



UNIVERSIDADE
ESTADUAL DE LONDRINA

RAQUEL FRANCISCATTI DOS REIS

**SEQUÊNCIA DIDÁTICA DO GÊNERO HISTÓRIA INFANTIL
EM INGLÊS PARA CRIANÇAS COMO PROMOTORA
DO DESENVOLVIMENTO LINGUÍSTICO E PSICOLÓGICO**

RAQUEL FRANCISCATTI DOS REIS

**SEQUÊNCIA DIDÁTICA DO GÊNERO HISTÓRIA INFANTIL
EM INGLÊS PARA CRIANÇAS COMO PROMOTORA
DO DESENVOLVIMENTO LINGUÍSTICO E PSICOLÓGICO**

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

Orientadora: Profa Dra Juliana Reichert Assunção
Tonelli

Londrina
2018

Ficha de identificação da obra elaborada pelo autor, através do Programa de Geração Automática do Sistema de Bibliotecas da UEL

Reis, Raquel Franciscatti dos.

Sequência didática do gênero história infantil em inglês para crianças como promotora do desenvolvimento linguístico e psicológico / Raquel Franciscatti dos Reis. - Londrina, 2018.
231 f. : il.

Orientador: Juliana Reichert Assunção.

Dissertação (Mestrado em Estudos da Linguagem) - Universidade Estadual de Londrina, Centro de Letras e Ciências Humanas, Programa de Pós-Graduação em Estudos da Linguagem, 2018.

Inclui bibliografia.

1. Língua inglesa - Estudo e ensino - Crianças - Tese. 2. Sequência didática - Tese. 3. Linguagem e línguas - Aspectos psicológicos - Tese. I. Assunção, Juliana Reichert. II. Universidade Estadual de Londrina. Centro de Letras e Ciências Humanas. Programa de Pós-Graduação em Estudos da Linguagem. III. Título.

RAQUEL FRANCISCATTI DOS REIS

**SEQUÊNCIA DIDÁTICA DO GÊNERO HISTÓRIA INFANTIL EM
INGLÊS PARA CRIANÇAS COMO PROMOTORA
DO DESENVOLVIMENTO LINGUÍSTICO E PSICOLÓGICO**

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

BANCA EXAMINADORA

Orientadora: Profa. Dra. Juliana Reichert Assunção
Tonelli
Universidade Estadual de Londrina – UEL

Profa. Dra. Elvira Lopes Nascimento
Universidade Estadual de Londrina – UEL

Profa. Dra. Glaís Sales Cordeiro
Universidade de Genebra - UNIGE

Londrina, 08 de maio de 2018.

À Maria, aos meus pais e ao meu filho.

AGRADECIMENTOS

A Deus, por me conceder a oportunidade de realizar esse estudo, quando eu mesma nem acreditava que poderia. A Maria, mãe de Jesus e minha mãe, pela intercessão. Ao arcanjo Miguel e ao meu zeloso anjo da guarda, por me defenderem e me guiarem. Mas, acima de tudo, agradeço ao Espírito Santo, por me conceder os dons necessários para que eu conseguisse formalizar a escrita desse trabalho, e a Jesus Cristo, por andar ao meu lado e, muitas vezes, me carregar no colo, em especial para superar momentos difíceis de insegurança, angústia e culpa.

Ao meu filho Pedro, que é meu amigo, companheiro, conselheiro e meu grande amor.

Aos meus pais, Darciso e Claudete, e meus irmãos, Rafael e Ana Carolina, por todo o encorajamento nos momentos difíceis, pelo suporte, pelas orações e pelo amor que têm oferecido por toda a minha vida. Amo vocês!

À minha família, em especial minha amada vó Ana, meus cunhados Juninho e Renata, minha sobrinha Alice, tias, tios e primos, por estarem sempre presentes na minha vida.

À minha orientadora, professora Doutora Juliana Reichert Assunção Tonelli, pela oportunidade, pela paciência, pelo incentivo, por todo o tempo dedicado a este trabalho e por ser um exemplo de pesquisadora comprometida e professora apaixonada pelo que faz.

Aos meus amigos de vida pessoal, profissional e acadêmica, que me ajudaram e me incentivaram quando eu me sentia perdida e desmotivada, e por todos os momentos felizes que me proporcionaram, em especial Alcione Marques, Ricardo Mattar, Celia de Oliveira, Patrícia Maia, Talita Colonheze, Arlita Pagani, José Antônio Barbosa, Alessandra Tutida, Karen Piovezan, Paula Mesti, Mariana Seccato, Tatiane Baptilani, Maria Ilza Zironi, Ticiane Moreno, Claubert Cruz e Rayane Lenharo.

Às professoras Doutoradas Vera Lúcia Lopes Cristovão, Elvira Lopes Nascimento e Glaís Sales Cordeiro, por me terem oportunizado, em suas aulas, mergulhar pelo mundo dos gêneros textuais. À Cristovão pelas sábias considerações durante a realização do Sedata (Seminário de Teses em Andamento) e conversas pelos corredores da UEL. À Nascimento e à Cordeiro pelas importantes e fundamentais contribuições no momento da qualificação.

Aos demais professores que contribuíram em toda minha escolaridade, em especial as professoras Doutoradas Cleide Rapucci (UNESP) e Anna Maria Carmagnani (USP).

Aos meus colegas participantes do grupo FELICE, especialmente Otto e Veronica, que me ajudaram nas aulas da SD e a Livia, que me encorajou a continuar.

À Prefeitura Municipal de Assis, à escola de idiomas Fisk de Assis e Cândido Mota, ao Colégio Ressureição Santa Maria e ao Instituto Federal de Santa Catarina.

À Kika Milani e à Fabiani Altino, coordenadora do PPGEL.

A aranha realiza operações que lembram o tecelão, e as caixas suspensas que as abelhas constroem envergonham o trabalho de muitos arquitetos. Mas até mesmo o pior dos arquitetos difere, de início, da mais hábil das abelhas, pelo fato de que antes de fazer uma caixa de madeira, ele já a construiu mentalmente. No final do processo do trabalho, ele obtém um resultado que já existia em sua mente antes de ele começar a construção. O arquiteto não só modifica a forma que lhe foi dada pela natureza, dentro das restrições impostas pela natureza, como também realiza um plano que lhe é próprio, definindo os meios e o caráter da atividade aos quais ele deve subordinar sua vontade.

Karl Marx, O Capital.

REIS, Raquel Franciscatti dos. **Sequência didática do gênero Histórica Infantil em inglês para crianças como promotora do desenvolvimento linguístico e psicológico**. 2018. 231 f. Dissertação (Mestrado em Estudos da Linguagem) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2018.

RESUMO

O ensino de inglês nos anos iniciais da escolarização brasileira tem ganhado espaço não só como aprendizagem de língua adicional, mas como instrumento de inserção cultural e construção identitária. Esse ensino, assim como o de qualquer língua, é instrumento para o desenvolvimento sociocultural, cognitivo e psicológico do indivíduo. Portanto, entre os letramentos necessários para o exercício da cidadania plena, a aprendizagem de tal língua pode promover o contato entre as diferenças, sejam elas linguísticas, culturais, socioeconômicas, com vistas à construção de novas identidades e conhecimentos que auxiliam o contínuo engajamento do indivíduo em novos discursos (MOITA LOPES, 2003). Em uma perspectiva interacionista sócio-discursiva da linguagem (BRONCKART, 2012), tendo em vista a necessidade de uma língua adicional transformadora e significativa, quebrando paradigmas monolíticos, estruturais, excludentes e alienantes, esta pesquisa objetiva estudar o uso de sequência didática (DOLZ; NOVERRAZ; SCHNEUWLY, 2011) do gênero textual História Infantil (TONELLI, 2005) para desenvolver língua inglesa a alunos da Educação Infantil (TONELLI, 2008; TONELLI; CORDEIRO, 2014). Busca-se investigar as Capacidades de Linguagem (DOLZ; NOVERRAZ; SCHNEUWLY, 2011; DOLZ; PASQUIER; BRONCKART, 1993; CRISTOVÃO; STUTZ, 2011; DOLZ, 2015), os Gestos Didáticos do professor (NASCIMENTO, 2011) e as Funções Psicológicas Superiores (VYGOTSKY, 1991; MARTINS 2013) mobilizadas e/ou desenvolvidas durante a realização da Sequência Didática. O *corpus* de análise consiste de dez aulas ministradas no Centro de Educação Infantil da Universidade Estadual Londrina para crianças entre cinco e seis anos. Essas aulas gravadas e, posteriormente transcritas, envolvem um trabalho em torno da sequência didática que abordou o gênero história infantil aliado à dramatização como produção final. Os resultados revelam que o ensino de inglês por meio de sequência didática do gênero história infantil, quando elaborada e organizada com atividades que contemplem o desenvolvimento das capacidades de linguagem e aliada a gestos didáticos fundadores e específicos diversificados, pode propiciar o desenvolvimento de funções psicológicas superiores, mais especificamente a percepção, atenção, memória e linguagem.

Palavras-chave: Língua inglesa na educação infantil. Sequência didática. Capacidades de linguagem. Gestos Didáticos. Funções psicológicas superiores.

REIS, Raquel Franciscatti dos. **Didactic Sequence of the Children Story genre in English for children as a promoter for the linguistic and psychological development.** 2018. 231 p. Dissertação (Mestrado em Estudos da Linguagem) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2018.

ABSTRACT

The teaching of English in the early years of Brazilian schooling has gained space not only as an additional language learning, but as an instrument of cultural insertion and identity construction. This teaching, like that of any language, is an instrument for the socio-cultural, cognitive and psychological development of the individual. Therefore, among the literacies necessary for the exercise of full citizenship, the learning of such language can promote the contact among the linguistic, cultural, socioeconomic differences with a view to the construction of new identities and knowledge that help the continuous engagement of the individual in new discourses (MOITA LOPES, 2003). In a socio-discursive interactionist perspective of language (BRONCKART, 2012), in view of the need for an additional transforming and significant language, breaking monolithic, structural, excluding and alienating paradigms, this research aims to study the use of didactic sequence (DOLZ; NOVERRAZ, SCHNEUWLY, 2011) from the textual genre of children story (TONELLI, 2005), which has been used as a tool for the development of English language learning in children's education (TONELLI, 2008). The goal is to investigate the development of Language Capacities (DOLZ, NOVERRAZ, SCHNEUWLY, 2011, DOLZ; PASQUIER, BRONCKART, 1993, CRISTOVÃO, STUTZ, 2011; DOLZ, 2015), the Didactic gestures (NASCIMENTO, 2011) and the Superior Psychological Functions (VYGOTSKY, 1991; MARTINS 2013) mobilized and / or developed during the transposition of the Didactic Sequence. The corpus of analysis consists of ten classes taught at the Center for Early Childhood Education of the Londrina State University for children between five and six years old. These classes recorded and later transcribed, involve a work around the didactic sequence that approached the genre children story allied to the dramatization of it as final production. The results show that the teaching of English through a didactic sequence of the children story genre, when elaborated and organized with activities that contemplate the development of language abilities and allied to diverse foundational and specific didactic gestures, can foster the development of higher psychological functions, more specifically the perception, attention, memory and language.

Keywords: English language in early childhood education. Didactic sequence. Language capacities. Didactic gestures. Superior psychological functions.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1 –	Quebra-cabeça.....	14
Figura 2 –	Estrutura de uma SD	55
Figura 3 –	Movimento da pesquisa.....	64
Figura 4 –	<i>The very busy spider</i>	69
Figura 5 –	Exemplo da ilustração da HI	70
Figura 6 –	A HI “Os três porquinhos” e máscaras para dramatização	82
Figura 7 –	Aula do Módulo 1 da SD	83
Figura 8 –	Exemplo da aranha a ser feita pelos alunos	84
Figura 9 –	Proposta de recorte e nomeação dos animais	85
Figura 10 –	Proposta de atividade da Aula 5.....	86
Figura 11 –	Exemplos de <i>flashcards</i> da HI	87
Figura 12 –	Dia da apresentação final	89
Figura 13 –	História “Os Três Porquinhos”.....	101
Figura 14 –	Atividades sobre a história “Os Três Porquinhos”.....	102
Figura 15 –	Projeção do vídeo do teatro “Os Três Porquinhos”	102
Figura 16 –	Contação da HI “Os Três Porquinhos”	104
Figura 17 –	Dramatização da HI da Produção Inicial	104
Figura 18 –	Como fazer um <i>abre-e-fecha</i>	112
Figura 19 –	Apresentação final dos alunos.....	113

LISTA DE QUADROS

Quadro 1	– Situação de ação de linguagem	71
Quadro 2	– Sinopse da Sequência Didática da HI	77
Quadro 3	– Atividades das aulas	80
Quadro 4	– Convenções para transcrição do NURC.....	89
Quadro 5	– Relação entre as Capacidades de Linguagem e atividades didáticas da SD	91
Quadro 6	– A transposição do gênero HI no sistema didático	93
Quadro 7	– Síntese das funções psicológicas superiores	96
Quadro 8	– Capacidades acionadas na apresentação do projeto de trabalho da SD.....	103
Quadro 9	– Atividades e CL do Módulo 1	109
Quadro 10	– Atividades e CL do Módulo 2	111
Quadro 11	– Atividades e CL do Módulo 3	112
Quadro 12	– Atividades e CL do Módulo 4	113

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

CEI	Centro de Educação Infantil
EB	Educação básica
EF	Ensino fundamental
EI	Educação infantil
FPS	Funções psicológicas superiores
ISD	Interacionismo sociodiscursivo
L2	Segunda língua
LDB	Lei de diretrizes e bases
LA	Língua adicional
LAC	Língua adicional para crianças
LE	Língua estrangeira
LEC	Língua estrangeira para crianças
LI	Língua inglesa
LIC	Língua inglesa para crianças
PP	Professora-pesquisadora
PPGEL	Programa de pós-graduação em estudos da linguagem
SD	Sequência didática
UEL	Universidade Estadual de Londrina

SUMÁRIO

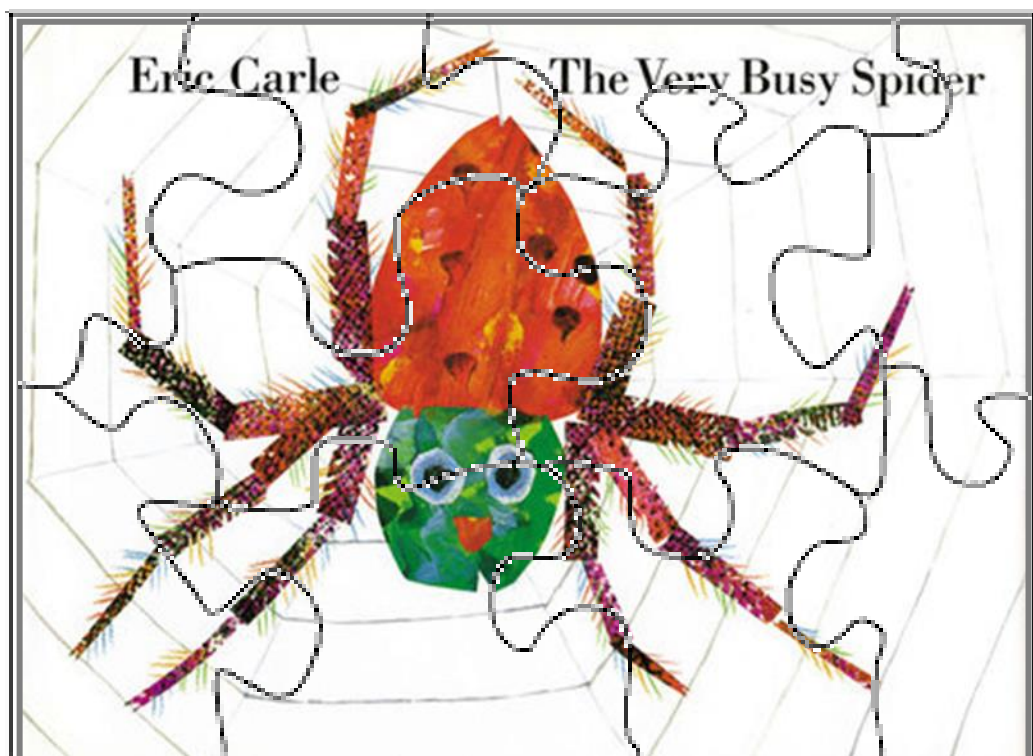
1	INTRODUÇÃO	14
1.1	HISTÓRICO DA PESQUISA	15
1.2	JUSTIFICATIVA	18
1.2.1	Educação Infantil e Ensino de Línguas	24
1.2.2	Professores de Inglês para Crianças	30
1.3	PERGUNTAS DE PESQUISA E OBJETIVOS	32
1.4	PERCURSO DA PESQUISA	34
2	CAPÍTULO I – FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA	35
2.1	AS CONTRIBUIÇÕES VIGOTSKIANAS PARA O ISD	35
2.2	A QUESTÃO DOS GÊNEROS DO DISCURSO EM BAKHTIN.....	44
2.3	A QUESTÃO DO <i>DESENVOLVIMENTO</i> PROPOSTA PELO ISD.....	46
2.3.1	Modelo de Análise de Textos do ISD.....	50
2.3.2	A Proposta de Sequência Didática.....	53
2.3.3	As Capacidades de Linguagem.....	58
3	CAPÍTULO II – PERCURSO METODOLÓGICO	62
3.1	CARACTERIZAÇÃO DA PESQUISA	62
3.2	CONTEXTO DA PESQUISA	64
3.3	A SELEÇÃO DO GÊNERO HISTÓRIAS INFANTIS (HI)	65
3.3.1	A HI “ <i>The Very Busy Spider</i> ”	68
3.4	DESCRIÇÃO DA SEQUÊNCIA DIDÁTICA.....	77
3.5	AS AULAS DA SD	80
3.6	GRAVAÇÃO E TRANSCRIÇÃO DAS AULAS	89
3.7	A ANÁLISE DOS MATERIAIS.....	90
3.7.1	As Categorias para Análise das Atividades da SD	91
3.7.2	As Categorias para Análise dos Gestos do Professor	93
3.7.3	As Funções Psicológicas Superiores	96

4	CAPÍTULO III – 1º MOMENTO: ANÁLISE DAS ATIVIDADES DESENVOLVIDAS NA SD E SUA RELAÇÃO COM AS CAPACIDADES DE LINGUAGEM	99
4.1	A SEQUÊNCIA DIDÁTICA DA HI <i>THE VERY BUSY SPIDER</i>	99
4.1.1	Componente 1: Apresentação da Situação: Projeto de Classe.....	100
4.1.2	Componente 2: Produção Inicial	103
4.1.3	Componente 3: Módulo 1	107
4.1.4	Componente 4: Módulo 2	110
4.1.5	Componente 5: Módulo 3	111
4.1.6	Componente 6: Módulo 4	112
4.1.7	Componente 7: Módulo 5	113
5	CAPÍTULO III – 2º MOMENTO: O AGIR DOCENTE NA TRANSPOSIÇÃO DIDÁTICA	120
5.1	OS GESTOS REVELANDO O AGIR DOCENTE	121
5.1.1	Gestos Fundadores.....	122
5.1.2	Gestos Específicos	129
6	CAPÍTULO III – 3º MOMENTO: ANÁLISE FUNÇÕES PSICOLÓGICAS SUPERIORES	132
7	CONSIDERAÇÕES FINAIS	145
	REFERÊNCIAS	150
	APÊNDICES	159
	APÊNDICE A – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido.....	160
	APÊNDICE B – Transcrições das Aulas.....	162

1 INTRODUÇÃO

A **Figura 1**, apresentada a seguir, compõe a capa do livro de história infantil, que utilizei¹ em minhas aulas de Língua Inglesa para crianças e que constituíram, por fim, como parte do *corpus* da minha pesquisa de Mestrado, e que, para apresentar aqui transformei em um quebra-cabeça. Escolhi colocar esse quebra-cabeça na introdução, pois ele exemplifica muito bem o que foi minha pesquisa: cada peça representa os passos, as escolhas e decisões tomadas ao longo deste trabalho. Muitas vezes, colocamos peças no lugar errado, outras, levamos um tempo maior que o esperado e pré-determinado para encontrar. E assim como a aranha que vai construindo sua teia, buscamos tecer nossas ideias, experiências, conhecimentos, aprendizados, reflexões, contribuições para o mundo da ciência e, principalmente, a busca por caminhos que sejam mais produtivos nos modos de ensinar e aprender.

Figura 1– Quebra-cabeça



Fonte: Capa do livro “The Very Busy Spider” (1984)

¹ A pesquisa constitui empreitada de caráter conjunto. Sendo assim, optei, neste trabalho, por utilizar a 1ª pessoa do singular ao me referir às minhas experiências individuais e a 1ª pessoa do plural para me referir às decisões e reflexões conjuntas com a orientadora.

Havia um foco, portanto: o de conseguir montar o quebra-cabeça, que metaforicamente representa o de conseguir fazer essa pesquisa. Uma das peças mais desafiadora foi a minha dificuldade como pesquisadora em trabalhar com uma Sequência Didática, visto que era a primeira vez que me utilizava desse instrumento de ensino proposto pelo Grupo de Genebra e que será apresentado no decorrer desta dissertação.

Podemos dizer que outra peça desse quebra-cabeça foi escolha da sala de aula para realizar a Sequência Didática, uma vez que fui inserida na sala e não era a professora titular desses alunos, só fui a professora de inglês por um curto período de tempo, o que, como veremos, gerou implicações ao levantamento de dados. Outra peça, foi ter um aluno de inclusão, mesmo não sendo meu foco principal, sentia vontade e me sentia na obrigação de inseri-lo nas atividades, porém, o tempo era curto e não pude fazer muito. Podemos afirmar que as outras peças foram: a questão de lidar com o tempo voltado para a pesquisa e o uso da teoria na prática, ou seja, nas análises dos dados desta pesquisa.

Entretanto, vale salientar que mesmo diante de situações que nos fizeram pensar em desistir de montar quebra-cabeça, continuamos em frente e hoje entregamos esse quebra-cabeça montado. Pode ser que ainda tenham peças em lugares inadequados, mas por ter sido a primeira vez que essa pesquisadora o montou, posso afirmar que foi um desafio construtivo e edificante.

Além disso, a metáfora da montagem do quebra-cabeça, descrito acima, assemelha-se à história trabalhada com as crianças em relação à construção da teia. O vento que levou a aranha até a cerca de uma fazenda, metaforicamente, é o mesmo que me levou à Universidade de Londrina, na pessoa da minha orientadora e de todos os docentes que fizeram parte da minha formação. A construção da minha teia, ou seja, a minha pesquisa, tirou-me da condição de professora de inglês para crianças e agora começo a me ver como uma pesquisadora.

1.1 HISTÓRICO DA PESQUISA

Trabalhar o desenvolvimento da língua inglesa para crianças, desde muito cedo, especificamente aos meus dezesseis anos de idade, constituiu minha identidade de professora. Meu primeiro contato formal com essa língua adicional, enquanto aprendiz, foi em uma escola de idiomas quando eu estava entrando na adolescência e, assim que cursei o nível

intermediário, assumi uma turma de crianças. Em escolas de idiomas, na maioria das vezes, segue-se um livro didático e comigo não foi diferente. Posteriormente a isso, fui morar nos Estados Unidos da América por um ano, onde estudei a língua e trabalhei como babá até mesmo ajudando as crianças que eu cuidava com as tarefas de casa.

Ao retornar ao Brasil, ingressei na licenciatura em Letras, Português-Inglês, na UNESP de Assis em 2001, quando também comecei a trabalhar com crianças da Educação Infantil e séries iniciais do Ensino Fundamental em um colégio particular, no qual lecionei por alguns anos. Felizmente, em 2009, fui aprovada em um concurso público municipal e comecei a dar aulas na Rede Municipal de Assis – São Paulo – para crianças que cursavam as séries iniciais do Ensino Fundamental.

Continuando minha trajetória acadêmica, ao concluir minha graduação em Letras, cursei também pedagogia. Em 2012 fui contemplada com uma bolsa de estudos da CAPES para estudar na Universidade de Londres. Fiz um curso de cinco semanas, intitulado “Ensino de inglês como uma língua estrangeira”, com mais vinte e quatro professores de diferentes partes do Brasil. Meu trabalho de conclusão nesse curso foi voltado ao ensino de inglês para crianças.

Em nenhum dos cursos mencionados, graduação ou curso de extensão, houve algo específico de línguas para crianças das séries iniciais do Ensino Fundamental, nem tampouco para as da Educação Infantil. Ao longo desses anos de trabalho, eu comumente seguia livros didáticos, pesquisava atividades extras em outros materiais e na internet, utilizando, sempre que possível, canções, jogos, brincadeiras dentre outros recursos. Mas algo me intrigava, pois meu trabalho acabava sendo pautado no ensino de vocabulário.

Na Rede Municipal que trabalhei durante a realização do mestrado, as chamadas horas de estudo (HE) aconteciam semanalmente, sendo uma semana na escola que o professor leciona e a outra na secretaria municipal com todos os professores de inglês em conjunto. Nas HE na secretaria, como chamávamos nosso momento coletivo dos professores de inglês da rede, estudávamos, montamos material didático, conversávamos sobre nossa prática e, mesmo nesses encontros quinzenais, ao conversar com outros professores, percebia que era um senso comum que nosso objetivo de ensino recaía sobre o de ensinar vocabulário.

Justifico aqui que não pretendo afirmar que ensinar vocabulário não seja relevante, pois acredito que isso seja fundamental. Entretanto, com meu amadurecimento profissional, provocado pelas teorias que embasavam nossos estudos e minhas experiências

práticas, surgiram inquietações que me incentivaram a refletir sobre minha prática pedagógica e investigar se esse deveria ser o objetivo central das minhas aulas, pois por mais que eu trabalhasse com histórias, músicas, pequenos diálogos, receitas, entre outros gêneros textuais, em minhas aulas, o objetivo era o de ensinar grupos semânticos relacionados a frutas, animais, materiais escolares, etc.

Diante desse cenário, decidi buscar o mestrado. Fiz duas disciplinas de pós-graduação na Universidade de São Paulo, mas ainda não era o que eu buscava. Foi então que pesquisando na internet, encontrei uma disciplina de pós-graduação na Universidade Estadual de Londrina sobre Ensino de inglês para crianças.

Lembro-me bem que ao ler sobre a disciplina, já houve uma identificação com meus anseios. Escrevi um projeto de mestrado, li os livros para a prova teórica e fui aprovada no Programa de Pós-Graduação em Estudos da Linguagem da Universidade Estadual Londrina. A primeira disciplina que cursei foi com a professora Glaís Sales Cordeiro, da Universidade de Genebra (UNIGE), “Gêneros textuais como objetos de ensino e gestos do trabalho educacional: elementos para uma pesquisa empírica no Ensino Fundamental II e no Ensino Médio”. Essa disciplina estava vinculada ao programa Escola de Altos Estudos da CAPES e propiciou que eu tivesse o primeiro contato com os gêneros textuais. Em seguida cursei duas disciplinas com as professoras Elvira Lopes Nascimento e Vera Lúcia Cristovão sobre gêneros que, atreladas ao programa, também trabalham com questões voltadas ao ensino e a aprendizagem por meio dos gêneros textuais. Naquele ano, 2015, participei do VIII SIGET, Simpósio Internacional de Estudos dos Gêneros Textuais, sediado na Universidade de São Paulo, e pude assistir a cursos e palestras com Joaquim Dolz, Bernard Schenewly, Gunther Kress entre outros. Tive também a oportunidade de apresentar um pôster intitulado “A utilização de Gêneros Oraís no início da escolarização nas aulas de Língua Inglesa como construção do Letramento Oral”.

Meu mergulho pelo mundo dos gêneros textuais, no ano de 2015, terminou com uma disciplina “Língua estrangeira para crianças: ensino, aprendizagem e formação docente”, cuja responsável era a minha orientadora, professora Juliana Tonelli, o que fortaleceu as ideias sobre o ensino para crianças a partir dos gêneros de texto.

No ano seguinte, 2016, para a pesquisa, a partir do ensino de gêneros de textos, voltada para crianças da Educação Infantil, partimos para a elaboração da Sequência Didática para trabalhar a História infantil como gênero de texto.

1.2 JUSTIFICATIVA

Na sociedade globalizada, acredita-se na importância do conhecimento de pelo menos uma língua adicional como instrumento de ação social. Nesse contexto, o inglês se destaca como o principal meio de comunicação mundial, portanto, o estudo dessa língua é bastante valorizado na atualidade, entendido como língua da globalização e tido como uma *commodity* (RAJAGOPALAN, 2003).

Além da evidente necessidade do conhecimento da língua inglesa, pelo seu caráter instrumental, seu ensino, assim como o de qualquer língua, é instrumento para o desenvolvimento sociocultural, cognitivo e psicológico do indivíduo. Portanto, entre os letramentos necessários para o exercício da cidadania plena, o desenvolvimento de tal língua pode promover o contato entre as diferenças, sejam elas linguísticas, culturais, socioeconômicas, com vistas à construção de novas identidades e conhecimentos que auxiliam o contínuo engajamento do indivíduo em novos discursos (MOITA LOPES, 2003).

Bakhtin (1997) afirma que “[...] a língua penetra na vida através de enunciados concretos que a realizam”. Sob essa perspectiva, o discurso é uma prática social historicamente situada, língua e identidade são indissociáveis, sendo a identidade um produto dos contextos sociais, históricos e políticos. O uso da linguagem em diferentes contextos sociais propicia as construções identitárias em contextos e comunidades de fala, visto que a identificação é um processo que ocorre a partir da interação.

Tanto Hall (2004) quanto Bauman (2005) defendem que a identidade é um produto dos contextos sociais, históricos e políticos, de modo que os sujeitos não têm identidades permanentes, mas várias identidades provisórias e variáveis. Os indivíduos possuem uma essência interior que é o “eu real”, mas este é formado e modificado no diálogo contínuo com mundos culturais “exteriores” e com identidades que esses mundos oferecem (HALL, 1997, p. 11). Pode-se afirmar que há uma pluralidade de identidades construídas por diferentes grupos sociais em diferentes contextos sócio-histórico-culturais.

Para Hall (1997, p. 12), nossa identidade é construída por meio da linguagem, sendo “[...] uma narrativa do eu”. De forma semelhante, Rajagopalan (2003, p. 74) coloca que “[...] a identidade de um indivíduo se constrói na língua e através dela. Isso significa que o indivíduo não tem uma identidade fixa anterior e fora da língua”. Ou seja, quando usamos a

linguagem, desempenhamos identidades diferentes dependendo do contexto, do momento e do outro a quem nos referimos.

Consideramos que o acesso a uma língua adicional pode fazer com que crianças tenham a oportunidade de compreender o mundo em que vivem e fazer que descubram outras formas de construir sua própria identidade por meio da linguagem que as constituem, dominando diferentes línguas (TONELLI; CHAGURI, 2014). Temos presenciado nas últimas décadas, em escopo mundial, um crescente número de crianças estudando um novo idioma, em especial o inglês.

Nessa dissertação, fazemos uso do termo *desenvolvimento*, quando nos referimos ao processo de ensino e ensino e aprendizagem de uma língua. No dicionário de língua portuguesa Houaiss, temos como definição do termo *desenvolver*: 1- tornar(-se) maior, mais forte; crescer 2- (fazer) ir à frente, avançar, progredir (HOUAISS; VILLAR, 2009). Partindo da definição do termo, adotamo-lo por ser entendido por nós como um processo de evolução, crescimento e mudança de etapas em determinadas condições, o que vem ao encontro do que consideramos ser nosso papel como professores de línguas.

Vigostki (2009, p. 266) também faz uso do termo *desenvolvimento* quando compara o da língua estrangeira com o da materna:

[...] ambos os processos de desenvolvimento das línguas materna e estrangeira têm entre si tanta coisa em comum quanto pertencem essencialmente à mesma classe de processos de desenvolvimento da linguagem, à qual se associa o processo também sumamente original de desenvolvimento da linguagem falada, que não repete nenhum dos anteriores, mas é uma nova variante do mesmo processo único de desenvolvimento da linguagem.

No quadro epistemológico do interacionismo sociodiscursivo (BRONCKART apud NASCIMENTO, 2011, p. 425), as relações entre desenvolvimento e aprendizagem são processos inter-relacionados: “o indivíduo imerso em um contexto cultural que lhe dá matéria-prima do funcionamento psicológico tem o seu processo de desenvolvimento movido por mecanismos de aprendizagem acionados externamente”. Entendemos, portanto, que o termo mais adequado, quando nos referimos a uma língua, é desenvolvimento.

O desenvolvimento de línguas adicionais na infância em contextos formais tem sido, desde a década de 1960, objeto de interesse e alvo de discussão em encontros

promovidos pela UNESCO. No Brasil, a língua inglesa é uma disciplina de caráter optativo na matriz curricular dos anos iniciais do Ensino Fundamental (EFI), bem como na Educação Infantil (EI), como se pode averiguar na Resolução CNE/CEB 7/2010, que fixa Diretrizes Curriculares Nacionais para o ensino fundamental de nove anos. No artigo 17 prevê-se que somente “[...] na parte diversificada do currículo do Ensino Fundamental será incluído, obrigatoriamente, a partir do 6º. ano, o ensino de, pelo menos, uma Língua Estrangeira Moderna” (BRASIL, 2010).

O oferecimento da disciplina da língua inglesa para crianças, que já se encontra bastante fortalecida em institutos de idiomas e em escolas da rede privada, no setor público, ainda está em fase de implantação. Embora os Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1998), bem como o documento de apresentação da Base Nacional Comum (BNC) (BRASIL, 2016), elejam o termo *língua estrangeira* (LE), escolhemos referir-nos à língua nova adquirida, posteriormente à primeira, como *Língua Adicional* (LA). Segundo Schlatter e Garcez (2009, p. 127), o termo *Língua Adicional* vem sendo usado em lugar do termo língua estrangeira por enfatizar “[...] o acréscimo que a disciplina traz a quem se ocupa dela, em adição a outras línguas que o educando já tenha em seu repertório”, descaracterizando a ideia de distanciamento do sujeito com relação à nova língua. O próprio documento de apresentação da BNC refere-se a “línguas que se **adicionem** a outras” para se referir a “Língua Estrangeira Moderna” (BRASIL, 2016, p. 68, grifo nosso).

Baseado no que mencionamos, não é de se estranhar que a Língua Inglesa esteja sendo introduzida cada vez mais cedo nas escolas, desde a Educação Infantil (EI). Para Garton, Copland e Burns (2011), são estes os principais fatores que a levam a ser ensinada cada vez mais cedo:

1. a suposição difundida de que, quanto mais cedo se aprende uma língua estrangeira, melhor; 2. como resposta às demandas da globalização econômica, que gera pressões nos governos para que produzam uma mão de obra que fale inglês; e 3. a pressão dos pais num contexto nacional, que desejam que seus filhos se beneficiem social e economicamente do aprendizado do inglês (GARTON; COPLAND; BURNS, 2011, p. 4, tradução nossa).²

² 1. The widespread assumption that earlier language learning is better (Y. Hu, 2007; Nunan, 2003). 2. The response to the ever-increasing demand for English as a result of economic globalisation (ENEVER; MOON, 2009; GIMENEZ, 2009; HU, 2007). Such a demand leads to pressure on governments from international economic forces to ensure there is an English-speaking workforce. 3. The pressure from parents in the national

Os autores supracitados esclarecem que, apesar desses fatores, o desenvolvimento de língua inglesa para crianças não foi implementado universalmente e que seus benefícios são controversos. Porém, diversos são os motivos do aumento dessa oferta na rede pública, contudo, o mais aparente é a preocupação das autoridades governamentais em cumprir o artigo 2º, § 4º da Lei do Piso Salarial, 11.738/2008, que determina que: “Na composição da jornada de trabalho, observar-se-á o limite de 2/3 (dois terços) da carga horária para o desempenho das atividades de interação com os educandos”. Dessa forma, 1/3 da carga horária escolar deve ser atendida por outro professor de disciplina diversa, geralmente de educação física, arte ou línguas.

Nesta dissertação, propomos o desenvolvimento da Língua Inglesa como LA para crianças da EI. Essa escolha se dá com base nas justificativas anteriores e em consequência do crescente aumento da oferta do inglês nas séries iniciais da Educação Básica (Educação Infantil) em escolas públicas.

Mesmo diante de um aumento dessa oferta, não há diretrizes oficiais norteadoras desse ensino e observa-se um despreparo do professor para esse contexto devido à formação inicial/continuada insuficiente ou inexistente. Sabemos também que existem poucos trabalhos que tratam do ensino de LA, ou inglês na EI, como atestam Tonelli e Chaguri (2011, 2014).

Escolhemos trabalhar com um gênero textual no desenvolvimento de língua inglesa para crianças (LIC), partindo de uma visão enunciativa ou discursiva da linguagem. Bakhtin (2004) afirma que é por meio dos gêneros que organizamos nossas atividades sociais e de linguagem. Nessa perspectiva, assim como na Teoria sócio-cultural de Vigotski (2001), a língua não é vista somente como instrumento de comunicação ou pelo seu aspecto formal e estrutural, mas como atividade social, histórica e cultural, portanto de natureza interativa. Então, proporcionar um ensino de línguas com base nessa visão é algo transformador e significativo, que quebra paradigmas monolíticos, estruturais, excludentes e alienantes (BRONCKART, 2003).

O documento de apresentação da BNCC esclarece que será um desafio superar a visão tecnicista da língua para priorizar uma perspectiva discursiva, que propicie “[...] vivências com gêneros discursivos orais, escritos, visuais, híbridos, relevantes para a atuação do/a estudante em espaços plurilíngues” (BRASIL, 2016, p. 68). Mas, para isso, o Referencial

Curricular Nacional para a Educação Infantil (RCNEI) apresenta como objetivos, dentre outros, para crianças de 4 a 6 anos de idade: “[...] ampliar gradativamente suas possibilidades de comunicação e expressão, interessando-se por conhecer vários gêneros orais e escritos” e “[...] escutar textos lidos, apreciando a leitura feita pelo professor” (BRASIL, 1998, p. 130). Portanto, o reconto de histórias conhecidas, por parte dos alunos, “[...] com a aproximação às características da história original no que se refere à descrição de personagens, cenários e objetos, com ou sem a ajuda do professor” (BRASIL, 1998, p. 137), também é previsto pelo RCNEI.

Nesse mesmo documento, encontramos que outra atividade a ser realizada pelas crianças são as apresentações orais ao vivo, de textos memorizados, nas quais as crianças reproduzem os mais diferentes gêneros como histórias, em situação que envolva público ou vídeo para gravação (BRASIL, 1998, p. 140). Essas atividades fizeram parte da SD aplicada em nossa pesquisa.

Uma justificativa desse documento para a leitura de história é a de que “[...] é um momento em que a criança pode reconhecer a forma de viver, pensar, agir e o universo de valores, costumes e comportamentos de outras culturas situadas em outros tempos e lugares que não o seu” (BRASIL, 1998, p. 143). Ao fazer isso em outra língua, abre-se ainda mais essa oportunidade de construir identificações, permitindo assim a construção de identidades.

As Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Infantil (BRASIL, 2010, p. 25), no item “Práticas Pedagógicas da Educação Infantil”, subitem “Eixos do currículo”, propõem que as práticas pedagógicas que compõem a proposta curricular da Educação Infantil devem garantir experiências, entre outras, que:

- Favoreçam a imersão das crianças nas diferentes linguagens e o progressivo domínio por elas de vários gêneros e formas de expressão: gestual, verbal, plástica, dramática e musical;
- Possibilitem às crianças experiências de narrativas, de apreciação e interação com a linguagem oral e escrita, e convívio com diferentes suportes e gêneros textuais orais e escritos;

Ainda em relação a documentos nacionais, com o intuito de justificar nossa pesquisa, a versão final da BNCC (BRASIL, 2017, p. 25) afirma que na primeira etapa da Educação Básica, e de acordo com os eixos estruturantes da Educação Infantil (interações e brincadeira), devem ser assegurados seis direitos de aprendizagem e desenvolvimento, para

que as crianças tenham condições de aprender e se desenvolver: conviver, brincar, participar, explorar, expressar e conhecer-se. Considerando os direitos de aprendizagem e desenvolvimento, a BNCC estabelece cinco campos de experiências, nos quais as crianças podem aprender e se desenvolver: 1 - O eu, o outro e o nós, 2 - Corpo, gestos e movimentos, 3 - Traços, sons, cores e formas, 4 - Escuta, fala, pensamento e imaginação e 5 - Espaços, tempos, quantidades, relações e transformações.

Partindo do pressuposto de trabalhar o desenvolvimento do inglês em crianças da EI a partir do que entendemos ser importante e em concordância com as diretrizes que encontramos em nosso país, escolhemos o gênero textual História Infantil (HI), termo este adotado por Tonelli (2005) no que se refere a narrativas e contos destinados às crianças. Para Tonelli (2005), com base em Tahan (1966), uma HI relata um fato verídico ou imaginado com características de forma: eventos sucessivos, em algumas com ponto culminante e conclusão, e conteúdo próprios de narrativas infantis. Esse gênero e sua tipologia textual têm como objetivo despertar as emoções e estimular a imaginação.

Além disso, esse gênero é de fácil (re)conhecimento pelas crianças e por fazer parte do seu cotidiano, em especial, escolar, visto que elas têm contato com livros de histórias que, muitas vezes, contêm HIs. Algumas dessas crianças têm acesso a essas histórias também em casa por incentivo dos pais, mas a maioria tem contato mesmo por meio da transposição em filmes, desenhos animados. Nossa escolha também se deve ao fato de privilegiar um gênero que possa contribuir para a formação de crianças leitoras no futuro, entendendo a importância disso, ou seja, o letramento literário como reorganizador das práticas constitutivas humanas (CANDIDO, 1999).

Obviamente que por se tratar da EI, privilegamos o trabalho com oralidade, pois

[...] os gêneros textuais orais formais têm um lugar privilegiado e específico nas classes de educação infantil, já que seu ensino contribui, certamente, para uma apropriação inicial de formas discursivas monológicas. Formas estas que pressupõem um controle interior importante da atividade de linguagem, essencial para a entrada no mundo da linguagem escrita, cuja aprendizagem é o objetivo central do ensino fundamental (CORDEIRO, 2009).

Além de tudo que foi exposto, baseando-nos no trabalho de Cristovão (2002), consideramos quatro dimensões antes de escolher o gênero textual: dimensão psicológica, dimensão cognitiva, dimensão social e dimensão didática. Sucintamente, ao escolher o

gênero, queríamos que ele fosse interessante para os alunos, que tivesse relação com eles e que fosse complexo, mas ao mesmo tempo, apreensível.

Nossa pesquisa visa a apresentar uma contribuição para o ensino de línguas adicionais, notadamente o inglês língua adicional, aos gêneros textuais, às ações do professor e ao desenvolvimento de funções psicológicas superiores. O uso de uma SD para a transposição do gênero História Infantil, causou uma reflexão sobre minha prática docente e esperamos que possa contribuir para a prática de outros professores de inglês para crianças.

1.2.1 Educação Infantil e Ensino de Línguas

É direito de toda criança, assegurado no Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) e registrado também na Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), desde o seu nascimento, estar na escola.

A educação infantil (EI) brasileira, etapa inicial da educação básica, atende crianças de zero a cinco anos. Na primeira fase de desenvolvimento, dos zero aos três, as crianças são atendidas nas creches ou instituições equivalentes. Dos quatro anos de idade até completar seis, elas frequentam as pré-escolas. No passado, o atendimento às crianças nessa faixa etária era tido como ação de assistência social ou de apoio às mães trabalhadoras.

Em relação a essa fase escolar, a versão final da Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2017, p.35), aponta que as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Infantil (DCNEI), Resolução CNE/CEB nº 5/2009) 27, em seu Artigo 4º, definem a criança como:

[...] sujeito histórico e de direitos, que, nas interações, relações e práticas cotidianas que vivencia, constrói sua identidade pessoal e coletiva, brinca, imagina, fantasia, deseja, aprende, observa, experimenta, narra, questiona e constrói sentidos sobre a natureza e a sociedade, produzindo cultura (BRASIL, 2009).

A primeira etapa da EI não é orientada para conteúdos ou conhecimento formal. O ambiente escolar também deve refletir esta preocupação, sendo o espaço local propício para brincadeiras e acessível para todos: “A acessibilidade de espaços, materiais, objetos, brinquedos e instruções para as crianças com deficiência, transtornos globais de desenvolvimento e altas habilidades/ superdotação” (BRASIL, 2010).

O ingresso na educação infantil só é obrigatório a partir dos quatro anos. Antes disso, a frequência à creche é uma escolha da família e uma oportunidade garantida pelo Estado. De acordo com a Lei de Diretrizes de Base, os municípios são responsáveis pela oferta e a gestão da educação infantil.

Ainda encontramos no documento da Base corroborando com as DCNEI, em seu Artigo 9º, que os eixos estruturantes das práticas pedagógicas dessa etapa da Educação Básica são as interações e a brincadeira. De acordo com o documento, essas são “[...] experiências nas quais as crianças podem construir e apropriar-se de conhecimentos por meio de suas ações e interações com seus pares e com os adultos, o que possibilita aprendizagens, desenvolvimento e socialização” (BRASIL, 2017, p. 35). A proposta pedagógica e as atividades devem considerar esses eixos, o de interagir e brincar, e “[...] respeitar os princípios éticos, políticos e estéticos” (BRASIL, 2010, p. 16).

No que diz respeito ao ensino de uma língua adicional na Educação Infantil, dentro das propostas pedagógicas, nos eixos do currículo, o documento afirma que as práticas pedagógicas que compõem a proposta curricular devem, além de ter como eixos norteadores as interações e a brincadeira, garantir experiências que “[...] favoreçam a imersão das crianças nas diferentes linguagens e o progressivo domínio por elas de vários gêneros e formas de expressão: gestual, verbal, plástica, dramática e musical” (BRASIL, 2010, p. 25). Pensando nessa proposta de ensino, engendramos nossa Sequência Didática de modo que venha atender às essas expectativas por um lado e, por outro, que possam subsidiar a pesquisa contribuindo para o campo científico e corroborando para a construção de saberes e reflexões apontados por outras pesquisas, como veremos a seguir.

Realizamos um recorte dos estudos realizados a partir do ano de 2000 sobre o desenvolvimento de inglês como língua adicional para crianças do Ensino Infantil. Refere-se a trabalhos pesquisados por meio de ferramentas de busca na internet, da leitura de pesquisas relacionadas aos estudos da linguagem e de um mapeamento realizado pelo grupo de pesquisa Formação de Professores e Ensino de Línguas para Crianças (FELICE), cuja líder é a professora pesquisadora Juliana A. R. Tonelli, da Universidade Estadual de Londrina. Recuperamos aqui essas pesquisas, com o intuito de apresentar o que já vem sendo discutido a esse respeito no Brasil e também situar nosso nicho de pesquisa, enfatizando, assim, a importância que consideramos ter nossa pesquisa para o campo científico e a temática em questão.

O crescente aumento da oferta de aulas de inglês nas séries iniciais do Ensino Fundamental (EF) e Educação Infantil (EI) revelam a importância de pesquisas no campo do desenvolvimento de uma Língua Adicional para crianças. Diversos têm sido os trabalhos na área da Linguística Aplicada que enfocam o ensino de Língua Inglesa (LI) para crianças que cursam as séries iniciais do Ensino Fundamental. Entre as pesquisas, destacamos os seguintes trabalhos: *Histórias infantis no ensino da língua inglesa para crianças* (TONELLI, 2005); *Crenças acerca da inclusão de língua inglesa nas séries iniciais: quanto antes melhor?* (SANTOS, 2005); *Provisões para ensinar LE no ensino fundamental de 1ª a 4ª séries: dos parâmetros oficiais e objetivos dos agentes* (ROCHA, 2006), por considerá-los relevantes e de extrema importância para esta pesquisa.

A dissertação de Tonelli (2005) propõe o ensino de Língua Inglesa para crianças por meio de Histórias Infantis, por considerá-las significativas ao público infantil. Santos (2005), por sua vez, pesquisa as crenças acerca da inclusão da Língua Inglesa nas séries iniciais do Ensino Fundamental. Já, a dissertação de Rocha (2006), com base em uma abordagem plurilíngue e pluricultural, propõe diretrizes para o ensino de línguas nos anos iniciais da Educação Básica, tendo como organizadores desse ensino os gêneros discursivos. Esses três trabalhos nos serviram como ponto de partida para nossas reflexões e pensarmos nossa pesquisa.

Além desses estudos, outros, de igual importância, serão mencionados, pois, recentemente, parte dos estudos sobre ensino e aprendizagem de línguas adicionais para crianças têm apresentado foco na Educação Infantil, devido ao crescimento de sua oferta e a importância que se tem dado ao ensino para essa fase escolar (TONELLI; CHAGURI, 2014). Os trabalhos que seguem são alguns dos levantados por nós e que foram realizados entre os anos de 2000 a 2016 sobre o ensino de língua adicional na Educação Infantil.

Pires (2001) faz um estudo de caso com uma criança de dois anos de idade a fim de verificar o desenvolvimento de sua produção oral após receber aulas de inglês na escola de EI e também com a exposição a essa língua através de seus pais. Com isso, a pesquisadora pretende investigar as vantagens e desvantagens desse ensino nessa idade. A autora conclui que há vantagens no contato com a língua antes dos seis anos de idade, em relação à pronúncia: “[...] quanto mais cedo uma criança começa a aprender uma língua estrangeira, maior será a probabilidade de adquirir essa língua com fluência e pronúncia próximas as de um falante nativo” (PIRES, 2001, p. 107). Porém, é necessário que o professor tenha

formação em língua e experiência com educação infantil, caso contrário “[...] corre o risco de desenvolver nos alunos aversão à língua estrangeira” (PIRES, 2001, p. 109).

Essa pesquisa nos chama a atenção para algo muito recorrente, o fato de que muito se oferta o ensino de inglês, porém poucas pessoas são preparadas para lecionar para esse público. Sobre essa temática, Lemes (2014) apresenta em sua pesquisa a formação crítica docente de professores de inglês para crianças. Com base nisso, conclui que a colaboração pode promover mudanças práticas e discursivas e que a perspectiva crítica é um caminho viável para o ensino de inglês para crianças.

Ao se falar em ensino de inglês para crianças não podemos deixar de mencionar o fato de muitos acreditarem que ele tem por objetivo o ensino de vocabulário, crença disseminada entre os professores dessa faixa etária. Encontramos dois estudos ligados a essa temática: *O uso da atividade de contar histórias como recurso na retenção de vocabulário novo na língua inglesa em fase pré-escolar* (SCAFFARO, 2006), que pesquisa a eficácia da contação de histórias para retenção de vocabulário no ensino de Língua Inglesa comparando com outra abordagem, chamada por ela de explícita ou direta, em que o vocabulário novo é ensinado por meio de atividades/jogos. Outro trabalho é o *Livro didático dedicado ao ensino de língua estrangeira na educação infantil: noções de ensino e aquisição de vocabulário* (GIESTA, 2007), que analisa o Livro Didático para ensino de inglês na Educação Infantil, buscando investigar as noções de ensino e aquisição de vocabulário. Não nos opomos ao ensino de vocabulário, porém acreditamos que esse não deva ser o único objetivo, nem o principal ao se ensinar uma língua a uma criança.

Um tema recorrente nas pesquisas encontradas são as crenças acerca do ensino da Língua Inglesa para Crianças. Linguevis (2007) analisa a prática de uma professora, bem como as suas crenças, a de seus alunos e a da diretora escolar acerca do inglês na Educação Infantil. Com esse trabalho chega-se à conclusão de que é essencial um maior diálogo entre os professores de inglês e os demais educadores que trabalham com crianças, “[...] para que haja uma reflexão que possibilite proporcionar às crianças uma aprendizagem que de fato faça sentido ao que se faz na idade delas” (LINGUEVIS, 2007, p. 91). Forte (2010), por sua vez, faz uma análise crítica do ensino da Língua Inglesa para crianças da Educação Infantil na educação básica e de idiomas. O pesquisador tem como foco o uso da linguagem, a promoção do letramento na língua alvo e as crenças dos professores, pais e coordenadores das instituições de ensino pesquisadas. Em sua pesquisa, cujo título é *O ensino de língua inglesa para alunos da educação infantil em Porto Alegre: uma leitura crítica acerca do uso da*

linguagem, do letramento e de crenças, o autor conclui que quanto mais comunicativa a abordagem de ensino, mais havia espaço para a promoção do letramento, além disso, constatou que as crenças de pais, professoras e coordenadoras de escolas são pertinentes, mas precisam ser ouvidas no contexto escolar de forma a produzir um ensino efetivo e prazeroso para os alunos.

Garcia (2011) faz uma análise discursiva do ensino de inglês para crianças da Educação Infantil no que tange às representações de criança, língua estrangeira e ensino de língua estrangeira presentes nos dizeres da legislação brasileira, da mídia e de coordenadoras da área, buscando compreender de que forma as justificativas da inclusão desse componente curricular se materializam e com quais sentidos se relaciona. A pesquisadora conclui que a prática do ensino da Língua Inglesa para Crianças surge de “[...] uma cadeia discursiva cujos sentidos estão maciçamente alinhados com os dizeres do mercado neoliberal” (GARCIA, 2011, p. 07).

Encontramos também um trabalho desenvolvido em escola bilíngue. Gazzotti (2011) tem como objetivo compreender criticamente o trabalho com resolução de conflitos em contextos de educação infantil bilíngue e como ele pode promover ações colaborativas.

Selbach (2014), por sua vez, faz um relato interpretativo de um projeto didático, baseado na pedagogia de projeto freiriano, em língua inglesa na Educação Infantil que consistiu na criação de uma história coletiva, materializada na forma de um livro confeccionado pela turma. Já Silva (2015) investiga como o trabalho com os multiletramentos a partir de atividades sociais em língua inglesa oferece oportunidades para que crianças da Educação Infantil construam novos modos de participação no mundo.

Os trabalhos a seguir não são apenas de Língua Inglesa na Educação Infantil, mas tratam do ensino de línguas, materna ou adicional, para crianças, por meio de gêneros textuais ou, também, os que investigam as funções psicológicas superiores.

Em relação ao ensino de língua estrangeiras para crianças com base em gêneros, além da pesquisa de Tonelli (2005), já mencionada, trazemos outras que nos servem de norteadoras em nossa pesquisa, no quesito escolha do gênero textual e construção da sequência didática.

Queiroz (2016), em sua dissertação *Sequência didática de contos de animais para o ensino de compreensão e produção oral em língua alemã na educação infantil* busca compreender qual a contribuição de uma sequência didática para a compreensão e produção

oral em língua alemã na educação infantil. No local em que ela atua, Santa Catarina, há uma colônia alemã, por esse motivo, as crianças aprendem essa língua. A autora, a partir da análise da SD aplicada, pôde constatar que as atividades são compostas predominantemente pelas capacidades de significação e as linguístico-discursivas. Essas atividades contribuíram para a recontação do conto de animais por parte dos alunos. Além disso, eles passaram a utilizar cotidianamente expressões, vocabulário e enunciados trabalhados durante a Sequência Didática, demonstrando a real apreensão da linguagem.

Ferreirinha (2014), em sua dissertação de mestrado *Nursery rhymes: contributos para o desenvolvimento da literacia e aquisição de uma segunda língua (inglês) na educação pré-escolar*, teve como objetivo explorar as contribuições e benefícios das *nursery rhymes* para o desenvolvimento do letramento e aquisição do inglês como segunda língua para crianças da Educação Infantil em Lisboa. Embora a pesquisadora não mencione que *nursery rhymes* caracterize um gênero, é uma pesquisa de ensino baseada em gênero.

Nascimento (2009) realiza uma pesquisa em escolas municipais de Pernambuco, com crianças cursando o último ano escolar da Educação Infantil, buscando compreender como as Sequências Didáticas contribuem para que crianças se apropriem do gênero oral formal *exposição explicativa*, em língua materna.

Tonelli e Cordeiro (2014) em *Refletir sobre as línguas para aprendê-las: uma perspectiva de ensino-aprendizagem de inglês por meio de um gênero textual para (na) educação infantil* propõem o ensino da língua inglesa com base num gênero textual, a história infantil (HI). Para isso, incorporam a proposta de Perregaux et al. (2003) sobre a educação e a abertura às línguas na escola a fim de discutir maneiras de promover a sensibilização à aprendizagem da língua inglesa (LI) junto à crianças de quatro a cinco anos, em fase de apropriação do código escrito em sua língua primeira.

Mesmo em perspectivas diferentes, todos esses trabalhos foram importantes e relevantes para construir uma base teórica-metodológica reflexiva sobre nossa proposta de trabalho. As reflexões acerca das pesquisas mencionadas apontam caminhos e a necessidade de se buscar saídas para a melhoria do desenvolvimento e/ou do ensino e da aprendizagem em uma Língua Adicional às crianças.

1.2.2 Professores de Inglês para Crianças

Pesquisas recentes (SANTOS, 2009; TUTIDA, 2016; TONELLI, no prelo) apontam que o professor de inglês para crianças pode não estar sendo devidamente preparado para atender esse público, pois os cursos de Letras não contemplam uma formação específica, linguística e de questões didático-pedagógicas, que oriente o professor como ensinar inglês para crianças, em especial, as que estão cursando a Educação Infantil.

Trazemos a essa discussão professores licenciados em Letras, com habilitação específica, corroborando com o texto da Resolução CNE/CEB 7/2010 (BRASIL, 2010), que fixa Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de nove anos. O texto afirma que as escolas que optarem pela oferta de uma língua estrangeira nos anos iniciais de escolarização, quem deverá atuar é o professor com licenciatura específica. Em seu artigo 31, inciso 1, temos: “Art. 31 § 1º Nas escolas que optarem por incluir Língua Estrangeira nos anos iniciais do Ensino Fundamental, o professor deverá ter licenciatura específica no componente curricular” (BRASIL, 2010).

De acordo com a referida Resolução, fica evidente que para lecionar inglês para crianças das séries iniciais do Ensino Fundamental deve ser o profissional licenciado em Letras com habilitação em inglês, porém para Educação Infantil não há menção.

Em uma comunicação³ realizada no Congresso Latino-americano de Professores de Línguas (CLAFPL), cujo objetivo era refletir sobre a formação dos professores atuantes nas redes municipais de alguns municípios dos estados de São Paulo e Paraná, nas séries iniciais da Educação básica e na Educação Infantil e sobre os editais dos concursos que selecionaram estes profissionais, foram levantados dados de sete cidades, sendo quatro de SP e três do Paraná. As cidades paulistas investigadas mostram que os professores que lecionam devem ser licenciados em Letras, habilitados em inglês. Uma dessas cidades oferece o inglês na Educação Infantil e o professor deve ter a mesma habilitação.

Nas cidades paranaenses investigadas ocorre de modo diferente. Uma delas requer licenciatura em Letras com habilitação em inglês, porém as outras duas permitem que o professor seja pedagogo, o que vai contra a Resolução CNE/CEB 7/2010 (BRASIL, 2010). Nenhuma das três cidades investigadas oferece o inglês na Educação Infantil.

³ Comunicação Individual apresentada no VI CLAFPL intitulada “Língua Inglesa para crianças na rede pública: norteadores desse ensino e formação de professores”, por Raquel Franciscatti dos Reis e Karen Mariete Piovezan Gini, no dia 26 de outubro de 2016.

Outro dado relevante nesse levantamento feito é sobre o material didático. Na cidade paulista que oferta o inglês na Educação Infantil, os professores preparam o material utilizado nas aulas. No Fundamental I, das sete cidades, quatro cidades utilizam apostila de sistema de ensino, duas fazem uso de livro didático e uma são os próprios professores que preparam o material didático.

Em sua pesquisa de mestrado, Gini (2017), por meio de entrevistas realizadas com professores de inglês de três cidades do norte do Paraná, aponta que é uma prática comum “[...] a de editoras contratadas pelas prefeituras tomarem o lugar da construção coletiva do conhecimento ou da academia e realizam a formação (ou treinamento) dos professores de LIC” (Língua Inglesa para Crianças).

Moreno, Reis e Tonelli (2017) analisaram os documentos norteadores do ensino de Língua Inglesa para Crianças em duas cidades, Assis, estado de São Paulo, onde uma das pesquisadoras leciona, e Londrina, no estado do Paraná, onde as pesquisadoras desenvolvem seus trabalhos de pesquisa, com o intuito de investigar como tem sido concebido esse ensino nas séries iniciais do Ensino Fundamental de escolas públicas. As pesquisadoras identificaram que em um dos contextos, o ensino é direcionado pelo material didático que é livro didático, e a formação dos professores é de responsabilidade da editora do livro.

Tal atitude pressupõe uma “[...] ausência da autonomização do professor na construção do currículo ou dos elaboradores dos documentos oficiais” (MORENO; REIS; TONELLI, 2017), da mesma forma que a formação desses professores. Essa tendência não está associada apenas ao contexto de Língua Inglesa para crianças, como também ao contexto de ensino de línguas estrangeiras, em geral, em que o professor acaba utilizando o livro didático como seu principal arcabouço metodológico (ALMEIDA FILHO apud LIMA, 2011). Tonelli (2005, p.35), corroborando com Cameron (2003), acredita que “[...] os professores de inglês para crianças precisam conhecer como elas pensam e aprendem, devem ser competentes na língua inglesa e conhecer os interesses das crianças a fim de utilizá-los nesse ensino”.

Um panorama sobre as universidades no Paraná que possuem alguma disciplina voltada ao ensino de inglês para crianças foi traçado por Tutida (2014) e revelou que apenas uma universidade disponibilizava em seu site a informação de que havia uma disciplina optativa sobre o ensino de línguas para crianças e portadores de necessidades especiais. Essa mesma pesquisadora, acredita na “[...] co-construção de saberes para o ensino de LIC dos

participantes” (TUTIDA, 2016, p. 173), pois, para ela, os professores coconstroem e usam saberes para a realização de seu trabalho.

Tutida (2016) afirma que pela sua experiência pessoal, é fato que o mercado de trabalho necessita de profissionais que atuem com o ensino de Língua Inglesa para Crianças. A autora oferece como exemplo sua turma de graduação em Letras na Universidade Estadual de Londrina, em que, pelo menos, onze dos graduandos já atuaram com o ensino de Língua Inglesa para Crianças, mesmo sem ter formação específica nessa área. A autora declara que “[...] isso pode ser perigoso, na medida em que a falta de preparo dos professores pode levar a escolhas (metodológicas, lexicais, de conduta, etc.) que afetam as crianças de maneira negativa, e que podem marcá-las com a aversão a esse ensino” (TUTIDA, 2016, p. 174).

Refletimos a partir desses dados que os municípios estão implantando cada vez mais a oferta de inglês nas séries iniciais da EB, porém, ainda são poucas as iniciativas de formação inicial para ensino de inglês para crianças. Corroborando com Gini (2017), reforçamos a necessidade de que esta formação aconteça, pois “[...] a formação do professor que atua nesse contexto é o que pode habilitá-lo para um trabalho tão peculiar como este e, conseqüentemente, ser uma das chaves para a implementação do ensino de LIC”.

Esse panorama traçado a respeito da legislação e das prescrições, assim como da importância da inserção do ensino de uma língua adicional na Educação Infantil, não menos importante, sobre a formação do professor, só reforçam a relevância das pesquisas realizadas nesse campo e o quanto podem contribuir para ações mais efetivas na formação de professores para o ensino de uma língua adicional, assim como da atuação docente no ensino de Língua Estrangeira e em sua repercussão no desenvolvimento infantil. Mediante a essas questões e as minhas experiências como docente, surgiram questionamentos vários, cujos principais, apontamos para essa pesquisa e os apresentamos a seguir, a fim de respondê-los ao final deste trabalho.

1.3 PERGUNTAS DE PESQUISA E OBJETIVOS

Todo o conhecimento adquirido nas leituras iniciais da bibliografia e que nos ajudaram a consolidar nossas justificativas sobre a relevância da nossa pesquisa ocasionaram, também, algumas inquietações. Dúvidas e questões que nortearam nosso trabalho e nos ajudaram a construir nosso saber. Dentre os vários questionamentos, destacamos os seguintes:

- Quais escolhas realizar para elaboração de material didático, nesse caso por opção metodológica, uma SD, que contemple atividades que realmente possam ser significativas e contribuam de maneira eficiente para o desenvolvimento das capacidades de linguagem, principalmente orais dos alunos?;
- Quais as capacidades de linguagem são desenvolvidas/mobilizadas na realização das atividades da Sequência Didática?;
- As SD podem se constituir como instrumento para gerir e orientar gestos docentes fornecedores do desenvolvimento das capacidades de linguagem e das funções psicológicas superiores?;
- O ensino de inglês por meio do gênero História Infantil é capaz de proporcionar aos alunos o desenvolvimento de suas Funções Psicológicas Superiores? Quais?.

Tendo por norte esses questionamentos, apresentamos os objetivos para os quais dedicaremos essa investigação. Assim, o objetivo geral desta pesquisa de mestrado é investigar o desenvolvimento das capacidades de linguagem, orais (fala e escuta), da língua inglesa em crianças em fase de aquisição da linguagem na Educação Infantil.

Para alcançar esse objetivo maior, temos os seguintes objetivos específicos, cuja investigação rege as seguintes ações:

- Analisar como ocorreu o desenvolvimento de uma Sequência Didática do gênero História Infantil em inglês que, elaborada pela pesquisadora, foi transposto para um contexto de sala de aula de alunos da Educação Infantil;
- Investigar quais Capacidades de Linguagem são privilegiadas no ensino dessa Sequência Didática;
- Averiguar como e se os gestos didáticos do professor-pesquisador, ao realizar uma SD, colaboram para o desenvolvimento das Capacidades de Linguagem e das Funções Psicológicas Superiores e, conseqüentemente, do desenvolvimento do inglês como língua adicional;

- Verificar se é possível detectar o desenvolvimento das funções psicológicas superiores no ensino da língua inglesa por meio da realização de uma Sequência Didática do gênero História Infantil.

Nossa hipótese de pesquisa, portanto, é a de que por meio do instrumento de trabalho, Sequência Didática, o professor possa desenvolver capacidades de linguagem em seus alunos quanto à aprendizagem do inglês como língua adicional e, conseqüentemente, contribuir para o desenvolvimento das Funções Psicológicas Superiores.

1.4 PERCURSO DA PESQUISA

Para atingir esses objetivos e responder às perguntas de pesquisa, organizamos o trabalho em três capítulos:

Capítulo I – Aspectos teóricos que correspondem à epistemologia e às bases teóricas;

Capítulo II – Questões metodológicas com a descrição dos procedimentos para coleta e análise dos dados;

Capítulo III: compreende a análise propriamente dita, a partir da descrição, reflexão teórica e reflexão sobre os dados coletados e analisados;

A última parte, cuja conclusão nos leva a refletir sobre o trabalho realizado, respondendo às perguntas de pesquisas e discutindo os objetivos propostos por meio de considerações relacionadas à pesquisa como um todo. Além disso, apontamos para lacunas e necessidades de outras pesquisas e/ou aprofundamento em relação ao tema.

2 CAPÍTULO I – FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Neste capítulo, propomo-nos a apresentar o referencial teórico que fundamenta esta pesquisa. O presente estudo baseia-se nos pressupostos teóricos do Interacionismo Sociodiscursivo (ISD), apresentado por Bronckart (2012) em relação ao modelo de análise dos gêneros de textos e desenvolvido por Dolz e Schneuwly (2011) e Dolz, Noverraz e Schneuwly (2011), sobretudo no que diz respeito à elaboração da Sequência Didática, das Capacidades de Linguagem. Antes de refletirmos sobre o ISD, acreditamos ser importante conhecermos o interacionismo social, que embasa o Interacionismo Sociodiscursivo.

Para isso, na primeira seção expomos alguns fundamentos teóricos desenvolvidos por Vigotski, tais como: a questão do desenvolvimento por meio da interação social e suas implicações na aprendizagem, o desenvolvimento das Funções Psicológicas Superiores e a formação dos conceitos. Na segunda seção, os fundamentos bakhtinianos a respeito dos gêneros do discurso que, epistemologicamente, embasam a teoria sociointeracionista e, na terceira seção, mais especificamente o Interacionismo Sociodiscursivo e seus princípios, que forneceram o eixo central desta pesquisa. Já, a quarta e última seção, trazemos os encaminhamentos metodológicos da Sequência Didática e o desenvolvimento das Capacidades de Linguagem.

2.1 AS CONTRIBUIÇÕES VIGOTSKIANAS PARA O ISD

O Pesquisador Lev Semonivich Vigotski⁴ formulou a teoria Psicologia Histórico-Cultural, em conjunto com Alexander R. Luria e Alexis N. Leontiev, cujo princípio consiste no vínculo do desenvolvimento humano ao contexto sócio-cultural no qual o indivíduo se insere e à influência que o ambiente exerce sobre sua formação psicológica. O conceito de desenvolvimento, para Vigotski, está atrelado ao convívio social, no qual a aprendizagem vai ocorrendo por etapas. Essa corrente teórica comunga os mesmos pressupostos do materialismo histórico-dialético, ou seja, marxismo, que entende o homem como um produto de seus próprios atos e que se desenvolve historicamente.

Marx (2012), em “O Capital”, aponta que o processo da criação da cultura é a natureza transformada pelo homem. Nesse processo, o ser humano, com sua própria ação,

⁴ Adotaremos a grafia *Vigotski*, exceto em citações, nas quais reproduziremos a forma presente na obra referida.

impulsiona, regula e controla seu intercâmbio material com a natureza. Desta forma, “[...] defronta-se com a natureza como uma de suas forças. Põe em movimento as forças naturais de seu corpo, braços e pernas, cabeça e mãos, a fim de apropriar-se dos recursos da natureza, imprimindo-lhes forma útil à vida humana”. Ou seja, o homem modifica o ambiente e o ambiente modifica o homem.

Essa escola de pensamento desenvolveu suas pesquisas respaldadas pelas análises dialéticas entre objetividade e subjetividade, entre as dimensões naturais e sociais “[...] que faz da vida humana um contínuo processo de formação e transformação” (MARTINS, 2013, p. 2). Diversos são os conceitos trabalhados por Vigotski para tentar explicar o desenvolvimento, dentre eles estão o conceito de Mediação e Instrumento Mediador; o de Internalização; Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP); Funções Psicológicas Elementares e Funções Psicológicas Superiores; Formação de Conceitos.

Para Vigotski (2001), a linguagem é constituidora do sujeito, portanto, pensamento e linguagem se interrelacionam, desempenhando um dinâmico e importante papel no processo de evolução do homem. O surgimento da linguagem é destacado por Luria (1979) como “[...] o meio mais importante de desenvolvimento da consciência” (LURIA, 1979, p. 81, destaque do autor). Ainda na esteira dos pensamentos de Vigotski (2001), destaca-se o fato de que a palavra/linguagem, cuja apropriação se dá por meio das relações de mediação com outros, é considerada o signo mais importante por favorecer um processo que converte formações externas em internas, propiciando o desenvolvimento psíquico.

A mediação, conceito valoroso na teoria vigotskiana, ocorre devido a processos de intervenção de um elemento intermediário na relação que deixa de ser direta e passa a ser mediada por esse elemento. Esses elementos intermediários podem ser instrumentos de caráter material/físico ou simbólicos, como os signos (linguagens), que assumem papel importante no desenvolvimento psíquico do indivíduo. É por meio do processo de mediação, que o homem se apropria da cultura, fazendo uso dos signos e ferramentas (instrumentos da cultura), humanizando-se.

A internalização das propriedades externas e internas do funcionamento dos instrumentos, físicos ou simbólicos – como as linguagens –, é o que promove o desenvolvimento, pois em relação ao aspecto físico, potencializa as ações e no simbólico regula a atividade psicológica, auxiliando, assim, o desenvolvimento da atividade mental.

Vigotski (2009) intitula os instrumentos de mediadores culturais, afinal, são eles que possibilitam a internalização das gerações anteriores. Sendo assim, os instrumentos têm por função auxiliar o processo de internalização. Por meio das relações interpessoais ocorre um processo intrapessoal, ou seja, depois de se relacionar socialmente (interpessoal), o indivíduo processa de forma pessoal (intrapessoal) os conhecimentos adquiridos.

Um dos princípios básicos da teoria de Vigotski, como foi mencionado anteriormente, é o conceito de *zona de desenvolvimento proximal* (ZDP) que representa “[...] os desenvolvimentos possíveis, o que a criança conseguirá fazer se acompanhada pelos adultos na resolução de tarefas e problemas” (FRIEDRICH, 2009, p. 110). A ZDP abrange todas as funções e atividades que a criança ou o aluno consegue desempenhar apenas se houver ajuda de alguém. Essa pessoa que intervém para orientá-la pode ser tanto um adulto (pais, professor, responsável, instrutor de língua estrangeira), quanto um colega que já tenha desenvolvido a habilidade requerida.

Partimos do pressuposto que todo aprendizado humano é de natureza social, portanto, a ideia de Zona de Desenvolvimento Proximal é de grande relevância, visto que é parte de um processo em que a criança desenvolve seu intelecto a partir daqueles que a cercam. De acordo com Vigotski (2002, p. 4), uma característica essencial do aprendizado é que ele desperta vários processos de desenvolvimento internamente, os quais funcionam apenas quando a criança interage em seu ambiente de convívio. É esse movimento entre o que a criança sabe fazer em direção ao que poderia saber que constitui o que deveria objetivar os ensinamentos escolares.

Dois mecanismos importantes para desenvolver a ZDP é o conflito e a imitação. O conflito “[...] é a mola propulsora para que as ZDPs ocorram, isto é, situação-problema que necessita de uma resolução que precisa da ajuda do outro (relação interpessoal) para resolvê-la ou rever os próprios pensamentos ou negociar significados” (ZIRONDI, 2013). A imitação, como aponta Vigotski (1991), não é simplesmente a cópia de algo pronto, ou uma atividade mecânica, visto que “[...] uma pessoa só consegue imitar aquilo que está no seu nível de desenvolvimento” (VIGOTSKI, 1991, p. 59), mas uma produção que estabelece uma relação positiva com o próprio objeto. Esses elementos juntos propiciam o processo de internalização, portanto, propiciadores do desenvolvimento.

Para que o processo de desenvolvimento ocorra, é preciso o desenvolvimento de uma série de funções como a atenção arbitrária, a memória lógica, a abstração, a comparação

e a discriminação, mas, para que isso ocorra, torna-se necessário que esses processos complexos não sejam simplesmente memorizados ou assimilados.

Para Vigotski (2007), no processo de evolução, o homem foi dotado de capacidades comportamentais particulares, o que chama de funções psicológicas superiores. Isso lhe permitiu criar instrumentos mediadores para se relacionar com o meio, organizar uma cooperação no trabalho e desenvolver formas verbais de comunicação com seus pares. Indo ao encontrar dessas ideias, Martins (2013, p. 10) afirma que “[...] ancorado em preceitos marxistas é que Vigotski buscou os primeiros elementos para afirmar a natureza social do psiquismo humano, distinguindo-o definitivamente do psiquismo animal”. Luria (2016, p. 25) menciona que, influenciado por Marx, Vigotski concluiu que “[...] as origens das formas superiores de comportamento consciente deveriam ser achadas nas relações sociais que o indivíduo mantém com o mundo exterior”.

Essa matriz teórica tem como um de seus fundamentos que o ser humano se constitui devido à sua relação com os outros e as Funções Psicológicas Superiores desenvolvem-se na relação que estabelecemos com as pessoas e com a cultura. Para Vigotski (2001, p. 161), as Funções “[...] têm como traço comum o fato de serem processos mediados, [...] de incorporarem a sua estrutura, como parte central de todo o processo, o emprego de signos como meio fundamental de orientação e domínio nos processos psíquicos”. Suas origens são, portanto, de natureza social e respondem a estímulos, como signos, diferentemente do que ocorre em outros animais.

As funções são atividades mentais internas, organizadas em sistemas funcionais, emergindo da atividade prática, desenvolvida na sociedade humana pelas interações, tendo a fala como um papel mediador fundamental. Por meio da sua apropriação, a criança reconstrói internamente uma operação externa, tendo como base a linguagem que é um instrumento psicológico simbólico mediador da atividade humana.

Na criança, diferentemente das Funções Psicológicas Elementares, as Funções Psicológicas Superiores não são inatas. Elas são mais complexas e abrangentes, possuem natureza social e somente se constituem por meio das relações travadas no ambiente histórico e cultural do sujeito em desenvolvimento. São, portanto, construídas durante toda a história social do homem em constante interação com o mundo.

Afinal, é por meio da utilização dos signos, que os seres humanos criam e mantêm suas relações, tanto com os outros quanto consigo mesmos. Ou seja, a linguagem possui papel

central no desenvolvimento humano. Deste modo, o ser humano, relacionando-se com o mundo, vai construindo seu conhecimento através de uma interação mediada por diversas relações. Nas palavras de Oliveira (2010, p. 33),

[...] o processo de mediação, por meio de instrumentos e signos, é fundamental para o desenvolvimento das funções psicológicas superiores, distinguindo o homem dos outros animais. A mediação é um processo essencial para tornar possível atividades psicológicas voluntárias, intencionais, controladas pelo próprio indivíduo.

Vigotski acredita que desenvolvimento e aprendizado estão profundamente relacionados; é através do aprendizado que os processos de desenvolvimento ocorrem, e para que ocorram é preciso que o indivíduo faça parte de um ambiente cultural. Para Oliveira (2010, p. 58):

Essa concepção de que é o aprendizado que possibilita o despertar de processos internos do indivíduo liga o desenvolvimento da pessoa e a sua relação com o ambiente sócio-cultural em que vive à sua situação de organismo que não se desenvolve plenamente sem o suporte de outros indivíduos de sua espécie.

Os processos psicológicos superiores humanos são mediados pela linguagem e estruturados em sistemas interfuncionais, dinâmicos e historicamente mutáveis. Para essa afirmação nos apoiamos na seguinte proposição de Vigotski (1997, p. 134):

Creemos que o sistema de análise psicológico adequado para desenvolver uma teoria deve partir da teoria histórica das funções psíquicas superiores, que por sua vez se apoia em uma teoria que responde à organização sistêmica e ao significado da consciência do homem. Essa doutrina atribui um significado primordial: a) à variabilidade das conexões e relações interfuncionais; b) à formação de sistemas dinâmicos e complexos, integrantes de toda uma série de funções elementares; e c) ao reflexo generalizado da realidade na consciência. Esses três aspectos constituem, na perspectiva teórica que defendemos, o conjunto de características essenciais e fundamentais da consciência humana e são a expressão da lei segundo a qual os saltos dialéticos não são unicamente a transição da matéria inanimada a sensação, mas também dela ao pensamento.

Ainda que tenha se dedicado à análise da estrutura, gênese e desenvolvimento das Funções Psíquicas Superiores, Vigotski (1997, p. 135) “[...] não forneceu elementos precisos

que esclareçam quais sejam, afinal, as funções psíquicas superiores”, sendo assim considerado por estudiosos que seu objetivo não era distinguir cada função particular, mas sim na busca de explicações acerca daquilo que promove o salto qualitativo do psiquismo humano, ou seja, que a “[...] cultura determina profundas transformações nas bases naturais do psiquismo” (MARTINS, 2013, p. 109-110).

O desenvolvimento dessas funções psicointelectuais superiores na criança, funções que são especificamente humanas, formadas no decurso da história da humanidade, é um processo afirmado por Vigotski (2016) como único. O autor formula a lei desse desenvolvimento baseado no fato de que

Todas as funções psicointelectuais superiores aparecem duas vezes no decurso do desenvolvimento da criança: a primeira vez nas atividades coletivas, nas atividades sociais, ou seja, como funções intersíquicas; a segunda, nas atividades individuais, como propriedades internas do pensamento da criança, ou seja, como funções intrapsíquicas (VIGOTSKI, 2016, p. 114)

O desenvolvimento da linguagem serve como paradigma da afirmação acima exposta, visto que a linguagem origina-se em primeiro lugar como meio de comunicação entre a criança e as pessoas que estão a sua volta, só depois, convertido em linguagem interna, “[...] transforma-se em função mental interna que fornece os meios fundamentais ao pensamento da criança” (VIGOTSKI, 2016, p. 114).

Mesmo diante operações relativamente simples, modificam a estrutura psicológica do processo de memória. Elas estendem a operação de memória para além das dimensões biológicas do sistema nervoso humano, permitindo incorporar a ele estímulos artificiais, ou autogerados, chamados de signos. Essa incorporação, característica dos seres humanos, tem o significado de uma forma inteiramente nova de comportamento. De acordo com Vigotski (1991), a diferença essencial entre esse tipo de comportamento e as funções elementares será encontrada nas relações entre os estímulos e as respostas em cada um deles. As funções elementares têm como característica fundamental o fato de serem total e diretamente determinadas pela estimulação ambiental. O autor supracitado comenta que “no caso das funções superiores, a característica essencial é a estimulação autogerada” (VIGOTSKI, 1991, p. 29) , isto é, a criação e o uso de estímulos artificiais que se tornam a causa imediata do comportamento. O processo estímulo-resposta (S-R), quando mediado por um signo (X), é substituído por um ato complexo.

Para Vigotski (2009), a palavra (linguagem) é essencial na formação dos conceitos e, conseqüentemente, para desenvolvimento intelectual. Para isso, é necessário o desenvolvimento de uma série de funções como a atenção arbitrária, a comparação e a discriminação, pois “[...] todos esses processos psicológicos sumamente complexos não podem ser simplesmente memorizados, simplesmente assimilados” (VIGOTSKI, 2009, p. 246). Para o autor, do ponto de vista psicológico, é inconsistente a concepção de que os conceitos são apreendidos pelas crianças em forma direta/pronta no processo de aprendizagem escolar e “[...] assimilados da mesma forma como se assimila uma habilidade intelectual qualquer” (VIGOTSKI, 2009, p. 246), assim, “[...] o professor que envereda por esse caminho costuma não conseguir senão uma assimilação vazia de palavras” (VIGOTSKI, 2009, p. 247).

A formação dos conceitos, tanto científicos quanto espontâneos, inicia-se no momento que a criança apropria-se pela primeira vez de um significado ou um termo novo. Vigotski (2009, p. 265) menciona a questão do aprendizado de uma língua estrangeira ser diferente do desenvolvimento da materna, pois são vias diferentes de desenvolvimento que se processam em condições diversas e, portanto, levam a resultados desiguais. Porém, essas diferenças não escondem o fato de que há coisas em comum, visto que pertencem a mesma classe de processos de desenvolvimento da linguagem. O pesquisador afirma que

[...] o domínio de uma língua estrangeira eleva a língua materna da criança ao nível superior quanto à tomada de consciência das formas linguísticas, de generalização dos fenômenos da linguagem, de um uso mais consciente e mais arbitrário da palavra como instrumento de pensamento e expressão de conceito (VIGOTSKI, 2009, p. 267).

Em relação à formação dos conceitos, Vigotski (2009) aponta que esse processo acontece quando diferentes traços de um grupo de objetos foram abstraídos e expostos a uma nova síntese, que se torna a forma fundamental do pensamento. Ele separa essa formação em três estágios, sendo eles o dos conceitos sincréticos, os complexos e o verdadeiro conceito. O primeiro estágio, o dos conceitos sincréticos, a criança faz relação entre os objetos de uma forma subjetiva, que “[...] só pode ser creditada a ela mesma” (FRIEDRICH, 2012, p.91).

No segundo tipo, no pensamento por conceitos complexos, a criança consegue entender relações objetivas entre os objetos e seres humanos existentes. Segundo Vigotski (apud Friedrich, 2012, p. 92), a criança que se encontra no estágio do pensamento por complexos, “[...] concebe com o significado da palavra aqueles objetos graças aos quais se

torna possível a compreensão entre ela e o adulto, mas concebe a mesma coisa de modo diferente, por outro meio e com o auxílio de outras operações intelectuais”.

A formação por complexos também é responsável pelo fenômeno de uma mesma palavra apresentar significados diferentes ou contrários em situações diversas, desde que haja algum elo associativo entre elas; “[...] a mesma palavra da criança pode combinar significados opostos desde que possam ser correlacionados, como por exemplo, as palavras ‘faca’ e ‘garfo’” (VIGOTSKI, 2009, p. 205).

Já em relação ao *verdadeiro conceito* tem por base “[...] ligações de tipo único, logicamente idênticas entre elas” (VIGOTSKI, 2009, p. 217). Antes da aquisição da capacidade de formar conceitos verdadeiros, Vigotski constata o estágio dos pseudoconceitos, que é quando o adolescente começa a ser capaz de utilizar conceitos verdadeiros, mas ainda não praticou defini-los. Nesse caso, a generalização realizada leva ao mesmo resultado que aquela que se baseia nos conceitos, porém ela se realiza na base de um pensamento por complexos. Vigotski defende que a presença de conceitos não necessariamente confirma a tomada de consciência, pois

O conceito é impossível sem as palavras, o pensamento conceitual é impossível sem o pensamento verbal; o elemento novo, o elemento central de todo processo, que somos instituídos a considerar como a causa produtiva da maturação dos conceitos, é o emprego específico da palavra, a utilização funcional do signo como meio de formação de conceitos. (VIGOTSKI, 2009, p. 207)

A palavra, portanto, é o suporte do processo, tem um papel incontestável na formação de um conceito. Para Vigotski (2009), a palavra é o lugar em que o pensamento nasce, ela permite pensar o mundo e não apenas representá-lo, em outras palavras, utilizar um conceito não significa apenas generalizar, formar conjunto das coisas.

O processo de formação do pensamento por meio da linguagem, tal como é característico para um conceito verdadeiro é descrito por Vigotski (2009, p. 493) por um recurso ao conceito de mediação:

Não apenas o pensamento é mediatizado exteriormente pelos signos, mas ele o é interiormente pelas significações. [...] Não se pode conseguir fazê-lo, a não ser por uma via indireta, mediada, ou seja, graças à mediatização interna do pensamento, primeiramente pelas significações, em seguida pelas palavras. É por isso que o pensamento nunca equivale à significação literal

das palavras. A significação serve de mediação entre o pensamento e a expressão verbal, ou seja, a via que vai do pensamento à palavra é indireta, interiormente mediada.

A linguagem não expressa o pensamento, mas faz com que ele se realize, ou seja, o pensamento se faz através dela. Nas palavras de Friedrich (2012, p. 93), a “[...] linguagem torna presente o pensamento realizado pelos sujeitos sob forma de conceitos verdadeiros.”

Diferentes formas de pensamento em conceitos se sucedem e coexistem no processo de evolução da criança, porém, vale lembrar que os conceitos utilizados pela criança, antes da idade da adolescência, são o que Vigotski chama de equivalentes funcionais, pois é somente a partir da adolescência que os conceitos verdadeiros estão devidamente formados.

De acordo com o autor supracitado, uma das principais funções da escola é o ensino de conceitos científicos. Para entendê-los precisamos definir primeiramente os conceitos cotidianos, visto que os científicos se apoiam neles para existir. Os conceitos cotidianos são formados nas situações informais de aprendizagem, na comunicação com as pessoas ao seu redor, no contato direto com o mundo, portanto eles têm um nível de abstração pouco elevado. Por outro lado, os conceitos científicos são “[...] generalizações de segunda ordem” (FRIEDRICH, 2009, p. 99), já que a referência ao mundo que eles fazem nunca é imediata ou direta, eles sempre passam pelos cotidianos e existem no interior de um sistema de conceitos. Para a autora supracitada, é no jogo da dependência e independência entre os conceitos cotidianos e os científicos, adquiridos na escola, que a aprendizagem escolar deve se fundar.

Quanto à questão do desenvolvimento, Vigotski (2009, p. 334) discute a relação existente entre a aprendizagem e o próprio desenvolvimento, pois, para ele, esses processos não são coincidentes, mas “[...] são dois processos que estão em complexas inter-relações”. Desse modo, o aprendizado de um determinado objeto não significa necessariamente que este promoverá o desenvolvimento no futuro, uma vez que, para que haja desenvolvimento, é necessário por um lado problematizar o objeto e, de outro, utilizá-lo em diferentes situações de interação. Vale ressaltar também, que “[...] a aprendizagem da criança começa muito antes da aprendizagem escolar. A aprendizagem escolar nunca parte do zero.” (VIGOTSKI, 2016, p. 109).

Os aspectos selecionados e descritos, nesta seção, se inter-relacionam à teoria do Interacionismo sócio-discursivo proposto por Bronckart (2012), uma vez que traçam

considerações importantes em relação à questão do desenvolvimento humano (BRONCKART, 2006, 2008). Ao adotar, epistemologicamente, os conceitos vigotskianos, o ISD concebe que o desenvolvimento ocorre por meio da linguagem, que só pode ser apreendida, quando o indivíduo, em interação social, dela se apropriar. Isso, efetivamente, só ocorre por meio de gêneros de textos, orais ou escritos, disponíveis na sociedade. Consideramos, assim, a escola um espaço de interação social, no qual as crianças em contato com uma diversidade de textos dos mais variados gêneros, e sob mediação, podem se apropriar de conceitos científicos e desenvolver suas funções psicológicas. Acreditamos que com a aprendizagem de uma língua estrangeira não seja diferente.

Da mesma forma que Vigotski, Bakhtin foi um importante colaborador à teoria do ISD, visto que, as ideias basilares propostas pelo autor sobre os gêneros do discurso, propiciaram o desenvolvimento do modelo de análise dos gêneros, pois a partir da materialização da palavra, diga-se, *textos*, pode-se chegar aos aspectos ideológicos que os subjazem. Entender a proposta de Bakhtin, portanto, é de extrema relevância para compreendermos como o ISD se apropria dos conceitos teóricos para subsidiar a teoria sociointeracionista que apresenta. A seguir, conceituamos brevemente a questão bakhtiniana de gênero discursivo, visto que não é objeto principal de nosso estudo.

2.2 A QUESTÃO DOS GÊNEROS DO DISCURSO EM BAKHTIN

O conceito de gêneros do discurso como esferas de utilização da língua ou “[...] tipos relativamente estáveis de enunciados” foi elaborado por Bakhtin (1997, p. 279). Os gêneros são maneiras reconhecíveis de utilização da língua nas mais variadas práticas sociais e áreas de atividade humana. Os gêneros discursivos têm estreita relação com o contexto, sendo apreendidos pelos participantes de um determinado grupo social ou comunidade por meio de sua participação ativa em diferentes esferas comunicativas. Essas diferentes esferas da vida social implicam na utilização da linguagem na forma de enunciados determinados pelas condições e finalidades de cada esfera. Isso se relaciona ao que Vigotski chama de interação social, pois são nessas esferas que são produzidos os gêneros de textos que nada mais são os discursos.

Bakhtin (1997) afirma que uma mesma língua é coabitada por diversos discursos que se cruzam atravessados pelo social e histórico. Esses discursos dinâmicos constituem o

gênero. São exemplos de **gêneros discursivos**: a receita, a palestra, o artigo de opinião, a notícia, o diário íntimo, o fórum online, entre outros, produzidos nas mais diferentes esferas de comunicação (artística, jurídica, religiosa, cotidiana, jornalística, midiática etc.). Mas o discurso construído é imaterial, se pensamos a escola como espaço de construção de saberes e que isso se dá por meio da linguagem materialmente elaborada (escrita ou oral), então os gêneros se manifestam em textos, que o ISD denomina de **gêneros de textos**. Alguns gêneros textuais que podem ser ensinados às crianças são: receita, conto maravilhoso, conto de fábulas, lenda, narrativa de aventura/história infantil, regras de jogo, *nursery rhymes*, parlendas, dentre tantos outros. E esse material é que serve de mediação entre o ensino e a aprendizagem.

Definir o discurso como prática social, portanto, significa compreender que ele, além de um modo de representação, é igualmente um modo de ação das pessoas sobre o mundo e sobre outras pessoas, bem como uma prática de significação, pois, uma vez que a relação entre discurso e estrutura social é dialética, o discurso é, ao mesmo tempo, moldado pela estrutura social e constitutivo de tal estrutura. O discurso também é uma prática especificamente discursiva, ao materializar-se em textos. Logo, toda prática discursiva possui uma dimensão social (a prática social) e uma dimensão material ou materialidade linguística (o texto).

O dialogismo é a essência da linguagem, o que significa que o ser humano está situado no mundo com os outros, “[...] viver significa participar de um diálogo” (BAKHTIN, 1986, p. 113) e responder de maneira ideológica. A linguagem é o elo entre o indivíduo e o outro, “[...] através da palavra, defino-me em relação ao outro, em última análise em relação à coletividade. [...] A palavra é o território comum do locutor e do interlocutor” (BAKHTIN, 1986, p. 113). Além do mais, de acordo com Bakhtin (1986), a variedade dos gêneros do discurso pode revelar a personalidade individual e as diferentes maneiras de representação da língua comum. Isso está associado ao estilo linguístico que, segundo o autor,

[...] nada mais é senão o estilo de um gênero peculiar a uma dada esfera da atividade humana e da comunicação humana. Cada esfera conhece seus gêneros, apropriados à sua especificidade, aos quais correspondem determinados estilos. Uma dada função (científica, técnica, ideológica, oficial, cotidiana) e dadas condições, específicas para cada uma das esferas da comunicação verbal, geram um dado gênero, ou seja, um dado tipo de enunciado, relativamente estável do ponto de vista temático, composicional e estilístico (BAKHTIN, 1997, p. 283).

O estudo dos gêneros discursivos contribui para a compreensão das produções verbais e dos processos de comunicação. Embora Bakhtin (1997) busque uma explicação mais discursiva dos enunciados como *unidade real da comunicação verbal*, a compreensão da natureza e do funcionamento da língua, bem como da apropriação desses “formatos” da interação humana, podem promover o desenvolvimento de um indivíduo. Portanto, em contato com uma unidade linguística completa, o gênero de textos, propicia não só a apropriação da linguagem, mas, também, auxilia na construção de arquétipos psicológicos que o indivíduo faz uso assim que requisitado.

Desta forma, texto e discurso passam a integrar o universo linguístico desse sujeito e isso só pode ser feito por meio dos gêneros. Se a realização dos gêneros só pode ocorrer tendo por base uma condição sociopsicológica, por um lado, e a articulação de suas propriedades estruturais e funcionais internas, por outro (BRONCKART, 2012) e no contato com o todo que a criança irá se desenvolver.

2.3 A QUESTÃO DO *DESENVOLVIMENTO* PROPOSTA PELO ISD

O Interacionismo Sociodiscursivo (ISD) é uma corrente teórico-metodológica que se apropria dos fundamentos teóricos que consideraram que as ações humanas são constituídas em suas dimensões sociais e interacionais (Vigotski) e discursivas (Bakhtin) (BRONCKART, 2012, p. 30), porém, o ISD integra em sua proposta o papel e as propriedades da *atividade de linguagem*. O ISD, desta forma, discute questões referentes: à diversidade das interações sociais e à diversidade correlativa das produções languageiras que nelas se manifestam; ao caráter dialógico da linguagem, sendo um produto da interação; e à questão dos gêneros de textos, os quais se constituem como mediadores entre interações sociais e as produções languageiras (BRONCKART, 2006).

Seguindo os estudos de Vigotski, Bronckart (2006) explica que, ao nascer, a criança será integrada, pelo adulto, às estruturas de ação de linguagem já existentes e que, ao internalizá-las, participará dessas ações.

Em um estado de desenvolvimento da espécie humana, os mundos racionais que regem as ações humanas já ‘estão lá’ e são permanentemente (re)elaborados pelas práticas languageiras e reconFigurados pelos gêneros discursivos historicamente construídos por um grupo. [...] É, portanto, no âmago dessa interação social e semiótica que a criança vai se apropriar dos

sistemas de coordenadas que regem as ações, interiorizá-las e tornar-se, assim, consciente de seu estatuto de agente (BRONCKART, 2006, p. 79).

Conforme mencionado anteriormente, o ISD centra seu questionamento no papel desempenhado pela linguagem, e, mais precisamente, pelas práticas de linguagem, ou seja, essa corrente teórica sustenta que as práticas de linguagem, textos/discursos, estão na origem de todo funcionamento psíquico humano.

Para o ISD, a linguagem tem um papel central no desenvolvimento humano, tanto em relação aos conhecimentos e saberes quanto em relação às capacidades do agir e à identidade da pessoa. Portanto, o objetivo principal dessa corrente é tornar evidente o papel fundador da linguagem e do funcionamento discursivo no desenvolvimento humano, mantendo o agir comunicativo como unidade de análise do funcionamento humano.

Em relação ao desenvolvimento humano, o ISD adere a três princípios adjacentes: o do materialismo, pois permite afirmar que o universo é constituído pela matéria em constante atividade e que inclusive os processos de pensamento humano são realidades materiais; o do monismo, visto que os objetos são matéria, mesmo que alguns pareçam ser físicos e outros psíquicos; e o do evolucionismo, que leva a considerar a matéria viva como originadora de objetos cada vez mais complexos e organismos vivos, além de que “[...] cada etapa da evolução as propriedades dessa organização interna dos objetos correspondem às propriedades de suas interações comportamentais com o meio externo” (BRONCKART, 2008, p. 110). Outra ideia do interacionismo é a de que a evolução humana deve partir de uma perspectiva dialética e histórica, pelo seu poder de explicação da constituição das relações humanas e sociais.

De acordo com Bronckart (2012), os trabalhos conduzidos pelo ISD seguiram três níveis do programa de referência do interacionismo social: 1) no nível dos pré-construídos, o ISD buscou desenvolver um modelo de organização interna dos textos, tomando como referência o fato de que os gêneros textuais são os produtos de uma atividade de linguagem coletiva; 2) no nível das mediações presentes nos sistemas educativos, modernização dos programas de ensino de línguas, elaboração de sequências didáticas para o domínio de um gênero e estudo do trabalho do professor; 3) no nível do desenvolvimento, as pesquisas do ISD buscaram expandir a questão da interiorização dos signos desenvolvida por Vigostki. Interessa-nos nessa pesquisa a etapa do desenvolvimento, embora o movimento entre as três etapas seja dialético e permanente.

As atividades sociais, mediadas pelo agir comunicativo, causam, por meio da linguagem, transformações de ordem sócio-histórica das condutas humanas. Essas, intervêm no agir comunicativo, ou seja, nas capacidades mentais e comportamentais que psicologicamente orientam e delimitam as ações do homem e, sendo atividade social, constitui-se como *ação de linguagem* (BRONCKART, 2006, 2008) que, materializada, resulta empiricamente em um texto.

Os textos, formatos de interação manifestados em gêneros de texto e em tipos de discurso (BRONCKART, 2001), estão na concepção das condutas de linguagem. Esses resultam tanto do conjunto de fatos sociais, quanto das estruturas e dos conteúdos do pensamento consciente das pessoas, o *agir de linguagem* (BRONCKART, 2008). O agir, para Bronckart (2006; 2008), é um agir comunicativo verbal, representado pelos textos. Esse agir humano, como atividade coletiva, organiza as interações dos indivíduos com o meio ambiente por um processo de cooperação/colaboração. E, se organiza as interações e essas só podem ser mediadas por meio da linguagem.

Nessa perspectiva apresentada por Bronckart (2008), o agir ocorre por meio da linguagem e apresenta sempre um caráter dialógico, afinal, procede de alguém e é dirigida a alguém. Ainda seguindo o raciocínio de Bronckart (2006, p. 244), “[...] todo agir se efetiva sobre o pano de fundo de atividades e de ações já feitas e geralmente já avaliadas por meio da linguagem”, portanto, assume a ideia da preexistência de um *modelo do agir*.

Bronckart (2008, p. 16) atesta: “[...] a linguagem só existe em *práticas*, e essas *práticas*, ou *jogos de linguagem*, são heterogêneas, diversas e estão em permanente transformação”. Nessa perspectiva, afirma que “[...] o sentido de uma entidade linguageira só pode ser apreendido como produto do uso ou como resultado (momentâneo) das práticas significantes: deixem o uso das palavras ensinar-lhes a sua significação” (BRONCKART, 2008, p. 16). É, portanto, por meio dos textos que o agir de linguagem se revela e é a partir da interpretação desses textos orais ou escritos, que podemos reconstruir o agir humano e interpretar as ações humanas.

O ISD, portanto, considera os gêneros textuais e tipos de discurso como formatos de interações propiciadoras do desenvolvimento humano e sua produção e recepção/interpretação con**Figura** a principal ocasião de desenvolvimento de *mediações formativas* (BRONCKART, 2006, p. 153). Para isso, o autor aponta que, no momento de qualquer produção, “o agente realiza um duplo processo a *adoção e adaptação*.”

Para Bronckart (2006, p.155), é por meio da mediação dos tipos e mundos discursivos que se “[...] transmitem as grandes formas da operatividade do pensamento humano”. Portanto, a mediação constitui-se como um processo de desenvolvimento, tendo um caráter mais restritivo do que os gêneros de textos que parecem limitar os agentes por suas propriedades e adaptações mais genéricas e, ao mesmo tempo, mais abrangentes.

Além disso, os mecanismos de textualização e da responsabilidade enunciativa contribuem, também, para o desenvolvimento da identidade das pessoas e para suas construções psicológicas complexas que envolvem as representações de tempo e de sua organização. O procedimento de análise das características gerais de um agir de linguagem proposto pelo referido autor, demonstra, portanto, a necessidade de considerar o contexto sócio-histórico e as condições de produção, pois, à medida que uma atividade de linguagem – uso de uma língua natural – “[...] é produtora de objetos de sentido, ela é também, necessariamente, constitutiva do pensamento humano”, além disso, como atividade social, “[...] o pensamento ao qual ela dá lugar é também, necessariamente, semiótico e social” (BRONCKART, 2008, p.71).

O ISD, portanto, considera os gêneros textuais como formas de ação social, assim como, considera-se a evolução do ser humano no seu percurso histórico, como ser social. O ISD defende o ensino de línguas com base em gêneros textuais. Nessa abordagem, as atividades de linguagem servem de conexão entre o sujeito e o meio e têm sua origem sempre em situação de comunicação (SCHNEUWLY; DOLZ, 2004). Elas se organizam em discursos ou em textos e, uma vez variados pelas atividades não languageiras, esses textos diversificam-se em gêneros (BRONCKART, 2012, p. 35).

Desse modo, as atividades de linguagem se realizam concretamente sob a forma de textos, os quais pertencem diversos gêneros, socialmente indexados (BRONCKART, 2006, p. 104). De acordo com o autor, o texto corresponderia a uma unidade comunicativa ou interativa global e poderia ser definido como uma unidade de agir languageiro que transporta uma mensagem organizada e que tende a produzir um efeito de coerência sobre o destinatário, em um determinado espaço e tempo.

A ação de linguagem é realizada, para o ISD, pelo uso dos gêneros disponíveis em uma dada formação social. Dolz e Schneuwly (2004) defendem que uma das funções do gênero é possibilitar o desenvolvimento das diferentes capacidades de linguagem que mobilizamos no trabalho com um texto, sendo assim, o ensino de um gênero, auxilia o

desenvolvimento dessas capacidades de linguagem. Concordamos com os autores de Genebra que o trabalho com gêneros textuais auxilia na aprendizagem de uma língua e em seu desenvolvimento. Por isso, a seguir apresentamos como o modelo de análise de textos proposto por Bronckart (2012), o Modelo Didático de Gêneros que antecede a Sequência Didática (DOLZ; SCHNEUWLY, 2004), pois contribuem para o planejamento de uma metodologia de ensino que possa fornecer subsídios para o trabalho com a língua e a linguagem.

2.3.1 Modelo de Análise de Textos do ISD

O ISD é um quadro teórico-metodológico que nos ajuda a compreender o agir de linguagem e a analisá-lo nos textos. Essa análise requer procedimentos interpretativos e linguístico-discursivos referentes à identificação do contexto de produção, ao nível organizacional e enunciativo dos textos. O modelo de análise de textos do ISD foi desenvolvido por Bronckart e outros pesquisadores em 1985, com o objetivo de proporcionar um modelo coerente da estrutura e do funcionamento dos textos.

As pessoas possuem um repertório de modelos de gêneros, ou seja, dispõem de um conhecimento pessoal e parcial do arquitexto de sua comunidade verbal. Em uma determinada situação de produção, o sujeito escolherá o modelo de gênero que lhe parece o mais adequado àquela situação. Embora o modelo seja previamente escolhido, é necessário adaptá-lo em função das particularidades da situação, resultando num texto com características genéricas do texto escolhido, porém, com traços individuais ou estilísticos provenientes do processo de adaptação desse gênero às particularidades da situação.

Ao produzir um texto (oral ou escrito), o sujeito encontra-se em uma situação de ação de linguagem, a qual pode ser descrita por meio de três conjuntos de representações, também nomeados por Bronckart (2012, p. 91) como mundos formais: 1) representações referentes aos parâmetros físicos: o lugar físico e o momento de produção, produtor do texto/emissor, eventuais co-emissores e o receptor; 2) representações referentes aos parâmetros socio subjetivos: lugar social de produção, tipo de interação social, papéis sociais atribuídos aos agentes da interação e objetivo da interação; 3) outras representações referentes à situação e aos conhecimentos temáticos disponíveis na pessoa, ou seja, “[...] conjunto de informações que nele (texto) são explicitamente apresentadas” (BRONCKART, 2012, p. 97).

Em outras palavras, para analisar um texto primeiramente fazemos uma análise do contexto de produção, a qual deve ser feita desde o contexto mais amplo, sócio-histórico, ao mais imediato, da ação de linguagem. Investigamos sobre quem escreveu o texto, para quem foi escrito, em qual momento, com qual objetivo, etc. é importante observar o contexto físico que deu origem ao texto, porém o enfoque é no contexto sociossubjetivo, isto é, o lugar social onde o texto foi produzido, o papel social desempenhado pelo produtor e pelo receptor, além dos efeitos que queria produzir.

O quadro teórico do ISD, além de considerar a situação de produção dos textos, analisa-os considerando sua arquitetura interna, que é constituída por “[...] três camadas superpostas: a infraestrutura geral do texto, os mecanismos de textualização e os mecanismos enunciativos” (BRONCKART, 2012, p. 119).

Em relação à infraestrutura geral do texto, esta é composta pelo plano geral dos conteúdos temáticos, pelos tipos de discurso e pelas sequências. Este plano corresponde aos vários temas que se sucedem na organização de um texto, como se fosse um resumo do texto. O plano global de uma história infantil, que utilizamos como texto para elaboração da Sequência Didática para realização da pesquisa, geralmente, comporta o suporte livro, capa, título, autor, ilustrador, ilustrações, história e personagens.

No plano mais específico, a organização de um texto é composta pelos tipos de discurso e suas modalidades de articulação e também pelas sequências e por outras formas de planificação que podem aparecer em um texto. O conceito de tipos de discurso para o ISD está relacionado ao posicionamento enunciativo do produtor. Bronckart (2012, p. 149) explica esse nível de abordagem apontando

[...] os tipos de discurso, como formas linguísticas que são identificáveis nos textos e que traduzem a criação de mundos discursivos específicos, sendo esses tipos articulados entre si por mecanismos de textualização e por mecanismos enunciativos que conferem ao todo textual sua coerência sequencial e con**Figuracional**.

De acordo com a proposta do ISD, os tipos de discurso podem estar presentes na composição de todo texto e traduzem os mundos discursivos construídos na produção textual, os quais foram interpretados por Bronckart (2012) como sendo o espaço no qual ocorre um encontro das representações individuais com as coletivas enquanto se produz ou recebe um texto. Para o autor, a construção desses mundos discursivos se dá a partir de uma decisão de

caráter binário: “[...] ou essas coordenadas são apresentadas como disjuntas das coordenadas do mundo ordinário da ação de linguagem, ou esse distanciamento não é explicitamente efetuado, apresentando-se então as coordenadas organizadoras do conteúdo temático do texto, necessariamente, como conjuntas às da ação de linguagem” (BRONCKART, 2012, p. 152).

O cruzamento entre as duas distinções, a oposição entre a ordem do narrar e a ordem do expor e a oposição entre implicação e autonomia, permite definir quatro mundos discursivos: expor implicado, expor autônomo, narrar implicado e narrar autônomo. Esses mundos discursivos não são necessariamente excludentes, pois em um mesmo texto é possível encontrar vários tipos de discurso.

A infraestrutura textual também se caracteriza por outra dimensão, que é da “[...] organização sequencial ou linear do conteúdo temático” (BRONCKART, 2012, p. 217). O autor explica que as sequências seriam uma das formas possíveis de planificação dos conteúdos, podem aparecer combinadas e se dividem em: narrativa, descritiva, argumentativa, explicativa e dialogal. Para o autor,

[...] essas diferentes sequências podem ser combinadas em um texto, em várias modalidades (encaixamento hierárquico, mesclas, etc.), e é da diversidade das sequências e da diversidade de suas modalidades de articulação que decorre a heterogeneidade composicional da maioria dos textos (BRONCKART, 2012, p. 219).

Posteriormente à apresentação dessas cinco sequências, Bronckart (2012) afirma que também há a sequência injuntiva, com segmentos de texto instrucionais ou procedimentais, definindo assim que “[...] esses seis tipos de sequências constituem, portanto, modalidades particulares de planificação do conteúdo temático, baseadas em operações de caráter dialógico” (BRONCKART, 2012, p. 237). Além desses tipos sequenciais, o autor demonstra outras formas de planificação como o script, “[...] que constitui grau zero da planificação dos segmentos da ordem do narrar” (BRONCKART, 2012, p. 238), e a esquematização “[...] (definição, enumeração, enunciado de regras, cadeia causal, etc.) que pode ser considerada como grau zero da planificação dos segmentos da ordem do expor” (BRONCKART, 2012, p. 238).

O segundo nível de análise do folhado textual, ou nível intermediário, são os mecanismos de textualização, que contribuem para dar aos textos uma coerência temática. Esses mecanismos estão articulados à linearidade do texto, explicitam as grandes articulações

hierárquicas, lógicas e/ou temporais do texto, tendo em vista o destinatário. O autor distingue três mecanismos de textualização: conexão (organizadores textuais), coesão nominal (anáforas) e coesão verbal (tempos verbais).

No último nível, o terceiro do folhado textual, encontramos os mecanismos enunciativos, que explicitam o tipo de engajamento enunciativo em ação no texto e garantem a ele sua coerência pragmática ou interativa, ou seja, contribuem para o esclarecimento dos posicionamentos enunciativos e traduzem as diversas avaliações sobre alguns aspectos do conteúdo temático, orientando a interpretação que os destinatários farão do texto. Bronckart (2012, p. 130) afirma que há um posicionamento enunciativo e vozes expressas no texto. Essas vozes podem ser agrupadas em três subconjuntos: a voz do autor empírico, as vozes sociais (vozes de outras pessoas ou de instituições humanas exteriores ao conteúdo temático do texto) e as dos personagens (vozes de pessoas ou instituições que estão diretamente implicadas no percurso temático).

Ainda como forma de mecanismos enunciativos, temos as modalizações, responsáveis pelas “[...] avaliações formuladas sobre alguns aspectos do conteúdo temático” (BRONCKART, 2012, p. 131) que podem ser classificadas como: lógicas (exprimem grau de verdade sobre o que é dito); deônticas (avaliam o que é enunciado de acordo com valores sociais); apreciativas (traduzem um julgamento subjetivo); e pragmáticas (introduzem um julgamento sobre os aspectos de responsabilidade de um personagem em relação às ações e intencionalidades).

A partir desse modelo de análise, é possível pensar sobre os mecanismos de produção textual, o que contribuiu para a didática de forma a organizar os gêneros de textos transformando em objetos de ensino. Dolz e Schneuwly (2004) apresentam a Sequência Didática considerada como uma ferramenta que organiza o trabalho do professor, aspecto que trataremos no tópico a seguir.

2.3.2 A Proposta de Sequência Didática

O dispositivo didático *Sequência Didática* (SD) é definido por Dolz, Noverraz e Schneuwly (2011, p. 82) como “[...] um conjunto de atividades escolares organizadas, de maneira sistemática, em torno de um gênero textual oral ou escrito”, que objetiva “[...] ajudar o aluno a dominar melhor um gênero de texto, permitindo-lhe, assim, escrever ou falar de

uma maneira mais adequada numa dada situação de comunicação” (DOLZ; NOVERRAZ; SCHNEUWLY, 2011, p. 83). Por conceber a SD como um mecanismo favorável à prática docente, adotamos esse modelo de organização, pois acreditamos que seria uma forma de orientar as atividades didáticas (quais? Como? Quanto? Por quê?) a serem desenvolvidas em sala de aula de modo que não deixasse lacunas. Pensamos isso, pois até então, quando realizávamos nossas aulas as atividades, na maioria das vezes, eram escolhidas por serem lúdicas ou para trabalhar objetivos muito específicos, como vocabulário. A SD veio para orientar e organizar esse trabalho, antes, desordenado e com objetivos confusos de ensino.

Para elaborarmos a SD, tendo como base a proposta de Dolz, Noverraz e Schneuwly (2011), utilizamos o Modelo Didático de Gênero realizado por Tonelli (2005) e a análise da HI “The very busy spider” feita seguindo o modelo de análise de Bronckart – apresentado no item anterior. Esses dois instrumentos constituíram a base para organização da SD, escolha das atividades, determinação dos objetivos de ensino e instrução de procedimentos didático-metodológicos.

De acordo com os pesquisadores do Grupo de Genebra, para trabalhar com ensino de gêneros as práticas escolares de produção e compreensão textual, oral ou escrita, devem ser norteadas por “um objeto descritivo e operacional, construído para apreender o fenômeno complexo da aprendizagem de um gênero” (PIETRO et al., 1997, p. 108), ou seja, um objeto descritivo de determinado gênero, contendo suas características e construído para orientar as práticas de ensino e aprendizagem do gênero em questão. Esse objeto é o Modelo Didático do Gênero.

Para elaborar um Modelo Didático de Gêneros é necessário o conhecimento implícito do gênero, buscando assim as suas dimensões ensináveis que orientem as intervenções dos professores. Como vimos anteriormente, na perspectiva em que nos inserimos, os gêneros são o instrumento de mediação de toda estratégia de ensino e a análise de suas características é necessária para organizar as atividades. Para Dolz e Schneuwly (2011), o gênero se torna um instrumento didático a serviço do professor, pois serve para determinar os conteúdos ensináveis de um determinado gênero e, ao mesmo tempo, **conFigura**-se como direcionador de toda ação de ensino, ou são “[...] objetos potenciais para o ensino” (2011, p.182).

Para trabalhar com gêneros, o professor deve escolher que gênero pretende ensinar, tendo claro o objetivo que pretende alcançar com esse ensino. Precisa então conhecer

as características de suas dimensões ensináveis, que segundo Bronckart (2012) são a situação de produção (contexto), aspectos discursivos (organização textual) e as características linguístico-discursivas (aspectos de textualização).

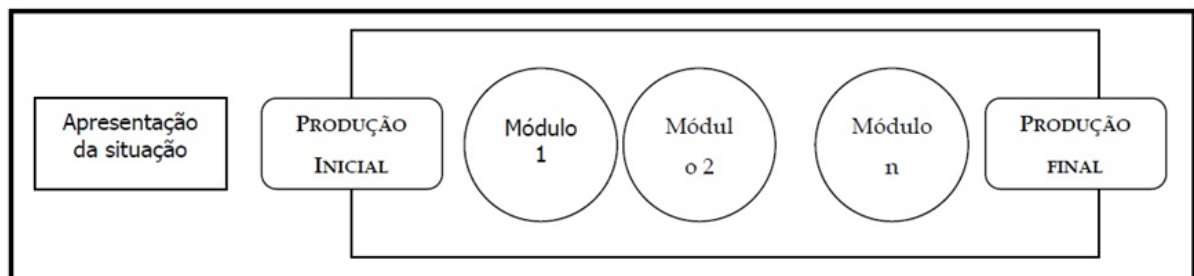
Assim, esses aspectos serão tomados em uma “dupla semiotização” (NASCIMENTO, 2011), situando-os entre o “objeto para saber” – o conteúdo que o professor precisa saber – e o “objeto a ensinar” – o conteúdo a ser ensinado aos alunos, concebendo o MDG como um instrumento central na Transposição Didática. Esse procedimento é essencial para posterior elaboração de sequências didáticas que objetivam desenvolver nos alunos capacidades referentes à leitura e/ou à produção do gênero a ser trabalhado, no caso de nossa pesquisa, a produção oral do gênero HI por meio de dramatização.

Ainda a respeito dessas dimensões, Schneuwly e Dolz (2011, p. 70) consideram que há uma multiplicidade de saberes de referência e, que ao elaborar um modelo didático é preciso ter em três princípios: o da legitimidade, utilizando-se de saberes elaborados por especialistas e considerados legítimos pela comunidade a que pertencem; o da pertinência, respeitando a escolha dos saberes teóricos, as capacidades dos alunos e os objetivos da escola; e o da solidarização, coerência dos objetivos para o plano de estudo.

O modelo didático é, dessa forma, um instrumento para o professor, orientando suas escolhas em relação ao que ensinar, porque e como ensinar. Baseado nesse modelo, o docente poderá elaborar suas próprias SD ou então analisar a que lhe foi disponibilizada no material didático.

A SD é constituída pelos seguintes passos:

Figura 2 – Estrutura de uma SD



Fonte: Dolz; Noverraz; Schneuwly (2011, p. 83).

Desta forma, para organizá-la, os autores sugerem uma sequência de planejamento, na qual deve-se levar em consideração:

A *apresentação da situação*: é o momento em que o professor descreve, detalhadamente, um problema de comunicação a ser resolvido naquela turma, ou, em outras palavras, a tarefa de expressão (oral ou escrita) que os alunos deverão realizar. O professor apresenta o gênero que será abordado, contextualizando seu uso na sociedade e para isso é possível que os alunos tenham contato com um exemplo desse gênero. Para mais, o professor explica quem é o destinatário, que forma a produção assumirá (gravação, carta etc.) e os participantes. Ou seja, nessa primeira etapa os alunos conhecem o projeto comunicativo e quais as atividades de linguagem pretendidas.

Segunda etapa, a *produção inicial*: ocorre a primeira produção, oral ou escrita do gênero a ser estudado. É quando os alunos revelam quais representações têm a respeito dessa situação de comunicação e do gênero a ser trabalhado. Será nesse momento que o professor conseguirá identificar onde pode intervir melhor, ou seja, poderá identificar o nível de conhecimentos prévios de seus alunos sobre aquele gênero e, a partir disso, preparar as atividades que possam sanar os problemas identificados. Retomando os conceitos vigotskianos, podemos dizer que nessa fase, o professor poderá compreender o estágio da Zona De Desenvolvimento Proximal (VIGOTSKI, 2002) de seus alunos, em outras palavras, em que momento do desenvolvimento está o aluno.

A partir da análise das produções iniciais, o professor poderá adaptar a sequência à turma que está trabalhando, a um grupo pertencente à turma ou se necessário até mesmo a um aluno em particular. O professor identifica quais características do gênero e quais capacidades de linguagem é preciso trabalhar com os alunos.

Posteriormente, aparecem os *módulos*, que são constituídos por exercícios e/ou por atividades organizadas a partir dos problemas detectados na primeira produção ou apontados pelo Modelo Didático do Gênero, dando aos alunos os instrumentos necessários para superar esses problemas e produzir o gênero, pois, “produzir textos escritos e orais é um processo complexo, com vários níveis que funcionam, simultaneamente, na mente de um indivíduo” (DOLZ; NOVERRAZ; SCHNEUWLY, 2011, p. 88). Em cada nível há problemas específicos de cada gênero e, portanto, é necessário trabalhar problemas de níveis diferentes.

Outra questão importante a se levar em conta na elaboração dos módulos é a variação dos modos de trabalho, para Dolz, Noverraz e Schneuwly (2011, p. 89) “[...] em cada módulo é muito importante propor atividades das mais diversificadas possíveis, dando, assim, a cada aluno a possibilidade de ter acesso, por diferentes vias, às noções e aos instrumentos,

umentando, desse modo, suas chances de sucesso”. Outro aspecto importante a ser pensado na preparação dos módulos é o de instrumentalizar os alunos, para que ao realizar os módulos eles aprendam também a falar sobre o gênero abordado.

A *produção final* é a etapa final da SD, possibilita aos alunos colocar em prática os conhecimentos adquiridos no decorrer de toda a aprendizagem do gênero, e ao professor que se faça uma avaliação somativa e o investimento em novas aprendizagens.

De acordo com Cristóvão (2009, p. 4), a SD deve contemplar: uma esfera de atividade que o gênero circule; a definição de uma situação de comunicação na qual a produção se insere; conteúdos apropriados; a disponibilização de textos sociais (de circulação real) como referência para os alunos; uma organização geral de ensino que vá ao encontro das transformações desejadas; atividades que contribuam para que os objetivos sejam alcançados; propostas de percurso e situações que levem os alunos a atingir os objetivos desejados.

Dolz e Schneuwly (2011, p. 46) listam oito estratégias privilegiadas na elaboração de SD, a saber: 1- adaptar a escolha de gêneros e de situações de comunicação às capacidades de linguagem apresentadas pelos alunos; 2- antecipar as transformações possíveis e as etapas que poderiam ser transpostas; 3- simplificar a complexidade da tarefa, em função dos elementos que excedem as capacidades iniciais das crianças; 4- esclarecer com os alunos os objetivos limitados visados e o itinerário a percorrer para atingi-los; 5- dar tempo suficiente para permitir as aprendizagens; 6- ordenar as intervenções de maneira a permitir as transformações; 7- escolher os momentos de colaboração com os outros alunos para facilitar as transformações; 8- avaliar as transformações produzidas.

Sempre que possível, uma SD deve se inserir em um projeto de classe, pois isso torna as atividades de aprendizagem significativas e pertinentes. Com relação à escolha do gênero a ser estudado, a ênfase deveria ser, principalmente, sobre o gênero que o aluno não domina completamente, porém essa escolha não deve menosprezar o caráter motivante que um gênero pode ter para os alunos, reforçando a importância do contexto em que a sequência será transposta (DOLZ; SCHNEUWLY, 2011). No caso desta pesquisa, o gênero textual escolhido foi história infantil e o projeto de classe foi a dramatização da história apresentada pelas crianças na reunião de pais.

Há sempre um questionamento sobre aspectos linguísticos, como lexicais e gramaticais, quando trabalhamos com gêneros e Sequência Didática. Vale lembrar que o foco nesse tipo de trabalho é nas capacidades de linguagem, porém, também, se trabalha com os

aspectos linguísticos. Cristovão (2009) afirma que o trabalho com aspectos linguísticos se dará de acordo com os itens selecionados a partir da construção do Modelo Didático Do Gênero. Dessa forma, a recorrência das formas verbais, lexicais, pronominais, etc., ligadas a um gênero textual cria ocasião para abordar esses itens. De acordo com Dolz e Schneuwly (2011), as SD propõem diversas atividades de observação, manipulação e de análise das unidades linguísticas, mas sempre centrando o trabalho nas características de um gênero.

O dispositivo SD visa a desenvolver nos alunos maior consciência de seu comportamento de linguagem em todos os níveis, desde a escolha das palavras até a adaptação ao público, dando a eles a oportunidade de desenvolver *Capacidades de Linguagem* (CL) para melhor dominar um gênero textual (DOLZ; SCHNEUWLY, 2011). No próximo tópico, apresentaremos essas capacidades, pois acreditamos que sejam de extrema importância para o desenvolvimento das funções psicológicas.

2.3.3 As Capacidades de Linguagem

Para Dolz e Schneuwly (2011), a compreensão e produção de gêneros textuais requerem dos alunos o desenvolvimento de *Capacidades de Linguagem* que se referem a aptidões requeridas do aprendiz para a produção de um gênero numa situação de interação determinada. Os autores destacam três capacidades de linguagem:

- *Capacidades de ação (CA)*: possibilitam ao sujeito “[...] adaptar-se as características do contexto e do referente” (DOLZ e SCHNEUWLY, 2011, p. 44). Elas estão ligadas ao reconhecimento do gênero e de sua relação com o contexto de produção. Elas permitem: realizar inferências sobre quem escreve o texto, para quem ele é dirigido, sobre qual assunto, quando o texto foi produzido, onde foi produzido, para que objetivo; avaliar a adequação de um texto à situação na qual se processa a comunicação; levar em conta propriedades languageiras na sua relação com aspectos sociais e/ou culturais; mobilizar conhecimentos de mundo para compreensão e/ou produção de um texto;
- *Capacidades discursivas (CD)*: diz respeito ao domínio das operações psicolinguísticas, isto é, permite aos indivíduos “[...] mobilizar modelos discursivos” (DOLZ; SCHNEUWLY, 2011, p. 44) e estão relacionadas ao

reconhecimento do plano textual geral do gênero e a mobilização dos tipos de discursos e de sequência. Além disso, possibilitam: reconhecer a organização do texto como *layout*, linguagem não verbal; mobilizar mundos discursivos para engendrar o planejamento geral do conteúdo temático; entender a função da organização do conteúdo naquele texto; perceber a diferença entre formas de organização diversas dos conteúdos mobilizados;

- *Capacidades linguístico-discursivas (CLD)*: relacionadas às unidades linguísticas, torna possível, ao aprendiz, “[...] dominar as operações psicolinguísticas e as unidades linguísticas” (DOLZ; SCHNEUWLY, 2011, p. 44). Têm vinculação ao reconhecimento e utilização das unidades linguístico-discursivas próprias de cada gênero para a construção do significado global do texto. Elas propiciam: compreender os elementos que operam na construção de textos, parágrafos, orações; dominar operações que contribuem para a coerência e coesão de um texto; expandir vocabulário que permita melhor compreensão e produção de textos; compreender e produzir unidades linguísticas adequadas à sintaxe, à morfologia, à fonética, à fonologia e à semântica da língua; tomar consciência das diferentes vozes que constroem o texto; perceber as escolhas lexicais para tratar de determinado conteúdo temático; reconhecer a modalização em um texto; identificar a relação entre os enunciados, as frases e os parágrafos; identificar as características do texto que podem fazer o autor parecer mais distante ou mais próximo do leitor.

Cristovão e Stutz (2011) ampliam essa proposta sugerindo uma quarta capacidade, a *capacidade de significação (CS)*, cujo propósito visa construir sentido mediante as representações sobre práticas sociais que envolvem esferas de atividades. Essa capacidade engloba os aspectos ideológicos, o posicionamento de quem produz o gênero e considera o sentido da atividade de uma forma mais ampla e oportunizam: compreender a relação entre textos e a forma de ser, pensar, agir e sentir de quem os produz; construir mapas semânticos; engajar-se em atividades de linguagem; compreender conjuntos de pré-construídos coletivos; relacionar os aspectos macro com sua realidade; compreender as imbricações entre atividades praxiológicas e de linguagem; (re)conhecer a sócio-histórica do gênero; posicionar-se sobre relações texto-contextos

Posteriormente, Dolz (2015) apresenta uma quinta Capacidade, a *Capacidade multissemiótica (CM)* que seria a que propicia ler e interpretar os conceitos epistemológicos

que aparecem veiculados ao que não é verbal. Estão a elas relacionadas às semioses que não são transmitidas através da materialidade daquilo que é verbal, ou seja, imagens, sons, vídeos etc. O referido autor mencionou a existência dessas capacidades, porém ainda não foi publicado algo que detalhe a visão autor. Cristovão e Lenharo (2016) categorizam as Capacidades Multissemióticas, afirmando que

As CMS têm, portanto, relação direta com a questão dos multiletramentos ao focar as características não verbais de gêneros, sejam eles da esfera digital, artística, musical, visual etc. A definição de CMS seria, desse modo, compreender as diferentes semioses que se materializam em todos os elementos não verbais. (LENHARO, 2016, p. 32)

De acordo com a referida autora, ao desenvolver nos alunos as CMS, possibilita-se: compreender as relações de sentido entre elementos verbais e não verbais do gênero; apreender os diferentes conhecimentos e sentidos que emergem de sons, vídeos e imagens; reconhecer a importância de elementos não-verbais para a construção de sentidos; relacionar elementos não-verbais com o contexto social macro que o cerca; compreender os elementos semióticos na constituição do gênero.

De acordo com Cristovão e Stutz (2011, p. 03), “[...] embora essas capacidades estejam dispostas separadamente, elas são interligadas e contribuem para que o aluno se aproprie de gêneros textuais orais ou escritos de forma global”, focando a importância do mapeamento das Capacidades de Linguagem dos alunos em sala de aula, tendo em vista o procedimento de *avaliação formativa* (NASCIMENTO, 2010).

Como dito anteriormente, as atividades propostas com gêneros devem propiciar o desenvolvimento dessas Capacidades de Linguagem que Dolz, Pasquier e Bronckart (1993, p. 30) definem como “[...] aptidões requeridas do aprendiz para a produção de um gênero numa situação de interação determinada”. Para trabalhar no desenvolvimento de línguas, seja ela materna ou adicional, tendo como unidade de ensino os gêneros textuais e possibilitando aos alunos o desenvolvimento das Capacidades de Linguagem, o professor precisa, inicialmente, conhecer as características e as dimensões ensináveis do gênero e, a partir dessas informações, organizar a SD.

Esse panorama teórico subjaz o percurso metodológico que percorremos na elaboração dessa pesquisa: primeiro, nos inteiramos das questões epistemológicas que envolvem o trabalho didático com gêneros de textos; segundo, determinamos em qual

contexto se realizaria a pesquisa e fizemos a escolha do gênero; terceiro, partimos para conhecer as dimensões ensináveis do gênero escolhido para o trabalho que seria realizado com as crianças em relação à língua adicional (o inglês) e a partir do Modelo Didático do gênero, elaboramos uma Sequência Didática; quarto momento, fizemos a realização da SD e coletamos o material para a pesquisa. Como foi realizado todo esse processo, assim como as categorias de análise para examiná-los, detalharemos no próximo capítulo que trata dos aspectos de ordem metodológica e teórico-metodológica, pois se constituem a partir de parâmetros teóricos para que as análises aconteçam.

3 CAPÍTULO II – PERCURSO METODOLÓGICO

Neste capítulo, apresentamos as escolhas metodológicas que guiaram esta pesquisa, detalhando os procedimentos de geração, seleção e análise de dados. Trazemos, inicialmente, um quadro com a visão geral de nosso estudo, explicitando as perguntas norteadoras, os objetivos específicos, os dados tratados, os critérios e as categorias de análise.

Em seguida, caracterizaremos a pesquisa, descrevemos o contexto de implementação, participantes da pesquisa, as aulas da Sequência Didática, os instrumentos de geração de dados, e, por fim, os procedimentos de análise e tratamento dos dados.

3.1 CARACTERIZAÇÃO DA PESQUISA

Para a realização deste trabalho, utilizamos, principalmente, procedimentos de análise qualitativa. Guarnica (2004, p. 86) define tal abordagem como aquela que apresenta as seguintes características:

[...] a transitoriedade de seus resultados; a impossibilidade de uma hipótese a priori, cujo objetivo da pesquisa será comprovar ou refutar; a não neutralidade do pesquisador que, no processo interpretativo, vale-se de suas perspectivas e filtros vivenciais prévios dos quais não consegue se desvencilhar; que a constituição de suas compreensões e também os meios de obtê-las podem ser (re)con**figuradas**; e a impossibilidade de estabelecer regulamentações, em procedimentos sistemáticos, prévios, estáticos e generalistas.

Ainda sobre a pesquisa qualitativa, segundo Bogdan e Biklen (1994, p. 47-50) essa metodologia investigativa envolve a obtenção de dados descritivos, obtidos no contato direto do pesquisador com a situação estudada, enfatiza mais o processo do que o produto e se preocupa em retratar a perspectiva dos participantes. Os referidos autores afirmam que a pesquisa qualitativa contém cinco pontos básicos, a saber:

[...] na investigação qualitativa a fonte direta de dados é o ambiente natural, constituindo o investigador o instrumento principal. / A investigação qualitativa é descritiva. / Os investigadores qualitativos interessam-se mais pelo processo do que simplesmente pelos resultados ou produtos. / Os investigadores qualitativos tendem a analisar seus dados de forma indutiva. / O significado é de importância vital na abordagem qualitativa. (p. 47-50)

Porém, por se inserir, também, no campo da Linguística Aplicada, além de qualitativa, possui cunho etnográfico (GIL, 2002), visto que tem a sala de aula como sua fonte direta de dados e o contato direto do pesquisador com os alunos durante a investigação, pois é ele quem ministra as aulas e observa diretamente as atividades do grupo estudado. Os dados coletados emergem das situações de planejamento, das circunstâncias das aulas vivenciadas no contexto e as análises dos modos como esses aspectos podem ser descritos/vistos pelos participantes.

Dentro desse panorama, a presente pesquisa situa-se no âmbito dos trabalhos de natureza exploratório-descritiva. Segundo Gil (2002, p. 41), os estudos de tipo exploratório possuem como objetivo:

[...] Proporcionar maior familiaridade com o problema, com vistas a torná-lo mais explícito ou a constituir hipóteses. Pode-se dizer que estas pesquisas têm como objetivo principal o aprimoramento de ideias ou a descoberta de intuições. Seu planejamento é, portanto, bastante flexível, de modo que possibilite a consideração dos mais variados aspectos relativos ao fato estudado.

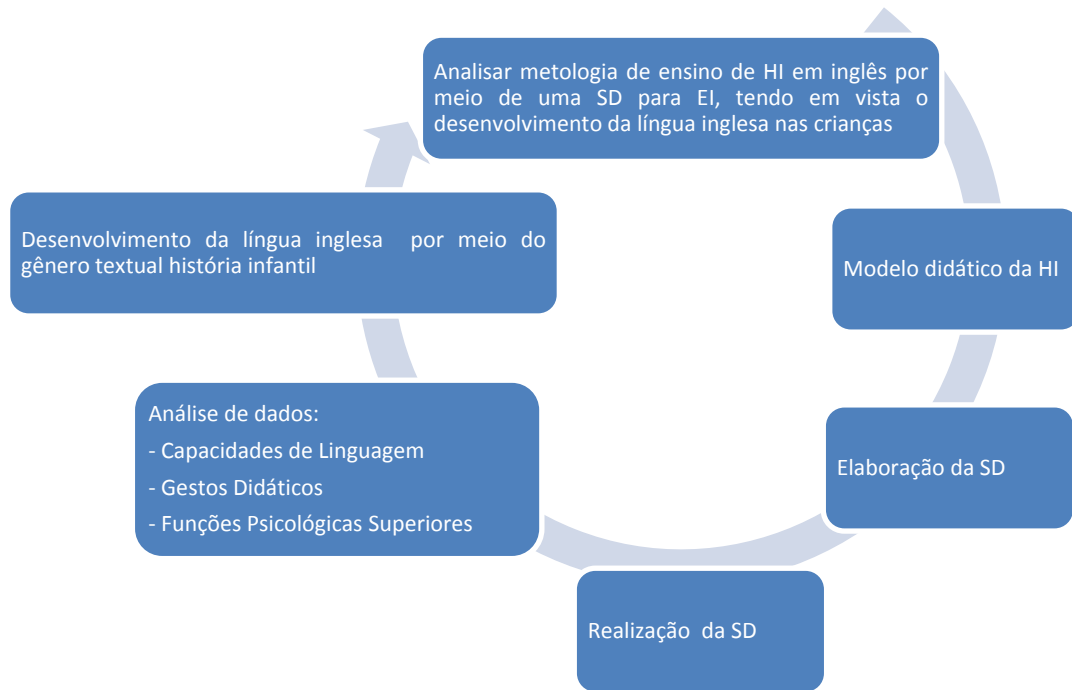
Ainda segundo o autor, “as pesquisas descritivas são, juntamente com as exploratórias, as que habitualmente realizam os pesquisadores preocupados com a atuação prática” (GIL, 2002, p. 41). Assim, o presente estudo também consiste em pesquisa de campo que, segundo Gil (2002, p. 53),

[...] focaliza uma comunidade, que não é necessariamente geográfica, já que pode ser uma comunidade de trabalho, de estudo, de lazer ou voltada para qualquer outra atividade humana. Basicamente, a pesquisa é desenvolvida por meio da observação direta das atividades do grupo estudado e de entrevistas com informantes para captar suas explicações e interpretações do que ocorre no grupo. Esses procedimentos são geralmente conjugados com muitos outros, tais como a análise de documentos, filmagens e fotografias.

Na proposta de nossa pesquisa, privilegiamos uma situação de imersão em uma realidade vivenciada por participantes que estão frequentando a educação infantil, sendo que os procedimentos realizados durante o processo de investigação evidenciam que, “[...] no estudo de campo, o pesquisador realiza a maior parte do trabalho pessoalmente, pois é enfatizada importância de o pesquisador ter tido ele mesmo uma experiência direta com a situação de estudo” (GIL, 2002, p. 53).

A partir da caracterização da pesquisa, o seguinte movimento de pesquisa foi realizado:

Figura 3 – Movimento da pesquisa



Fonte: A própria autora.

3.2 CONTEXTO DA PESQUISA

Nesta seção, expomos o contexto da pesquisa, iniciando pelo local de coleta de dados. Em seguida, apresentamos os participantes da pesquisa, as aulas da realização da SD e os instrumentos de geração e procedimentos de análise dos dados.

Escolhemos trabalhar com crianças cursando o último ano da Educação Infantil. Construímos nossa sequência didática, baseando-nos no Modelo Didático do Gênero e realizamos a transposição didática da SD no Centro de Educação Infantil (CEI)⁵ da Universidade Estadual de Londrina (UEL).

O CEI foi implantado em 1992, inicialmente como creche, a partir de estudos realizados por um grupo interdisciplinar de trabalho como o objetivo de atender filhos de servidores da UEL. Em 2003, a então Creche da UEL é transferida para o Colégio de

⁵ No site <<http://www.uel.br/cei/index.php.old>> é possível conhecer mais a respeito da instituição.

aplicação, sendo estruturada como Divisão da Educação Infantil (DEI). A antiga Creche da Uel torna-se o CEI da UEL com autorização de funcionamento junto à Secretaria Municipal de Educação de Londrina.

O CEI recebe alunos de zero a seis anos, em período integral e/ou meio período. As aulas de inglês são ofertadas duas vezes por semana, com aproximadamente quarenta e cinco minutos cada, ministradas por alunos da disciplina de Estágio Supervisionado (LETRAS/ INGLÊS – UEL) pela professora Dra. Juliana Tonelli.

Os participantes da pesquisa são a pesquisadora que assume o papel de professora, sendo chamada a partir de agora de professora-pesquisadora (PP) e os alunos do E66 do CEI da UEL. Para as aulas ministradas no CEI, a PP contou com a ajuda de sua orientadora e de dois alunos da graduação Letras Inglês que realizavam o estágio supervisionado no CEI. Os responsáveis pelos alunos daquela turma, professoras de sala e auxiliares, muitas vezes, ajudavam nas aulas de inglês, em especial as auxiliares.

A turma com a qual trabalhamos era constituída por dezessete alunos⁷ com idades entre 5 e 6 anos.

3.3 A SELEÇÃO DO GÊNERO HISTÓRIA INFANTIL (HI)

Para elaborar a SD a ser realizada na sala de aula desses alunos do CEI-UEL, optamos pelo gênero HI por considerá-lo, como já mencionamos, de grande interesse e circulação entre os alunos.

Rocha (2012, p. 274) se refere à proposta do ensino de gêneros nas aulas de língua estrangeira das séries iniciais do Ensino Fundamental como diferente de propostas tradicionais, funcionais e de bases essencialmente comunicativas, principalmente, porque “[...] leva em consideração a dimensão político-ideológica da linguagem e da educação, geralmente muito pouco focalizadas por outras vertentes”. Para a referida autora, essa é uma perspectiva de linguagem de natureza situada e discursiva, que tem como objetivo para o ensino de línguas a apropriação de capacidades específicas que permitem ao aluno engajar-se em atividades sociais, culturais e discursivas.

⁶ Nome dado à turma que cursa o último ano da educação infantil.

⁷ Dentre os dezessete alunos, havia um autista que contava com a ajuda de uma cuidadora. Essa criança realizou as atividades propostas, algumas das quais foram terminadas fora das aulas de inglês com a ajuda de sua cuidadora, e participou da apresentação.

Para Rocha (2012), trabalhar com gêneros evita o enfoque da aprendizagem somente no desenvolvimento de competências para a comunicação geral. Isso difere de uma perspectiva orientada por “[...] visões monolíticas de língua/linguagem e cultura, além de noções idealizadas (e estereotipadas) de um falante nativo e do meio em que vive.” (p. 275). Ela ainda reitera que compreende “[...] os gêneros como um potente meio pelo qual podemos ter acesso aos recursos que os alunos trazem consigo para a sala de aula, suas experiências e (multi)letramentos” e reconhece que, como acontece em outras situações sociais que organizam as relações humanas, “[...] a aula de línguas constitui-se por uma multiplicidade de sistemas de atividades, em que circulam uma infinidade de gêneros” (p. 288).

Conforme bem salienta a citada autora, o ensino de gêneros em língua inglesa e/ou o ensino de inglês por meio de gêneros nos anos iniciais do ensino formal, é transformador e significativo, possibilita a quebra de paradigmas monolíticos, estruturais, excludentes e alienantes.

Tonelli e Cordeiro (2014, p. 46) afirmam que os alunos precisam conhecer os gêneros textuais ao longo de toda a escolaridade “[...] a fim de que deles se apropriem e os utilizem como mediadores das ações de linguagem”, por isso defendem também a importância do dispositivo de ensino utilizado em sala de aula, nas aulas de língua inglesa na Educação Infantil. As autoras entendem que essa perspectiva, a do ensino e aprendizagem de inglês para crianças com base em gêneros orais e escritos, propicia ao pequeno aprendiz construir, progressivamente, conhecimentos sobre a língua estrangeira e também sobre sua própria língua.

Na pesquisa de mestrado de Tonelli (2005, p. 82), na qual o gênero textual foi usado como instrumento mediador de ensino, a autora compartilha dessa perspectiva por acreditar que “[...] quando dominamos um gênero textual, dominamos a forma de realizar linguisticamente objetivos específicos em situações sociais particulares”. Neste trabalho, a pesquisadora menciona autores que defendem o uso de HIs no ensino de língua inglesa. Ao citar Wright (1995, p. 6) reforça a crença de que as Histórias Infantis contemplam a necessidade da criança por temas representativos, por serem significativas, por prenderem a atenção das crianças que querem entender o enredo e, sendo assim, a língua torna-se ao mesmo tempo instrumento e objeto de ensino.

Ellis e Brewster também são apontados por Tonelli (2005) como defensores do uso de HI no ensino de línguas, especialmente por considerá-las motivadoras e divertidas,

além de auxiliarem no desenvolvimento de atitudes positivas sobre a aprendizagem de uma língua adicional. Os referidos autores também mencionam o caso da repetição, algo que para eles permite aprendizado pelo reforço de aspectos linguísticos. Para a autora supracitada, compartilhar histórias e participar de situações que envolvam solução de problemas e promovam a interação com outros sujeitos no processo de construção de determinados saberes, “[...] cria-se ZDP e contribui-se para a construção de saberes dentro de um grupo social” (TONELLI, 2005, p. 40).

Corroboramos os autores citados e defendemos o uso de gêneros como um instrumento de mediação na aprendizagem de uma língua estrangeira. Acreditamos, dessa forma, estarmos colaborando para que a escola cumpra seu papel social, o de formação integral e cidadã dos educandos desde pequenos. A proposta de trabalhar com a SD é a de explorar gêneros que os alunos ainda não dominam ou precisam aprofundar no conhecimento. No caso de língua estrangeira, o mesmo ocorre, porém, pode-se trabalhar um gênero que os alunos dominem em Língua Materna (LM) ou Língua 1 (L1), para que possam conhecê-lo na língua estrangeira. Nas palavras dos citados autores “[...] as sequências didáticas servem, portanto, para dar acesso aos alunos a práticas de linguagem novas ou dificilmente domináveis” (DOLZ; NOVERRAZ; SCHNEUWLY, 2004, p. 83).

A história infantil utilizada durante as aulas de inglês “The very busy spider”, que serviu de dado para esta pesquisa, foi escolhida pela professora pesquisadora em concordância (em consulta) com a orientadora, de acordo com a contemplação de algumas características: adequação à idade das crianças; sua estrutura, isto é, sua constituição híbrida texto verbal e não-verbal e presença de diálogos, fato este importante visto que faríamos dramatização dela com os alunos. Na produção inicial, optamos por utilizar uma história conhecida pelas crianças, optamos por utilizar o conto “Os três porquinhos” para a produção inicial, pois, assim como a “The very busy spider”, possui predominância do discurso da ordem do narrar.

A presença, ou melhor, a coexistência, dos textos escrito e imagético proporciona aos sujeitos leitores prazer e diversão e os instiga uma empatia entre estes e a obra. Martins (1993) afirma que a empatia emerge da leitura emocional a define como uma tendência de sentir o que se sentiria em situações experimentadas por outro, sendo esse outro uma outra pessoa, um animal, um objeto ou uma personagem de ficção. Essa empatia seria muito importante para nossas produções inicial e final da sequência didática: apresentação teatral das histórias.

A primeira história que foi usada em nossas aulas, “Os três porquinhos”, embora seja um conto, foi escolhida por ser conhecida pelas crianças, visto que ela está presente até mesmo em desenhos infantis. Pensamos que o fato de fazer parte do universo infantil, facilitaria a apresentação do gênero HI e suas características, mesmo que seja um conto e possua algumas características que diferem da HI . A segunda, uma HI, “*The very busy spider*”, é usada por Tonelli (2005), orientadora desta pesquisa, facilitando assim o acesso ao livro da história e nos dando certa tranquilidade por ter sido uma experiência que já havia sido realizada, embora em um contexto de crianças com mais idade.

Como nosso foco é a história *The very busy spider*, a seguir, apresentamos os aspectos relacionados ao gênero e à HI.

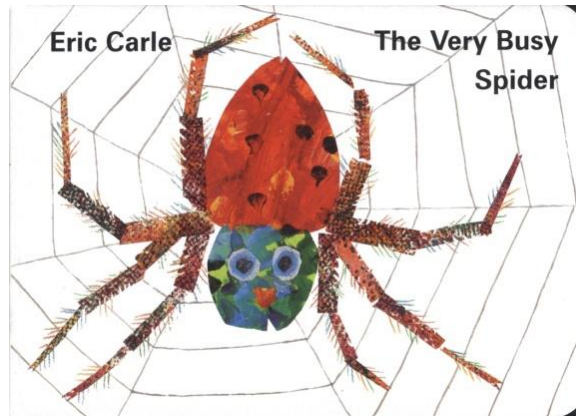
3.3.1 A HI “*The Very Busy Spider*”

Considerando os textos como produções sociais, neste tópico, trazemos inicialmente a análise da História Infantil “*The very busy spider*”. Para realizar tal análise, tomamos como base Tonelli (2005), seguindo parcialmente o proposto em Bronckart (2012). Analisamos essa HI com o objetivo de identificar os elementos ensináveis para a construção de nossa Sequência Didática.

A fim de contextualizar nosso leitor, apresentamos a capa do livro e em seguida a parte linguística da história com linhas enumeradas que nos servirão de base para as análises. Esse texto pertencente ao gênero textual História Infantil (TONELLI, 2005), foi escrito pelo americano Eric Carle, que também fez a ilustração da história. De acordo com seu *website*⁸ pessoal, Carle é um escritor e ilustrador infantil muito aclamado. Ele possui livros traduzidos para sessenta e duas línguas diferentes. Essa HI foi publicada pela primeira vez em 1984. A editora responsável pela publicação é a *Philomel Books*.

⁸ Disponível em <<http://www.eric-carle.com/bio.html>>.

Figura 4 – The very busy spider



Fonte: Carle (1984).

The Very Busy Spider

(1) *Early one morning the wind blew a spider across the field. A thin, silky thread trailed from her body. The spider landed on a fence post near a farm yard... and began to spin with her silky thread.*

(2) *“Neigh! Neigh!” said the horse. “Want to go for a ride?”*

(3) *The spider didn’t answer. She was very busy spinning her web.*

(4) *“Moo! Moo!” said the cow. “Want to eat some grass?”*

(5) *The spider didn’t answer. She was very busy spinning her web.*

(6) *“Baa! Baa!” bleated the sheep. “Want to run in the meadow?”*

(7) *The spider didn’t answer. She was very busy spinning her web.*

(8) *“Maa! Maa!” said the goat. “Want to jump on the rocks?”*

(9) *The spider didn’t answer. She was very busy spinning her web.*

(10) *“Oink! Oink!” grunted the pig. “Want to roll in the mud?”*

(11) *The spider didn’t answer. She was very busy spinning her web.*

(12) *“Woof! Woof!” barked the dog. “Want to chase a cat?”*

(13) *The spider didn’t answer. She was very spinning her web.*

(14) *“Meow! Meow!” cried the cat. “Want to take a nap?”*

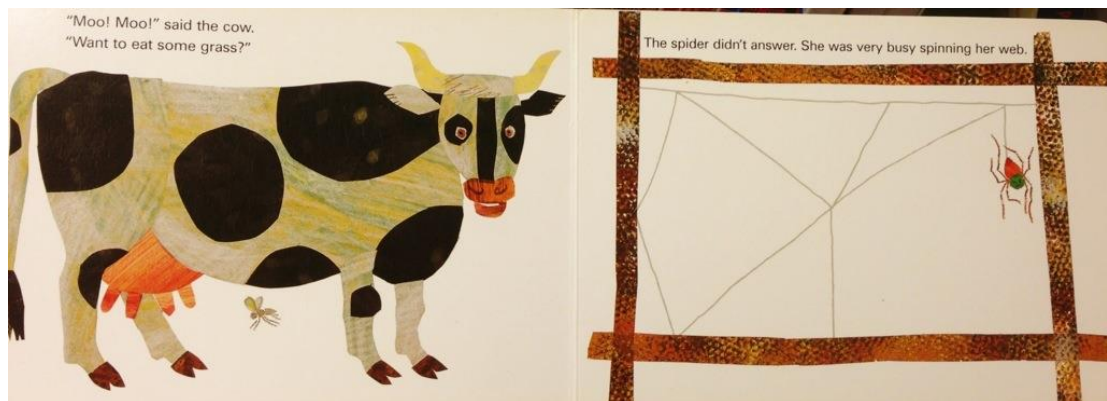
(15) *The spider didn’t answer. She was very busy spinning her web.*

(16) *“Quack! Quack!” called the duck. “Want to go for a swim?”*

- (17) *The spider didn't answer. She had now finished her web.*
- (18) *"Cock-a-doodle do!" crowed the rooster. "Want to catch a pesty fly?"*
- (19) *And the spider caught the fly in her web...just like that!*
- (20) *"Who? Who?" asked the owl. "Who built this beautiful web?"*
- (21) *The spider didn't answer. She had fallen asleep. It had been a very, very busy day.*

A história foi ilustrada pelo próprio autor, que usou a técnica da ilustração tátil na teia da aranha. Por ser em relevo, a teia chama a atenção das crianças durante a leitura, visto que "[...] o contato com o desenho e as ilustrações em relevo nos livros infantis dá acesso de maneira lúdica e prazerosa aos códigos de representação das coisas do mundo" (CARDEAL, 2009). As demais ilustrações foram feitas a partir de colagens, usando recortes de papéis pintados a mão, como podemos ver na **Figura** que segue.

Figura 5 – Exemplo da ilustração da HI



Fonte: Carle (1984).

A narrativa conta a história de uma aranha que está tecendo sua teia em uma cerca de uma fazenda e ao longo do seu trabalho, os animais que ali convivem a convidam para se divertirem, fazendo coisas que eles gostam. Mas a aranha, muito ocupada tecendo sua teia, nem responde aos convites, exceto o último, quando o galo a convida para pegar moscas e ela pega uma em sua linda teia. Ao final, muito cansada, adormece e não pode responder à pergunta da coruja sobre quem havia construído aquela bela teia.

A respeito da *situação de ação de linguagem* dessa HI, apresentaremos as informações sintetizadas no Quadro 1:

Quadro 1 – Situação de ação de linguagem

Lugar de produção	Estados Unidos
Momento de produção	1984
Emissor	Eric Carle
Receptor	Leitores (crianças)
Lugar social	<i>Editora Philomel Books</i>
Enunciador (Posição social do emissor)	Escritor e ilustrador de livros infantis
Destinatário (Posição social do receptor)	Crianças
Objetivo da interação	Ensinar e divertir
Conteúdo temático/referente	História de animais, com suas características específicas, que de alguma forma interagem e exercem suas funções dentro daquela fauna.

Fonte: Baseado em Tonelli (2005).

Essas informações estão relacionadas com as representações ou conhecimentos mobilizados pelo indivíduo para o reconhecimento do gênero, seu contexto de produção (produtor, receptor, local de produção, posição social ocupada pelo produtor e receptor, etc.), e os conteúdos mobilizados. Compreender esses aspectos auxilia na construção de conhecimentos para uma melhor compreensão dos aspectos da interação comunicativa: os objetivos de comunicação, conteúdo referencial, os agentes da enunciação, o ambiente físico, os papéis sociais, o momento de produção, etc. e, assim, as crianças passam a compreender melhor a história contada por contextualizá-la. Essas informações nos serviram de subsídios para elaboração da SD e planejamento das ações de ensino, isto é, como metodologicamente poderíamos abordar isso junto às crianças.

Quanto a sua arquitetura interna: a infraestrutura geral, os mecanismos de textualização e os mecanismos enunciativos, a HI assim se apresenta:

O plano geral/global, “[...] refere-se à organização do conjunto do conteúdo temático” (BRONCKART, 2012, p.120), podendo apresentar-se em forma de resumo. Em relação à nossa história, apresenta-se em um livro organizado em 22 páginas em cada página há uma ilustração, que se relaciona com o linguístico da seguinte forma:

- a) a aranha é levada pelo vento até uma cerca onde começa a tecer sua teia (par. 1): temos as ilustrações de um dia amanhecendo e a aranha sendo levada até a cerca de uma fazenda;

- b) os animais da fazenda convidam a aranha para brincar, mas ela sempre muito ocupada, trabalhando em sua teia, não responde (par. 2 a 17): as ilustrações são dos animais com uma mosca voando perto deles e a aranha tecendo sua teia;
- c) O galo convida a aranha para pegar mosca, e ela pega uma em sua teia (par. 18 e 19);o galo aparece na ilustração e dessa vez a mosca está presa à teia da aranha;
- d) Já é noite e a coruja tenta interagir com a aranha, porém ela já está adormecida depois de um dia intenso e não a reponde (par. 20 e 21): as páginas demonstram que está noite, a coruja está aparentemente tentando dialogar com a aranha, porém ela aparece dormindo na última página da história.

Analisando ainda a infraestrutura do texto, os tipos de discurso, o discurso dominante é o narrativo, porém, a história possui discurso interativo dialogado, visto que encontramos interação dos personagens. As interações são marcadas “[...] pela forma do discurso direto em um mundo discursivo distinto, criado, porém dependente do mundo da narração” (TONELLI, 2005, p.213), chamado de “mundo do discurso relativo relatado” (BRONCKART, 2012, p. 159), como vemos no excerto seguinte:

(2) *“Neigh! Neigh!” said the horse. “Want to go for a ride?”*

(3) *The spider didn’t answer. She was very busy spinning her web.*

(CARLE, 1984)

Devido a sua dependência da narração que o engloba, o segmento do discurso interativo deve ser analisado em relação ao mundo ficcional dos personagens postos em cena no segmento narrativo (BRONCKART, 2012, p. 159). Tonelli (2005) afirma que os discursos encaixados tem o objetivo de causar no leitor um efeito de realidade, comum às HIs, em especial pelo uso das aspas, como marca de interação entre eles, “[...] o enunciador descortina diante do leitor um mundo de fantasia inserido em um mundo maior igualmente criado” (p. 213). A pesquisadora também declara que as HIs são importantes no ensino de LE para crianças, visto que os temas são representativos a elas e que isso demonstra que não as considerem apenas como seres intelectuais, mas também portadores de emoções e necessidades afetivas.

Na HI analisada, verificamos que a narrativa é constituída das cinco fases (situação inicial + complicação + ações + resolução + desfecho/coda), como propõe Bronckart (2012). A *situação inicial*, na qual acontece a apresentação do que vai acontecer:

(1) Early one morning the wind blew a spider across the field. A thin, silky thread trailed from her body. The spider landed on a fence post near a farm yard... and began to spin with her silky thread.

A complicação, que introduz uma perturbação e cria uma tensão, a nosso ver, ocorre com os convites dos animais da fazenda que querem que a aranha possa acompanhá-los em suas atividades e brincadeiras, tentando tirá-la de seu trabalho.

(2) *“Neigh! Neigh!”* said the horse. *“Want to go for a ride?”*

(4) *“Moo! Moo!”* said the cow. *“Want to eat some grass?”*

(6) *“Baa! Baa!”* bleated the sheep. *“Want to run in the meadow?”*

(8) *“Maa! Maa!”* said the goat. *“Want to jump on the rocks?”*

(10) *“Oink! Oink!”* grunted the pig. *“Want to roll in the mud?”*

(12) *“Woof! Woof!”* barked the dog. *“Want to chase a cat?”*

(14) *“Meow! Meow!”* cried the cat. *“Want to take a nap?”*

(16) *“Quack! Quack!”* called the duck. *“Want to go for a swim?”*

(18) *“Cock-a-doodle do!”* crowed the rooster. *“Want to catch a pesty fly?”*

A fase das ações, que reúne os acontecimentos desencadeados pela perturbação acontece quando a aranha continua a trabalhar em sua teia, sem responder aos convites dos animais, pois ela está muito ocupada.

(3, 5, 7, 9, 11, 13, 15) The spider didn't answer. She was very busy spinning her web.

(17) The spider didn't answer. She had now finished her web.

A fase da resolução acontece quando a aranha, depois de ter sido convidada a pegar mosca, apanha uma em sua teia, o que leva a uma redução efetiva da tensão.

(19) *And the spider caught the fly in her web...just like that!*

E a situação final acontece quando se instala um novo estado de equilíbrio, obtido pela resolução, e a aranha dorme, depois de um dia muito cansativo e de ter alcançado seu objetivo: o de capturar a mosca.

(20) *“Whoo? Whoo?” asked the owl. “Who built this beautiful web?”*

(21) *The spider didn’t answer. She had fallen asleep. It had been a very, very busy day.*

Há também a fase de avaliação, que ocorre juntamente com situação final, visto que o narrador comenta que a aranha estava adormecida depois de um dia muito exaustivo, em que ela se manteve ocupada. A fase da moral, “[...] em que se explicita a significação global atribuída à história” (BRONCKART, 2012, p. 221), pode ser interpretada, a nosso ver, na persistência da aranha em focar no seu trabalho, mesmo em meio a tantas tentações.

Na HI analisada, os personagens dialogam entre si, por meio de sequências dialogais, articuladas à sequência narrativa, que como foi afirmado anteriormente, é a dominante. Temos também a sequência descritiva, no início da história, mais especificamente no primeiro parágrafo, quando o autor descreve a teia da aranha: *A thin, silky thread trailed from her body [...] and began to spin with her silky thread.*

Já os mecanismos de conexão “[...] contribuem para marcar as grandes articulações da progressão temática e são realizados por um subconjunto de unidades, a que chamamos de organizadores textuais” (BRONCKART, 2012, p. 263), eles marcam as relações entre as estruturas.

Na HI analisada, aparece o conectivo *and* nas linhas 1 e 19, sendo no parágrafo 1 com função de ligação e o que aparece no parágrafo 19, não assume a função sintática de conjunção, mas é usada para “[...] marcar uma articulação na progressão temática funcionando como um organizador textual” (TONELLI, 2005, p. 220), conforme podemos observar no trecho a seguir

(1) *Early one morning the wind blew a spider across the field. A thin, silky thread trailed from her body. The spider landed on a fence post near a farm yard...*

and began to spin with her silky thread.

(19) *And the spider caught the fly in her web...just like that!*

A respeito dos mecanismos de coesão nominal, Bronckart (2012) afirma que “[...] eles marcam relações de dependência ou/e descontinuidade entre dois subconjuntos de constituintes internos às estruturas de frase”. Os de coesão nominal são realizados por anáforas, ao passo que os de coesão verbal estabelecem retomadas entre séries de predicados ou sintagmas verbais.

Nos primeiros parágrafo encontramos os seguintes mecanismos de coesão nominal:

- (1) *Early one morning the wind blew a spider across the field. A thin, silky thread trailed from her body. The spider landed on a fence post near a farm yard... and Ø began to spin with her silky thread.*
- (2) *“Neigh! Neigh!” said the horse. “Ø Want to go for a ride?”*
- (3) *The spider didn’t answer. She was very busy spinning her web.*

A cadeia anafórica que envolve o personagem principal, a aranha, foi introduzida desde o começo do texto e as formas pronominais que constituem a série (*a spider, her body, the spider, Ø, her silky thread, Ø, The spider, She, her web*) assumem uma função de retomada desse antecedente.

Sobre os mecanismos de coesão verbal, temos predominantemente verbos no *Simple Past*, e no discurso interativo, quando os animais perguntam para a aranha, temos um uso informal, coloquial, talvez que retrate uma variação linguística típica da zona rural, em que não há o uso do verbo auxiliar nem do pronome.

O verbos de ação no Pretérito Perfeito, estabelecem a voz do narrador e confirmam a organização do conteúdo temático cujas as coordenadas são apresentadas como disjuntas das do mundo ordinário. Percebe-se uma maior densidade dos verbos de ação na HI, o que, de acordo com Tonelli (2005, p. 227), “[...] reflete a intenção do agente produtor em causar um efeito dinamicidade”, isto é, a história está sempre mudando, evoluindo e, além de reforçar a característica do mundo discursivo típico do discurso da ordem do narrar, de acordo com a pesquisadora, “[...] tais verbos parecem também cooperar na intenção de envolver o agente-receptor e convencê-lo da veracidade dos fatos ali apresentados”.

Na HI analisada, observa-se também o uso de onomatopéias pelo autor do texto como um recurso para iniciar a voz dos personagens. Além desse objetivo, é um recurso linguístico que também chama muita atenção das crianças.

O genrenciamento das vozes enunciativas: as vozes podem ser definidas como entidades que assumem a responsabilidade do que é enunciado (BRONCKART, 2012, p. 326). Na HI analisada, identificamos a voz do narrador geralmente marcada por verbos conjugados no Pretérito Perfeito, no inglês no *Simple Past*, conforme já mencionado. A voz aparece assim representada no excerto a seguir, como a instância geral de enunciação que se responsabiliza pelo “dizer”:

- (1) Early one morning the wind blew a spider across the field. A thin, silky thread trailed from her body. The spider landed on a fence post near a farm yard... and began to spin with her silky thread.
- (2) “*Neigh! Neigh!*” said the horse. “*Want to go for a ride?*”
- (3) The spider didn’t answer. She was very busy spinning her web.

A voz dos personagens: são as vozes procedentes de pessoas, ou “entidades humanizadas” (BRONCKART, 2012, p. 327), no caso na HI analisada, implicadas num discurso interativo dialogado. As falas dos animais causam no leitor, ou receptor, da HI a impressão de que os personagens possuem vida humana, pois conversam, interagem entre si.

As vozes sociais presentes na HI têm como objetivo entrar no mundo infantil sendo assim interessante e significante para as crianças. Para Tonelli (2005, p. 233), elas “[...] contribuem grandemente para que as histórias infantis possam atingir um de seus principais objetivos: entrar no mundo da criança, prender a sua atenção, despertar a sua curiosidade, estimular-lhe a imaginação, tornar claras suas emoções”.

Além disses questões, ainda, houve também o trabalho com os aspectos visuais que acompanham o texto, o que propicia a interação com o linguístico, constituído-se como semioses para a compreensão da linguagem e da temática proposta.

Essa descrição dos elementos e características da HI, a partir do modelo de análise de textos proposto por Bronckart (2012), nos permitiu a identificação dos elementos ensináveis do gênero e, desta forma, que pudessem nortear na construção do Modelo Didático

do Gênero de acordo com conteúdos de ensino a serem privilegiados e, assim, a elaboração das atividades a serem desenvolvidas junto aos alunos.

A título de compreensão de como esses aspectos foram utilizados, no próximo item, apresentaremos a sinopse da SD e das aulas.

3.4 DESCRIÇÃO DA SEQUÊNCIA DIDÁTICA

A SD elaborada a partir do Modelo Didático de Gêneros é composta por 20 atividades organizadas em: 1- Apresentação do projeto de classe; 2) Produção inicial; 3) Módulo 1, 2, 3, 4; e, 4) Produção Final. A seguir, para que possamos ter uma visão geral do material elaborado, apresentamos um quadro com a sinopse da SD, composto pela disciplina, grupo na qual atuamos, o gênero escolhido para o nosso trabalho, o número de encontros, bem como os objetivos gerais da SD e específicos de cada componente.

Quadro 2 – Sinopse da Sequência Didática da HI

SEQUÊNCIA DIDÁTICA DA HI: <i>The very busy spider</i>		
CONTEXTO	GÊNERO: História Infantil	DISCIPLINA: Inglês
	ANO / SÉRIE ESCOLAR: E6 (último ano da EI)	IDADE MÉDIA DOS ALUNOS: 5-6
	NÚMERO DE ALUNOS: 17	NÚMERO DE ENCONTROS: 10
	ESCOLA: Centro de Educação Infantil da UEL (CEI)	CARGA HORÁRIA: 500 minutos
	DATA DE APLICAÇÃO: junho de 2016	NÚMERO DE ATIVIDADES: 20
OBJETIVOS GERAIS	<ul style="list-style-type: none"> • Reconhecer algumas características do gênero HI; • Produzir / ilustrar um “livrinho” seguindo a sequência narrativa da história; • Reproduzir/recontar o gênero por meio de sua dramatização. 	
APRESENTAÇÃO DO PROJETO DE CLASSE 35 min - aula 1	<ul style="list-style-type: none"> • Apresentação do gênero HI (usando como exemplo uma história conhecida por eles: “Os três porquinhos”), mobilizando conhecimentos prévios e capacidade de ação dos alunos acerca do gênero, da história narrativa, do suporte livro e de suas principais características (personagens, narrador; começo, meio, fim da HI; ilustrações; história dentro do livro, autor, capa) • Projeção de um vídeo com uma dramatização; • Explicação do projeto de classe e fazer o “contrato didático”. 	
PRODUÇÃO INICIAL 15 min – aula 1	<ul style="list-style-type: none"> • Contação da história “Os 3 porquinhos” pelos alunos; • Dramatização: “Os 3 porquinhos”. 	
MÓDULO 1	<ul style="list-style-type: none"> • Apresentação do livro “<i>The very busy spider</i>”: a capa, os elementos 	

50 min – aula 2	<p>da capa, construção da capa do “livrinho”;</p> <ul style="list-style-type: none"> • Leitura da HI “The very busy spider”; • Personagem principal: 1- música/vídeo “Itsy Bitsy Spider”; 2- atividade: produzir uma aranha de papel
MÓDULO 2 150 min – aulas: 3, 4, 5	<ul style="list-style-type: none"> • Apresentação dos demais personagens: cavalo, vaca, carneiro, bode, porco, cachorro, gato, pato e galo (por meios dos sons que eles emitem e atividades)
MÓDULO 3 150 min – aulas: 6, 7, 8	<ul style="list-style-type: none"> • Apresentação da sequência narrativa: <i>beginning, middle, end of the story</i> (trabalho com a confecção do livrinho do aluno). • Explicação de que cada personagem trabalha a mudança da sequência narrativa, trabalho com os marcadores sequenciais (palavras, ilustrações). • Estudo sobre o início da história: nascer do sol, a aranha e a teia. • Explicação sobre o meio da história com os convites dos animais (característicos a esses animais) para a aranha; o fato de ela estar sempre ocupada tecendo sua teia. • Análise do desfecho da história que se inicia com a aranha pegando a mosca, o anoitecer e a coruja.
MÓDULO 4 50 min – aula 9	<ul style="list-style-type: none"> • Tarefa de rever / fixar vocabulário (animais, sons e perguntas) estudado (Atividade: Abre-e-fecha) • Recontar a história
PRODUÇÃO FINAL 50 min – aula 10	<ul style="list-style-type: none"> • Dramatização da H.I. “<i>The very busy spider</i>”

Fonte: A própria autora.

Como mencionamos, o objetivo geral da SD é o de que os alunos possam “reproduzir/recontar o gênero por meio de sua dramatização”, pois, considerando a idade e a Zona de Desenvolvimento Real dos alunos, identificamos que eles necessitam, obviamente, de ajuda para construir significados, ainda mais, por se tratar de o desenvolvimento (ensino e a aprendizagem) de uma língua adicional, o inglês. Vigotski (2001) aponta a imitação como uma forma para que os alunos nessa fase escolar se desenvolvam. Nesse sentido, a imitação não é a mera cópia de algo pronto, mas a produção de algo que estabelece uma relação produtiva com o próprio objeto, ou seja, na dramatização, os alunos usarão o recurso da imitação, as usando de sua criatividade para compor o personagem. Esses elementos juntos propiciam o processo de internalização que poderá propiciar a aprendizagem ou o desenvolvimento de conhecimentos relacionados à língua adicional, a inglesa.

Os módulos seguintes se constituem de estratégias didáticas para focar o ensino dos aspectos apontados no Modelo Didático de Gênero. Obviamente, nem todos aqueles aspectos foram abarcados, uma vez que, por sua complexidade ainda não poderiam ser abordados para esses alunos. Mas, consideramos que no Módulo 1 houve abordagem dos aspectos contextuais do plano global do texto e de alguma ocorrências linguísticas, como a

ênfase à personagem principal: *spider*. No módulo 2 há uma ampliação desse campo semântico (nomes dos outros personagens animais), portanto, desenvolvendo também o linguístico por meio da textualização e organização das palavras. Consideramos que no Módulo 3 ocorre o trabalho com os aspectos de planejamento textual, com a sequência narrativa, a transição temporal (dia para noite) e a transformação das ações (trabalho para o adormecer de cansaço). No módulo 4 são trabalhados aspectos de ordem enunciativa e por meio da compreensão do texto, com perguntas orais, é possível depreender aspectos intencionais (moral da história), portanto, posicionamento enunciativo, mesmo que os alunos não tenham consciência de que estejam fazendo isso.

Na produção final, quando os alunos apresentam o teatro aos pais, há manifestação, mesmo que por imitação, da reprodução do vocabulário e das ações realizadas pelos personagens, por há sim uma imitação, porém essa se faz de modo consciente, pois os alunos sabem dos significados e o que representam, tornando a história com sentido. A escolha pela dramatização se deve a objetivos que coadunam com o propósito de nossas aulas. A revista Brasil escola publicou um artigo⁹ colocando a dramatização como instrumento de ensino, destacando que não somente no sentido de aprendizagem, mas, também, de socialização dos alunos. Também, a Secretaria Municipal de Educação Infantil da prefeitura de São José dos Pinhais- PR disponibiliza um documento¹⁰ com os objetivos de aprendizagem em linguagem teatral dividido em duas faixas etárias: crianças de zero a três anos e crianças de quatro e cinco. Para as crianças com idades entre quatro e cinco, que coincidem com a faixa etária dos nossos alunos, há dezessete objetivos, dentre os quais elencamos: imitar gestos e expressões faciais; perceber a diferença entre o real e o imaginário, pela confecção de materiais como máscaras; incentivar a superação de barreiras, como timidez, medo, fobias, por meio do teatro; dramatizar histórias contadas; aprender improvisar ao responder às situações emergentes; desenvolver o hábito de falar em público.

Para que melhor possamos entender como ocorreu esse processo, a seguir apresentaremos uma breve descrição de como ocorreram as aulas.

⁹ Disponível em <<http://educador.brasilecola.uol.com.br/orientacoes/dramatizacao-como-instrumento-ensino.htm>>.

¹⁰ Disponível em <http://www.sjp.pr.gov.br/wp-content/uploads/2014/07/OBJETIVOS__TEATRO-1.pdf>.

3.5 AS AULAS DA SD

A SD foi aplicada em dez aulas e houve um 11º encontro, a reunião de pais, quando ocorreu a apresentação das crianças aos responsáveis. Essas aulas¹¹, bem como a dramatização da história, foram gravadas em vídeo e/ou áudio¹². Em seguida, foram transcritas¹³ para posterior análise. Esclarecemos que os responsáveis pelos nossos alunos assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE)¹⁴, permitindo a utilização dessas transcrições em nossa pesquisa.

Todas as aulas tinham uma rotina, o que já acontecia nas aulas de inglês anteriores à realização da SD do presente estudo. Iniciavam com os alunos cantando a Hello song¹⁵, seguida de uma dinâmica de apresentação e dos sentimentos dos alunos. Em seguida, desenvolvíamos as atividades de nossa SD e a aula terminava com uma canção de Goodbye. Para a aplicação da SD, planejamos utilizar 10 aulas mais a apresentação final: a dramatização. Foi necessário ir outros dois dias para que os alunos pudessem ensaiar para a apresentação ao país.

No Quadro 3, apresentamos os passos metodológicos utilizados nas aulas, ou seja, um resumo das atividades de cada aula para entendermos como as atividades que foram desenvolvidas.

Quadro 3 – Atividades das aulas

DIAS DAS AULAS	ATIVIDADES/CONTEÚDOS DESENVOLVIDOS
30 de maio de 2016	<ul style="list-style-type: none"> • Apresentação do projeto de sala • Contrato didático • Produção inicial
01 de junho de 2016	<ul style="list-style-type: none"> • Retomada do contrato didático • Apresentação do livro <i>The very busy spider</i>: a capa do livro (título, autor, imagem) e o personagem principal • Leitura da História

¹¹ A aulas da SD aconteceram no período da manhã, das 8h30 às 9h20, às segundas e quartas-feiras, de 30 de maio de 2016 a 1 de julho de 2016.

¹² A terceira aula não foi registrada em vídeo ou áudio devido a problemas com o Termo de Consentimento assinado pelos pais.

¹³ As transcrições das aulas e da apresentação dos alunos podem ser encontradas no Apêndice B deste trabalho.

¹⁴ O referido termo se encontra no Apêndice A do nosso trabalho.

¹⁵ A *Hello song*, bem como a de *Goodbye*, é uma música em inglês que fazia parte da rotina da aula. O objetivo era marcar o início e o fim da aula. Também fazia parte da rotina responder como estavam se sentindo.

	<ul style="list-style-type: none"> • Apresentação do personagem principal • Vídeo: <i>The Itsy Bitsy Spider</i> • Produção de uma aranha de papel
06 de junho de 2016	<ul style="list-style-type: none"> • Leitura da História • Apresentação dos personagens da história • Atividade de colorir os personagens (que seriam utilizados posteriormente no livrinho que cada aluno confeccionaria)
08 de junho de 2016	<ul style="list-style-type: none"> • Leitura da História • Vídeo com a leitura da história • Continuação da atividade de colorir os personagens
13 de junho de 2016	<ul style="list-style-type: none"> • Leitura da História • Atividade com flashcards dos personagens • Atividade dos sons e imagens dos personagens com apresentação no Power Point • Continuação das atividades de colorir os personagens
15 de junho de 2016	<ul style="list-style-type: none"> • Leitura da história e revisão dos itens trabalhados por meio de <i>flashcard</i> • Conscientização da sequência narrativa e introdução dos termos sequenciais, em inglês, utilizando <i>flashcards</i> • Confeção do livrinho do aluno: o início da história
20 de junho de 2016	<ul style="list-style-type: none"> • Revisão do início da sequência narrativa • Apresentação e leitura da segunda parte da sequência narrativa: o meio da história • Confeção do livrinho do aluno: o meio da história
22 de junho de 2016	<ul style="list-style-type: none"> • Revisão dos itens estudados • Continuação da confecção do meio da história
27 de junho de 2016	<ul style="list-style-type: none"> • Leitura do final da história • Confeção do livrinho dos alunos: final da história
29/30 de junho de 2016	<ul style="list-style-type: none"> • Ensaio da dramatização que acontecerá na reunião de pais
01 de julho de 2016	<ul style="list-style-type: none"> • Apresentação do teatro dos alunos na reunião de pais (produção final da SD)

Fonte: Arquivos da autora.

A seguir, uma breve descrição das aulas.

Aula 1 – 30 de maio de 2016: Essa aula, assim como todas, começou com os alunos cantando a cantiga inicial: *Hello song*. O objetivo era apresentar o projeto de sala, fazer o contrato didático e a produção inicial. A professora-pesquisadora (PP) foi apresentada aos alunos. Houve uma conversa para identificar o conhecimento deles sobre o gênero HI, sobre o livro da HI e formas de se contar uma história. Inicialmente, perguntamos se eles gostavam de histórias e apresentamos o termo “*story*” associando ao filme infantil “*Toy*

Story”. Para tal conversa, foi utilizado o livro de histórias dos “Três Porquinhos” e aos poucos introduzíamos as palavras em inglês. Questionamos as crianças sobre onde se encontra as histórias para serem lidas, buscando, assim, o reconhecimento do livro. Foi contada a história “Os Três Porquinhos” e mostrado um vídeo¹⁶ com uma dramatização dessa história em inglês que aparentemente acontecia em uma escola.

Foi apresentado o projeto de classe – um teatro de uma história que seria trabalhada ao longo daquele mês e que seria apresentado para um público, os pais, escolhido pelas crianças – feito, portanto, o contrato didático. Pediu-se aos alunos que contassem a história dos “Três Porquinhos”, enquanto lhes eram mostradas as páginas do livro para certificar que todos conheciam e se lembravam da história. Foi apresentada também a música *Who’s afraid of the big bad Wolf*¹⁷ para ser utilizada na produção inicial, com a ajuda de um dos estagiários que tocava violão.

Com ajuda da PP e dos auxiliares, os alunos fizeram uma simples dramatização da história terminando com a música. Eles utilizaram máscaras dos personagens e foram bastante participativos. Ao final, como de costume foi cantada a cantiga de despedida: *Goodbye song*.

Figura 6 – A HI “Os três porquinhos” e máscaras para dramatização



Fonte: Arquivo da professora-pesquisadora.

Aula 2 – 01 de junho de 2016: nesta aula, retomamos a contrato didático e combinamos a apresentação do teatro para a reunião de pais. Aqui acontece o módulo 1, cujo objetivo é apresentar o livro, a capa do livro e o personagem principal. Então, apresentamos o livro *The very busy spider*, que seria trabalhado na SD. Além do livro foi mostrado uma capa

¹⁶ Disponível em <<https://www.youtube.com/watch?v=Q5FG-KLCUsA&t=64s>>.

¹⁷ Disponível em <https://en.wikipedia.org/wiki/Who%27s_Afraid_of_the_Big_Bad_Wolf%3F>.

em tamanho grande feita no papel paraná¹⁸ para que pudessem ver melhor os elementos contidos na capa - título, autor, imagem, como podemos ver na imagem a seguir:

Figura 7 – Aula do Módulo 1 da SD



Fonte: Arquivo da professora-pesquisadora

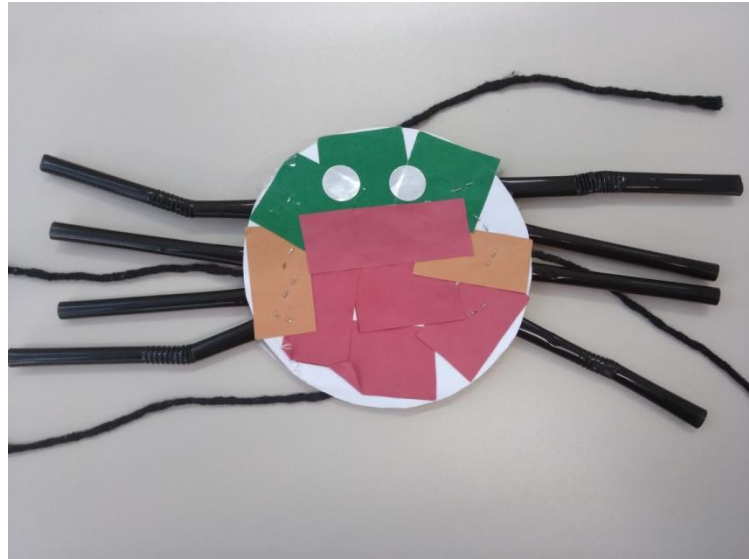
Nesta aula, os alunos confeccionaram um livrinho com a mesma história para que pudessem levar para casa ao final do projeto, individualmente, fizeram a capa do livrinho, colorindo e completando com seus nomes. O objetivo maior de produzirem esse livrinho é o de reforçar a sequência narrativa que os ajudará na produção final.

Posteriormente, apresentamos o personagem principal, lemos a história para as crianças e, por fim, realizamos algumas atividades, começando pela atividade de fazer uma aranha de papel para levarem para casa, assim poderiam mostrar à família, trabalhar em casa o que foi aprendido com o intuito de consolidar o aprendizado. Estava previsto assistirem um vídeo¹⁹ com a música *The itsy bitsy spider*, porém, devido ao tempo, colocamos o vídeo enquanto confeccionavam a aranha. Deste modo, seria uma forma diferente de trabalhar o personagem principal, pois o vídeo mostra características da aranha similares a da história, como por exemplo, a persistência. A música do vídeo seria outra oportunidade de trabalhar o vocábulo “*spider*”, dessa forma, buscamos trabalhar de diversas formas o personagem principal. A imagem 2 é o modelo da aranha que os alunos fizeram, porém eles optaram por pintar ao invés de colar os papezinhos como a do modelo.

¹⁸ O papel paraná é um papelão de alta gramatura e rigidez muito utilizado em embalagens e presentes.

¹⁹ Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=w_ICi8U49mY>.

Figura 8 – Exemplo da aranha a ser feita pelos alunos



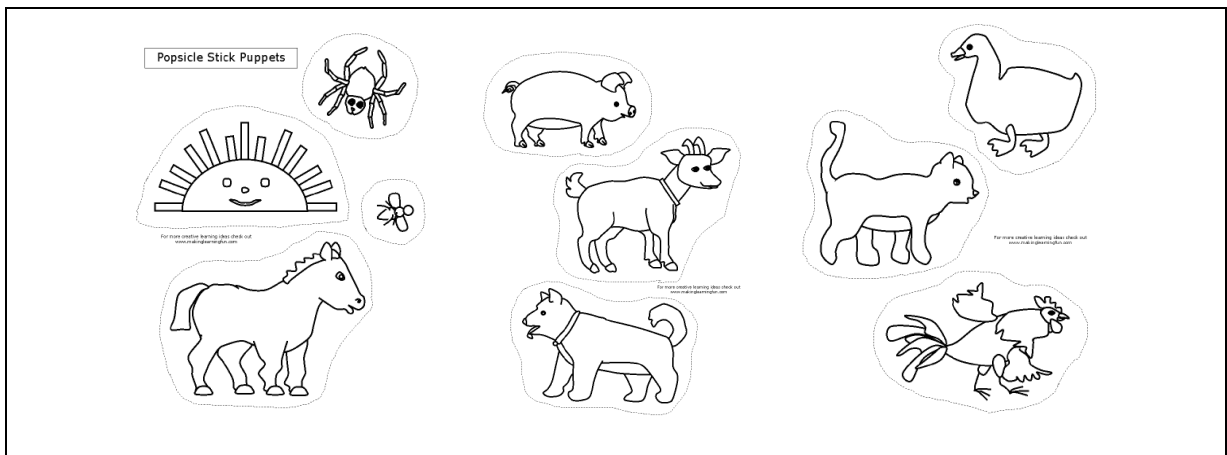
Fonte: Arquivo da professora-pesquisadora

Aula 3 – 06 de junho de 2016: Nessa aula²⁰ se iniciou o Módulo 2, o qual foi planejado para ser desenvolvido em três aulas. O objetivo desse módulo foi o de apresentar os personagens da HI: cavalo, vaca, carneiro, bode, porco, cachorro, gato, pato e galo por meio de atividades que trabalhem seus nomes e seus sons. Essa escolha, a de trabalhar os personagens, se deu pelo fato de ser fundamental para o gênero escolhido, além de ser parte do contexto de produção desse gênero.

A história foi relida e pudemos, assim, apresentar os demais personagens. Fizemos, então, uma atividade de pintar e recortar os personagens da história, trabalhando seus nomes em inglês, para, posteriormente, colarmos nos livrinhos que produziriam. Essas atividades seriam essenciais para o trabalho com o gênero HI, visto que eram atividades com enfoque nos personagens, parte do contexto de produção e, posteriormente, os animais seriam usados na atividade da infraestrutura geral do texto, a sequência narrativa.

²⁰ Esta aula não foi filmada, pois houve um problema com o Termo de Consentimento que deveria ser assinado pelos pais e isso só aconteceu para a aula seguinte.

Figura 9 – Proposta de recorte e nomeação dos animais



Fonte: Arquivo da professora-pesquisadora.

Aula 4 – 08 de junho de 2016: nesta aula²¹, retomamos os personagens, a história e apresentamos um vídeo²² que contava a história. Os alunos deveriam, como produção final, dramatizar a história, achamos importante que em todas as aulas houvesse a leitura da história, porém preocupados com a possibilidade de ficar cansativo aos alunos, buscamos outra forma dessa leitura e encontramos um vídeo com a leitura da história “The very busy spider”. Além disso, seria a oportunidade dos alunos escutarem outra voz, outro sotaque e os sons reais dos animais. Posteriormente, continuamos com a atividade de colorir e recortar os personagens. Foi percebido que os alunos estavam bastante presos às cores reais dos animais e foi pensada uma atividade buscando trabalhar diversidade.

Aula 5 – 13 de junho de 2016: começamos a aula revisando o personagem principal, apresentando a aranha de plástico preta que seria usada para a leitura da história nas aulas seguintes. Continuaram e finalizaram a atividade de colorir e recortar os personagens da história, chamamos a atenção dos alunos para o fato de que não havia apenas uma cor ou um tipo ou raça dos animais. Fizemos, então, uma atividade com flashcards, criados por nós, para que os alunos pudessem dizer o nome dos animais em inglês e na medida do possível a fala desses animais contidas no livro.

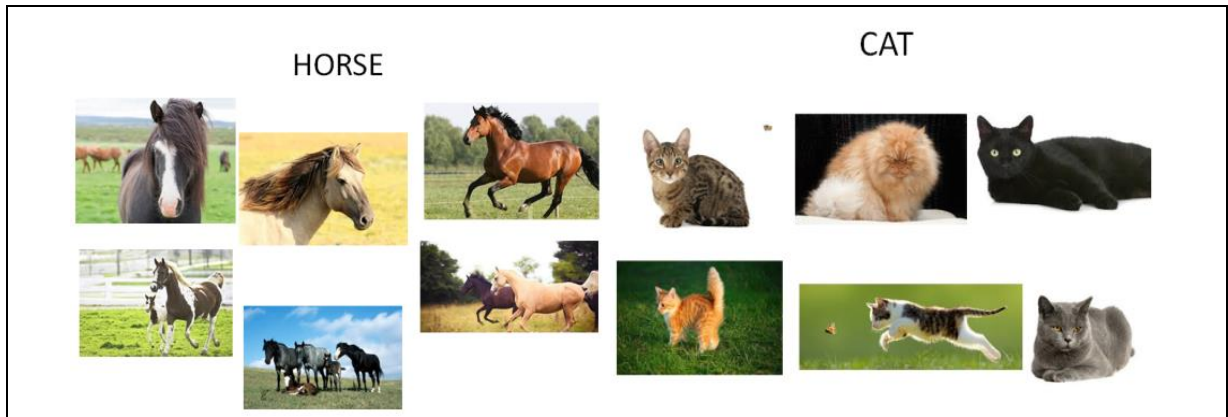
Foi preparada e dada uma atividade em power point em que era possível escutar o som dos animais. Esperava-se que os alunos dissessem o nome em inglês, então eram

²¹ Nesta aula foi gravado somente o áudio, por problemas técnicos.

²² Disponível em <<https://www.youtube.com/watch?v=Dz05diaKZmk>>.

mostradas imagens diferentes dos animais para reforçar que não há apenas um tipo, uma raça e cor dos animais. Segue imagens da atividade.

Figura 10 – Proposta de atividade da Aula 5



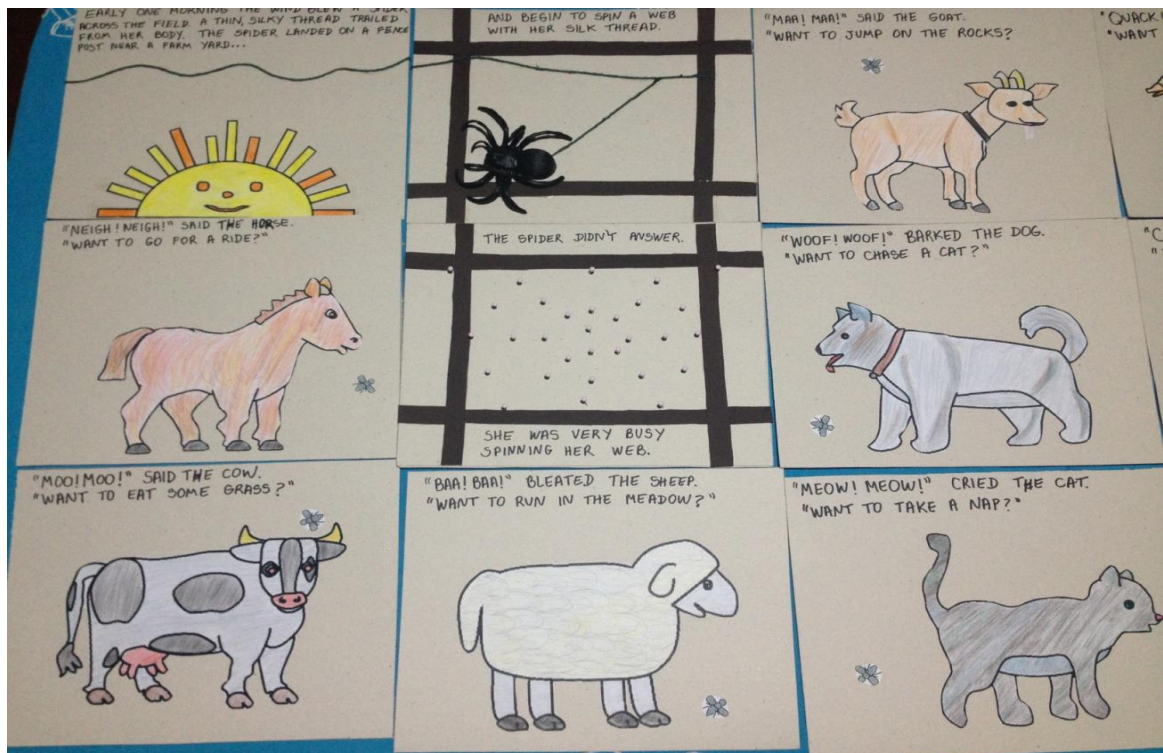
Fonte: Arquivo da professora-pesquisadora.

Aula 6 – 15 de junho de 2016: nesse dia, iniciamos o Módulo 3, que teve a duração de três aulas. Esse módulo objetivava abordar a sequência narrativa: começo, meio e fim da história. Utilizamos os termos em inglês: *beginning, middle, end of the story*. Nesse momento trabalharíamos a infraestrutura geral do texto, justificando, assim, a importância de se trabalhar o começo, meio e fim da história. Para trabalhar essa sequência, escolhemos construir um livrinho do aluno, mostrando que cada personagem, ilustrações e palavras marcavam a mudança da sequência narrativa. Acreditamos que com essa atividade, ficaria mais clara a questão do início, meio e fim da história.

No início dessa aula, revisamos a história. Com o objetivo da apropriação do gênero HI e em função do nosso referencial teórico-metodológico, em especial, o nome da história e o personagem principal. Trabalhamos a sequência narrativa: começo, meio e fim. A história foi relida, enquanto eram mostradas as páginas feitas no papel Paraná, a PP construía a teia da aranha de barbante. Foi feito dessa forma para reforçar aos alunos a sequência narrativa. Eles também poderiam perceber com o movimento da construção da teia, além do desenrolar da história, que poderiam construir seus próprios livros, visto que aquele havia sido feito por nós.

Enquanto o livro era lido, foi pedido que eles dissessem qual era a parte da sequência e, assim, fomos trabalhando o que significava cada parte e as suas características. As imagens que seguem são os *flashcards* feitos e utilizados por nós.

Figura 11 – Exemplos de *flashcards* da HI



Fonte: Arquivo da professora-pesquisadora.

Conforme explicitado nos parágrafos anteriores, esse módulo, o terceiro, tinha como objetivo trabalhar a sequência narrativa parte da infraestrutura geral do gênero HI. Portanto, para finalizar essa aula, fizemos a atividade que continha o início da história, primeira parte da sequência narrativa. Os alunos fizeram a primeira página do livrinho deles, recortaram e colaram o sol e a aranha e começaram a construir a teia. Estudamos o início da história: o nascer do sol, a aranha e sua teia.

Aula 7 – 20 de junho de 2016: dando continuidade ao trabalho do Módulo 3, iniciamos a aula revisando o início da sequência narrativa: the beginning of the story. Então iniciamos a segunda parte da sequência narrativa, o meio da história, chamando a atenção das crianças de que isso se dava com os convites dos animais (que eram situações características a esses animais, como por exemplo: o porco convidava para rolar na lama) para a aranha e o fato de ela estar sempre ocupada tecendo sua teia. Relemos as páginas contidas no meio da sequência narrativa e os alunos fizeram as próximas páginas do livrinho, colando os personagens e tecendo a teia, acompanhando a continuidade da história. Conforme explicitado anteriormente, essa atividade, a da confecção do livrinho, tinha como objetivo colaborar para a aprendizagem das partes da sequência narrativa.

Enquanto eram trabalhadas as falas dos animais, contidas na história, também se abordava todo o contexto, como seus sons e os movimentos que esses animais poderiam fazer. Nessa atividade, num determinado momento, a PP fazia perguntas aos alunos sobre o que responderiam ao animal, caso ele (a) os convidassem. e eles não responderam nada, porque estavam ocupados. Essa situação foi usada para ilustrar o caso da aranha ocupada, não responder aos convites. Houve, assim, uma associação entre a ficção e a realidade.

Aula 8 – 22 de junho de 2016: revisamos tudo que foi estudado como o nome da história, personagem principal, personagens secundários e sequência narrativa. Retomamos as atividades do middle of the story, sempre retomando as falas dos animais da história.

Aula 9 – 27 de junho de 2016: nessa aula, tínhamos como meta trabalhar o desfecho da história. Iniciamos lembrando o contrato didático: a apresentação da história por meio de teatro para a família, a história e as características do gênero HI e, por fim, focamos no final da história. Fizemos a leitura desse final e a confecção da parte final do livrinho dos alunos. Nessa parte final, era noite na história e aparece o personagem coruja, animal noturno, o que foi bastante estimulante para as crianças, pois eles estavam estudando sobre os animais noturnos nas aulas regulares. Nesse dia, ao final da aula, fizemos a indicação dos alunos para representarem os personagens da história na dramatização.

Aulas 10 e 11 – 29 e 30 de junho de 2016: nestes dois dias, fizemos o ensaio da apresentação ao pais, a produção final.

No dia **01 de julho de 2016**, finalmente, aconteceu o dia da apresentação aos familiares. Enquanto acontecia a reunião na sala de aula com coordenação da escola, professores e pais, os alunos estavam em um ambiente separado e puderam fazer um último ensaio. Antes da apresentação, a PP falou com os pais agradecendo a autorização da participação no projeto. Foram entregues os livrinhos produzidos por eles e então aconteceu a dramatização.

Figura 12 – Dia da apresentação final



Fonte: Arquivo da professora-pesquisadora.

Ao final, a comunidade escolar que assistiu a apresentação: pais, professores, coordenação, muito satisfeitos, agradeceram. Nos despedimos dos pais e dos alunos que estavam saindo de férias, encerrando, assim, a realização da SD nessa instituição de ensino.

3.6 GRAVAÇÃO E TRANSCRIÇÃO DAS AULAS

Neste tópico, apresentaremos os instrumentos da coleta de dados e a transcrição. As aulas²³ foram filmadas, gravadas em áudio e transcritas. A filmagem foi feita por meio de uma câmera que na maioria das aulas ficou posicionada de modo a captar todos os alunos e, com isso, facilitar o processo de transcrição por auxiliar na identificação dos alunos, porém algumas aulas, a câmera foi conduzida por um ajudante²⁴.

Os momentos de realização da Sequência Didática foram transcritos baseado no quadro de convenções para transcrições disponibilizado pelo Projeto Norma Urbana Culta das Principais Cidades Brasileiras (NURC, 1999), como demonstrado a seguir:

Quadro 4 – Convenções para transcrição do NURC

SINAIS	OCORRÊNCIA
()	Incompreensão de palavras ou segmentos
(hipótese)	Hipótese do que se ouviu
/	Truncamento
MAIÚSCULA	Entonação enfática
:: ou :::	Alongamento de vogal e consoante (como s, r)
-	Silabação

²³ As aulas também foram gravadas por meio do aparelho celular da PP para o caso de ocorrer problemas com a filmagem.

²⁴ A ajudante foi uma das estagiárias.

?	Interrogação
,	Pausas na fala para respiração ou pausa pequena (até 5s)
...	Pausas de média ou longa duração (de 5s em diante)
((minúscula))	Comentários descritivos
[(Ligando as linhas)	Superposição ou simultaneidade de vozes
(...)	Indicação de que a fala foi tomada ou interrompida em determinado ponto. Não no seu início, por exemplo.
“ ”	Citações literais, reprodução de discurso direto ou leitura de textos.
T	Professora pesquisadora
V	Aluna-estagiária da graduação
O	Aluno-estagiário da graduação
S1, S2, S3, S4, S5, S6, S7, S8, S9, S10, S11, S12, S13, S14, S15, S16, S17	Alunos
E	Todos os alunos
negrito	Frases que chamam atenção para mobilização das CLs e FPS Ex: T: uma aRAnha::: isso:: alguém sabe como que é o nome... de aranha em inglês? S6 / S7: spider

Fonte: Normas adaptadas do Projeto NURC (1999).

Com base nesse quadro de referências, foi possível transcrever as situações de interação entre PP e alunos, o que favoreceu a descrição, observação, análise e interpretação dos dados.

3.7 A ANÁLISE DOS MATERIAIS

A análise do material elaborado (a SD) e coletado (gravação e transcrição das aulas) será analisada em três momentos:

1º momento: analisaremos a SD elaborada e como as atividades contribuem para o desenvolvimento das *Capacidades de Linguagem* dos alunos - Capacidades de Ação, Discursiva e Linguístico-discursiva (DOLZ e SCHNEUWLY, 2011); as Capacidades de Significação (CRISTOVÃO E STUTZ, 2011); Capacidades Multissemióticas (DOLZ, 2015).

2º momento: investigaremos a ação do professor, no processo de realização da SD e, portanto, mapeamos os *gestos didáticos* (NASCIMENTO, 2011), ou seja, o movimentos discursivos e pragmáticos (gestos verbais e não verbais que buscam a aprendizagem dos alunos, observáveis no trabalho docente).

3º momento: identificar, nas transcrições, se há indícios do desenvolvimento das Funções Psicológicas Superiores (VIGOTSKI, 1991), isto é, se houve mudanças da fala e se introduz mudanças qualitativas na aprendizagem.

3.7.1 As Categorias para Análise das Atividades da SD

Ao elaborar a Sequência Didática, e tendo por objetivo o desenvolvimento da língua adicional, especificamente, da língua inglesa em crianças em fase de aquisição da linguagem na Educação Infantil, buscamos compreender como se dá essa aprendizagem e de que forma a SD pode contribuir para isso. Como apresentado no referencial teórico, as SD de um gênero de texto podem contribuir para o desenvolvimento de Capacidades de Linguagem (DOLZ E SCHNEUWLY, 2004), ao que se refere a aptidões requeridas do aprendiz para a produção de um gênero em situações de comunicação específicas. No quadro a seguir, apresentamos como a SD foi pensada, tendo em vista contemplar as Capacidades de Linguagem propostas não só pelos autores supracitados, mas também por Cristóvão e Stutz (2011) e Dolz (2015).

Quadro 5 – Relação entre as Capacidades de Linguagem e atividades didáticas da SD

CAPACIDADES DE LINGUAGEM	CONTEÚDOS DA SD DO GÊNERO HI
Capacidade de ação	<ul style="list-style-type: none"> • Reconhecer o gênero HI e identificar algumas características do contexto de produção da HI: autor, leitor, assunto, objetivos do gênero, suporte livro, personagens, ilustrações etc. • Mobilizar conhecimentos de mundo para compreensão e/ou produção de uma HI.
Capacidades discursivas	<ul style="list-style-type: none"> • Identificar a conFiguração global da HI, sua organização e apresentação: reconhecer a organização do texto; identificar o começo, meio e fim da sequência narrativa.
Capacidades linguístico-discursivas	<ul style="list-style-type: none"> • Reconhecer e utilizar as unidades linguístico-discursivas próprias do gênero HI para a construção do significado global do texto. • Perceber os diálogos presentes na história e reproduzi-los • Expandir vocabulário que permita melhor compreensão e produção da HI • Compreender e produzir unidades linguísticas adequadas à sintaxe, morfologia, fonética, fonologia e semântica da língua; • Tomar consciência das diferentes vozes que constroem o texto (narrador e personagens)

	<ul style="list-style-type: none"> • Perceber as escolhas lexicais para tratar de determinado conteúdo temático (onomatopeias)
Capacidades de significação	<p>Englobam os aspectos ideológicos, o posicionamento de quem produz o gênero e considera o sentido da atividade de uma forma mais ampla e oportunizam:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Compreender a relação entre textos e a forma de ser, pensar, agir e sentir de quem os produz; • Construir mapas semânticos (palavras ligadas ao gênero HI; vocabulário ligados aos animais da fazenda) • Engajar-se em atividades de linguagem (dramatização; contação coletiva da história) • Reconhecer a sócio-histórica do gênero • Posicionar-se sobre relações texto-contextos
Capacidades multissemióticas	<ul style="list-style-type: none"> • Compreender as relações de sentido entre elementos Verbais (falas dos animais) e não verbais do gênero (ilustrações); • Aprender os diferentes conhecimentos e sentidos que emergem de sons, vídeos e imagens • Reconhecer a importância de elementos não verbais para a construção de sentidos • Relacionar elementos não verbais com o contexto social macro que o cerca; • Compreender os elementos semióticos na constituição do gênero.

Fonte: A autora com base em Dolz e Schneuwly (2011); Cristovão e Stutz (2011); Dolz (2015).

Com base nas informações contidas no Quadro 5, investigamos quais CL as atividades propostas na nossa SD poderiam desenvolver e então analisamos a produção inicial e a final, além de algumas atividades transpostas da SD, a fim de verificar a questão do desenvolvimento por meio das Capacidades de Linguagem.

3.7.2 As Categorias para Análise dos Gestos do Professor

Foi necessário, para atingir nossos objetivos de pesquisa, investigar a ação do professor, no processo de realização da SD e, portanto, mapeamos os *gestos didáticos* empreendidos nas aulas. Os gestos didáticos são movimentos discursivos e pragmáticos (NASCIMENTO, 2011), ou seja, gestos verbais e não verbais que buscam a aprendizagem dos alunos, observáveis no trabalho docente. Eles portam significados e são parte de “um complexo sistema social da atividade de ensino regida por regras e códigos convencionais, estabilizados por práticas seculares constitutivas da cultura escolar” (AEBY-DAGHÉ; DOLZ apud BARROS, 2012, p. 114)

Os pesquisadores supracitados dividem os gestos didáticos em duas categorias: os *gestos fundadores*, relacionados às práticas estabilizadas convencionalmente pela escola; e os *gestos específicos*, relacionados às necessidades singulares impostas pela transposição didática interna de um objeto de ensino. Sendo assim, na perspectiva adotada pela nossa pesquisa, os gestos fundadores norteiam a elaboração da SD e os gestos específicos estão a serviço da construção dos objetos de ensino para a transposição didática do gênero textual HI para crianças da educação infantil e se referem aos modos como o professor conduzirá a aula.

Quanto aos gestos fundadores, Aeby-Daghé e Dolz (apud NASCIMENTO, 2011, p. 426-427), com base em suas pesquisas no contexto suíço, propõem a seguinte modelização: 1- presentificação, que é a apresentação do objeto de ensino de uma forma, meio, mídia ou suporte adequado; 2- elementarização que consiste no dimensionamento ensinável do objeto para um contexto específico; 3- formulação de tarefas, comandos pelos quais o objeto de ensino é presentificado; 4- materialização que é a criação dos dispositivos didáticos; 5- apelo à memória que são os gestos para resgatar as memórias de aprendizagens a fim de usá-las; 6- regulação que envolve o diagnóstico das dificuldades e obstáculos em relação a uma etapa com vistas a buscar soluções para alcançar o desenvolvimento de capacidades; e, por fim, 7- institucionalização que são os gestos que buscam estabelecer o saber para ser utilizado em determinados contextos.

Sob esse ponto de vista, para as análises do nosso contexto de investigação, tomamos como base os gestos didáticos fundadores elencados pelos autores suíços, procurando observar as particularidades do nosso contexto, em que as crianças estão estudando um gênero textual (HI) em inglês por meio de uma SD, além de analisarmos os gestos didáticos específicos no processo da realização da sequência. Para isso, utilizamos as transcrições das aulas.

Para fazermos a análise dos gestos, trazemos o Quadro 6, que construímos a partir de Nascimento (2011):

Quadro 6 – A transposição do gênero HI no sistema didático

Objeto social a ser ensinado		Objetos efetivamente ensinados	
Transposição externa	Concretizada nos objetos a ensinar	Transposição interna	Exemplos

<p>Gênero HI com culminância em uma dramatização a ser apresentada para a comunidade escolar (pais, alunos, professores, gestores, entre outros)</p>	<p>MDG e SD:</p> <ul style="list-style-type: none"> • os movimentos verbais e corporais endereçados ao “outro”; 	<ul style="list-style-type: none"> • gestos que tem a função de decompor, detalhar e apontar certas dimensões do objeto de ensino 	<p>A professora:</p> <ul style="list-style-type: none"> • conceitua (1) • define (2) • explica (3) • repete (4) • dança (5) • canta (6) • gesticula (7) • aponta (8) • mostra (9) • faz mímica ou emissão de som para imitar algo (10) • senta em roda (11) • traduz simultaneamente (12)
		<ul style="list-style-type: none"> • gestos de monitoramento das tarefas do aluno nas práticas de trabalho individuais ou em grupo 	<ul style="list-style-type: none"> • passa pela sala de carteira em carteira (13) • pergunta aos alunos se entenderam (14) • pede aos alunos que repitam (15) • comenta o acerto ou erro do aluno (16) • usa termos como “ok” e “very good” para indicar acerto (17) • faz perguntas revisando o que foi ensinado e/ou verificando aprendizado (18) • usa repetição para confirmar um acerto e/ou corrigir um erro (19)
		<ul style="list-style-type: none"> • gestos entonacionais de leitura em voz alta 	<ul style="list-style-type: none"> • arrasta a voz (entonação) (20) • inicia a palavra e espera que os

			alunos terminem (21)
	<ul style="list-style-type: none"> • as ferramentas que o professor disponibiliza para mediar o movimento de internalização dos aprendizes 	<ul style="list-style-type: none"> • desenhos e esquemas na lousa para dar suporte as explicações • consignas escritas • grades para regular a produção escrita • cartazes • handouts • textos • e-mails • roteiro das tarefas a realizar • memória da aula • textos de apoio • transparências • slides • exercícios • quadros organizadores da memória de aprendizagens • etc 	<p>A professora utiliza:</p> <ul style="list-style-type: none"> • o livro da história (22) • flashcards (23) • fantoches (24) • dedoches (25) • slides (26) • vídeo (27) • música (28) • desenhos (29) • origamis (30) • recortes (31) • máscaras (32)

Fonte: Baseada em Nascimento (2011).

Segundo Nascimento (2011), no “contexto de ensino-aprendizagem, os gestos profissionais do trabalho de ensinar são essencialmente languageiros e constituem o ‘diálogo da aula’ que mobiliza ações languageiras”, assim, questionar, conceituar, definir, explicar, repetir, parafrasear, associar, nas palavras da autora, constroem-se como gestos profissionais, do metier do professor. E é na imprevisibilidade da sala de aula, na dinamicidade provocada pelas circunstâncias e diálogos que as estratégias vão se construindo com objetivo de propiciar aos alunos desenvolver-se, entendido aqui, por aprender.

3.7.3 As Funções Psicológicas Superiores

A partir do nosso *corpus* de pesquisa, discutir a possibilidade dessa forma de aprender inglês, propiciar o desenvolvimento de Funções Psicológicas Superiores “ (VIGOTSKI, 1991, p. 24) nas crianças, é um dos desafios das nossas análises. Vale ressaltar,

neste momento, alguns aspectos para que possamos fazer nossa análise, que será meramente descritiva, das funções identificadas nas aulas. As funções psicológicas não funcionam isoladamente, elas se aliam, visto que o psiquismo é sistêmico, pode-se investigar o grau de desenvolvimento das funções, porém não é este nosso objetivo; pré-escolares ainda estão em fase de consolidação do autodomínio da conduta (MARTINS, 2013).

O Quadro 7 apresenta uma síntese da definição de cada função, baseada nos trabalhos de Vigotski (1991, 1998, 2001), Luria (1981) e de uma expoente estudiosa brasileira vigostskiana: Martins (2013). As funções serão utilizadas para nas análises, que serão apenas descritivas:

Quadro 7 – Síntese das funções psicológicas superiores

Percepção	<ul style="list-style-type: none"> • É vinculada à constituição da consciência. • Reflete o conjunto das propriedades dos objetos e fenômenos, possibilitando a construção de uma imagem unificada deles. • Representa os modos primários de reflexo da realidade, pelos quais o homem caminha a partir da apreensão de indícios específicos, advindos do mundo exterior ou interior, em direção à sinterização perceptiva deles. • É confirmada na atribuição de significado das impressões sensoriais, e na unidade que se forma entre estas. • Reside em um processo altamente complexo e estruturado, constituído pelas imbricadas relações que fazem das sensações os meios pelos quais os objetos e fenômenos da realidade são percebidos. • É um produto ativo que envolve a procura de informações correspondentes, a distinção de aspectos essenciais de um objeto, a comparação desses aspectos uns com os outros, a formação de hipóteses apropriadas e a comparação com os dados originais captação do mundo.
Atenção	<ul style="list-style-type: none"> • Por meio da atenção forma-se a imagem focal da realidade captada. • Uma das formas pelas quais a percepção se torna consciente, compreendendo, pois, a seleção de dados estímulos, a inibição de seus concorrentes e a retenção da imagem selecionada na consciência. • A concentração no alvo é um dos mais importantes critérios na análise do processo atencional. • Processo dinâmico e altamente complexo que pressupõe contínuos deslocamentos, ademais pelos próprios limites de se apreender da realidade, exterior e interior – muita coisa ao mesmo tempo. • Atentar é construir conexões simultâneas entre focos. • Endógena.
Memória	<ul style="list-style-type: none"> • É o processo a que compete a formação da imagem por evocação daquilo que no passado foi sentido, percebido e atentado. • o registro, a conservação e a reprodução dos vestígios da experiência anterior, registro esse que dá ao homem a possibilidade de acumular informações e operar

	<p>com os vestígios da experiência anterior após o desaparecimento dos fenômenos que provocaram tais vestígios.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Ocorre a margem da intencionalidade do sujeito que a realiza. • O ato de memorização consciente desponta apenas quando o indivíduo compreende que a retenção de determinado conteúdo é necessário a sua atividade prática ou teórica.
Linguagem	<ul style="list-style-type: none"> • Sistema de signos que opera como meio de comunicação e intercâmbio entre os homens e também como instrumento da atividade intelectual. • Graças a linguagem, a imagem subjetiva da realidade objetiva pode ser convertida em signos; a palavra revela-se fundante das relações internas entre pensamento e linguagem. • Os signos são recebidos pelas crianças das pessoas que os rodeiam e apenas depois tomam consciência ou descobrem as funções de tais signos – estabelecem relações entre signo e significado. • Generalização = significado. Toda generalização, toda formação de conceitos, constitui o mais específico, mais autêntico e mais indiscutível ato do pensamento. • Palavra: fenômeno verbal e intelectual na medida em que condensa em si as demandas funcionais tanto da linguagem quanto do pensamento. • A palavra é a unidade mínima da linguagem, a frase é a unidade mínima da fala (meio de comunicação social, envolvendo indivíduos em processos correspondentes de formulação e decodificação de expressões orais; atividade intelectual) e, ambas, palavra e fala, esteios da complexificação de todas as funções psíquicas. • A linguagem, em seu aspecto externo, caminha da parte para o todo, da palavra à frase, da frase simples às orações e delas um complexo sistema de fala.

Fonte: Baseado em Vigotski (1991; 1998; 2001), Luria (1981) e Martins (2013).

A linguagem se desenvolve em quatro etapas segundo os estudos sobre as Funções psicológicas:

1. Etapa primitiva ou natural: apresenta a operação em sua primeira forma de expressão. A essa etapa corresponde à linguagem pré-intelectual e o pensamento pré-verbal;
2. Etapa da psicologia ingênua: a experiência subordina-se as propriedades do próprio corpo, dos objetos e fenômenos do entorno. Essa etapa aponta tanto a vocalização imitativa quanto a expressão da sintaxe da língua por anterioridade ao pensamento, independentemente de sua lógica interna;
3. Etapa dos signos externos: se recorre aos recursos externos auxiliares com vista à resolução de dadas tarefas psíquicas. Esse fato corresponde à fala egocêntrica;

4. Etapa da transmutação da operação externa em operação interna: pela interiorização de signos.

Com base nesses aspectos, buscaremos analisar como todo esse processo, da situação inicial de aprendizagem de um gênero por meio da SD à produção final – dramatização teatral – podem demonstrar indícios desenvolvimentais nas crianças em relação ao desenvolvimento de uma segunda língua.

Tendo apresentado o nosso percurso metodológico, apresentamos, no capítulo seguinte, as análises e discussões de nossos dados de pesquisa.

4 CAPÍTULO III – 1º MOMENTO: ANÁLISE DAS ATIVIDADES DESENVOLVIDAS NA SD E SUA RELAÇÃO COM AS CAPACIDADES DE LINGUAGEM

No capítulo anterior, explicitamos a metodologia utilizada na geração e para a análise dos dados. Neste capítulo, analisaremos e discutiremos os resultados dessa análise e a interpretação dos dados do que denominamos de 1º momento das análises. Nesta etapa, exporemos as atividades didáticas propostas na Sequência Didática do gênero textual História Infantil, transcrevendo as aulas da SD. Com isso, visamos atingir os objetivos a que nos propusemos e responder nossas perguntas de pesquisa apresentadas na introdução deste trabalho.

4.1 A SEQUÊNCIA DIDÁTICA DA HI *THE VERY BUSY SPIDER*

Já apresentamos na metodologia como cada atividade da SD foi organizada respeitando o modelo de análise de textos proposto por Bronckart (2012) e a elaboração do MDG feito por Tonelli (2005). Esse procedimento metodológico, nos auxilia quanto ao modo de analisar os dados, assim como, ordenar as etapas da transcrição. Desse modo, propomo-nos a responder as seguintes perguntas de pesquisa:

- Quais escolhas realizar para elaboração de material didático, nesse caso por opção metodológica, uma SD, que contemple atividades que realmente possam ser significativas e contribuam de maneira eficiente para o desenvolvimento das capacidades de linguagem, principalmente orais dos alunos?;
- Quais as capacidades de linguagem são desenvolvidas/mobilizadas na realização das atividades da Sequência Didática?.

Assim como, alcançar, respectivamente, objetivos específicos propostos, tais como: analisar como ocorreu o desenvolvimento de uma Sequência Didática do gênero História Infantil em inglês que, elaborada pela pesquisadora, foi transposto para um contexto de sala de aula de alunos da Educação Infantil, e investigar quais Capacidades de Linguagem são privilegiadas no ensino dessa Sequência Didática.

Ao longo da descrição e análise das atividades, traremos também partes de transcrição das aulas, a fim de investigar se houve o desenvolvimento / mobilização dessas Capacidades de Linguagem.

4.1.1 Componente 1: Apresentação da Situação: Projeto de Classe

A apresentação da situação “[...] tem por finalidade explicitar o projeto a ser desenvolvido com a turma” (HILA; NASCIMENTO, 2009, p. 71). Esse é um momento de extrema importância, pois é a hora em que a criança “compra a ideia”. Para que essa “compra” acontecesse, pensamos em atividades, que além de desenvolver as capacidades de linguagem dos alunos, mesmo que ainda num momento inicial da SD, os motivassem a se interessar pelo projeto de classe, fazendo, assim, o contrato didático.

Brousseau (1996a) definiu contrato didático como o resultado das negociações entre professor e aluno em relação a um saber específico. Essa noção difere-se da ideia de contrato no sentido legal do termo, visto que, nesse sentido determina as regras para “assegurar a sua estabilidade, o contrato didático terá antes como função dinamizar as regras, justamente para que as coisas ocorram [...]” (JONNAERT, 2002, p.153).

Primeiramente, apresentamos o termo história em inglês, fazendo uso do título do filme *Toy Story*, a fim de se estabelecer uma ligação entre o termo e o título. Então, fomos introduzindo o gênero HI, usando como exemplo uma história conhecida por eles, “Os três porquinhos”. Como trabalhamos em nossa pesquisa com crianças cursando a EI, sentimos a necessidade de mostrar e contextualizar cada detalhe do que seria trabalhado de forma cuidadosa e minuciosamente explicado.

Ao longo dessa primeira atividade, buscamos mobilizar conhecimentos prévios e desenvolver a capacidade de ação dos alunos acerca do gênero, da história narrativa, do livro da HI e de suas principais características.

Para essa atividade, sentamos em roda, apresentamos o livro “Os três porquinhos” e suas características: título, autor, capa, personagens, narrador, sequência narrativa, imagens/ilustrações e a história completa, introduzindo os termos em inglês. Com essa atividade mobilizamos sua capacidade de Ação, pois contamos a história, com a ajuda das crianças, visto que era conhecida por eles, usando termos em inglês. A Capacidade de ação refere-se à capacidade de o sujeito “[...] adaptar-se as características do contexto e do

referente” (DOLZ; SCHNEUWLY, 2011, p. 44). Caso seja um gênero conhecido dos alunos, eles irão fazer inferências sobre as suas características, inclusive detalhadas, dos recursos visuais (como o lobo soprar as casinhas), dos linguísticos (no que se refere à fala dos personagens) e do tipológico (uma sequência de ações que levam a um desfecho – que é o domínio do enredo), assim como, aspectos sociais e/ou culturais que envolvem a compreensão e interpretação da história.

A seguir uma imagem²⁵ da execução dessa atividade:

Figura 13 – História “Os Três Porquinhos”



Fonte: Arquivo da professora-pesquisadora.

Após introduzirmos o gênero e suas principais características, realizamos duas atividades: uma para trabalhar os personagens, mostrando imagens, questionando-os quem eram os “*characters*” (personagens) e outra para trabalhar a sequência narrativa, mostrando imagens do livro e as crianças diziam se era o “*beginning*” (início), “*middle*” (meio) ou “*end*” (fim) da “*story*” (história). Com essas duas atividades, buscamos explorar as capacidades discursivas dos alunos, visto que elas buscavam trabalhar características do gênero por meio de imagens e as multissemióticas, pois utilizamos imagens para apreensão desses conhecimentos e sentidos.

²⁵ As imagens das aulas contêm o rosto dos alunos apagados, pois são menores.

Figura 14 – Atividades sobre a história “Os Três Porquinhos”



Fonte: Arquivo da professora-pesquisadora.

Posteriormente, passamos um vídeo²⁶ com uma dramatização da história dos três porquinhos acontecendo em inglês numa escola, para que as crianças entendessem que essa é outra forma de contar uma história, além da leitura de um livro e de filmes, como já havia sido apontado por elas. Mostramos aspectos importantes em uma apresentação de teatro, como, por exemplo, a plateia. Demos enfoque também, nesse momento, no papel do narrador, trabalhando assim com as vozes presentes no texto. Temos aqui as capacidades discursivas. Além disso, a forma de produção da HI, que seria ensinada às crianças por meio da SD, seria um teatro. Com essa atividade procuramos desenvolver as capacidades de ação (elementos contextuais) e a multissemióticas (as relações de sentido entre elementos verbais e não verbais, os conhecimentos que emergem do vídeo).

Figura 15 – Projeção do vídeo do teatro “Os Três Porquinhos”



Fonte: Arquivo da professora-pesquisadora.

O quadro a seguir é uma síntese das análises feitas na apresentação da situação inicial/projeto de classe. Temos as atividades propostas na SD e as CL que buscamos acionar:

²⁶ Disponível em <<https://www.youtube.com/watch?v=Q5FG-KLCUsA>>.

Quadro 8 – Capacidades acionadas na apresentação do projeto de trabalho da SD

Atividade	Capacidades de Linguagem
1- Apresentação do gênero HI e suas características	CA
2- Personagens	CD + CMS
3- Sequência narrativa	CD + CMS

Fonte: A própria autora.

As atividades desenvolvidas buscaram acionar quais capacidades já são do domínio dos alunos. O objetivo não é verificar o quanto, mas se já tem essas capacidades indicadas em sua linguagem. Quando falamos em “desenvolvimento”, como o próprio termo semanticamente sugere, estamos falando de um estado em permanente movimento. Os alunos demonstraram conhecer aspectos relacionados ao contexto de produção da história, à planificação geral do texto, aos personagens e às vozes sociais que representam, assim como o encadeamento discursivo. As capacidades Linguístico-discursivas foram as que menos dominam, pois, justamente, o linguístico se manifesta em uma língua adicional, o inglês, com termos pouco conhecidos dos alunos, contudo, em língua materna e alguns vocábulos em inglês foram capazes de representar a história.

4.1.2 Componente 2: Produção Inicial

Segundo Nascimento e Hila (2009, p. 71), a produção inicial (PI) é “[...] o momento em que o professor realiza um diagnóstico ou uma primeira produção oral/escrita do gênero”. A produção inicial deve ser uma atividade mais próxima possível da produção final. Para que a realização da sequência venha ocorrer é importante fazer uma produção inicial, a fim de que seja feito o mapeamento das dificuldades dos alunos.

Como nosso trabalho é com crianças com idade entre cinco e seis anos, a atividade proposta para a produção inicial foi uma dramatização da HI “Os três porquinhos”. Para que isso acontecesse, fizemos a contação coletiva da HI, usando alguns termos em inglês. Apresentamos a música *Who’s afraid of the big bad wolf* e fizemos um pequeno ensaio, para que pudesse ser cantada na dramatização.

Figura 16 – Contação da HI “Os Três Porquinhos”



Fonte: Arquivo da professora-pesquisadora.

Posteriormente, escolhemos os personagens e fizemos os combinados de como seria o teatro para prepará-los para a produção inicial. Para caracterizá-los como personagens, fizemos uso das **Figuras** utilizadas na atividade de personagens da apresentação da situação, como podemos visualizar na imagem a seguir:

Figura 17 – Dramatização da HI da Produção Inicial



Fonte: Arquivo da professora-pesquisadora

Nas atividades propostas para essa aula, bem como na produção inicial, percebemos que os alunos realizaram o que lhes foi pedido com bastante interesse. Notamos pelas transcrições e análise do vídeo que mobilizaram diferentes Capacidades de Linguagem para realizar tais tarefas, lembrando que são crianças da Educação Infantil e a Sequência Didática foi elaborada para ensinar um gênero em inglês ou, ao menos, uma introdução dos aspectos ligados ao gênero.

Apresentaremos excertos²⁷ que comprovem o a mobilização das capacidades de linguagem presentes na produção inicial e nas atividades até aqui realizadas por pelos menos um aluno. Usaremos exemplos que contenham o uso do inglês, seja por parte do aluno ou por parte da PP e o aluno tem que ter entendido o comando ou pergunta em inglês para responder, mesmo que a resposta seja em português.

No Excerto 1, parte da transcrição da produção inicial, nota-se a Capacidade de Significação no que tange ao engajamento dos alunos nas atividades de linguagem, no caso na dramatização da história “Os três porquinhos”.

Excerto 1: Produção inicial - Aula 1, em 01/06/16

563 T: *oh:: eu já sei... então nós vamos fazer assim oh:: quem vai ser / oh boys... quem vai*
 564 *(segurar) a house... ôh você é do two? um vai segurar o pig e outro a house... a house*
 565 *tem que ficar abaixadinha... só na hora que construir a house que levanta... você é o*
 566 *one:: e você é o three... é tá certo... então vamos lá oh... aten-ção... então agora nós*
 567 *vamos fazer assim... (n)a nossa story não vai ser a mom... vai ser o dad... o O vai ser o*
 568 *dad... vocês vão se despedir do O porque ele é o dad... e vocês vão vim pra cá... eu vou*
 569 *ser a nar-ra-do-ra da história... então eu vou estar contando a história e vocês*
 570 *participando com a teacher combinado? Então vai lá... fala bye bye pro... pro dad*
 571 *S2 / S6 / S7: bye bye::*
 572 T: *bye bye dad:: então boys vamo(s) lá... o number one / cadê o pig / vem todo mundo*
 573 *aqui... nesse cantinho aqui oh...*
 574 S2: *bye:::*
 575 T: *vem o pig number one... o pig number one... very good... hello::*
 576 S5 / S6: *hi*
 577 T: *ai o pig number one construiu a house... mostra a house... very good::: isso... vem*

Nos turnos de fala sublinhados no Excerto 1, os alunos S2, S6 e S7 (linha 571) e depois o S5 e o S6 (linha 576) demonstram compreender a relação entre o texto e a forma de ser, pensar, agir de quem o está produzindo, no caso os alunos que estão como os três porquinhos dentro da história. Na linha 571 eles se despedem do pai, que na história original é a mãe, e na linha 576 e cumprimentam utilizando *hi* mesmo a narradora tendo utilizado *hello*. Portanto, conforme explicado e além de engajarem-se na atividade de linguagem, eles demonstram desenvolver/mobilizar as CS (CRISTOVÃO E STUTZ, 2011).

Detectamos, também, a Capacidade de Ação dos alunos, acerca dos personagens, característica do contexto de produção, bem como a Capacidade Linguístico-discursiva ao

²⁷ Transcrições de acordo com o quadro de transcrições na metodologia.

entender e utilizar o termo *big bad wolf* ao invés de Lobo-mau, como podemos depreender do Excerto 2:

Excerto 2: Produção inicial - Aula 1, em 01/06/16

523 T: então... a teacher preparou isso aqui oh ((mostra os cards)) a hora que vocês
 524 construírem a house de vocês... um vai ficar segurando o pig... o outro... na hora vai
 526 levantar a house assim oh:: pode ser? yes? eu tenho uma ideia... quem / pode ser você o
 527 big bad wolf? ((dirige-se a S4)) pode? Ah:: very good
 528 S1: eu quero... eu quero ser o big bad Wolf

Nota-se na linha 528 que S1 identifica que *big bad wolf* é um personagem ao escolher atuar como tal. A criança demonstra mobilizar seus conhecimentos de mundo para compreender que aquele era um personagem mesmo a professora ter usado o termo em inglês, e então escolher ser o lobo-mau, ou seja, fazer parte da produção da HI que seria a dramatização.

No Excerto 3 houve a mobilização das Capacidades Discursivas e Multissemióticas, na qual os alunos, ao verem imagens (CM) da história *Os três Porquinhos*, puderam dizer qual a parte da sequência narrativa era (CD).

Excerto 3: Apresentação do projeto de classe - Aula 1, em 01/06/16

268 T: very good... e vocês acham que essa cena aqui
 269 [
 270 S6: é o final
 271 T: ah::: é o final da story? é o end? Isso mesmo very good... e o final é o end tá? A gente
 272 chama em inglês... very good... então esse é o final da história... e agora eu vou mostrar
 273 uma outra... porque eu quero () porque... nós temos então o fina::l... que mais que a
 274 gente tem?
 275 S7: o me::io
 276 T: o MEio
 277 S1: e o começo
 278 T: e o começo...
 279 S2: (uma parte) no meio, o fim e o começo...
 280 T: isso::
 281 S2: o começo, meio e fim

Mesmo que em língua portuguesa, apresentamos o Excerto 3 para mostrar o acionamento dessas capacidades em língua materna e possível desenvolvimento na língua

adicional, ao passo que lhes é apresentado e ensinado. Além das CM e CD, nesse momento, percebe-se um início de desenvolvimento das linguístico-discursivas, no que diz respeito a expansão de vocabulário ligado à sequência narrativa, em inglês, para compreensão e posterior produção do gênero na língua adicional.

Ao término dessa atividade de produção inicial, foi apresentado o projeto de classe e feito o contrato didático. Perguntamos aos alunos para quem eles gostariam de apresentar o teatro da HI e, unanimemente, eles escolheram seus pais. E a produção final, que será detalhada posteriormente, aconteceu na reunião de pais.

Com base nessa primeira produção, foram elaborados os módulos com o objetivo de instrumentalizar os alunos para a produção final. De acordo com os ensinamentos de Nascimento e Hila (2009, p. 71): “Os módulo ou oficinas têm a função de trabalhar com os problemas observados na produção inicial dos alunos, dando-lhes instrumentos”.

Nossa SD foi idealizada com quatro módulos, organizados em função da estrutura e da progressão narrativa da HI *The very busy spider*. Tais módulos contemplam, de forma geral, atividades relacionadas ao desenvolvimento de diferentes Capacidades de Linguagem, importantes para a compreensão da HI e sua posterior produção em dramatização.

Na sequência, descrevemos cada módulo componente da SD, bem como, cada atividade nele arrolada e as Capacidades Linguagem que objetivamos desenvolver, a partir do diagnóstico das capacidades acionadas na produção inicial.

4.1.3 Componente 3: Módulo 1

Realizamos a aula 2 em 1o de junho de 2016 e o componente 3 da SD, Módulo 1, teve como objetivo apresentar o livro *The very busy spider*, trabalhar os elementos da capa do livro e o personagem principal da história. Para tanto, foram realizadas quatro atividades nesse módulo: 1- Apresentação do livro e sua capa; 2- Construção da capa do livrinho; 3- Leitura da HI; 4- Apresentação do personagem principal e confecção de uma aranha.

Nesse módulo, tivemos a preocupação de instrumentalizar os aluno, mesmo que pequenos, para que pudessem falar sobre o gênero em estudo. Preparamos atividades que pudesse propiciar aos alunos adquirirem um vocabulário, uma linguagem técnica sobre o gênero HI (DOLZ; NOVERRAZ; SCHNEUWLY, 2011, p. 89).

Essa aula começou com uma revisão da aula anterior (30/05/2016), objetivando a retomada do contrato didático (BROUSSEAU, 1996): a apresentação de uma dramatização para os pais da história explorada ao longo das aulas. Lazaretti (2016, p. 137) afirma que “[...] o processo de começar a tomar consciência dos fins das ações (para que) e motivo da atividade (por que) é fundamental na idade pré-escolar e é a base para a fase escolar”. Ademais, Dolz, Noverraz e Schneuwly (2011) afirmam que o ensino de línguas com base em gênero didaticamente organizado em torno de uma SD auxilia nessa tomada de consciência, pois os alunos têm um objetivo a alcançar. Em consonância com os autores citados, consideramos de extrema importância as crianças terem em mente o objetivo a alcançar, pois pode servir de incentivo para realizar as atividades e se engajarem de maneira ativa nas aulas de LI.

Por conseguinte, apresentamos o livro que seria lido para eles, trabalhando o suporte capa. Verificou-se que as crianças já conheciam algumas características da capa em L1 e fomos apresentando outras, retomando, tais características em inglês como: story, cover, spider, main character, illustration etc. Apresentamos também o título do livro, explicando-o e, por fim, o autor. Com essa atividade, buscamos desenvolver a capacidade de ação das crianças, a capacidade de significação, visto que buscamos realizar inferências acerca do contexto de produção e construir um mapa semântico.

Então, explicamos que faríamos uma atividade ao longo das aulas que estivéssemos com eles para ajudá-los na dramatização da história aos pais. A atividade consistia na confecção de um livrinho como o da história que seria lida a eles. Ao confeccioná-lo, eles estariam visualizando as cenas, trabalhando a sequência narrativa e, mesmo que fosse uma atividade parcialmente direcionada, eles teriam a liberdade de fazer algumas escolhas como: as cores que usariam, alguns desenhos que seriam feitos por eles, por exemplo, o da teia da aranha.

Naquele momento, eles começaram a confecção de seus livrinhos, confeccionando a capa incluindo seus nomes e colorindo de acordo com o desejo de cada um. Nessa atividade, objetivamos desenvolver a CA, visto que estariam agindo na construção da capa do livro e CD, ao reconhecer a organização do texto, escrevendo seus nomes no local adequado.

Posteriormente, foi pedido que sentassem em roda, no chão, para a leitura da HI. A leitura foi em inglês, pausando para explicações quando requisitadas pelos alunos e para

interações sobre a história. Essa atividade objetivava desenvolver a CA, pois era necessário mobilizar conhecimentos de mundo para compreender a história. Outra capacidade era a multissemiótica (CMS), pois foi a partir das imagens e dos sons nas falas dos animais que eles iriam construir sentidos.

Houve, então, a apresentação do personagem principal e como última atividade dessa aula, por questão de tempo, as crianças fizeram uma aranha utilizando papel, lápis de cor, barbante e canudos para as pernas. Essa atividade procurava desenvolver as CA, pois ao realizá-la, os alunos teriam que mobilizar conhecimento de mundo para a compreensão e/ou produção de um texto; as CMS para compreender as relações de sentido entre elementos verbais e não-verbais do gênero e as CLD para apreender os diferentes conhecimentos e sentidos que emergem da imagem e, assim, expandir vocabulário.

Pedacinhos de papel foram oferecidos aos alunos para fazerem uma aranha parecida com a do livro, pois o ilustrador, Eric Carle, que é também o autor, fez as ilustrações utilizando recortes de papéis, mas todos os alunos optaram por colorir suas aranhas. Essa atividade teve como objetivo trabalhar o personagem principal da história. As crianças levaram a produção para casa. Enquanto as crianças terminavam de confeccionar a aranha, colocamos um vídeo com a música *The itsy bitsy spider*, com objetivo de aproximar o mundo discursivo da criança, porém não houve tempo de trabalhar mais a fundo o vídeo, sendo assistido novamente na aula seguinte.

O quadro que segue é uma síntese das análises feitas no Módulo 1. Temos as atividades propostas nesse módulo da SD e as CL que buscamos acionar:

Quadro 9 – Atividades e CL do Módulo 1

Atividade	Capacidades de Linguagem
1- Apresentação do livro e sua capa	CA + CS
2- Construção da capa do livrinho	CA+CD
3- Leitura da HI	CA+CMS
4- Apresentação do personagem principal e confecção de uma aranha	CA+CMS+CLD
5- Vídeo <i>Itsy bitsy spider</i>	CS + CLD+CMS

Fonte: A própria autora.

Conforme apresentado no quadro 5, as atividades aplicadas no Módulo 1, buscaram desenvolver as capacidades de ação, as de significação, as discursivas, as linguístico-discursivas e as multissemióticas.

4.1.4 Componente 4: Módulo 2

O componente quatro da nossa SD, módulo 2, teve por objetivo trabalhar os personagens da HI e foi desenvolvido em três aulas. Na primeira, começamos nossa aula revisando o personagem principal, questionando quem era o *main character* e conscientizando os alunos de que havia um personagem principal e demais personagens.

Na Atividade 1, passamos novamente o vídeo da *Itsy bitsy spider*, incentivando-os a cantar e analisar a aranha da música e o vídeo, comparando com a aranha da HI e falando sobre suas características. Com essa atividade, buscamos desenvolver as CS, ao compreender a relação entre textos e a forma de ser, pensar, agir e sentir de quem os produz; as CLD, em relação aos termos “*main character*”, “*spider*”, bem como outros ligados e as CMS, por ser um vídeo, com música.

As atividades seguintes desse módulo buscavam a apresentação dos personagens: cavalo, vaca, carneiro, bode, porco, cachorro, gato, pato e galo (por meios dos sons e atividades). Assim, a segunda atividade, era a apresentação dos personagens da HI, no caso os animais e uma atividade de colorir esses animais para que pudessem ser usados no livrinho das crianças. Enquanto eles coloriam, era revisado os nomes desses animais em inglês. Com essa atividade, buscamos desenvolver as CLD, visando expandir vocabulário, e as CMS, pelo uso das imagens.

Com o objetivo de reforçar esse vocabulário pensamos em mais duas atividades: na primeira, pensada para desenvolver as capacidades linguístico-discursivas e multissemióticas, mostrávamos imagens dos animais e os alunos deveriam dizer os nomes dos animais em inglês; na segunda, usamos uma apresentação em *power-point* em que primeiramente era apresentado o som que o animal produzia, e então, depois das crianças dizerem o animal em inglês era mostrado fotos do animal. Essa atividade visava desenvolver as CLD, CMS e as CS.

O quadro que segue é uma síntese das análises feitas no módulo 2. Temos as atividades propostas nesse módulo da SD e as CL que buscamos desenvolver:

Quadro 10 – Atividades e CL do Módulo 2

Atividade	Capacidades de Linguagem
1- Vídeo “Itsy bitsy spider”	CS+CLD+CMS
2- Colorir os personagens	CLD+CMS
3- Qual o animal?	CLD+CMS
4- Sons dos animais	CLD+CMS+CS

Fonte: A própria autora.

Conforme apresentado no Quadro 10, as atividades do Módulo 2, buscaram desenvolver as capacidades de significação, as linguístico-discursivas e as multissemióticas.

4.1.5 Componente 5: Módulo 3

Esse módulo, objetivou trabalhar a sequência narrativa: o início (*beginning*), o meio (*middle*), e o fim da HI (*end of the story*). Ele foi planejado para acontecer em três aulas, cada qual focando o início, o meio e o fim. As aulas aconteciam com a leitura da HI no início e a construção do livrinho do aluno.

A atividade da leitura no início das três aulas buscava trabalhar a mudança da sequência narrativa, trabalhar com os marcadores sequenciais, personagens, palavras, ilustrações. Tínhamos por finalidade desenvolver as CA e as CD, mobilizando conhecimentos de mundo ao ver as imagens para entender e produzir o texto; as CS e as CLD ao construir o mapa semânticos dos personagens animais; além das CMS ao fazer uso de atividades como vídeos, imagens e sons para que pudessem.

A construção do livrinho era para colocar em prática a marcação da sequência narrativa, sendo: a) O início da história: nascer do sol, a aranha e a teia; b) O meio da história: os convites dos animais para a aranha, o fato dos convites serem característicos de cada animal e a aranha estar sempre ocupada tecendo sua teia; c) O desfecho da história: que se inicia com a aranha pegando a mosca, o anoitecer e a coruja.

Esta atividade buscava desenvolver as CA e as CS, pois as crianças mobilizavam conhecimento de mundo para entender os convites dos animais feitos à aranha e tentaram compreender a forma de ser dos animais, as CD em relação à sequência textual, as CLD e as CMS expandindo vocabulário, busca do domínio das anáforas (*but the spider didn't answer*) e onomatopéias (*neigh, baa, etc*) contidas no texto.

O quadro que segue é uma síntese das análises feitas no Módulo 3. Temos as atividades propostas nesse módulo da SD e as CL que objetivamos desenvolver:

Quadro 11 – Atividades e CL do Módulo 3

Atividade	Capacidades de Linguagem
1- Leitura da HI enfatizando a sequência	CA+CS+CD+CLD+CMS
2- Construção do início da HI (livrinho)	CA+CS+CD+CLD+CMS
3- Construção do meio da HI (livrinho)	CA+CS+CD+CLD+CMS
4- Construção do fim da HI (livrinho)	CA+CS+CD+CLD+CMS

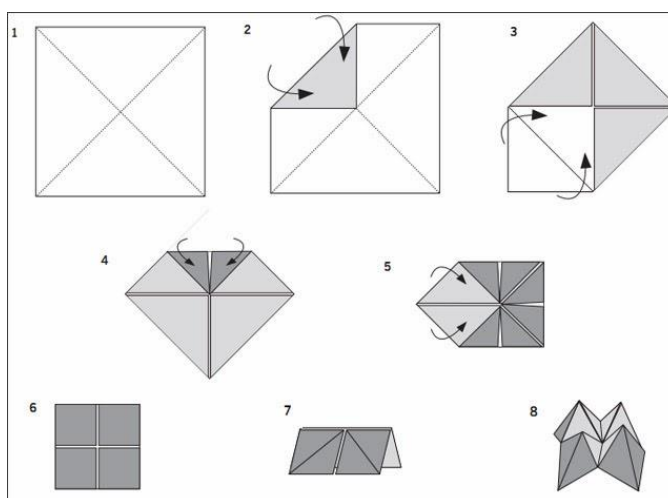
Fonte: A própria autora.

No Quadro 11, nota-se que as atividades aplicadas neste módulo, buscaram desenvolver as capacidades de ação, as de significação, as discursivas, as linguístico-discursivas e as multissemióticas.

4.1.6 Componente 6: Módulo 4

Esse módulo foi formulado para revisão e/ou fixação de vocabulário, bem como para preparar os alunos para a produção final, fazendo ensaios. Foi prevista a atividade Abre-e-fecha²⁸, que buscava desenvolver as CLD ao rever vocabulário, sendo um jogo de revisão dos animais e os sons que emitem. Por falta de tempo, não realizamos essa atividade.

Figura 18 – Como fazer um *abre-e-fecha*



Fonte: Arquivo da autora.

²⁸ Brincadeira com papel, um origami, também conhecido como *Unha de gato* e *Come-come*.

A próxima atividade consistia em os alunos recontarem a HI ao serem mostradas as imagens do livro a elas. Objetivamos desenvolver todas as CL. Já os ensaios tinham o propósito de prepará-los para a produção final, bem como para o desenvolvimento das CL e/ou mobilização das CL já desenvolvidas.

O quadro que segue é uma síntese das análises feitas no Módulo 4. Temos as atividades propostas nesse módulo da SD e as CL que nos propomos mobilizar:

Quadro 12 – Atividades e CL do Módulo 4

Atividade	Capacidades de Linguagem
1- Abre-fecha	CLD
2- Reconto da HI	CA+CS+CD+CLD+CMS
3- Ensaios	CA+CS+CD+CLD+CMS

Fonte: A própria autora.

O Quadro 12 apresenta as atividades aplicadas no Módulo 4, e quais capacidades objetivaram desenvolver, a saber: as capacidades de ação, as de significação, as discursivas, as linguístico-discursivas e as multissemióticas.

4.1.7 Componente 7: Módulo 5

Hila e Nascimento (2009, p. 71) asseveram que: “A produção final revela ao professor os ganhos, as capitalizações em torno daquilo que se ensinou durante as oficinas”. Nossa produção final, conforme já explicitado anteriormente, foi uma dramatização da história *The very busy spider* que aconteceu na reunião de pais. As imagens a seguir retraram esse momento

Figura 19 – Apresentação final dos alunos



Fonte: Arquivo da autora.

Houve a participação de todos os alunos nessa dramatização. A narradora foi uma estagiária (V) e os alunos faziam as falas dos animais. Traremos alguns excertos da transcrição da produção final, bem como de algumas atividades que antecedem essa produção, visto que são atividades que revisam o que foi trabalhado nas outras aulas com o objetivo de preparar os alunos para a última produção, fazendo emergir as capacidades de linguagem desenvolvidas.

Antes da análise das capacidades, acho importante ressaltar alguns aspectos: não podemos nos esquecer de que são crianças com idade entre cinco e seis anos, que tiveram dez encontros conosco para se prepararem para essa dramatização. Vale também lembrar que, de acordo com o contrato didático que estabelecemos no primeiro encontro, eles contariam a história aos pais, em inglês em forma de teatro, o que foi realizado por eles, dentro do processo de aprendizagem de cada um. Ou seja, essa apresentação seria em inglês, teria um público e não podemos deixar de lado o fato que isso pode constranger ou inibir e, conseqüentemente, causar o esquecimento das falas.

Em relação à Capacidade de Ação, percebe-se ao longo da produção final, a mobilização de conhecimentos de mundo para a produção da história por meio de dramatização por parte de todos os alunos. Entendemos que eles (re)conhecem aspectos do contexto de produção do gênero para produzi-lo. O Excerto 4, é o início da dramatização, quando os alunos entram na sala que é para acontecer a encenação, se posicionam e começam a apresentar.

Excerto 4: Produção final: dramatização da HI – Aula 11, em 30/06/16

- 3 ((T entra na sala com os alunos))
 4 ((os alunos acomodam-se no canto da sala))
 5 V: “The Very Busy Spider”... “Early one morning the wind blew a spider across the
 6 field... ((S12 e S13 entram)) A thin silky thread trailed from her body... the spider
 7 landed on a fence post near a farm yard... and began to spin with her silky thread”
 8 ((S13 começa a tecer a teia))
 9 ((S12 sai))
 10 ((S3 e S9 entram))
 11 S9: neigh:: neigh::
 12 V: said the horse... “want to go for a ride?”
 13 S9: “want to go for a ride?”
 14 V: “but the spider didn’t answer... she was very busy spinning her web...”
 15 [
 16 E: she was very busy spinning her web...

Como podemos perceber no Excerto 4, o aluno S13 desempenha o papel da aranha, e no momento correto começa a tecer a teia, como acontece na história. O aluno S12, é uma criança com diagnóstico de autismo, e com a ajuda de sua cuidadora atua como o sol, mesmo sem fala na dramatização. Também temos os alunos S3, que é a mosca da história, e o S9, o cavalo. O aluno S9 emite o som do cavalo no momento certo e até faz os gestos, porém, como se percebe na transcrição, esquece a fala e assim que é lembrado pela narradora, ele repete adequadamente. Também é possível notar que todos os alunos (E), no primeiro momento, se esqueceram de continuar a fala da narradora, como era previsto e combinado com eles, porém, assim que ela solta a fala: *she was very busy spinning her web*, eles repetem por se darem conta que era de incumbência deles.

A respeito da capacidade discursiva, também notamos ao longo da apresentação dos alunos, que eles desenvolveram essa capacidade relacionada à infraestrutura geral da HI, uma vez que puderam dramatizar a história, compreendendo as partes sequenciais: o início, o meio e o fim. Para exemplificar melhor o que afirmamos, trazemos o Excerto 5, da oitava aula da sequência didática, em que num momento de revisão do que foi estudado, falamos sobre as partes da sequência narrativa.

Excerto 5: Aula 08, em 22/06/16

- 28 T: *isso... an owl:: that's right... oh:: attention... nós também começamos a trabalhar/*
 29 *porque vocês me contaram que TODA a story tem... beginning... middle... end*
 30 [
 31 S2: *começo... meio... fim*
 32 T: *that's right... nós já trabalhamos o beginning... e o middle... não é? nós (estamos*
 33 *continuando) no middle:: no middle of the story...*
 34 S8: *(meio da história)*
 35 T: *isso... e no middle da story... é quando aparece TODOS os animals:: quando eles*
 36 *fazem o que?*
 37 S6: *convidam ela pra fazer coisas*

No Excerto 5, os alunos S2, S8 e S6, demonstram entender as partes da sequência da história em inglês. Ao longo dessa aula, a oitava, no momento de revisão cujo Excerto 5 faz parte, todos os alunos participam, respondem ao que é questionado, podendo assim ser notado o desenvolvimento das capacidades de linguagem: as CA e CS, quando eles reconhecem o papel dos personagens animais e compreendem o papel deles dentro da história

(convidar a aranha para algumas atividades); as CD e CLD, ao identificar as partes da história e entender essas palavras em inglês.

Em referência às capacidades linguístico-discursivas, ao analisar a transcrição da produção final como um todo, pode-se perceber a coerência temática e pragmática das crianças ao dramatizarem a história. É possível constatar as operações de linguagem esperadas na produção do gênero, visto que eles reconhecem e utilizam as unidades linguístico-discursivas próprias do gênero HI.

As crianças percebem os diálogos presentes na história e os reproduzem, algumas com maior dificuldade, outros, adequadamente, como pode ser visto no Excerto 6:

Excerto 6: Produção final: dramatização da HI – Aula 11, em 30/06/16

- 61 *V: and the spider CAUGHT... the fly in her web... just like that...*
 62 *((S3 e S5 saem))*
 63 *((T vira os cartazes para o lado que representa a noite))*
 64 *((S4 entra))*
 65 *S4: whoo:: whoo:: “who built this beautiful web?”*
 66 *V: “the spider didn’t answer... she had fallen asleep... it had been a very very busy*
 67 *day...”*
 68 *((S4 e S13 saem))*

A aluna S4, além de claramente perceber seu momento de entrar no diálogo, o reproduz com perfeição, conforme o esperado. Percebe-se também nesse excerto (6), que os alunos tomaram consciência das diferentes vozes que constroem o texto, ou seja, a do narrador e a dos personagens. Eles também utilizam de onomatopeias, que são escolhas lexicais que engrandecem esse gênero, HI, visto que é uma história cujos personagens são animais.

As capacidades de significação são as que englobam os aspectos ideológicos materializados nos gêneros, visto que:

[...] possibilitam ao indivíduo construir sentido mediante representações e/ou conhecimentos sobre práticas sociais que envolvem esferas de atividade, atividades praxiológicas em interação com conteúdos temáticos de diferentes experiências humanas e suas relações com atividades de linguagem. (CRISTOVÃO; STUTZ, 2011, p. 5-6).

Ao realizar a dramatização, os alunos engajaram-se em uma atividade de linguagem. Para que esse engajamento acontecesse, que também aconteceu na contação coletiva da história, com o objetivo de aprenderem para encenarem, as crianças construíram mapas semânticos do gênero HI, visto que aprenderam as palavras ligadas ao gênero e o vocabulário dos animais da fazenda. Podemos verificar tal capacidade, a de significação, no Excerto 7:

Excerto 7: Aula 08, em 22/06/16

- 3 T: *attention to the teacher... let's continue to make our book? yes? let's continue to:: to*
 4 *prepare our books? yes? or no?*
 5 S2: *yes::*
 6 T: *very good... guys attention... so... LAst class... attention guys... let's remember*
 7 *some things... what is the name of the story?*
 8 S1: *The Very Busy Spider*
 9 T: *The Very Busy Spider... very good... ok... nós já aprendemos... que:: quem é/*
 10 *attention... who is the main character?*
 11 S1 / S2: *a spider*
 12 T: *the spider:: very good... e quais são outros characters?*
 13 S8: *o HORse*
 14 T: *yes the horse::*
 15 S7: *a cow*
 16 S6: *pig*
 17 T: *the cow:: the pig... that's right*
 18 S9: *sheep*
 19 T: *the sheep*
 20 S6: *dog... dog::*
 21 T: *the dog:: cat... excellent...*
 22 S2: *falta o rooster*
 23 T: *the rooster:: e o... e o bode?*
 24 S4: *owl*

Os alunos demonstram ter construído mapas semânticos: os personagens animais, e também engajamento nessa atividade de linguagem, a aula, além do engajamento na dramatização.

Sobre as Capacidades Multissemióticas, em que os aprendizes devem assimilar as diferentes semioses que se materializam nos elementos não verbais, também foram reveladas pelo modo como os alunos desenvolveram a atividade. Eles puderam, por exemplo, compreender as relações de sentido entre as falas da dramatização e os gestos dos animais relacionados à fala, ou, até mesmo, o uso das máscaras e a construção da teia pela criança que fez o papel da aranha. Segue o Excerto 8, demonstrando o que afirmamos:

Excerto 8: Produção final: dramatização da HI – Aula 11, em 30/06/16

- 58 S5: *Cock-a-doodle do::*
 59 V: *crowed the rooster*
 60 S5: *“want to catch a pesty fly?”*
 61 V: *and the spider CAUGHT... the fly in her web... just like that...*
 62 *((S3 e S5 saem))*
 63 *((T vira os cartazes para o lado que representa a noite))*
 64 *((S4 entra))*
 65 S4: *whoo:: whoo:: “who built this beautiful web?”*

A criança que fazia o papel do galo (S5), usa adequadamente o som que o galo faz, a máscara e a fala do personagem. enquanto isso, a aranha que está construindo a teia pega a máscara da criança que faz o papel da mosca e coloca na teia, demonstrando que ela capturou a mosca. As crianças fazem uso dos recursos não verbais para produzirem a história em forma de teatro.

O desenvolvimento da Capacidade Multissemiótica pode ser detectado, por exemplo, na atividade 4 do Módulo 2. A atividade de *power-point* em que, inicialmente, as crianças escutavam o som dos animais, e mencionavam em inglês o nome dos bichos, quando, então, uma imagem surgia para confirmar a resposta deles. O excerto 9, mostra tais aspectos:

Excerto 9: Aula 06, em 15/06/16

- 113 T: *oh:: attention... então nós vamos ver esses animals... vocês vão escutar o som... you*
 114 *are going to listen to the sound:: and then you are going to say the NAME of the animal*
 115 *ok? in English... no:: Portuguese... attention... those are the characters... eles são os*
 116 *characters... o que é characters mesmo?*
 117 S6: *personagens*
 118 T: *very good:: let's listen... ((coloca o primeiro som no notebook)) vamos ver se dá pra*
 119 *ouvir bem alto né...*
 120 S3: *cavalo*
 121 T: *((sinal negativo))*
 122 S8: *horse::*
 123 T: *((sinal afirmativo)) what is the name of this animal?*
 124 S3 / S6 / S8: *horse*
 125 T: *horse... look:: ah:: horses... they are different... different co-lors... right?*

Conforme é possível verificar no excerto 9, as crianças estabelecem a relação de sentido entre as diferentes semioses. Pudemos constatar que todas as capacidades de linguagem foram contempladas na SD, ora por acionamento e ampliação de capacidades já existentes, ora para desenvolvê-las, como ocorre na situação de dramatização, no qual os

alunos têm que desenvolver a capacidade de ação (momento certo de encenar e inserir as falas), a capacidade linguístico-discursiva (para ordenar e organizar a história numa ordem lógica dos acontecimentos e fatos gerenciados pelos personagens).

Sobre a importância de organizar a SD de modo que possa contribuir para o desenvolvimento e aprendizagem dos alunos, Dolz e Schneuwly (2004, p.52) asseveram que

O desenvolvimento das capacidades de linguagem constitui-se, sempre, parcialmente, num mecanismo de reprodução, no sentido de que os modelos de práticas de linguagem estão disponíveis no ambiente social e de que os membros da sociedade que os dominam têm a possibilidade de adotar estratégias explícitas para que os aprendizes possam se apropriar deles.

E ainda, que

A descrição das etapas da ontogênese, a análise das capacidades de linguagem dos aprendizes, assim como o estudo dos processos subjacentes implicados constituem referências que podem ajudar a compreender as transformações que se produzem ao longo da aprendizagem e contribuem para fixar os contornos das intervenções dos professores.

Desta forma,

A observação das capacidades de linguagem, antes e durante a realização de uma sequência didática, destina-se a delimitar um espaço de trabalho possível de ser adotado nas intervenções didáticas. As capacidades atestadas pelos comportamentos dos alunos são consideradas como produtos de aprendizagens sociais anteriores e fundam as novas aprendizagens sociais.

Ao analisar as capacidades de linguagem, afirmamos a importância de pensá-las como estratégias de ensino, no que diz respeito ao desenvolvimento de uma língua adicional. Podemos dizer que isso pode ser realizado em todos os níveis do ensino, inclusive com crianças ainda em fase da aquisição da linguagem. Progressivamente, essa metodologia vai provocando mudanças nos modos de aprender, principalmente, para que essa aprendizagem seja significativa.

Mediante a essas considerações, trataremos a seguir do segundo momento de nossas análises, com o objetivo de responder nossa segunda pergunta de pesquisa.

5 CAPÍTULO III – 2º MOMENTO: O AGIR DOCENTE NA TRANSPOSIÇÃO DIDÁTICA

O quadro teórico do ISD estabelece uma relação entre o conhecimento, o psiquismo e o desenvolvimento humano, podendo gerar, dessa forma, novas atividades psíquicas essenciais para o professor, seja em formação inicial ou continuada (NASCIMENTO, 2009). Bronckart (2012) postula que o ISD articula a base de orientação do agente produtor, ou seja, o contexto de produção à **conFiguração** da arquitetura textual, implicando em procedimentos didáticos que compreendem não somente o processo do texto como produto, mas, também, toda a situação de produção que lhe deu origem.

Nesse aspecto, a linguagem revela como o sujeito concebe o mundo e qual sua relação com o trabalho e com seu entorno. Segundo Bronckart (2006; 2008) essa interação sujeito *versus* mundo constitui-se como **ação de linguagem** que, materializada no oral ou na escrita, resulta empiricamente em um texto, ou seja, o indivíduo age na e pela linguagem, o que o autor chama de *agir de linguagem* (BRONCKART, 2008). Para Bronckart (2006; 2008), o agir é próprio de todas as espécies animais, pois diz respeito aos modos de socialização, mas somente os humanos que apresentam um agir comunicativo verbal, representado pelos textos, isto é, o *agir de linguagem*. Portanto, as interações humanas – os diálogos – só podem ser mediadas pela linguagem (textos e discursos).

Ainda de acordo com Bronckart (2006, p. 244), “todo agir se efetiva sobre o pano de fundo de atividades e de ações já feitas e geralmente já avaliadas por meio da linguagem”, portanto, assume a ideia da preexistência de um *modelo do agir*. Esse modelo do agir é semiotizado por textos de *preFiguração geral do agir* – que semiotizam estilos culturais ou pessoais no agir – e, textos de *preFiguração específica do agir* (prescrições) – que são produzidos para orientar esse agir em um quadro profissional determinado. Consideramos, assim, que esses “modelos de agir” norteiam as ações do professor e que o agir de linguagem, desta forma, são **preFigurados** pelos *gestos*, que no fazer pedagógico são os de ensinar e aprender. Por isso, analisar os gestos empreendidos pelo professor se constitui, a nosso ver, modos de compreender o agir do professor.

As formas de diálogo com seu entorno, no caso do professor com as prescrições (documentos oficiais, planos de trabalho, planejamento da aula, estatutos e regras de trabalho) e com as pessoas (comunidade escolar e, principalmente, alunos) revelam os comportamentos

humanos e, conseqüentemente, as suas ações de linguagem. Analisar os gestos, portanto, se constitui como um modo de interpretar ou explicar as atitudes e, também, como é nosso caso, buscar a compreensão de como isso afeta os outros sujeitos que estão em interação, quer dizer, nessa situação de aula em específico, se contribui para o desenvolvimento da aprendizagem de uma língua adicional.

Com base no exposto acima, neste capítulo, apresentamos as análises do agir docente como um instrumento mediador da atividade de ensino e aprendizagem, mais especificamente, os *gestos didáticos* da professora-pesquisadora (PP) ao realizar a sequência didática, com a finalidade de responder a seguinte pergunta de pesquisa:

As SD podem se constituir como instrumento para gerir e orientar gestos docentes fornecedores do desenvolvimento das capacidades de linguagem e das funções psicológicas superiores?

Espera-se que a análise dos gestos didáticos, nos conduzam à compreensão de como as ações docentes podem contribuir para o desenvolvimento e aprendizagem de uma língua adicional. Nascimento (2009) apresenta o processo de transposição didática proposto por Chevallard e explicado por Schneuwly em três níveis: 1º) seleção de certos aspectos do saber científico (como os conteúdos a serem ensinados); 2º) as transformações necessárias para que esse saber possa ser adaptado ao contexto escolar transformando-o em ensino (modelização do gênero – MDG e a elaboração das atividades da SD); 3º) o sistema didático, onde se encontram professor e alunos e objetos de ensino, nos quais se presentificam os conhecimentos nas diferentes atividades que se desenvolvem por meio de instrumentos e sob os comandos reguladores do professor. E é neste último que os gestos, os mais variados, se realizam. É justamente a respeito dos gestos efetuados pela PP que passamos a tratar no próximo item.

5.1 OS GESTOS REVELANDO O AGIR DOCENTE

Os gestos profissionais, no caso do trabalho pedagógico, gestos didáticos, são aqueles que norteiam as ações do professor em sala de aula. Em Nascimento (2009), os gestos estão divididos em dois blocos: os gestos fundadores e os gestos específicos. O primeiro grupo, gestos fundadores estão relacionados às práticas estabelecidas convencionalmente pela

escola; já o segundo, os gestos específicos, relacionados às necessidades singulares impostas pela transposição didática interna de um objeto de ensino. Neste tópico, buscaremos identificar como esse gestos norteiam as aulas e são revelados no trabalho do PP, a busca de compreendermos como podem contribuir no desenvolvimento de uma língua adicional. Como apresentado no Quadro 6, na Metodologia, elencamos os diferentes gestos, considerados mais recorrentes e analisados por Nascimento (2009).

5.1.1 Gestos Fundadores

Em nossas análises, analisaremos, primeiramente, os gestos fundadores, pois são os que presentificam o objeto de estudo, em nosso caso, a HI.

Para analisar os gestos didáticos da PP, escolhemos inicialmente uma das aulas da SD que evidenciou o uso de diferentes gestos, a fim de mostrarmos o agir da professora ao longo de uma aula completa.

Na quarta aula²⁹ foi transposto o módulo 2 da SD elaborada³⁰ e exploramos junto às crianças os personagens da história uma vez que, em função do gênero, fazem parte do contexto de produção da HI, por isso, a importância em explorá-los. Os excertos a seguir, fazem parte da Aula 4, disponível no Apêndice B, a partir deles, apresentamos os gestos didáticos utilizados pela professora. As ações empenhadas pela PP, elencamos como:

- a) *Gestos de presentificação*: segundo Nascimento (2009) “presentificar” constitui-se como um gesto didático fundador, uma vez que explora o verbal e corporal. As ações empreendidas, nesses gestos, buscaram decompor, detalhar e apontar elementos para execução da atividade didática, nesse caso, questões específicas do contexto de produção de uma HI. No Exerto 8, por exemplo, a professora aponta para o desenho impresso (coruja) para que o aluno componha o personagem relacionando o linguístico à imagem que corresponde a um dos personagens da história, parte do contexto de produção. Assim, ela o faz em outros momentos como demonstram os excertos que se seguem:

²⁹ Vale lembrar que “T” é a professora, “V” é uma estagiária do curso de Letras, “S” é um aluno e “E” refere-se a todos os alunos. Essas informações se encontram no capítulo metodológico.

³⁰ Aula realizada no dia 08/06/2016

Excerto 10

10 *antes... da teacher V colocar a música... qual... é esse animal mesmo?*

(aponta para um desenho de uma coruja no papel que será pintada pelos alunos e depois recortada)

Excerto 11

21 *O: hey guys... let's sing a new song... (apresenta a música "Hello, how are you?")*

(usa música e canta com os alunos)

Excerto 12

38 *are the other animals of the story?*

(utiliza de perguntas para verificar se houve aprendizado e flashcards para que os alunos possam dizer os nomes dos animais)

Excerto 13

46 *T: sheep::... muu::*

(utiliza o som do animal visto que as crianças demoraram a dizer o nome da vaca assim que foi mostrada a imagem)

Excerto 14

56 *da história para as crianças assistirem))*

(utiliza vídeo como outra forma de ler a história)

Excerto 15

74 *isso que a gente combinou... então a teacher contou a story desse book aqui... que foi o*

(mostra o livro que contém a história "The very busy spider")

Excerto 16

88 *T: and this?*

(usa flashcards)

Os excertos apresentados demonstram que a PP utilizou-se de diferentes recursos apresentando o objeto em diferentes mídias e suportes, assim, usa uma imagem do animal para relacioná-lo ao personagem da história (Exc. 10); toca a canção para envolver os alunos no clima da aula (Exc. 11); faz uso de *flashcards* para que em um jogo faça associação aos personagens (Exc. 12); imita o som dos animais aproximando sensorialmente à imagem dos personagens (Exc. 13); apresenta uma animação da mesma história, provocando a imaginação (Exc. 14); usa o livro *The very busy spider* para estabelecer relação com a narrativa oral. O objetivo é que os alunos possam relacionar-se com esse objeto (HI) de formas variadas para que possam compreender a sua função, transformando esse objeto em conhecimento e tornando significativa a execução da atividade.

Com essas ações, o PP, também, *elementariza* a atividade, pois focaliza uma dimensão particular do objeto (no caso, os personagens da HI), delimitando os “personagens” para trabalhar naquela aula, parte de um módulo. De acordo com Nascimento (2011, p. 426), para Schneuwly (2000), a *presentificação* e a *elementarização* constituem “o coração do sistema de gestos didáticos”.

- b) *Formulação de tarefas*: Barros (2012, p. 117) menciona que a utilização de comandos é essencial para a organização didática e realização das atividades pedagógicas bem sucedidas. A PP utiliza de alguns comandos como: pede para repetir (linha 48), ouvir (linha 55), colorir (linha 83) e olhar (linha 86). Todos esses comandos objetivam a realização de tarefas por parte dos alunos, como podemos observar nos excertos a seguir:

Excerto 17

48 T: cow:: repeat cow::

(responde em inglês, visto que nenhum aluno respondeu, e pede que repitam

Excerto 18

55 T: yes:: repeat pesty fly... attention to the story... let's listen again... ((coloca o vídeo (confirma um acerto com “yes”, porém, como foi dito em português, pede que repitam o termo em inglês), pede atenção para ouvirem novamente a leitura da história))

Excerto 19

83 CO-LOR... ok? Combinado? Vocês podem pegar o estoquinho/ o:: pencil case... you can (usa entonação arrastando a voz a fim dar o comando para colorirem)

Excerto 20

84 take it...

(pede para pegarem o estojo para realizarem a atividade)

Excerto 21

86 T: look at the teacher... GUys... let's remember... repeat COW::

(pede olharem para a professora e para repetirem)

Os comandos são essenciais para que o planejamento e a organização das tarefas sejam realizados de acordo com sua complexidade. Nesta fase do ensino, os alunos participantes acionam diferentes capacidades e, principalmente, ao comando do professor realizam as ações como repetir (Exc. 17), repetir e ouvir atentamente (Exc. 18), colorir (Exc. 19), pegar material (Exc. 20), olhar para o professor e repetir (Exc. 21). De acordo com Dolz, Gagnon e Decândio (2009, p.37), o professor deve “facilitar” o processo de apropriação da

língua e para isso precisa criar um contexto favorável à aprendizagem para o qual estabelece condições de transmissão por meio da elaboração de dispositivos e na forma de uso das ferramentas de trabalho. Por se tratar de crianças em fase de alfabetização, os comandos com uso dos verbos no imperativo parecem ser mais diretivos, ou seja, maior é objetividade do comando para surtir os efeitos esperados sobre os alunos.

- c) A *materialização* “consiste na colocação em cena de dispositivos didáticos no quadro de uma atividade escolar, faz-se pela disponibilização de suportes” (NASCIMENTO, 2011, p. 426-427). Um exemplo de materialização usada pela PP é o livro que as crianças confeccionaram como suporte para entenderem a história e poderem visualizar a sequência narrativa, contribuindo assim, para a execução da produção final da SD. Nota-se esse exemplo no excerto a seguir:

Excerto 22

73 *uma outra story em inglês com vocês pra que a gente possa/ pra que a gente possa fazer que acabou de passar no vídeo... é a mesma story né? Daí além disso... ao longo das aulas... nós vamos montar o nosso book... não é isso que a gente combinou? O que a gente já fez do nosso book?*

Os dispositivos didáticos utilizados para que os alunos possam relacionar o objeto de ensino aos acontecimentos da aula, devem ser feitos por meio de objetos diversos, como demonstra o excerto “*uma outra story [...] passar em vídeo [...] nosso book*”.

- d) *Apelo à memória*: “O *apelo à memória* são os gestos para resgatar objetos já trabalhados para permitir a articulação com o novo objeto de saber” (NASCIMENTO, 2011, p. 427). Em busca de ensinar uma HI, *The very busy spider*, a PP resgata elementos que já foram trabalhados nas aulas anteriores, como o nome da história e os personagens. Para ilustrar, apresentamos alguns excertos que revelam esse gesto:

Excerto 23

14 T: *tem e... qual é o nome da story mesmo? What's the name of the story?*
(traduz para o inglês uma pergunta depois de fazê-la em português a fim de recuperar da memória o nome da história que já havia sido ensinado)

Excerto 24

17 T: *Three Little Pigs foi a story lá:: do primeiro dia... (agora qual é a story que a gente tá trabalhando?) The Very::*

(corrige um erro das crianças em relação à história que estão aprendendo e começa o nome da história em inglês, esperando que os alunos continuem, buscando assim recuperar da memória deles o que já aprenderam)

Excerto 25

30 *aqui oh:: na TV... attention... what's the name of the story?*

(aponta a TV, explica a atividade e pergunta em inglês o nome da história para verificar se houve aprendizado)

Excerto 26

59 *mas antes a teacher precisa conversar com vocês... attention... let's remember what... we talked in the other classes... en-tão nós... combinamos que (nós vamos trabalhar essa story)... what is the name?*

(faz pergunta verificando aprendizado)

Excerto 27

64 *vai acontecer?*

65 S2: *a gente vai fazer uma apresentação*

66 T: *vai fazer uma apresentação... um teatro dessa story pra quem?*

(tenta recuperar da memória que seria para a família que eles apresentariam a história em forma de teatro)

Excerto 28

50 T: *and... aNOther animal that is not a sheep... o goat... eh::: o bode né? O goat/ the*

51 *goat... e o::: cocoadlo-do::: o... rooster né? All right... and that is a small animal ()*

52 S7: *a borboleta*

53 T: *(no)... a small animal that... in the END of the story the spider ()*

(tenta fazer com que as crianças se lembrem de um personagem)

Devido ao fato de serem crianças muito pequenas e devido à quantidade de informações e do espaçamento de tempo entre uma aula e outra, uma vez que o encontro acontece duas vezes por semana, durante todo o trabalho a PP apela para memória traduzindo palavras ou frases esquecidas (Exc. 23); corrigindo e iniciando a frase a fim de que as crianças possam para recuperar a memória e completar (Exc. 24); explicando, estabelecendo comparações e perguntando (Exc. 25); realizando perguntas para verificar (Exc. 26); resgatando informações por meio de questionamentos (Exc. 27); instigando através de pistas contextuais (Exc. 28). A atividade, assim, é regulada pelo PP que questiona, discute, instiga. Os conteúdos do objeto, por sua vez, serão compreendidos, retidos, reproduzidos (resgatadas em outras situações) por apelo à memória.

- e) *Regulação*: são gestos para diagnosticar dificuldades e obstáculos em relação a uma etapa do processo em curso visando ao estabelecimento de metas para provocar desenvolvimento de capacidades” (NASCIMENTO, 2011, p. 427).

Os excertos a seguir demonstram esse gesto:

Excerto 29

9 T: *ok attention... don't worry... depois no final da aula a teacher faz*

10 *antes... da teacher V colocar a música... qual... é esse animal mesmo?*

(aponta para um desenho de uma coruja no papel que será pintada pelos alunos)

11 S2: *owl*

12 T: *a owl e:: ela tem na story?*

13 S1: *tem*

14 T: *tem e... qual é o name da story mesmo? What's the name of the story?*

(traduz para o inglês uma pergunta depois de fazê-la em português)

15 S7: *Three Little Pigs*

16 T: *Three Little Pigs foi a story lá:: do primeiro dia... (agora qual é a story que a gente tá*

trabalhando?) The Very::

(corrige um erro das crianças em relação à história que estão aprendendo e começa o nome da história em inglês, esperando que os alunos continuem, buscando assim recuperar da memória deles o que já aprenderam)

18 E: *The Very Busy Spider*

19 T: *The Very Busy Spider... a owl/ ok... so let's start...*

(repete e usa o termo “ok” para confirmar que os alunos acertaram)

O Excerto 29 exemplifica os gestos de regulação utilizados pela PP. Inicialmente, a professora aponta para um animal e pergunta qual é, a fim de investigar se as crianças aprenderam aquele personagem da história, depois para confirmar, ela pergunta se aquele animal está na história. Então, pergunta o nome da história e uma das crianças, o S7, comete um erro dizendo o título da HI usada na apresentação do gênero e na produção inicial, porém, ela estava perguntando sobre a que estava sendo trabalhada por eles, *The very busy spider*. Devido a isso, ela explica exatamente o que quer e a fim de recuperar da memória deles, introduz o título da história espera que eles terminem. Ao perceber que eles acertaram, ela repete e usa “ok”.

- f) *Institucionalização*: Barros (2012, p. 116) coloca que “ela se apresenta sob a forma de uma generalização envolvendo a apresentação de informações sobre o objeto de ensino e especialmente colocando em evidência os novos aspectos desse objeto que os alunos devem aprender”. Há quatro situações da quarta aula que identificamos gestos de institucionalização: 1- informação de que na

HI que eles estavam aprendendo tem animais (linha 37); 2- outro animal presente na história é o bode (linha 50); 3- que as crianças confeccionariam seus próprios livros daquela história estudada por eles (linha 76); e 4- que a capa do livro tem uma aranha (linha 80) e que há outros animais na história. Segue as quatro situações nos excertos (21, 22, 23 e 24) que ilustram a institucionalização:

Excerto 30

37 T: *in The Very Busy Spider's story... we have the animals... the owl:: what are/ what (explica que há animais na história)*

Excerto 31

50 T: *and... aNOther animal that is not a sheep... o goat... eh::: o bode né? O goat/ the (uso de entonação para dizer que há mais um animal na história similar a ovelha)*

Excerto 32

(mostra o livro que contém a história "The very busy spider")

75 *que acabou de passar no vídeo... é a mesma story né? Daí além disso... ao longo das*

76 *aulas... nós vamos montar o nosso book... não é isso que a gente combinou? O que a*

77 *gente já fez do nosso book?*

78 S4: *a aranha::*

79 S8: *a spider::*

(relembra um combinado: que cada criança confeccionará seu próprio livro e que inclusive já começaram)

Excerto 33

80 T: *isso:: a spider que é a cover... o horse::: o sun:: e hoje... pra que a gente (continue)*

81 *montando o nosso book... a gente vai termiNAR de fazer os outros animals:: ok? Então*

82 *a teacher vai entregar:: vamos lembrar o nome desses animals em inglês e nós vamos*

83 *CO-LOR... ok? Combinado?*

(informa que a aranha fica na capa do livro, que eles já fizeram os personagens do início da história e que continuarão com os demais personagens animais)

Segundo Nascimento (2011), esses gestos são ferramentas que o professor disponibiliza para mediar o movimento de internalização dos aprendizes como esquemas na lousa para dar suporte às explicações; consignas escritas; grades para regular a produção escrita; cartazes; *handouts*; textos; e-mails; roteiro de tarefas a realizar; memória de aula; textos de apoio; transparências; slides; exercícios; quadros organizadores etc. No Excerto 30, a PP usa da atividade de produção do *book* por meio da consigna “ao longo das aulas...nós vamos montar o nosso *book*”.

5.1.2 Gestos Específicos

O gênero textual HI ensinado pela PP foi em inglês para crianças de cinco a seis anos, então, ela utiliza gestos “resultantes das decisões particulares para acionar ferramentas que medeiam o movimento de internalização dos aprendizes” (NASCIMENTO, 2011, p. 441), tais como: uso de entonação, tradução simultânea, repetição, dentre outros, que podem ser verificados nos excertos.

Dos gestos específicos que elencamos no Quadro 6, e que não apareceram na transcrição dessa aula analisada, são: os que a professora define; dança; gesticula; senta em roda; a professora utiliza fantoches; dedoches; slides; origamis; recortes e máscaras.

Como exemplo do gesto que a professora **define**, temos o da primeira aula quando ela define “história” para os alunos.

Excerto 34

100 T: *aham... a primeira coisa que eu queria perguntar pra vocês é o seguinte... vocês gos-*

101 *TAM de histórias?*

102 E: *sim::*

103 T: *sim? Sabe como que é história em inglês?*

104 S2: *não*

105 T: *sTOry... não tem aquele filme / quem já assistiu aquele filme... TOY STORY?*

106 S2/S4/S6: *EU*

(...)

115 T: *very good... e qual... assim... história / qual story... vocês gostam?*

116 S4? *Chapeuzinho Vermelho*

(...)

146 T: *ah:: verdade... ok... olha só... boys and girls... (attention) pra teacher... deixa eu*

147 *perguntar uma coisa... quando vocês escutam / olha só... quando vocês escutam uma*

148 *story... que alguém conta uma story ou lê uma story pra vocês... geralmente... onde que*

149 *a gente encontra uma story?*

(Apresentação da situação inicial. Aula 1, 30/05/2016)

A PP utiliza de perguntas para verificar o conhecimento prévio dos alunos, e então define história ensinando o termo em inglês e exemplificando.

Em relação a professora **dançar e gesticular** acontece ainda na primeira aula quando ao finalizar a produção inicial as crianças juntamente com a professora gesticulam e dançam pela sala, enquanto o estagiário toca a música no violão.

Excerto 35

589 T: *isso:: very good... e aí nós aqui oh:: com o teacher O...*

590 *((cantam a música, gesticulam e dançam pela sala))*

591 E: *“who’s afraid of the big bad wolf... big bad wolf... big bad wolf... who’s afraid of*

592 *the big bad wolf...”*

(Produção inicial. Aula 1, 30/05/2016)

A professora também **senta em roda** com as crianças a fim de ler a história “*The very busy spider*”. Isso acontece mais que uma vez, porém, traremos um excerto da transcrição da segunda aula que mostra esse gesto da PP.

Excerto 36

227 T: *quem já deu a activity... pra teacher V vem aqui no fundo com a teacher R... let’s*

228 *make a circle... attention*

229 *((sentam em roda no fundo da sala))*

(Leitura da HI. Aula 2, 01/06/2016)

Há o uso de **slides** pela professora na quinta aula, quando estão aprendendo sobre os personagens da HI. Essa foi uma atividade em **PowerPoint** preparada para verificar se as crianças haviam aprendido todos os animais da história em inglês e se lembravam o som que eles produziam, visto que seria importante para a dramatização da história. Verificamos o uso dessa “ferramenta que o professor disponibiliza para mediar o movimento de internalização dos aprendizes” (NASCIMENTO, 2011, p. 432).

Excerto 37

T: *oh:: attention... então nós vamos ver esses animals... vocês vão escutar o som... you are going to listen to the sound:: and then you are going to say the NAmE of the animal ok? in English... no:: Portuguese... attention... those are the characters... eles são os characters... o que é characters mesmo?*

S6: *personagens*

T: *very good:: let’s listen... ((coloca o primeiro som no notebook)) vamos ver se dá pra ouvir bem alto né...*

S3: *cavalo*

T: *((sinal negativo))*

S8: *horse::*

T: *((sinal afirmativo e muda o slide)) what is the name of this animal?*

S3 / S6 / S8: *horse*

(Atividade em PowerPoint. Aula 5, 13/06/2016)

A professora utiliza **máscaras** em duas situações, na produção inicial da SD e na produção final. Na última aula antes da produção final, num momento de ensaio, a PP entrega aos alunos as máscaras dos personagens, que são animais para que possam ensaiar e posteriormente, utilizar na dramatização que apresentarão aos pais.

Excerto 38

- 16 T: *vai ser a TARde na sexta-FEira na reunião de pais... attention to the teacher... S5*
 17 *senta na cadeirinha... então... nós vamos lembrar o que/ cada character que vocês são...*
 18 *oh:: ((pega a máscara do sol)) Who is the sun?*
 19 *S9: o S12*
 20 *T: o S12 ((entrega a máscara do sol para S12))... who is the spider?*
 21 *S7: o S13*
 22 *T: S13... S13 is the spider:: ((entrega a mascara da aranha para S13))... let's see:: who*
 (Atividade de ensaio. Aula 10, 29/06/2016)

Os resultados da proposta de trabalho com a SD do gênero HI colaboram para a organização dos conteúdos e, principalmente, orientam os gestos, isto é, modos pelos quais o professor busca ensinar em sala de aula. Os aspectos que envolvem os conteúdos a serem ensinados, não estão limitados a documentos oficiais que os prescrevem, mas são dependentes do modo como o docente os transforma em saberes a serem aprendidos. Os gêneros de textos como objetos de ensino, quando organizados em SD, não só propiciam o desenvolvimento linguístico, pois em sua elaboração a partir do MDG pode abarcar todas as capacidades de linguagem, como vimos no capítulo anterior, mas, também suscitam orientações quanto aos gestos que os representam.

Nesse sentido, a aprendizagem emerge, também, dos gestos didáticos realizados pelo professor, pois são nas práticas cotidianas que os sujeitos revelam como tem se apropriado e elaborado interiormente os conteúdos com os quais se relacionam. É inegável, portanto, a atenção aos modos de agir com a linguagem, pois a questão da transposição precisa ser posta em prática, tendo-se consciência da realidade dos contextos de sala de aula e das necessidades dos alunos que não merecem atividades mecanizadas e descontextualizadas. A aula não é uma simulação de aprendizagem, mas uma situação de interação que pode ser intensa e real.

6 CAPÍTULO III – 3º MOMENTO: ANÁLISE FUNÇÕES PSICOLÓGICAS SUPERIORES

Conforme explicitado no capítulo teórico, o processo de desenvolvimento dos conceitos ou significados das palavras (*linguagem*) requer o desenvolvimento de toda uma série de funções como a atenção arbitrária, a comparação e a discriminação, a percepção e a memória, e “[...] todos esses processos psicológicos sumamente complexos não podem ser simplesmente memorizados, simplesmente assimilados” (VIGOTSKI, 2009, p. 246).

Partindo desse pressuposto, o de que para desenvolver as Funções Psicológicas Superiores é necessário mais que memorização ou assimilação, buscamos responder mais uma pergunta de pesquisa:

O ensino de inglês por meio do gênero HI é capaz de proporcionar aos alunos o desenvolvimento de Funções Psicológicas Superiores? Quais?

Com base em nossos dados, e por se tratar de uma pesquisa ligada aos estudos da linguagem, escolhemos discutir algumas funções específicas: *percepção, atenção, memória e linguagem*. Para que possamos investigar se houve desenvolvimento dessas funções, ou, pelo menos, indícios de desenvolvimento, trataremos excertos das transcrições das aulas com uma análise descritiva com base no Quadro 7, presente no capítulo metodológico. Vigotski (1991) no livro “A formação social da mente” afirma que,

Nossa análise modifica a visão tradicional, segundo a qual, no momento em que uma criança assimila o significado de uma palavra, ou domina uma operação tal como a adição ou a linguagem escrita, seus processos de desenvolvimento estão basicamente completos. Na verdade, naquele momento eles apenas começaram. (VIGOSTSKI, 1991, p. 61)

Portanto, preferimos dizer indícios de desenvolvimento, pois além de serem crianças em idade pré-escolar, estamos investigando esses indícios quando elas se comunicam usando uma língua adicional, o inglês.

Os excertos selecionados para análise são os que possuem comunicação em inglês, mais especificamente, quando há uso de inglês por parte de pelo menos um aluno ou, que ao menos, um deles esteja respondendo a algo que foi perguntado ou solicitado nessa

mesma língua. As frases destacadas em negrito chamam a atenção para os tais indícios de desenvolvimento.

O objetivo de nossa sequência didática, como já é sabido, foi o de ensinar o gênero textual HI em inglês para as crianças da Educação Infantil. Devido à idade das crianças, esse gênero seria trabalhado somente no oral, portanto, a produção final das crianças deveria ser uma dramatização da história que foi ensinada ao longo das aulas da sequência didática. Sendo assim, trabalhamos a fala com as crianças desde o primeiro momento, utilizando recursos visuais, auditivos etc. Segundo Vigotski

A fala da criança é tão importante quanto a ação para atingir um objetivo. As crianças não ficam simplesmente falando o que elas estão fazendo; sua fala e ação fazem parte de uma mesma função psicológica complexa, dirigida para a solução do problema em questão. [...] Essas observações me levam a concluir que as crianças resolvem suas tarefas práticas com a ajuda da fala, assim como dos olhos e das mãos. Essa unidade de percepção, fala e ação, que, em última instância, provoca a internalização do campo visual, constitui o objeto central de qualquer análise da origem das formas caracteristicamente humanas de comportamento. (VIGOTSKI, 1991, p. 21)

Em concordância com a afirmação acima citada, apresentamos um primeiro excerto, parte da produção inicial, que aconteceu na primeira aula da SD:

Excerto 39

523 *T: então... a teacher preparou isso aqui oh ((mostra os cards/máscaras)) a hora que vocês*

524 *construírem a house de vocês... um vai ficar segurando o pig... o outro... na hora vai*

525 *levantar a house assim oh:: pode ser? yes? eu tenho uma ideia... quem / pode ser você o*

526 *big bad wolf? ((dirige-se a S4)) pode? Ah:: very good*

527 *S1: eu quero... eu quero ser o big bad wolf*

528 *T: então... ela vai ser o big bad wolf aí a cada um dos boys vai ser um pig... pode ser?*

(Produção inicial - Aula 1, em 30/05/16)

No Excerto 39, a professora está explicando como será a produção inicial, uma dramatização de “Os três porquinhos”, e escolhendo quem desempenhará o papel dos personagens da história. Nesse momento, a PP segura máscaras e *flashcards* dos personagens e itens importantes da história, para que pudessem realizar a Produção Inicial. A princípio, a PP pergunta quem quer ser o Lobo-Mau, usando o termo em inglês e segurando a máscara, porém, automaticamente direciona a pergunta para um aluno (S4) específico se ele quer. Uma aluna (S1) se prontifica usando o termo em inglês: S1: “**Eu quero... eu quero ser o big bad**

wolf". Até esse momento da aula, já havia sido contado a história, apresentado os personagens e cantado a música "*Who's afraid of the big bad wolf*", ou seja, os alunos já haviam escutado e repetido algumas vezes o termo Lobo-mau em inglês. Percebemos por meio da fala da criança, a função *linguagem*, a *percepção* e a *atenção*.

Além de reorganizar o campo visuo-espacial, a criança, com o auxílio da fala, cria um campo temporal que lhe é tão perceptivo e real quanto o visual. A criança que fala tem, dessa forma, a capacidade de dirigir sua atenção de uma maneira dinâmica. (VIGOSTSKI, 1991, p. 27)

Essa aluna usou o termo em inglês tão espontaneamente, que é possível verificar indícios do desenvolvimento do conceito ou significado dessas palavras em inglês, ou seja, da *linguagem*, da *atenção* e da *memória*, além do desenvolvimento da *percepção*, visto que,

A percepção é parte de um sistema dinâmico de comportamento; por isso, a relação entre as transformações dos processos perceptivos e as transformações em outras atividades intelectuais é de fundamental importância. Esse ponto é ilustrado por nossos estudos sobre o comportamento de escolha, que mostram a mudança na relação entre a percepção e a ação motora em crianças pequenas. (VIGOTSKI, 1991, p. 25-26)

Ao fazer a escolha de ser o Lobo-mal, fazendo uso do termo em inglês vem confirmar o que acreditamos serem indícios do desenvolvimento dessas funções.

Trazemos outro excerto para mostrarmos indícios de desenvolvimento das FPS:

Excerto 40

- 132 T: *very good... só que... como esse book é muito pequenininho a teacher resolveu fazer*
 133 *a capa... a COVER:: maior pra vocês... verem comigo óh:: ((pega o cartaz)) não tá*
 134 *igualzinha aquela... né... mas essa daqui é a COVer do book... nós temos aqui uma*
 135 *sPIder:: né... o que mais geralmente a gente tem na cover de um book?*
 136 S6: *o nome da história*
 137 T: *o NOme da história... the name of the story... olha / qual será que é o nome da story*
 138 *aqui? O que que vocês acham::? geralmente o nome da story vem aqui em cima mas*
 139 *pode ser que ele venha embaixo também algumas vezes... mas a teacher R resolveu*
 140 *colocar o nome da story aQUI em cima oh:: (e) olha o NOme dessa story... The Very*
 141 *Busy Spider... repeat*
 142 E: *The Very Busy Spider*

(Atividade - Aula 2, em 01/06/16)

No Excerto 40, identificamos indícios do desenvolvimento da função *atenção* e a segunda fase do desenvolvimento da *linguagem*. De acordo com Martins (2013, p.144), a atenção é percebida pela concentração no alvo que é “[...] um dos mais importantes critérios na análise do processo atencional”. A maior parte dos alunos está concentrada no que a professora pede e, em função disso, responde ao que foi solicitado, ou seja, a repetição do nome da história (linha 142). No mesmo excerto, percebe-se também a segunda etapa do desenvolvimento da linguagem, a “vocalização imitativa” (MARTINS, 2013, p. 180) do nome da história. Sobre a atenção, Vigotski (1991, p. 27) afirma que “com o auxílio da função indicativa das palavras, a criança começa a dominar sua atenção, criando centros estruturais novos dentro da situação percebida”.

No Excerto 41, apresentamos um exemplo de indícios do desenvolvimento das FPS *atenção, percepção, memória* e a terceira fase da *linguagem*.

Excerto 41

162 T: *é verdade:: mas / ah sabe por que desses espaços maiores aqui oh? É pra separar as*
 163 *palavrinhas.. essa daqui é uma palavra:: essa é outra.. essa é outra e essa é outra.. aqui*
 164 *tá escrito assim oh... THE:: VERY:: BUSY::*
 165 S2 / S6 / S8: *spider::*
 166 T: *sPIder:: very GOod... e sabe o que que é esse nome aqui óh? O que será que é... que*
 167 *vem na capa*

(Atividade 1 - Aula 2, em 01/06/16)

Quando S2, S6 e S8 dizem *spider*, completando a frase iniciada pela professora com o nome da história, demonstram perceber o que lhes é pedido. Para Martins (2013, p.131), a *percepção* “[...] é confirmada na atribuição de significado das impressões sensoriais, e na unidade que se forma entre estas”. Essa *percepção* é possível por estarem atentos ao que lhes foi pedido e recorrem à *memória* para responder.

A terceira fase da *linguagem* é a “[...] etapa dos signos externos: se recorre aos recursos externos auxiliares com vista à resolução de dadas tarefas psíquicas” (MARTINS, 2013, p. 180). Como houve um recurso externo, a professora inicia o título do livro e os alunos terminam completando com *spider*. Nessa resposta, percebemos a terceira fase do desenvolvimento da *linguagem*.

Na quarta aula, da qual trazemos o excerto ?, notamos a quarta fase do desenvolvimento da *linguagem*:

Excerto 42

- 58 T: *very good... excellent... now let's remember... oh:: daqui a pouco eu coloco de novo*
 59 *mas antes a teacher precisa conversar com vocês... attention... let's remember what...*
 60 *we talked in the other classes... en-tão nós... combinamos que (nós vamos trabalhar*
 61 *essa story)... what is the name?*
 62 E: *The Very Busy Spider*

(Momento de revisão: Aula 4, em 08/06/16)

Percebe-se a evolução da segunda aula para a quarta em relação ao desenvolvimento da *linguagem*. Mais uma vez, verifica-se outras funções envolvidas para que essa resposta surgisse, lembrando o que Vigotski (1991) afirma, que os processos mentais superiores são desenvolvidos conjuntamente, que eles são interligados.

O Excerto 43 evidencia uma apresentação dos *flashcards* feitos por nós em papel-paraná, que seria usado para contar a história ilustrando a construção da teia de aranha. A história foi lida para as crianças em todas as aulas, visto que esperávamos que a aprendessem, e para que não ficasse cansativo, utilizamos de diversos recursos e formas para relê-la. Também esperávamos que as crianças pudessem entrar na história para depois dramatizá-la e, nessa forma de ler, fazendo uso dos *flashcards*, elas poderiam ver a construção da teia, percebendo que era realmente um trabalho que a aranha realizava. Disso decorre a repetição ao longo da história de que ela estava muito ocupada tecendo sua teia (*She was very busy spinning her web*).

Para apresentar os *flashcards*, a professora pedia que as crianças fossem relatando quais eram os personagens da história, buscando na *memória* deles e conforme eles iam lembrando, ela mostrava a imagem para confirmar.

Excerto 43

- 27 T: *hoje sim:: faltam só três ok? olha pra teacher... então a teacher... leu:: a story pra*
 28 *vocês... daí vocês me disseram que o main character era a spider... oh:: essa que a*
 29 *teacher trouxe é inteira black:: ela não é... né toda colorida igual a essa aqui ((mostra a*
 30 *ilustração do livro)) mas é uma spider também que vai trabalhar na story da gente ok? e*
 31 *áí existe/ existem... OUtros characters... quem são os outros characters?*
 32 S4 / S10 / S8: *horse*
 33 T: *o horse:: what else?*
 34 S8: *cat::*
 35 T: *o cat::*
 36 S6: *o dog*
 37 T: *o dog*

- 38 S8: *o sheep*
 39 T: *o sheep::*
 40 S6: *o porco*
 41 S4: *a cow*
 42 T: *oh:: vocês já disseram pra teacher a:: sheep ((mostra a página da ovelha)) right? [...]*
 51 *oh:: right? aí vocês falaram que tinha esse character também... ((mostra a página da*
 52 *vaca)) what is the name of this character?*
 53 S1: *cow*
 54 T: *cow:: excellent... oh:: one two three characters...*
 55 S4: *o pig... o pig*
 56 T: *o pig:: ((mostra a página do porco)) that's right... now*
 57 S1: *o sheep*
 58 T: *o sheep já foi mas tem um parecido com o sheep... ((mostra a página da cabra))*
 59 *repeat/ lembra que faz um gol::*
 60 S8: *goat*
 61 T: *goat... very good S8... repeat GOat*
 62 S3: *goat*
 63 T: *very good... attention*
 64 S12: *cat*
 65 T: *yes:: ((mostra a página do gato)) look*
 66 S10: *olha o cat*

(Atividade com flashcards: Aula 5, em 13/06/16)

Em relação às FPS, é possível identificar nesse excerto o desenvolvimento de *memória* (registro, conservação e reprodução dos vestígios da experiência anterior), 4ª fase da *linguagem* (interiorização de signos), *atenção* e *percepção*. Em relação a essas duas últimas:

Criado com o auxílio da fala, o campo temporal para a ação estende-se tanto para diante quanto para trás. A atividade futura, que pode ser incluída na atividade em andamento, é representada por signos. Como no caso da memória e da atenção, a inclusão de signos na percepção temporal não leva a um simples alongamento da operação no tempo; mais do que isso, cria as condições para o desenvolvimento de um sistema único que inclui elementos efetivos do passado, presente e futuro. Esse sistema psicológico emergente na criança engloba, agora, duas novas funções: as intenções e as representações simbólicas das ações propositadas. (VIGOTSKI, 1991, p. 28)

Em alguns momentos, também percebemos que há confusão das crianças ao falar o animal correto ou usar português ao invés do inglês, e em relação a isso, Vigotski (1991, p. 23) afirma que em suas pesquisas, diversas vezes observaram que “durante o processo de solução de um problema, as crianças se confundem, porque começam a fundir a lógica do que elas estão fazendo com a lógica necessária para resolver o problema com a cooperação de outra pessoa”.

O próximo excerto, o de número 42, é parte de uma atividade em *power-point* em que a professora primeiramente colocava o som produzido pelo animal, as crianças diziam em inglês qual era o animal e, então, aparecia diferentes imagens daquele animal, confirmando o acerto deles ou mostrando o erro.

Excerto 44

- 113 T: *oh:: attention... então nós vamos ver esses animals... vocês vão escutar o som... you*
 114 *are going to listen to the sound:: and then you are going to say the NAmE of the animal*
 115 *ok? in English... no:: Portuguese... attention... those are the characters... eles são os*
 116 *characters... o que é characters mesmo?*
 117 S6: *personagens*
 118 T: *very good:: let's listen... ((coloca o primeiro som no notebook)) vamos ver se dá pra*
 119 *ouvir bem alto né...*
 120 S3: *cavalo*
 121 T: *((sinal negativo))*
 122 S8: *horse::*
 123 T: *((sinal afirmativo)) what is the name of this animal?*
 124 S3 / S6 / S8: *horse*

(Atividade em PowerPoint: Aula 5, em 13/06/16)

A respeito dessa atividade, “a relação entre o uso de instrumentos e a fala afeta várias funções psicológicas, em particular a percepção, as operações sensório-motoras e a atenção, cada uma das quais é parte de um sistema dinâmico de comportamento” (VIGOTSKI, 1991, p.24). A participação dos alunos ao responderem, mostra indícios do desenvolvimento dessas funções.

Ainda nessa atividade em *power-point*, em um determinado momento, apresentado no Excerto 43, a professora pergunta o nome da história, visto que é sempre retomado o que foi ensinado às crianças, uma delas começa a responder e logo todas continuam. Com isso, também, é possível ver as FPS *atenção, percepção, memória e linguagem*.

Excerto 45

- 10 S7: *A A-ra-nha Muito Ocupada*
 11 T: *A Aranha Muito Ocupada but... in English...*
 12 S2: *The Very...*
 13 E: *The Very Busy Spider::*
 14 T: *ual:: The Very Busy Spider... congratulations... very good ((palmas)) attention to*

(Atividade de PowerPoint: Aula 6, em 15/06/16)

Em relação à *memória*, Vigotski (1991) aponta que há dois tipos fundamentalmente diferentes de *memória*, a natural e a mediada. A mediada, que investigamos nesta pesquisa, em fases bem iniciais da infância, é uma das funções psicológicas centrais, em torno da qual se constroem todas as outras funções. Portanto, ao longo de nossa SD, buscamos desenvolver essa FPS trabalhando de diversas formas e a todo tempo revisando o que foi ensinado em busca de investigar se as crianças haviam realmente desenvolvido essa função. Tonelli (2005, p. 211) afirma que “por meio da repetição léxico-gramatical presente nas HIs, as crianças podem experimentar, dentro de um determinado tema, a significação das palavras, mesmo que em LE (língua estrangeira)”. No Excerto 43, apresentado acima, e nos 44 e 45, que seguem, das aulas 6, 7 e 8, constatamos que há indícios de desenvolvimento dessa função.

Excerto 46

148 T: “*Want to go for a ride?*”

149 E: “*Want to go for a ride?*”

150 T: *faz de conta que/ FAZ de conta:: que a teacher R é a spider... vamos lá... eu tô*

151 *trabalhando na minha web... e vocês são o horse... como que vocês vão começar?*

152 E: *neigh neigh neigh want to go for a ride?*

153 T: *want to go::*

154 E: *for a ride?*

155 T: *but the spider didn't answer... she was very busy spinning her web...*

(Atividade de ensaio: Aula 7, em 20/06/16)

As crianças demonstram lembrar que devem começar pela onomatopeia e então fazer a pergunta para a aranha.

Excerto 47

3 T: *attention to the teacher... let's continue to make our book? yes? let's continue to::*

4 *prepare our books? yes? or no?*

5 S2: *yes::*

6 T: *very good... guys attention... so... LAst class... attention guys... let's remember*

7 *some things... what is the name of the story?*

8 S1: *The Very Busy Spider*

9 T: *The Very Busy Spider... very good... ok... nós já aprendemos... que:: quem é/*

10 *attention... who is the main character?*

11 S1 / S2: *a spider*

12 T: *the spider:: very good... e quais são outros characters?*

13 S8: *o HORse*

14 T: *yes the horse::*

15 S7: *a cow*

- 16 S6: pig
 17 T: the cow:: the pig... that's right
 18 S9: sheep
 19 T: the sheep
 20 S6: dog... dog::
 21 T: the dog:: cat... excellent...
 22 S2: falta o rooster
 23 T: the rooster:: e o... e o bode?
 24 S4: owl
 25 [
 26 S6: owl
 27 [
 28 n
 29 T: isso... an owl:: that's right... oh:: attention... nós também começamos a trabalhar/
 30 porque vocês me contaram que TODA a story tem... beginning... middle... end
 31 [
 32 S2: começo... meio... fim
 33 T: that's right... nós já trabalhamos o beginning... e o middle... não é? nós (estamos
 (Atividade de revisão: Aula 8, em 22/06/16)

Nesse momento de revisão que aconteceu na oitava aula, já finalizando a SD, transcrito no Excerto 47, podemos verificar indícios das FPS que buscamos investigar em nossa pesquisa. Há participação de diversos alunos (S1, S2, S4, S6, S8, S9) que respondem a uma conversa que acontece com majoritariamente em inglês. Nesse momento, percebe-se a capacidade de ação por parte dos alunos aos itens do contexto de produção do gênero HI.

As crianças demonstram indícios de desenvolvimento de *percepção, atenção, memória* e quarta fase da *linguagem*, etapa da transmutação da operação externa em operação interna: pela interiorização de signos. Nesse momento, esses alunos estão fazendo uso da fala social, não mais a fala egocêntrica. Vigotski (1991, p. 60) coloca que “a linguagem surge inicialmente como um meio de comunicação entre a criança e as pessoas em seu ambiente, somente depois, quando da conversão em fala interior, ela vem a organizar o pensamento da criança, ou seja, torna-se uma função mental interna”.

Outro aspecto interessante que surgiu em nossos dados e que já foi apresentado em nossas análises, diz respeito à formação de conceitos, parte da *linguagem* e que remete a *memória*, que Vigotski (1991) explica:

O primeiro trata da definição de conceitos nas crianças, processo que está baseado nas suas lembranças. Se você pergunta a uma criança o que é um caracol, ela dirá que é pequeno, que se arrasta no chão, que sai da ‘casa’; se você lhe pergunta o que é uma avó, ela pode muito bem responder, ‘ela tem

um colo macio'. Em ambos os casos, a criança expressa um resumo muito claro, das impressões deixadas nela pelo tema em questão, e que ela é capaz de lembrar. O conteúdo do ato de pensar na criança, quando da definição de tais conceitos, é determinado não tanto pela estrutura lógica do conceito em si, como o é pelas suas lembranças concretas. Quanto a seu caráter, ele é sincrético e reflete o fato de o pensar da criança depender, antes de mais nada, de sua memória. (VIGOTSKI, 1991, p. 37-38)

Em relação a essa formação de conceitos, na segunda aula de nossa SD, quando apresentamos os personagens e explicamos o contexto da história que era formado pelos animais convidando a aranha para alguma atividade, as crianças acertavam quais eram os convites, ou pelo menos chegavam bem próximo quando fazíamos as perguntas em inglês. Esses convites que os personagens faziam era algo relacionado ao animal, e, ao nosso entender, elas tinham formado o conceito desses animais e nossa história contribuiria não somente para que aprendessem os animais em inglês, mas sim um início da formação dos conceitos em inglês. Verifiquemos o Excerto 48:

Excerto 48

341 T: *"oink... oink..." grunted the pig... 'want to roll in the mud?' ... the spider didn't*

342 *answer... she was very busy spinning her web" ... qual sera que foi o convite do pig pra*

343 *ela?*

344 S6: *pra eles... brincar na lama*

345 T: *that's right... very good:: he wants to roll in the mud... mas a spider/ olha aqui como*

(Apresentação dos personagens: Aula 2, em 01/06/16)

Eles começam a conhecer e perceber o todo, que é um animal, que rola na lama, que tem uma forma de se comunicar específica (onomatopeias) e na dramatização as crianças ainda teriam que fazer os gestos desses animais relacionados ao convite. Afinal, estávamos trabalhando com conceitos e tentando desenvolver Funções Psicológicas Superiores, como por exemplo, a *percepção*. Em relação a isso, Vigotski afirma que,

Um aspecto especial da percepção humana - que surge em idade muito precoce - é a percepção de objetos reais. Isso é algo que não encontra correlato análogo na percepção animal. Por esse termo eu entendo que o mundo não é visto simplesmente em cor e forma, mas também como um mundo com sentido e significado. (VIGOTSKI, 1991, p.25)

A produção final da SD, como um todo, demonstra indícios de desenvolvimento das funções psicológicas superiores *percepção, atenção, memória e linguagem* nas crianças,

visto que foi uma situação de problema dado as crianças, o de dramatizar a história que eles aprenderam ao longo de um mês, para um público composto por pais e demais integrantes da comunidade escolar.

Algumas crianças demonstram estarem mais tímidas e envergonhadas, esquecem a fala ou parte dela, porém outras estão desinibidas e desempenham seus papéis com a fala correta na apresentação para os pais. Mesmo diante desse cenário, todas participam da encenação, como podemos confirmar no Excerto 49.

Excerto 49

3 ((T entra na sala com os alunos))
 4 ((os alunos acomodam-se no canto da sala))
 5 V: “*The Very Busy Spider*” ... “*Early one morning the wind blew a spider across the*
 6 *field... ((S12 e S13 entram)) A thin silky thread trailed from her body... the spider*
 7 *landed on a fence post near a farm yard... and began to spin with her silky thread*”
 8 ((S13 começa a tecer a teia))
 9 ((S12 sai))
 10 ((S3 e S9 entram))
 11 S9: *neigh:: neigh::*
 12 V: *said the horse... “want to go for a ride?”*
 13 S9: “*want to go for a ride?*”
 14 V: “*but the spider didn’t answer... she was very busy spinning her web...*”
 15 [
 16 E: *she was very busy spinning her web...*
 17 ((S9 sai))
 18 ((S11 entra))
 19 V: *moo:: moo:: said the cow... “want to eat some grass?”*
 20 S11: “*want to eat some grass?*”
 (...)
 57 ((S5 entra))
 58 S5: *Cock-a-doodle do::*
 59 V: *crowed the rooster*
 60 S5: “*want to catch a pesty fly?*”
 61 V: *and the spider CAUGHT... the fly in her web... just like that...*
 62 ((S3 e S5 saem))
 63 ((T vira os cartazes para o lado que representa a noite))
 64 ((S4 entra))
 65 S4: *whoo:: whoo:: “who built this beautiful web?”*
 66 V: “*the spider didn’t answer... she had fallen asleep... it had been a very very busy*
 67 *day...*”
 68 ((S4 e S13 saem))
 69 ((T entra com todos os alunos novamente))
 70 T: *one... two... three...*
 71 E: *thank you:: ((curvam-se))*
 72 ((palmas))

(Dramatização da história na reunião de pais: Aula 11, em 01/07/16)

Os alunos que primeiro entram é o S12, representando o papel do sol e o S13, a aranha. Logo em seguida, temos o S3, a mosca, e S9, o cavalo que entra utilizando da onomatopeia que se refere ao som emitido pelo cavalo. Então entra a fala da narradora e o S9 esquece a pergunta à aranha, então a narradora a faz e ele prontamente repete (linha 11). A narradora continua e todas as crianças deveriam ajuda-lá na parte “*She was very busy spinning her web*”. Eles esquecem a princípio, mas assim que escutam a narradora eles repetem a fala (linha 16). Esse início mostra que as crianças ainda não estavam se sentindo confortáveis com a situação. A partir do próximo animal em diante, as crianças fazem essa fala juntamente com a narradora. Mais ao fim da apresentação, temos o aluno S5, fazendo o papel do galo, que acerta sua fala, assim como a coruja, aluna S4.

Nosso objetivo não era algo muito elaborado, era realmente o de investigar como seria a apresentação das crianças para um público, escolhidos por eles, depois terem tido dez aulas de uma SD que eles aprenderam mais a respeito de um gênero textual, uma HI. Mesmo que com ações relativamente simples, percebe-se indícios de desenvolvimento das FPS investigadas nessa pesquisa. A respeito disso Vigotski reitera:

Mesmo essas operações relativamente simples, como atar nós e marcar um pedaço de madeira com a finalidade de auxiliares mnemônicos, modificam a estrutura psicológica do processo de memória. Elas estendem a operação de memória para além das dimensões biológicas do sistema nervoso humano, permitindo incorporar a ele estímulos artificiais, ou autogerados, que chamamos de signos. Essa incorporação, característica dos seres humanos, tem o significado de uma forma inteiramente nova de comportamento. A diferença essencial entre esse tipo de comportamento e as funções elementares será encontrada nas relações entre os estímulos e as respostas em cada um deles. As funções elementares têm como característica fundamental o fato de serem total e diretamente determinadas pela estimulação ambiental. No caso das funções superiores, a característica essencial é a estimulação autogerada, isto é, a criação e o uso de estímulos artificiais que se tornam a causa imediata do comportamento. (VIGOTSKI, 1991, p. 29)

Dessa forma, concluímos que o ensino de inglês por meio do gênero HI é capaz de proporcionar aos alunos o desenvolvimento de funções psicológicas superiores: percepção, atenção, memória e linguagem, visto que há indícios de desenvolvimento dessas por parte dos alunos como constatado nos excertos que trouxemos para análise.

Nas obras vigotskiana, o autor aponta o caráter social e histórico como propulsores para o desenvolvimento humano. A aprendizagem ocorre dependente dos traços

culturais adquiridos no convívio social da criança, no qual, essa, por meio da interação mediada por outros indivíduos, adquire traços socioculturais e se desenvolve. Desta maneira, mediação, conceito importantíssimo na teoria histórico- crítica-cultural é intermediada por instrumentos, materiais/físicos ou simbólicos, como os signos (linguagens), que assumem papel importante no desenvolvimento psíquico do indivíduo.

Consideramos que a linguagem desempenha papel central e podem ser considerada como fonte para o desenvolvimento humano. A internalização regula a atividade psicológica, auxiliando, assim, o desenvolvimento da atividade mental. Facci (apud ZIRONDI, 2013, p. 62) enfatiza o fato de que “na abordagem histórico-cultural, o aprendizado é considerado um aspecto fundamental para que as funções psicológicas superiores aconteçam; dessa forma o ensino é fator imprescindível para o desenvolvimento do psiquismo humano”.

7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao iniciarmos esta pesquisa, propúnhamos estudar se o uso de uma Sequência Didática do gênero História Infantil, elaborada pela pesquisadora e transposta em um contexto de sala de aula de alunos da Educação Infantil, poderia contribuir para o desenvolvimento de uma língua adicional, o inglês, utilizando, assim, outra metodologia de ensino, diferente da que costumávamos utilizar.

Esse desenvolvimento, partindo dos pressupostos vigotskianos de que dificilmente pode ser mensurado, parte da hipótese de que o uso de diferentes instrumentos didáticos - materiais ou simbólicos, tais como SD ou gestos, respectivamente, para o ensino - podem propiciar que os alunos desenvolvam suas funções psíquicas. Não se trata, portanto, de quantificá-las, mas, a questão envolve aquilo que é necessário para que o desenvolvimento, aquisição e transformação de saberes em aprendizagem, realmente aconteça. Desta forma, nesta pesquisa, o que buscamos averiguar é que, diferentemente de atividades isoladas, fragmentadas, privilegiando grupos de palavras descontextualizadas, muitas vezes, sem objetivos definidos de aprendizagem (o que e para que), quando organizadas (as atividades) de modo consciente pelo professor, em uma sequência lógica, contemplando as diferentes capacidades de linguagem que orientam o desenvolvimento psíquico, considera-se, promovendo o desenvolvimento, não importa se em menor ou maior grau, afinal, os alunos são diferentes.

Adotar essa metodologia foi um experimento para mim, professora de inglês para crianças que, até então, sempre havia pautado meu trabalho no ensino de grupos semânticos de maneira fragmentada, conforme explicitado no capítulo introdutório desta dissertação. Para investigar se essa seria uma forma adequada, buscamos analisar se as capacidades de linguagem quando contempladas na SD, mediada por gestos didáticos promoveria o desenvolvimento das funções psicológicas superiores.

Sendo assim, a primeira ação de pesquisa foi a elaboração da sequência didática a partir do modelo didático do gênero história infantil o que já causou uma dificuldade, por ter que decidir quais aspectos do gênero iríamos privilegiar, levando em consideração o contexto escolhido para a realização. A fase de elaboração foi um grande desafio, primeiramente, porque era a primeira vez que eu preparava uma SD, aliás, também foi a primeira vez que eu ensinava um gênero textual como objeto de ensino. O fato de escolher o gênero a ser ensinado

e escolher atividades diversas que contemplem as capacidades de linguagem requer tempo, pesquisa e estudo, o que faz com que essa fase se torne laboriosa.

Considero que os objetivos de nossa sequência tenham sido alcançados, uma vez que a apresentação da história para os pais e demais integrantes da comunidade escolar – situação final de produção - tornou-se um evento de comunicação social real e significativo para os alunos. Todos os alunos participaram inclusive os tímidos durante o ensaio da aula que antecedeu a apresentação. Ao fim da dramatização, a família e a coordenação do colégio de aplicação da UEL, onde realizamos as aulas nossa sequência, agradeceram pelo trabalho realizado junto às crianças, pois perceberam como haviam sido produtivas as aulas pelo espetáculo apresentado.

Um aspecto que particularmente considero negativo na realização da SD – e que tentaria fazer diferente em uma próxima vez –, foi o meu uso, ao meu ver excessivo, de língua portuguesa nas aulas. Acredito que tenha me sentido insegura, por ser a primeira vez que ensinava um gênero e que trabalhava com sequência didática, e acabei me apoiando na língua materna, com medo de não conseguir alcançar meu objetivo, que naquele momento era o de ensinar a história às crianças, para que pudessem dramatizá-la aos pais. Talvez, por inespériência do trabalho com SD, ainda estava presa a conceitos avaliativos tradicionais, os quais centra-se mais no produto final do que no processo, avalia-se mais o desempenho do que os pequenos ganhos que indiciam o desenvolvimento progressivo desses alunos. Após todo esse trabalho de “volta” ao realizado, quando me deparo com as transcrições e as memórias da aula, vejo quantos encaminhamentos, gestos didáticos outros, poderiam ter sido realizados para promover o desenvolvimento desses alunos.

A partir das análises de nossos dados, em relação à SD, a escolha desse dispositivo didático para organizar o aprendizado do gênero, propiciou o desenvolvimento de capacidades de linguagem e de funções psicológicas superiores, visto que a SD permite um aprendizado organizado, consciente das necessidades que crianças em fase de desenvolvimento da linguagem e construção de estruturas psíquicas precisam para aprender e crescer. Ao concluirmos as análises das transcrições, observamos que, no geral, os alunos ora mobilizavam as capacidades de linguagem (considerando suas vivências e experiências de outros textos e situações), ora acionavam (recorrendo à memória) conhecimentos e informações, ora conseguiram desenvolver quando adquiriam nova informações processando-a e utilizando-a posteriormente.

A sequência didática permitiu organizar as aulas com o gênero HI desenvolvendo todos os aspectos desse gênero que consideramos pertinente trabalhar, explorando assim, toda a potencialidade do aluno, ou seja, não fiquei centrada em um só aspecto do gênero, por exemplo: só com a questão contextual e, então, a leitura da narrativa. A SD permite organizar os elementos ensináveis do gênero e isso contribui para desenvolver nas crianças todas as CL. Para isso, o modelo de análise proposto por Bronckart (2012) foi fundamental, pois as quatro etapas que sugere para análise do gênero (análise dos contextos, plano global do texto, a arquitetura geral com seus mecanismos de textualização, linguísticos e discursivos) aliado à construção do Modelo Didático de Gênero e às capacidades de linguagem (DOLZ E SCHNEUWLY, 2004) a serem desenvolvidas quando trabalhados em diferentes atividades, foram fundamentais para a discussão proposta nesta pesquisa e para as reflexões em torno do que seja realmente desenvolvimento.

A SD também teve papel importante em nosso agir, visto que era a primeira vez que fiz uso desse dispositivo. Os gestos que fundaram minha prática foram decorrentes do planejamento das atividades que pensamos realizar. Pelas análises de meus gestos tive a oportunidade de refletir sobre minha prática docente. Percebemos atitudes que eu gostaria de manter, outras, que não teria novamente e, outras ainda, que poderiam ser inseridas, integradas às atividades e não foram. Para desenvolver a SD, fiz uso de gestos fundadores, porque planejei nas atividades didáticas, e de específicos, porque trato essas atividades de maneira especial para o contexto escolhido, ou seja, até mesmo a entonação para falar com crianças, o movimento constante de repetição e resgate da memória entre outras ações. Após passado o período das aulas e a partir das reflexões entre a prática e teoria recai um modo de olhar diferenciado sobre o meu próprio fazer pedagógico. Aliás, deveria ser a experiência de todo professor, relacionar-se com a teoria, ir para prática, e voltar para teoria refletido como essa prática ocorreu, ou seja, o confronto necessário travado pelo professor com ele mesmo.

A sequência didática, portanto, é um instrumento que propicia desenvolvimento, desde que em sua elaboração, o professor esteja consciente dos objetivos de ensino e daquilo que poderá com cada atividade capacitar seu aluno. Como dissemos no interior do trabalho, a palavra *desenvolvimento* por si mesma, em sua semântica, carrega um sentido que atribui um estado permanente, contínuo, assim, impossível de ser verificado rigidamente. Mas, como dissemos, se conscientemente o professor seleciona e elabora as atividades e atua com gestos didáticos promotores da internalização dos conteúdos trabalhados para o seu grupo de sala de

aula, como um grupo único, irreptível, dificilmente não conseguirá atingir os objetivos de aprendizagem, conseqüentemente, o desenvolvimento.

Nossos dados nos chamaram a atenção para um aspecto que esperamos nos dedicar em pesquisas futuras, que é o fato da *imitação*. As crianças a partir da SD estavam preparadas para *imitar* (dramatização ensaiada, imitavam as falas do PP e da história infantil). Fomos desenvolvendo essa atividade em nossas reflexões chegamos a considerar se essa não seria uma nova categoria para as Capacidades de linguagem, a *Capacidade de imitação*, anterior ou co-ocorrente a todas as outras estaria na motriz do desenvolvimento da linguagem. Uma vez que ainda não tem autonomia completa, como domínio da leitura e escrita, as crianças imitam (não só crianças, nos adultos também o fazemos a partir dos pré-construídos). Porém, essa imitação a que nos referimos não é, de acordo com Vigotski (1991), uma simples repetição.

Conclui-se, portanto, que o uso de uma seqüência didática para o ensino do gênero textual HI em inglês para crianças da EI propiciou o desenvolvimento das funções psicológicas superiores, uma vez que as diferentes capacidades foram contempladas e os gestos didáticos em sua multiplicidade de ações (gestos fundadores) e atitudes (gestos específicos) foram direcionados para isso, o que responde ao nosso objetivo geral e às perguntas de pesquisa.

Face ao exposto, as contribuições desse trabalho estão ligadas a diferentes espaços: a) com relação aos alunos participantes, o trabalho com a SD em torno de uma história, de forma geral parece ter ampliado tanto seu conhecimento com relação à língua quanto com relação ao conhecimento de um gênero textual em inglês na idade pré-escolar; b) com relação a minha prática docente, esse estudo trouxe contribuições riquíssimas, pois eu pude experienciar uma teoria recém-conhecida o que proporcionou amadurecimento teórico e visão crítica sobre os meus gestos didáticos, sejam os fundadores ou específicos, que jamais serão os mesmos.

Esperamos que esta pesquisa também traga contribuições para a formação de outros professores de inglês para crianças, em especial da Educação Infantil e das séries iniciais, que, assim como eu (até ingressar no mestrado), não tiveram uma formação específica inicial nem continuada para lecionar nesse contexto infantil e que pela necessidade de uma carga excessiva de aulas não conseguem buscar essa formação a qual tive oportunidade de ter.

Por fim, esperamos que este estudo contribua com pesquisas posteriores relacionadas tanto ao uso de histórias infantis, ou outro gênero textual, quanto ao uso de sequência didática para o desenvolvimento de línguas adicionais para crianças e até mesmo a materna. Ademais, espera-se que incentive outras pesquisas em contexto da Educação Infantil, visto que são poucos os estudos relacionados a línguas estrangeiras voltados a esse público. Outro aspecto que merece ser explorado é a questão do desenvolvimento das funções psicológicas superiores, visto que não encontramos nenhum trabalho acadêmico que nos pudessem servir de base para nossos estudos. Esperamos, também, que o tema do agir docente, em especial os gestos didáticos, seja explorado de modo que cada vez mais os professores possam refletir sobre sua prática e conscientizem-se do seu papel enquanto educadores de crianças.

REFERÊNCIAS

- ASSIS-PETERSON, A. A. de; GONÇALVES, M. de O. C. Qual é a melhor idade para aprender línguas? Mitos e fatos. *Contexturas*, n. 5, p. 11-26, 2001.
- BAKHTIN, M. M. *Estética da criação verbal*. 2. ed. Tradução de Maria Ermantina Galvão G. Pereira. São Paulo: Martins Fontes, 1997.
- BAKHTIN, M. M./VOLOCHINOV, V. N. *Marxismo e Filosofia da Linguagem*. 3. ed. Tradução [do francês] de Michel Lahud; Yara F. Vieira. São Paulo: Hucitec, 1986.
- BAUMAN, Z. *Identidade*. Tradução de Carlos Alberto Medeiros. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2005.
- BOGDAN, R.; BIKLEN, S. K. *Qualitative Research for Education*. Boston: Allyn and Bacon Inc., 1982.
- BRASIL. Congresso Nacional. Constituição da República Federativa do Brasil de 1988. Constituição da República Federativa do Brasil – 1988. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 5 out. 1988. p. 1 (Anexo). Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao.htm>. Acesso em: 13 jul. 2015.
- BRASIL. Ministério da Justiça. Lei n.º 8.069, de 13 de julho de 1990. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 16 jul. 1990. p. 13563. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L8069.htm>. Acesso em: 10 jul. 2015.
- BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 23 dez. 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm>. Acesso em: 20 maio 2015.
- BRASIL. *Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs)*. Introdução. Ensino Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1998
- BRASIL. *Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (RCNEI)*. Introdução. Educação Infantil. Brasília: MEC/SEF, 1998
- BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara Superior de Educação. Parecer CNE/CES nº 492, de 3 de abril de 2001. Diretrizes Curriculares Nacionais dos cursos de Filosofia, História, Geografia, Serviço Social, Comunicação Social, Ciências Sociais, Letras, Biblioteconomia, Arquivologia e Museologia. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 9 jul. 2001. Seção 1e, p. 50. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CES0492.pdf>>. Acesso em: 10 jul. 2015.
- BRASIL. Conselho Nacional de Educação; Câmara de Educação Básica. Resolução nº 5, de 17 de dezembro de 2009. Fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 18 dez. 2009. Seção 1, p. 18. Disponível em: <http://www.seduc.ro.gov.br/portal/legislacao/RESCNE005_2009.pdf>. Acesso em: 25 out. 2016.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Diretrizes curriculares nacionais para a educação infantil. Brasília: MEC; SEB, 2010. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=9769-diretrizescurriculares-2012&category_slug=janeiro-2012-pdf&Itemid=30192>. Acesso em: 13 jan. 2017.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Resolução n.º 7, de 14 de dezembro de 2010. Fixa Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de 9 (nove) anos. Brasília, 2010. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 15 dez. 2010. Seção 1, p. 34. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb007_10.pdf>. Acesso em: 20 maio 2015.

BRASIL. Ministério da Saúde. Conselho Nacional de Saúde. Resolução n.º 466, de 12 de dezembro de 2012. Aprova diretrizes e normas regulamentadoras de pesquisas envolvendo seres humanos. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 13 jun. 2013. Seção 1, p. 59. Disponível em: <<http://conselho.saude.gov.br/resolucoes/2012/Reso466.pdf>>. Acesso em: 05 nov. 2016.

BRASIL. *Documento de Apresentação da Base Nacional Comum (BNC)*. Brasília: MEC/SEF, 2016.

BRASIL. Ministério da Educação. *Base Nacional Comum Curricular*. 20 dez. 2017. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_20dez_site.pdf>. Acesso em: 05 nov. 2016.

BRONCKART, J. P. *Atividade de linguagem, discurso e desenvolvimento humano*. Campinas: Mercado das Letras, 2006.

BRONCKART, J. P. *O agir nos discursos: das concepções teóricas dos trabalhadores*. Tradução de Anna Rachel Machado; Maria de Lourdes Meirelles Matencio. Campinas: Mercado das Letras, 2008.

BRONCKART, J. P. *Atividade de linguagem, textos e discursos: por um interacionismo sociodiscursivo*. Tradução de Anna Rachel Machado; Péricles Cunha. 2. ed.; 2. reimp. São Paulo: EDUC, 2012 [1997/2003].

BRONCKART, J. P.; BRONCKART, E. B. *As unidades semióticas em ação: estudo linguísticos e didáticos na perspectiva do interacionismo sociodiscursivo*. Campinas: Mercado das Letras, 2017.

CAMERON, L. Challenges for ELT from the expansion in teaching children. *ELT Journal*, Oxford University Press, v. 57, n. 2, p. 105-112, Apr. 2003.

CAMERON, L. *Teaching languages to young learners*. 18. ed. Cambridge: Cambridge University Press, 2013.

CARDEAL, M. *Ver com as mãos: a ilustração tátil em livros para crianças*. 2009. 139 f. Dissertação (Mestrado em Artes visuais) – Universidade do Estado de Santa Catarina, Florianópolis, 2009. Disponível em: <<http://www.tede.udesc.br/handle/handle/758#preview-link0>>. Acesso em: 23 nov. 2016.

CARLE, E. Biografia. Disponível em: <<http://www.eric-carle.com/bio.html>>.

CARLE, E. *The very busy spider*. New York : Philomel Books, 1984.

CHEVALLARD, Y. *La transposition didactique: du savoir savant au savoir enseigné*. Paris: La Pensée Sauvage, 1991.

COLOMBO, C. S. *O insumo linguístico oral em aulas de inglês como língua estrangeira para crianças: a fala do professor em foco*. 2014. 226 f. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) – Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, São José do Rio Preto, 2014. Disponível em: <<http://repositorio.unesp.br/bitstream/handle/11449/122197/000812902.pdf?sequence=1&isAllowed=y>>. Acesso em: 05 jul. 2015.

CONSOLO, D. A. A. *Classroom discourse in language teaching: a study of oral interaction in EFL lessons in Brazil*. 1996. 660 f. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada) – University of Reading, Reading, 1996.

COPLAND, F.; GARTON, S. Key themes and future directions in teaching English to young learners: introduction to the special issue. *ELT Journal*, v. 68, n. 3, p. 223-230, Jul. 2014.

CORBIN, J.; STRAUSS, A. *Basics of qualitative research: Grounded theory procedures and techniques*, v. 41, 1990.

CORDEIRO, G. S. Ensino de língua estrangeira para crianças: o ensino e a formação em foco. Apresentação à segunda edição. In: TONELLI, J. R. A.; CHAGURI, J. de P. (Ed.) *Ensino de língua estrangeira para crianças: o ensino e a formação em foco*. 2. ed. rev. e amp. Curitiba: Appris, 2013. p. 15-24.

COX, M. I.; ASSIS-PETERSON, A. A. de. Inglês em tempos de globalização: para além do bem e do mal. *Calidoscópio*, v. 5, n. 1, p. 5-14, jan./abr. 2007.

CRISTOVÃO, V. L. L. O gênero quarta capa no ensino de Inglês. In: DIONÍSIO, A. P.; MACHADO, A. R.; BEZERRA, M. A. (Org.). *Gêneros textuais e ensino*. Rio de Janeiro: Lucerna, 2002.

CRISTOVÃO, V. L. L. *Modelo didático de gênero: uma abordagem para o ensino de língua estrangeira*. Londrina: Eduel, 2007.

CRISTOVÃO, V. L. L. Sequências didáticas para o ensino de línguas. In: DIAS, R.; CRISTOVÃO, V. L. L. (Org.). *O livro didático de língua estrangeira: múltiplas perspectivas*. Campinas: Mercado das Letras, 2009. p. 305-344.

CRISTOVÃO, V. L. L.; GAMERO, R. Brincar aprendendo ou aprender brincando? O inglês na infância. *Trabalhos em Linguística Aplicada*, Campinas, v. 48, n. 2, p. 229-245, jul./dez. 2009.

CRISTOVÃO, V. L. L.; STUTZ, L. Sequências didáticas: semelhanças e especificidades no conteúdo francófono como L1 e no contexto brasileiro como LE. In: SZUNDY, P. T. C. et al. (Org.). *Linguística aplicada e sociedade: ensino e aprendizagem de línguas no contexto brasileiro*. Campinas: Pontes, 2011. p. 17-40.

CRYSTAL, D. *English as a Global Language*. 2. ed. Cambridge: Cambridge University Press, 2003.

DEMO, P. *Pesquisa: princípio científico e educativo*. 12. ed. São Paulo: Cortez, 2006.

DOLZ, J. *Seminário 2015 – Palestra Prof. Joaquim Dolz (1/3)*. 2015. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=K68WLhIcSrc>>. Acesso em: 07 out. 2015.

DOLZ, J.; SCHNEUWLY, B. *Gêneros orais e escritos na escola*. Campinas: Mercado de Letras, 2011.

DOLZ, J.; NOVERRAZ, M.; SCHNEUWLY, B. Sequências didáticas para o oral e a escrita: apresentação de um procedimento. In: ROJO, R.; CORDEIRO, G. (Org.). *Gêneros orais e escritos na escola*. Campinas: Mercado de Letras, 2011. p. 81-108.

ENEVER, J. *ELLIE – Early Language Learning in Europe*. London: The British Council, 2011.

FERRARINI, M. A. *O gênero textual conto de fadas didatizado para o ensino de produção escrita em língua inglesa*. 2009. 178 f. Dissertação (Mestrado em Estudos da Linguagem) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2009.

FREITAS, C. C. de. *Artist* a formação lúdica do professor de língua inglesa. In: ROCHA, C. H.; TONELLI, J. R. A.; SILVA, K. A. da. (Org.). *Língua estrangeira para crianças: ensino-aprendizagem e formação docente*. Campinas: Pontes, 2010. p. 203-220.

FREITAS, E. de. Dramatização como instrumento de ensino. *Brasil Escola*. Canal do Educador. 2016. Disponível em: <<http://educador.brasilecola.uol.com.br/orientacoes/dramatizacao-como-instrumento-ensino.htm>>. Acesso em: 07 jan. 2017.

FRIEDRICH, J. *Lev Vigotski: mediação, aprendizagem e desenvolvimento*. Uma leitura filosófica e epistemológica. Tradução de Anna Rachel Machado e Eliane Gouvêa Lousada. Campinas: Mercado das Letras, 2012.

GARTON, S.; COPLAND, F.; BURNS, A. Investigating global practices in teaching English to young learners. *ELT Research Papers*. London: The British Council, 2011.

GIMENEZ, T. ETS and ELT: teaching a world language. *ELT Journal*, v. 55, n. 1, p. 296-297, Jul. 2001.

GIMENEZ, T. A ausência de políticas para o ensino da língua inglesa nos anos iniciais de escolarização no Brasil. In: NICOLAIDES, C. et al. (Org.). *Política e políticas linguísticas*. Campinas: Pontes; ALAB, 2013. p. 199-218.

GIMENEZ, T.; TONELLI, J. R. A. Building an EFL Curriculum for Young Learners: a Brazilian experience. *International Journal of English Language & Translation Studies*, v. 1, n. 3, p. 92-101, 2013. Disponível em: <<http://www.eltsjournal.org/archive/value1%20issue3/7-1-3-13.pdf>>. Acesso em: 27 set. 2016.

- GIMENEZ, T. et al. The introduction of English language learning at early stages of schooling: the experience of Londrina Global. *Linguagem & Ensino*, v. 16, p. 343-362, 2013.
- HABERMAS, J. *Consciência moral e agir comunicativo*. Tradução de Guido A. de Almeida. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1989.
- HALL, S. A centralidade da cultura: notas sobre as revoluções do nosso tempo. *Educação & Realidade*, v. 22, n. 2, p. 15-46, jul./ dez. 1997.
- HALL, S. *A identidade cultural na pós-modernidade*. 9. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2004.
- HAYES, D. *Factors influencing success in teaching English in state primary school*. London: British Council, 2014.
- HILA, C. V. D.; NASCIMENTO, E. L.; O carteiro chegou: uma proposta de seqüência didática para séries iniciais. *Prolíngua*, v. 2, n. 1, jan./jun. 2009.
- HOUAISS, A.; VILLAR, M. S. *Dicionário Houaiss de Língua Portuguesa*. Rio de Janeiro: Objetiva, 2009.
- JOHNSTONE, R. An early start: What are the key conditions for generalized success? In: ENEVER, J.; MOON, J.; RAMAN, U. (Org.). *Young learner English language policy and implementation: international perspectives*. Reading: Garnet Education, 2009. p. 31-41.
- KISHIMOTO, T. M. Brinquedos e materiais pedagógicos nas escolas infantis. *Educação e Pesquisa*, v. 27, n. 2, p. 229-245, jul./dez. 2001.
- KRASHEN, S. D. *Second language acquisition and second language learning*. Oxford: Pergamon, 1981. *The Input Hypothesis issues and implications*. New York: Longman, 1985.
- KUMARAVADIVELU, B. A. *Linguística Aplicada na era da globalização*. In: MOITA LOPES, L. P. da (Org.). *Por uma Linguística Aplicada indisciplinar*. São Paulo: Parábola, 2006. p. 129-148.
- LEMES, F. M. M. *Formação crítica docente: uma experiência com seis professoras de inglês de educação infantil e a 1ª fase do ensino fundamental*. 2014. 142 f. Dissertação (Mestrado em Letras e Linguística) – Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2014.
- LINGUEVIS, A. M. Vamos ouvir a voz das crianças sobre aprender inglês na educação infantil. In: TONELLI, J. R. A.; RAMOS, S. G. M. (Org.). *O ensino de LE para crianças: reflexões e contribuições*. Londrina: Moriá, 2007. p. 137-154.
- MACHADO, A. R. Trabalho prescrito, planejado e realizado na formação de professores: primeiro olhar. In: CRISTÓVÃO, V. L. L.; ABREU TARDELLI, L. S. (Org.). *Linguagem e educação: o trabalho do professor em uma nova perspectiva*. Campinas: Mercado das Letras, 2009. p. 79-99.
- MACHADO, A. R.; CRISTÓVÃO, V. L. L. A construção de modelos didáticos de gêneros: aportes e questionamentos para o ensino de gêneros. *Linguagem em (Dis)Curso*, v. 6, n. 3, p. 547-573, set/dez. 2006.

- MAGALHÃES, V. B. O perfil e a formação desejáveis aos professores de língua inglesa para crianças. In: TONELLI, J. R. A.; CHAGURI J. de P. (Org.). *Ensino de língua estrangeira para crianças: o ensino e a formação em foco*. 2. ed. Curitiba: Appris, 2013. p. 239-260.
- MARTINS, L. M. *O desenvolvimento do psiquismo e a educação escolar: contribuições à luz da psicologia histórico cultural e da pedagogia histórico-crítica*. Campinas: Autores Associados, 2013.
- MARTINS, M. H. *O que é leitura*. 19. ed. São Paulo: Brasiliense, 1993.
- MOITA LOPES, L. P. da (Org.). *Discursos de identidades: discurso como espaço de construção de gênero, sexualidade, raça, idade e profissão na escola e na família*. Campinas: Mercado das Letras, 2003.
- MOON, J. *Children learning English*. Oxford: Macmillan, 2005a.
- MOON, J. Teaching English to young learners: the challenges and the benefits. *British Council*, p. 30-34, 2005b.
- MORENO, T. R. de A.; REIS, R. F. dos; TONELLI, J. R. A. Documentos norteadores em contextos municipais para o ensino de língua inglesa para crianças. In: SILVEIRA, P.; ARAÚJO, V. (Org.). *O ensino de línguas estrangeiras em discussão: da teoria à prática*. Campinas: Pontes, 2017. p. 155-177.
- MURPHY, V. A. *Second language learning in the early school years: trends and contexts*. Oxford: OUP, 2014.
- NASCIMENTO, E. L. *Gêneros textuais como objetos de ensino*. Ponta Grossa: Editora da UEPG; CEFORTEC, 2005.
- NASCIMENTO, E. L. Gêneros da atividade, gêneros textuais: repensando a interação em sala de aula. In: NASCIMENTO, E. L. (Org.). *Gêneros textuais: da didática das línguas aos objetos de ensino*. São Carlos: Claraluz, 2009. p. 51-90.
- NASCIMENTO, E. L. A dupla semiotização dos objetos de ensinoaprendizagem: dos gestos didáticos fundadores aos gestos didáticos específicos. *Signum: Estudos da Linguagem*, v. 14, n. 1, p. 421-445, jun. 2011a. Disponível em: <<http://www.uel.br/revistas/uel/index.php/signum/article/view/8643>>. Acesso em: 25 nov. 2016.
- NASCIMENTO, E. L. Mediações formativas e apropriação de gêneros textuais. In: SIMPÓSIO INTERNACIONAL DE GÊNEROS TEXTUAIS – SIGET, 6., 2011b, Natal. *Anais...* Natal: UFRN, 2011b. Disponível em: <<http://www.cchla.ufrn.br/visiget/>>. Acesso em 22 out. 2011.
- NASCIMENTO, E. L. Gestos de ensinar e de aprender: uma análise interacionista sociodiscursiva do trabalho em sala de aula. *Trama*, v. 8, n. 16, p. 74-97, jul./dez. 2012.
- OLIVEIRA, M. K. de. *Vygotsky: aprendizado e desenvolvimento: um processo sócio-histórico*. 5. ed. São Paulo: Scipione, 2010.
- PHILIPS, S. *Young learners*. Oxford: OUP, 2003.

PICANÇO, D. C. L. Para que queremos ensinar LE às nossas crianças. In: TONELLI, J. R. A.; CHAGURI, J. de P. (Org.). *Ensino de língua estrangeira para crianças: o ensino e a formação em foco*. 2. ed. Curitiba: Appris, 2012. p. 203-217.

PINTER, A. *Teaching young language learners*. Oxford: OUP, 2006.

PIRES, S. S. *Vantagens e desvantagens do ensino de língua estrangeira na educação infantil: um estudo de caso*. 2001. 131 f. Dissertação (Mestrado em Estudos da Linguagem) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2001.

PRETI, D. (Org.). *O discurso oral culto*. 2. ed. São Paulo: Humanitas; FFLCH/USP, 1999. (Projetos Paralelos, v. 2).

RAJAGOPALAN, K. National languages as flags of allegiance; or the linguistics that failed us: a close look at the emergent linguistic chauvinism in Brazil. *Journal of Language and Politics*, v. 1, n. 1, p. 115-147, 2002.

RAJAGOPALAN, K. *Por uma lingüística crítica: linguagem, identidade e a questão ética*. São Paulo: Parábola, 2003.

RAJAGOPALAN, K. O inglês como língua internacional na prática docente. In: LIMA, D. C. de (Org.). *Ensino e aprendizagem de língua inglesa: conversas com especialistas*. São Paulo: Parábola, 2009. p. 39-46.

RAMPIM, M. F. *Relações entre a formação e a prática do professor de língua estrangeira (inglês) para crianças*. 2010. 117 f. Dissertação (Mestrado em Linguística) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2010.

RIGOLON, P. S. T. *O jogo como atividade mediadora da interação na sala de aula de inglês oral*. 1998. 180 f. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada ao Ensino de Línguas) – Pontifícia Universidade Católica, São Paulo, 1998.

RINALDI, S. *O futuro é agora: possíveis caminhos para a formação de professores de espanhol como língua estrangeira para crianças*. 2011. 260 f. Tese (Doutorado em Educação – Linguagem e Educação) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2011.

ROCHA, C. H. *Provisões para ensinar e aprender LE no Ensino Fundamental de 1ª a 4ª séries: dos parâmetros oficiais e objetivos dos agentes*. 2006. 328 f. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2006.

ROCHA, C. H. Reflexões e proposições sobre o ensino de LE para crianças no contexto educacional brasileiro. In: ALVAREZ, M. L. O.; SILVA, K. L. O. (Org.). *Lingüística aplicada: múltiplos olhares*. Campinas: Pontes, 2007. p. 71-107.

ROJO, R. H. R. Gêneros do discurso e gêneros textuais: questões teóricas e aplicadas. In: MEURER, J. L. et al. (Org.). *Gêneros: teorias, métodos, debates*. São Paulo: Parábola, 2005. p. 184-207.

ROJO, R. H. R. Gêneros de discurso/texto como objeto de ensino de línguas: um retorno ao trivium? In: SIGNORINI, I.; BENTES, A. C. et al. (Org.). *[Re]discutir o texto, gênero e discurso*. São Paulo: Parábola, 2008. p. 73-108.

- SANTOS, L. I. S. *Crenças acerca da inclusão de língua inglesa nas séries iniciais: quanto antes melhor?* 2005. 215 f. Dissertação (Mestrado em Estudos da Linguagem) – Universidade Federal do Mato Grosso, Cuiabá, 2005.
- SANTOS, L. I. S. *Língua inglesa em anos iniciais do ensino fundamental: fazer pedagógico e formação docente.* 2009. 274 f. Tese (Doutorado em Estudos Linguísticos) – Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, São José do Rio Preto, 2009.
- SANTOS, L. I. S.; BENEDETTI, A. M. Professor de língua estrangeira para crianças: conhecimentos teórico-metodológicos desejados. *Trabalhos em Linguística Aplicada*, v. 48, n. 2, p. 333-351, jul./dez. 2009.
- SCHLATTER, M.; GARCEZ, P. M. Línguas adicionais (Espanhol e Inglês). In: RIO GRANDE DO SUL. Secretaria de Estado da Educação. Departamento Pedagógico. *Referências curriculares do Estado do Rio Grande do Sul: linguagem, códigos e suas tecnologias.* Porto Alegre: Secretaria de Estado da Educação; Departamento Pedagógico, 2009. p. 127-172.
- SCHNEUWLY, B. Genres et types de discours: considerations psychologiques et ontogénétiques. In: REUTER, Y. (Org.). *Les interactions lecture écriture.* Berna: Peter Lang, 1994. p. 155-173.
- SCHNEUWLY, B. Le travail enseignant. In: SCHNEUWLY, B.; DOLZ, J. *Des objets enseignés en classe de français.* Rennes: Presses Universitaires de Rennes, 2009a. p. 29-45. (Collection Paideia).
- SCHNEUWLY, B. L’objet enseigné. In: SCHNEUWLY, B.; DOLZ, J. *Des objets enseignés en classe de français.* Rennes: Presses Universitaires de Rennes, 2009b. p. 17-28. (Collection Paideia).
- SCHNEUWLY, B.; DOLZ, J. Os gêneros escolares – das práticas de linguagem aos objetos de ensino. In: SCHNEUWLY, B.; DOLZ, J. et al. (Org.). *Gêneros orais e escritos na escola.* Campinas: Mercado de Letras, 2004. p. 71-91.
- SELIGER, H. W.; SHOHAMY, E. *Second language research methods.* Oxford: OUP, 1989.
- SHIMOURA, A. da S. *Projeto de formação de professores de inglês para crianças: o trabalho do formador.* 2005. 206 f. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem) – Pontifícia Universidade Católica, São Paulo, 2005.
- SILVA, S. L. B. da. *A função do lúdico no ensino/aprendizagem de língua estrangeira: uma visão psicopedagógica do desejo de aprender.* 2003. 119 f. Dissertação (Mestrado em Língua e Literatura Francesa) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2003.
- TARDIF, M. *Saberes docentes e formação profissional.* 14. ed. Petrópolis: Vozes, 2012.
- TARDIF, M.; LESSARD, C. *O trabalho docente: elementos para uma teoria da docência como profissão de interação humanas.* 8. ed. Petrópolis: Vozes, 2013.
- TONELLI, J. R. A. *Histórias infantis no ensino da língua inglesa para crianças.* 2005. 312 f. Dissertação (Mestrado em Estudos da Linguagem) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2005.

- TONELLI, J. R. A. *A “dislexia” e o ensino-aprendizagem da língua inglesa*. 2012. 574 f. Tese (Doutorado em Estudos da Linguagem) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2012.
- TONELLI, J. R. A. Professores de língua adicional para crianças: atores de espaços vazios? In: REIS, S.; SILVA, K. (Org.). *Profissionalização docente: história, políticas e ética*. Campinas: Pontes, [no prelo].
- TONELLI, J. R. A.; CHAGURI, J. de P. A importância de uma língua estrangeira na educação infantil. In: TONELLI, J. R. A.; CHAGURI, J. de P. (Org.). *Espaço para reflexão sobre ensino de línguas*. Maringá: EDUEM, 2014. p. 223-246.
- TONELLI, J. R. A.; CORDEIRO, G. S. Lectura y comprensión de relatos con alumnos brasileños de edad preescolar: una perspectiva plurilingüe portugués-inglés. In: GARCÍA-AZKOAGA, I. M.; IDIAZABAL, I. (Ed.). *Para una ingeniería didáctica de la educación plurilingüe*. Bilbao: Universidad del País Vasco; Euskal Herriko Unibertsitatea; Argitaipen Zerbitzua, 2015.
- TONELLI, J. R. A.; CRISTOVÃO, V. L. L. O papel dos cursos de Letras na formação de professores de inglês para crianças. *Calidoscópico*, v. 8, p. 65-76, 2010.
- TUTIDA, A. F. *Teaching English to children: challenges to overcome and knowledge to master*. 2014. 34 f. Monografia (Especialização em Língua Inglesa) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2014.
- TUTIDA, A. F. *Ensino de língua inglesa para crianças: questões sobre formação de professores e os saberes da prática*. 2016. 339 f. Dissertação (Mestrado em Estudos da Linguagem) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2016.
- VALE, D.; FEUNTEUN, A. *Teaching children English*. 18. ed. Cambridge: Cambridge University Press, 2012.
- VERIDIANO, P.; TONELLI, J. R. A. A influência das crenças no ensino-aprendizagem de língua inglesa para crianças: o envolvimento da comunidade escolar. In: SILVA, K. A. (Org.). *Crenças, discursos & linguagem*. v. 2. Campinas: Pontes, 2011. p. 65-94.
- VIGOTSKI, L. S. *A formação social da mente*. São Paulo: Martins Fontes, 1991.
- VIGOTSKI, L. S. *A construção do pensamento e da linguagem*. Tradução de Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 2009.
- VIGOTSKI, L. S.; LURIA, A.; LEONTIEV, A. *Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem*. Tradução de Maria da Penha Villalobos. São Paulo: Ícone, 2016.
- ZIRONDI, M. I. *Professor formador e professor em formação: uma teia colaborativa para aprendizagens e desenvolvimento*. 2013. 369 f. Tese (Doutorado em Estudos da Linguagem) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2013.

APÊNDICES

APÊNDICE A
Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
UNIVERSIDADE ESTADUAL DE LONDRINA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO *STRICTO SENSU* EM ESTUDOS DA
LINGUAGEM
TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Prezados Pais e/ou Responsáveis,

Eu, Raquel Franciscatti dos Reis, pesquisadora do programa de pós-graduação em Estudos da Linguagem (PPGEL) (Stricto sensu) da Universidade Estadual de Londrina (UEL), residente na cidade de Cândido Mota-SP, com o contato de raquelfranciscattidosreis@gmail.com, desenvolverei um estudo intitulado: "Gênero textual História Infantil, por meio do dispositivo sequência didática, no ensino de inglês para Educação Infantil". O principal objetivo de minha pesquisa é identificar se o ensino de inglês por meio do gênero textual História Infantil, ao mobilizar e desenvolver capacidades de linguagens, promoverá o desenvolvimento de funções psicológicas superiores nas crianças. Para tanto, ao longo do corrente mês gravarei as aulas de inglês com a turma E6 da Educação Infantil e, na sequência, irei transcrevê-las para posterior análise.

Sendo assim, venho por meio deste, solicitar seu consentimento para que eu possa fazer uso dos dados transcritos única e exclusivamente para fins de pesquisa.

Garanto que as informações, obtidas serão analisadas somente por mim e minha orientadora de trabalho, Professora Dra. Juliana Reichert Assunção Tonelli do Departamento de Letras Estrangeiras Modernas, não sendo divulgada, portanto, a identificação de nenhum dos participantes que serão referenciados por meio de letras e números. Em hipótese alguma o nome e/ou imagem de seu filho será veiculado, garantindo, assim, total anonimato. Comprometo-me a fazer uso dos dados obtidos somente para esta pesquisa, e os resultados poderão ser também veiculados por meio de artigos científicos, em congressos ou revistas especializadas, sem nunca tornar possível a identificação dos participantes desta investigação científica. Tais dados serão arquivados em local seguro, mantendo-se o sigilo. Por fim, esclareço que não existirão despesas e/ou ou compensações pessoais para o participante em qualquer fase desta investigação.

Consentimento Pós-Informação

Julgo ter sido suficientemente esclarecido a respeito das informações que li detalhando o estudo.

Desse modo, afirmo que ficaram claros para mim quais são os propósitos da pesquisa e concordo, voluntariamente, em autorizar que o aluno sob minha responsabilidade participe da mesma.

Estou ciente também de que poderei retirar o meu consentimento de participação a qualquer momento, antes ou durante a pesquisa, sem penalidade ou prejuízo, ou perda de qualquer benefício que possa ter adquirido.

Nome do aluno

Assinatura do responsável

Data: ____/____/____

Assinatura da pesquisadora

Pesquisadora: Raquel Franciscatti dos Reis

Data: ____/____/____

APÊNDICE B
Transcrições das Aulas
CLASS 1

- 1
- 2 **00:00**
- 3 J: QUANtos teachers de inglês a gente tem aqui na sala?
- 4 S1: TRÊS
- 5 J: ((exclamação)) Meu De-us... O teacher O
- 6 [
- 7 S2: não... quatro
- 8 J: a teacher V e a teacher J né::
- 9 S2: é::
- 10 S3: olha... alguém () aqui::
- 11 J: e a-go-ra tem mais uma teacher com vocês:: a teacher R... Let's say hello to teacher
- 12 R?
- 13 E: he::llo::
- 14 T: hi:: pra vocês
- 15 [
- 16 E: hello::
- 17 J: ah::: muito bem... oh::: a teacher R vai ficar...
- 18 [
- 19 S2: tem quatro ((mostra quatro dedos))
- 20 J: tem quatro agora né / four... one ((conta os dedos))
- 21 S2: two... three... four
- 22 J: oh... a teacher R vai ficar... junto com o teacher O e com a teacher V alGUNS DIas:: e
- 23 ela vai fazer uma atividade muito / VÁ-rias atividades bem legais com vocês... só que
- 24 pra teacher R fazer essas atividades vocês tem que ficar ó ((sinal de positivo))
- 25 S1: very good
- 26 J: very good... se ficar assim ((sinal de negativo)) dá pra fazer as atividades?
- 27 E: não::
- 28 J: aí tem que parar... aí vocês perdem... não aprendem... não fazem mais atividades:: Então
- 29 quem vai ficar assim ((sinal de positivo)) pra teacher R?
- 30 E: E::u::
- 31 J: quem é assim ((sinal de positivo)) com teacher O?
- 32 E: E::u::
- 33 J: e quem é assim com teacher V?
- 34 E: E::u::
- 35 J: então eu quero ver... ok? cês acham / oh as aulas serão bem legais... mas
- 36 [
- 37 S2: ele... ele... os dois... (querem) sentar junto
- 38 J: é... o teacher O e a teacher V estão aí pra... gerenciar isso...tá bom S2? Ok?
- 39 T: Hello:::
- 40 [
- 41 E: Hello::

42 T: Good morning... eu sou a teacher R... (my name is) teacher R... e vocês? Eu queria
43 conhecer um pouquinho vocês:: What is your name?
44 S2: () A
45 T: my name is A? ah:: very good... oh... eu tenho uma ideia... pra gente falar o nosso
46 nome a gente pode fazer assim oh... todos / senta todo mundo assim oh... que nem a
47 teacher...
48 V: cross your legs
49 T: oh a gente vai sentar assim daí nós vamos cantar rapidinho assim tá? Assim oh::
50 wha-t's yo-ur na-me? ((batendo palmas)) aí cada um responde... eu vou começar...pode
51 ser? então todo mundo comigo
52 E: wha-t's yo-ur na-me? ((batendo palmas))
53 T: my name is R... daí nós vamos perguntar pra ela... todo mundo junto
54 E: wha-t's yo-ur na-me? ((batendo palmas))
55 T: my name is:::
56 S4: my name is AJ
57 T: very good...
58 E: wha-t's yo-ur na-me? ((batendo palmas))
59 O: my name is O
60 E: wha-t's yo-ur na-me? ((batendo palmas))
61 T: my name is:::
62 S1: H
63 T: H? ok H...
64 E: wha-t's yo-ur na-me? ((batendo palmas))
65 T: my name is:::
66 S3: my name is N
67 T: ah:: ok
68 E: wha-t's yo-ur na-me? ((batendo palmas))
69 S5: my name is M
70 T: very good
71 E: wha-t's yo-ur na-me?
72 V: my name is V ((risos))
73 E: wha-t's yo-ur na-me? ((batendo palmas))
74 S2: my name is A
75 T: A::?
76 E: wha-t's yo-ur na-me? ((batendo palmas))
77 S6: my name is C
78 T: my name is C? very good
79 E: wha-t's yo-ur na-me? ((batendo palmas))
80 S7: my name is J
81 T: J? very good... como vocês são lin-dos... eu ainda não conhecia vocês e já adorei
82 conhecer vocês viu? Então a teacher R vai ficar com o teacher O e com a teacher V
83 alguns dias pra gente trabalhar algumas coisinhas... e eu tenho uma coisa pra PERguntar
84 pra vocês...

85 [

86 S6: oh:: teacher R

87 T: oi? yes?

88 S6: ele... ele é MM e tem outro MV

89 T: ah:: que não chegou ainda?

90 S7: é

91 T: entendi...

92 S7: e às vezes tem... pessoas que... chegam mais tarde...

93 T: ah::: ok... vamos ver se eles chegam hoje senão vou conhecê-los outro dia né? Ok...

94 oh... primeiro

95 [

96 S1: (não::) eles chegam (mais) tarde

97 T: ah::: I see:: ok

98 [

99 S4: (e a I)

100 T: aham... a primeira coisa que eu queria perguntar pra vocês é o seguinte... vocês gos-

101 TAM de histórias?

102 E: sim::

103 T: sim? sabe como que é história em inglês?

104 S2: não

105 T: sTOry... não tem aquele filme / quem já assistiu aquele filme... TOY STORY?

106 S2/S4/S6: EU

107 T: ah::: aquele filme...

108 [

109 S4: eu já assisti ()

110 T: i::sso... ele (consegue) histó-rias de brinque-dos por isso que chama Toy Story...

111 então história é story... fala com a teacher... STORY

112 E: story

113 T: isso mesmo... quem gosta de story aqui?

114 S2/S4/S6/S7: EU

115 T: very good... e qual... assim... história / qual story... vocês gostam?

116 S4? Chapeuzinho Vermelho

117 T: Chapeuzinho Verme::lho... qual mais?

118 S2: éh::: eu gosto do...

119 T: qual outra story que vocês conhecem que vocês gostam? Que you like? gosta?

120 S4: eu gosto de todas

121 T: de todas? vocês gostam então de Chapeuzinho Verme::lho...

122 S6: do Chapeleiro Maluco

123 T: do Chapeleiro Maluco? Da Alice? ah::: ok e... vocês gostam da história dos Três

124 Porquinhos?

125 E: Si::m

126 T: Yes? Ok... sabe como a gente fala porquinho em inglês?

127 S2: Si::m

128 T: como?... PIG... então... essa história / essa story... dos three little pigs... olha só... é
129 uma história também que a teacher a-do-ra dos... three li-ttle pigs... fala comigo... three
130 little pigs
131 E: three little pigs
132 T: very good... que bom que vocês gostam... e deixa eu perguntar outra coisa pra vocês
133 S3: R? Eu também tenho um jogo que chama Angry Birds
134 T: verdade? tá passando um filme dos Angry Birds no cinema né?
135 [
136 S1: (
137 [
138 S4: (
139 [
140 S6: (
141 [
142 S7: () eu vou assistir
143 T: ah:: que legal... oh...
144 [
145 S7: e Alice Através do Espelho
146 T: ah:: verdade... ok... olha só... boys and girls... (attention) pra teacher... deixa eu
147 perguntar uma coisa... quando vocês escutam / olha só... quando vocês escutam uma
148 story... que alguém conta uma story ou lê uma story pra vocês... geralmente... onde que
149 a gente encontra uma story?
150 S2: éh:: na livraria
151 T: na livraria? Isso
152 S6: na biblioteca
153 T: na biblioteca... porque ela fica dentro do quê?
154 S5: do livro
155 T: de um li-vro... de um book... very good
156 S2: (teacher) sabia que te um balcão com muitos livro ali?
157 [
158 S3: (
159 [
160 S7: () um monte de papéis... cortar em um monte de quadrados e desenhar a história...
161 T: isso... very good... olha só ((mostra o livro)) a story que a teacher disse pra vocês dos
162 th-ree lit-tle pigs né... eu trouxe um book que conta essa story né... vocês todos
163 conhecem essa story não é? e... por exemplo... quando a gente tem uma story...
164 geralmente tem alguém que escreveu essa story... não tem?
165 S6: TEM
166 T: como é o nome da pessoa será... que escreve uma story? vocês sabem?
167 S7: sem-pre fi-ca atrás dos livros
168 T: isso atrás... às vezes onde mais?
169 S2 / S6 / S7: na frente
170 T: i::sso... que é o nome né... da pessoa que escreve a story

171 S6: ou você vira essa página e tá escrito no... no...
 172 T: na seguinte né... very good... isso mesmo
 173 S7: O-U... a daqui de trás né
 174 T: éh:: é verdade... na verdade... assim... às vezes tem atrás mas GEralmente o nome da
 175 pessoa que escreve a story...
 176 [
 177 S3: ()
 178 T: oh:: vocês sabem como que chama essa pessoa que escreve a história / a story? ele é
 179 o autor da story... no inglês ele é parecido o nome... é author... o author da história...
 180 quem escreve né:: e outra coisa... geralmente as histórias... os books... eles tem isso
 181 daqui oh ((aponta para a capa do livro)) como que é o nome disso?
 182 S6: página
 183 T: isso:: página... mas oh... por exemplo se a gente abrir essa story ((abre o livro)) esses
 184 pigs aqui::: o lobo mau que é o big bad wolf... tudo isso que vocês estão VEndo... como
 185 que é o nome disso?
 186 S2: história
 187 T: isso:: a histó-ria... tá... e
 188 [
 189 S1: é o Livro
 190 T: o li::vro... e isso daqui oh...
 191 S4: uma imagem
 192 T: uma ima::gem isso...
 193 S3: tem... tem os (desenhos)
 194 T: os desenhos que
 195 [
 196 S7: e também as... partes daqui da frente (e) de trás podem ser chamadas de capa
 197 [
 198 S3: ()
 199 T: de capa:: isso... da frente... that's right... então nós temos os desenhos, as imagens...
 200 que também são chamadas de ilustrações né... e tem sempre uma pesSOA que desenha
 201 não é?
 202 S1: é
 203 T: que é o ilustrador
 204 S3: e tem sempre a pessoa que pinta tudo isso?
 205 S1: eu SEI... eu sabia disso
 206 T: a teacher V... ela desenha muito bem... sabiam disso? éh:: então ela é uma pessoa...
 207 que faz esses tipos de desenho... ok very good... e outra coisa que eu queria perguntar
 208 pra vocês... e aquelas pesso::as... anima::is que estão DENtro da história / da story? o
 209 que elas são? vocês sabem dizer pra teacher?
 210 **10:11**
 211 S7: éh:: são os personagens
 212 T: that's RIght... os perso-NA-gens... os CHAracters da história... na história do... dos Three
 213 Little Pigs... quem são os characters? Os personagens?

214 S7: os porcos
215 [
216 S2 / S6: os porcos e os lobos
217 T: os PORcos e o Lobo... that's right... os porcos e o lobo... os pigs
218 [
219 S6: no filme tem qua-tro ou cinco lobos
220 T: ah:: ah é? é que... então é que daí outras pessoas contam a histó / a story... fazem um
221 desenho com a story e dão umas mudadinhas na story não é verdade?
222 S2: é::
223 T: all right
224 S2: pra ter mais ação
225 T: isso:: pra ter mais ação muitas vezes... very good... ok então oh:: se a teacher
226 coloca(r) umas... umas pictures aqui pra vocês oh:: ((mostra alguns cards)) eu queria
227 que vocês / vocês já me disSERam mas por exemplo... esses esses three aqui... eles são
228 os characters... os personagens?
229 E: sim::
230 T: e por exemplo a house... ela é uma character... uma personagem?
231 S2: não não... ela não é uma pessoa... mas (ela) aparece no filme que... é a casa dos
232 porquinhos
233 T: isso:: ela aparece na story né:: very goo::d
234 [
235 S5: é (a casa) daquele ali ((aponta para um card))
236 [
237 S6: é a casa DO porquinho que ela vira... ela vira... ela vira:::
238 S2: essa de palha (é) a primeira mais fraca... essa de madeira que é um pouco mais forte
239 e essa que é (de tijolo)
240 S6: é
241 S7: que é a de tijolo
242 T: e esse daqui... ele é um character?
243 S2: sim
244 T: yes?
245 S2: não
246 S7: é um personagem
247 T: ele é um personagem?
248 S7: yes
249 T: yes né? very good...
250 S2: ele quer comer os porquinhos
251 T: isso:: very good... ok excellent... agora... éh... ((guarda os cards)) vocês já me
252 disseram assim... um pouquinho sobre a story não é verdade?
253 S2 / S6: sim
254 T: por exemplo... eu vou mostrar uma imagem da história dos Three Little Pigs –
255 porque vocês já co-nhe-tem essa story... vocês vão me dizer... se ela é o começo da
256 story por exemplo... que PARte assim da story que vocês acham que é

257 S7: (já) o fim e o começo
 258 T: isso:: that's right...
 259 V: se é o começo, o meio ou o fim né
 260 T: isso:: aham... ((abre o livro)) por exemplo aqui... o que que aconteceu nessa parte da
 261 story?
 262 S6: ele... ele...
 263 [
 264 S2: o Lobo Mau queria assoprar... pela porta ma(i)s não deu daí ele subiu na chaminé
 265 T: isso::
 266 S3: mais tinha () no filme
 267 S6: e aí ele pôs fogo
 268 T: very good... e vocês acham que essa cena aqui
 269 [
 270 S6: é o final
 271 T: ah::: é o final da story? é o end? Isso mesmo very good... e o final é o end tá? A gente
 272 chama em inglês... very good... então esse é o final da história... e agora eu vou mostrar
 273 uma outra... porque eu quero () porque... nós temos então o fina::l... que mais que a
 274 gente tem?
 275 S7: o me::io
 276 T: o MEio
 277 S1: e o começo
 278 T: e o começo...
 279 S2: (uma parte) no meio, o fim e o começo...
 280 T: isso::
 281 S2: o começo, meio e fim
 282 T: é verDAde... é que a teacher tá mostrando as imagens fora de ordem pra eu saber se
 283 vocês coNHEcem mesmo essa história...
 284 S3: a gente já (sabe) de tudo... mas não do livro não
 285 S2: não sabe não:::
 286 T: a teacher não sabe não... a teacher aprende e estuda igual vocês sabiam? Agora essa
 287 imagem aqui oh... os three little pigs... eles moravam com a mom dele(s) né? só que daí
 288 teve uma hora que eles cresceram e eles quiseram... sair do ninho
 289 S2: esse daí é o começo
 290 T: esse é o coMEço?
 291 S2 / S7: é
 292 T: ah::: very good
 293 S4: ()
 294 T: isso::: agora... eu já mostrei uma que vocês me disseram que é o fim... que é o
 295 começo... agora uma outra imagem oh... uma outra situation... seria essa daqui oh...
 296 S1 / S2 / S7: é o meio
 297 T: ah::: é o meio da story em que o... o Big Bad Wolf... ele sopra a... HOUse de
 298 Madeira né... ok? Ah::: very good... vocês estão conhecendo MUIto sobre story... e
 299 vocês gostam então... muito de story?

300 S4 / S5: sim::
301 T: very good... então... eu vou... agora / vocês acham que... assim... existe OUtra forma
302 da gente contar uma história pra uma pessoa? Sem ser
303 [
304 S2: uma pessoa (cega)
305 S6: (
306 T: isso::
307 S6: é bom sabendo né?
308 T: sabendo a história? mas por exemplo
309 S7: éh:: mas tipo... você SAbe toda(s) a(s) história(s)... toda a história... e daí você
310 LEMbra da... toda essa história... e daí você conta SEM o livro
311 T: ok very good... isso:: então agora... a teacher vai mostrar pra vocês lá na TV... um
312 outro jeito também da gente contar uma história
313 S2: da TV
314 T: da TV... very good
315 S2: no Japão eles falam TV
316 T: fala TV lá também? Ok... então a teacher vai mostrar pra vocês isso... ok? vamos
317 sentar lá perto da TV? Vocês topam? Yes? Ok...
318 ((sentam-se em frente à TV))
319 T: olha só... presta atenção na teacher R... nós vamos assistir então uma... uma
320 situação... que eles também tão contando uma sTOry de uma OUtra forma... ok? o
321 volume não tá muito legal mas dá pra escutar um pouco e dá pra vocês verem a cena...
322 all right?
323 S6: all right
324 T: very good... let's watch
325 ((liga o video))
326 T: olha lá os three little pigs... nós temos os pigs ali no canti::nho... vocês tão vendo?
327 S2: ah:: sim sim
328 S7: a vovó
329 S5: não:: é a ma-mãe
330 T: é a mãe... cadê o Big Bad Wolf?... Alá... esse é o Little Pig One...
331 S2: essa é a mãe dele
332 T: essa é a mom... a mom...
333 S6: não to ouvindo nada teacher
334 T: na verda-de... o volume tá ruim mas eu queria que vocês mais assim... olhassem a si-
335 tu-a-ÇÃO... e eles tão / será que eles tão falando em português::?
336 S1: não
337 S7: não
338 S2: aquela é a casa de palha
339 T: isso... a straw house... a casa de palha that's right... e quem será que é essa menininha
340 aqui que tá trabalhando junto com eles? Ela tá lendo também... vocês sabem?
341 S3: (

342 T: olha só... nós temos os three:: little pigs né... a mom... que ela vem e trás um material
343 pro pig construir a ho::use...

344 S6: na verdade eles (compram) ele

345 T: entendi... e

346 [

347 S7: eles ficam (deitados) pra não aparecer e fingir que fez

348 V: ai gente eles construíram ((risos))

349 T: vocês tem razão... é só né...

350 S2: nossa:: a casa de palha (caiu)

351 T: oh:: presta só atenção... que eles tão fazendo as ações e tem uma pessoa também
352 conTANdo essa história oh:: ela tá... ela participa da histó::ria oh:: a menina igual
353 eles sentadinha lá e ela vai / vocês sabem quem que é aquela pessoa?

354 S1: a mom

355 T: a mom é essa daqui oh...

356 S2: e a pessoa que tá no::

357 S7: aí o lobo... atrás da casa da... de palha

358 T: ó o Big Bad Wolf... attention...

359 **20:07**

360 T: enquanto tá acontecendo a história / eu quero que vocês olhem pra teacher... tem
361 pessoas assistindo? Tem né... vocês percebem?... a teacher queria mais que vocês
362 olhassem né... o que tá aconteCendo... éh:: o que é isso daqui que tá acontecendo então?
363 É uma apresentação do que?

364 S1 / S2 / S7: dos:: Três Porquinhos

365 T: isso:: mas... é uma novela?

366 S1/ S2 / S7: não

367 T: é o que?

368 S7: é só uma apresentação

369 S3: é só o teatro

370 T: só um teatro... uma apresentação... isso mesmo... eles não tão contando a história pra
371 essas pessoas também?

372 S6: sim::

373 T: sim né? e essa pessoa aqui ó... essa girl aqui ó... ela também é uma das personagens...
374 ela faz... parte da história na verdade né... e ela é / sabe o nome dela assim... o que que
375 ela é na história? ela é o narrador

376 [

377 S6: o narrador

378 T: isso mesmo:: very good... ela é o narrador da story... essa... essa girl aqui ó... então
379 tem os three little pigs... a mom... o big bad wolf... e a gente tem a narradora... a narrator
380 da história né... olha lá todo mundo assistindo... os boys as girls... né... very good... ok?
381 olha só... vocês gostaram de ver isso daqui?

382 S2 / S6: sim::

383 T: yes? vocês acham... que é legal a gente com-tar uma story pra alguém desse jeito
384 aqui... fazendo um teatrinho? uma apresentação?

385 S1 / S2: sim::
386 T: vocês topariam fazer uma apresentação com a teacher R? de um teatrinho também?
387 S2 / S7: sim::
388 T: vocês topam? yes? very good...
389 S7: lembra quando a gente falou ali de Alice no País das Maravilhas?
390 T: ah?
391 S7: (a gente) tem o livro...
392 T: aham:: very good... deixa eu perguntar uma coisa pra vocês... se vocês fossem
393 apresenTAR essa story... pra quem vocês gostariam de apresentar ela?
394 S6: pro meu pai
395 T: pro seu pai? pro seu dad? quem mais?
396 S5 / S7: pra minha mãe
397 T: very good... e se a gente também apresentar pra OUtras crianças... pra outras kids...
398 vocês acham que seria legal?
399 S2 / S6: sim::
400 T: yes? pra outros teachers... outros profesSOres... yes? ok... então nós vamos / vocês
401 topam fazer isso com a teacher R?
402 E: sim::
403 T: oh:: todos esses dias que a teacher R vai ficar aqui junto com vocês
404 [
405 S7: teacher?
406 T: hum?
407 S7: olha... a história também pode ser tipo um teatro... um teatro também tem um... um
408 começo... um meio e um fim...
409 T: that's right... é verdade... é um jeito de contar uma história... é uma história também
410 não é?
411 S2: igual a nossa apresentação lá... a gente fez o começo... o meio... e o fim
412 T: very good... então oh:: presta atenção no que a gente vai combinar aqui... vamos
413 combinar então / fazer um combinado hoje? Então todos esses dias que a teacher R vier
414 aqui... nós vamos fazer ativiDAdes... fazer coisas pra que a gente possa aprender uma
415 story
416 S2: e hoje? hoje a gente também né?
417 T: vamos:: nós vamos fazer coisas pra que a gente possa aprender uma story... e depois
418 possa apresenTAR uma story como eles fizeram... vocês topam?
419 S2: () uma... uma apresentação ()
420 T: hum::: então... nós vamos ver isso tá? então vocês topam? yes or no?
421 E: ye::s
422 T: yes? very good... então... vocês tem que combiner comigo de... todas essas aulas
423 vocês colaborarem... fazerem as atividades pra que vocês possam fazer né... um teatro...
424 uma apresentação... bem bonitinha...
425 S3: eu vou ser o lobo
426 T: ah:: very good... mas oh... você viu também... você viu lá no vídeo que o big bad
427 wolf do teatro... ele era... do mesmo tamainho que os outros pigs? você percebeu?

428 S3: eram crianças
429 T: todos crianças... todos kids...
430 S1: ele era um pouco maior
431 T: um pouco maior? será que não era por causa da fantasia... assim? não sei né... mas
432 enfim... então vou / nós vamos fazer o seguinte hoje... primeiro de tudo... a gente vai
433 tentar fazer hoje... boys and girls... prestem atenção na teacher R... antes da gente
434 começar... porque hoje nós vamos fazer uma encenação... uma dramatização... um
435 teatrinho dos Three Little Pigs bem... bem simplesinho tá? Então nós vamos fazer
436 assim... primeiro... eu preciso saber se vocês conhecem a story de verDAde... tá? então
437 vamos lá... vocês vão me ajudando... a contar a story pra teacher... só pra ver se vocês se
438 lembram mesmo dessa story – mais ou menos... então o comecinho a teacher R já tinha
439 falado lá pra vocês né... nós temos os three little pi::gs... não é?
440 S6: eu já vi só que eu não sei direito o que é...
441 T: então vamos lá... os three little pigs / o que que acontecia? eles moravam...
442 S2 / S6: na casa da mãe
443 T: da mom:: mas aí eles cresceram...
444 S7: e a mãe deles falou pra... pra construir outra casa
445 [
446 S6: na verdade eles foram acampar
447 T: eles foram acampar? Então... tem historinha que conta que eles foram acampar... tem
448 historinha que eles foram emBOra mesmo né... porque eles cresceram... aí o que
449 aconteceu? olha lá... eles indo embora ((mostra a ilustração do livro)) a teacher tá só
450 contando pra vocês a história... eu NÃO estou LENdo a história hoje ok? e aí eles foram
451 embora... MAS... os three little pigs eram assim... diferentes né...
452 S6: eles foram (comprar) no mercado na verdade...
453 T: hum:: aí um deles decidiu o que? fazer uma HOUse... como vocês já disseram pra
454 teacher... de palha não é?
455 S1: outra de madeira::
456 S2: esse... esse é o mais folgado
457 T: ele é o mais... folgado?
458 S6: é
459 S7: porque ele faz a dele de palha
460 S6: porque... porque é a mais leve
461 T: isso:: mais leve... mais fácil... aí sobrava mais tempo pra ele fazer outras coisas né...
462 ok? e aí o number two... o two...
463 S7: de madeira
464 T: isso:: aí ele chegou... (é que) essa historinha... ela conta... vai contando um de cada
465 vez né... então esse daqui oh... ele tá lá dormindo né... sleeping... aí chega o big bad
466 wolf
467 S2: daí ele fala... “abre essa porta (senão) eu vou soprar soprar e sua casa vai cair”
468 T: não tem uma música nessa história? “quem tem medo do lobo mau... lobo mau... lobo
469 mau... quem tem medo do lobo mau... tralalalalala”
470 S6: no desenho tem essa

- 471 T: tem essa também? Ah:: very good...
- 472 S3: eu gosto do desenho que é dos três porquinhos
- 473 T: olha só... então o que aconteceu aqui né? o big bad wolf... só resumindo assim...
- 474 assoprou e a casa...
- 475 E: caiu
- 476 T: yes:::
- 477 S2: aí eles saíram correndo
- 478 T: vamos fazer com a teacher? eu contar até three e vocês vão me ajudar a soprar oh...
- 479 blow... One... twO... ThrEE ((sopram)) very good... aí a história continua... o... little
- 480 pig number two... ele foi::: e construiu a house dele de madeira
- 481 S2: ele pegou uns galhos... ele é um pouco mais preguiçoso
- 482 T: (e a do pig number three)... é de tijolos a house dele né...
- 483 S7: é... daí ele fez isso... pro próprio bem dele porque... o tijolo... ele é mais forte do que
- 484 o vento
- 485 T: é verdade... é mais resistENTE né... all right... aí olha só... ele tava na house dele... e
- 486 os BROthers dele oh:: fugindo do big bad wolf... aí ele... CHama os brothers dele né...
- 487 e aí chega o big bad wolf lá... então os três lá ó... daí o big bad wolf... ((sopra)) e o que
- 488 que acontece?
- 489 S2: mas não derrubou
- 490 T: a casa continua lá... very good... aí o big bad wolf tem uma ideia... an idea... qual que
- 491 é a ideia dele?
- 492 S1 / S2 / S6: ele entra pela chaminé
- 493 T: ele pula pela chimney pra tentar entrar na house né::
- 494 S2: mas ele queima... o popô
- 495 T: é verdade... aí ele vai embora né e os... three little pigs... aí que eles cantam aquela
- 496 música que a teacher perguntou não é?
- 497 **30:08**
- 498 E: “quem tem medo do lobo mau... lobo mau... lobo mau... quem tem medo do lobo
- 499 mau... tralalalala”
- 500 T: essa... essa / sabem como é essa música em inglês? é assim oh... vamos ver se a gente
- 501 aprende um pouquinho? É assim oh
- 502 ((teacher O toca a música no violão))
- 503 O: “who’s afraid of the big bad wolf... big bad wolf... big bad wolf... who’s afraid of
- 504 the big bad wolf...” let’s sing together... let’s sing along...
- 505 T: óh:: tenta com a teacher assim óh... “who’s a-frai-d of the big ba-d wol-f... big ba-d
- 506 wol-f... big ba-d wol-f... who’s a-frai-d of the big ba-d wol-f... tralalalala”... vamos
- 507 tentar com o teacher O?
- 508 ((teacher O toca a música no violão))
- 509 E: “who’s afraid of the big bad wolf... big bad wolf... big bad wolf... who’s afraid of
- 510 the big bad wolf...”
- 511 T: very good:: e agora nós vamos fazer um teaTRInho... rápido... dos Three Little Pigs...
- 512 e NO FIM... nós vamos cantar (com) o teacher O e fazer como os... three little pigs... an-
- 513 dar por aí... cantando... ok? como eles fizeram... então...

514 S2: mas e a casinha?
515 T: então... a teacher R... eu não tinha como trazer aquelas HOU-ses lá que vocês viram
516 né... então eu preparei assim oh... deixa eu ver em quantos nós estamos aqui... peraí...
517 one... two three four five six seven... então nós vamos fazer assim óh:: nós vamos deixar
518 DOIS... TWO pra ser cada... cada PIG... ok? daí tem um big bad wolf... pode ser assim?
519 S1 / S5: pode::
520 S2: a gente finge que... a nossa... nossa (house)
521 T: isso::: a nossa house?
522 S2: é::: é de mentira
523 T: então... a teacher preparou isso aqui oh ((mostra os cards)) a hora que vocês
524 construírem a house de vocês... um vai ficar segurando o pig... o outro... na hora vai
525 levantar a house assim oh::: pode ser? yes? eu tenho uma ideia... quem / pode ser você o
526 big bad wolf? ((dirige-se a S4)) pode? Ah::: very good
527 S1: eu quero... eu quero ser o big bad wolf
528 T: então... ela vai ser o big bad wolf aí a cada do-is boys vai ser um pig... pode ser?
529 S2: mas só tem três
530 T: é::: então mas de dois em dois... porque daí faz de conta que é o grupinho dos pigs...
531 pode ser?
532 S7: é::: porque... porque alguém vai ficar com a casa...
533 T: então oh... nós vamos fazer assim... você vai ser o big bad wolf... (e) você vai ficar
534 ali oh... espeRando pra entrar... ((entrega o card para S4)) very good::: agora eu preciso
535 de TWO boys aqui pra ser o pig number one... pode ser::: vocês dois aqui? ((dirige-se a
536 S5 e S6)) Vocês dois são pig one... fica juntinho ali oh... porque depois... depois você /
537 um vai pegar a house... combinado? Quem que pode ser o pig number two? vocês dois?
538 ((dirige-se a S2 e S7))... e vocês dois o pig number three? yes? aqui óh ((dirige-se a S1
539 e S3)) segura aqui junto com ele... então vamos fazer assim oh... segura assim juntinho
540 igual eles tão fazendo oh::: ((aponta para S5 e S6)) pode ser? Ok... vem aqui com a
541 teacher oh::: boys vamos começar? faz de conta que a teacher R é a mãe de vocês...
542 S3: olha::: ele não quer...
543 T: tudo bem... você segura a house... pode ser?
544 S3: ()
545 T: não::: vem junto com ele porque daí você segura
546 [
547 S3: ele não enTENDE
548 T: ((dirige-se a S1)) então deixa ele segurar o pig porque daí depois você vai segurar a
549 house... pode ser? Então vai...
550 S1: (a minha casa é essa)
551 T: calma aí que não é agora ainda tá?
552 S1: ()
553 [
554 S2: ()
555 [
556 S3: ()

557 [

558 S5: ()

559 [

560 S6: ()

561 [

562 S7: ()

563 T: oh:: eu já sei... então nós vamos fazer assim oh:: quem vai ser / oh boys... quem vai

564 (segurar) a house... óh você é do two? um vai segurar o pig e outro a house... a house

565 tem que ficar abaixadinha... só na hora que construir a house que levanta... você é o

566 one::: e você é o three... é tá certo... então vamos lá oh... aten-ção... então agora nós

567 vamos fazer assim... (n)a nossa story não vai ser a mom... vai ser o dad... o O vai ser o

568 dad... vocês vão se despedir do O porque ele é o dad... e vocês vão vim pra cá... eu vou

569 ser a nar-ra-do-ra da história... então eu vou estar contando a história e vocês

570 participando com a teacher combinado? Então vai lá... fala bye bye pro... pro dad

571 S2 / S6 / S7: bye bye::

572 T: bye bye dad:: então boys vamo(s) lá... o number one / cadê o pig / vem todo mundo

573 aqui... nesse cantinho aqui oh...

574 S2: bye:::

575 T: vem o pig number one... o pig number one... very good... hello::

576 S5 / S6: hi

577 T: aí o pig number one construiu a house... mostra a house... very good::: isso... vem

578 pra cá... vem um pouquinho pra cá... isso::: a house tá aqui... agora o pig number

579 TWO... o pig number two... o little pig number two... isso:: e a house? Construiu a

580 house de madeira... isso... fica mostrando o pig e a house... very good... e agora o pig

581 number three... e a house... very good... e agora vamos ver chegar o big bad wolf...

582 quando ele destruir a house vocês pulam pra... pra... do brother... pode entrar... olha o

583 big bad WOLF... destruiu a house... aí vocês correm pra house de madeira... vem big bad

584 wolf... destruiu a house... agora presta atenção... (o) big bad / oh o big bad wolf vai

585 soprar... sopra big bad wolf... blow... e NAda da house de cair... sopra de novo big bad

586 wolf... aí ele tem uma i-de-a... ele tem uma ideia... ele PULA na chimney... e o que

587 acontece com o big bad wolf?

588 S2: queimou a bunda e vai voAndo pra ()

589 T: isso:: very good... e aí nós aqui oh:: com o teacher O...

590 ((cantam a música, gesticulam e dançam pela sala))

591 E: “who’s afraid of the big bad wolf... big bad wolf... big bad wolf... who’s afraid of

592 the big bad wolf...”

593 T: e agora como é um teatro a gente tem que entrar e agradecer não é... então vamo(s)

594 lá? one two three... ((curvam-se)) very good::: excellent... muito obrigada tá? Agora

595 vocês podem dar pra teacher... ((entregam os cards)) boys and girls... Who is listening

596 to me clap one hand... who is listening to me clap two hands... who is listening to me

597 clap three hands with love... very good... então hoje foi só a nossa priMEIra class tá?

598 A teacher R vai voltar quarta-feira pra gente CONtinuar pode ser? Ok?

599 S1 / S2 / S7: pode::

600 [

601 S3: sim::

602 T: Yes? very good...
603 V: o que que a gente vai fazer agora?
604 S2: bye bye::
605 V: bye bye so::ng... so let's SIng... along... with teacher O...
606 S7: agora a... a música vai (es)tar no violão de novo
607 V: ok? so::
608 ((cantam a música))
609 **39:51**
610 ((fim da gravação))

CLASS 2

1

2 **00:00**

3 V: yes guys? so how are you today?... how are you S2?

4 S2: happy

5 V: happy? how are you today?

6 S6: fine

7 V: fine:: how are you?

8 S7: happy

9 V: happy? how are you? S4?

10 S4: HAppy

11 V: happy? how about you guys? how are you today? happy too? Oh:: everybody's

12 happy toDAY... ok guys... so do you remember / guys... do you remember R? yes? do

13 you remember? vocês... lembram dela?

14 E: sim::

15 T: yes? hello... good MORning... oh:: last class... na aula passada... we::: / o que a

16 gente fez? what did we do?

17 S7: éh:: so-bre os três porQUInhos

18 T: sobre os... three little...

19 E: pigs::

20 T: pigs... daí tinha o big bad wo::lf... não é? E aí a gente viu a sTOry... dos three little

21 pigs... e no final o que que aconteceu?

22 S5: a gente viu um vídeo

23 T: viu um vídeo:: dos... three little pigs... e depois?

24 S7: e depois a gente fez uma apresentação

25 T: nós fizemos uma apresentação:: um teatrinho... não foi? dos three little pigs... yEs? e

26 aí... quando a gente viu aquele::: aquele vídeo... o que que / o que acontecia no vídeo?

27 eles tavam contando a história... não tavam? em forma de um... teatro não é? e aí eu

28 perguntei se vocês topavam fazer isso:: e vocês toparam não foi? yes? very good... então

29 hoje

30 [

31 S8: quem é você?

32 T: eu sou a teacher R... é que eu acho que você não veio na segunda-feira né? oh:: então

33 pra quem NÃO veio na segunda-feira... eu sou a teacher R:: ok? my name is... R

34 S2: ele... ele veio sim

35 S8: eu tava em CAsa... tava em CAsa naquele DIa

36 T: ok... oh:: attention... entÃO... eu sou a teacher R e eu vou trabalhar junto com o

37 teacher O e com a teacher V... esse mês de junho até o dia das férias... ok? e aí... sabe o

38 que nós combinamos last class? we watched a VIdéo com a story dos three little pigs... e

39 aí eles fiZERam um teatrinho aqui na sala bem rapidinho... e nós combinamos... de fazer

40 um teatro de uma outra história pra apresentar pra algumas pessoas... não foi o que nós

41 combinamos? yes?

42 S2: pra ela... ela e a ()

43 T: isso:: e quando a teacher perguntou pra QUEM vocês gostariam de apresentar... a
44 maioria respondeu quem?
45 S6: a família
46 T: a family:: a mom... o dad... e eu conversei... com a pessoa responsável... e vai ter
47 uma reunião de pais:: logo... assim... no final do mês... e aí nós vamos poder apresentar
48 pra eles essa story:::
49 S8: (que tipo que é) a apresentação? porque eu não sei::
50 T: fica tranquilo porque nós vamos... aprender... ok? é um teatrinho de uma story... você
51 GOSta de story?
52 S8: é história
53 T: yEs::
54 S2: mas em inglês é story
55 T: very good... é que em inglês é story... sabe aquele filme Toy Story? você já assistiu?
56 Então é a hisTÓria dos brinquedos... por isso que ele (se) chama Toy Story... RIght?
57 então hoje... today
58 [
59 S8: você tá... você () sto... sto()...
60 T: story::
61 S8: ()
62 T: To-y Sto-ry... entendeu? É que a gente escuta e às vezes a gente num... não / assim de
63 um jeito que algumas pessoas falam... entendeu? Mas o correto é TO-Y STO-RY...
64 everybody... TOY STORY
65 E: toy story
66 T: very good:: ok? so today I'm gonna... tell / I'm gonna read a sTOry for you:: hoje eu
67 vou LER uma historinha pra vocês... diferente... eu sei que... quando vocês chegaram
68 vocês já deram uma olhada em algumas coisas que tão aqui e... o que vocês viram?
69 E: a aranha
70 T: uma aRANha::: isso:: alguém sabe como que é o nome... de aranha em inglês?
71 S6 / S7: spider
72 T: como vocês sabem que é spider?
73 S2: porque a mãe dele é... professora de inglês
74 T: ah:: very good... mas... vocês já ouviram?
75 S2: porque é o Homem Aranha
76 [
77 S3: (porque a gente) assiste o Homem Aranha
78 T: por causa do Homem Aranha... o Homem Aranha se CHAma...
79 E: Spider Man
80 T: that's right... ((pega o livro)) a story que a gente vai trabalhar todos esses dias é uma
81 história / uma story sobre uma... sPIder::: very good:: oh attention... attention to the
82 teacher...
83 S6: porque que tem uma câmera ali?
84 T: oh aquela câmera é pra gente... filmar o que tá acontecendo aqui... porque a teacher R
85 depois vai estudar isso daí... ok? yes? very good... attention boys-and-Girls...

86 S3: eu já li esse livro
87 T: really? verdade? very good
88 S4: ele pegou... ele pegou ali na mesinha
89 T: hum::: ok... quando / na aula passada quando a gente trabalhou a story dos three little
90 pigs eu perguntei assim... geralmente onde que tem uma story? dentro de um...
91 S8: livro::
92 T: book... right
93 S8: ali oh::
94 T: yes... (e) a teacher não trouxe um book dos... three little pigs? yes? good... hoje eu
95 trouxe esse book... ele não é muito grAnde... ele é um book... que veio lá:: de outro
96 país... dos Estados Unidos tá? Então eles / eu vou pedir pra... eles fabricarem um book
97 maior porque::: é muito pequenininho né?
98 S8: a minha mãe falou que eu vou viajar pra Paris
99 T: hum::: very good... oh... look... esse aqui é um book
100 [
101 S2: ()
102 T: oh::: boys... attention... attention to my questions... presta atenção nas perguntas da
103 teacher... vocês me contaram que geralmente as stories estão dentro de um book... não
104 foi isso?
105 S8: é LIvro
106 T: Yes... de um livro mas como a gente tá na aula de inglês vamos tentar falar ao
107 máximo em inglês possível? então como que é livro?
108 S2 / S6: book
109 T: book... ok? very good... e aí vocês também... me contaram... assim oh...
110 geralmente... como é que chama isso daqui? Essa primeira parte aqui oh:: ((mostra a
111 capa))
112 S6: capa
113 T: capa... essa daqui é a COVer do book... geralmente na cover... na capa... o que
114 acontece geralmente na capa / o que eu TENho nessa cover?
115 S6: tem o desenho do:::
116 S7: da história
117 S6: do::: do cara principal
118 T: ve-ry good... nós temos uma... illustration de... geralmente do cara principal... do
119 persoNAGEM principal né... do main character... então provavelmente essa story que a
120 teacher vai contar hoje pra vocês é uma story de quem mesmo? de uma...
121 S6: aranha
122 [
123 S7: spider::
124 T: spider::: that's right... outra coisa oh... o que mais tem na COVer de um book? na
125 capa de um livro?
126 S3: só que... só que a... a aranha não é um Spider Man... é uma aranha... só o Homem
127 Aranha que ()
128 T: é verdade... só que essa story que a teacher vai contar

- 129 S6: () uma teia... uma teia
- 130 T: tem uma teia:: aqui... uma web... teia é web. repeat WEB
- 131 E: web
- 132 T: very good... só que... como esse book é muito pequenininho a teacher resolveu fazer
- 133 a capa... a COVER:: maior pra vocês... verem comigo óh:: ((pega o cartaz)) não tá
- 134 igualzinha aquela... né... mas essa daqui é a COVer do book... nós temos aqui uma
- 135 sPIder:: né... o que mais geralmente a gente tem na cover de um book?
- 136 S6: o nome da história
- 137 T: o NOme da história... the name of the story... olha / qual será que é o nome da story
- 138 aqui? O que que vocês acham::? geralmente o nome da story vem aqui em cima mas
- 139 pode ser que ele venha embaixo também algumas vezes... mas a teacher R resolveu
- 140 colocar o nome da story aQUI em cima oh:: (e) olha o NOme dessa story... The Very
- 141 Busy Spider... repeat
- 142 E: The Very Busy Spider
- 143 T: ok? geralmente... quando vocês veem uma spider o que que ge-ral-men-te ela tá
- 144 fazendo?
- 145 S3: fazendo uma teia de aranha
- 146 T: fazendo uma teia... porque ela é MUIto ocupada... ela é muito... busy... VErY busy...
- 147 S7: mas ela pode picar... ela pode... ()
- 148 [
- 149 S3: ()
- 150 S7: () e ainda MAIS... tem umas que são venenosas e outras não são
- 151 T: very good... oh então... geralmente quando... a gente vê uma spider... como vocês
- 152 mesmos disseram... ela tá fazendo uma web... uma TEia... uma wEb né... porque ela...
- 153 ela assim... ela trabalha basTAnte... ela é ocupada:: e é por isso que essa story que nós
- 154 vamos escutar hoje - que a teacher vai LER pra vocês – ela se chama The Very Busy
- 155 Spider... e pra isso
- 156 [
- 157 S8: você podia colocar o:: a letra mais pertinho ()
- 158 **10:18**
- 159 T: tá muito longe? você achou? Então da próxima vez eu vou pôr mais pertinho
- 160 combinado? Ok?
- 161 S8: porque tá:: porque tá muito longe () espaço
- 162 T: é verdade:: mas / ah sabe por que desses espaços maiores aqui oh? É pra separar as
- 163 palavrinhas... essa daqui é uma palavra:: essa é outra... essa é outra e essa é outra... aqui
- 164 tá escrito assim oh... THE:: VERY:: BUSY::
- 165 S2 / S6 / S8: spider::
- 166 T: sPIder:: very GOod... e sabe o que que é esse nome aqui óh? O que será que é... que
- 167 vem na capa
- 168 [
- 169 S8: esse aqui oh:: aqui tá um pouquinho tortinho::
- 170 T: é verdade tá mesmo... oh:: não é / olha só... não é R que tá aqui porque não foi a
- 171 teacher R que escreveu essa story...

172 S5: foi quem?
 173 T: quem / que que é isso será? o nome de quem? ...
 174 S7: o nome do... de quem escreveu a story
 175 T: very good... de quem EScreVEU essa história aqui...
 176 S2: foi lá nos Estados Unidos
 177 T: foi lá nos Estados Unidos... o Eric CAR-le tá::? é o nome dele:: o nome dele é Eric...
 178 como se fosse Erique
 179 S8: (e você pode falar o nome dele?)
 180 T: Eric é o nome dele
 181 S2: eu tenho uma... uma prima que chama Erica
 182 [
 183 S8: ()
 184 T: ah:: então é o feminino... o que você perguntou? se eu posso falar o que é a história?
 185 S8: não... você pode falar o... nome da história em português?
 186 T: sim::: todo mundo escutando a teacher oh... A – ara-nha - MUI-to – ocupada...
 187 S2: A aranha muito ocupada
 188 T: yes... boys and girls... lembra que quando a teacher... lembra que a teacher R falou
 189 pra vocês que no final a gente vai apresentar provavelmente pra... pra family? E aí
 190 vocês falaram assim oh:: “ai teacher mas eu não sei apresentar”... lembra que eu falei
 191 “fiquem tranQUILos que eu vou PREparar vocês pra isso”? e uma das formas da teacher
 192 preparar vocês sabe como que é? vocês também vão fazer o book de vocês... e por que?
 193 porque a gente vai vendo a sequência da historinha... então HOje... hoje o que a teacher
 194 apresentou do book mesmo?
 195 S6: a capa
 196 T: a capa... a COver... então hoje nós vamos começar... ((pega as folhas)) fazendo a
 197 COVer do nosso book... ok? attention... essa daqui então... vai ser a COVER do book de
 198 vocês que depois... ao final vocês vão poder levar pra casa::: quando a gente acabar
 199 tudo... (e) o book de vocês estiver prontinho vocês vão poder levar pra house de vocês...
 200 pra contar a story... pra mom pro dad pro brother pra sister... pra quem vocês quiserem...
 201 pra vovó / pra grandma:: ok? então... vocês podem rasgar essa folha que eu vou dar?
 202 E: não::
 203 S7: (pode fazer a cover no computador?)
 204 T: yes:: eu vou falar sobre isso... o book de vocês oh:: tem aqui... o nome da story... The
 205 Very Busy Spider... o autor Eric Carle... aqui nós temos uma spider que vocês vão poder
 206 pintar da COR que vocês quiserem... porque esse book aqui ele é de vocês... então
 207 vocês vão poder fazer do jeito que vocês quiserem... oh:: ((mostra o cartaz)) esse book
 208 aqui da very busy spider... o autor... foi o próprio autor quem fez as ilustrações... as
 209 illustrations então... esse book aqui... vocês que vão fazer essa parte com a ajuda nossa...
 210 ok? e o que eu quero de vocês... vocês vão escrever o NAME de vocês (aqui agora)
 211 S9: eu... (vou) escrever meu nome inteiro
 212 T: pode colocar... quem sabe o nome inteiro... the full name... write the full name... ok?
 213 quando a teacher der esse paper pra vocês o que que vocês vão fazer? color... repeat
 214 Color... WRItE the name... escrever o nome... ok? very good... so let's do it

215 **14:35**
 216 ((distribui as folhas e fazem a atividade))
 217 **20:48**
 218 T: vocês estão terminando? are you finishing? sabe porque? porque a teacher tem
 219 outras... surPRIses for today... nossa:: tem muita spider beautiful::: excellent... very
 220 good...
 221 **25:00**
 222 T: oh:: attention pra teacher... quem não terminou ainda... pode entre / põe o nome::
 223 escreve o name / write your name:: e entrega que a gente vai ter que terminar na
 224 próxima aula porque nós vamos... fazer OUtra coisa agora... all right? deixa o estojo na
 225 mesinha... pode deixar o... o pencil case... ok::
 226 **26:22**
 227 T: quem já deu a activity... pra teacher V vem aqui no fundo com a teacher R... let's
 228 make a circle... attention
 229 ((sentam em roda no fundo da sala))
 230 **27:57**
 231 T: esse daqui é o book... filhinho desse daqui oh:: olha pra vocês verem como eles
 232 fazem books pequenos... S3 segura pra teacher esse?
 233 S8: eu posso... eu posso segurar um?
 234 T: oh:: é que esse a teacher vai usar pra contar a história (e) depois eu deixo TOdo
 235 mundo () um pouco... ok? ... boys and girls... a teacher vai contar essa story pra vocês
 236 hoje oh:: agora dá / S3? se você quiser dar agora pro teacher O agora... só pra teacher
 237 contar a story... daí você pega de novo... oh attention... vocês já me disseram que...
 238 geralmente o personagem principal... ele tá na cover... na capa... que é a spider... não é?
 239 então essa daqui / essa é uma história da spider... repete com a teacher... The Very Busy
 240 Spider...
 241 E: The Very Busy Spider
 242 T: e o que que significa mesmo?
 243 S8: a... a aranha... ocupada
 244 T: isso:: yes very good... a aranha MUIto ocupada... The Very Busy Spider... oh... a
 245 teacher vai LER pra vocês ok? attention... look...
 246 S8: eu posso () ?
 247 T: senta lá G... depois você vai... attention... S3... é que aqui é só algumas informações
 248 sobre o book... é aqui que a story começa... oh::
 249 **30:00**
 250 T: "Early one morning the wind blew a spider across the field"
 251 [
 252 S8: você... você pode ler em português?
 253 T: primeiro a teacher vai ler em português e... pelas iMAGens vocês vão escuTANdo... e
 254 tenTANdo entender o que tá acontecendo... pode ser? combinado?
 255 S8: (só to vendo) uma aranha
 256 S6: sossega... sossega

257 T: “A thin, silky thread”... oh:: “A thin, silky thread... trailed from her body. The
 258 spider LANded on a fence... post near a farm yard...” EntÃO... “Early one
 259 morning”... como tá hoje só que não tem o sun:: ok?
 260 S8: é sol::
 261 T: a... a WInd... ((sopra)) blew a sPIder:: across... the field... “A... thin, silky thread”
 262 essa daqui é a thin silky thread... ((mostra a ilustração no livro)) “trailed from her
 263 body... the spider landed on a fence post near a farm yard.”... S8... presta atenção...
 264 depois nós vamos ter a situação de vocês entenderem TOdas as partes... agora não dá
 265 pra amarrar ((o sapato)) (porque) agora não é hora... daqui a pouquinho quando a
 266 teacher acabar a story eu amarro... attention... é que agora não é hora
 267 [
 268 V: oh é que a teacher vai (contar) a story senão... o que que vai acontecer... vocês não
 269 vão conseguir fazer as coisas de-po-is... não tem que entender... a historinha?
 270 T: yes:: né... “AND began to spin with her silky thread”... e o que que ela começou a
 271 fazer... a spider?
 272 S7: uma... uma... uma teia
 273 S6: ela... ela começou a fazer uma sPIIn... uma sPIIn
 274 T: então... é que a teacher falou “sPIN a web”... ela começou a teCER a teia dela... (a)
 275 faZER a teia dela... all right?
 276 S2: por que a teia da aranha tá (num)...
 277 T: cada PAge tem um... uma coisa diferente... olha pra teacher agora... “‘Neigh!
 278 Neigh!’ said the horse. ‘Want to go for a ride?’... the spider didn’t answer... she was
 279 very busy spinning her web...” quem apareceu na story?
 280 S2 / S6: o cavalo
 281 T: o cavalo... o horse::
 282 S2: e o mosquito
 283 T: e uma fly:: muito bem very good... e aí... vocês prestem atenção porque... todos os
 284 outros animals... eles vão fazer um conVItte pra spider:: attention... “‘Want to GO for a
 285 ride?’ pra que será que o... horse convidou a spider?
 286 S6: pra andar
 287 S2 / S7: pra andar
 288 T: pra andar de cavalo...
 289 S6: pra cavalgar
 290 T: pra cavalgar... very good... e vocês acham que a spider aceitou? pela picture aqui
 291 [
 292 S2: não:::
 293 T: acho que não... por que?
 294 S2: porque... porque ela tá muito ocupada (falando) a... a...
 295 T: very:: good... she’s very busy... spinning her web... attention attention... “Moo!
 296 Moo!” said the cow. “‘want to eat some grass?’... the spider didn’t answer... she was
 297 very busy spinning her web.”... apareceu a cow... viu o que que... o que que a vaca
 298 come?
 299 S8: capim

300 T: grama... capim... e ela fez esse CONVite pra spider::
301 S2: pra comer capim
302 T: ““want to eat some grass?” ”
303 S7: “vamos almoçar?”
304 T: capim... grama... isso “vamos comer GRAMA?”... vocês acham que o... que a spider
305 aceitou?
306 S2 / S6 / S7: não:::
307 S2: porque ela tá... aqui ((aponta a ilustração do livro))
308 T: porque ela está:::
309 S2: ocuPADA fazendo a casinha dela
310 T: isso:: então vamos lá... fala pra teacher / tem que abrir um pouquinho mais a roda
311 V: GEnte::
312 S8: o S6 que fica na minha frente
313 V: vocês tão excluindo os outros
314 T: abre aqui um pouquinho... oh:: isso que vocês tão falando... S8 vem um pouquinho
315 mais pra cá... oh isso... isso que vocês falaram da... dela estar ocupada fazendo a teia...
316 oh... a teacher vai sempre responder / tenta falar com a teacher... “the spider didn’t
317 answer”
318 E: “the spider didn’t answer”
319 T: “she was very busy...”
320 E: “she was very busy...”
321 T: “spinning her web”
322 E: “spinning her web”
323 T: teCEndo sua teia... “baa:: baa::’ bleated the sheep... ‘want to run in the meadow?’
324 the spider didn’t answer... she was very busy spinning her web...” ... oh... agora foi a
325 vez do... do...
326 S6: cabrito
327 T: do carneiro... do SHEEP... Yes:: e a... e a spider didn’t answer... she was very busy
328 spinning her web... olha a outra... a pecky fly aqui de novo::
329 S1: (é uma ovelha)
330 T: attention... então é uma ovelhinha né... um carneiro... oh... ““maa:: maa::’ said the
331 goat... ‘want to jump on the rocks?’
332 S9: é a cabra
333 T: a cabra::: a cabra fez outro convite pra spider... “the spider didn’t answer”... a
334 história (é a mesma)... “she was very busy”
335 [
336 S2: porque... ela fica ocupada fazendo a teia dela
337 T: yes... olha como tá aumentando a web... fala com a teacher... “she was very busy”
338 E: “she was very busy”
339 T: “spinning her web”
340 E: “spinning her web”

341 T: “oink... oink...” grunted the pig... ‘want to roll in the mud?’ ... the spider didn’t
342 answer... she was very busy spinning her web” ... qual será que foi o convite do pig pra
343 ela?
344 S6: pra eles... brincar na lama
345 T: that’s right... very good:: he wants to roll in the mud... mas a spider/ olha aqui como
346 já está aumentando a web
347 S6: ela... ela só tá (fazendo) isso
348 T: “woof... woof...” barked the dog... ‘want to chase a cat?’ the spider didn’t
349 answer... she was very busy spinning her web”... gente pra que será que o dog
350 convidou a spider?
351 S7: pra... pra ir comer (ela)
352 T: to chase a CAT... o que que é cat?
353 S2: eu sei... é GATO... gato
354 T: yes... ele convidou pra eles caçarem um gato... chase a cat...
355 S9: mas ela não aceitou porque ela tá fazendo a teia
356 T: Yes::: “she was very spinning her web”... attention... “meow... meow...” cried the
357 cat... ‘want to take a nap?’ ”...
358 V: ô gente...
359 S8: o S6 que fica na minha frente
360 T: oh calma aí... S2 dá uma afastadinha aqui... isso... attention... “The spider didn’t
361 answer... she was very busy spinning her web” ...
362 S2: não:: ela não vai aceitar
363 T: “quack... quack” called the duck... ‘want to go for a swim?’ the spider didn’t
364 answer... she was very busy spinning her web... ‘cock-a-doodle do::’ crowed the
365 rooster... ‘want to catch a fly?’” olha pra que que o rooster convidou ela... pra pegar a::
366 S2 / S6 / S7: a mosca
367 T: a MOSca... fala com a teacher... PESTY FLY
368 E: pesty fly
369 T: “And the spider caught the fly in her web just like that”... e aí ela pegou a pesty
370 fly... e apareceu mais um animal
371 [
372 S2: por quê?
373 T: porque... era o objetivo dela não era? Oh... “who? who?” asked the owl... ‘who
374 built this beautiful web?’ the spider didn’t answer... she had fallen asleep... it had been
375 a very, very busy day”... attention... apareceu a coRUja... e ela achou
376 [
377 S8: vai pra trás S6
378 T: ela achou a web muito beautiful... e aí ela... quer conversar com a spider... vocês
379 acham que a spider respondeu?
380 S1: não::
381 T: por quê?
382 S2: respondeu porque ela já terminou a casa dela
383 T: ela já terminou mas olha o que ela tá fazendo::

384 S9: dormindo
385 T: porque já está... o que?
386 S2 / S6 / S7: noite
387 T: yes very good... oh... a teacher... vai contar essa story pra vocês de novo mas hoje /
388 vocês dizem que... a capa... geralmente ela traz o personagem principal... lembra... não
389 foi o que vocês me falaram? O cara principal da história... e é a... a spider... então...
390 attention
391 S7: porque você agora não usa o... não conta com aquele outro? ((aponta para o outro
392 livro))
393 T: é porque é a MESma story... mas aí na próxima aula eu uso aquele ali... attention...
394 então nós vamos fazer uma sPIder:: pra levar pra nossa house... pra vocês contarem...
395 pra family de vocês... cada um no seu lugar... let's go::
396 ((voltam para os seus lugares))
397 **40:10**
398 T: olha aqui:: olha a spider que a gente vai CONStruir... ()... e pra / to make this
399 spider... olha o que a gente vai ter que fazer... number one... a teacher vai dar / oh pra...
400 M tem que olhar aqui pra teacher... pra poder fazer essa spider tem que... oh:: draw:: a
401 circle mas eu já fiz isso pra vocês... fazer um CIRcle... tem que CUT... mas pra agilizar
402 a teacher também já CUT... draw eyes... nós vamos fazer os olhinhos... os eyes mas
403 depois porque nós vamos colar eles depois... sTick... daí a gente vai colar... oh:: stick
404 the straw::: que é os::
405 S6: canudos
406 T: canudos:: stick these... vamos colar isto:: ok? e vamos... oh se alguém quiser pintar...
407 color... pode mas senão nós vamos colar... GLUE... fala com a teacher GLUE
408 E: glue
409 T: ok? yes? very good...
410 ((distribui o material para os alunos))
411 S6: eu vou querer pintar:: fica mais bonito...
412 S3: eu também::
413 T: ok::
414 S9: eu também quero pintar
415 T: Ok:: so please
416 [
417 S8: é pra pintar agora?
418 T: yes... color / if you... prefer to color... color... se vocês preferirem pintar POde
419 pintar:: you can color... vamos lá... primeiro... escrevem o nomezinho de vocês em
420 algum cantinho aí pra depois não mistuRAR com o dos amigos ok? só o primeiro
421 nomezinho:: all right? very good... so COLOR
422 **42:26**
423 ((os alunos fazem a atividade))
424 T: attEntion... oh enquanto vocês estão coloring / enquanto vocês estão pintando
425 pintando... a teacher R e a teacher V vai passar coLANdo as legs:: as perninhas... e o
426 teacher O vai passar... ajudando vocês nos olhinhos oh:: com os eyes ok? yes? very

427 good:: vamo(s) caprichar na spider... se não der tempo de terminar de color a spider
428 vocês fazem isso em CAsa ok?

429 **50:48**

430 ((liga o vídeo))

431 T: GUys... olha lá a sPIder::

432 **51:50**

433 ((coloca outro vídeo))

434 T: olha:: agora é a story... da Itsy Bitsy Spider::

435 **54:11**

436 T: oh:: pra quem não tinha assistido dos Three Little Pigs... só pra gente imaginar...
437 como que a gente vai fazer a nossa apresentaçãO né... o nosso theater... (olha) lá::

438 **55:26**

439 T: Essa spider vocês podem levar pra house de vocês ok?

440 **56:00**

441 ((fim da gravação))

CLASS 4 – Análise dos gestos didáticos específicos

- 1
- 2 T: very good:: oh attention... (e) tem uma OWL – ah very good – pra vocês poderem
3 participar...
- 4 S2: a minha mãe levou pra assinar
- 5 S8: a minha mãe assinou
- 6 T: ah:: very good... excellent... oh... attention pra teacher R... o TERmo que foi pra
7 casa:: è um papel:: explicando tudo o que a teacher R tà fazendo com vocês...
- 8 E: ()
- 9 T: ok attention... don't worry... depois no fiNAL da aula a teacher faz o () ok? Oh::
10 antes... da teacher V colocar a música... qual... é esse animal mesmo?
(aponta para um desenho de uma coruja no papel que será pintada pelos alunos)
- 11 S2: owl
- 12 T: a owl e:: ela tem na story?
- 13 S1: tem
- 14 T: tem e... qual é o name da story mesmo? What's the name of the story?
(traduz para o inglês uma pergunta depois de fazê-la em português)
- 15 S7: Three Little Pigs
- 16 T: Three Little Pigs foi a story lá:: do primeiro dia... (agora qual é a story que a gente tá
17 trabalhando?) The Very::
(corrige um erro das crianças em relação à história que estão aprendendo e começa o nome da história em inglês, esperando que os alunos continuem, buscando assim recuperar da memória deles o que já aprenderam)
- 18 E: The Very Busy Spider
- 19 T: The Very Busy Spider... a owl/ ok... so let's start...
(repete e usa o termo "ok" para confirmar que os alunos acertaram)
- 20 **2:50**
- 21 O: hey guys... let's sing a new song... ((apresenta a música "Hello, how are you?"))
(usa música e canta com os alunos)
- 22 **4:10**
- 23 T: guys oh:: attention to the teacher... GOOD MORning
(arrasta a voz como forma de entonação)
- 24 V: (oh ninguém deu good morning pra teacher)
- 25 S2 / S6 / S7: good morning teacher
- 26 T: oh:: tem UM student aqui que a teacher ainda não conhecia...
- 27 S2: o L
- 28 T:ah o L? hello L... hoje é o primeiro dia NE... que a teacher conheceu ele... oh:: pra
29 gente lembrar a story... que a teacher tava contando pra vocês... eu vou colocar a story
30 aqui oh:: na TV... attention... what's the name of the story?
(aponta a TV, pergunta em inglês o nome da história para verificar se houve aprendizado)
- 31 S2: The Spider
- 32 S7: The Very Busy Spider
- 33 **6:10**

- 34 T: attention everybody... The Very Busy Spider
(usa repetição para confirmar com entonação para que os alunos repitam)
- 35 [
- 36 E: The Very Busy Spider
- 37 T: in The Very Busy Spider's story... we have the animals... the owl:: what are/ what
 38 are the other animals of the story?
(utiliza de perguntas para verificar se houve aprendizado e flashcards para que os alunos possam dizer os nomes dos animais)
- 39 S6: horse
- 40 T: horse::
(repete para confirmar acerto)
- 41 S1: cat
- 42 T: cat::
 43 S2: dog
- 44 T: dog
- 45 S2: sheep
- 46 T: sheep::... muu::
(utiliza o som do animal visto que as crianças demoraram para dizer o nome da vaca assim que foi mostrado a imagem)
- 47 S4: ()
- 48 T: cow:: repeat cow::
(responde em inglês, visto que nenhum aluno respondeu, e pede que repitam)
- 49 E: cow::
 50 T: and... aNOther animal that is not a sheep... o goat... eh::: o bode né? O goat/ the
(uso de entonação)
- 51 goat... e o:: cocoadlo-do::: o... rooster né? All right... and that is a small animal ()
- 52 S7: a borboleta
- 53 T: (no)... a small animal that... in the END of the story the spider ()
(conceitua descrevendo)
- 54 S4: (mosca)
- 55 T: yes:: repeat pesty fly... attention to the story... let's listen again... ((coloca o video
(confirma um acerto com "yes", porém, como foi dito em português, pede que repitam o termo em inglês)
- 56 da história para as crianças assistirem))
(utiliza vídeo como uma outra forma de ler a história)
- 57 **11:40**
- 58 T: very good... excellent... now let's remember... oh:: daqui a pouco eu coloco de novo
 59 mas antes a teacher precisa conversar com vocês... attention... let's remember what...
 60 we talked in the other classes... en-tão nós... combinamos que (nós vamos trabalhar
 61 essa story)... what is the name?
(faz pergunta verificando aprendizado)
- 62 E: The Very Busy Spider
- 63 T: very good... daí:: no ultimo dia de aula – que vai ter a reunião de pais – o que que

(confirma acerto dos alunos com “very good” e retoma o contrato didático)

- 64 vai acontecer?
- 65 S2: a gente vai fazer uma apresentação
- 66 T: vai fazer uma apresentação... um teatro dessa story pra quem?
- 67 S6: pros nossos pais
- 68 S7: (não era dos três porquinhos?)
- 69 T: não... os três porquinhos... The Three Little Pigs... foi pra gente lembrar o que era
- 70 uma história... que era uma história conhecida por vocês... e a teacher mostrou aquele
- 71 teatrinho pra vocês verem como funCIONa um teatro:: tá? E aí eu pedi pra vocês
- 72 (fazerem um teatro dos três porquinhos bem rapidinho) () aí a teacher tá trabalhando
- 73 uma outra story em inglês com vocês pra que a gente possa/ pra que a gente possa fazer
- 74 isso que a gente combinou... então a teacher contou a story desse book aqui... que foi o
- (mostra o livro que contém a história “The very busy spider”)**
- 75 que acabou de passar no vídeo... é a mesma story né? Daí além disso... ao longo das
- 76 aulas... nós vamos montar o nosso book... não é isso que a gente combinou? O que a
- 77 gente já fez do nosso book?
- 78 S4: a aranha::
- 79 S8: a spider::
- 80 T: isso:: a spider que é a cover... o horse:: o sun:: e hoje... pra que a gente (continue)
- 81 montando o nosso book... a gente vai termiNAR de fazer os outros animals:: ok? Então
- 82 a teacher vai entregar:: vamos lembrar o nome desses animals em inglês e nós vamos
- 83 CO-LOR... ok? Combinado? Vocês podem pegar o estoquinho/ o:: pencil case... you can
- (usa entonação arrastando a voz)**
- 84 take it...
- 85 **15:10**
- 86 T: look at the teacher... GUys... let’s remember... repeat COW::
- (pede para repetirem)**
- 87 E: cow::
- 88 T: and this?
- (usa flashcards)**
- 89 S8: sheep::
- 90 T: sheep:: and this? OWL:: repeat
- 91 E: owl::
- 92 ()
- 93 **16:05**
- 94 T: don’t forget to write your name... não se esqueçam de colocar o nome:: all right?
- (usa tradução simultânea)**
- 95 beautiful:::
- 96 ((os alunos continuam a trabalhar na atividade))
- 97 **17:10**
- 98 T: vocês podem escolher a color que vocês quiserem para esses animals ok?
- 99 S2: eu escolhi essa cor
- 100 T: ok... the owl is red:: I like it

(conceitua)

101 **17:50**

102 ((os alunos continuam a trabalhar na atividade))

103 ((T passa de carteira em carteira perguntando, em inglês, quais animais os alunos estão

104 colorindo e quais cores eles estão usando))

(passa de carteira em carteira verificando aprendizado e exercitando o que estão estudando)

105 **30:00**

106 T: GUYS... sTUDents attention... we have more animals:: pra quem terminou... (a

107 teacher vai dar) mais animals ok? attention... olha só... olha quais são os três

108 próximos... repeat... PIG::

109 E: pig::

110 T: goat::

111 E: goat::

112 T: and the:: dog

113 E: dog

(explica, repete)

114 T: very good:: então pra quem terminou a teacher vai dar essa activity ok?

(comenta acerto utilizando “very good”)

115 ((os alunos continuam a trabalhar na atividade))

116 ((T passa novamente de carteira em carteira perguntando, em inglês, quais animais os

117 alunos estão colorindo e quais cores eles estão usando))

(passa de carteira em carteira verificando aprendizado e exercitando o que estão estudando)

118 **43:40**

119 ((fim da gravação))

CLASS 5

1

2 **00:00**

3 T: oh:: attention to the teacher... quem se lembra... qual é o nome do/ eu lembro que

4 alguém de vocês me disse que era o cara principal da story... quem se lembra?

5 S6: The Very Busy Spider

6 T: The Very Busy Spider:: é o nome da story... that's right... e o main character:: o

7 personagem principal?

8 S6: é a aranha

9 T: a/ como que é em inglês?

10 S6 (a) spider

11 T: (yes) a spider... e pra...hoje/ então ela é a personagem principal... a main character...

12 look ((pega a aranha de borracha e liga o vídeo))

13 **01:40**

14 T: oh:: guys... attention to the teacher... então essa daqui oh:: ((mostra a aranha)) fala

15 com a teacher sPIder::

16 S3: spider

17 T: MAIn character

18 S8: main character

19 T: então ela é a main character... o que é main character? personagem...

20 S4 / S6 / S8: principal

21 T: personagem principal... ela é a main character da story não é... a teacher/ a teacher

22 leu:: a story pra vocês... vocês lembram disso? eu coloquei o VídeO da story::

23 [

24 S8: teacher::

25 T: yes S8?

26 S8: a gente vai pintar outro animal hoje?

27 T: hoje sim:: faltam só três ok? olha pra teacher... então a teacher... leu:: a story pra

28 vocês... daí vocês me disseram que o main character era a spider... oh:: essa que a

29 teacher trouxe é inteira black:: ela não é... né toda colorida igual a essa aqui ((mostra a

30 ilustração do livro)) mas é uma spider também que vai trabalhar na story da gente ok? e

31 aí existe/ existem... OUtros characters... quem são os outros characters?

32 S4 / S10 / S8: horse

33 T: o horse:: what else?

34 S8: cat::

35 T: o cat::

36 S6: o dog

37 T: o dog

38 S8: o sheep

39 T: o sheep::

40 S6: o porco

41 S4: a cow

42 T: oh:: vocês já disseram pra teacher a:: sheep ((mostra a página da ovelha)) right?

43 S8: a gente não pin-tou a ovelha

44 T: yes:: ainda não a sheep né?
 45 S6: eu pintei
 46 S1: eu pintei
 47 T: não... attention... essa... essa sheep aqui... foi a/ eu fiz com a ajuda do meu filho e da
 48 minha mãe... eles que pintaram... de um jeito parecido com o do book... mas aí a gente
 49 vai ver que não existe só essas colors... pra esse(s) (animals) ok? oh:: essa é a sheep...
 50 daí vocês também falaram pra teacher que tinha o horse ((mostra a página do cavalo))
 51 oh:: right? aí vocês falaram que tinha esse character também... ((mostra a página da
 52 vaca)) what is the name of this character?
 53 S1: cow
 54 T: cow:: excellent... oh:: one two three characters...
 55 S4: o pig... o pig
 56 T: o pig:: ((mostra a página do porco)) that's right... now
 57 S1: o sheep
 58 T: o sheep já foi mas tem um parecido com o sheep... ((mostra a página da cabra))
 59 repeat/ lembra que faz um gol::
 60 S8: goat
 61 T: goat... very good S8... repeat GOat
 62 S3: goat
 63 T: very good... attention
 64 S12: cat
 65 T: yes:: ((mostra a página do gato)) look
 66 S10: olha o cat
 67 T: yes:: tá faltando algum (outro) character?
 68 **05:22**
 69 ((mostra a página do pato))
 70 S6: o pato eu não pintei::
 71 T: the duck:: repeat the duck... repeat DUck
 72 E: duck
 73 S8: teacher eu não pintei o pato
 74 T: tu-do bem S8 depois nós vamos ver isso... attention
 75 S8: eu não pintei ()
 76 T: oh:: se alguém falar mais uma vez “eu não pintei” eu não vou mais dar atividade pra
 77 pintar... oh:: eu SEI e eu vou dar pra todos combinado?
 78 S8: sim
 79 T: porque senão a gente perde tempo e a teacher tem que ficar explicando isso to-da
 80 (aula)... all right? very good... do you remember the name of this character? ((mostra a
 81 página do galo)) ROOster... repeat rooster
 82 E: rooster
 83 T: what is the sound of the rooster? qual que é o SOM do rooster?
 84 S1 / S6 / S9: cock-a-doodle do:::
 85 T: very good:: attention... and this:: ((mostra a página do cachorro))
 86 S4 / S6: o dog

- 87 T: ((risos)) attention and this? ((mostra a página da coruja))... the owl:: repeat... the owl
 88 E: owl
 89 T: oh:: this animal... esse animal... é noturno:: vocês perceberam? por isso/ oh:: todos
 90 os outros... né... vocês já estudaram os animais noturnos?
 91 S6: a gente tá estudando::
 92 T: tá estudando? very good... então a owl... é um animal noturno (e) por isso... que a
 93 telinha aqui oh:: tá... de noite... da owl... right?
 94 S8: porque se (ela) ficar acordada de dia ela fica cega
 95 T: yes... olha pra teacher R... a spider:: repete com a teacher... a spider:: ela é a main character
 96 S6 / S8: main character
 97 T: what's the meaning of main character? o que significa main character? personagem::
 98 S1: personagem principal
 99 T: e esses animals aqui... eles são o que? ((mostra as páginas dos outros animais)) esses
 100 animals aqui?
 101 S3: bichos
 102 T: eles são os::: characters... os outros:: o que?
 103 S3: characters
 104 T: o que que é characters?
 105 S3: animal
 106 S6: personagem do (livro)
 107 T: personagem:: são os OUTros personagens... os outros animais que participam da
 108 story:: very good... e agora a teacher vai per/ vai ver se vocês tão saBENdo esses
 109 animals aí tá? oh então... ((pega o notebook)) olha só:: S9 vem aqui do lado do S3 senão
 110 você não vai ver... attention... S1... sorry... vocês estão vendo? yes?
 111 S9: eu tô vendo
 112 T: oh:: attention... então nós vamos ver esses animals... vocês vão escutar o som... you
 113 are going to listen to the sound:: and then you are going to say the NAME of the animal
 114 ok? in English... no:: Portuguese... attention... those are the characters... eles são os
 115 characters... o que é characters mesmo?
 116 S6: personagens
 117 T: very good:: let's listen... ((coloca o primeiro som no notebook)) vamos ver se dá pra
 118 ouvir bem alto né...
 119 S3: cavalo
 120 T: ((sinal negativo))
 121 S8: horse::
 122 T: ((sinal afirmativo e muda o slide)) what is the name of this animal?
 123 S3 / S6 / S8: horse
 124 T: horse... look:: ah:: horses... they are different... different co-lors... right?
 125 S9: eu gosto do:: eu gosto do cavalo que tá correndo
 126 T: really?
 127 S8: eu gosto daquele marrom
 128 T: oh:: a gente/ vamos combinar da gente não falar cavalo? a gente tem que falar só
 129 horse ok?

130 S8: eu gostei do horse marron
131 T: brown? ah::
132 [
133 S9: eu gostei... eu gostei do horse que tá perto do outro
134 T: ah:: very good... então nós temos very different horses oh:: nós temos horses de
135 muitas cores diferentes:: very different colors:: não é... porque os animais são todos
136 iguais?
137 S1 / S6: não::
138 T: no::: e todos os animals/ por exemplo todos os horses... tem a mesma color?
139 S6: no::
140 T: agora vamos ver se vocês conhecem the other animal/ the other CHAracter... ((coloca
141 o próximo som)) attention...
142 S3 / S6: cow... cow
143 **11:28**
144 ((fim da gravação))

CLASS 6

1

2 **00:00**

3 T: good MORning::

4 S10: good morning

5 T: good morning MB

6 S2: não:: é MI

7 T: MI... sorry:: ok... guys attention to the teacher... todo mundo tá me vendo? sim?

8 everybody yes?... attention... now I need silence... ok let's remember... qual é o NAme

9 da story? what is the name of the story?

10 S7: A A-ra-nha Muito Ocupada

11 T: A Aranha Muito Ocupada but... in English...

12 S2: The Very...

13 E: The Very Busy Spider::

14 T: ual::: The Very Busy Spider... congratulations... very good ((palmas)) attention to

15 my question... who is the MAIN character?... the main character:: ... what's the

16 meaning of the main character? O que é mesmo o main character?... oh:: tem UM main

17 character daí tem VÁrios outros characters...

18 S7: ah:: é o personagem

19 [

20 S6: é o personagem (da story)

21 T: that's right:: os personagens da story... quem é o the main character?

22 S2: é a aranha

23 T: aí sim... the spider:: that's right... e aí... nós temos... oh presta atenção... who is

24 listening to me clap one hand... who is listening to me clap two hands... who is

25 listening to me clap three hands with love... beautiful... attention... eu preciso da

26 atenção de todos:: ok? então nós temos vários outros characters... e o main character

27 que vocês falaram mesmo... who is the main character?

28 S6: a aranha

29 T: the spider... very good... hoje:: hoje a teacher vai trabalhar outra coisinha com

30 vocês... por exemplo... oh:: a story que a teacher leu pra vocês... ela – como toda outra

31 história – ela tem PARTes... não tem partes numa história?

32 S2: sim::

33 S7: tem... tem o... o fim:: o meio e o começo

34 T: o fim:: o meio e o começo como

35 [

36 S2: não:: é o começo o meio e o fim

37 T: isso:: é que a ordem que ele falou talvez não é a::... né... é o coMEço... meio e fim...

38 very good:: vocês sabem como que a gente fala isso em inglês? porque o teacher O disse

39 que já ensinou ano passado... vocês lembram?

40 E: não:::

41 T: the beginning

42 E: beginning

43 T: middle

44 E: middle::
 45 T: end
 46 E: end
 47 T: repeat beginning::
 48 E: beginning::
 49 T: middle::
 50 E: middle::
 51 T: end::
 52 E: end::
 53 T: very good... o beginning é o começo:: o middle::
 54 S6 / S7: o meio
 55 T: o meio:: e o end?
 56 S2 / S6 / S7: o fim
 57 T: quando termina um desenho vocês já viram aparecer lá THE – E-nd? já repararam?
 58 S6: não
 59 S7: sim
 60 T: a do / todo fim do desenho / mas... quando vocês crescerem um pouco mais
 61 [
 62 S2: (e) nos FILmes
 63 T: nos filmes também... vocês vão perceber que isso aparece... the ENd... quer dizer que
 64 acabou... é o fim... ok?
 65 S6: mas (
 66 T: é:: attention... se a aula acaBOU de começar / se é o iNÍcio da aula:: como é que a
 67 gente fala começo mesmo?
 68 S1: beginning
 69 T: very good S1... the beginning... nós estamos no beginning da class... oh
 70 [
 71 S2: daqui a pouco é (middle)
 72 T: daqui a pouco é o que::?
 73 S6: beginning
 74 S7: middle
 75 T: daqui a pouco é o middle... middle e depois...
 76 S7: e depois é o fim
 77 S2: o fim
 78 T: é o end... very good... oh... attention pra teacher... oh:: eu vou começar... a contar a
 79 story novamente e vocês vão me falar quais são... quais são as partes que são o
 80 beginning... o middle e o end... all right? tudo bem? posso contar com vocês? yes or no?
 81 S6: yes
 82 T: very good... attention... ((chega uma aluna)) hello:: good morning S11... attention to
 83 the teacher... S8 attention... vamos aju / oh:: como a S11 chegou agora... vamos ajudar
 84 ela a... a entender o que a gente tá fazendo?... S11... todo mundo falou aqui que o MA-in
 85 character da história é quem mesmo? o main character?
 86 S8: a aranha::

87 T: a spider that's right... aí existem OUTros characters que são os outros animals all
88 right? e hoje... a gente tá vendo as partes da história... the parts of the story... e quais são
89 mesmo guys? beginning... middle... end
90 [
91 E: beginning... middle... end
92 T: very good...
93 S2: é o começo:: o fim e o meio
94 T: oh:: pra teacher ler a story... pra teacher ler a story pra vocês eu preciso de::
95 Silence:: yes oh... agora... nós vamos fazer aquelas palmas e nós não vamos terminar
96 com amor nós vamos terminar com ((coloca um dedo sobre a boca indicando silêncio))
97 combinado?... so who is listening to me clap one hand... who is listening to me clap two
98 hands... who is listening to me clap three hands with silence... very good... attention...
99 ((pega o livro)) a te/ esse book aqui ele é muito pequenininho... very small:: so
100 [
101 S2: não... esse daí é muito maior
102 T: yes... o outro é menor ainda né S2... so I prepared this... ((pega os cards)) a teacher
103 preparou esse:: que é um pouQUInho maior tá? pra que vocês possam ver a story...
104 attention to the teacher... look... (nós vamos entendendo o que tá acontecendo na
105 story)... então a teacher vai usar... essa daqui oh:: pra trabalhar a story com vocês...
106 S7: a spider (ela) é de verdade ou de mentira?
107 S6: mentira::
108 T: oh... (ela) é tudo de mentira...
109 S7: ainda bem né...
110 T: yes::: attention guys... então... o beginning da story ele é assim oh:: ((mostra o
111 primeiro card)) no beginning da story nós temos um sun::
112 S2: que é o sol
113 T: e o que será que é isso daqui oh?
114 S4: o céu::
115 S1: a teia
116 T: a TEia:: é a web... fala com a teacher WEB
117 E: web
118 T: então oh... eu vou ler pra vocês novamente porque esse (é o beginning)... oh
119 attention... eu tô/ eu estou LENdo o que está escrito aqui oh... "Early one morning the
120 wind blew a spider across the field... a thin silky thread trailed from her body... the
121 spider landed on a fence post near a farm yard..." então o que que aconteceu... era
122 MORning... que nem tá agora... o que será que é morning?
123 S2 / S4: sol::
124 T: manhã né... o sol está nascendo... that's right... S8 você não vai colaborar com a
125 teacher? todos vocês combinaram comigo de colaborar e fazer silêncio (enquanto) eu tô
126 lendo a story...
127 S8: e a atividade?
128 T: dePOIS é a atividade... primeiro a gente entende e depois a gente faz a atividade
129 ok?... S3 você tá escutando a story? S9 olha pra teacher... S5... então oh:: the wind blew

130 ((sopra)) o vento so-prou a spider:: por isso que a linha tá aqui oh... a thread dela... que
 131 vai formar a web depois... é morning... o sol tá nascendo/ the sun... aí o wind blew a
 132 spider e ela foi foi foi foi:: até... que a spider... oh:: attention...

133 **10:05**

134 ((mostra a aranha de borracha))

135 S2: é de brinquedo

136 T: é:: é de mentirinha claro... é uma spider... oh... ela não é tão coloridinha quanto
 137 aquela da story mas foi essa que a teacher encontrou tá? é que existem spiders também...
 138 diferentes não tem? A da teacher é essa black aqui ok? então oh... attention... o vento
 139 soprou... the wind blew the spider... ah:: e ela “landed on a fence post... near a farm
 140 yard”

141 S7: ela ta(va) fazendo:: a casinha dela

142 T: yes... ela parou numa fence... essa daqui oh ((mostra o card)) é uma fence que vai
 143 aparecer em toda a story... repeat FENCE

144 E: fence

145 T: vocês já foram numa farm?

146 S8: não::

147 T: numa fazenda?

148 S6: eu já

149 T: geralmente num tem fence? O que é fence?

150 S6: (cerca)

151 T: cerca... tem cerca (lá) nas fazendas geralmente?

152 E: tem::

153 S2: porque... porque daí os bichos não (saem)

154 T: isso:: o/ nessa... oh... na farm da story...

155 [

156 S4: nunca fui numa fazenda

157 T: no::?

158 S2: e no:: no ano retrasado?

159 T: attention to the teacher...

160 S4: ah é que... eu já fui com a escola... todos nós...

161 T: ah::: very good

162 S4: lá na fazenda...

163 T: então... ok... attention... boys and girls attention... listen... então essa farm aqui da
 164 story era assim também... tinha uma fence... repeat FENCE

165 E: fence

166 T: e aí a spider ela... () ela caiu aqui na fence... e ela ficou aqui na fence oh:: ok? esse é
 167 o beginning da story... (tá tudo) tranquilo? não tá tudo tranquilo?

168 E: sim::

169 T: ela não... né... ela só... caiu lá na fence... tá tudo (muito) tranquilo right?

170 S7: e... e ela começou a fazer... a casa dela

171 T: very good... esse é o be-gi-nning of the story... oh ((mostra o card)) esse é o começo da
 172 story... S3 e S5...

- 173 S2: se... se colocar o () nesse daqui vai colar os dois?
 174 T: yes... attention... look... this is the beginning of the story... “Early one morning –
 175 igual tá hoje – the wind blew a spider across the field... A thin silky thread trailed from
 176 her body... the spider landed on a fence post near a farm yard...” ok? a farm yard... so
 177 the spider
 178 [
 179 S7: você usou... você usou barbante
 180 T: yes::
 181 S7: (barbante verde)
 182 T: sabe porque? porque no próprio book aqui da story oh... tem/ tem aqui oh:: olha só...
 183 ((mostra a ilustração do livro)) esse daqui é o beginning da story/ this is the beginning
 184 of the story... look
 185 S9: The Very Busy Spider
 186 T: The Very Busy Spider:: vocês perceberam que esse
 187 [
 188 S8: teacher pra que essa caixinha?
 189 T: é pra teacher guardar a spider S8... agora senta lá pra você ver a story...
 190 S8: (e esse aqui)?
 191 T: é pra/ é pra guardar os alfinetinhos que a teacher usa aqui nos papeizinhos... oh
 192 attention... então esse é o beginning da story... ok? depois desse beginning – desse
 193 começo – que tá tudo tranquilo:: né... aí coMEçam... A... daí começa a acontecer
 194 [
 195 S6: eu posso guardar (o meu lápis)?
 196 T: guardar (o seu lápis)? pode... então vai... oh:: então tá tudo tranquilo não tá? só o
 197 vento soprou a spider:: agora começa a acontecer si-tu-ações... oh... o que que
 198 acontece... a primeira coisa? quem aparece?
 199 E: o cavalo
 200 S6 / S7: o horse
 201 T: aparece um outro character:: the horse... como que o horse chega? o que ele faz
 202 quando ele chega?
 203 S6: ele pergunta se ela quer sair
 204 T: não... primeiro
 205 [
 206 S2: se ela quer cavalgar
 207 T: primeiro de tudo o que que ele fala? “neigh:: neigh::” repeat
 208 E: “neigh:: neigh::”
 209 T: “said the horse. ‘want... to go... for a ride?’”
 210 S7: quer... quer:: dar uma cavalgada?
 211 T: yes::: “want to go for a ride?” but... look at the spider... ((mostra o próximo card))
 212 S9: não... ela não queria
 213 T: attention... “the spider didn’t answer”...
 214 S2: ela tá... () ela não queria

215 T: yes:: “The spider didn’t answer... she was very busy spinning her web”... attention
 216 ((vai construindo a teia com o barbante)) oh... aqui é como se a teacher fosse a spider
 217 ok?... attention to the spider...
 218 S8: posso segurar a teia?
 219 S9: ()
 220 T: ((risos)) é verdade né... que a teacher/ eu to ajudando a spider... attention... and then::
 221 what happened? ((mostra o próximo card)) “‘moo:: moo::’ said the cow. ‘want to eat
 222 some grass?’”...
 223 S7: ela convida pra ()
 224 T: na verdade... lembra que eu comentei com vocês que a cow... ela não convida pra
 225 beber leite? ela convida pra que? o que que/ ela/ o que que a cow come?
 226 S9: grama
 227 T: grama... ela convida... pra comer grama... e vocês acham que a spider aceita?
 228 E: não::
 229 S2: ela tá fazendo... a casinha dela
 230 T: “The spider didn’t answer. She was very busy spinning her web.”... oh:: a teacher...
 231 vai tentar fazer uma web aqui mas eu não sou muito boa também tá? eu não sou uma
 232 spider né... ((continua fazendo a teia com o barbante))... olha aqui a spider... fazendo a
 233 web dela:: attention guys:: ((mostra o próximo card)) “‘baa:: baa::’ said
 234 [
 235 E: “baa:: baa::”
 236 T: quando eu mostrar o animal va/ vamos combinar assim... quando eu mostrar o animal
 237 vocês fazem o sound... o som dele e aí a gente continua? pode ser? vamos lá ((mostra o
 238 card novamente))
 239 E: “baa:: baa::”
 240 T: “... said the sheep. ‘want to run in the meadow?’”... o sheep convida pra... pra::
 241 correr na::
 242 S2: grama
 243 T: na grama:: no pasto:: né... all right? what about the spider?... “the spider didn’t
 244 answer... she was very busy spinning her web” ((faz mais um pedaço da teia de
 245 barbante))... ok? attention guys...
 246 S4: você tá conseguindo:: teacher
 247 T: yes... attention:: next... ((mostra o próximo card))
 248 E: “maa:: maa::”
 249 T: “said the goat... ‘want to jump on the rocks?’... ele convida pra puLAR nas
 250 pedras... “‘Want to jump on the rocks?’... the spider didn’t answer... she was very
 251 busy spinning – her – web...”
 252 **20:00**
 253 T: ((faz mais uma parte da teia de barbante))... oh:: attention... ((mostra o próximo
 254 card)) attention to the next animal:: “woof... woof...”
 255 E: “woof... woof...”
 256 T: “barked the dog. ‘want to chase a cat?’”... o S8 deu () certa lá
 257 S5: ()

258 T: “vamos caçar um gato:?”
 259 S8: eu já falei isso
 260 T: “but the spider didn’t answer.”
 261 S2 / S5 / S8 / S9: no::
 262 T: gente... pessoal... perai perai... NÃO DÁ enquanto a teacher tá falando a story falar
 263 junto... calma... na verdade a spider não responde “no”... ela não responde NAda ela fica
 264 MUda... o narraDOR – aquele que conta a história lá junto/ aquele personagem que tá
 265 contando a história – ele que fala assim oh:: “the spider didn’t answer... she was very
 266 busy... spinning... her web”... attention guys... ((mostra o próximo card))
 267 E: “meow:: meow::”
 268 T: “cried the cat”
 269 S2: oh:: teacher... o cachorro quer pegar esse gato
 270 T: yes... oh:: “meow:: meow::” cried the cat. “want to take a nap?”... oh... o gato... ele
 271 é meio preguiçoso... ele tá querendo dar uma dormidinha e ele conVIda a spider pra
 272 isso... “want to take a nap::?”... “the spider didn’t answer... she was very busy spinning
 273 her web”... oh:: tá ACABando a STOrY:: oh... embora ela esteja acabando ela tá no
 274 Middle... o que é middle mesmo?
 275 E: meio::
 276 T: (é o) meio... é onde tá acontecendo as aÇÕes da story oh... ((faz mais uma parte da
 277 teia de barbante)) guys:: the next... attention... ((mostra o próximo card)) “Oink...
 278 Oink...’ grunted the pig... ‘Want to roll in the mud?’”...
 279 S8: (
 280 S9: (
 281 T: “quer tomar um banho de lama?”
 282 S6: no::
 283 T: “The spider didn’t answer... she was very busy spinning her web”... oh GENTE...
 284 presta atenção aqui aGOra... a parte da spider eu acho que vocês já co/ enquanto um
 285 tiver falando a teacher não vai falar... eu quero escutar... a fly/ o barulho da fly... da
 286 mosquinha... oh:: oh o que tá escrito aqui na parte da aranha... to-da hora da aranha é a
 287 mesma fala da spider... oh:: “The spider didn’t answer. She was very busy spinning her
 288 web.”... “quack... quack’ called the duck... ‘want to go for a swim?’
 289 S2: quer dar (uma nadadinha)?
 290 T: isso:: quer dar uma nadadinha? “want to go for a swim?”... “The spider didn’t
 291 answer... she was very busy spinning her web”... attention ((mostra o próximo card))
 292 “cock-a-doodle do!”
 293 E: “cock-a-doodle do!”
 294 S8: quer caçar uma mosquinha?
 295 T: “cock-a-doodle do!” crowed the rooster
 296 S7: (você) quer caçar uma mosca?
 297 T: “Want to catch a pesty fly?”... oh... agora... começa a acontecer o FIM da story...
 298 por que?
 299 S2: (vai chegar a coruja)

300 T: isso:: um pouquinho antes da coruja acontece uma coisa... ((mostra o próximo card))
301 porque... quando o galo rooster... convida a:: spider pra:: catch a pesty fly...
302 S7: ajuDAR a:: pegar uma mosca
303 T: olha o que que acontece
304 S7: ela... quEr pegar porque... já tinha terminado
305 T: yes::: oh... “the spider didn’t answer... she was very busy spinning her web” ... olha
306 o que aconteceu nesse momento... ela já... catch the pesty fly... o que que aconteceu?
307 S7: já peGOu o almoço dela
308 T: ela já pegou oh... vocês perceberam que a story/ o beginning da story é MORning
309 igual tá agora... daí vai acontecendo a story ao longo do que?
310 S6: do dia
311 T: ao longo do dia... quando a spider pega a pesty fly...
312 S7: já tá ficando noite
313 T: yes:: e quem aparece? (a) owl... aqui é o FIM da story... o end...
314 S6 / S9: “Whoo? Whoo?”
315 T: “Whoo? Whoo?” asked the owl... só que aí... oh::
316 S6: (é mosca o que você tá chamando de pesty fly?)
317 T: pesty fly é mosca... oh:: em inglês pesty fly é mosca... só que QUANdo a owl
318 chegou... como vocês disseram... era night...
319 S7: ela tava dormindo
320 T: yes::
321 S9: e a coruja tava acordada
322 T: that’s/ por que que a coruja
323 [
324 S6: porque ela (é noturna)
325 T: porque ela é noturna:: very nice... attention... GENTE (tá) na última parte daí nós
326 vamos fazer uma atividade mas vocês precisam me escuTAR... oh... então chegou a owl
327 e o que ela fez mesmo?
328 E: “Whoo? Whoo?”
329 T: “asked the owl...” aí ela pergunta assim oh:: “Who built this beautiful web?”...
330 quem construiu essa teia linda/ essa beautiful web? “The spider didn’t answer... she had
331 fallen asleep... It had been a very very busy day”... “The spider didn’t answer... she
332 had fallen asleep::”
333 E: ela dormiu
334 T: yes:: e esse é o END da story... então hoje meus amores... nós vamos começar a fazer
335 o NOsso book... cada um vai fazer o seu book... attENTion... oh... hoje nós vamos fazer
336 a parte do beGINning da story... todo mundo pega o estojinho:: (e senta na mesa)
337 ((voltam para os seus lugares nas mesas))
338 **29:00**
339 ((começam a fazer a atividade))
340 T: oh:: esse é o beginning... yes? very good... oh:: esse daqui então é o beginning da
341 story... oh guys... tá aqui o beginning da story... só que a parte de vocês...
342 **31:20**

343 T: attention pra teacher R... se eu não explicar vocês não vão saber (como) fazer... oh::
 344 olha pra teacher R aqui everybody... essa parte aqui oh:: é a primeira parte da story...
 345 aqui nós vamos colar o sun:: nós vamos faZER/ nós vamos fazer assim a... a thread
 346 (aqui) da web... aí aqui guys... nós vamos de-se-nhar a nossa spider:: e a web também/
 347 só o comecinho... olha lá no... ((aponta para a ilustração do livro))... na estante dos
 348 books lá oh:: então é isso que vocês vão fazer... hoje vocês vão só recortar o sun:: o sol::
 349 e vão cortar a sPIder:: e vão colar... o sol aqui e a spider embaixo... não pode esquecer...
 350 só por enquanto tá? entenderam? quando eu entregar essa folha pra vocês... vocês tem
 351 que escrever o NOme de vocês aqui em ciMA... não pode escrever dentro dos quadros
 352 porque senão não dá pra fazer os desenhos ok? very good...
 353 ((distribui as atividades))
 354 T: não se esqueçam de escrever o NAmE de vocês:: gente... essas folhas que vocês tão
 355 fazendo hoje é o que da story mesmo?
 356 S1: beginning
 357 T: beginning... very good... oh:: o beginning da story aqui em cima da lousa pra todo
 358 mundo enxergar ok?
 359 **37:02**
 360 T: oh:: nós não vamos usar a pesty fly hoje ok? só o sun... e a spider
 361 S2: é pra... é pra cortar agora?
 362 T: yes...
 363 **37:56**
 364 T: (gente)... faz uma pausa e todo mundo olha pra teacher rapidão... oh... vocês vão
 365 recortar o sun:: e vão colar depois... fazer... fazer a te/ a thread... daí... na outra nós
 366 vamos recortar a spider... colar a spider e fazer essa... essa thread aqui pra formar a web
 367 ok?
 368 **40:00**
 369 T: oh:: attention... todo MUNdo attention... vocês vão deixar TUdo em cima da mesinha
 370 e vão aqui na frente com o teacher O pra gente cantar o good bye e depois nós vamos
 371 voltar... deixa tudo aí (pra ir) no lanchinho... deixa do jeito que tá.. leVANta... stand
 372 up... e let's go
 373 **40:22**
 374 ((fim da gravação))

CLASS 7

1

2 **00:41**

3 T: ok:: let's start? who is listening to me clap one hand... who is listening to me clap
4 two hands... who is listening to me clap three hands with love... very beautiful... oh::
5 hoje a teacher tá com a voz assim... meio rouca... então eu preciso de MAis silêncio de
6 vocês ainda ok? vocês tão preparados pra começar... pra fazer activities? yes or no?

7 S7: yes::

8 T: very good... look... last class... we did the BEGINNING of the story... what's the
9 meaning of beginning? what's beginning?

10 S2: The Very Busy Spider

11 T: The Very Busy Spider is the name of the story... very good but... beGInning... what
12 is beginning? o que é beginning mesmo?

13 S7: começo

14 T: o coMEço da story... very good... e o que que acontecia no beginning da story?

15 S2:a aranha

16 [

17 S7: a aranha:: ela foi:: assoprada pelo vento daí ela caiu

18 [

19 S2: daí ela caiu

20 [

21 S7: na cerca (e)

22 [

23 S4: daí apareceu o horse

24 T: ainda não apareceu o horse no beginning é hoje que vai aparecer...

25 S8: ela foi assoprada e ()

26 S7: foi o que eu falei

27 T: exatamente... tá certinho... oh:: vocês disseram muito:: bem... vocês só esqueceram
28 um negocinho... no book... antes que fala que o vento soprou a spider... o que/ que
29 imagem que tem?

30 S7: o sol nascendo

31 T: o sol nascendo:: porque quer dizer que é o que?

32 S7: que é manhã

33 T: que é manhã... não é? oh:: (e) isso vocês lembraram muito bem... esse é o
34 beginning... da::

35 S7: story

36 T: então no beginning não tá tudo muito tranquilo? tem alguma complicação... assim...
37 acontecendo?

38 S2: não::

39 T: mas agora vai começar a acontecer algumas coisas diferentes... que a S4 previu... que
40 vai mudar um pouquinho a história... ela não vai estar mais sossegada só fazendo a web
41 dela/ a spider... porque vão acontecer COisas né... e a primeira coisa que vai acontecer...
42 quem que vai aparecer? o::

43 S2 / S4: horse

44 T: the HORse:: very good::: the horse... look... attention... listen to the teacher...
 45 “‘Neigh neigh!’ said the horse. ‘Want to go for a ride?’”
 46 S2: “quer dar uma cavalgada?”
 47 T: “quer dar uma cavalgada?” isso mesmo S2... lembra que o horse faz um convite pra
 48 spider? oh:: S6? lembra disso? o que o horse faz pra spider?
 49 S6: pergunta se::: ela quer ()
 50 S7: não::: é dar uma ca-valgada
 51 T: dar uma cavalgada... that’s right... então a partir de hoje... na nossa aula de hoje:: na
 52 nossa próxima aula... today and next class... we are going to learn... the QUEStions of
 53 the animals... as perguntas dos animais que eles fazem pra spider ok? então essa
 54 pergunta que vocês falaram assim oh:: que provavelmente o horse convida pra dar uma
 55 cavalgada... repete com a teacher R? “want to go for a ride?”
 56 E: “Want to go for a ride?”
 57 T: again... “Want to go for a ride?”
 58 E: “Want to go for a ride?”
 59 T: mas ANtes do horse fazer essa pergunta... ele faz uma coisinha antes... o que ele
 60 faz?
 61 S4: “Neigh neigh”
 62 T: everybody
 63 S2 / S6 / S8: “Neigh neigh”
 64 [
 65 S7: o barulho dele
 66 T: that’s right::: aí o que que ele fala? “Want to go for a ride?” very good... e a spider?
 67 S2: ela não quer
 68 [
 69 S7: ela não quer porque::
 70 S9: porque ela tá terminando a teia
 71 T: “the spider DIDN’t ANSwer... she was very busy... spinning... her... web.”
 72 S7: ()
 73 [
 74 S2: eu acho que o cavalo chegou muito cedo
 75 T: talvez ele tenha chegado muito cedo né S2?
 76 S7: se... eles chegassem MUITO tarde (eles perderiam tudo)
 77 S6: (ele deveria chegar amanhã)
 78 T: no outro dia?
 79 S6: é::
 80 T: all right... R... você (disse) uma coisa... que é sempre isso mesmo que vai acontecer
 81 né? não é uma resposta da aranha porque ela não fala né?
 82 S7: é::: é só o autor
 83 T: é só o autor né... o narrador... that’s right
 84 S2: sabe porque tá em inglês essa história? porque ela foi feita lá nos Estados Unidos

85 T: por um autor né:: que não é brasileiro... that's right... então hoje nós vamos começar
86 a fazer o MIDDLE da story... na aula passada a gente fez o que mesmo da story? quem
87 lembra?
88 S6: beginning
89 T: o beginning... that's right... and toDAY:: the Middle:: repeat the middle of the story
90 S6: the middle of the story
91 T: ãh?
92 S4: the middle... story
93 T: the middle of the story::
94 S2: the middle of the story::
95 T: attention... look... ((pega a página do cavalo)) so::: we have here... lembra que a
96 teacher disse que pra ficar um pouquinho mais eu tinha feito um pouco maior? então
97 olha lá:: olha o horse... só pra gente ter uma noção um pouquinho maior do book né?
98 oh:: então aqui a gente tem o horse::: ok? and... ((pega uma folha)) and the spider...
99 S7: didn't answer
100 T: the spider didn't answer... she was... ãh?
101 S7: she was very busy
102 T: she was very busy... spinning her web... aí... a spider guys oh:: ela vai come/
103 continuar... a web dela oh:: hoje então/ S8 olha pra teacher... quem/ tá todo mundo
104 vendo a teacher? yes? oh o que a spider vai fazer oh:: ela vai fazer... a web dela/ lembra
105 que na hora/ na aula passada a teacher traçou toda a web de:: do que mesmo?
106 S7: de lâ
107 T: de lâ né... de barbante... hoje eu vou fazer assim... porque é o (traço) que vocês vão
108 fazer
109 S7: eu acho que tava muito difícil aquele dia
110 T: tava né? oh:: ((desenha na folha)) oh:: olha a spider ok? então olha só... e:: essas duas
111 pages aqui que a gente vai começar nossa aula... a teacher vai pôr a spider lá:: ((mostra
112 a activity)) guys attention to the teacher... look... heloo:: attention
113 **10:00**
114 S6: a gente (já tá olhando)
115 T: assim que eu entregar essa activity... a primeira coisa que vocês vão fazer é... write
116 the name... fazer o que? o nome né
117 S6: já fiz esa atividade
118 T: não essa aqui é outra hoje... essa aqui é a do horse oh:: aqui tá a fala do horse:: oh::
119 S8: (nós vamos fazer o horse?) ah é facinho
120 T: oh:: posso explicar? vocês vão pegar o horse que vocês recorTaram na aula/ ah não...
121 se a teacher não puder explicar a atividade não dá certo... bom... vocês vão pegar o
122 horse que vocês recortaram na aula passada... ok? vocês vão colar o horse aqui ((mostra
123 a folha)) vocês vão desenhar oh... a pesty fly:: em algum lugar... ok? aí vocês vão
124 desenhar a web e uma spider... ok? o horse vocês não vão desenhar... vocês vão colar...
125 glue... all right? então podem pegar... o pencil case de vocês ok? you can take it...
126 **11:42**
127 ((pegam os estojos e começam a atividade))

- 128 **14:54**
- 129 T: oh:: é como se fosse assim oh:: ok? ((desenha na lousa)) gente... guys... na hora de
 130 desenha r a spider vocês podem fazer uma bolinha com as perninhas... lembra que a
 131 gente fez essa spider?
- 132 **16:25**
- 133 T: faltou a pesty fly:: não vão esquecer da pesty fly...
- 134 **21:00**
- 135 T: oh:: attention to the teacher... ok? so::: quem se lembra do que o horse fala para a
 136 spider?
- 137 S8: dar uma cavalgada
- 138 T: isso:: fala com a teacher... “Want to go for a ride?”
- 139 E: “Want to go for a ride?”
- 140 T: “Neigh neigh... want to go for a ride?”
- 141 E: “Neigh neigh... want to go for a ride?”
- 142 T: beautiful:: don’t forget the horse... pesty fly... spider e web
- 143 S9: e a cow?
- 144 T: agora vai ser a cow:: ok? quem terminou entrega porque... tem OUtra activity
- 145 **22:10**
- 146 ((recolhe a primeira atividade, entrega a outra e os alunos começam a fazê-la))
- 147 **23:34**
- 148 T: “Want to go for a ride?”
- 149 E: “Want to go for a ride?”
- 150 T: faz de conta que/ FAZ de conta:: que a teacher R é a spider... vamos lá... eu tô
 151 trabalhando na minha web... e vocês são o horse... como que vocês vão começar?
- 152 E: neigh neigh neigh want to go for a ride?
- 153 T: want to go::
- 154 E: for a ride?
- 155 T: but the spider didn’t answer... she was very busy spinning her web... pra quem
 156 terminou... attention... quem não terminou dá uma aceleradinha... quem terminou...
 157 vocês podem fazer o barulho do:: do animal que vocês acham que vai aparecer agora?
- 158 E: mu:: mu::
- 159 T: ((vira a página)) oh e qual que/ qual é o convite... da cow pra spider?
- 160 S9: pra comer grama
- 161 T: pra comer grama... “quer comer uma graminha?”... um capim... that’s right...
- 162 S7: (mas ela) gosta de mosquito e ela não vai querer
- 163 T: não vai querer... oh:: o convite de quer comer grama... olha como é em inglês oh::
 164 “want to eat some grass?”
- 165 S2 / S4 / S8: “want to eat some grass?”
- 166 T: oh:: “want to eat some grass?”... very good... oh então:: ((desenha na lousa)) vocês
 167 vão fazer a MESma coisa... vocês vão/ attention... you are going to glue... the cow/ vão
 168 colar a cow:: vão... draw:: the pesty fly... draw the web e draw the spider só que oh::
- 169 S8: a web é (diferente)
- 170 T: exactly...

171 **27:25**
172 T: attention... a teacher/ quando a teacher estiver ensinando aqui eu preciso muito que
173 vocês olhem pra teacher ok? como o A disse... agora a web é diferente... olha lá...
174 porque ela continua construindo a web dela... lembra? ela não para por nada ela
175 continua... olha lá... então:: a teacher vai con-tinuar construindo a web oh:: ((desenha na
176 lousa)) e agora a spider tá aqui oh:: ok? então agora vocês vão receber as cows... e a
177 activity da cow::
178 ((distribui a atividade))
179 T: se uma vaquinha/ uma... uma cow convidasse vocês pra co/ pra:: want to eat some
180 grass? o que vocês fariam?... ah:: eu acho que ninguém respondeu a teacher...
181 S7: eu não (comeria) teacher
182 T: você não?
183 S7: porque de grama eu não gosto
184 **29:00**
185 ((fim da gravação))

CLASS 8

1

2 **00:00**3 T: attention to the teacher... let's continue to make our book? yes? let's continue to:: to
4 prepare our books? yes? or no?

5 S2: yes::

6 T: very good... guys attention... so... LAst class... attention guys... let's remember
7 some things... what is the name of the story?

8 S1: The Very Busy Spider

9 T: The Very Busy Spider... very good... ok... nós já aprendemos... que:: quem é/
10 attention... who is the main character?

11 S1 / S2: a spider

12 T: the spider:: very good... e quais são outros characters?

13 S8: o HORse

14 T: yes the horse::

15 S7: a cow

16 S6: pig

17 T: the cow:: the pig... that's right

18 S9: sheep

19 T: the sheep

20 S6: dog... dog::

21 T: the dog:: cat... excellent...

22 S2: falta o rooster

23 T: the rooster:: e o... e o bode?

24 S4: owl

25 [

26 S6: owl

27 [

28 S9: owl

29 T: isso... an owl:: that's right... oh:: attention... nós também começamos a trabalhar/
30 porque vocês me contaram que TODA a story tem... beginning... middle... end

31 [

32 S2: começo... meio... fim

33 T: that's right... nós já trabalhamos o beginning... e o middle... não é? nós (estamos
34 continuando) no middle:: no middle of the story...

35 S8: ()

36 T: isso... e no middle da story... é quando aparece TODos os animals:: quando eles
37 fazem o que?

38 S6: convidam ela pra fazer coisas

39 T: convidam ela pra fazer coisas... na aula passada... né/ last class... a gente viu... os
40 priMEiros characters que aparecem... então... nós vimos

41 S1: a cow

42 T: nós vimos a cow::

43 S7: e o horse

44 T: o que que a cow convidou?
45 S2: pra:: pra comer capim
46 T: that's right... oh:: ((mostra a página do cavalo)) esse daqui foi o primeiro animal
47 (es)tão lembrados? então essa/ como é que ele faz?
48 S4 / S6 / S8: neigh:: neigh::
49 T: “quer dar uma cavalgada?” quem lembra essa pergunta em inglês? pode falar... pode
50 tentar
51 S4: horse
52 T: isso... e como que ele fala pra spider?
53 S3 / S4 / S8: neigh:: neigh::
54 T: isso: aí oh:: ele começa a question dele falando assim oh:: “want... to go...
55 S2: for a ride?”
56 T: “want to go for a ride?”... yes::
57 **4:34**
58 ((fim da gravação))

CLASS 9

1

2 **00:38**

3 T: good morning:: everybody... oh:: as nossas

4 [

5 S2: good morning teacher

6 T: good morning S2...

7 S4: good morning teacher

8 T: good morning S4... guys as nossas aulas... sabia que já tá terminando? logo... vocês

9 estarão de férias:: e tem um detalhe

10 E: ()

11 [

12 S8: (eu vou dormir) o dia todo

13 T: G...

14 [

15 S9: ()

16 T: guys attention... depois vocês falam tudo o que vocês vão fazer... está chegando a

17 hora da gente fazer aquilo que a gente combinou... quem lembra o que/ qual foi

18 [

19 S8: você disse que ()

20 T: quem se lembra... qual foi o nosso combinado lá:: nas primeiras aulas?

21 S2: (que a gente vai) fazer uma apresentação pros pais

22 T: that's right... da very busy spider::

23 S8: ()

24 [

25 S9: ()

26 [

27 S2: ()

28 T: isso::

29 [

30 S6: pra family

31 T: para a family:: isso mesmo S6... então

32 [

33 S2: () pro meu brother... ()

34 T: sério? vai ser MUito legal:: oh:: só que vocês lembram que tem (algumas) coisas...

35 S1: teacher?

36 T: oi H

37 S1: a minha... a minha (a)vó fez aniversário ontem

38 T: nossa que legal:: você cantou happy birthday pra ela?

39 S1: ((balança a cabeça afirmativamente))

40 T: very good... oh:: attention... tem algumas coisas que a gente/ ah gente... se todos não

41 me escutarem eu não consigo... tem algumas coisas que a teacher R vai começar HOje...

42 como assim teacher? eu vou começar a escolher... quem vai ser ca-da animalzinho pro

43 dia da apresentação

44 S9: eu já (escolhi quem vou ser)
45 T: oh::
46 [
47 S9: eu vou ser o HORse::
48 [
49 S8: posso ser o::
50 T: senta lá... nós vamos ver depois... atenção...
51 [
52 S6: eu vou ser a aranha porque eu já... eu já decorei
53 T: oh:: presta atenção na teacher... enTÃO primeiro de tudo... what is the name of the
54 story?
55 S1 / S2 / S4 / S6 / S8: The Very Busy Spider
56 T: very good... who is the main character?
57 S9: the... the horse
58 S2 / S6: the spider
59 T: the spider:: ok... attention... a story... ela se divide em... beginning... middle... end
60 [
61 E: beginning... middle... end
62 T: very good... nas aulas que a gente JÁ fez... ((pega o livro)) olha pra teacher que
63 agora esse book é GRAnde oh... nas aulas que a gente já fez... nós já fizemos o
64 beginning que era o:: o dia nascendo:: né... o sol a spider... depois nós fizemos o middle
65 da story que foram todos os animals... e hoje... nós vamos começar no END da story... o
66 que que aconteceu oh:: o último animal assim... do MEio da história foi o rooster né? o
67 que ele convidou a spider pra fazer?
68 S2: ()
69 [
70 S7: ()
71 T: pra pegar a pesty fly né? MAS a pesty fly... ela caiu na web da spider e a aranha
72 acabou pegando... a partir daqui começa o fiNAL da história... começa a resolver a
73 story... e aí o que que aconteceu... aqui ainda tá dia... ((vira a página)) aqui já virou...
74 E: noite
75 T: e aí apareceu a owl que é um animal...
76 S2 / S7: noturno
77 T: noturno... por isso que ela aparece a noite/ at night... só que quando
78 [
79 S9: ()
80 T: oh::
81 [
82 S4: whoa:: whoa::
83 T: isso:: S4... faz
84 S4 / S2 / S6: whoa:: whoa::
85 T: very good... attention... aí... o que que acontece/ olha o que a coruja fala... ela
86 MUda a pergunta... ela não faz mais assim oh:: “want to:” “QUER fazer alguma

87 coisa?” né que a gente viu/ todo mundo convida... quer rolar na lama... quer pegar
88 mosquitinho...
89 S8: quer comer grama?
90 [
91 S2: (
92 [
93 S6: (
94 [
95 S7: quer dar uma cavalgada::
96 T: isso:: quer comer capim... agora a coruja não:: ela começa fazendo barulhinho de
97 coruja... vamos lá
98 E: whoa:: whoa::
99 T: “asked the owl”... aí a pergunta dela... “Who built this beautiful web?”
100 S6: que linda... que linda teia
101 T: isso:: que linda teia... “quem construiu essa linda teia?”
102 S9: a spider
103 T: “and the spider didn’t answer”... mas agora ela não estava mais muito ocupada... olha
104 o que ela estava fazendo
105 S6 / S2: dormindo
106 T: “she had fallen asleep... it had been a very... very busy day”... por que ela tava
107 dormindo? porque tinha sido um dia...
108 E: LONgo
109 T: muito ocupado né... isso mesmo very good... e assim termina a história... ho-je então
110 nós vamos construir o FIM da story... oh a teacher...
111 E: whoa:: whoa:: whoa::
112 T: prestem bastante aten/ CALma gente:: pra facilitar pra vocês... presta atenção... olha
113 o que a teacher fez... meus queridos... pra facilitar pra vocês eu fiz assim oh:: ((mostra a
114 atividade)) por exemplo essa daqui é a do A... olha pra teacher/ se vocês não olharem
115 vocês não vão saber o que é pra fazer... oh:: eu já coleí todas as owls e eu coleí (essas)
116 bolinhas representando as::
117 S7: estrelas
118 T: as estrelas/ as stars... o que vocês vão fazer então... vocês vão TRANSformar essa
119 folha na noite:: então tem que pintar de blue né... tem que pintar assim... blue escuro...
120 dark blue... aí... vocês também vão ter que CONStruir a web... e a aranha aqui
121 dormindo/ a spider... (só que) não tem mais pesty fly nessa página...
122 S2: porque ela já tá morta
123 T: isso porque ela já tá morta...
124 S4: () na barriguinha
125 T: isso:: oh... então vocês vão ter que transformar essa folha... assim oh:: ((mostra a
126 página do livro)) ok? então eu vou distribuí-las e vocês vão pegar os estojinhos... all
127 right? let’s go
128 **09:04**
129 ((pegam os estojos e começam a atividade))

- 130 **10:48**
- 131 T: essa é a última folhinha de atividade tá? então não se esqueçam... vocês vão fazer
- 132 [
- 133 S9: professora você pode fazer a lua pra mim?
- 134 T: a lua? posso te ajudar... oh::
- 135 [
- 136 S2: eu sei fazer a lua
- 137 T: essa folha que vocês estão fazendo é o beginning da story?
- 138 E: não::
- 139 S2: é o middle
- 140 T: é o middle?
- 141 S2: não:: é o end
- 142 T: é o end... very good
- 143 **25:40**
- 144 T: atenção... attention:: meus amores quem terminou vem aqui com a teacher... vocês
- 145 vão fazer assim oh:: pode guardar o pencil case/ put your pencil case away:: oh quem
- 146 terminou guarda lá o pencil case... aí vocês vão pegar uma cadeirinha e pôr (aqui) oh::
- 147 virada lá pra lousa... uma do ladinho da outra sentadinhos (aqui)...
- 148 ((arrumam as cadeiras))
- 149 **29:05**
- 150 T: oh:: agora... presta atenção na teacher R everybody... T... senta aqui T... ((indica uma
- 151 cadeira)) oh:: agora eu preciso muito... que vocês prestem basTANTE atenção na
- 152 teacher... attention... no DIA da apresentação – que vai ser sexta-feira – vai ser assim... a
- 153 family vai estar sentada aí igual vocês estão... e vocês/ a apresentação vai ser aqui oh::
- 154 ((indica o espaço em frente a lousa)) nessa parede aqui oh:: tá: então... nós vamos fazer
- 155 assim... presta atenção... LEMbra que primeiro vai chegar o sol:: que vai ser o L né... o
- 156 sun... então TOdos vocês vão estar desse ladinho aqui oh:: ((indica o lado esquerdo da
- 157 lousa)) esperando pra entrar em cena... combinado? o L vai ser o sol/ o sun... então ele
- 158 vai entrar:: todo animal vai ficar aqui oh... nesse lugar que a teacher está... nessa tela
- 159 aqui ((indica a tela no chão)) e aí... a spider né... a aranha/ lembra o que acontece no iní/
- 160 no:: no beginning of the story?
- 161 S4: o vento sopra ela
- 162 T: isso o vento sopra a spider ((faz a demonstração)) e aí ela vem parar junto com a teia
- 163 dela numa cerca... numa fence oh:: ((indica o lado direito da lousa)) né? QUANdo ela
- 164 chega aqui na fence ela se:: aloja aqui... ela fica aqui não é? e aí ela começa a fazer o
- 165 que?
- 166 S6: a teia
- 167 S7: a casa dela
- 168 T: a teia... a casa dela... a web dela né? aí o que que vai acontecer... uma criança vai ser
- 169 a spider (e) ela vai ficar aqui o tempo todo... ela vai pegar uma canetinha preta/ se
- 170 precisar vai ter alguém aqui ajudando... mas ela vai passar por CIma do que a teacher já
- 171 fez aqui de lápis pra ajudar
- 172 S6: teacher eu quero ser/ eu quero ser a spider::

173 T: então oh::
 174 [
 175 S8: eu que quero ser a spider
 176 T: presta atenção... é que assim... no/ por favor todos os/ oh:: todos os personagens...
 177 eles são MUIto importantes... todos os characters tá? então... não se preocupem que a
 178 teacher vai escolhendo:: e vocês também vão falando:: nós vamos vendo quem vai ser o
 179 que ok? mas enfim
 180 S2: teacher a gente não sabe falar as palavras em inglês
 181 T: mas eu vou ajuDAr... na hora nós va/ eu vou estar ali com vocês lembrando:: não
 182 precisa se preocupar... por exemplo tem uns que vocês já sabem sim... o que o horse
 183 fala?
 184 S6: eu sei da spider
 185 T: na verdade S6 a spider... ela não fala nada... porque ela não fala lembra? quem que
 186 fala?
 187 S2: os animais
 188 T: os animais mas/ o narrador lembra? tem (um) narrador como se ele estivesse
 189 conTANdo a história...
 190 S6: didn't answer
 191 T: isso:: aí o narrador que fala assim oh:: "she was very busy spinning her web"... isso
 192 mesmo...
 193 S13: (
 194 T: very good S13... e vocês que vão estar lá esperando pra entrar... toda vez que o
 195 narrador falar assim "the spider didn't answer... she was very busy spinning her web"
 196 S6: você vai ser a narradora?
 197 [
 198 T: vocês podem ajudar
 199 S6: você vai ser a narradora?
 200 T: então... talvez seja a teacher R mas eu prefiro ficar ali com vocês (e) aí... quem vai
 201 ser o narrador (é) o teacher O ou a teacher V um dos dois... mas de repente também eu
 202 posso colocar um deles junto com o narrador pra falar algumas coisas né? porque eles já
 203 estão sabendo algumas falas... vamos ver
 204 V: (mas essa dá pra falar todo mundo junto)
 205 T: é... essa dá né? fica legal... tá? essa que o narrador fala da aranha... vocês to-dos
 206 JUntos tá? então vamos lá... então meus amores... aí a spider vai ficar aqui oh:: ((indica
 207 a tela no chão)) CONStruindo tá? então vai ser isso... agora... eu vou tentar escolher
 208 quem vai ser os characters né:: então oh:: eu vou dar a máscara ((pega uma máscara de
 209 exemplo)) a mask:: e vai ser assim... vocês vão poder ficar segurando:: só que assim...
 210 cuidado pra não amassar ok? S12? o sun oh:: o sun é você né? ((entrega a máscara do
 211 sol para S12)) então segura... isso:: S12 very good... daí...
 212 S6: eu quero ser a spider::
 213 T: daí...
 214 E: (

215 O: oh:: guys... deixa eu falar pra vocês... se todo mundo fosse escolher ia ser (trinta e
 216 cinco) spiders:: (trinta e nove) corujas:: então vamos deixar... a teacher R escolher ok?
 217 ela/ a gente sabe que vocês querem mas deixa a teacher R senão não dá tempo
 218 T: ok? vocês me ajudam? oh a coruja eu pensei na S4... pode ser S4? você ser a owl?
 219 então tá... ((entrega a máscara de coruja para S4)) tem algum horse
 220 [
 221 S9: eu sou o horse
 222 T: então tá bom... eu vou deixar você ser o horse... ((entrega a máscara de cavalo para
 223 S9))
 224 ((distribui as outras máscaras para os alunos))
 225 **10:52**
 226 T: oh:: agora que todo mundo tem o seu animal... aTTENtion... então nós vamos
 227 começar a ver como a gente...
 228 S7: vai ensaiar
 229 T: isso... só começar tá? (vamos ficar) só cinco minutinhos? oh:: só pra começar...
 230 presta atenção na teacher... então... o S12 vai ser o...
 231 V: oh:: everyBODY pay attention to teacher R... a teacher R tá falando... ninguém tá
 232 prestando atenção:: e a apresentação já tá aí... como a gente vai fazer? vai chegar na
 233 hora (e) todo mundo não sabe o que fazer... tem que estar bem ensaiado... vamos
 234 combinar? todo mundo vai prestar atenção e fazer direitinho? combinado?
 235 T: então tá... então o S12... ele vai começar né... ele vai entrar e vai estar lá o sol... vai lá
 236 S13 pra você entrar... você é a spider... ((o aluno se dirige para o seu lugar)) aí a
 237 narradora... vem V... ela vai lendo a história porque ela é a narradora... e a teacher vai
 238 colocand vocês... vamos lá... S13 vem cá... ((vai para o lado esquerdo da lousa)) você
 239 vai estar aqui S13... S12? pode vir o sol... ((S12 vai para o seu lugar))
 240 V: everyboy three... two... one... so:: “Early one morning the wind blew a spider across
 241 the field...” ((S13 vai para o lugar da aranha)) “A thin, silky thread trailed from her
 242 body. The spider landed on a fence post near a farm yard... and began to spin with her
 243 silky thread...”
 244 T: ela começou a fazer a teia... S13? você vai pegar a canetinha e comeÇAR a traçar...
 245 não tem problema mais a máscara... fica com a máscara na mão:: aí você vai começar...
 246 a fazer com a canetinha tá? cada parte você vai fazendo uma partezinha da teia ok?
 247 então tá
 248 V: so:: horse ((S9 entra)) faz “neigh:: neigh::”
 249 S9: não sei
 250 V: ué:: fez todos os dias nas aulas e agora esqueceu?
 251 T: todo mundo ajuda
 252 E: neigh:: neigh::
 253 T: aí você fala assim oh:: “want to go for a ride?”... todo mundo ajuda ele
 254 E: “want to go for a ride?”
 255 T: e aí você vai fazer o gesto ((faz o gesto)) entendeu? (porque) você vai chamar o S13
 256 pra isso... aí você vai fazer/ vai S9... a teacher ajuda... lembra que ninguém tá vendo o

257 seu rostinho porque eles estão vendo o horse... entendeu? não precisa ter vergonha...
 258 então vai... aí::
 259 V: the spider didn't answer... she was very busy spinning her web...
 260 T: aí ele sai... ((S9 volta para o seu lugar))
 261 V: sai cavalgando ((faz o gesto))
 262 T: S11? ((S11 entra))
 263 V: S11 faz assim "mo:: mo::"
 264 S11: mo:: mo::
 265 V: said the cow... "want to eat some grass?"
 266 S11: "want to eat some grass?"
 267 V: the spider didn't answer... she was very busy spinning her web...
 268 T: S11 sai... ok ((S11 volta para o seu lugar)) very good...
 269 V: sheep... S6?
 270 T: sheep S6... ((S6 entra))
 271 V: vocês já chegam fazendo o barulho do animal... qual é o sound da sheep?
 272 E: baa:: baa::
 273 V: bleated the sheep... "want to run in the meadow?"
 274 [
 275 S6: "want to run in the meadow?"
 276 T: aí você... faz o gesto de correr ((S6 faz o gesto)) isso::
 277 V: the spider didn't answer... she was very busy spinning her web... ((S6 volta para o
 278 seu lugar))
 279 T: goat? ((S8 entra))
 280 S8: maa:: maa::
 281 V: said the goat... "want to jump on the rocks?"
 282 S8: "want to jump on the rocks?" ((faz o gesto))
 283 V: the spider didn't answer... she was very busy spinning her web...
 284 T: muito bem S8... ((S8 volta para o seu lugar))
 285 V: oink oink S2 ((S2 entra))
 286 S2: oink oink...
 287 V: grunted the pig. "want to roll in the mud?"
 288 S2: "want to roll in the mud?"
 289 V: the spider
 290 [
 291 T: oh:: S2... o que você acha de na hora tentar dar uma (enroladinha) assim oh:: ((faz o
 292 gesto))
 293 S2: ((imita o gesto e volta para o seu lugar))
 294 T: isso:: oh... a V que é a narradora vai falar assim oh:: "the spider..." aí vocês... junto
 295 com ela
 296 E: didn't answer... she was very busy spinning her web...
 297 V: very good... so dog?
 298 T: dog:: ((S7 entra))
 299 S7: woof woof

300 V: barked the dog... “want to chase a cat?”
 301 S7: “want to chase a cat?”
 302 V: the spider...
 303 E: didn’t answer...
 304 V: she was very busy spinning her web...
 305 T: cat? ((S1 entra))
 306 S1: meow:: meow::
 307 V: cried the cat... “want to take a nap?”
 308 S1: “want to take a nap?”
 309 V: the spider didn’t answer... she was very busy spinning her web...
 310 [
 311 E: the spider didn’t answer... she was very busy spinning her web...
 312 ((S1 volta para o seu lugar))
 313 V: quack quack...
 314 ((S8 entra))
 315 V: called the duck... “want to go for a swim?”
 316 S8: “want to go for a swim?”
 317 V: but the spider didn’t answer... she had now finished her web... S13 o que você vai
 318 fazer... todo esse tempo que todo mundo veio... você vai estar desenhando na teia
 319 S13: tá
 320 V: mas agora... quando o pato vier... oh:: “she had now finished” você vai terminar a... a
 321 teia certo? quando o duck chegar... mas daí:: tem o:: rooster
 322 ((S8 entra de novo))
 323 S8: cock-a-doodle do::
 324 V: crowed the rooster... “want to catch a pesty fly?”
 325 S8: “want to catch a pesty fly?”
 326 T: aí vai ter a pesty fly... aí... a pesty fly nessa hora gruda... aqui na web... ((gruda o
 327 desenho do mosquito na teia)) S8 você vai lá ((S8 volta para o seu lugar)) aí a pesty fly
 328 grudou na web...
 329 V: and the spider caught the fly in her web...just like that...
 330 S4: whoo? whoo? ((S4 entra))
 331 V: asked the owl... “who built this beautiful web?”
 332 S4: “who built this beautiful web?”
 333 V: “the spider didn’t answer... she had fallen asleep... it had been a very... very busy
 334 day...”
 335 T: oh:: TERminou a story/ gente... na quarta a teacher vai ensaiar/ só ensaiar com vocês
 336 mas... nós somos as pesso/ as personagens do teatro (então) pode conversar? não::
 337 devolve pra teacher os animals... coloca as cadeirinhas no lugar:: pra vocês irem pro
 338 lunch...
 339 **49:30**
 340 ((fim da gravação))

CLASS 10

- 1
- 2 **00:34**
- 3 T: so let's re-HEarse... a gente vai EN-saiar... oh:: nós vamos fazer de conta
- 4 [
- 5 S2: rehearse é ensaiar?
- 6 T: é:: rehearse... ok? attention to the teacher... nós vamos fingir que é o dia da
- 7 apresentação... vocês... nesse dia vão
- 8 S2: cadê minha mamãe?
- 9 T: a sua mamãe vai estar por aqui oh:: ((indica o espaço entre as carteiras)) a família vai
- 10 estar desse lado aqui/ a family... e vocês vão estar aí ((do lado esquerdo da lousa)) só
- 11 que provavelmente vocês não vão estar sentadinhos... talvez vocês vão estar em
- 12 pezinhos tá bom? por ISSO que tem que prestar bastante atenção na hora de entrar ca-da
- 13 character... cada personagem... ((S11 entra na sala)) hello S11... come in:: então... eu
- 14 preciso que vocês prestem muita atenção nisso tá bom?
- 15 S6: mas quando que vai ser?
- 16 T: vai ser a TARde na sexta-FEira na reunião de pais... attention to the teacher... S5
- 17 senta na cadeirinha... então... nós vamos lembrar o que/ cada character que vocês são...
- 18 oh:: ((pega a máscara do sol)) Who is the sun?
- 19 S9: o S12
- 20 T: o S12 ((entrega a máscara do sol para S12))... who is the spider?
- 21 S7: o S13
- 22 T: S13... S13 is the spider:: ((entrega a máscara da aranha para S13))... let's see:: who
- 23 is the owl?
- 24 S4: eu
- 25 T: yes::: who is the cat?
- 26 S1: ((levanta a mão))
- 27 T: yes::: ((entrega a máscara do gato para S1))... who is the cow?
- 28 S11: ((levanta a mão))
- 29 T: yes S11... ((entrega a máscara da vaca para S11))... who is the pig?
- 30 S9: o S2
- 31 T: that's right:: ((entrega a máscara do porco para S2))... who is the goat?
- 32 S8: ((levanta a mão))
- 33 T: yes:: S8 ((entrega a máscara do bode para S8))
- 34 S9: OLHA o (goat) tem barbinha
- 35 T: who is the sheep/ é porque o goat tem barbinha... who is the sheep?
- 36 S6: S6... S6
- 37 T: S6... ((entrega a máscara da ovelha para S6)) who is the dog?
- 38 S7: aqui::
- 39 T: ((entrega a máscara do cachorro para S7)) ah:: who is... S5 você era o:: o rooster?
- 40 S6: não:: o S5 não era nada
- 41 T: o duck?
- 42 S6: ele não era nada
- 43 T: ah:: não... ele era um/ qual/ oh::

44 S7: ele era o duck
45 T: peraí... o:: S3 vai ser a pesty fly::
46 S3: ((concorda))
47 T: ((entrega a máscara do mosquito para S3))... tá bom? a teacher vai explicar como
48 você vai ser...
49 V: ((entrega a máscara do cavalo para T))
50 T: ah é... who is the horse?
51 S9: eu
52 T: ((entrega a máscara do cavalo para S9))... attention... ((dirige-se para S5)) tem o duck
53 e o rooster... qual você prefere? você pode escolher... o rooster? o rooster é o último que
54 entra lá:: lembra... que ele convida a spider pra/ pra quê mesmo que o rooster convida a
55 spider?
56 S4: (
57 [
58 S7: (
59 T: pra comer a pesty fly... aí:: vai estar assim... vai estar o S3 lá e você vai estar assim...
60 tentando pegar o S3... pode ser o rooster?
61 S5: ((concorda))
62 T: isso:: ((entrega a máscara do galo para S5))... oh:: o S8 co/ quem/ meus amores
63 presta atenção na teacher... S8 oh:: ((dirige-se para S8)) você vai ser o duck também ok?
64 ((entrega a máscara do pato para S8))...
65 S9: ele é dois? () é porque eu podia ser dois né
66 T: sim... sabe porque? oh::/ attention... abaixa a mask agora... gente... a (family) não
67 pode ver a mask de vocês agora... é que no dia que a teacher fez o primeiro ensaio... o
68 S8... ele... assim ele mesmo... quando tinha máscara sobrando... ele pegou e fez muito
69 bem:: então ele me ajudou muito... por isso que eu combinei com ele que:: se sobrar
70 alguma máscara ele vai fazer duas vezes o papel e... se alguém faltar mas... por favor
71 vocês não vão faltar né? no né? very good... então nós vamos começar... ok? attention to
72 the teacher... ((pega o livro)) a teacher escreveu um bilhetinho pra mandar pra... pra
73 family hoje... pra lembrar sobre isso...
74 **07:10**
75 T: who – is – the – narrator? quem é o narrator da story?
76 S2 / S4 / S6 / S7 / S8 / S9: a teacher V
77 T: a teacher V... então em quem que a gente tem que prestar muita atenção? na V
78 enquanto/ na teacher V... certo? e eu preciso que vocês... façam o maiOR silêncio
79 porque nós vamos começar... oh:: o S12/ presta atenção na teacher... lembra que ele é o
80 primeiro:: S13? você tem que ficar muito atento... fica aqui S13... oh:: detalhe... quando
81 você for entrar/ S13... vem aqui... presta atenção na teacher primeiro... quando você for
82 entrar você vai estar seguRANdo esse barbante:: daí você vai entrar assim ((faz o
83 gesto)) lembra que o vento te soprou? tá bom? (a gente vai vendo como vai fazer isso)
84 entendeu S13? yes? então tá... ((entrega o barbante para S13))
85 **08:57**

86 T: aí nós vamos fazer assim oh:: attention... nós vamos ter que fazer assim/ S3 escuta a
87 teacher agora... GUYS... S13... nós vamos ter que combinar assim oh:: () a hora que
88 chegar sua vez você vem... senta lá do lado do:: do S8 tá? isso:: vamos lá... oh:: who is
89 listening to me clap one hand... só uma... very good... então... conforme vocês vão
90 fazendo a situação oh:: vocês conviDARAM aqui... não é? (e) o que que aconteceu...
91 não deu certo (e) vocês saem por aqui e vão lá no fundinho oh:: ((indica o fundo da sala
92 do lado esquerdo da lousa)) lá naquele lugar combinado? pode ser lá tá bom? então
93 vamos lá... let's listen and... pay attention to the story... oh:: lembrando que vocês vão
94 ajudar a fala do narrador:: não é? na hora da aranha/ da spider... e o amigo que não
95 conseguir fazer o barulho do animal a gente vai ajudar também ok? let's start
96 V: pode começar?
97 T: oh:: a teacher V vai começar e não pode ter UMA conversa ok? attention...
98 **10:44**
99 V: "The Very Busy Spider"... "Early one morning the wind blew a spider across the
100 field... a thin silky thread trailed from her body... the spider landed on a fence post near
101 a farm yard..."
102 ((S12 e S13 posicionam-se em seus lugares))
103 T: oh:: peraí... espera só um pouquinho... volta... volta V... S13... lembra do combinado?
104 qual era o combinado?
105 S13: ()
106 T: isso:: e lembra que você vai pra CERca... pra FENce? então vamos lá... então de
107 novo... então vamos começar de novo/ let's start...
108 V: sabe o que eu acho legal fazer? a hora que tiver começando a fazer esse começo...
109 vocês dão uma soprada ((sopra)) pra fazer o vento
110 T: ah é... é verdade... lembra que a/ que o vento sopra a spider?
111 S2: sim::
112 T: então quando ela estiver lendo vocês vão soprar...
113 V: na primeira frase logo no começo:: ok guys so let's start again ok?
114 T: attention::
115 V: "The Very Busy Spider"... "Early one morning the wind blew a spider across the
116 field... ((sopram enquanto S13 desloca-se para o seu lugar)) a thin silky thread trailed
117 from her body... the spider landed on a fence post near a farm yard... and began to spin
118 with her silky thread"
119 T: parou... ((dirige-se a S13)) você vai estar com a canetinha (e) você vai tentando
120 traçar a teia... você não pode encostar (no cartaz) senão cai tá bom? lembra que você
121 vai... fazer uma teia... ok? e aí você POde fazer a teia S13... aí ele ((dirige-se a S12))
122 pode sair... ok? aí vai lá pro fundo... attention::
123 S9: neigh:: neigh:: ((S9 entra))
124 V: said the horse... "want to go for a ride?"
125 T: repeat S9
126 S9: "want to go for a ride?"
127 V: "the spider didn't answer... she was very busy spinning her web..."
128 [

129 E: she was very busy spinning her web...
 130 T: S13? lembra como você vai sair? cavalgando:: pra cá... vem:: ((S13 sai)) agora é a
 131 cow...
 132 S11: moo:: moo:: ((S11 entra))
 133 V: said the cow... “want to eat some grass?”
 134 S11: “want to eat some grass?”
 135 V: “but the spider didn’t answer... she was very busy spinning her web...”
 136 [
 137 E: she was very busy spinning her web...
 138 ((S11 sai))
 139 V: baa:: baa::
 140 ((S8 entra))
 141 T: é o sheep agora não é?
 142 V: é o sheep
 143 T: é o sheep S8... (volta)
 144 ((S8 sai))
 145 S6: baa:: baa:: ((S6 entra))
 146 V: said the sheep... “want to run in the meadow?”... repeat S6... “want to run in the
 147 meadow?”
 148 S6: “want to run in the meadow?”
 149 V: “but the spider didn’t answer... she was very busy spinning her web...”
 150 [
 151 E: she was very busy spinning her web...
 152 T: S6? ((S6 sai)) gente vocês não estão prestando atenção pra ajudar o narrador... S8
 153 senta direito... deixa uma das máscaras aí... agora é você S8... isso:: deixa a outra aqui
 154 S8: maa:: maa:: ((entra S8))
 155 V: said the goat... “want to jump on the rocks?”
 156 S8: “want to jump on the rocks?”
 157 V: “but the spider didn’t answer... she was very busy spinning her web...”
 158 [
 159 E: didn’t answer... she was very busy spinning her web...
 160 ((S8 sai))
 161 V: oink... oink
 162 S2: oink oink ((S2 entra))
 163 V: grunted the pig... “want to roll in the mud?”
 164 S2: “want to () in the mud?”
 165 V: to ROLL... “want to roll in the mud?”
 166 S2: “want to roll in the mud?”
 167 V: “but the spider didn’t answer... she was very busy spinning her web...”
 168 [
 169 E: didn’t answer... she was very busy spinning her web...
 170 ((S2 sai))
 171 T: very good S2... attention...

172 S7: woof woof ((S7 entra))
 173 V: barked the dog... “want to chase a cat?”
 174 S7: “want to chase a cat?”
 175 V: “but the spider didn’t answer... she was very busy spinning her web...”
 176 [
 177 E: she was very busy spinning her web...
 178 ((S7 sai))
 179 S1: meow:: meow:: ((S1 entra))
 180 V: cried the cat... “want to take a nap?”...
 181 S1: (
 182 V: repeat... want to...
 183 S1: want to...
 184 V: take a nap?... “want to take a nap?”...
 185 T: S1 lembra que é com carinho de sono? “want to take a nap?”... ((T demonstra)) você
 186 tá convidando a spider pra...
 187 V: tirar um cochilo...
 188 T: ok?
 189 V: “but the spider didn’t answer... she was very busy spinning her web...”
 190 [
 191 E: didn’t answer... she was very busy spinning her web...
 192 ((S1 sai))
 193 T: oh:./ ai nós esquecemos de um detalhe... a pesty fly... oh:: ((S3 entra)) S3 a pesty fly
 194 vai estar o tempo todo aqui... lembra? você vai estar o tempo todo aqui voando:: ok?
 195 então vai...
 196 V: quack quack
 197 T: S8?
 198 V: quack quack
 199 T: cadê o S8?
 200 S8: quack quack ((S8 entra))
 201 V: called the duck... “want to go for a swim?” S8... “want to go for a swim?”
 202 S8: “want to go for a swim?”
 203 V: “but the spider didn’t answer... she was very busy spinning her web...”
 204 [
 205 E: didn’t answer... she was very busy spinning her web...
 206 ((S8 sai))
 207 S5: Cock-a-doodle do:: ((S5 entra))
 208 V: crowed the rooster... “want to catch a pesty fly?”
 209 S5: “want to catch a pesty fly?”
 210 V: yes very good... and the spider::
 211 S7: didn’t answer
 212 V: didn’t answer...
 213 T: oh:: S3... quando entrar o S5 ele vai... ele vai convidar a spider pra pegar você...
 214 você vai tenTAR fugir dele e aí você vai lá... na web... você vai encostar na web... aí o

215 S13 vai... tipo... pegar você... entendeu? daí... a spider vai pegar a pesty fly (e) aí você
216 pega:: e sai... tá bom? aí você sai...
217 ((S3 sai))
218 T: oh presta atenção na teacher/ já estragaram... a máscara... e agora?
219 S8: não estraguei... o S9 fez isso
220 T: quantas vezes a teacher pediu pra vocês? fala pra mim... podia ficar (voando e)
221 fazendo graça? não era ()/ tudo bem S8 eu já sei... oh:: sentem-se... agora... depois e
222 vou consertar... o PRÓximo que estragar... a mask... vai ter que ficar com ela
223 estragada... aí a family vai ver só a mask dele estragada e acho que vai ficar triste...
224 vocês não estão AJUDANdo... nós esTAMOS organizando os últimos detalhes:: vendo
225 o que... cada um faz... (vocês tem que ver tudo) pra vocês ajuDAREM... oh:: S13 NÃO
226 risca agora... vai ser só no dia... agora é finGIR... tá bom? não é pra... passar o lápis
227 agora não... ((dirige-se para V)) pode continuar...
228 V: so “want to catch a pesty fly?”
229 S5: “want to catch a pesty fly?”
230 V: “and the spider caught the fly in her web”... cadê a fly?
231 T: vem S3... vem...
232 ((S3 entra))
233 T: oh:: presta atenção S3... você vai estar voANDO... ele vai convidar ela pra pegar
234 você:: você vai tentar meio que fugir dele e vai cair aqui oh:: na web... isso assim... tá
235 bom?
236 V: and the spider CAUGHT... pega/ CAught the web just like that...
237 T: não daí deixa aqui oh:: ((gruda a máscara do mosquito no cartaz))
238 ((S3 sai))
239 V: “just like that...”
240 ((S5 sai))
241 S4: whoo:: whoo:: ((S4 entra))
242 V: asked the owl... “who built this beautiful web?”
243 S4: “who built this beautiful web?”
244 V: the spider didn’t answer... she had fallen asleep... it had been a very very busy day...
245 T: oh:: attention... quando terminar... a S4 é a owl... então ela é a última... nós não
246 viramos o (painel) agora mas na hora nós vamos virar
247 [
248 S8: ()
249 T: calma aí... deixa eu falar S8... no próximo ensaio nós vamos virar o painel... aí... vai
250 estar noite:: a S4 foi e a spider tá o que?
251 S2: dormindo
252 T: porque é o que na story?
253 S2 / S6 / S7: noite
254 T: isso:: é... é noite e é o end da story... então aí acabou... vocês vão todos levantAR...
255 tá? ir... ir ali na frente em filinha... organizadamente:: vem... everybody
256 ((os alunos ficam em frente a lousa))

257 T: o que a gente faz agora para a family? todo mundo junto... everybody together...
 258 one::/ keep hands:: (dão-se as mãos) aí oh:: one two three ((curvam-se)) very good::
 259 ((palmas)) aí:: vocês vão poder ir pra family... não/ volta que nós vamos ensaiar de
 260 novo... então todo mundo ali nas cadeirinhas... ((sentam-se nas cadeiras)) então dessa
 261 vez o teacher O... ele vai le/ ((bate palmas pra chamar a atenção dos alunos)) ele vai
 262 entrar com vocês e vai ajudar vocês a fazer a cena... e sair... ele vai uma vez e a teacher
 263 vai outra tá? porque aí eu entro com o próximo animal... ok? então vamos lá... vocês vão
 264 colaborar agora/ super? yes? dePOIS eu vou sentar com cada um... eu o teacher O e a
 265 teacher V e a gente vai ensaiar a fa-la... fiquem tranquilos tá? oh:: S5... One two three...
 266 sTAtue... vamos lá... se não for a vez vamos ser statue...
 267 S8: é estátua
 268 T: S3 não faz assim que estraga a pesty fly... senta... vamos lá? let's start? então
 269 vamos...
 270 **23:00**
 271 ((S12 entra))
 272 V: "The Very Busy Spider"... "Early one morning the wind blew a spider across the
 273 field... ((S13 entra)) A thin silky thread trailed from her body... the spider landed on a
 274 fence post near a farm yard... and beGAN to spin with her silky thread" ((S13 começa a
 275 tecer a teia))
 276 S9: neigh:: neigh::
 277 T: everybody neigh:: neigh::
 278 E: neigh:: neigh::
 279 V: said the horse... "want to go for a ride?"
 280 T: S9 lembra como que é? você tem que convidar ele pra cavalgar ((faz o gesto)) "WANT to
 281 go for a RIDE?"
 282 S9: eu não sei ()
 283 T: não tem problema... não tem problema... (um pouquinho só) vai... "want to go for a
 284 ride?" (e) dá uma cavalgada assim oh:: ((faz o gesto))
 285 S9: ((imita o gesto))
 286 V: "but the spider didn't answer... ((S9 sai)) she was very/ GUys::
 287 T: oh:: GENTE vocês NÃO estão prestando atenção na teacher V... vocês NÃO estão
 288 acompanhando a narradora
 289 S8: ()
 290 T: é verdade... S3 quando o horse entrar você já entra junto...
 291 S3: mas (naquela hora) eu entrei
 292 T: você entrou? ah:: então tá bom... porque daí você vai ficar voando... você não vai
 293 ficar sentado... tá? lembra que você é a pesty fly:: então você vai ficar... meio que
 294 (voandinho)... vamos lá... ok
 295 V: "but the spider didn't answer... she was very busy spinning her web..."
 296 S11: moo:: moo:: ((S11 entra))
 297 V: said the cow... "want to eat some grass?"
 298 S11: "want to eat some grass?"
 299 V: "but the spider didn't answer... she was very busy spinning her web..."

300 [
 301 E: she was very busy spinning her web...
 302 ((S11 sai))
 303 S6: neigh:: neigh:: ((S6 entra))
 304 V: S6 o seu é baa:: baa:: ((risos))
 305 S6: baa:: baa::
 306 V: said the sheep... “want to run in the meadow?”
 307 S6: “want to run in the meadow?”
 308 V: “but the spider didn’t answer... she was very busy spinning her web...”
 309 [
 310 E: she was very busy spinning her web...
 311 ((S6 sai))
 312 S8: maa:: maa:: ((S8 entra))
 313 V: said the goat... “want to jump on the rocks?”
 314 S8: “want to jump on the rocks?” ((S8 pula))
 315 V: “but the spider didn’t answer... she was very busy spinning her web...”
 316 ((S8 sai))
 317 T: S3 você pode vir pra cá:: você pode ir até no meio dos pais oh:: a mosquinha/ a... a
 318 pesty fly... tá? isso::
 319 V: oink... oink
 320 T: ah é o pig? é o pig S2... a teacher pôs na ordem errada...
 321 S2: oink oink ((S2 entra))
 322 V: grunted the pig... “want to roll in the mud?”
 323 S2: “want to roll in the mud?”
 324 V: “but the spider didn’t answer... she was very busy spinning her web...”
 325 T: ninguém tá ajudando a teacher V
 326 S7: eu tô eu tô
 327 ((S2 sai))
 328 T: very good S2
 329 S7: woof woof ((S7 entra))
 330 V: barked the dog... “want to chase a cat?”
 331 S7: “want to chase a cat?”
 332 V: “but the spider didn’t answer... she was very busy spinning her web...”
 333 [
 334 E: she was very busy spinning her web...
 335 ((S7 sai))
 336 S1: meow:: meow:: ((S1 entra))
 337 V: cried the cat... “want to take a nap?”...
 338 S1: “want to take a nap?”
 339 V: “but the spider didn’t answer... she was very busy spinning her web...”
 340 [
 341 E: she was very busy spinning her web...
 342 ((S1 sai))

343 S8: quack quack ((S8 entra))
 344 V: called the duck... “want to go for a swim?”
 345 S8: “want to go for a swim?”
 346 V: “but the spider didn’t answer... she was very busy spinning her web...”
 347 [
 348 E: didn’t answer... she was very busy spinning her web...
 349 ((S8 sai))
 350 T: e agora?
 351 S5: Cock-a-doodle do:: ((S5 entra))
 352 V: crowed the rooster... “want to catch a pesty fly?”
 353 S5: “want to catch a pesty fly?”
 354 T: lembra S5? você vai tentar pega o S3... e o S3 vai cair lá na web...
 355 ((S3 gruda a máscara do mosquito no cartaz que representa a teia))
 356 V: and the spider CAUGHT... the fly in her web... just like that...
 357 ((S3 e S5 saem))
 358 V: whoo? whoo?
 359 ((T vira os cartazes para o lado que representa a noite))
 360 T: oh:: aí vai estar NOItE guys...
 361 S4: whoo:: whoo:: ((S4 entra))
 362 V: asked the owl... “who built this beautiful web?”
 363 S4: “who built this beautiful web?”
 364 V: the spider didn’t answer... she had fallen asleep... it had been a very very busy day...
 365 T: oh:: guys aí... o ultimo entrou:: eu... eu não sei/ as meninas... elas vão estar aqui
 366 junto não vão – as auxiliares- na hora... será... ou não?
 367 ?1: quando que vai ser?
 368 T: na sexta
 369 ?1: de manhã?
 370 T: à tarde
 371 ?1: eu não tô
 372 T: ah:: ninguém?
 373 ?1: a M vem
 374 ?1: ah é? não/ é só porque daí se... alguma tivesse aí pra... ajudar a gente né? hoje a
 375 tarde ela tá né? aí eu vou ensaiar... hoje (ou) amanhã... não sei... vou ver com a ()
 376 ?2: hoje a tarde ela tem (estágio)
 377 T: tá... GUYS oh:: attention... boys S6... S9... enTROu o ultimo animal que é a S4...
 378 daí vocês já vão ficando em pé e se posicionando... dá a mão:: né... let’s go
 379 ((todos entram e dão-se as mãos))
 380 T: attention... give hands... one two three ((curvam-se)) thank you::: very good...
 381 coloquem os animaizinhos aqui na mesa da teacher please... que eu quero falar com
 382 vocês... oh:: very good... agora senta todo mundo aqui no chão...
 383 ((sentam-se no chão))
 384 T: everybody sit DOWn e encosta na parede pra teacher falar com vocês... oh:: presta
 385 atenção agora...

386 **32:00**
387 ((fim da gravação))

CLASS 11 (APRESENTAÇÃO FINAL)

1

2 **00:10**

3 ((T entra na sala com os alunos))

4 ((os alunos acomodam-se no canto da sala))

5 V: “The Very Busy Spider”... “Early one morning the wind blew a spider across the

6 field... ((S12 e S13 entram)) A thin silky thread trailed from her body... the spider

7 landed on a fence post near a farm yard... and began to spin with her silky thread”

8 ((S13 começa a tecer a teia))

9 ((S12 sai))

10 ((S3 e S9 entram))

11 S9: neigh:: neigh::

12 V: said the horse... “want to go for a ride?”

13 S9: “want to go for a ride?”

14 V: “but the spider didn’t answer... she was very busy spinning her web...”

15 [

16 E: she was very busy spinning her web...

17 ((S9 sai))

18 ((S11 entra))

19 V: moo:: moo:: said the cow... “want to eat some grass?”

20 S11: “want to eat some grass?”

21 V: “but the spider didn’t answer... she was very busy spinning her web...”

22 ((S11 sai))

23 ((S6 entra))

24 S6: baa:: baa::

25 V: said the sheep... “want to run in the meadow?”

26 S6: “want to run in the meadow?”

27 V: “but the spider didn’t answer... she was very busy spinning her web...”

28 ((S6 sai))

29 ((S8 entra))

30 S8: maa:: maa::

31 V: said the goat... “want to jump on the rocks?”

32 S8: “want to jump on the rocks?” ((S8 pula))

33 V: “but the spider didn’t answer... she was very busy spinning her web...”

34 [

35 E: she was very busy spinning her web...

36 ((S8 sai))

37 ((S2 entra))

38 S2: oink oink

39 V: grunted the pig... “want to roll in the mud?”

40 S2: “want to roll in the mud?”

41 V: “but the spider didn’t answer... she was very busy spinning her web...”

42 ((S2 sai))

43 ((S7 entra))

44 S7: woof woof
 45 V: barked the dog... “want to chase a cat?”
 46 S7: “want to chase a cat?”
 47 V: “but the spider didn’t answer... she was very busy spinning her web...”
 48 [
 49 E: she was very busy spinning her web...
 50 ((S7 sai))
 51 ((S? entra))
 52 S?: quack quack
 53 V: called the duck... “want to go for a swim?”
 54 S?: “want to go for a swim?”
 55 V: “but the spider didn’t answer... she was very busy spinning her web...”
 56 ((S? sai))
 57 ((S5 entra))
 58 S5: Cock-a-doodle do::
 59 V: crowed the rooster
 60 S5: “want to catch a pesty fly?”
 61 V: and the spider CAUGHT... the fly in her web... just like that...
 62 ((S3 e S5 saem))
 63 ((T vira os cartazes para o lado que representa a noite))
 64 ((S4 entra))
 65 S4: whoo:: whoo:: “who built this beautiful web?”
 66 V: “the spider didn’t answer... she had fallen asleep... it had been a very very busy
 67 day...”
 68 ((S4 e S13 saem))
 69 ((T entra com todos os alunos novamente))
 70 T: one... two... three...
 71 E: thank you:: ((curvam-se))
 72 ((palmas))
 73 **05:33**