

UNIVERSIDADE DO VALE DO RIO DOS SINOS – UNISINOS  
UNIDADE ACADÊMICA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LINGUÍSTICA APLICADA  
NÍVEL MESTRADO

CRISTIANE ELY LEMKE

O, PROFE, ESSE DAÍ É O PONTO DE INTERROGAÇÃO!  
A CO-CONSTRUÇÃO DA NARRATIVA EM UMA SALA DE AULA BILÍNGUE

SÃO LEOPOLDO

2009

Cristiane Ely Lemke

O, PROFE, ESSE DAÍ É O PONTO DE INTERROGAÇÃO!  
A CO-CONSTRUÇÃO DA NARRATIVA EM UMA  
SALA DE AULA BILÍNGUE

Dissertação apresentada como  
requisito parcial para a obtenção  
de título de Mestre, pelo Programa  
de Pós-Graduação em  
Linguística Aplicada da Universidade  
do Vale do Rio dos Sinos

Orientador: Ana Maria Stahl Zilles

São Leopoldo  
2009

### Ficha Catalográfica

L561p Lemke, Cristiane Ely

O, profe, esse daí é o ponto de interrogação a co-construção da narrativa em uma sala de aula bilíngue / por Cristiane Ely Lemke. – 2009.

111 f.: il. ; 30cm.

Dissertação (mestrado) — Universidade do Vale do Rio dos Sinos, Programa de Pós-Graduação em Lingüística Aplicada, 2009.

“Orientação: Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Ana Maria Stahl Zilles, Ciências da Comunicação”.

1. Contação – História – Língua estrangeira. 2. Língua estrangeira – Aprendizagem. 3. Interação. 4. Leitura – Criança. I. Título.

CDU 800:028.6

Catálogo na Publicação:  
Bibliotecária Camila Rodrigues Quaresma - CRB 10/1790

Cristiane Ely Lemke

O, PROFE, ESSE DAÍ É O PONTO DE INTERROGAÇÃO!  
A CO-CONSTRUÇÃO DA NARRATIVA EM UMA  
SALA DE AULA BILÍNGUE

Dissertação apresentada como  
requisito parcial para a obtenção  
de título de Mestre, pelo Programa  
de Pós-Graduação em  
Linguística Aplicada da Univerdade  
do Vale do Rio dos Sinos

Aprovada em agosto de 2009.

BANCA EXAMINADORA

---

Profa. Dra. Branca Falabella Fabrício (UFRJ)

---

Profa. Dra. Marília dos Santos Lima (UNISINOS)

---

Profa. Dra. Ana Maria Stahl Zilles – Orientadora

*Dedico este trabalho a todos os professores que se encantam e encantam ao contar histórias, em especial àqueles que levam seus alunos a viajarem pelo mundo do imaginário, e que fazem essa jornada tendo-os como co-participantes e co-construtores dessa história.*

## AGRADECIMENTOS

Gostaria de agradecer às inúmeras pessoas que me acompanharam e apoiaram durante esta etapa tão importante e significativa para mim. Difícil é, no entanto, traduzir em palavras a minha gratidão.

Agradeço à UNISINOS, pela bolsa concedida e, conseqüentemente, pela viabilização de um sonho.

Ao Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada da UNISINOS, especialmente à professora Ana Maria Sthal Zilles pelas orientações que guiaram o meu percurso no Mestrado e por me fazer encantar pelo estudo das narrativas. Ao grupo docente do PPG de Linguística Aplicada, em especial às professoras Ana Cristina Ostermann, Cátia Fronza, Beatriz Fontana, Maria Eduarda Giering e Ana Maria de Mattos Guimarães. Obrigada pela atenção, por acreditarem em mim e por me instigarem a ir sempre além.

Às colegas de mestrado, pelos debates instigantes, pelas reflexões e também conselhos. Um agradecimento especial à Viviane Klein e Maristela Kohlrausch, com quem dividi as angústias e alegrias durante o início do Mestrado. Agradeço também, de coração, à colega Taiane Malabarba, pelas reflexões e trocas que fizemos durante o último ano.

Ao grupo de pesquisa, que me acolheu com carinho e empolgação. Obrigada pelas discussões e aprendizados contruídos em conjunto.

À banca de qualificação, formada pela Profa. Dra. Marília dos Santos Lima, pela Profa. Dra. Branca Falabella Fabrício e pela Profa. Dra. Ana Maria Stahl Zilles. Agradeço pelo tempo dedicado à leitura do meu projeto e pelas ricas sugestões.

À minha orientadora, Ana Maria Stahl Zilles, por ter me aceitado e me acolhido como sua orientanda. Agradeço por acreditar em mim e por me incentivar a dar sempre o máximo e ser sempre melhor. Obrigada pelos questionamentos constantes e pelo olhar maduro e crítico, que tanto me fez crescer. Obrigada por me mostrar o mundo por trás das narrativas, mas,

principalmente, por me ensinar a nunca subestimar meus alunos. Essa foi, com certeza, a maior lição que eu poderia aprender. De coração, obrigada.

À direção, coordenação e orientação da Escola Valverde<sup>1</sup> pela confiança e consentimento para que eu pudesse realizar minha pesquisa com uma das turmas da escola. Agradeço por todo o apoio e incentivo recebidos durante a realização do Mestrado.

À professora Sam, pela acolhida e interesse em fazer parte desta pesquisa. Difícil expressar em palavras o quanto foste importante para que esse trabalho tomasse forma. Agradeço pela disposição em abrir as portas da tua sala de aula e pelo apoio junto aos alunos e seus familiares. Muito obrigada.

Aos alunos da segunda-série, por me receberem de braços abertos e por terem feito desses eventos momentos muito especiais. Um agradecimento especial também às famílias, por terem consentido na realização dessa pesquisa.

À minha amiga Daniele Blos, que com sua energia contagiante tanto me incentivou a encarar o Mestrado. Às minhas colegas e amigas, Luciana Brentano, Aline Jaeger, Débora Sostisso, Cristiane Schnack e Sabrina Ferreira, obrigada pela ajuda, pelo interesse, pela torcida, pelo carinho, pela força!

Aos meus amigos e amigas que compreenderam a minha ausência e que torceram pelo meu sucesso, meu mais sincero agradecimento.

A toda a minha família, mas em especial aos meus pais, Carlos e Gessi, e minhas irmãs, Jaqueline, Andrea e Luciana, por me apoiarem sempre, compreendendo a minha ausência e me incentivando a ir sempre além. Obrigada, pai e mãe, por sempre terem valorizado a educação e por estarem sempre ao meu lado, me ajudando, incentivando, confortando, cuidando das minhas dores de cabeça e amenizando o meu “stress”. A presença e o apoio de vocês foram fundamentais para a minha caminhada. Amo muito vocês.

---

<sup>1</sup> Pseudônimo

Ao meu marido, Marcelo, por estar – literalmente – ao meu lado. Pelas noites que ficamos lado a lado no computador, eu estudando e ele se distraíndo com joguinhos, para que eu pudesse terminar minhas tarefas e me dedicar ao meu projeto. Por sempre acreditar em mim e valorizar cada vitória minha, cada trabalho bem sucedido, cada apresentação, enfim, por dar valor ao que para mim era muito importante. Obrigada também por me fazer, em alguns momentos, esquecer dos trabalhos e me fazer rir com tuas brincadeiras e com o teu sorriso... Não deve ter sido fácil me suportar nos dias de tensão e dúvidas. Obrigada, amor, pelo teu carinho. Agora vamos ter tempo, muito tempo...para cuidar da Lara, juntos, lado a lado. Te amo.

*“Narrative imitates life, life imitates narrative.”*

*(Jerome Bruner)*

## RESUMO

Este trabalho está vinculado a um projeto de pesquisa maior, intitulado *A co-construção de narrativas na família e na escola*. Esta parte do projeto, contudo, foca-se, especificamente, na análise da co-construção das narrativas na escola. Objetiva a analisar as interações dos alunos e a co-construção da narrativa entre professora e alunos durante a contação/leitura de histórias em inglês. Analisa as interações dos alunos e da professora e a maneira que tomam o piso conversacional para co-narrar a história, promovendo, dessa forma, uma estrutura de participação mais democrática.

Para este estudo qualitativo e observacional, eventos de contação/leitura de histórias foram gravados e depois transcritos, segundo as convenções propostas por Jefferson (1984), traduzidas e adaptadas por Schnack, Pisoni e Ostermann (2005). As gravações foram feitas com um grupo de dezoito alunos, que estudam na segunda-série de uma escola de currículo bilíngue, durante os momentos em que a professora contou-lhes histórias em inglês. Os dados mostram que os alunos orientam-se para os momentos em que há um ponto relevante para tomada de turno, como descrito por Sacks, Schegloff & Jefferson (1974), e tomam o piso conversacional, co-narrando a história e co-construindo significado do que foi falado e feito, através do andamento (Wood, Bruner & Ross, 1976) provido pela professora e também por outros alunos. A análise e o estudo de como as histórias são contadas pode nos ajudar a refletir sobre o papel que elas têm em nossa sala de aula, a fim de tornar esses momentos ainda mais relevantes e desafiadores. É também uma possibilidade de redefinirmos a estrutura de participação na sala de aula, dando voz e vez aos nossos alunos.

Palavras-chave: Narrativas na escola. Contação/leitura de histórias. Interação. Aquisição de segunda língua. Estrutura de participação.

## ABSTRACT

This study is part of a bigger project that studies the construction of narratives at home and at school, entitled *The co-construction of narratives at home and at school*. This part of the project, however, is concerned with the way narratives are co-constructed specifically in schools. It aims at analyzing the students' interactions and the co-construction of narratives between teachers and students during book reading moments in English. It analyzes the students' interactions and the way they get the floor to co-narrate the story, which leads to a more democratic participant structure in the classroom.

In this qualitative and observational study, book reading (storytelling) moments have been recorded and then transcribed according to the conventions proposed by Jefferson (1984), translated and adapted by Schnack, Pisoni e Ostermann (2005). The recordings were made with a group of 18 students, who study in the second grade of a Bilingual Curriculum School, during moments in which the teacher told them stories. The data show that students orient themselves for moments in which there is a relevant point for turn-taking, as described by Sacks, Schegloff & Jefferson (1974), and do take the floor when this happens, co-narrating the story and co-constructing meaning of what has been said and done, through the scaffolding (Wood, Bruner & Ross, 1976) provided by the teacher and also by other students. Analyzing and studying the way stories are told may help us reflect on the role they have in our classrooms, in order to make these moments even richer and more challenging. It is also a way of redefining the participant structure in the classroom, giving voice and turn to the students.

Key words: Narratives at school. Storytelling/book reading moments. Interaction. L2 acquisition. Participant structure.

## SUMÁRIO

<b>1. INTRODUÇÃO: “Começa, começa!”</b> .....	12
<b>2. ONCE UPON A TIME.... COMEÇANDO, ENTÃO. OS PRESSUPOSTOS TEÓRICOS</b> .....	15
2.1 A TEORIA SOCIOCULTURAL DE VYGOTSKY.....	15
2.2 ORGANIZAÇÃO SEQUENCIAL DA FALA E A SEQUÊNCIA IRA.....	19
2.3 ESTRUTURA DE PARTICIPAÇÃO .....	22
2.4 NARRATIVAS EM CASA E NA ESCOLA.....	27
2.5 A SALA DE AULA BILÍNGUE E A ALTERNÂNCIA DE CÓDIGOS.....	32
<b>3. “O, PROFE, CADÊ OS INGREDIENTES?” O MÉTODO DE PESQUISA</b> .....	36
3.1 A ESCOLA VALVERDE <sup>2</sup> E A AUTORIZAÇÃO PARA A PESQUISA.....	36
3.2 A TURMA DA 2ª SÉRIE E A PROFESSORA SAM.....	38
3.3 METODOLOGIA DE COLETA.....	39
3.4 A PRIMEIRA VISITA.....	40
3.5 OS DADOS.....	41
3.6 TRANSCRIÇÃO E METODOLOGIA DE ANÁLISE DOS DADOS.....	43
3.7 O TRATAMENTO DAS IMAGENS .....	44
3.8 A CONVERSA COM A PROFESSORA.....	44
3.9 AS CATEGORIAS DE ANÁLISE.....	45
<b>4. “TÁ, DEIXA ELA CONTAR A HISTÓRIA!”: ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS</b> .....	46
4.1 “DEMOCRACY, YEAH YEAH, IT’S A HARD WAY.”: A TOMADA DE TURNOS. ....	46
<b>4.1.1 Descobrimo o mundo da leitura.... e muito mais!</b> .....	47
<b>4.1.2 A constante troca de turnos: alunos como co-construtores da história</b> .....	56
<b>4.1.3 Manifestando opiniões....o tempo todo!</b> .....	60
4.2 “É LEVEL UM”: A ALTERNÂNCIA DE CÓDIGOS DURANTE A CONTAÇÃO. ....	66
4.3 A INTRODUÇÃO DE NOVOS TÓPICOS DURANTE A CONTAÇÃO DE HISTÓRIAS .....	77
<b>4.3.1 “Daí vai vir o monstro do Lago Ness”: O “fazer rir” na sala de aula</b> .....	79

---

<sup>2</sup> Pseudônimo

<b>4.3.2. “Hickory Dickory Dock, tick tock”. Cantando também mudamos de tópico!.....</b>	<b>82</b>
<b>4.3.3. “Mas flour não é para flor?” Perguntas que têm o poder de mudar o tópico.....</b>	<b>86</b>
<b>4.4 “DEPOIS ELA PASSA O LIVRO PRA GENTE VER!”: A INTERLOCUÇÃO ENTRE OS ALUNOS. ....</b>	<b>91</b>
<b>4.4.1 O desafio de ouvir a todos.....</b>	<b>94</b>
<b>5 FINALIZANDO ESTA HISTÓRIA: CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>	<b>100</b>
<b>5.1 RESPONDENDO AS PERGUNTAS DE PESQUISA .....</b>	<b>100</b>
<b>5.2 CONTRIBUIÇÕES PARA O ENSINO DE LÍNGUA ESTRANGEIRA PARA CRIANÇAS .....</b>	<b>103</b>
<b>5.3 LIMITAÇÕES DESTE ESTUDO.....</b>	<b>104</b>
<b>REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....</b>	<b>105</b>
<b>APÊNDICE 1 – CONVENÇÕES DE TRANSCRIÇÃO.....</b>	<b>109</b>
<b>ANEXOS.....</b>	<b>109</b>
<b>ANEXO A. TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO .....</b>	<b>110</b>
<b>ANEXO B. TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO .....</b>	<b>111</b>

## 1. INTRODUÇÃO: “COMEÇA, COMEÇA!”

(Vinícius, 9 anos, pedindo que a professora Sam começasse a contar a história)

Contar, ouvir e participar de uma leitura/contação de história<sup>3</sup> são atividades que fazem parte do universo infantil de muitas crianças, trazendo vida, ensinamentos, alegria, entusiasmo, muita fantasia e imaginação. Todo esse conjunto de eventos que ocorrem durante uma leitura de histórias é o que será ‘contado’ nesse trabalho, intitulado “O, profe, esse daí é o ponto de interrogação: A co-construção da narrativa em uma sala de aula bilíngue”. Prepare-se, então, para ler essa história. “Começa, começa!”

Esse trabalho faz parte de um projeto de pesquisa maior, intitulado *A co-construção de narrativas na família e na escola* (Zilles, 2007)<sup>4</sup>, coordenado pela professora Dra. Ana Maria Stahl Zilles, do Programa de Pós-graduação em Linguística Aplicada da UNISINOS. O presente trabalho irá, no entanto, focar-se especificamente na co-construção das narrativas na escola, um dos objetivos da pesquisa a qual está vinculado, conforme Zilles.

Dada a importância das narrativas nas culturas, e seu papel crucial no desenvolvimento discursivo das crianças, este projeto focalizará também o trabalho pedagógico com narrativas no ensino de segunda língua e de línguas estrangeiras (inglês, espanhol, alemão) na Educação Infantil e no Ensino Fundamental. (Zilles, 2007, p.2)

As narrativas, sejam elas narrativas sobre a própria pessoa (self narratives, como fala Bruner, 1987), ou histórias contadas sobre outras pessoas, fazem, indiscutivelmente, parte da nossa vida, tanto nos eventos do dia-a-dia, quanto na escola, como prática pedagógica. Quem de nós não lembra dos momentos de leitura/contação de histórias vivenciados em casa ou na escola? Provavelmente todos nós fomos expostos a esse tipo de atividade quando ainda bem pequeninos e, através desses ensaios, fomos sendo preparados para sabermos escutar uma narrativa e agir de forma a colaborar com a pessoa que nos conta a história.

Estudos como o de Zilles (2005) mostram que, com cerca de cinco anos de idade, as crianças expostas a esse tipo de atividade já sabem se portar como audiência, ou seja, sabem que precisam escutar e esperar o momento propício para fazerem seus comentários e questionamentos. Parecem também estar orientadas para o fato de mostrarem ao seu interlocutor que estão acompanhando o que ele está dizendo, o que pode ser feito de diversas

---

<sup>3</sup> Usarei o termo leitura/contação de histórias referindo-me aos eventos em que a professora lê/ conta para seus alunos histórias, uma vez que o termo leitura me parece muito fechado à participação dos alunos, o que não caracteriza os momentos presenciados.

<sup>4</sup> Processo nº 7621537374017946, Projeto nº 401250/2006-7.

maneiras, usando desde expressões faciais até um simples ‘hm’, que indicam atenção e dizem ao interlocutor que ele tem o turno para continuar sua fala. Não são coisas que se ensinam formalmente. São, de fato, aprendidas através das vivências e da exposição a momentos de leitura/contação de histórias que, muitas vezes, acontecem antes mesmo do ingresso das crianças na escola. Contudo, muito ainda precisa ser estudado e dito sobre os momentos de leitura/contação de livros que acontecem na sala de aula, especialmente em uma outra língua e, por isso, também, a importância e relevância desse estudo, já que se dá em um ambiente de característica bilíngue.

De forma resumida, o objetivo principal desse trabalho é verificar como acontece a co-construção da narrativa em um ambiente escolar bilíngue, quando alunos e professora precisam negociar o significado do que está sendo dito na língua estrangeira para poderem fazer sentido do que estão ouvindo, vendo e fazendo. Além disso, tem-se também como objetivo analisar como é a estrutura de participação na sala de aula nesses momentos de leitura/contação de histórias.

Especificamente, observaremos como os alunos tomam o turno<sup>5</sup> e como participam na construção de significado do que está sendo narrado. Será analisada a estrutura de participação durante a contação de histórias, levando em consideração a tomada de turno, a alternância de código, a introdução de novos tópicos e a interlocução entre os alunos.

Assim, as perguntas que este trabalho busca responder são:

1. Como acontece a co-construção da narrativa em uma sala de aula bilíngue?
  - 1.1 Como alunos e professora co-constroem significado e compreensão durante a leitura/contação de histórias em língua estrangeira?
  - 1.2 Há alternância de códigos durante a contação/leitura? Como esta alternância ocorre?
2. Como é a estrutura de participação durante estes momentos?
  - 2.1 Como acontece a tomada de turnos durante esses eventos?
  - 2.2 Há interlocução entre os alunos? Como se dá essa interlocução?
  - 2.3 Quem introduz novos tópicos?

---

<sup>5</sup> Tomada de turno, conforme descrita por Sacks, Schegloff & Jefferson (1974).

Para responder a essas perguntas, o trabalho divide-se em três capítulos. O capítulo de número dois dedica-se a apresentar os pressupostos teóricos que embasam esta pesquisa, estando subdividido em cinco seções que abordam: a teoria sociocultural de Vygotsky, a organização sequencial da fala e a sequência IRA, a estrutura de participação, estudos sobre narrativas e a sala de aula bilíngue.

O capítulo 3 trata especificamente do método de pesquisa e apresenta a maneira como o trabalho foi estruturado e desenvolvido. Está subdividido em nove seções que relatam sobre a Escola Valverde<sup>6</sup> e a autorização para a pesquisa, a turma da 2ª série e a professora Sam, a metodologia de coleta, a primeira visita, os dados, a transcrição e metodologia de análise dos dados, o tratamento das imagens, a conversa com a professora, e as categorias de análise.

O último capítulo (4) apresenta a análise e discussão dos dados, segundo as categorias de análise explicitadas no terceiro capítulo. Subdivide-se em quatro partes que exploram a tomada de turnos, a alternância de códigos durante a contação, a introdução de novos tópicos durante a contação de histórias e a interlocução entre os alunos. Por fim, apresentamos as considerações finais, procurando responder as perguntas de pesquisa que deram origem e embasaram este trabalho.

---

<sup>6</sup> Pseudônimo

## 2. “ONCE UPON A TIME”.... COMEÇANDO, ENTÃO.

### OS PRESSUPOSTOS TEÓRICOS

O objetivo principal deste trabalho é analisar a co-construção da narrativa em um ambiente escolar bilíngue. Os pressupostos teóricos que embasam esta pesquisa são a teoria sociocultural de Vygotsky, o conceito de andaimento, os estudos sobre narrativa, desenvolvidos por Sacks, Bruner e Labov, a estrutura de participação, estudada por Philips, Goodwin e Goffman, e também questões sobre o bilinguismo e ensino de língua.

#### 2.1 A TEORIA SOCIOCULTURAL DE VYGOTSKY

Vygotsky (1989) diz que a aprendizagem é um processo de construção de conhecimento que se dá na interação da criança com o adulto ou com seus pares mais proficientes. Esse processo de construção pode dar-se de diversas formas, nas mais variadas situações, inclusive através da narrativa de uma história em sala de aula, quando professor e alunos co-constroem o significado juntos, de forma colaborativa. Clark afirma que

Fazer coisas com a linguagem é, da mesma maneira, diferente da soma de um falante falando e de um ouvinte ouvindo. Trata-se da ação conjunta que emerge quando falantes e ouvintes – ou escritores e leitores – desempenham suas ações individuais em coordenação, como um conjunto. O uso da linguagem, portanto, incorpora tanto processos individuais quanto processos sociais. Falantes e ouvintes, escritores e leitores, devem executar ações na capacidade de indivíduos se quiserem ter sucesso em seu uso da linguagem (Clark, 2000, p. 55-6).

Assim, o entendimento de uma história narrada em uma segunda língua - nesse caso em inglês- dá-se também através da contribuição que os alunos dão durante o processo, de maneira que um acaba aprendendo com o outro, em um andaimento construído coletivamente. Os interacionistas dizem também que “a linguagem é adquirida na interação criança-interlocutor básico, através de processos dialógicos específicos e explicativos da construção conjunta pelo adulto e pela criança de objetos comunicativos ou partilhados” (Lemos 1983, p. 3 in Perroni, 1992, p. 15). Dessa forma, a narrativa pode ser considerada um dos meios pelos quais a construção do conhecimento se dá, através da troca e da interação.

A teoria sociocultural, proposta por Vygotsky nos anos antecedentes à Revolução Russa (1917), tem como um de seus conceitos fundamentais a mediação. Assim como nós, sujeitos, precisamos de instrumentos para alcançar certos objetivos, Vygotsky diz que também

o ser humano precisa de signos para mediar sua atividade mental. Para ele, “a analogia básica entre signo e instrumento repousa na função mediadora que os caracteriza” (Vygotsky, 1989, p. 61). Acrescenta, contudo, que

a função do instrumento é servir como um condutor da influência humana sobre o objetivo da atividade; ele é orientado *externamente*; deve necessariamente levar a mudanças nos objetos. Constitui um meio pelo qual a atividade humana externa é dirigida para o controle e domínio da natureza. O signo, por outro lado, não modifica em nada o objeto da operação psicológica. Constitui um meio da atividade interna dirigida para o controle do próprio indivíduo; o signo é orientado *internamente*. (Vygotsky, 1989, p. 62).

Esses instrumentos a que Vygotsky se refere (tanto os mecânicos quanto os psicológicos) são criados pelas pessoas sob condições culturais e históricas específicas, carregando, assim, as características da cultura em que surgiram (Lantolf & Apple, 1994, p. 7), ou seja, são socioculturais. Assim, podemos dizer que as contações de histórias em diferentes culturas podem também seguir diferentes padrões, já que isso também é cultural e localmente definido, o que fica muito claro nos trabalhos de Heath (2001), Melzi (2000) e Zilles (2005).

Vygotsky diz que “toda forma elementar de comportamento pressupõe uma reação direta à situação problema defrontada pelo organismo (o que pode ser representado pela fórmula S (situação problema) → R(reação)” (1989, p. 44). Contudo, nas operações com signos, precisam-se mais do que estímulo e resposta: necessário se faz um elo intermediário, colocado no interior da operação, que tem a função de criar uma nova relação ente S e R (Vygotsky, 1989, p. 45). Quem faz esse elo é o indivíduo, o sujeito. Vale ainda destacar que, nesse processo, o signo age sobre o indivíduo, e não sobre o meio, diferentemente dos instrumentos mecânicos. Lantolf e Apple (1994, p.8) salientam que, assim como os indivíduos usam ferramentas técnicas para manipularem o seu meio, eles usam ferramentas psicológicas para dirigirem e controlarem seu comportamento físico e mental. Entendam-se ferramentas psicológicas como artefatos, que incluem desde técnicas mnemônicas, símbolos algébricos, diagramas, esquemas, etc. até a linguagem. São essas ferramentas que servem como mediadoras da nossa atividade mental. E isto se aprende na sociedade. Origina-se, portanto, fora do indivíduo e é dirigido pela linguagem.

Um bom exemplo desse processo de internalização – a reconstrução interna de uma operação externa – é um dos exemplos citados por Vygotsky: o gesto de apontar. O que, inicialmente, é um movimento, sem sucesso, para pegar algo. A tentativa da criança de pegar algo que está próximo, movimentando seus dedos e mãos, lembra o gesto de apontar. Logo, quando a mãe o percebe, a situação passa de uma tentativa mal-sucedida de pegar algo para

um gesto de apontar algo, ou seja, passa a ser entendido assim pelos outros. Contudo, só mais tarde a criança terá condições de perceber esse movimento como um gesto de apontar, o que resultará numa simplificação do movimento (1989, p.64).

O ambiente sociocultural apresenta às crianças as mais variadas atividades, como o brincar, trabalhar, estudar, etc., muito através da fala, que, por si só, também é um artefato histórico e cultural. Importante dizer que, para Vygotsky, o desenvolvimento da linguagem está diretamente ligado à interação com o outro. Lantolf e Apple dizem que os pais atuam como representantes da cultura e que

As atividades linguísticas dos pais funcionam para dirigir a atenção da criança para certos objetos do seu meio – aqueles que são o alvo do ato no qual a criança irá se engajar. O ato voluntário da criança começa então como um ato motor, começando com a fala do adulto e terminando com o movimento da criança. Em uma escala mais limitada, o adulto guia o ato motor da criança; em uma escala mais ampla, contudo, o adulto organiza o mundo da criança. (1994, p. 9. Tradução minha<sup>7</sup>)

Imprescindível salientar que esse processo ocorre entre duas pessoas, sendo uma delas o adulto ou mais experiente, aquele que já sabe realizar determinada atividade e que, portanto, servirá de suporte para a criança ou aprendiz, que ainda não realiza tal atividade sozinha. Importante enfatizar o fato de essas funções aparecerem primeiramente no plano social e, somente depois, no plano pessoal. Como diz Vygotsky, “qualquer função no desenvolvimento cultural da criança aparece duas vezes, ou em dois planos, primeiro aparece no plano social, e depois no plano psicológico, primeiro aparece entre pessoas, como uma categoria interpsicológica, e depois na criança, como uma categoria intrapsicológica.” (Vygotsky, 1981, p. 163). Da mesma forma, Mitchell e Mylles dizem que “a aprendizagem é vista primeiro como social e depois como individual.” (1998, p. 198). Claramente se percebe o papel primordial da interação para o desenvolvimento infantil, assim como para o desenvolvimento da linguagem. Com a importância da interação para o desenvolvimento da linguagem em mente é que vamos analisar como ocorrem os momentos de leitura/contação de histórias em uma sala de aula bilíngue, a fim de entendermos como e de que forma crianças e professora constroem esse momento.

Outro construto postulado por Vygotsky, a Zona de Desenvolvimento Proximal (doravante ZPD), é de extrema relevância para nosso estudo. A ZPD seria a distância entre aquilo que a criança consegue fazer sozinha e o que consegue realizar com o auxílio de outros. Vygotsky afirma que “aquilo que é zona de desenvolvimento proximal hoje será o nível de desenvolvimento real amanhã – ou seja, aquilo que uma criança pode fazer com

---

<sup>7</sup> As demais traduções dos textos em inglês também são feitas por mim.

assistência hoje, ela será capaz de fazer sozinha amanhã” (Vygotsky, 1989, p.97). O ideal então seria que as escolas trabalhassem dentro desta área de desenvolvimento proximal, transformando o que é ainda potencial em real, buscando sempre expandir a ZPD.

A assistência dada pelos pares mais proficientes aos aprendizes durante este processo é chamada de *scaffolding* ou andaime. O andaime auxilia na passagem do que é conhecimento potencial para o real. Esses andaimes podem ser dados – na sala de aula – tanto pelo professor quanto por colegas, e são construídos na interação. Wood, Bruner e Ross definem o termo *scaffolding* como “um processo que permite a criança ou aprendiz a resolver um problema, desempenhar uma tarefa ou alcançar um objetivo que estaria além de seus esforços, sem assistência.” (1976, p.90). Relevante para o nosso trabalho é também o que Donato diz acerca do trabalho colaborativo. Segundo ele, “o trabalho colaborativo entre aprendizes de língua provê a mesma oportunidade para ‘scaffolded help’ que as relações entre expert e aprendiz” (Donato, 1994, p.41). Julgo relevante dizer que acredito sim que o andaime possa ser dado entre colegas, não apenas entre professora e alunos, numa posição hierárquica de quem sabe e de quem ainda não sabe, pois vemos, muitas vezes, alunos fazendo colocações que auxiliam seus colegas. Até mesmo vemos situações em que o aluno toma a posição de ‘expert’, auxiliando colaborativamente seu colega. Dessa forma, quero dizer que os papéis de ‘expert’ e de aprendiz são intercambiáveis em uma sala de aula, ou seja, um aluno pode, sim, assumir o papel de ‘expert’ perante seus colegas e, por que não, sua professora.

O que nos parece mais difícil, contudo, é saber quando os alunos precisam de um andaime e, ainda mais, do quanto precisam. Isso porque precisamos ter o cuidado para não darmos um suporte nem maior e nem menor do que precisam, mas na medida. E aí entra a dificuldade, já que em uma sala encontramos alunos em diferentes estágios e com diferentes necessidades. Em nossos dados vemos a professora provendo esse andaime, mas também dando aos seus alunos a tarefa de auxiliarem seus colegas na compreensão da história. Observamos, com frequência, a professora Sam, ao terminar uma frase, por exemplo, esperar alguns segundos antes de continuar, dando a eles a oportunidade de se manifestarem, mostrando se entenderam ou não o que ela acabara de ler. Assim, quando se manifestam, acabam possibilitando que os outros alunos certifiquem-se de que entenderam o que foi contado ou entendam o que não haviam entendido.

Segundo Mitchell e Myles, “a aprendizagem é também vista como socialmente mediada, ou seja, depende da interação face-a-face e de processos compartilhados, tais como a discussão e resolução conjunta de um problema” (1998, p. 195). Sob a perspectiva da teoria sócio-cultural, a aprendizagem de uma língua dá-se num processo de fazer sentido, em uma

atividade colaborativa com outros membros de determinada cultura, sendo a linguagem uma ‘ferramenta’ para fazer sentido. Da mesma forma, os mesmos autores (op.cit.) dizem que “o aprendiz de uma segunda língua tem a oportunidade de criar ainda mais ferramentas e novos sentidos, através da atividade colaborativa com outros usuários da segunda língua alvo.” (1998, p.200). Mas como se dá essa construção conjunta? Como os falantes de uma interação se organizam a fim de que possam se manifestar e ser entendidos? Goffman (2002, p. 19) afirma que “a fala é socialmente organizada, não apenas em termos de quem fala para quem fala em que língua, mas também como um pequeno sistema de ações face a face que são mutuamente ratificadas e ritualmente governadas, em suma, um encontro social”. Assim, da mesma forma que a fala é socialmente organizada, pode-se crer que a contação de uma história também ocorra de forma organizada, orientando-se os falantes para que a narrativa flua e o entendimento se faça individual ou coletivamente, visto que, em muitas situações de aprendizagem, precisamos de uma ajuda para realizarmos o que ainda não conseguimos fazer sozinhos. Como isso acontece na prática é o que analisaremos neste trabalho.

## 2.2 ORGANIZAÇÃO SEQUENCIAL DA FALA E A SEQUÊNCIA IRA

Nossa fala, embora aparentemente desordenada e bagunçada, segue sim um sistema que organiza a troca de turnos e a sequencialidade da conversa. Sem perceber, vamos aprendendo a fazer parte das mais variadas conversas, respeitando sua organização complexa e específica. Específica porque, dependendo do tipo de conversa, teremos direitos e deveres diferenciados. Assim como temos a ‘conversa cotidiana’, descrita por Sacks, Schegloff e Jefferson (1974), temos também a fala institucional, que segue padrões básicos da conversa cotidiana, mas apresenta diferenciais que se aplicam a cada situação. É o caso, por exemplo, de um tribunal, onde a fala é alocada pelo juiz, que tem o direito e o dever de organizar as manifestações dos presentes. Para melhor compreensão de como a fala é organizada em uma sala de aula, faz-se necessário falarmos um pouco sobre o que é um turno de fala e como é alocado, já que esse termo se repetirá ao longo do trabalho e é de fundamental importância para nossa análise.

Sacks, Schegloff e Jefferson (1974), doravante SSJ, caracterizam a tomada de turnos como “sistemas de troca de fala” e a descrevem em dois componentes e um conjunto de regras que serão a seguir descritas.

O primeiro é o componente da construção do turno, que pode abranger desde uma única palavra até uma frase completa, e são denominados *UCTs* (unidades de construção do turno, em inglês *TCUs, turn-constructive units*). A troca de falantes é coordenada pelo dispositivo chamado *transition relevance place*, ou seja, o ponto relevante para transição, que deve ser percebido pelo próximo falante, e que se dá, basicamente, quando o turno anterior está completo de sentido.

O segundo componente estabelecido por SSJ (1974) refere-se às técnicas de alocação de turnos e divide-se em dois grupos:

- a) o próximo turno é alocado pelo falante corrente, que seleciona o próximo falante;
- b) o próximo turno é alocado por auto-seleção, ou seja, o próximo falante se auto-seleciona.

O referido artigo especifica ainda as condições e regras para a alocação de turnos:

a) Se o turno até aqui está construído de modo a envolver o uso de uma técnica de ‘falante corrente seleciona o próximo falante’, então a parte assim selecionada tem o direito de e é obrigada a tomar o turno seguinte para falar; nenhuma outra parte possui tais direitos ou obrigações, e a transferência ocorre naquele lugar. (2005 [1974], p.16)

b) Se o turno até aqui está construído de modo a não envolver o uso da técnica de ‘falante corrente seleciona próximo falante’, então a auto-seleção para a próxima vez de falar pode ser instituída, mas não necessariamente; quem inicia primeiro tem o direito ao turno, e a transferência ocorre naquele lugar. (2005 [1974], p.16)

Assim, quando o falante corrente nomeia o próximo interagente para perguntar-lhe sua opinião sobre determinado assunto, por exemplo, esse falante fica na ‘obrigação’ de responder, tendo que justificar-se caso resolva não fazê-lo. Contudo, se o próximo interagente não for selecionado pelo falante corrente, poderá se auto-selecionar. Em alguns casos, vários falantes se auto-selecionam ao mesmo tempo. Nessas ocasiões, costuma-se verificar que um dos falantes acaba cedendo o turno ao outro. Contudo, vale lembrar que, para que isso ocorra de forma organizada no dia-a-dia de uma sala de aula, a auto-seleção dever ocorrer em um momento relevante para a transição.

Na sala de aula, especificamente, nos deparamos com uma estrutura interacional característica da fala-em-interação institucional: a estrutura triádica Iniciação-Resposta-Avaliação (IRA), iniciada pelo professor ao fazer uma pergunta, respondida pelos alunos e, finalmente, avaliada pelo professor. Na verdade, essa sequência seria quase despreferencial na conversa cotidiana, uma vez que não costumamos fazer perguntas e depois avaliarmos o interagente tendo como base sua resposta. Contudo, Sinclair e Coulthard (1975) salientam que essa sequência é bastante recorrente e previsível, caracterizando a sala de aula convencional

em quase todo mundo. Segundo Garcez, “são as ações, estruturadas situacional e sequencialmente, que se sedimentam no que por fim se reconhece agregadamente como as instituições, a sociedade e a história” (2006, p. 67). Assim, como Garcez (2006) diz, não são as paredes que constituem o que uma escola é ou como ela é, mas sim as ações desempenhadas pelos seus participantes. São as ações que ocorrem na escola que caracterizam a sala de aula em si. Se partirmos do pressuposto de que não temos nada a aprender com nossos alunos, mas sim que temos o dever de testá-los incessantemente, podemos ter uma sala de aula em que o único padrão de interação entre professor e alunos seja o IRA. Ainda segundo Garcez (op.cit.)

sua ocorrência instaura um enquadre conversacional peculiar, raro em conversa cotidiana, em que os participantes conferem a um entre eles um *status* superior que lhe permite exercer um controle social sobre os demais não apenas pela alocação de turnos de fala, mas, sobretudo, pela aceitação de perguntas de informação conhecida, dirigidas à avaliação constante da propriedade das respostas dos outros (...)” (2006, p.78).

Na verdade, o problema não está em termos a sequência IRA presente em nossas salas, mas sim no fato de, em certos casos, essa ser a única sequência reproduzida constantemente, ou então a de maior representatividade.

O fato é que a sequência IRA dá, aparentemente, ao professor uma maior segurança, visto que é ele quem questiona, e não é questionado. Os alunos parecem não ter esse direito, já que isso poderia ser entendido como uma ameaça à face do professor que, supostamente, precisa ter todas as respostas. É o que Markee (2004) mostra em seu artigo sobre zonas de transição interacional em salas de aula de inglês como segunda língua. Na impossibilidade de resolverem uma dúvida relativa à palavra *pretend*, um dos alunos questiona novamente a professora, perguntando se ela sabia o que significava *pretend*. Frente ao questionamento, a professora demonstra ter entendido a pergunta como uma ameaça, como um questionamento sobre sua competência como professora, o que não tinha sido a intenção dos alunos. O alto grau de controle exercido pelo professor na sequência IRA acaba sendo um obstáculo a maior participação dos alunos.

Olhar para o que acontece (e como acontece) em sala de aula é o início. Buscar outras formas de organização da fala-em-interação parece um desafio que vale a pena se quisermos alunos que pensem, discutam, raciocinem e se desenvolvam, construindo o conhecimento de forma colaborativa e conjunta.

### 2.3 ESTRUTURAS DE PARTICIPAÇÃO

Outro construto teórico importante para o desenvolvimento desta pesquisa é o de estrutura de participação. Se pedirmos que alunos de épocas diferentes nos descrevam uma sala de aula, ficaremos surpresos com as semelhanças que, provavelmente, encontraremos, mesmo fazendo essa pergunta a pessoas que estudaram há mais tempo. Isso se dá, principalmente, em função do modo como a sala de aula é organizada, ou seja, de seu funcionamento e de como as pessoas fazem parte deste ambiente: como interagem entre si. Essa semelhança não se dá apenas no tempo, mas também no espaço. Parece que as salas de aula são bastante parecidas em diferentes lugares do mundo. Mas o que as torna tão parecidas não são apenas os aspectos físicos, mas sim o modo como as relações entre professor e alunos acontecem, ou seja, como é a estrutura de participação na sala de aula, quais os deveres e direitos dos participantes e como essa relação, normalmente assimétrica, se desenvolve. O conceito de *participação* está relacionado a três unidades de análise que a vêem como ponto de início para o estudo da interação face-a-face. Tanto Susan Philips, quanto Goffman e Goodwin estudam a estrutura de participação, denominada por eles, respectivamente *participant structure*, *participation framework* e *participant framework*. De Goffman e Goodwin iremos destacar apenas os pontos que realmente se identificam com nosso trabalho e, portanto, contribuirão para a análise dos dados. Teremos como foco principal a estrutura proposta por Philips, uma vez que essa é específica de sala de aula.

Voltemo-nos agora para o estudo sobre estrutura de participantes desenvolvido por Philips. Em um trabalho sobre o desempenho de crianças índias-americanas na escola, Susan Philips (1972) introduziu o conceito de estrutura de participante como sendo um tipo de arranjo estrutural da interação.

Professores/as usam diferentes estruturas de participantes, ou maneiras de organizar interações verbais com os estudantes, para comunicar diferentes tipos de material educacional, e para prover variação na apresentação do mesmo material para manter o interesse das crianças. (Philips, 1972, p.377.)

O que Philips nos diz é que, dependendo do propósito do/a professor/a, pode-se mudar a estrutura de participantes para que fique mais apropriada à tarefa. De acordo com a autora, são quatro as estruturas básicas encontradas em uma sala de aula. O primeiro tipo – e também o mais comum – envolve a turma toda ao mesmo tempo. É o caso de uma aula expositiva, por exemplo, quando o professor detém o piso conversacional, tendo como platéia seus alunos. O critério para alocação de turnos é, geralmente, como dito por Philips, “first come, first served”

(1983, p. 79), ou seja, dá-se preferência para quem se manifestar primeiro, mas é o professor o detentor do direito de selecionar os falantes. Pode-se também alocar o turno para a turma toda, como nos casos de resposta em coro, quando a pergunta é dirigida a todos ao mesmo tempo. Uma variação desta estrutura são os momentos de apresentação de um trabalho de um aluno para sua turma. Nessas situações, um aluno tem o direito de falar, ou seja, detém o piso conversacional, e dirige-se aos demais. Mesmo sendo um aluno o detentor do piso conversacional, é comum o professor ter que lembrá-lo de dirigir-se aos colegas, pois, frequentemente, acaba selecionando o professor como seu ouvinte, esquecendo-se que seus colegas também fazem parte do grupo a quem está se dirigindo. Ao término da apresentação, o professor volta a deter o piso conversacional, organizando os questionamentos dos alunos e selecionando os próximos falantes.

O segundo tipo descrito por Philips é o que envolve grupos menores, situações em que o professor foca sua atenção e engaja-se na interação com este pequeno grupo, enquanto os demais alunos realizam outras tarefas. Neste formato, o professor usa *rounds of turns* (rodízios) para alocar a fala dos alunos, passando o piso conversacional de um a um. Este revezamento é mais usado neste tipo de estrutura do que em qualquer outra, de acordo com Philips (1983, p.80). Esta estrutura é muito comum nos Estados Unidos, onde as crianças são desafiadas a trabalharem em *centers*, centros de trabalho, sendo um deles o centro em que se trabalha com a professora. Na experiência que tive em Murrieta, Califórnia, com alunos de primeira série, esta prática era diária. Todos os alunos, organizados em grupos, passavam por todos os centers (centro de leitura, centro com pais, centro de trabalho individual, centro com a professora, centro de escrita). Acredito que isso aconteça no Brasil também, mas não de forma tão sistemática e rotineira como nos Estados Unidos, local onde Susan Philips desenvolveu sua pesquisa.

O terceiro tipo de estrutura de participantes é o que acontece com o envolvimento um a um entre o professor e um aluno. Bastante frequentes na sala de aula, são os momentos em que os alunos chamam o professor para fazerem algum questionamento, ou quando o professor percebe a necessidade de algum aluno em especial. O princípio *first-come, first-served*, é seguido com mais rigor nesta estrutura em particular. Durante este período, os demais alunos estão, normalmente, envolvidos com alguma tarefa escrita.

A última estrutura de participantes descrita por Philips é chamada *desk work*, ou seja, os momentos em que todos os alunos fazem suas atividades escritas em sua classe, podendo também haver, nesses momentos, interação entre eles e também com o professor.

Vale acrescentar uma referência ao trabalho de Fabrício (2007), que discute alternativas para desenvolver uma maior democratização da sala de aula de língua estrangeira. Nesse estudo, Fabrício propõe uma nova estrutura de participação, denominada co-participação tático-reflexiva. Segundo a autora (op. cit.),

Suas características envolvem a co-construção de novas regras e táticas para o espaço interacional da sala de aula que incluem, entre outros aspectos: a prática da tomada de turno, o desenvolvimento do conhecimento sobre a comunicação humana, mudança no arranjo espacial da sala de aula, tarefas de observação e avaliação, criação de envolvimento entre alunos e formação de espírito colaborativo. (Fabrício, p. 132-133, 2007)

Em seu estudo em um curso de línguas estrangeiras, Fabrício mostra que é, sim, possível fazer da sala de aula um espaço intercultural de troca e diálogo e que os antigos padrões de interação podem ceder lugar a novas maneiras de interagirmos com colegas e professores, diminuindo a assimetria e o controle discursivo por parte do professor. Segundo a autora, “a redistribuição de poderes e seu exercício por todo o grupo propiciam uma multiplicidade de vozes em contato que tornam visíveis o hibridismo, a polifonia e a interculturalidade de que somos formados” (Fabrício, p. 137, 2007).

Resumidas as quatro estruturas de participantes descritas por Philips, vamos agora seguir descrevendo as estruturas de participação estudadas por Goffman.

Goffman vem problematizar os termos *speaker* (falante) e *hearer* (ouvinte), que são de extrema importância para nossa análise, já que quem é ouvinte pode passar a falante, assim como o contrário. Quem são os falantes e quem são os ouvintes em nossos dados? Esses papéis são fixos? Como são negociados? É o que veremos na análise. Para Goffman, o falante (ou escritor) representa na verdade três papéis diferentes: o de animador, autor e responsável. O animador é responsável por dar voz à mensagem. O autor responsabiliza-se pela escolha e organização das palavras usadas para transmitir a mensagem. Já o responsável é aquele em nome de quem a mensagem será dita. É comum os falantes assumirem os três papéis, mas é importante que saibamos distingui-los e reconhecer que podem acontecer isoladamente. No caso da turma estudada, percebe-se que os alunos, muitas vezes, desempenham, juntamente com a professora, o papel de animadores, dando voz às personagens da história, reproduzindo suas falas. Um exemplo que podemos citar ocorreu durante a história *The Gingerbread Man*, quando os alunos repetiam “I want to eat you for my tea”, como se estivessem falando com o *Gingerbread Man*.

O termo ouvinte também foi discutido por Goffman. Várias pessoas podem “ouvir” o que está sendo dito, mas isso não significa que todas tenham sido selecionadas como ouvintes. São os chamados ouvintes ratificados e não-ratificados. Quando, por exemplo, numa roda de

amigos menciono o nome de alguém que só um dos meus ouvintes conhece, eu estou automaticamente ratificando-o como meu ouvinte e excluindo todos os outros: são eles os *bystanders*, participantes não ratificados, mas que têm acesso ao que está sendo comunicado.

O termo *recipient design* (projetado para o destinatário/ ouvinte) entra para explicar que modificamos nossa fala de acordo com nosso destinatário. Charles Goodwin (1981) diz que os falantes mudam o conteúdo do que dizem, dependendo de quem identificam como seu ouvinte primário. Muito provavelmente não falaremos com o nosso chefe da mesma maneira que falamos com algum familiar, seja filho, marido, esposa, etc. Outra característica importante salientada por Goffman em relação à estrutura de participação é o fato de que é comum os falantes falarem sem ter o turno ou sem tentar obtê-lo, o que se denomina conversação subordinada. Goffman define *byplay* como a comunicação entre um subgrupo de participantes ratificados que, por vezes, até falam em tom de voz mais baixo, procurando não perturbar a conversa que está em andamento. Contudo, a ocorrência desse tipo de conversa durante a fala de quem está ainda com o turno pode levar o falante principal a modificar o que está dizendo ou a maneira como está falando, aumentando o tom de voz, mudando o direcionamento do olhar e a postura corporal, por exemplo, para evitar a possibilidade de perder o turno para outro participante. Cabe ainda salientar que, durante essa disputa pelo turno, percebe-se que o olhar e a postura do corpo têm um papel muito importante para a orientação do falante e do ouvinte. É este um dos motivos pelos quais Goffman critica os termos falante e ouvinte, uma vez que a visão, e mesmo o toque, desempenham papéis importantíssimos durante a interação, ajudando a identificar quem é o ouvinte ratificado. Portanto, o uso do corpo e seus movimentos devem ser também levados em consideração ao analisarmos uma interação. Embora Goffman não tenha feito referência específica ao ensino, podemos facilmente visualizar a aplicação da estrutura de participação na sala de aula: quem é nosso ouvinte ratificado, a ocorrência de *byplays*, a maneira como adaptamos a fala de acordo com nosso ouvinte, a importância do olhar, da postura e dos movimentos corporais durante a interação, questões que parecem ser de grande importância para o nosso estudo.

Passaremos agora à análise da estrutura de participantes (*participant framework*) proposta por Marjorie Goodwin. A estrutura de participantes introduzida por Goodwin, embora tenha relação com a estrutura de participação de Goffman, leva também em consideração a organização sequencial da fala na constituição da interação. Goodwin estuda a fala de meninos e meninas negros, residentes na Filadélfia, enquanto brincam nas ruas de seu bairro. A partir da crença de que “a maneira como a conversa é estruturada é por si só um tipo de organização social” (Duranti 1997, p. 307), Goodwin mostra como a organização de uma

história pode ser usada para estruturar o relacionamento entre as pessoas e a organização social. Nas discussões entre as crianças da Rua Maple, uma das estruturas de participantes usadas pelas crianças em situações de discussão e conflito é chamada por ela de *paired counters*, contra-pares. Estes contra-pares são sequências de dois turnos, em que algo que foi dito no primeiro turno é contrariado, contraposto, no segundo turno pelo ‘adversário’, como mostra o exemplo abaixo:

(Chopper moves up the steps to where Tony is seated -Chopper se dirige para os degraus onde Tony está sentado).

Tony: Get off my steps. (Sai dos meus degraus.)

Chopper: No. You get on **my** steps. I get on yours. (Não. Tu sobe nos **meus** degraus. Eu subo nos teus.)

(Goodwin 1990, p. 104)

Normalmente, este tipo de sequência acaba restringindo a participação de outros por formar uma sequência de contra-pares. Por outro lado, a estrutura de participantes durante a narração de uma história permite o envolvimento de mais participantes ratificados. O contador da história pode envolver os demais ouvintes para que se alinhem com ele, com a sua versão da história, ganhando forças para sustentar a discussão ou até encerrá-la. Goodwin analisa como as crianças anunciam que irão contar uma história através de prefácios - *story prefaces* - que indicam sua intenção de utilizar mais turnos do que normalmente. Com o prefácio vem o que chamamos de *warrant for the telling*, uma liberação para contar, que é dada ou não pelo ouvinte. Há casos, especialmente em momentos de discussão, em que o falante não espera pela liberação e passa a narrar. Nessas situações, a história narrada é para todos, não só para o receptor/ ouvinte ratificado, pois, muitas vezes, a idéia é mesmo falar para todos a fim de ganhar apoio das demais pessoas presentes. Assim, a fala que se constrói pela interação mostra-se um instrumento poderoso na construção da identidade e dos relacionamentos. Isso foi percebido também em uma pesquisa feita por Ochs e Taylor sobre as narrativas durante a hora do jantar, que mostram a figura paterna como o ouvinte primário, juiz e problematizador. As mães selecionam os pais como tais ouvintes uma vez que incentivam seus filhos a contarem suas vivências e experiências ao papai “You wanna tell Daddy what happened today?”, “Não quer contar pro papai o que aconteceu hoje?”. Dessa forma, as mães mesmas se colocam como *by-standers*, dando aos pais a posição de ouvinte primário e às crianças o papel de falantes. A pesquisa feita por Ochs e Taylor (1992) mostra como a família e os gêneros são constituídos e materializados através da fala. Assim, autoridade, hierarquia, subordinação, etc.

são constituídos através da estrutura de participantes, ou seja, o papel que cada um desempenha. Duranti diz que “falar de participação significa falar de diferenciação” (1997, p. 313), pois através das diferentes maneiras que os indivíduos participam de diferentes atividades é que se constroem as diferentes identidades sociais.

Na escola, a professora não precisa de permissão para contar a história (*warrant for the telling*), mas precisa sim ter seus alunos dispostos a engajarem-se nessa atividade e, por isso, a importância do que Goodwin chama *story-prefaces*, pois, nesse momento, o trabalho de despertar o interesse dos alunos para a história que vai ser contada é feito. O papel que cada aluno desempenha durante a leitura/contação é o que irá moldar esse evento, que não existe sem a participação de cada um.

Embora os três modelos de estrutura de participação sejam bastante diferentes entre si, ao mesmo tempo se completam. Por isso, optamos por tomar de cada um o que se faz necessário para uma análise mais profunda dos momentos gravados e selecionados. O primeiro, voltado para a sala de aula, será mais aplicável ao nosso trabalho, visto que este também será desenvolvido tendo como pano de fundo a sala de aula, especificamente os momentos de leitura/contação de histórias. Contudo, percebemos a contribuição que os outros modos de conceber a estrutura podem vir a trazer para a nossa análise. Goffman, com os estudos sobre participante ratificado e não-ratificado, *recipient design*, *by-standers* e também de comunicação subordinada, pode oferecer uma contribuição para nossa análise. Marjorie Goodwin trabalhou especificamente com crianças e com a organização sequencial das histórias e das falas turno a turno, estudando as narrativas contadas por elas e as estratégias utilizadas para serem ouvidas e bem sucedidas, podendo, dessa forma, ser muito relevante para o trabalho aqui apresentado. Portanto, não optarei por usar apenas um dos tipos de estrutura apresentados acima durante a análise dos dados. Farei, na verdade, uso dos três como um conjunto de análise, tendo como base de observação a sala de aula e as interações que acontecem nesse ambiente.

## 2.4 NARRATIVAS EM CASA E NA ESCOLA

Nossa vida é, com certeza, construída através de narrativas. Bruner (1987) faz uma analogia com a famosa citação de Aristóteles – A arte imita a vida – e diz que “A narrativa imita a vida e a vida imita a narrativa” (Bruner, 1987, p.691-692). Assim, nos construímos e

criamos nossa identidade através dos nossos discursos, que “não somente refletem ou representam as entidades e relações sociais, eles as constroem ou constituem” (Fairclough, 1995 apud Lopes, 2001, p.58). As práticas narrativas são, de acordo com Moita Lopes (2001), uma das práticas discursivas mais exploradas nas pesquisas sobre discurso e identidades sociais, pois nos revelamos através das narrativas que contamos. Ou ainda, citando Bruner novamente, “nos tornamos as autobiografias narrativas pelas quais contamos nossas vidas” (1987, p.15). Facilmente percebemos que estamos cercados por narrativas e que essas constituem parte importante de quem somos ou de como gostaríamos que os outros nos vissem.

Os estudos sobre narrativa foram amplamente desenvolvidos, tendo dentre seus principais pesquisadores Jerome Bruner e William Labov. Labov e Waletzky foram responsáveis por estudar a estrutura da narrativa, ou seja, os seus componentes. Esse estudo foi produzido a partir de entrevistas sociolinguísticas, quando o entrevistado era incentivado a contar histórias de experiência pessoal, pois acreditavam que, ao narrar, os entrevistados se envolveriam mais com o tópico e não controlariam tanto sua fala, deixando que essa fluísse mais naturalmente.

Como as narrativas estudadas por Labov foram contadas em situação de entrevistas, surgiu o interesse de se estudar como aconteciam em situações de conversa cotidiana. Foi então que Sacks passou a olhar para as narrativas em fala espontânea, buscando ver como se situam na sequência conversacional, ou seja, qual o trabalho envolvido em contar uma história, como envolver os participantes, como conseguir um turno mais longo para narrar e toda essa negociação que envolve o ato de narrar. Narrar, narrar, narrar... Estamos constantemente narrando e, muitas vezes, nem nos damos conta disso. Histórias das mais variadas vêm à tona quando alguém nos conta uma. Quase que de imediato, nos lembramos de algo que também gostaríamos de contar. É como dizem, uma narrativa puxa a outra. E assim, passamos nossos dias contando histórias sobre nós mesmos, sobre as pessoas que nos cercam, sobre os acontecimentos ao nosso redor, etc.

O interessante é que, ao narrarmos, construímos também nossas identidades. Bastos diz que “nessa atividade de narrar, não apenas transmitimos o sentido de quem somos, mas também construímos relações com os outros e com o mundo que nos cerca” (2005, p. 74). Através das narrativas, vamos fazendo sentido do mundo e das pessoas que nos cercam, assim como também vamos estabelecendo relações com quem ouve ou nos conta a história. Nesse discurso construído ao narrarmos, as pessoas constroem a si mesmas e ao outro. São também estabelecidas relações de poder, de direitos e deveres, de controle, enfim, contar uma história

“é também uma forma de controlar e manipular a realidade e os interlocutores” (Moita Lopes, 2001, p.63). Quem tem o direito de narrar? Por que algumas narrativas são ratificadas e outras não chegam ao fim? Como tomar o turno para narrar? São questões que envolvem os direitos e deveres dos participantes e constroem as identidades das pessoas envolvidas.

Assim como as *self narratives* estudadas por Bruner têm um papel importantíssimo na construção da identidade e no desenvolvimento da linguagem, a contação de histórias tem também um papel de destaque para a construção da linguagem. Estudo realizado por Heath (2001) aponta para as consequências dos diferentes tipos de contato com histórias em diferentes comunidades e o reflexo disso na escola. O relato da autora sobre duas comunidades bem distintas, Roadville e Trackton, nos leva a perceber que as práticas de letramento desenvolvidas anteriormente à entrada das crianças na escola têm forte relação com seu desempenho escolar. Heath também salienta que a escola, muitas vezes, acaba por valorizar apenas um tipo de prática narrativa (fazendo perguntas sobre o que está acontecendo, por exemplo, usando assim *what-questions*, e não incentivando os alunos a refletirem sobre as razões para aquilo estar acontecendo), deixando de explorar um universo muito rico ao seu dispor e de, dessa forma, desenvolver nos alunos um raciocínio mais crítico.

O trabalho apresentado por Heath (op. cit.) sobre as rotinas de contação de histórias aponta para alguns tipos de atividade e perguntas frequentemente feitas por pais e professores. Uma das coisas que as crianças normalmente aprendem durante esses momentos são as práticas de nomeação ou etiquetagem (*labeling*), quando respondem a perguntas como “O que é isto?”, “Quem é aquele?”, etc. Outro estágio seria o de *what-questions*, em que as crianças respondem perguntas referentes ao que está acontecendo na história. Essas perguntas são também frequentes na escola. O que ela aponta como importante é que as perguntas feitas possam passar para os estágios de *reason-explanation* (explicações sobre o motivo) e *affective commentaries* (comentários afetivos), momentos esses em que as crianças sejam incentivadas a pensar nos motivos pelos quais tal acontecimento ocorreu na história e suas consequências, sejam incentivadas a pensar como a história mudaria se um aspecto fosse modificado ou acontecesse de forma diferente. Importante também motivá-los a refletirem e fazerem comentários sobre sua opinião em relação à história, já que esses dois últimos estágios são pouco explorados tanto em casa quanto na escola.

O papel da audiência durante uma leitura/contação de histórias é muito mais ativo do que passivo, como muitas vezes pensamos. Duranti diz que durante a contação de histórias “a forma e o conteúdo da fala são continuamente re-moldados pelos co-participantes, através de

sua habilidade de criar certos alinhamentos e sugerir ou impor certas interpretações.” (1986, p. 242). Ele ainda acrescenta que

(...) dar à audiência co-autoria é mais do que uma posição ideológica. Representa a consciência da parceria que é necessária para que uma interação seja mantida, mas é, frequentemente, negada por analistas e participantes da mesma maneira. O falante e a audiência são iguais não simplesmente porque seus papéis são intercambiáveis – na verdade eles podem não ser em algumas situações – mas sim porque cada ato de fala é dirigido a e deve ser ratificado por uma audiência. (Duranti, 1986, p. 243)

Como não levar em consideração nossa platéia enquanto contamos uma história? Impossível: a história é contada em virtude da plateia! Mesmo se sua participação se resumir a “hm, hm”, pois é o que garante ao falante a possibilidade de continuar com seu turno de fala. Duranti ainda diz que “a fala, na verdade, não precisa ser trocada entre os participantes para dizermos que a comunicação foi atingida cooperativamente” (Duranti, 1986, p.243). Isso é claramente identificável nos dados do nosso trabalho, pois vemos os alunos cooperando para o andamento e a compreensão da história, questionando, tecendo comentários, mostrando algo que viram na página, rindo das personagens, enfim, estão tentando fazer sentido do que ouvem e vêem, já que “(...) a interpretação (de textos, sons, etc.) não é uma atividade passiva em que a audiência está tentando descobrir o que o autor quis comunicar. Antes é uma maneira de fazer sentido do que alguém disse (ou escreveu) ligando-o ao mundo ou contexto que a audiência consegue fazer sentido” (1986, p. 244). Assim, o entendimento de uma história passa pelo individual, ou seja, a compreensão faz-se pelas vivências e experiências anteriores de cada um para que o sentido se estabeleça.

Chiara Monzoni também fala sobre a participação da audiência nas narrativas – mas em conversas espontâneas – e traz considerações que complementam e também, confirmam o que Duranti diz. De acordo com Monzoni, “(...) enquanto a história está sendo contada, os recipientes podem produzir continuadores e mostradores de compreensão através dos quais encorajam e sustentam a contação” (2005, p. 198). Além disso, quando levadas em consideração, as intervenções da audiência podem redefinir o rumo da contação, influenciando a maneira como a história é contada, projetando-a de acordo com a audiência. Isso também nos faz lembrar o que Goffman chama de *recipient design*.

As intervenções que são topicamente conectadas à história, sejam elas para reparar ou esclarecer algum detalhe da fala do contador, para adicionar algum detalhe deixado de lado ou mesmo para fazer algum comentário humorístico, fazem com que os ‘recipientes’ da história passem a co-contadores, modificando, por vezes, a trajetória da contação. Monzoni salienta que “(...) os papéis dos participantes não são estáveis durante a contação e têm que ser negociados *interacionalmente* turno-a-turno, para que os membros da audiência possam,

através das interjeições, facilitar, reparar ou elaborar a contação.” (2005, p. 210). Embora a audiência deixe o espaço necessário para que o contador conte sua história, pode haver situações em que as intervenções aconteçam com efeito cascata, fazendo com que o contador inicial não seja mais o único a contar a história, que passa a ser contada tanto pelo contador inicial quanto pelo recipiente.

Cito ainda, mais uma fala de Monzoni, pois parece resumir a idéia da co-construção, co-contação de histórias.

A história é moldada pelas contribuições dos recipientes de formas que não foram projetadas pelo contador no início da narrativa. Dessa forma, então, a história não é o resultado de um “texto” produzido somente por um falante (o contador), mas é o resultado de uma realização conjunta entre o contador e os recipientes: as mudanças na história não são somente causadas pelas interjeições, mas por um processo interativo entre os turnos do contador e dos recipientes, através dos quais os falantes mostram alinhamento à fala de cada um. (Monzoni, 2005, p. 206)

Assim, salienta-se o papel fundamental da interação durante os momentos de leitura/contação de histórias, valorizando a participação das crianças para a construção desse momento, que não é produzido apenas pela professora, mas sim pelo conjunto das ações dos alunos e da professora. Esse tipo de participação também se aprende, pois é sociocultural. E esse é um dos pontos para os quais queremos olhar durante nossa análise: de que forma os alunos tomam o turno e co-constroem a história através de suas intervenções.

Finalmente, importante faz-se salientar que não é só língua que se aprende através de histórias. Os propósitos de se contar uma história são muitos, como apresentados por Wajnryb (2007). A autora salienta os valores morais, culturais, didáticos, de entretenimento, enfim, mostra a história como um meio de ensinar e aprender em geral. Depois apresenta também o papel das histórias como meio de ensinar língua, especificamente uma segunda língua, já que a língua em si é o material do qual uma história é feita. Conclui dizendo que “o uso de histórias na sala de aula é tanto uma maneira natural de ensinar coisas em geral quanto uma maneira eficaz de ensinar língua.” (Wajnryb, 1999, p.8).

Embora os diferentes autores citados anteriormente pareçam, por vezes, tão distantes uns dos outros, interconectam-se todos ao falarem da narrativa como um evento inerente à vida humana, sob uma perspectiva de construção de identidades e língua. É sob essa perspectiva que os estudos sobre a narrativa nos auxiliarão a entender como esse processo de construção da narrativa acontece em uma sala de aula em que a história é contada em outra língua.

## 2.5 A SALA DE AULA BILÍNGUE E A ALTERNÂNCIA DE CÓDIGOS

Antes de abordarmos a sala de aula bilíngue, acredito que seja importante discutirmos o que significa ser bilíngue, já que são muitas as interpretações dadas a este termo. Embora Bloomfield diga que bilinguismo seja o controle nativo de duas línguas (1935), acredito que este seja um conceito idealizado de bilinguismo, que considera apenas os bilíngues supostamente ‘perfeitos’, desconsiderando a capacidade que as pessoas têm de se comunicarem em duas línguas caso esta capacidade não seja idêntica, ou seja, caso não tenham o mesmo domínio de ambas as línguas.

Acredito, contudo, que o bilinguismo não possa ser definido nesses termos. Macnamara opõe-se a essa visão e propõe que “um indivíduo bilíngue é alguém que possui competência mínima em uma das quatro habilidades linguísticas (falar, ouvir, ler e escrever) em uma língua diferente da sua língua nativa” (Macnamara, 1967, apud Hamers & Blanc, 2000, p.7). Já para Mackey, “o fenômeno do bilinguismo é algo completamente relativo (...) nós temos de considerar como sendo bilinguismo o uso alternado de duas ou mais línguas por um indivíduo” (Mackey, 1962, apud Esch & Riley, 2003, p. 23). Bilinguismo, como será entendido neste trabalho, é sim o uso alternado de duas línguas, mas não com o mesmo grau de domínio das mesmas.

Mas quando uma criança precisa entrar em contato e interagir com essas duas línguas para ser considerada bilíngue? Houwer (1997) diz que “a aquisição bilíngue da linguagem (...) refere-se ao resultado de uma exposição muito precoce, simultânea, regular e contínua a mais de uma língua” (p. 188). A autora ainda divide a aquisição bilíngue da linguagem em aquisição bilíngue da primeira língua (ABPL), termo este introduzido por Meisel (1989), que “refere-se à aquisição bilíngue desde o nascimento ou, no máximo, um mês após” (Houwer, 1997, p. 188) e em aquisição bilíngue da segunda língua (ABSL), casos em que as crianças são expostas a uma segunda língua não antes de um mês após o nascimento, mas antes dos dois anos de idade” (Houwer, 1997, p. 188). Assim, um dos pontos cruciais para a aquisição bilíngue da linguagem é, segunda a autora, a exposição às línguas quando ainda muito pequenos (até os dois anos de idade). Mas, se considerarmos dessa forma, ninguém que for exposto a duas línguas após os dois anos de idade pode ser considerado bilíngue. Além disso, faz-se importante repensarmos o termo “exposto”, pois sabemos que a exposição apenas não garante a aquisição de uma língua, mas sim as interações que acontecem ao entrarmos em contato com uma outra língua. Como dizem Swain e Lapkin, “a co-construção do

conhecimento linguístico em diálogo é aprendizagem de língua em processo” (1998, p.321) Por isso, mais uma vez, é importante pensarmos e refletirmos sobre o que é para nós o bilinguismo.

Myers-Scotton (2006) também discute esta questão e usa o termo ‘bilingual child language acquisition’ para se referir às crianças expostas a duas ou mais línguas quando ainda muito pequenas, e ‘late bilingualism’ para referir-se às situações em que uma segunda língua é adicionada ao repertório da criança após a primeira infância (early childhood). Embora os pesquisadores em geral apresentem conceitos e nomenclaturas diferentes para falarem sobre o bilinguismo, a maioria deles, segundo Myers-Scotton, faz a distinção entre aquisição simultânea e aquisição sucessiva, sendo a primeira relacionada à aquisição de duas ou mais línguas até os três anos de idade, enquanto a última refere-se à adição de uma outra língua após os três anos de idade.

Neste trabalho utilizaremos o termo aquisição sucessiva para descrever a realidade das crianças que participam de nosso estudo, já que este nos parece mais apropriado à situação que estamos observando, pois elas entraram em contato com a língua inglesa a partir dos cinco anos de idade, em ambiente escolar. Passemos agora a uma breve consideração sobre educação bilíngue. Hamers e Blanc (2000) mencionam a dificuldade que se tem para descrever o termo educação bilíngue, uma vez que este é usado para caracterizar os mais variados tipos de propostas bilíngues. Segundo os autores,

“na literatura o termo ‘educação bilíngue’ é usado para descrever uma variedade de programas educacionais envolvendo duas ou mais línguas em graus variáveis. (...) Esta definição insiste no uso da linguagem como meio de instrução; não inclui os currículos em que uma segunda língua ou língua estrangeira é ensinada como matéria, com nenhum outro uso em atividades acadêmicas, embora o ensino de segunda língua possa ser parte de um programa de educação bilíngue”. (p. 321)

Os autores (op.cit) apresentam ainda os programas de educação bilíngue de acordo com os tipos, sendo quatro mencionados por eles: programas para crianças de grupos dominantes, programas para crianças de minoria étnica, programas de educação bilíngue envolvendo dialetos, e programas de educação bilíngue de comunidade. O grupo estudado em nosso trabalho enquadra-se no programa para crianças de grupos dominantes. O programa insere-se em uma imersão parcial (early partial immersion), em que “(...) ambas as línguas são usadas como meio de instrução desde o início da escolarização” (Hamers e Blanc, 2000, p. 333). É importante salientarmos que, atualmente, nesta escola, os novos alunos integram o currículo bilíngue a partir do nível 4, quando têm então cerca de quatro anos de idade.

Pelos motivos apresentados acima, a sala de aula estudada é uma sala de aula bilíngue, já que a língua não é só ensinada como língua, mas também como meio para se aprender

outras coisas. É também um ambiente em que duas línguas estão sendo usadas, nas diversas habilidades - falar, ouvir, ler e escrever - em maior ou menor grau, já que não considero, assim como outros autores citados, que o bilinguismo seja o domínio perfeito, ou nativo, de duas línguas. Se fôssemos falar nesses termos, teríamos que discutir também quem é o falante nativo<sup>8</sup> em quem, supostamente, queremos que nossos alunos se espelhem.

Considero importante, contudo, entendermos como a troca de códigos – inglês e português – acontece na sala de aula estudada e como professora e alunos lidam com essas trocas. De acordo com Milroy e Muysken, a alternância de códigos é “(...) o uso alternado de duas ou mais línguas por bilíngues na mesma conversa” (1995, p. 6). Os autores acrescentam que o termo “intra-sentencial<sup>9</sup>” é usado para alternâncias dentro da sentença, ao passo que as alternâncias “inter-sentenciais<sup>10</sup>” são usadas entre as sentenças proferidas (1995, p.8).

Na sala de aula, os estudos feitos sobre a alternância de códigos durante o discurso têm tido como foco “(...) as maneiras pelas quais professores e aprendizes alcançam esta mútua sincronização de comportamento em diferentes tipos de educação bilíngue” (Martin-Jones, 1995, p. 95). A autora (op. cit.) refere-se à *participant-related switching*, ou seja, à alternância relacionada ao participante, sendo orientada pelo ouvinte, acrescentando que essa alternância leva em consideração as preferências ou competências linguísticas do ouvinte. Considera essa noção importante para o discurso de sala de aula “porque as salas de aula são lugares onde os participantes da conversa normalmente têm habilidades linguísticas e repertórios comunicativos diferentes.” (1995, p. 100). Assim, a alternância pode ser também considerada como tendo um propósito pedagógico, sendo ele o de facilitar, em alguns momentos, a fala para que os aprendizes possam compreender o que está sendo dito. Isso nos remete novamente ao conceito de *scaffolding* (Wood, Bruner e Ross, 1976), já que a alternância de códigos pode também auxiliar os aprendizes naquilo que ainda não conseguem fazer sozinhos e que, espera-se, em breve, possam fazer sem o apoio de outra pessoa. Assim, queremos analisar em que momentos e como se dá essa alternância durante a contação de histórias em língua inglesa, tanto pela professora quanto pelos alunos, observando em que situações a língua inglesa é utilizada pelos aprendizes e como é o uso da língua portuguesa por parte da professora.

Tendo como pano de fundo os conceitos discutidos anteriormente, referentes à teoria sociocultural de Vygotsky, à estrutura de participação, aos estudos sobre narrativas e

---

<sup>8</sup> Rajagopalan discute essa questão no artigo *Linguistics and the myth of nativity: comments on the controversy over 'new' / non-native Englishes*.

<sup>9</sup> “intra-sentential”

<sup>10</sup> “inter-sentential”

bilinguismo, iremos agora discutir a metodologia que usaremos para abordar essas questões e para analisar os dados coletados.

### 3. “O, PROFE, CADÊ OS INGREDIENTES?” (Gabriel, 9 anos)

#### O MÉTODO DE PESQUISA

Este capítulo está dividido em nove subseções e objetiva apresentar a metodologia de pesquisa utilizada para a realização desse trabalho. Traz informações sobre a escola em que a pesquisa foi realizada e também sobre a turma selecionada. Além disso, apresenta informações sobre a coleta, seleção e transcrição dos dados, bem como apresenta as categorias de análise dos dados.

A pesquisa é um estudo qualitativo (Silverman, 2000) e interpretativo, de tipo etnográfico (Winkin, 1998) e apóia-se nos trabalhos de Philips (1972, 1983) e Heath (2001). Analisa situações de interação em sala de aula, estando circunscrito a uma turma específica, em momentos pré-selecionados, exclusivamente os de contação de histórias em língua inglesa.

#### 3.1 A ESCOLA VALVERDE<sup>11</sup> E A AUTORIZAÇÃO PARA A PESQUISA

A escola em que o estudo foi realizado situa-se na região do Vale do Rio dos Sinos. Uma escola privada, bastante tradicional no Vale, tem essa configuração bilíngue há apenas cinco anos, estando o currículo em fase de implantação, de forma gradual.

No primeiro ano de funcionamento, o processo foi iniciado com turmas de nível 4, 5 (Educação Infantil) e primeira série do Ensino Fundamental. A cada ano (ver quadro), novas turmas foram sendo formadas, e hoje a escola conta com um total de dezesseis turmas nesse currículo.

---

<sup>11</sup> Pseudônimo

## Quadro de turmas

2005	2006	2007	2008	2009
Nível 4: 1	Nível 4: 2	Nível 4: 1	Nível 4: 1	Nível 4: 1
Nível 5: 1	Nível 5: 2	Nível 5: 2	Nível 5: 2	Nível 5: 2
1ª série: 2	1ª série: 2	1ª série 9 anos:2	1ª série: 3	1ª série: 2
	2ª série: 2	1ª série 8 anos:1	2ª série 9 anos:2	2ª série: 3
		2ª série: 2	2ª série 8 anos:2	3ª série 8 anos:2
		3ª série: 3	3ª série: 3	3ª série 9 anos:2
			4ª série: 2	4ª série: 2
				5ª série: 2

Quadro 1: Quadro de turmas

Segundo Brentano e Corrêa (2007), o trabalho na escola Valverde caracteriza-se por ser realizado a partir de projetos, possibilitando o uso tanto da Língua Portuguesa quanto da Língua Inglesa nas diferentes áreas do conhecimento e em todos os Componentes Curriculares. A carga horária da Educação Infantil até a 1ª série do Ensino Fundamental é de 25 horas semanais (9 horas são específicas para o trabalho com a língua inglesa). A partir da segunda série, os alunos têm uma carga horária semanal de 30 horas (com contraturno), sendo 10 em inglês (Brentano e Corrêa, 2007). Na segunda-série, os alunos utilizam um material didático especialmente desenvolvido para a série, contendo alguns dos conteúdos e temas centrais a serem trabalhados durante o ano. O trabalho caracteriza-se por abranger as diversas áreas de conhecimento de forma interdisciplinar, fazendo uso da língua inglesa como ferramenta para se aprender outras coisas.

Para obter a autorização da escola a fim de realizar essa pesquisa, primeiramente procurei a coordenadora e expliquei a importância do trabalho e o meu desejo de realizá-lo na escola (mesma instituição em que trabalho). Prontamente, levando em consideração os objetivos da pesquisa, a coordenadora consentiu que a pesquisa fosse realizada, contanto que as famílias e a professora permitissem. Conversei, a seguir, com a coordenadora pedagógica para decidirmos que turma poderia fazer parte do projeto. Os critérios idade das crianças e turno em que estudavam (devido à disponibilidade da pesquisadora) foram fundamentais para a escolha da turma selecionada. A próxima etapa foi conversar com a professora de inglês da turma da 2ª série, para ver se ela concordaria em participar. A professora atendeu nosso

convite e mostrou-se interessada em participar da pesquisa, colocando-se como aprendiz também, dizendo ter certeza de que poderia aprender muito no decorrer do projeto.

Último, mas não menos importante, foi o contato com alunos e famílias para a permissão de participação na pesquisa. Os alunos e suas famílias optaram pela participação no projeto através de um termo de consentimento (anexo 1) que foi enviado e explicado para as famílias e para a professora (anexo 2). Todas as famílias aceitaram participar do projeto, que foi também aprovado pelo Comitê de Ética desta universidade<sup>12</sup>.

### 3.2 A TURMA DA 2ª SÉRIE E A PROFESSORA SAM

A turma que foi observada e filmada é formada por 18 alunos da 2ª série do Ensino Fundamental (de 9 séries), com média de idade variando entre 7 e 9 anos (durante o período que estive presente). Os alunos, 14 meninos e 4 meninas, estudam na escola há dois anos (com exceção feita a uma aluna) e cursaram o nível 5 e a primeira série nesse currículo. A turma tem dez períodos semanais em língua inglesa e 20 períodos com a professora de língua materna. Os alunos estudam pela manhã e, uma vez por semana, têm aula no contraturno, completando assim uma carga horária de 30 horas semanais. Nos anos anteriores, a carga horária semanal era de 9 períodos em língua inglesa.

A turma interage bastante com a professora e os alunos conversam bastante entre eles também. Há momentos em que se sentam juntos em uma roda no tapete, para explorar novos assuntos e conhecimentos, falar sobre a organização do dia e a rotina, ouvir histórias, cantar, jogar, etc. É um espaço bastante utilizado pelas professoras da turma. Outras tarefas e atividades são também realizadas em suas classes. A organização das mesmas é variada. Por vezes sentaram-se em grupos, em outras estavam organizados verticalmente, um ao lado do outro, ou em duplas, enfim, de diversas maneiras. Durante as atividades realizadas em suas classes, notamos que os alunos conversavam bastante entre eles, trocando opiniões, tirando dúvidas, comparando os trabalhos, etc.

Sam trabalha na escola há cinco anos, com turmas de Educação Infantil a terceira série do Ensino Fundamental. É formada em Letras e também é especialista em Educação Infantil.

---

<sup>12</sup> Projeto número CEP 08/030, resolução 035/2008

Fez mestrado em Linguística Aplicada. Bastante comunicativa, interage muito com os alunos durante as aulas.

### 3.3 METODOLOGIA DE COLETA

Os dados foram coletados em momentos específicos de leitura/contação de histórias, num período de observação e gravação que se estendeu de maio a dezembro de 2008, num total de oito visitas, somando quatro horas de gravação. Foram obtidos através de filmagens áudio-visuais, pois, segundo Lomax e Casey (1998), “as gravações áudio-visuais da atividade social humana possibilitam um registro que é mais preciso, mais detalhado e mais completo do que aquele obtido apenas por observação humana” (1998, p.2) e possibilitam um “olhar privilegiado”, conforme Atkinson e Hammersley (1994). Duas filmadoras foram utilizadas para que pudéssemos contemplar dois ângulos diferentes da turma, de forma a abranger a totalidade do grupo. Com o intuito de não modificarmos a rotina de sala de aula, combinamos com a professora que nos avisasse quando contaria histórias para que pudéssemos estar presente nesses momentos. Dessa forma, pudemos respeitar a rotina da sala de aula e o andamento das atividades em que os alunos estavam envolvidos.

As filmadoras foram posicionadas de forma a contemplar tanto os alunos, quanto a professora e o livro. Uma delas foi, normalmente, posicionada em direção aos alunos, que estavam sentados de frente para a professora, de forma a termos uma imagem frontal deles e, assim, melhor visualizar e acompanhar sua participação. A outra foi focada para a professora e a turma ao mesmo tempo, possibilitando que tivéssemos uma visão da professora e também do livro, bem como uma imagem mais lateral dos alunos. Nem sempre as filmadoras ficaram no mesmo lugar, pois em algumas situações a sala de aula estava organizada de maneira diferente. As filmadoras foram instaladas pela pesquisadora, que as manteve durante as leituras/contações posicionadas como inicialmente, ou seja, o foco não foi modificado durante a contação. A pesquisadora permaneceu na sala durante as filmagens, como observadora, não tecendo comentário algum.

### 3.4 A PRIMEIRA VISITA

Uma visita inicial foi feita, sem ser gravada, apenas para conhecer os alunos e ter um contato inicial com o momento de contação/leitura. Além disso, esse momento foi também importante para visualizar a organização da sala e os possíveis lugares para posicionar as filmadoras, como sugerido por Paterson, Bottorf e Hewat (2003).

Nesse primeiro dia, a professora leu para eles uma história em quadrinhos do livro<sup>13</sup> que utilizam na segunda série. Solicitou primeiramente que todos pegassem seu livro e se sentassem na rodinha porque iriam ler uma história. Começou a contar a história sozinha, chamando a atenção dos alunos para figuras que pudessem ajudá-los a compreender o que estava sendo lido. Como alguns alunos já estavam lendo, passaram a ler conjuntamente com a professora, que, percebendo isso, passou a dar um tempo maior para que pudessem ler antes dela. Como algumas expressões iam se repetindo ao longo da história, em vários momentos a turma leu em conjunto, formando um grande coro. Após o término da leitura, alunos e professora reconstituíram o que havia ocorrido na história em quadrinhos: o aluno novo na escola havia emprestado todos os seus materiais aos demais colegas e acabou ficando sem nada. Pediu a alguns alunos que buscassem seu estojo e trouxessem para a rodinha. Os outros então começaram a pedir o material desses colegas emprestados, até o momento que eles também não tinham mais nada. A resolução, assim como na história do livro, deu-se quando os colegas perceberam que os amigos não poderiam trabalhar assim e devolveram os objetos. Com essa atividade, o diálogo lido no livro, tomou forma e todos os alunos, mesmo os que não liam ainda, puderam interagir. A experiência coletiva foi valorizada e a compreensão dos alunos foi alcançada coletivamente. Essa atividade durou cerca de cinquenta minutos.

Nos encontros posteriores, a “hora da história”, como chamada pelas professoras da escola, foi filmada, assim como os momentos que a antecederam ou sucederam, pois nos mantivemos na sala por mais algum tempo, observando a continuidade da aula. Os eventos que antecederam e sucederam a leitura/contação não serão utilizados para os fins desse trabalho, mas poderão constituir os dados de uma pesquisa futura.

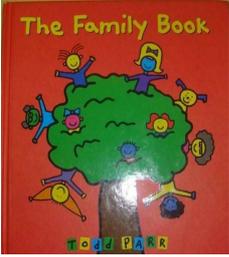
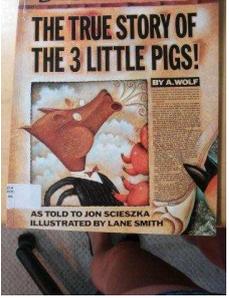
---

<sup>13</sup> Bilingual Curriculum Book, unidade 2, School Materials.

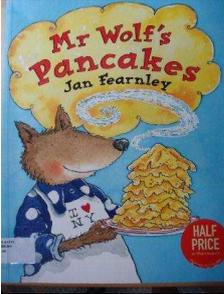
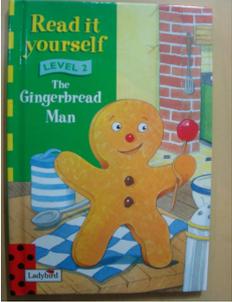
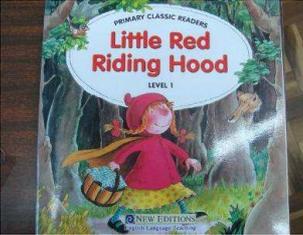
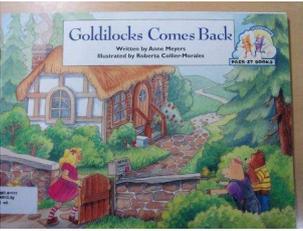
### 3.5 OS DADOS

Os dados coletados encontram-se resumidos abaixo. Foram separados, para melhor compreensão, em duas partes: a parte da contação e a atividade que a antecedeu ou sucedeu.

#### Dados Coletados

Dia	Atividade	Duração aproximada da filmagem
16/04/08	Leitura/ contação da história School Materials	1h – apenas observação, sem filmagem. <sup>14</sup>
12/05/08 	História The family book Atividade subsequente	32 min 11 min
02/06/08 	História The true story of the three little pigs Atividade subsequente	31 min 30 min
05/06/08	História Mr. Wolf's Pancakes	44 min

<sup>14</sup> Como esse momento deu-se para que pudesse conhecer a turma, não foi filmado e, portanto, não entra na contabilização das horas de filmagem.

		
<p>29/08/08</p> 	<p>História The Gingerbread man</p> <p>Atividade subsequente</p>	<p>12min</p> <p>20 min</p>
<p>03/10/08</p> 	<p>História Little Red Riding Hood</p> <p>Atividade subsequente</p>	<p>19min</p> <p>13min</p>
<p>17/10/08</p> 	<p>História Goldilocks comes back</p> <p>Atividade anterior</p>	<p>11mi</p> <p>19 min</p>
<p>12/12/08</p> 	<p>História Here Comes Santa Claus</p>	<p>7 min</p>

## Quadro 2: Dados Coletados

Total de horas de gravação: 4 horas

Total de horas de leitura/contação filmados: 2h 36min

Total de horas de leitura/ contação transcritos: 1h 58 min<sup>15</sup>

### 3.6 TRANSCRIÇÃO E METODOLOGIA DE ANÁLISE DOS DADOS

O presente estudo insere-se em uma abordagem metodológica observacional, de cunho qualitativo, e faz uso das convenções de transcrição propostas por Sacks, Schegloff e Jefferson (1974), transcritas e adaptadas por Schnack, Pisoni e Ostermann (2005) para a transcrição dos dados. Os momentos de leitura/contação de histórias foram transcritos na íntegra, desde o momento em que as crianças e professora organizaram-se no tapete (local onde ocorreram as “horas da história”) até o momento em que uma nova atividade fosse encaminhada.

Os dados foram então selecionados e categorizados de acordo com suas características mais relevantes ou recorrentes, buscando responder às perguntas de pesquisa feitas inicialmente. Sendo assim, apenas alguns excertos de cada leitura/contação serão utilizados para nossa análise. Foram selecionados vinte excertos, devido à impossibilidade de analisarmos os eventos por inteiro. Após a seleção dos excertos, fez-se uma averiguação da transcrição e maior detalhamento da transcrição das interações que ocorreram nesses momentos.

Os excertos foram extraídos de todas as contações, mas não em igual número, visto que algumas eram maiores do que outras. Além disso, precisa-se salientar que os critérios relevância e recorrência foram de extrema importância para a seleção. Por vezes, algum fenômeno já bastante explorado fez-se presente em todas, ou na maioria, das contações. Nesses casos, não o selecionamos todas as vezes para evitar repetições desnecessárias. Assim, buscamos selecionar excertos que mostrassem ao mesmo tempo a recorrência de alguns fenômenos, mas também a variedade encontrada em nossos dados.

---

<sup>15</sup> A história *The family book* não foi transcrita pois não era uma narrativa. Tendo dito para a professora que gostaríamos de trabalhar apenas com narrativas, após essa filmagem, combinamos que nos chamasse apenas quando os livros contados fossem narrativas propriamente ditas. Em função disso, houve um espaçamento maior entre cada leitura/contação.

Excertos selecionados

Título da história	Número de excertos selecionados
The true story of the three little pigs	3 excertos
Mr. Wolf's Pancakes	7 excertos (um deles foi usado em dois momentos)
The Gingerbread Man	2 excertos
Little Red Riding Hood	6 excertos
Goldilocks comes back	1 excerto
Here comes Santa Claus	1 excerto

Quadro 3: Excertos Selecionados

### 3.7 O TRATAMENTO DAS IMAGENS

Durante as transcrições, são também descritas, quando relevantes para melhor interpretação e entendimento do segmento apresentado, as ações que estão ocorrendo naquele momento, como, por exemplo, para quem o olhar da professora se dirige, alguma coisa que esteja mostrando no livro, gestos e expressões faciais que possam auxiliar os alunos na compreensão da história. Da mesma forma, as ações dos alunos também são descritas quando significativas para a interação. Exemplos seriam para quem dirigem o olhar e a fala, o que fazem durante a contação, etc., pois sua linguagem corporal também nos diz muito sobre o evento que estão vivenciando.

### 3.8 A CONVERSA COM A PROFESSORA

Para finalizar a análise, tivemos um momento individual com a professora para esclarecermos dúvidas e termos uma perspectivaêmica, trazendo, assim, a visão da professora pesquisada para nossa pesquisa.

Iniciamos essa seção mostrando dois vídeos previamente selecionados dentre os seis utilizados para esse trabalho, e pedimos a ela que, se e quando quisesse, fosse fazendo

comentários sobre o que estava vendo e sua interpretação sobre os eventos. Os vídeos foram selecionados em função de mostrarem duas situações diferentes de interação entre a professora Sam e seus alunos. Algumas perguntas foram feitas então a fim de buscarmos entender por que, em uma dessas histórias, Sam explicitamente não ratificou a participação de seus alunos, o que não havia ficado claro para a pesquisadora, visto que se diferenciou das demais filmagens.

Sam teceu muitos comentários enquanto assistia aos vídeos. Eles serão incorporados à análise dos dados, já que representam a perspectiva da professora e, em alguns casos, nos serviram de apoio para melhor entendimento do que estava acontecendo na interação.

### 3.9 AS CATEGORIAS DE ANÁLISE

Para responder a pergunta de como ocorre a co-construção da narrativa em uma sala de aula bilíngue e como é a estrutura de participação durante esses eventos, algumas categorias de análise serão utilizadas. São elas: a análise da tomada de turnos (SSJ, 1974 e Philips, 1972 e 1983), a alternância de códigos (Milroy e Muysken, 1995 e Martin-Jones, 1995), a introdução de novos tópicos (Jefferson, 1993), a interlocução entre os alunos (Duranti, 1997, Goffman, 1981, Philips, 1972 e 1983, Vygotsky, 1981, 1989). Passemos então à análise dos dados.

#### 4. “TÁ, DEIXA ELA CONTAR A HISTÓRIA!?”: (aluno dirigindo-se aos seus colegas)

##### ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS

A análise e discussão dos dados serão feitas, como já dito anteriormente, por meio de quatro categorias de análise: a tomada de turnos, a alternância de código, a introdução de novos tópicos e a interlocução entre os alunos. Essas constituirão as quatro seções principais desse capítulo. Começaremos tratando da tomada de turnos durante a leitura/contação de histórias em inglês na turma da segunda série da Escola Valverde e as implicações dessas tomadas de turno para a estrutura de participação que ocorre durante esse evento.

#### 4.1 “DEMOCRACY, YEAH YEAH, IT’S A HARD WAY.”: A TOMADA DE TURNOS.

As estruturas de participantes em uma sala de aula foram descritas por Philips anteriormente, mas, como cada interação é única e “situada”, conforme SSJ (1974), é importante que salientemos alguns aspectos característicos da interação que ocorre quando a professora Sam conta histórias em inglês para seus alunos. Acreditamos que, durante esses momentos, a participação das crianças se dará de forma mais livre e espontânea, sem uma maior pré-alocação dos turnos pela professora. Outros trabalhos, como o de Aline Paulino da Rosa (2008), mostram que há, sim, uma diferença entre os momentos de aula dirigidos e os momentos de contação de histórias. Segundo Rosa (op.cit.), “durante a contação de histórias há um gerenciamento local dos turnos de fala e uma maior ratificação da participação dos alunos durante a atividade” (Rosa, 2008, p.51). Tendo percebido isso também durante as aulas ministradas por mim em diversas outras situações, buscamos então analisar o que acontece nesses momentos, procurando entender como se dá a participação e a alocação de turnos nos momentos de contação de história em língua inglesa.

Ao descrever os tipos de estrutura de participantes, Philips salienta que o mais comum é o primeiro tipo. Seria o caso de uma aula explanatória, por exemplo, quando o professor detém o piso conversacional, tendo como platéia seus alunos. Nesse caso, nossa “aula explanatória” seria a contação, já que é a professora a detentora do piso conversacional, o que lhe é garantido pelo fato de ser ela a leitora/contadora e ter a ‘permissão para contar’, *warrant for the telling*, conforme Goodwin (1990). O que buscamos observar é como se dá essa

alocação e se realmente os turnos são alocados pela professora ou se os próprios alunos o tomam. E o critério para alocação de turnos “first come, first served” (Philips, 1983, p. 79)? Vale também para os momentos de contação? É o que veremos nos nossos dados.

#### 4.1.1 Descobrindo o mundo da leitura.... E muito mais!

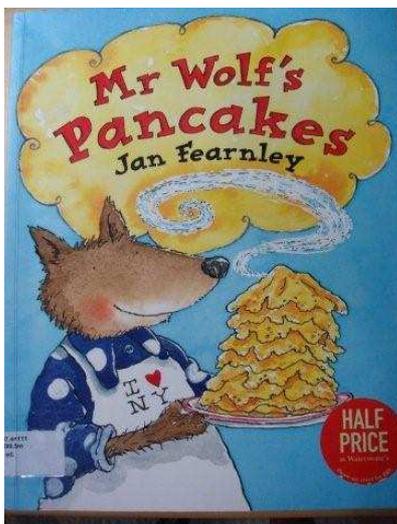
Os momentos de contação de histórias na turma da segunda série foram sempre marcados, inicialmente, pela acomodação dos alunos no tapete, posicionando-se para escutarem a história que a professora anunciara que iria contar. Por vezes sentados, em outras deitados, em círculo, de frente para Sam, enfim, organizados de forma a terem visão das páginas do livro e da professora, mas com liberdade para optarem pelo lugar que queriam acomodar-se. Mas depois de organizados, o que marca o início de uma história? Quando começa a contação: quando a professora lê a primeira página, quando mostra a capa do livro, quando lê o título? Parece que para essa segunda série a viagem pelo mundo das letras e da fantasia começa no momento em que a professora mostra o livro. A partir daí, dúvidas, questionamentos, comparações e curiosidades vêm à tona e guiam a interação. Alunos perguntando, fazendo comentários e tentando entender o que está por trás do livro mostram a riqueza de momentos como esse, que podem – e deveriam – ser muito mais explorados pelos professores em geral. Vejamos como essa interação com o livro, com a professora e com os colegas ocorre nos excertos abaixo selecionados.

##### Excerto 1

Segmento 4 – 3min15seg (DVD) - Mr. Wolf's Pancakes.

29	Mateus	<u>half</u> , (1,0) °price° ((aponta para a etiqueta na capa do livro que diz half price))
30	Sam	this? ah:!
31	Paulo	half price. ((pronuncia price, com i, como se fosse português))
32	Sam	Mateus is reading this, ((mostrando o símbolo) )
33		half::
34	Paulo	price ((lê como está escrito))
35	Mateus	pri:: ((lê como está escrito))
36	Sam	Is this Portuguese or English? ((referindo-se à pronúncia do aluno))
37	Paulo	price, price. surprise!

38	Sam	price, surprise. this is price Paulo.
39		half:: (2.0)
40	Mateus	price.
41	?	[price.]
42	?	[price.]



Capa do livro: etiqueta half price em vermelho.

Fotografia 1: Mr Wolf's Pancakes

Logo após mostrar a capa do livro para os alunos, vemos, já na linha 29, o aluno Paulo, sentado bem em frente à professora, tentando ler a etiqueta que dizia “half price”, metade do preço. Faz sua tentativa dizendo (linha 29) “half, price”, mas lê price como se fosse uma palavra em português. Sam logo se interessa pelo que o aluno está dizendo e chama a atenção dos outros colegas “Mateus is reading this. half,” (linha 32), apontando para a etiqueta no livro e esperando que os alunos completem com a palavra price. Paulo faz mais uma tentativa, assim como seu colega Mateus, mas a ajuda de Sam é fundamental para que consigam pronunciar a palavra corretamente. Ao perguntar “Is this Portuguese or English?”, Sam provê o andaime para que percebam que há algo relacionado à pronúncia, Paulo logo diz “price, price, surprise”, mostrado, inclusive, conhecer outras palavras com um som parecido. A professora ratifica a fala de Paulo e passa, novamente, a palavra para turma, buscando, talvez, que mais alunos pronunciassem a palavra. Isso é perceptível, pois vemos Sam alongando a palavra “price” (linha 39) e esperando, por dois segundos, a manifestação da turma. É nesse momento que Mateus e mais dois colegas dizem “price”. Nesse caso, quando a professora espera alguns segundos para que os alunos completem sua frase, a alocação do turno foi feita por ela para a turma toda. Três alunos tomam o turno para completar a fala de Sam, havendo, inclusive, duas falas em sobreposição (linhas 141 e 142), o que se justifica em

função de a pergunta ter sido lançada a todos, sem uma alocação nominal. É o que Philips trata como o primeiro tipo de estrutura de participação: a professora dirigindo-se à turma como um todo.

A etiqueta, na realidade, não faz parte da história, mas faz parte de um conhecimento de mundo que esses alunos ainda não têm. Não foi deixada propositalmente, mas chamou a atenção e tornou-se parte do evento de contação. Muitos turnos foram necessários para que Sam conseguisse explicar-lhes o que significava “half price”. Não só pelos vocábulos, mas, principalmente, pelo conhecimento de mundo que lhes faltava. O excerto abaixo mostra um pouco desse caminho percorrido pela turma.

Excerto 2:

Segmento 5 - 5 min 50 seg (DVD) – Mr. Wolf’s Pancakes

88	Sam	se aqui eu tenho um inteiro ((une as duas partes do papel e depois separa-as)) eu posso ter uma,
89	?	metade
90	?	uma meia
91	Sam	uma me:::
92	Natália	tade
93	Sam	tade. então olha aqui ((pega o livro novamente)), quando diz half: price, price é money
94		((mostra com as mãos o gesto de dinheiro)) how much is this book. this book is like five
95		dollars for example ,or ten dollars. this book is ten dollars,
96	Mateus	dez reais
97	Gio	dollars ((mostra dez com as mãos)) ten dolars.
98	Gabriel	vinte reais.
99	Sam	ten dollars, ok. vinte reais. ((apontando para Gabriel)) but imagine in dollars. this book is
100		ten dollars, mas como tem esta etiqueta aqui, tá dizendo que é: <u>ha:lf</u> price.
101	Mateus	emprestado!
102	Sam	tá:: (1,0) ha:lf.
103	Gabriel	pago.(2,0) tá pago.
104	Gustavo	metade pago.
105	Sam	metade ((faz uma cara de estranhamento)) eu vou lá comprar este livro e vejo nesta
106		etiqueta que ele tá half price, (0,5) ta pela metade, (1.0)
107	Gustavo	ele tá pela metade da história
108	Sam	vou comprar só a metade do book?
109	João	ele tá pela [metade do preço]
110	Mateus	[METADE DO PREÇO!]

111	Sam	metade do preço! ((aponta para os alunos que responderam)) ele tava XX discount.
112	Mateus	tinha uma promoção.
113	Sam	tinha uma promoção. half price, ele tava pela metade do preço.
114	Cris	desconto
115	Sam	desconto. (1,0) half price.
116	André	<u>imagina</u> tu compra tudo isso [ pela metade do preço]
117	Mateus	[ é teu tudo isso? é teu?]
118	Sam	teacher Mila comprou este livro.
119	Ricardo	é da biblioteca.
120	Sam	Language Lab, down there, not the library. ((olhando para Ricardo e apontando a direção da bi-
121		biblioteca)) Language Lab, teacher Mila bought this book in England, in London, in London
122		she bought this book.
123	Mateus	ela comprou para contar para os filhos?
124	Sam	no, here, for our school.

A primeira dificuldade que Sam encontra é explicar o que significa *half* sem traduzir a palavra. Depois de várias trocas de turnos (anteriores a esse excerto), um aluno (não identificado) diz “metade” e outro “meia”. Sam retoma dizendo “me:” (linha 91), esperando que confirmassem a palavra metade, o que é feito por Natália. Mas, depois de esclarecida essa palavra, ainda precisavam entender o que *half price* tinha a ver com o livro e a história.

Sam fala então sobre o preço do livro, tentando levá-los a entender o que acontece quando um livro tem aquela etiqueta. Várias tentativas foram feitas, a iniciar por Mateus (linha 101) que acha que o livro era emprestado. Gabriel (linha 103) sugere que o livro está pago e Gustavo (linha 104) completa dizendo “tá metade pago”. Sam faz uma cara de estranhamento e continua sua explicação. Gustavo sugere então que o livro esteja pela metade (linha 107) “ele tá pela metade da história”, ao que Sam responde com uma pergunta “vou comprar só a metade do book?”. Finalmente, nas linhas 109 e 110, João e Mateus entendem e respondem “tá pela metade do preço”. Compreendem então que tinha uma promoção e que o livro estava com desconto, o que ainda causa surpresa em André, que diz “imagina tu compra tudo isso pela metade do preço” (linha 116).

A exploração da capa dos livros parece despertar o interesse da turma em quase todas as histórias gravadas. Enquanto os alunos ainda se organizavam para escutar a história *Little Red Riding Hood* (sentando-se no tapete, em frente à professora, que estava sentada em uma cadeira), uma lista de outros livros, no verso da capa, faz com que alguns alunos até se levantem para se aproximar do livro e ver o que tinha na lista. O fato de os alunos levantarem-

se para irem até a professora modifica, inclusive, a estrutura física daquele evento, já que a combinação era que todos sentassem no tapete para escutarem a história. Percebe-se que o evento contação/leitura de histórias dá à sala de aula uma organização espacial diferente, que permite que os alunos saiam de suas mesas de trabalho. O fato de escutarem histórias no tapete – local que também é usado para jogos, canções, brincadeiras – pode levá-los a sentirem-se mais descontraídos durante o evento contação/leitura, imprimindo modificações também na estrutura de participação.

Como o verso da capa estava coberto por uma etiqueta que tinha o nome da dona do livro, Sam tenta removê-la para que possa mostrar todos os títulos daquela coleção. Analisemos a interação que se desencadeia a partir desse fato.

### Excerto 3

Segmento 14 - 20 seg (DVD) - Little Red Riding Hood

4	João	cadê a minha almofada?
5	Gabriel	é de quem esse livro profe? ((Marcelo vai até o lado da professora e espia o que está fazendo))
6	Sam	Giórgia(.) Caetana(.) e Ferreira.
7	André	ãããh?
8	Sam	(1.0) first grade.
9	?	XXXXXX
10	Vinícius	PRIMEIRA SÉRIE?
11	Sam	aham.
12	Tales	parece nome de XXXXXX ((falando para Mateus))
13	João	cadê o meu li- cadê a minha almofada? ((professora termina de retirar etiqueta))
13	Marcelo	então por que tu ta tirando?
14	Sam	here, ó, vocês tavam perguntando antes da collection (2,0) >Three Little Pigs< Three Little Pigs (.) Little Red Riding Hood, Goldilocks and the three Bears, (1,0)Hansel and Grettel,
15		
16	Felipe	eu tenho esta daí! ((apontando para o livro))
17	Sam	Simba, the sailor, Snow White and the seven dwarfs,
18	Felipe	o profe! eu tenho essa história do Patinho Feio.
19	Sam	Aladin and the lamp, Pinochio, and Alice in the wonderland.
20	Milena	(( aponta para um dos títulos no verso do livro)) °que que é esse daqui?° ((vários
21		alunos apontando para o livro e falando alto))
21	Sam	Alice!
22	Mateus	Alice no mundo-
23		((vários alunos falando ao mesmo tempo e apontando para o livro))

24	Marcelo	Alice no mundo das maravilhas.
25	Sam	aham ((olhando para Marcelo))
26	Mateus	o profe, depois tu passa pra gente ver? (( João e Milena levantam e vão
27		até o lado de Sam para ver o verso do livro))
28	Sam	ãh?
29	Mateus	depois tu passa pra gente ver?
30	?	é teu profe?
31	Vinicius	teacher deixa eu ver XXXX ((levanta e também vai para o lado da professora))
32	André	é teu?
33	Sam	no:. ((vários alunos falando ao mesmo tempo em voz alta))
34	João	tem Patinho Feio?
35	?	tá, deixa ela contar a história.
36	Mateus	DEPOIS ELA PASSA O LIVRO! ((falando para os colegas que estão em pé)).
37	Sam	no: (.) no Ugly Duck.
38	Mateus	DEPOIS ELA PASSA O LIVRO PRA GENTE VER! ((falando para os colegas que
39		estão em pé)). ((alunos vão para seus lugares))
40	Gabriel	esta daqui é a Cachinhos Dourados?
41	Sam	yes! Goldilocks! no. this one is Snow White.
42	Gabriel	não! ((mostra o título no verso do livro))
43	Sam	Goldilocks! ((sacode a cabeça afirmativamente e cola novamente a etiqueta)).
44	Gustavo	Cachinhos Dourados! ((cantarolando))

A primeira pergunta feita por Gabriel (linha 5) “é de quem esse livro profe?” já indica o interesse dos alunos pelo que está por trás da história. Normalmente querem saber de quem é o livro, se é da escola, quem o comprou, que outros livros fazem parte da coleção, de que nível é, etc. Essas são informações que não fazem parte da história em si, mas constituem parte da contação nessa segunda série, já que, para esses alunos, esses dados parecem ser muito relevantes, como se fizessem realmente parte da história.

O pedido de Mateus (linha 26) “o profe, depois tu passa pra gente ver?”, que se repete também na linha 29, chama atenção, pois alguns alunos estavam se levantando e cercando a professora para poderem ver mais de perto todo esse mundo escondido no verso do livro. Mateus tenta mostrar aos colegas que poderão ver o livro depois, quando a professora passá-lo. Sam, contudo, não responde. Aos poucos, mais alunos vão se aglomerando ao redor de Sam, de modo que a solução encontrada por Mateus para que seus colegas sentassem e para que a história começasse foi dizer para os colegas que a professora passaria o livro mais tarde. Assim, em tom de voz alta, nas linhas 36 e 38, Mateus dirige-se aos colegas dizendo

“DEPOIS ELA PASSA O LIVRO”, “DEPOIS ELA PASSA O LIVRO PRA GENTE VER”. Logo em seguida, os colegas começam a sentar-se e a interação continua com todos no tapete.

A leitura da lista de livros no verso da capa vai ampliando o conhecimento de obras literárias das crianças. Percebe-se que já reconhecem alguns títulos, talvez por conhecerem as histórias em português. Contudo, outros ainda não são identificados por todos, como indica a pergunta de Milena (linha 20) “o que que é esse daqui?”, referindo-se ao livro Alice no país das Maravilhas. Como estava sentada bem em frente à professora, o tom de voz baixa indica que ela elegera Sam como sua interlocutora, e não os demais colegas. Na verdade, vemos Milena dirigindo-se exclusivamente à professora em várias outras situações, configurando o tipo de estrutura de participação envolvendo um aluno e a professora (Philips, 1972), embora todos os seus colegas estivessem também presentes e atentos à mesma história. João (linha 34) questiona sobre um título que não fora, mencionado “tem Patinho Feio?”, ao que Sam responde, em inglês “no: no Ugly Duck.” A pergunta de João mostra que o aluno conseguiu identificar o tipo de histórias que faziam parte da coleção e adicionou outro título pertencente à mesma categoria: contos de fada.

O próximo excerto selecionado também mostra as crianças tentando entender elementos presentes na capa do livro, elementos esses que fazem também parte do conhecimento de mundo que se adquire aos poucos, pode-se dizer por toda a vida, e que faz falta nesse momento para que pudessem entender melhor os símbolos com que se deparam e para os quais tentam achar explicações que condigam com o título e com os outros elementos presentes na capa. Mostra o momento também em que, como dizem os alunos, a professora, ‘finalmente’, começa a contar a história. Observe.

#### Excerto 4

Segmento 6 – 8min 30 seg (DVD) – Mr. Wolf’s Pancakes

146	Paulo	que dizia I  NY. [ I love you, eu te amo ] ((mostrando o símbolo no avental do lobo
147	Sam	I love, I love <u>you</u> ? ((apontando para ela e depois para Cris)) (2,0)
148	Cris	o no.o
148	Sam	no,
148	Gabriel	I love panquecas!
149	Sam	I love pancakes?
150	Mateus	yes! yes! yes!
151	Cris	yes!

152	Sam	let's see. I love, what is here?
153	?	°deixa eu ver°.
154	Paulo	O PROFE! esse daí é o ponto de interrogação ! ((mostra na capa do livro a fumaça
155		que sai das panquecas, mas que parece formar um ponto de interrogação))
156	Sam	ahh! [ this looks like a question mark.]
157	Tales	[I love, I love you.]
158	Sam	yes, it does. ((mostra com o dedo o ponto de interrogação)). it's the smell of it.
159	Tales	[I love, I love you.]
160	Sam	I love, XXXX what is this? I love,
161	?	tá fazendo uma pergunta ali.
162	Sam	it looks like a question mark. but what is here in this apron? I love, (2,0)
163	Gustavo	I love, I love ,
164	Cris	I love pancakes
165	Sam	pancakes? [look here. what letters are these?]
163	Vinícius	[I love, I love , I love, ] ((cantarolando))
166	Cris	N ((pronunciando a letra em inglês))
167	Sam	N: ((é:n))
168	Vinícius	I love ni ((NY))
169	Gabriel	Y ((pronunciando a letra Y em inglês uái))
170	Sam	É::n uái ((N Y)) do you know what's NY?
171	Vinícius	I love náí ?
172	Gabriel	I love you cozinhar?
173	Sam	Ne:w York ((apontando para as letras N e Y)) [I love New York]
174	?	[° I love colors°]
175	Milena	°que que é isso?°
176	Sam	New York? Nova lorque. a city in the United States.
177	Mateus	eu, eu amo [Nova lorque].
178	Gabriel	[ Nova lorque]
179	Silvia	eu amo Nova lorque.
180	Sam	Nova lorque, Nova lorque. [Ok, let's listen to the story? are you ready?]
181	?	[ ((cantarolando)) ]
182	Sam	are you prepared for the story? are you prepared? (2,0) preparados? ready?
183	Vinícius	[>sim,sim,sim,sim!<]
184	Gabriel	[yes! yes! começa! ]
185	Sam	Mr. Wolf's Pancakes!
186	Gustavo	finalmente!
187	Sam	.hh finally! (2.0) ((vira a página)) one day, one day, Mr. Wolf was feeling hu:ngry.

188	((alisando a barriga))
-----	------------------------

No excerto acima percebemos, novamente, os alunos tomando o turno para fazerem observações e questionamentos que não são somente linguísticos, mas também de conhecimento de mundo. Inicialmente, Paulo tenta deduzir o que está escrito no avental do lobo, pois vê a palavra ‘ I’, a figura de um coração e as letras NY. Os alunos tentam, então, com o auxílio da professora, entender o que esses símbolos significam. Estabelecem relações com frases que já conhecem, como “I love you” (linha 146), e também com a própria capa e título da história, já que Gabriel diz “I love panquecas!” (linha 148), tentando deduzir o que estava escrito no avental do lobo. Ainda sem resolver essa questão, Paulo já sinaliza algo mais que chama sua atenção, mostrando para a professora e seus colegas o “ponto de interrogação” na capa do livro (linha 154), o que é esclarecido por Sam nas linhas 156, 158 e 161. Sam concorda com Paulo dizendo que sim, que realmente parece um ponto de interrogação, mas que, na verdade, é a fumaça que sai das panquecas feitas pelo lobo. Os comentários são ratificados, mas de maneira breve, pois Sam parece querer retomar a questão do avental, que ainda não havia sido esclarecida.

Nas linhas de número 166 a 169, os alunos usam seu conhecimento das letras e sons do alfabeto para tentarem ler o que N e Y representam juntas. O que lhes falta, nesse caso, não é o domínio da pronúncia das letras, mas sim o conhecimento de mundo para saber que NY é uma famosa cidade nos Estados Unidos, pois mesmo depois de Sam dizer New York, a aluna Milena pergunta (linha 175) “que que é isso?”, ao que Sam responde (linha 176) “New York? Nova Iorque. A city in the United States.”

Terminada a exploração da capa, Sam começa a contar a história e sinaliza que isso irá acontecer perguntando a eles (linha 180) “Ok, let's listen to the story? are you ready?” e “are you prepared for the story? are you prepared? (2,0) preparados? ready?” (linha 182), mostrando-lhes que, agora então, a história em si iria começar. Após esse “story preface” e tendo recebido deles a “warrant for the telling/ permissão para contar”, como diz Goodwin (1990), Sam inicia a narrativa “one day, one day, Mr. Wolf was feeling hu:ngr.”, situando os alunos no tempo (um dia/ one day) , introduzindo o personagem principal da história, Mr. Wolf, o senhor Lobo, e sua situação inicial (estava com fome). Começou então a história, para alegria dos alunos que demonstraram estar empolgados e ansiosos para descobrir o que vinha pela frente, como mostram as falas das linhas 183, 184 e 186.

Assim, concluímos essa parte explicitando a importância de explorarmos com nossos alunos não só as histórias em si, mas tudo que está por trás delas, ampliando o conhecimento

de mundo das crianças e as envolvendo nesse mundo mágico da literatura. Além disso, salientamos a importância de considerarmos suas contribuições uma vez que lhes dermos o direito de se manifestarem e imprimirem comentários. Se quisermos flexibilizar a estrutura de participação durante a contação/leitura de histórias, temos que assegurar aos nossos alunos que suas falas serão ouvidas e valorizadas. Vejamos agora como alunos e professora constroem esse momento de contação de forma conjunta.

#### **4.1.2 A constante troca de turnos: alunos como co-construtores da história**

Quando contamos uma história em meio a uma conversa cotidiana, por exemplo, esperamos que nossa plateia, ou seja, as pessoas a quem nos dirigimos, dêem sinais de que estão acompanhando nosso raciocínio, já que, normalmente, nossa fala é moldada e dirigida aos nossos recipientes, ou seja, é projetada para o destinatário/ ouvinte (recipient design), conforme Charles Goodwin (1981). Mas, como salienta Monzoni (2005), os recipientes produzem continuadores e mostradores de compreensão que incentivam e sustentam a contação. Além disso, argumenta que as contribuições feitas pelos recipientes são capazes de moldar o rumo da história, uma vez que, em função dessas contribuições, o contador tenha que explicar algo a mais ou incluir algum detalhe que poderia estar deixando de lado, por exemplo.

Analisemos, portanto, o excerto abaixo para verificar como as trocas de turno acontecem durante a contação da história, já que a professora Sam, detentora do piso conversacional, parece dividir com os alunos esse papel.

A história que estava sendo contada era *The Gingerbread Man*. O excerto a seguir ocorreu logo no início, aos 2 min e 45 seg de filmagem. Cabe salientar que, ao verem o livro trazido pela professora para aquela aula, os alunos vibraram muito, pareciam entusiasmados e reconheceram o personagem principal, logo o chamando de *Gingerbread Man*. Como de costume, estavam sentados no tapete, em frente à professora, que estava sentada na ponta do tapete, em uma cadeira.

Excerto 5

Segmento 12 – 2min 45 seg (DVD) - The Gingerbread man.

79	Sam	soo:n, <sup>o</sup> Vini <sup>o</sup> , soon,the gingerbread man was cooked. tava pronto. the [little old woman, the ]
80	Tales	[>pronto pra ser comido<]
80		little old woman, took the gingerbread man ((mostra como se estivesse abrindo um
81		forno)) out of the oven. the ginger- the gingerbread man <u>jumped</u> up and(.) ran out of
82		the door ((faz um movimento com os dedos como se estivessem com pressa))
83	Mateus	@ @ @ @
84	Gustavo	@ @ @ @
84	Vinícius	@ @ @ @
85	João	saiu correndo XXXX
86	Sam	and she was ((olhando para João, faz cara de assustada))
87	João	ahhhhh! ((colocando as mãos no rosto como se estivesse assustado))
87	Sam	the old woman was, (1,0)
88	Milena	Scared
89	Sam	scared , Milena, she was scared. he ran out of the door. <u>sto:p</u> little Gingerbread man,
90		((abre sua mão fazendo um sinal de parar)) said the little old woman. she shouted
91		<u>sto:p</u> little Gingerbread man (-)
92	João	(-)-ah! acho que ele vai quebrar a perna!
93	Sam	I want to <u>eat</u> you for my te:a!
94	Mateus	tá muito mole!
95	Sam	no, I want to <u>eat</u> you for my tea ((leva a mão em frente a boca como se estivesse comendo))
96	Marcelo	eu quero te comer no meu chá!
97	Sam	I want to eat you for my te:a, Marcelo! ((olhando para Marcelo))
98	Mateus	mas a perna dele tá muito mole!
99	Sam	he is running, -
100	Tales	- a mão dela é mágica.
101	Sam	he is running ,((olhando para Mateus))
102	Paulo	>ele queria comer ele?<
103	Sam	no the old woman. Stop Gingerbread Man.[ I want to eat you for my tea.]
104	João	[o biscoito queira comer a woman] ((olhando para Paulo))
105	Paulo	o outro queria comer ele.
106	Sam	quem queria comer ele, Paulo?
107	Paulo	aquele lá! ((apontando para a figura do livro onde aparecia a vovó))
108	Sam	the old woman
109	Gustavo	a vovó.
110	Sam	(o) a vovó queria comer ele(o) ((olhando para Gustavo))
111	Paulo	a grandma

112	Sam	°the grandma° ((vira a página)). (1,0)
113	Sam	but the gingerbread man, (0,5) the gingerbread man, ((fazendo sinais negativos))
114		would not stop. he would not stop. (2,5) the little old man , the little old man, ((troca
115		woman por man )) ran after the gingerbread man but she could not catch him.
116	Gabriel	não é man.
117	Sam	the gingerbread man - ((mostrando ele no livro))
118	Milena	- °não conseguia pegar ele°
119	Sam	não conseguia Milena, pegar ele. ela correu mas não conseguiu alcançar ele.

Começamos comentando algo que se repete ao longo de todas as contações filmadas para esse trabalho: a tomada de turno para confirmação do que foi dito. Se olharmos para as linhas 80 e 85, quando Tales e João, respectivamente, dizem “pronto pra ser comida” e “saiu correndo”, vemos os alunos repetindo a fala da professora, mas usando a língua portuguesa para isso, como se buscando mostrar o que entenderam ou então conferir se estavam certos. Na linha 80, vemos que a fala de Tales é acelerada, o que caracteriza a tomada de turno sem que o falante corrente tenha terminado seu turno. Sam deixou passar o que o aluno havia dito, não fazendo nenhum comentário sobre a participação dele. Percebe-se que, nesse caso, Tales interrompeu a narração da professora, falando ao mesmo tempo que ela, como mostram as falas sobrepostas nas linhas 79 e 80. Já na linha 85, Sam não retoma o que João disse, mas dirige seu olhar a ele (linha 86) e continua contando a história, como que esperando que continuasse participando, já que deixa sua frase incompleta (linha 86) “and she was”, esperando que ele a ajudasse. Ela o ratifica como participante daquela contação e ele entende a mensagem. João logo completa a frase da professora (linha 87), não com palavras, mas com sons e gestos (mostrando-se assustado) que davam sentido à frase de Sam. Sam, assim como João, fez também uma cara de assustada, dizendo “and the old woman was” e esperando que os alunos completassem a frase agora com uma palavra, o que Milena faz na linha 88 ao dizer “scared”. Sam imediatamente a ratifica, continuando a história e repetindo o que Milena havia dito.

Interessante também é a tomada de turnos pelos alunos para fazerem comentários sobre o que acham que está acontecendo, ou então dar idéias de interpretação da história. Nesse excerto, João manifesta uma suposição sua acerca do que poderá acontecer na história, “(-)ah! acho que ele vai quebrar a perna!” (linha 92), colando sua frase à da professora, não esperando que atinja o ponto relevante para troca de falantes. Sua fala não é ratificada pela professora, que continua sua frase “I want to eat you for my tea!”. Quem toma o turno agora é

Mateus dizendo “tá muito mole”, talvez referindo-se ao fato de o colega achar que a perna iria quebrar. Sam responde que não e continua contando. Mateus tenta novamente na linha 98 expressar sua idéia e obtém a atenção da professora, que responde “He is running”, nas linhas 99 e 101, dirigindo seu olhar a Mateus.

Percebe-se também que os alunos têm liberdade para perguntar algo que, porventura, não tenham entendido. É de extrema importância que essa liberdade seja partilhada por eles, já que as histórias são contadas em outra língua, o que pode gerar falta de entendimento e compreensão. Fazer com que os alunos sintam-se não só ouvintes (*hearers*) mas também falantes (*speakers*), conforme Goffman (1998), dá a eles a oportunidade de aprenderem ainda mais e construírem, de forma conjunta e colaborativa, conhecimento. Assim, a pergunta inicial feita por Paulo (linha 102) “ele queria comer ele?”, respondida por Sam logo no turno subsequente, ainda parece não ter sido totalmente respondida. É quando João interfere e diz “o biscoito queria comer a woman”, olhando para seu colega na tentativa de ajudá-lo a compreender o que estava acontecendo. Como o que João dissera também não fizesse sentido, Paulo parece continuar tentando entender quem queria comer quem, e diz: “o outro queria comer ele” (linha 105). A professora questiona então “quem queria comer ele, Paulo?” e, somente após Paulo mostrar a figura da vovó no livro é que a confusão se desfaz, pois Paulo a estava chamando de ele, não ela. Assim, após vários turnos de fala, a dúvida de Paulo é esclarecida com a ajuda do colega João e da professora Sam, mostrando que o entendimento se dá de forma colaborativa.

Há também um momento em que o aluno Gabriel corrige a professora, que chama a senhora de “little old *man*” (linha 114). Gabriel percebe a troca feita por Sam e tenta dizer que não é um homem: “não é *man*” (linha 116). A professora escuta o comentário do aluno, mas responde “the Gingerbread man”, mostrando a figura no livro. No entanto, Gabriel não estava se referindo ao biscoito, mas sim à troca feita pela professora ao referir-se à vovó. Apesar de não ter entendido a correção feita pelo aluno, é importante salientarmos que Gabriel sentiu-se um participante com direito de corrigir a contadora de histórias, mostrando, além de atenção e entendimento, que se sente à vontade e que sabe que pode expressar suas dúvidas e questionamentos.

O excerto acima analisado revela uma sala de aula democrática, em que todos têm direito de questionar, opinar e expressar seus sentimentos em relação ao que está acontecendo durante o evento “contação/leitura de histórias”. A professora, como contadora da história e detentora principal do piso conversacional, exerce esse papel recuperando constantemente o turno e continuando a narrar, mas, ao mesmo tempo, flexibiliza essa estrutura dando voz e vez

aos alunos. Vê-se também que os alunos utilizam recursos como a fala colada e a aceleração para garantirem a tomada de turno. Quanto à professora, cabe salientar que ela, na maioria das vezes, não aloca os turnos por meio de nomeação, chamando os alunos que podem falar, mas, pelo contrário, dá a eles oportunidades para se auto-selecionarem, iniciando-os em uma prática organizacional diferente da que vemos no padrão IRA, ou nas aulas explanatórias descritas por Philips (1972, 1983), por exemplo.

#### 4.1.3 Manifestando opiniões... o tempo todo!

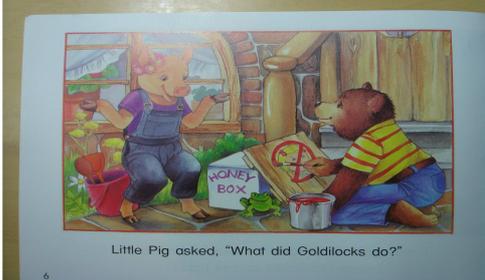
O excerto que segue foi selecionado da contação da história *Goldilocks comes back* e mostra-nos um grupo de alunos manifestando-se para expressarem sua opinião e mesmo se oporem à atitude do personagem, mostrando que eles resolveriam a situação narrada de forma diferente.

Na verdade os alunos já conheciam a história *Goldilocks* e haviam inclusive criado e apresentado para a turma no dia da filmagem um final para a história que haviam escutado. Os alunos empolgaram-se e criaram versões aterrorizantes, com finais sangrentos. A transcrição abaixo se dá após as apresentações, quando Sam diz que vai contar-lhes outra história da *Goldilocks*, intitulada *Goldilocks comes back*. Vejamos a transcrição.

Excerto 6

Segmento 20 - 18 min 37 seg (DVD) . *Goldilocks comes back*

22	Sam	so let's see. so it's not a <u>bloody</u> story like yours. ((abre o livro)) (2,5)
23		once upon a time, what is once upon a time?
24	?	[era uma vez]
25	?	[era uma vez]
26	?	[era uma vez]
27	Sam	era uma vez, once upon a time, there was a baby bear (1,0) and there was a little pig.
28		(3.0)
29	Tales	ah, é diferente!
30	Sam	yeah, it's a different story.
31	?	be:m diferente. (1,5)

32	Sam	Little pig asked, why are you running baby bear?
33	Gustavo	ahhh
34	Sam	why are you running?
35	Milena	por que você está correndo?
36	Sam	por que que você está correndo? Baby bear said,(0,5) I <u>must</u> make a si:gn! (0,5)
37		eu <preciso>, eu tenho que fazer uma placa, a si:gn, before Goldilocks comes back.
38		(1,0) antes que a Goldilocks volte. (1,5)
39		Little pig asked, what did Goldilocks do? what did she do? what is the problem?
40		<sup>o</sup> que que ela fez? <sup>o</sup> what did she do? look at the sign he is making here ((mostrando o livro))
41	Tales	a Goldilocks 
42	Sam	what is this? the Goldilocks' face.
43	Gustavo	ela não pode mais vir
44	Sam	yeah, she can't come. she is prohibited. ((olhando para Gustavo))
45	?	por quê?
46	Sam	why, that's why the pig is asking what is the problem with Goldilocks? what did she do? (1,5)
47		Baby bear told the story. Goldilocks, she ate my porridge ((leva a mão à boca como se
48		estivesse comendo)).
49	André	ah, entendi.
50	Marcelo	era só encher a chícara de novo!
51	Sam	she ate my porridge!
52	Marcelo	era só encher de novo!
53	Sam	Goldilocks broke my cha:ir.
54	Gabriel	era só consertar de novo!
55	Sam	yes, you can fix it. but is it your chair Gabi? is it your porridge?,
56	Marcelo	<sup>o</sup> era só encher de novo, <sup>o</sup>
57	Sam	it's not your chair, it's not your porridge, yeah? right?
58		and Goldilocks, <she slept on my bed. >
59	Cris	Sleep
60	Gustavo	>era só arrumar de novo.<
61	Sam	ãh? ((olhando para Cris))
62	Cris	Sleep

63	Sam	sleep é dormir mas ele tá contando que ela: dormiu, daí fica she slept, in my bed, very
64		good Cris!

Logo no início da narração, vemos o aluno Tales e outro colega (não foi possível identificá-lo), nas linhas 29 e 31 atendo-se ao fato de que, realmente, aquela história era diferente da anterior, dizendo “ah, é diferente!” e “be:m diferente”, respectivamente, sendo ratificados pela professora, que diz em inglês “yeah, it's a different story” (linha 30). Ressaltamos que, ao ratificar a fala de Tales, a professora também já modela e retoma a fala do aluno na língua alvo. Essa é uma prática bastante usada pela professora que, sabendo que aquela é uma aula onde também se aprende língua, nesse caso o inglês, faz-se importante aproveitar as oportunidades para também ensinar língua.

Mas o que chama mesmo a atenção nesse excerto são as contribuições dos alunos no sentido de questionarem a atitude da personagem, dando sugestões do que poderia ter sido feito para evitar maiores desentendimentos, pois, segundo os alunos, tudo parecia fácil de ser solucionado. Assim, quando a professora atinge o ponto relevante para transição (SSJ, 1974), os alunos tomam o turno, dando sua contribuição. É o que acontece nas linhas 50, 52, 54, 56 e 60, quando Marcelo e Gustavo opõem-se à história narrada, tecendo comentários sobre o que poderia ter sido feito. Isso nos faz retomar Heath (2001) ao dizer que os alunos deveriam ser incentivados a irem além, sendo desafiados a expressarem explicações sobre o motivo (*reason-explanation*) e comentários afetivos (*affective commentaries*). É o que esses alunos fazem, mesmo sem serem questionados sobre isso. Na verdade quando dizem “era só encher de novo” (linha 52), “era só consertar de novo” (linha 54), “era só arrumar de novo” (linha 60), eles projetam soluções<sup>16</sup>, já antevendo as consequências das ações se nada fosse feito. A reação da professora Sam, ao escutar as propostas dos alunos, é de questioná-los. Será que seria tão fácil mesmo resolver esses problemas se tivesse acontecido com eles próprios? Na linha 55 Sam ratifica o comentário de Gabriel dizendo “yes, you can fix it. but is it your chair Gabi? is it your porridge?”, fazendo o aluno se colocar no lugar do urso da história, o “ofendido”. Como Marcelo faz novamente o comentário de que bastava encher de novo (linha 56), Sam retoma sua fala anterior, questionando os alunos (linha 56) “it's not your chair, it's not your porridge, yeah? right?”. Parece, contudo, que os alunos não foram tão facilmente convencidos, pois logo em seguida, na linha 60, Gustavo diz “era só arrumar de novo”, comentário que não é ratificado por Sam. Talvez até em função de outra aluna (Cris) ter falado no turno anterior ao de Gustavo, seguindo o critério *first come, first served*. Sam direciona seu olhar a Cris, selecionando-a como sua interlocutora e deixando,

momentaneamente, os demais colegas como *by-standers*, ou seja, participantes não ratificados, mas que têm acesso ao que está sendo comunicado (Goffman, 2002). Assim, o comentário feito por Cris (linhas 59 e 62) “sleep” é comentado por Sam nas linhas 63 e 64, quando a professora esclarece que ela dormiu é *she slept*, não *sleep*. Essas “soluções” que os alunos sugeriram nos fazem lembrar o que Marjorie Goodwin (1990) chama *paired counters*. Na verdade, os alunos estão se opondo à fala da professora e à história em si, propondo sempre um contra-par ao que é dito. Esta pode ser também uma maneira de se auto-afirmarem diante do grupo, construindo uma identidade de independência, de voz própria.

Fica fácil perceber o entrosamento e a liberdade que os alunos têm para manifestarem sua opinião e seus questionamentos, o que torna esses momentos de contação momentos de troca, discussões, e também de aprendizado de língua, tudo isso porque há uma negociação e um entendimento quanto à troca de turnos e à maneira como o piso conversacional é distribuído entre eles.

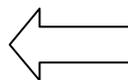
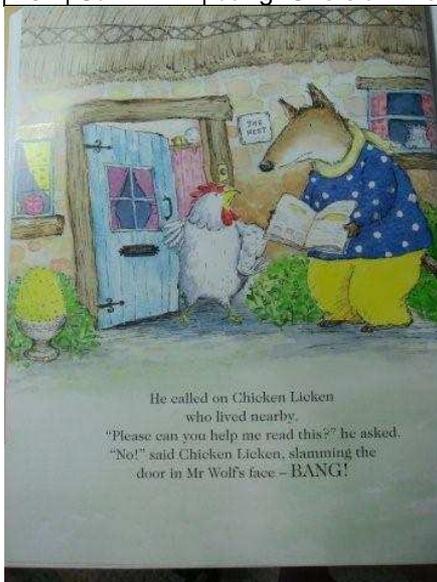
Abaixo, um excerto da história Mr. Wolf’s Pancakes mostra também as antecipações que os alunos fazem sobre os acontecimentos a serem narrados, mostrando raciocínio lógico. Essa contação fez parte de um conjunto de três histórias do Lobo Mau contadas por Sam. Foram elas *The three little pigs*, *The true story of the three little pigs* e *Mr. Wolf’s Pancakes*. Na aula com a professora de língua materna os alunos também escutaram outras versões da história do Lobo Mau e dos Três Porquinhos. Assim, entendem-se e justificam-se as comparações que fazem com outras histórias e as avaliações referentes aos personagens. Vejamos o excerto.

#### Excerto 7

Segmento 7- 12min 10 seg (DVD). Mr. Wolf’s Pancakes

229	Sam	so, he could not read very well, he was having problems, so he was going to ask help
230		for his <u>neighbors</u> . do you remember neighbors? (2.0) my house is here, a house is here
231		((desenha no ar duas casas uma ao lado da outra)) the neighbors.
232	Gabriel	vizinhos!
233	Sam	os vizinhos. so he is going to ask help for his neighbors. (( vira a página)) (3,0)
234		he wants,
235	Gustavo	pediu para a galinha.
236	Sam	((sacode a cabeça afirmativamente)) he called, he called the Chicken Licken, who lived nearby.
237	Mateus	ela não tinha.

238	Sam	knock, knock, knock ((bate na porta no ar)). <please, can you help me <u>read</u> this?>
239		Can you help me <u>read</u> ? just read.
240	Gabriel	ler pra mim?
241	Sam	yes, >can you help me?< he was very-
242	Paulo	-o que que é bang?bang. ((apontando para uma palavra escrita no livro))
243	Sam	bang? ahh! just a second.
244	Gustavo	eu sei o que é bang.
245	Sam	so, he was asking very polite. very polite, muito educado, olha o Mr. Wolf. <u>please</u> , he
246		was using please.
247	Paulo	por favor.
248	Sam	please can you help me read this? She answered <u>NO</u> .
249	Paulo	nó ((nossa)), foi grosseiro.
250	Sam	no, she was very rude ((olhando para Paulo))
251	Mateus	que nem o outro porquinho- ((referindo-se à história The true story of the 3 little pigs))
252	Sam	- like the other story. NO, said Chicken Licken and she slammed the door ((mostra o
253		gesto com as mãos))
254	Paulo	fechou a porta.
255	Sam	AND, ((mostrando a palavra que Paulo tinha lido antes - bang))
256	Paulo	bang.
257	Sam	bang! She slammed the door BANG.



Página do livro que estava sendo narrada.

Fotografia 2: Bang

Logo no início desse trecho, Gustavo, provavelmente por ter visto a figura, já completa a frase de Sam (linha 233) “so he is going to ask help for his neighbors. he wants”, dizendo, antes de Sam alcançar o ponto relevante para a transição, “pediu para a galinha”

(linha 235). Sam confirma a asserção de Gustavo com a cabeça e continua narrando “he called, he called the Chicken Licken, who lived nearby” (linha 236). Mateus deduz que o Lobo pediria alguma coisa emprestada e antecipa “ela não tinha” (linha 237). Contudo, o lobo não queria um produto, ele precisava de ajuda para ler. Sam continua a história e é interrompida por Paulo, interessado em saber o que significava uma palavra que tinha visto no livro. Na verdade, em cada página havia uma palavra em destaque no texto, sendo maior no tamanho e também salientando-se por estar em negrito. A pergunta de Paulo “o que que é bang?” (linha 242) é feita quando Sam ainda estava terminando sua frase “yes, >can you help me?< he was very-”,. A pergunta de Paulo não é respondida de imediato. Sam, nos turnos entre a linha 252 e 257, através de gestos, mostra o significado de bang e pede a Paulo que complete a frase dela “AND” (linha 255) “bang” (linha 256), diz Paulo. Pela interação nota-se que esperar o momento em que a palavra aparece na contação facilita o entendimento e dá ao aluno a oportunidade de participar desse momento, interagindo com a professora e com a história. Podemos ainda salienta o fato de que os alunos desta sala perguntam, e perguntam muito, durante as contações, o que nos mostra um padrão interacional diferente do I-R-A (Sinclair e Coulthard, 1975), ou seja, não é só a professora quem questiona, mas são os alunos também, que mudam, assim, a previsibilidade e o caráter das perguntas, já que as perguntas deles são perguntas para as quais eles realmente não têm respostas, ao contrário da maioria das perguntas normalmente feitas por nós, professores.

Além disso, o que conseguimos ver também nesse pequeno trecho é os alunos percebendo a intertextualidade e fazendo comparações com outros personagens das histórias escutadas e tecendo comentários afetivos sobre sua personalidade, um dos aspectos que Heath (2001) considera importante desenvolver e incentivar. Os comentários de Paulo na linha 249 “nó, foi grosseiro” e de Mateus (linha 251) “que nem o outro porquinho”, mostram que esses alunos já passaram do estágio de *what questions* e *labeling* e avançam para os estágios de *reason-explanation* e *affective commentaries* (Heath, 2001). O fato de serem ratificados pela professora é importante porque assim têm o *feedback* de que tais comentários são relevantes e devem continuar sendo feitos.

Salientamos também o fato de não vermos a professora fazendo perguntas do tipo *what questions* e *labeling*. De fato, são os alunos que mais perguntam, dando à contação um quê de imprevisível. A única pergunta feita por Sam no excerto acima é uma questão referente ao vocabulário: “do you remember neighbors?” (linha 230). Após dois segundos sem nenhuma manifestação dos alunos, Sam responde, ela mesma, através de uma explicação, não da tradução da palavra: “my house is here, a house is here ((desenha no ar duas casas uma ao

lado da outra)) the neighbors” (linha 231). Após a explicação, Gabriel logo diz “vizinhos!” (linha 232), resolvendo o problema de compreensão. Com sua participação, Gabriel, além de confirmar se havia mesmo entendido a palavra *neighbors*, faz com que a professora tenha certeza de que agora todos os alunos lembram o que *neighbors* significa. É a assistência dada por ele aos outros aprendizes, ou seja, o andamento (*scaffolding*) feito por um aluno. Como a história é narrada em inglês, várias palavras podem ser novas para os alunos, ou precisam ser lembradas para garantir a compreensão do texto. Fazer isso com o auxílio dos alunos é uma forma de valorizar o que sabem, construir de forma conjunta e também de acessar seu conhecimento, mesmo que parcialmente.

Vejamos agora como professora e alunos trabalham para resolver questões ligadas à língua e à compreensão da história e de que forma utilizam as línguas inglesa e portuguesa na sala de aula durante o evento contação/leitura de histórias.

#### 4.2 “É LEVEL UM”: A ALTERNÂNCIA DE CÓDIGOS DURANTE A CONTAÇÃO.

Mateus, 8 anos, referindo-se ao nível do livro.

Vários excertos analisados neste trabalho, não exclusivamente nesta seção, mostram o uso de dois códigos na sala de aula: português, dominado por todos, e inglês, a língua em que a aula ocorre, mas que ainda é um desafio para as crianças. Através das transcrições, percebemos que compreendem muito mais do que já conseguem produzir e que usam a tradução da fala da professora como um elemento de confirmação e, quem sabe, talvez como uma forma de se fazer participante e interagente daquela interação, uma vez que sua participação em inglês ainda é um tanto reduzida. Contudo, como já dito anteriormente, seguiremos o conceito de bilinguismo proposto por Macnamara (1967), que considera o indivíduo bilíngue aquele que possuir competência mínima em uma das quatro habilidades, ou seja, falar, ouvir, ler e escrever. Vemos a professora usando a língua inglesa como meio de instrução quase que totalmente, mudando de código em situações que poderiam causar o não entendimento por parte dos alunos. Contudo, muitas vezes quem realiza o *scaffolding* são os próprios alunos, fazendo a tradução da fala da professora.

Vejamos um excerto da história *Here comes Santa Claus* em que percebemos a preocupação da professora quanto ao entendimento dos alunos.

## Excerto 8

Segmento 22 – 3min 54 seg (DVD) - Here comes Santa Claus

42	Sam	aham. a panda for Katie and a tricycle for Sarah. (1,5) Santa <u>winks</u> at Mintsey , do you
43		know what's winks? (1,0)
44	Gustavo	ah, deu um ratinho pra ela?
45	Sam	no, he winks.
46	?	piscou.
47	Sam	aham., he winks at Mintsey. I have a <u>present</u> [for you too.]
48	Gustavo	[trouxe um pre]sente,
49	Sam	what is a present for-
50	Gustavo	[um ratinho!]
51	Gabriel	[um ratinho!]
52	Vinicius	[um ratinho!]
53	Sam	it's a mouse, a toy mouse. Mintsey purrs, purrs. (0,7) she makes that sound. (0,5) then
54		Santa <u>sits</u> down and he <u>eats</u> the cookies [the] children had made for him
55	Gustavo	[ãh]
56	Gustavo	ele botou, ele sentou,
57	Marcelo	e comeu as bolachinhas que as crianças tinham preparado pra ele.
58	Sam	aha.
59	Gabriel	ele botou a touca nos cookies?
60	Sam	where, no:! his hat is here.(0,5) the cookie is here. dear Santa, there is a letter for him,
61		and then, -
62	Paulo	(-) (na cadeira aparece)
63	Sam	aha. he took of his boots, (1.0) and then he puts some milk, he pours milk for Mintsey,
64		because he has milk there.

Logo no início do excerto, nas linhas 42 e 43, Sam explicitamente pára a narrativa e pergunta aos alunos “Do you know what’s winks?”. Logo Gustavo tenta deduzir o significado da palavra através da figura que se vê nessa página da história e diz “ah, deu um ratinho pra ela?” (linha 44). Sam retoma e diz “no, he winks” (linha 45) e então, um dos alunos completa: “piscou” (linha 46). Sam ratifica a fala do aluno com um “aham” e repete a frase toda “aham, He winks at Mintsey”, modelando, novamente, como ficaria essa frase em inglês.

Em várias ocasiões percebemos que Sam costuma retomar a fala dos alunos e repeti-la em inglês, moldando e mostrando a eles como seria a frase nessa língua, ou seja, provendo o andaime para o que ainda não conseguem fazer sozinhos. É Sam exercendo seu papel de professora, aceitando a contribuição e a participação deles em língua portuguesa, mas

incentivando-os a produzirem na língua alvo. Não é uma avaliação, como na sequência IRA (Sinclair e Coulthard, 1975), mas, sim, o que Wells (1993) caracteriza como *follow up*, ou seja, uma sequência da fala dos alunos, moldando-a em língua inglesa (IRF: iniciação, resposta, sequência). Isso acontece também no trecho acima, quando Sam pergunta aos alunos “what is a present for” e os alunos respondem juntos “um ratinho” (linhas 50, 51 e 52), antes mesmo de Sam terminar sua pergunta. Mais uma vez, Sam confirma a fala dos alunos, mas em inglês “it's a mouse, a toy mouse. Mintsey purrs, purrs. (0,7) she makes that sound. (0,5) then Santa sits down and he eats the cookies [the] children had made for him”.

A preocupação de Sam com elementos novos faz com que, em certos momentos, suspenda um pouco a narrativa para esclarecer questões referentes ao vocabulário, como acontece com a palavra “purrs”. Contudo, devemos salientar que o constante uso de gestos, a tradução dos alunos e também as figuras presentes no livro, facilitam a compreensão e possibilitam que Sam dê continuidade à narrativa, tendo que suspendê-la apenas em poucos casos. Salientamos ainda, que o uso de inglês pela professora é maior do que da língua portuguesa, em conformidade com o objetivo de oferecer aos alunos o máximo de oportunidades para aprender a língua alvo. Recorre à tradução em alguns casos, mas normalmente usa a língua inglesa mesmo para questionar os alunos e explicar algo.

Há ainda os momentos em que os alunos modificam momentaneamente o rumo da contação, fazendo questionamentos ou comentários (Monzoni, 2005), como acontece na linha 59, quando Gabriel pergunta “ele botou a touca nos cookies?”, demonstrando não ter compreendido bem o que acontecera. Sam responde em inglês “where, no:! his hat is here.(0,5) the cookie is here.” e continua narrando “dear Santa, there is a letter for him, and then,” (linha 61). Assim a alternância entre português e inglês dá-se, na maioria dos casos, entre as falas dos alunos e da professora, que, evita falar português, ou seja, temos uma alternância inter-sentencial, como Milroy e Muysken falam (1995), já que a alternância não se dá dentro da sentença nesses casos, mas *entre* as sentenças proferidas. Percebe-se, no entanto, a falta de uma exigência maior, por parte de Sam, para que seus alunos produzam em inglês e uma preocupação de certo modo excessiva com a compreensão, mostrada através dos gestos, repetições, figuras e, muitas vezes, traduções para o português. Talvez Sam pudesse reduzir suas iniciativas nesta direção, dando aos alunos mais responsabilidade no processo de construção conjunta de sentido, particularmente através de perguntas, caso precisassem de ajuda. Além disso, esses aspectos poderiam ser mais bem combinados entre os participantes para que a contação/leitura não ficasse tão restrita à negociação do significado e pudesse

evoluir para outras questões como as associações com suas próprias experiências, as avaliações dos eventos da história e das atitudes dos personagens, entre outras.

Há também situações em que os alunos logo falam em inglês, como acontece no trecho abaixo, selecionado da história *Little Red Riding Hood*. Observe como eles completam as frases de Sam já usando o vocabulário em inglês.

Excerto 9

Segmento 18 - 12min 28 seg (DVD) – Little Red Riding Hood

256	Sam	you've got, you've got grandmother big (2.0) ((mostra suas mãos)
257	Gustavo	ha:nds
258	Sam	ha:nds, you've got big hands grandmother, says Little Red Riding Hood. (1.0)
259		so I can, (0,5) hold you
260	Milena	pra te abraçar.
261	Sam	<pra te abraçar, te segurar> (1.0)
262		my God, grandmother! you've got big, (1.0) ((mostra seus dentes))
263	Gustavo	tooth!
264	Sam	one just?
265	Vinícius	[teeth!]
266	Marcelo	[teeth!]
267	Sam	tee:th. no he has lots, look! (0,5) ((mostra o livro))
268		you've got big (.) teeth, grandmother, says >Little Red Riding Hood.<
269	Marcelo	também a boca dela parece um saduíche!
270	Sam	ah, it looks like a sandwich, Marcelo
271	Tales	parece [uma (salsicha!)]
272	Marcelo	[ parece XXXX ] -
273	Sam	- and then , what does the wolf say?
274	André	[XXXXXXXXXXXX] ((falando bem alto))
275	Marcelo	[XXXXXXXXXXXX] (( falando bem alto)) -
276	Vinícius	[>é pra te comer melhor<]
277	Sam	ã:h?
278	Milena	- é pra te comer
279	Sam	you have big eyes, so I can see you (.)you have big hands, so I can hold you(.) you
280		have big teeth - [tee:th, ] so I ca:n, (1.0)
281	Tales	[>lá o coelinho!<]
282	Vinícius	te comer melhor!
283	SAm	and how do you say that? (0,5) so I ca:n, (0,5)

284	Vinícius	[eat you!]
285	Gustavo	[ angry?]
286	Sam	eat you!
287	João	o ratinho!
288	Sam	so I can eat you. (0,5)
289	Marcelo	so I can eat you.

Sam faz pausas estratégicas, possibilitando aos alunos que concluam sua frase, como acontece nas linhas 256 e 262. Na linha 256, Sam faz uma parada bem significativa, de dois segundos, e ainda mostra suas mãos, indicando aos alunos qual seria a palavra para completar sua frase, o que Gustavo faz logo em seguida, dizendo *hands*. É exatamente o que acontece na linha 262, quando Sam espera que completem sua frase com a palavra *teeth*. No entanto, Gustavo diz “tooth” (263), o que faz Sam perguntar “one just?”. Vinícius e Marcelo respondem então, em sobreposição, “teeth” (linhas 265 e 266).

Na linha 270, vemos Sam novamente incorporando os comentários dos alunos à sua fala, mas em inglês. Nessa situação, Sam dirigiu-se exclusivamente a Marcelo, nomeando-o: “ah, it looks like a sandwich, Marcelo.”, valorizando a participação do aluno, mas também imprimindo um caráter mais sério à fala do aluno, que era inclusive cômica, retomando, em seguida, o rumo da narrativa, sinalizado pela alternância de código. Percebemos também que o aluno Tales segue a linha de comentários cômicos do colega Marcelo, mas não é ratificado por Sam (linha 271). A professora estaria assim procurando manter o rumo da narrativa e, com isso, impedir o surgimento de mais comentários distratores ou de digressões. Essa ação reafirma a assimetria da interação, ainda que com o propósito de levar a história adiante. Logo em seguida (linha 279 e 280), pergunta aos alunos o que o lobo disse, e Vinícius responde em português “é pra te comer melhor” (linha 276). Nesse momento, Sam recupera a estrutura que eles já haviam escutado no sentido de fazê-los pensar e responder em inglês, ou seja, ela não simplesmente traduz a resposta deles, mas os faz raciocinar na tentativa de que consigam resolver a questão. É, mais uma vez, a professora de língua inglesa que se faz presente, lembrando aos alunos que eles podem, sim, e devem produzir em inglês. Quando diz “you have big eyes, so I can see you (.)you have big hands, so I can hold you(.) you have big teeth - [tee:th, ] so I ca:n, (1.0)”, novamente a primeira opção dos alunos é responder em português. Sam então explicita que quer a resposta em inglês dizendo “and how do you say that? (0,5) so I ca:n,” (linha 283). Vinícius consegue completar a frase respondendo “eat you” (linha 284). Sam ainda repete a estrutura toda “So I can eat you”, e vemos Marcelo fazendo o

mesmo que a professora, talvez numa tentativa de interiorizar a frase, já que é um aprendiz de língua, ou por ver sua professora constantemente repetindo frases já ditas, mas em inglês.

Passemos ao trecho abaixo, selecionado da história Mr. Wolf's Pancakes. Observe.

#### Excerto 10

Segmento 9 - 22min 10 seg (DVD) – Mr. Wolf's Pancakes

414	Sam	he had the money, but he had (.) <u>no bag</u> ((faz gesto como se estivesse carregando uma sacola))
415	André	ãh?-
416	Sam	-to carry the money, and the eggs, (0,5)
417	Cris	ele não conseguia levar XXX
418	Sam	he had no bag!
419	Milena	ele não tinha uma mochila?
420	Sam	mochila, uma sacola, to carry. where is he going to put the eggs, the flour, the milk?
421		((faz gestos colocando os ingredientes na sacola))
422	Gustavo	mas no shopping eles não têm?
423	Sam	<u>no</u> . they don't use plastic bags.
424	Sam	[ plastic bags,] ba:d ((mostra sinal de negativo, dedão para baixo))
425	Mateus	[ele tem bolsa!]
426	Sam	this is for the money.
427	Mateus	ah, tá.
428	Sam	[so:,:]
429	André	[o profe:],
430	Sam	he was thinking, hm,
431	André	prô!
432	Sam	I need a bag. just a second! ((olhando para André)) I need a bag. what is he going to
433		do? ((vira a página)) (2.0)
434		he went to the Little Red [ Riding Hood]
435	?	[>Chapéuzinho Vermelho< ]
436	Sam	to ask for her [ba:skɛt.]
437	Gustavo	[ Chapéuzinho Vermelho]
438	Sam	he wanted her <u>basket</u> to go to the shopping. (2.0) her <u>basket</u> .
439	Mateus	agora exagerou-
440	Sam	-pediu o quê?
441	Mateus	a cestinha.
442	Sam	a cestinha.como ele podia pedir a cestinha emprestada?
443	Gustavo	please,

444	Gabriel	I [can I borrow your basket, please?]
445	Gustavo	[can I borrow your basket, please?]
446	Paulo	[can I borrow your basket, please?]
447	Mateus	[can I borrow your basket, please?]
448	Sam	can I borrow your basket, please? (1,0) the Little Red Riding Hood said >NO<. It's
449		my basket. I'm not giving my basket to you. it's my basket. now, >go away(0,5) go
450		away.< it's my basket.((fazendo sinal para ir embora)) and Mr. Wolf, had to go to the
451		shopping with no: basket. he said , I'll have to manage ((gestos carregando várias
452		coisas ao mesmo tempo)) vou ter que dar um jeito.
453		yes, Gabriel.
454	Gabriel	a vizinhança dele é braba.
455	Sam	ah. yes, they are not very nice. they are very rude. são muito,
456	Paulo	mal educados.
457	Sam	mal educados, são muito grosseiros com ele, né? very rude. the Little Red Riding
458		Hood, the Gingerbread Man, Wee Willy Winck and what is the other one?
459	Mateus	a coruja.
460	?	XXX
461	Sam	the chicken. very good ((apontando para o aluno que falou))
462	Mateus	tem uma coruja ali ó.

Nesse excerto, podemos confirmar o que falamos em relação ao uso da língua no excerto da história *Here comes Santa Claus*. Aqui também vemos a professora usando a língua inglesa quase que exclusivamente, alternando para português em apenas duas situações que serão descritas a seguir. Da mesma forma, os alunos continuam tendo como preferência a língua portuguesa, língua que dominam, e usam o inglês quando solicitados a fazê-lo. Como na história *Here comes Santa Claus*, traduzem a fala da professora constantemente, mostrando seu entendimento, ou não, da situação. Na verdade, mostram, dessa forma, a habilidade que está mais desenvolvida neles: a de ouvir. Isso nos leva a retomar Macnamara, ao dizer que “um indivíduo bilíngue é alguém que possui competência mínima em uma das quatro habilidades linguísticas (falar, ouvir, ler e escrever) em uma língua diferente da sua língua nativa” (Macnamara, 1967, apud Hamers & Blanc, 2000, p.7). Salientamos, contudo, a importância de desafiar nossos alunos para que possam também mostrar progressos em relação à fala. Vejamos alguns exemplos.

Na linha 414, Sam tenta explicar aos alunos que o Lobo não tinha uma sacola para carregar os ingredientes. Contudo, André logo indica que não entendeu, perguntando “ãh?” (linha 415). Sam então dá continuidade a sua frase, “-to carry the money, and the eggs, (0,5)”,

(linha 416) na tentativa de complementar a idéia anterior. Cris mostra que ainda não entendeu, pois acha que o Lobo não conseguia carregar as compras. Sam retoma novamente dizendo “He had no bag” (linha 418). Milena mostra, na linha 419, ter entendido a situação, perguntando “ele não tinha uma mochila?”. Sam confirma o que Milena diz, mas acrescenta a palavra sacola, já que mochila não era exatamente a palavra para aquele contexto. Diz então: “mochila, uma sacola, to carry. where is he going to put the eggs, the flour, the milk? (linha 420). Nesse exemplo, vemos Sam usando a língua portuguesa para traduzir a palavra *bag* de forma adequada àquela situação e depois já alternando para inglês, desta vez dentro de uma mesma sentença, ou seja, uma alternância intra-sentencial (Milroy e Muysken, 1995). Observamos, contudo, que essas ocorrências de alternância de código intra-sentenciais são a minoria e acontecem em casos específicos, especialmente quando uma palavra não foi bem entendida, ou quando algo que poderia acarretar o não entendimento por parte dos alunos não tenha ficado claro. Na maioria dos casos, Sam utiliza a língua portuguesa ou a língua inglesa, não misturando as duas línguas dentro de uma mesma sentença, como se vê com frequência em aulas de língua inglesa para crianças, quando professoras falam a frase toda em português e colocam a palavra que querem ensinar em inglês (Ex: Pintem a banana de *yellow*.). Relacionamos a esquivia dessa prática a uma postura em que a língua é percebida como mediadora de ações sociais, e não apenas como objetos descontextualizados a serem aprendidos pelas crianças para um uso futuro.

Na continuidade do excerto (linhas 422 a 439), percebemos uma série de turnos alternados entre a professora e os alunos, usando, como já dito, inglês e português respectivamente. Na linha 439, Mateus faz um comentário afetivo (Heath, 2001) que não é ratificado pela professora, que parece mais envolvida no momento com o entendimento da história. Mas quando diz “agora exagerou”, o aluno mostra um julgamento perante o que estava acontecendo que seria muito interessante se tivesse sido explorado pela professora. A professora segue perguntando “pediu o quê?” (linha 440). Talvez porque quisesse explorar com eles algo que sabia que eles conheciam, incluindo assim os alunos na contação. Quando Mateus responde “a cestinha” (linha 441), Sam pergunta, em português, “como ele podia pedir a cestinha emprestada?”. Novamente, o que Sam faz é tentar fazer com que os alunos participem também em inglês, já que ensinar a língua e através da língua são seus objetivos principais. Vários alunos respondem em coro “Can I borrow your basket, please?”. Acredito que o incentivo para que usem também a língua inglesa é essencial e é também uma maneira de mostrar-lhes que eles podem, sim, falar inglês. Pode dar mais trabalho e exigir mais tempo, mas eles têm, sim, capacidade. Quando Sam solicita que falem inglês, mostra que acredita no

potencial deles e que sabe que são capazes, tornando-os mais confiantes. É uma forma de lembrar que aquela aula é em inglês e que, portanto, o contrato pede que o inglês seja a língua utilizada, embora os alunos demonstrem preferir falar português. Por isso, a importância de um contrato explícito a esse respeito e da exigência de seu cumprimento por parte da professora, para que, aos poucos, os alunos possam ir avançando e fortalecendo-se no uso do inglês.

Sam continua narrando a história e na linha 452 termina seu turno de fala traduzindo “I’ll have to manage”, “vou ter que dar um jeito”. Parece-me que as escolhas do que traduzir estão diretamente ligadas à experiência da professora e ao conhecimento que tem de seus alunos. Provavelmente sabia que *I’ll have to manage* era algo que seus alunos não conheciam e, por isso, a tradução, mesmo porque é algo difícil de explicar com gestos ou com sinônimos. Da mesma forma, na linha 455, Sam dá continuidade à fala de Gabriel (linha 454), trazendo-a para a contação em inglês “ah. yes, they are not very nice. they are very ru:de. são muito,” e, no final, alterna para o português deixando que seus alunos completem sua frase “mal educados” (Mateus, linha 456). Retoma o que Paulo diz também usando português e, depois, repete em inglês: “mal educados, são muito grosseiros com ele, né? very rude.” (linha 459) e continua narrando a história na língua alvo.

Vejamos agora um trecho da exploração da capa do livro da mesma história, que rendeu uma longa interação entre professora e alunos na tentativa de entenderem o que significava *half price*, escrito em uma etiqueta vermelha colada na capa do livro. Na verdade, são os alunos que perguntam o que é *half price*, como visto no excerto 1, que tem início na linha 29 da transcrição da história. O trecho abaixo começa na linha 89, mas a interação envolvendo os termos *half price* começa na linha 29 e estende-se até a linha 116. Observe.

#### Excerto 11

Segmento 5 - 5 min 50 seg (DVD) – Mr. Wolf’s Pancakes

88	Sam	se aqui eu tenho um inteiro ((une as duas partes do papel e depois separa-as)) eu posso ter uma,
89	?	metade
90	?	uma meia
91	Sam	uma me:::
92	Natália	tade
93	Sam	tade. então olha aqui ((pega o livro novamente)), quando diz half: price, price é money
94		((mostra com as mãos o gesto de dinheiro)) how much this book. this book is like five

95		dollars for example, or ten dollars. this book is ten dollars,
96	Mateus	dez reais
97	Gio	dollars ((mostra dez com as mãos)) ten dolars.
98	Gabriel	vinte reais.
99	Sam	ten dolars, Ok. vinte reais. ((apontando para Gabriel)) but imagine in dollars. this book
100		is ten dollars, mas como tem esta etiqueta aqui, tá dizendo que é: ha:lf price.
101	Mateus	emprestado!
102	Sam	tá:: (1,0) ha:lf.
103	Gabriel	pago.(2,0) tá pago.
104	Gustavo	metade pago.
105	Sam	metade ((faz uma cara de estranhamento)) eu vou lá comprar este livro e vejo nesta
106		etiqueta que ele tá half price, (0,5) ta pela metade, (1.0)
107	Gustavo	ele tá pela metade da história
108	Sam	vou comprar só a metade do book?
109	João	ele tá pela[ metade do preço]
110	Mateus	[ METADE DO PREÇO!]
111	Sam	metade do preço! ((aponta para os alunos que responderam)) ele tava XX discount.
112	Mateus	tinha uma promoção.
113	Sam	tinha uma promoção. half price, ele tava pela metade do preço.
114	Cris	desconto
115	Sam	desconto. (1,0) half price.
116	André	imagina tu compra tudo isso [pela metade do preço]
117	Mateus	[ é teu tudo isso? é teu?]
118	Sam	teacher Mila comprou este livro.
119	Ricardo	é da bilioteca.
120	Sam	Language Lab, down there, not the library. ((olhando para Ricardo e apontando a
121		direção da biblioteca)) Language Lab, teacher Mila bought this book in England, in
122		London, in London she bought this book.
123	Mateus	ela comprou para contar para os filhos?
124	Sam	no, here, for our school.
125	?	XXXXXXXXXX
126	João	quem é a teacher Mila?
127	Sam	teacher Mila? you don't know teacher Mila? ((olhando para ele))

Podemos perceber que, nesse excerto, a professora faz muito mais uso da língua portuguesa do que nos demais, talvez devido à dificuldade que os alunos demonstram para entender o que era *half price*. Insistindo em não traduzir o termo, Sam e os alunos usam

muitos turnos de fala para chegarem a um consenso do significado do termo. Traduzir poderia ter sido mais simples e gerado menos turnos de fala para resolver o caso. Em nossa conversa com Sam perguntamos a ela se não seria mais fácil simplesmente traduzir, uma vez que os alunos levaram tanto tempo para entender e, em função disso, ela acabou usando muitos outros turnos em português para ajudá-los. Sam diz que não imaginou que seria tão complicado fazê-los entender, um dos motivos pelos quais não traduziu logo. Acrescenta também que, em outra situação de sala de aula, o termo *half* apareceu novamente e que logo eles não lembraram o que significava, mas quando falou sobre a etiqueta do livro, o termo logo foi recuperado, ou seja, a longa interação para que entendessem o significado não foi em vão. Sam também salienta que através da explicação que foi dada, novos termos surgiram, o que pode enriquecer também o vocabulário dos alunos.

Vejam os como a interação se desenrola. Logo na linha 88, Sam tenta mostrar aos alunos a diferença entre um inteiro e uma metade. Para isso, utiliza-se de uma folha de papel partida ao meio e tenta elicitá-los como se chama uma parte de um inteiro: “se aqui eu tenho um inteiro ((une as duas partes do papel e depois as separa)) eu posso ter uma,” deixando que completem sua frase. Um dos alunos logo diz “metade”, e outro responde “meia”. Sam recupera a fala deles dizendo “uma me:”, estendendo a sílaba numa tentativa de que mais alunos completem a palavra. Natália então termina “tade” (linha 92). Sam ratifica a fala da aluna e continua explicando, acrescentando agora a noção de valor, dinheiro, para que cheguem ao preço do livro com desconto e sem desconto. Retoma o uso do inglês em sua fala, mas ainda faz alguns comentários em português dentro da sentença: “this book is ten dollars, mas como tem esta etiqueta aqui, tá dizendo que é: ha:lf price” (linha 100). Os alunos começam então a deduzir o que seria *half price*, já que já sabem que *half* é metade. Várias tentativas são feitas, algumas muito engraçadas e que nos levam a crer que o que falta é também conhecimento de mundo. Provavelmente não sabem ao certo o que é uma promoção, como funciona, quanto se paga, enfim, não tem o entendimento da situação maior. Por isso, mais uma vez enfatizo que não é só língua que se aprende ao se ouvir uma história, mas muito mais. Mateus acredita que o livro seja emprestado (linha 101) e Gustavo primeiro pensa que o livro esteja metade pago (linha 104), mas, em função do questionamento de Sam, muda de ideia e deduz então que esteja pela metade da história (linha 107). Só na linha 109 e 110 é que João e Mateus entendem que o livro estava pela metade do preço. Sam ratifica a fala deles e repete o que disseram, direcionando seu olhar a eles: “metade do preço! ele tava XX discount.” (linha 111). Mateus relaciona assim *half price* à promoção e acrescenta “tinha uma promoção” (linha 112). Sam continua usando mais português do que inglês e, uma vez

mudando de assunto, retorna a usar inglês em maior proporção, o que nos leva a crer que o uso da língua materna tenha sido em função da dificuldade que demonstraram durante a interação para compreenderem o significado da etiqueta.

Pelos excertos analisados acima podemos concluir que há, sim, o uso alternado das duas línguas nessa sala de aula e que o insumo em inglês é bastante considerável. A professora usa a língua materna, em certos momentos, como já descrevemos anteriormente, no sentido de auxiliar os alunos. Esses, por sua vez, manifestam-se muito mais em português, sendo incentivados e apoiados pela professora a participarem em inglês. Percebe-se que a compreensão se dá de maneira muito mais ampla do que a produção, por enquanto. Além disso, o papel dos alunos durante a contação é, principalmente, de ouvintes e, portanto, como ouvintes mostram que estão entendendo, que estão atentos e acompanhando o que está sendo narrado. Talvez isso seja uma razão para usarem mais português do que inglês em seus turnos de fala. Para que usassem mais inglês, eles teriam de ter, quem sabe, o papel de co-narradores. A professora se empenha nisso, mas ainda não os têm como co-narradores. Sam tem o desafio de fazer seus alunos interagirem mais na língua alvo e aparenta estar ciente disso, promovendo, em determinadas situações, o uso do inglês por parte dos alunos. Passemos agora à introdução de novos tópicos durante a contação de histórias e vejamos de que forma alteram a estrutura de participação nessa sala de aula.

#### 4.3 A INTRODUÇÃO DE NOVOS TÓPICOS DURANTE A CONTAÇÃO DE HISTÓRIAS

Normalmente, quando desejamos mudar o tópico de uma conversa, por exemplo, é comum que usemos maior quantidade de material morfofonológico ou que marquemos essa mudança de alguma forma. Durante uma contação, provavelmente espera-se que o tópico não mude para que a história possa ser desenvolvida. Mas será que isso acontece em uma sala de aula com várias crianças ouvindo a mesma história, mas fazendo interpretações e leituras diferentes? Será que o ditado popular “uma história puxa a outra” não se torna mais forte e alunos e professora acabam mudando, sim, de tópico várias vezes? Vejamos o que acontece na sala de aula pesquisada.

Na sala de aula da professora Sam a mudança de tópicos durante a contação de histórias acontece tanto por parte da professora, quanto – e principalmente – por parte dos alunos, que

fazem perguntas, lembram de algo relacionado ao que está sendo dito e, acabam assim, introduzindo questões que, possivelmente, não seriam abordadas pela professora. Por vezes as questões trazidas pelos alunos estão bem relacionadas ao que está sendo tratado, não sendo necessário que os alunos façam o trabalho conversacional que acontece quando há uma mudança de tópico brusca. Vejamos o excerto abaixo, quando Gustavo introduz uma pergunta que tem relação com o que está sendo dito.

#### Excerto 12

Segmento 16 - 5min 39 seg (DVD) – Little Red Riding Hood

119	Sam	she is very happy today, it's her birthday.
120	Vinícius	seu aniversário
121	Sam	aham
122	Gustavo	quantos anos ela fez será?
123	Sam	I don't know, let's count. (( coloca o livro mais perto deles))
124	João	deve ser uns duzentos!
125	Mateus	[duzentos o quê?] ((respondeu olhando para João))
126	Cris	[one, two, three,] four, five, six, seven, eight.
127	Gustavo	eight
128	Sam	eight. she is eight years old. OK, now it is about the father, the father cuts wood, he
129		works in the forest,

No pequeno trecho acima, Sam está narrando a história *Little Red Riding Hood* e, ao dizer que era o aniversário da menina, logo temos a introdução de uma pergunta feita por Gustavo (linha 122). Na verdade, a pergunta está ainda dentro do tema aniversário, mas não sabemos se Samalaria ou não sobre a idade dela sem que Gustavo tivesse feito esse questionamento. O fato é que, em função dela, um novo enquadre toma lugar. Sam responde que não sabe a idade de Chapeuzinho, mas propõe à turma que contem em conjunto (linha 123). João responde a pergunta de Gustavo, mostrando, mais uma vez, a interlocução entre alunos, dizendo: “deve ser uns duzentos!” (linha 124), a que Mateus acrescenta “duzentos o quê?” (linha 125). Começam então, a contar, com Sam, a idade de Chapeuzinho, e o tópico é encerrado nesse momento pela professora, que retoma o fio da narrativa do ponto onde havia sido momentaneamente interrompida “she is eight years old. OK, now it is about the father, the father cuts wood, he works in the forest,” (linhas 128 e 129).

De fato, o que acontece na interação acima é o que Gail Jefferson (1993) descreve como *recipient inquiry*, ou seja, uma pergunta feita pelo receptor da história e que leva a uma mudança de tópico. Cabe à professora depois retomar o ponto de onde havia parado, o que é feito, mais uma vez, com uma mudança de tópico, retornando assim ao tópico antecedente. Percebe-se que Sam recupera a fala dos alunos e faz um resumo, dando por encerrada a questão e seguindo o fluxo da narrativa. Essa estratégia é descrita por Jefferson (1993) como uma inserção de comentário. Nesses casos o comentário é inserido para então mudar-se de tópico drasticamente. O que Sam faz não é exatamente um comentário, mas uma retomada do que os alunos disseram, valorizando sua fala para, em seguida, mudar de tópico. Esse parece ser um recurso muito usado em sala de aula e, como já vimos na seção sobre alternância de códigos, acontece muito na sala estudada.

Gostaria de chamar a atenção para o fato de os alunos trazerem à tona questões, posicionamentos e ideias que, apesar de muitas vezes não introduzirem um tópico totalmente novo, mudam, de certa forma, a maneira como aquele tópico estava sendo trabalhado, ou seja, acrescentam detalhes pertinentes ao tema e que enriquecem a contação. O papel de fazer o caminho de volta à narrativa, trazendo os alunos para esse plano novamente, é da professora, que vai traçando um fio condutor, direcionando a turma para o tema principal: a história.

#### 4.3.1 “Daí vai vir o monstro do Lago Ness” Tales, 8 anos

##### O “fazer rir” na sala de aula.

O excerto que veremos em seguida mostra os alunos fazendo uso da estratégia de introduzirem novos tópicos com o objetivo de “fazer rir”, ou seja, com o intuito de trazer elementos novos que modifiquem, de forma engraçada, a contação. Contudo, como professores, sabemos que, em determinados momentos, esses tipos de comentários podem desfocar a atenção dos demais alunos. Vejamos como Sam e os outros colegas lidam com essa situação.

Excerto 13

Segmento 13 – 4min 45 seg (DVD) – The Gingerbread Man

120	Sam	soon, the gingerbread man met a cow. <u>st:op</u> , little gingerbread man, shouted the cow.
121		I want to eat you, ((leva a mão à boca)) for my tea.

122	Gustavo	@ @ @ @ @
123	João	@ @ a vaca queria comer o biscoito!! (olha para Gustavo))
124	Sam	ãham ((olhando para Tales e Gustavo))
125	Gustavo	pro chá dela.
126	Sam	for the tea. ((olhando para Mateus)) but the gingerbread man,(2,0) the gingerbread
127		man (1,0) ((virando a página))would not stop ((sinal negativo com os dedos)). the cow
128		chased the gingerbread man, [ but the cow could not catch him].
129	?	[ e a vovó tá ainda lá?]
130	Sam	and the old lady was there.
131	?	>e agora vai vir o cavalo<
132	Sam	ãhã
133	?	agora vai vir o cavalo
134	Sam	ah, you saw it!
135	Tales	daí vai vir o monstro do Lago Ness ((olhando para colegas))
136	Sam	sh:,
137	Gustavo	daí vai vir o tiranossauro Rex ((olhando para Tales))
138	Sam	attention, (1,0) <u>soon</u> , the Gingerbread man met a ,
139	Gustavo	[horse!]
140	Vinícius	[horse!]
141	Sam	horse! ((faz sinal de parar com a mão esperando que os alunos completem a frase))
142	Tales	a °bochechona°, (1,0)
143	Gabriel	[stop, little gingerbread man]
144	?	[stop, little gingerbread man]
145	?	[stop, little gingerbread man]
146	Sam	[stop, little gingerbread man], shouted the horse ((aponta para si mesma))
147	Gustavo	[I . want,]
148	Paulo	[I. want, ]
149	Gabriel	I want to tea
150	Gustavo	tea!
151	?	I want to,
152	Gustavo	[tea!]
153	Tales	[tea!]
154	Gabriel	[tea!]
155	Sam	tea. the horse wants to eat [the gingerbread man] for the tea. (1.0) but the gingerbread
156	Natália	[°ele ia comer ele° @ @]
157	Mateus	- agora vai vir um coelho
158	Sam	would not stop. a bunny? ((olha para aluno fazendo sinal de dúvida com a cabeça))

159		the horse - [chased the gingerbread ] man, the cow [chased the ginger]bread man-
160	Tales	[vai vir o (sol)]
161	Felipe	[vai vir, as nuvens]
162	Sam	and the old lady -

Os alunos já haviam percebido que nessa história sempre aparecia um novo personagem que também resolvia correr atrás do *Gingerbread Man* e passaram a inferir quem seria o próximo, fazendo uso das figuras do livro e ajudando a professora a contar a história, antecipando alguns fatos. Essa atitude é encarada como positiva por Sam, que ratifica os comentários dos alunos, como acontece com o cavalo (linhas 131 a 134). Contudo, os alunos Tales, Gustavo e Felipe vêm nessa interação uma possibilidade de trazerem para a narrativa outros personagens. Na linha 135, Tales introduz um novo tópico, visto que não havia nenhuma relação entre o que a professora narrava e o que dizia: “daí vai vir o monstro do Lago Ness”. Na verdade, o fato de olhar para os colegas e não para a professora, também nos mostra que não era com Sam que procurava se alinhar, mas com seus colegas de turma. Pela reação da professora “sh:,” (linha 136) percebemos que ela não se alinha também a essa fala, que, apesar de muito espirituosa, pode ser encarada como uma ameaça à face da professora (Goffman, 1955). Tales não teve a ratificação da professora, mas, com certeza, teve a de Gustavo, que acaba entrando na brincadeira “daí vai vir o tiranossauro Rex” (linha 137). Aqui também o olhar exerce um papel fundamental, pois no momento em que Gustavo olha para Tales, estabelece-se ali uma interação entre os dois somente, posto os demais não foram ratificados como participantes daquela interação.

Contudo, na linha 138 Sam retoma o turno, chamando a atenção dos alunos para continuar narrando “attention, (1,0) soon, the Gingerbread man met a,”. Gustavo logo se alinha à professora, completando sua frase “horse”, juntamente com o colega Vinícius (linhas 139 e 140). Sam repete a fala dos dois e indica com sua mão o sinal de parar, que é entendido pelos alunos como um indicador de que completassem com ela a frase já dita outras vezes “[stop, little gingerbread man]” (linhas 143 a 146). Antes disso, contudo, Tales ainda faz um comentário sobre as bochechas do cavalo, “a bochechona” (linha 142), mas parece ser ignorado por Sam e pelos demais colegas.

Das linhas 147 a 155, vemos os alunos operando com a língua, buscando completar a frase “stop little Gingerbread Man”, esforçando-se para pronuciá-la em inglês. São várias tentativas de diferentes alunos, que lembram o início “I want” e o final da frase “tea”, tendo dificuldade para organizá-la do começo ao fim, “I want to eat you for my tea”. Sam continua

narrando, mas logo é interrompida por Tales e Felipe, que insistem em acrescentar novos elementos à história, falando em sobreposição à fala da professora: “vai vir o sol” (linha 160), “vai vir as nuvens” (linha 161). Sam não ratifica os comentários feitos pelos alunos e não os considera como novos tópicos, voltando a narrar.

O que fica claro é que, algumas vezes, como parece ser o caso do excerto acima descrito, os novos tópicos são introduzidos com o intuito de fazer graça e, portanto, não são levados a sério pela professora. A decisão de aceitar ou não as contribuições dos alunos revela também que é a professora quem está no controle e que tem o poder de ratificar ou não os comentários feitos pelos alunos. Difícil para os professores é ter o discernimento para saber quando esses comentários têm a função de desvirtuar a história e quando são, sim, contribuições espontâneas e criativas por parte dos alunos. Acredito que isso seja mais fácil quando conhecemos bem nossos alunos e já sabemos como costumam participar desses eventos.

#### 4.3.2 “Hickory Dickory Dock, tick tock”. Gustavo, 8 anos

##### **Cantando também mudamos de tópico!**

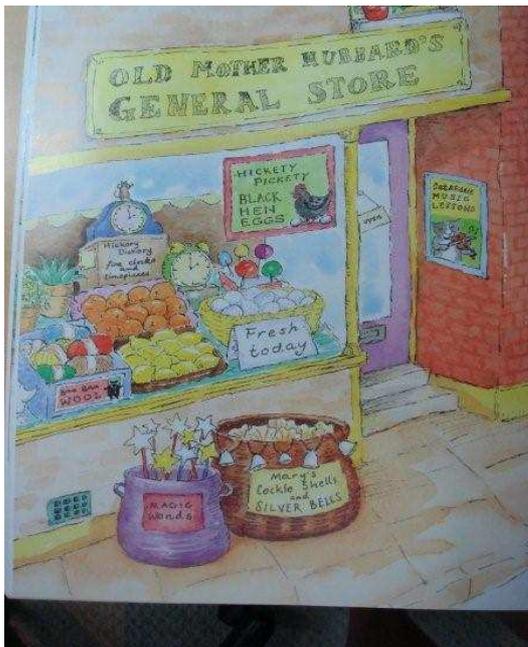
A música parece muito presente na vida desses alunos. Durante nossa pesquisa, os escutamos cantando e cantarolando em vários momentos. As letras de algumas delas estão tão afluadas que, facilmente, eles estabelecem relações entre alguma palavra da história, imagem ou personagem, com músicas que aprenderam tanto na aula de música – as crianças têm um período semanal e cantam nas duas línguas - quanto na aula de inglês. O trecho a seguir mostra a relação que Gustavo estabelece entre o relógio que aparece no livro e a música Hickory Dickory Dock.

Excerto 14

Segmento 10 - 25min (DVD) – Mr. Wolf’s Pancakes

476	Nathália	xxx relógioxx ((aponta para o relógio que tem no livro))
477	Gustavo	(tem despertador)
478	Sam	ah! here is the clock from the story Hickory Dickory Dock. if you read here
479	Gustavo	Hickory Dickory Dock, tick tock, the mouse ran up the clock, tick tock ((cantando a música))
480	Sam	yes! do you remember? Hickory Dickory Dock, tick tock, the mouse ran up the clock,

		tick tock
481		the clock struck one, [the mouse ran down, Hickory Dickory Dock, tick tock,]
482	Mateus	[ da onde tu conhece esta música Gustavo?]
483	Gustavo	[a gente aprendeu.]
484	Sam	profe Michele taught you. first grade, yes.
485		this is the clock. look at the mouse there.
486	Gabriel	ah tem até o ratinho!
487	Sam	yes, this is the story of the mouse, Hickory Dickory Dock.
488	?	aonde é o rato?
489	Sam	here. ((mostrando no livro))
490	?	ah, deixa eu ver de perto. ((Sam coloca o livro mais perto do aluno))
491		((vários alunos tecendo comentários e falando entre eles. Sam passa o livro para que
492		vejam o ratinho))



Página do livro que mostra o relógio e o ratinho da música Hickory Dickory Dock.

Fotografia 4: Hickory Dickory Dock

Inicialmente, quem chama a atenção da professora e dos demais alunos para o relógio que está na vitrine é a aluna Nathália (linha 476), que também aponta para a figura no livro. Gustavo complementa dizendo “tem despertador” (linha 477) e, em seguida, Sam aceita a mudança de tópico proposta pelos alunos e acrescenta que aquele é o relógio da música Hickory Dickory Dock. Mesmo sem esperar que a professora termine, Gustavo antecipa-se e começa a cantar a música, tomando o turno e passando do “falar sobre a música” para “cantar

a música”. Sam novamente ratifica a participação e a mudança de tópico concordando “Yes, do you remember?” e cantando também a canção (linha 480). Em seguida, o colega Mateus toma o turno e pergunta “da onde tu conhece essa música Gustavo?” (linha 482), alinhando-se a ele e estabelecendo uma interlocução com o colega, que responde “a gente aprendeu”(483) e é amparado pela professora que acrescenta “profe Michele taught you. first grade, yes.” (linha 484). Na realidade, o que acontece aqui é mais uma mudança de tópico: os alunos passam a falar sobre onde aprenderam a música e não mais sobre a história das panquecas do lobo. Assim, num piscar de olhos, o assunto passa a ser o ratinho que também está na vitrine (linhas 486 até o final), e a história a que se referem agora não é mais a do Lobo, mas a do ratinho e do relógio.

O fato de alunos e professora estabelecerem relações com outras histórias, músicas e personagens deve ser considerado como algo de extrema importância, afinal eles estão fazendo o que Heath (2001) diz faltar muito ainda durante as contações: passar do estágio de *what questions* para um estágio em que as conexões com a vida real ou com experiências anteriores possam ser estabelecidas e fortificadas. Quando passamos a falar com as crianças não temos mais um rumo pré-estabelecido. Temos sim uma história a ser contada, mas o caminho que alunos e professora percorrerão é um mistério. E é justamente essa a beleza de dar voz aos alunos: deixar que contem e construam a história conosco dá um sentido maior ao que está sendo contado: passam a ser co-contadores, co-construtores daquela história.

A inserção da música se repete também na contação da história *The true story of the three little pigs*, como veremos abaixo.

#### Excerto 15

Segmento 3 – 21min 54 seg (DVD) – The true story of the three little pigs

413	Sam	he knocked on the door and said Mr. Pig, Mr. Pig , are you in?
414	Cris	Mr. Pig.
415	Sam	and the pig was very ru:de.
416	Gustavo	<u>brabo</u> .
417	Sam	foi muito grosseiro.º , very ru:de. get <u>out</u> of here. get <u>out</u> of here. ((fazendo gestos
418		com o braço indicando a porta)). <u>don't bother</u> me again.(2,0)
419	João	não me incomode agora.
420	Sam	não me incomoda de novo, João, very good. ((olhando para João)) don't bother me
421		again. get out of here.
422	Cris	tinha don't bother numa música

423	Sam	na nossa música, qual música Cris?
424	?	shoo fly don't bother me
425	Vinícius	[shoo fly don't bother me , shoo fly don't bother me, ] °cause I belong to somebody°
426	Marcelo	[shoo fly don't bother me , shoo fly don't bother me, ]
427	Paulo	[shoo fly don't bother me , shoo fly don't bother me, ]
428	Felipe	[shoo fly don't bother me , shoo fly don't bother me, ]
429	Gustavo	[shoo fly don't bother me , shoo fly don't bother me, ]
430	Sam	[shoo fly don't bother me. muito bem. ] ((vira a página))
431		the wolf, o que que o wolf pensou? ah, that's very impolite. isso é muito mal educado.
432		please, I just want sugar,

Nesse caso o que desencadeia a lembrança da música não é uma figura, mas uma parte da fala da professora ao contar a história. Na linha 418, Sam, ao narrar, diz “don't bother me again”, que, logo a seguir, é traduzida por João (linha 419) como “não me incomode agora”. A professora retoma a fala de João, fazendo a correção necessária “não me incomode de novo” (420) e repetindo a frase em inglês “don't bother me again”. É então que Cris chama a atenção de Sam e dos colegas para o fato de essa estrutura estar presente em uma música que aprenderam: “tinha don't bother numa música” (linha 422). Ao questionar de que música Cris falava, vários alunos começaram a cantar, “shoo fly don't bother me, shoo fly don't bother me”. Ao término da canção, Sam repete “shoo fly, don't bother me”, parabenizando os alunos pela lembrança “muito bem”, (linha 430) e volta a narrar a história.

O que podemos perceber é que, através das músicas, o tópico também é mudado. É tudo muito rápido: lembram-se da música, estabelecem a relação, cantam e, finalmente, voltam ao tópico antecedente, ou seja, à história. Novamente, quem faz essa conexão e volta ao ponto anterior é a professora. Parece esse ser mais um dos nossos tantos papéis: trazer nossos alunos de volta ao ponto onde estávamos. Saliento, contudo que é importante que demonstremos a eles que esses “desvios de rota” não são algo que deva ser evitado. São, sim, oportunidades de darmos sentido ao que estão dizendo e mostrarmos que entendemos a relação que eles querem nos mostrar. Quando isso não acontece, perdemos oportunidades de compreendermos e valorizarmos as relações que eles estão estabelecendo. É o que veremos na seção 4.4.1, quando Sam não aceita a mudança de tópico proposta pelos alunos que, incessantemente, insistem na mesma questão. Talvez se, naquele caso, Sam tivesse parado e tentado entender por que falavam tanto dos animais, teria ratificado a mudança de tópico e estabelecido as relações que eles estavam tentando estabelecer.

São muitos os recursos usados por eles e também por Sam para mudarem de tópico. Veremos, a seguir, como as perguntas também servem a esse propósito.

#### 4.3.3 “Mas *flour* não é para flor?” Cris, 8 anos.

##### Perguntas que têm o poder de mudar o tópico.

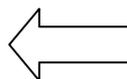
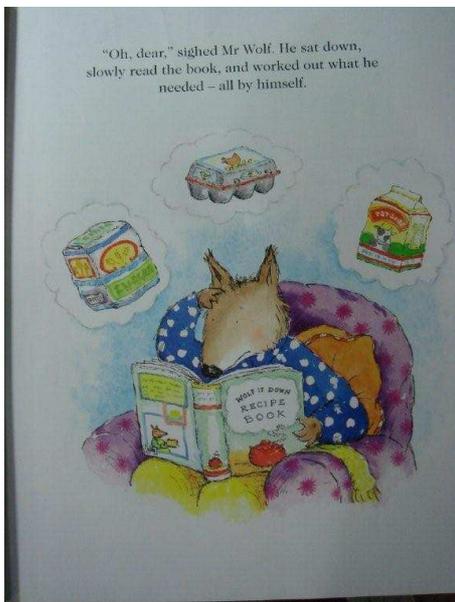
Como vimos anteriormente (seção 3.3), Gail Jefferson (op.cit.) apresenta o termo *recipient inquiry* para falar sobre as perguntas feitas pelo receptor e que causam mudança de tópico. Na sala de aula, contudo, percebe-se que as perguntas feitas pelos professores também provocam essa mudança, como nos mostra o exemplo abaixo. Veremos neste trecho tanto uma pergunta lançada por Sam quanto perguntas feitas pelos alunos e que não eram previsíveis.

Excerto 16

Segmento 8 – 14min 20 seg (DVD) – Mr. Wolf’s Pancakes

266	Sam	[very] very <slowly>, bem devagar. very slowly he tried to read the book and
267		see what were the ingredients.the ingredients to make pancakes.
268	Vinícius	ingredientes!
267	Sam	what were the ingredients.the ingredients to make pancakes.
268	Vinícius	ingredientes!
269	Sam	what were the ingredients to make pancakes. ((olhando para Vinícius))
270		what were the ingredients to make pancakes? ((apontando para os ingredientes ))
271	Gustavo	ele não sabia os ingredientes!
272	Sam	but then in the book, the recipe book, the book told him. what were the ingredients?
273	André	ovo,
274	Cris	leite,
275	Mateus	eu acho que ele vai XXX
276	Sam	>and how do you say this?< ((mostrando figura no livro e olhando para Cris))
277	Cris	eggs,
278	Sam	eggs, (1,0) ((aponta para o leite))
279	Gustavo	[milk,]
280	Vinícius	[milk,]
280	?	[milk,]
281	Sam	milk, (2,5) ((aponta para a farinha))

282	Gabriel	[flour!]
282	Gustavo	[FLOUR!]
283	Sam	flo:ur.
284	Cris	mas flour não é pra flor?
285	Sam	good question. flower, like flower ((cheirando uma flor)) No., we spell it different.
287	Mateus	°se escreve diferente°.
288	Sam	[flower, beautiful flower,] ((cheirando a flor novamente))
288	Mateus	[°se escreve diferente°, profe]
288	Sam	yes, flower in the garden, flower no jardim is <F-L-O-W [E- R]> ((mostrando as letras no ar))
288	Mateus	[>se fala a mesma coisaXXXX<]
288	Sam	big word. flour de farinha < F-L-O-U-R > ((mostrando as letras no ar)) (1,0) mesmo
288		som, different words. (1,0)
289		yes, Paulo? ((estava com a mão levantada para falar))
290	Paulo	que é essa palavra ali de cima, essa última?
291	Sam	himself? que que diz aqui então. the wolf was looking at the book <u>all by himself</u> . (2,0)
292		sozinho. all by himself.
293	Gustavo	ficou fazendo sozinho.
294	Sam	he looked at the recipe <u>all by himself</u> .
295	André	all by himself.



Página do livro que estava sendo mostrada.

Fotografia 5: Ingredientes

Sam estava contando a história das Panquecas do Lobo, mas, em nenhum momento o nome dos ingredientes aparecia na história. No entanto, Sam aborda essa questão e a introduz através de uma pergunta “what were the ingredients to make pancakes?”. Na verdade essa fala

é repetida várias vezes, quando, finalmente, percebem que ela queria que nomeassem os ingredientes da receita. Começaram então a citá-los, mas em português. Imediatamente, Sam pergunta “and how do you say this?”, mostrando que quer que usem a língua inglesa. Os alunos fazem a mudança de código, seguindo a solicitação da professora, e nomeiam os ingredientes corretamente. Quando chegam à palavra *flour*, no entanto, a aluna Cris pergunta “mas *flour* não é pra flor?” (linha 284), e acaba mudando o foco, passando da história em si para uma reflexão lexical e meta-linguística. A pergunta da aluna mostra que está refletindo sobre a língua, pois sabe que essa pronúncia é para flor. Como poderia ser também para farinha? Sam logo elogia a pergunta feita por Cris e passa a explicar o que acontece com as duas palavras. Para isso, faz uso de gestos e também da soletração das palavras, além de usar a língua portuguesa em algumas circunstâncias. Sam recebe também o auxílio de Mateus, que traduz sua fala e mostra que entendeu que têm o mesmo som, mas são escritas de forma diferente.

Antes mesmo de Sam retomar o fluxo da narrativa, Paulo tem outro questionamento, também em relação a vocabulário. Paulo está com sua mão erguida, mostrando que gostaria de falar. Sam o chama e cede a ele o turno. O aluno questiona então: “que é essa palavra ali de cima, essa última?” (linha 290), mostrando a palavra que vira no livro. Sam já responde a pergunta dele e aproveita para continuar contando a história: “himself? que que diz aqui então. the wolf was looking at the book all by himself. (2,0) sozinho. all by himself.” (linhas 291 e 292).

Na realidade, as perguntas feitas pelos alunos não só têm o poder de moldar a narrativa (Monzoni, 2005) como também têm a força de nos aproximar e nos afastar da história, num trabalho interacional que nos leva para “outros lugares” e nos “traz de volta” de onde partimos. É uma riqueza e tanto e que só é possível por acontecer em uma sala em que todos têm voz e direito de falar. Se a professora Sam seguisse o padrão “eu conto, vocês escutam”, as relações, reflexões, comparações e demais aprendizagens decorrentes das interações não ocorreriam dessa forma tão conjunta e co-construída.

Para encerrar essa seção, observemos o excerto abaixo, que também mostra as perguntas como promovedoras de mudança de tópico.

Excerto 17

Segmento 1 - 3min DVD - The true story of the three little pigs

51	Cris	°(ali tem) XXXXXX° ((mostra algo na capa do livro))
----	------	---

52	Sam	ãh?
53	Cris	°ali!° ((apontando com o dedo para a parte inferior do livro))
54	Sam	here? ((apontando para a manchete na capa))
55	Cris	°lá em cima.°
56	Sam	here? <u>dai</u> :ly wolf . this is a newspaper. what is this? ((mostrando o livro e virando para
57		que vejam a parte de trás da capa)) take a look here at the cover.
58	Marcelo	jornal!
59	Sam	it's a news[paper!] ((olhando para Marcelo))
60	André	[é da bi]blioteca?
61	Sam	é um jornal. no. this is from the:: English Lab
62	André	ah, ta-
63	Cris	-the school
64	?	XXXXXXX
65	?	XXXXXXXXXXXX
66	Gabriel	XXXXXXX tem uma que faz os personagens com revista.
67	Sam	ah:, so take a look here. this is a <u>new</u> :spaper. ((mostrando na capa))
68	Tomás	um jornal.
69	Sam	um jornal. and here is the wolf and he is saying the <u>true</u> story of the three little pigs.
70	Tales	o jornal não é colorido.
71	Sam	ah, sometimes the pictures are. the pictures sometimes are.
72	?	xxxx
73	?	xxxx-
74	Mateus	-o jornal às vezes é um pouco colorido.
75	?	o da escola é
76	Sam	é, so:. are you ready to listen to the <u>true</u> story?
77	vários	yes!
78	Sam	do you know the story of the three little pigs?
79	Cris	°o teacher então vai ser preto e branca a história?°
80	Sam	°ãha, no, °
81	Sam	are you okay with the story of the three littlepigs? (3,0) okay?
82	Gabriel	yes

É a aluna Cris quem começa indicando algo na capa do livro, na linha 51. Sam sinaliza que não entendeu a aluna, que repete “°ali!””, mostrando com seu dedo o que gostaria que a professora visse. Depois de algumas trocas de turno tentando entender o que Cris estava querendo mostrar, Sam dirige-se à turma perguntando: “here? dai:ly wolf. this is a newspaper. what is this?” (linha 56). Marcelo responde que é um jornal e, logo a seguir, André questiona

se ele é da biblioteca. O tópico agora é o jornal e a quem pertence, fazendo os alunos suspenderem por alguns momentos o evento que estava tomando lugar: a contação. Sam concorda que é um jornal, ratificando a fala de Marcelo e já responde a pergunta de André, completando que é da sala de idiomas: “é um jornal. no. this is from the:: English Lab” (linha 61). Cris também responde a pergunta de André, dizendo “the school” (linha 63), o que mostra também a interlocução entre os alunos.

Nas linhas 67 e 69, Sam procura retornar para a história e iniciar a contação, mas é interrompida por um comentário feito por Tales: “o jornal não é colorido”, que não aceitou a mudança de tópico proposta por Sam e ainda discute se aquilo era realmente um jornal, questionando a opinião de Sam e de seus colegas. Sam logo responde “ah, sometimes the pictures are. the pictures sometimes are” (linha 71) e é apoiada por dois alunos que ratificam sua fala e acrescentam “o jornal às vezes é um pouco colorido” (linha 74) e “o da escola é” (linha 75). Sam concorda com os alunos e propõe a mudança de tópico novamente “é, so:: are you ready to listen to the true story?” (linha 76), dessa vez perguntando aos alunos se estavam prontos para escutarem a verdadeira história. Os alunos aceitam a mudança de tópico, pedindo à professora que comece a contar, mas Sam ainda é questionada mais uma vez (linha 79), agora em relação à cor que a história terá, já que a capa mostra um jornal que, em sua maioria, é realmente preto e branco.

O que se percebe ao longo das histórias é que os alunos propõem mudanças de tópicos, seja através de perguntas, comentários, risadas e até mesmo brincadeiras. Uma possibilidade é que isso tenha relação com a estrutura de participação estabelecida na sala de aula em questão, em que a professora se dirige a todos e, portanto, todos têm direito de tomar o turno e sabem que podem fazê-lo. Os novos tópicos, várias vezes, são aceitos pela professora, mesmo que em alguns casos o assunto seja tratado apenas rapidamente. A professora faz sempre o papel de quem leva a turma de volta à narrativa, cumprindo a agenda do momento: contar a história.

Passemos agora à última parte deste capítulo, dedicada à interlocução entre os alunos, que parece também exercer influência na estrutura de participação e na maneira como acontece a co-construção da narrativa nesta sala de aula.

#### 4.4 “DEPOIS ELA PASSA O LIVRO PRA GENTE VER!”: A INTERLOCUÇÃO ENTRE OS ALUNOS. Mateus, 8 anos, dirigindo-se a seus colegas.

Partindo do conceito de que “a aprendizagem é vista primeiro como social e depois como individual” (Mitchell e Mylles, 1998, p. 198) e de que, como diz Vygotsky (1981, p. 163) acontece primeiro entre pessoas, ou seja, primeiro no plano social e depois na criança, podemos dizer que a sala de aula em que a interação entre os alunos, e não só entre professora e alunos, acontece e é respeitada, é de grande importância para o desenvolvimento e aprendizagem dos mesmos.

Contudo, sabemos que a formatação da maioria das salas de aula ainda privilegia a interlocução entre professora e alunos, e não tanto entre os alunos mesmos. O trabalho de Philips (1972) mostra e caracteriza bem os tipos de organização interacional mais comuns e presentes na sala de aula. Sabemos, todavia, que nem todas as salas são iguais e que, dependendo dos objetivos do professor, esse padrão interacional pode ser, sim, deixado de lado e dar lugar a uma sala mais democrática e participativa, em que a voz de todos possa ser ouvida e ratificada.

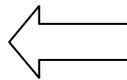
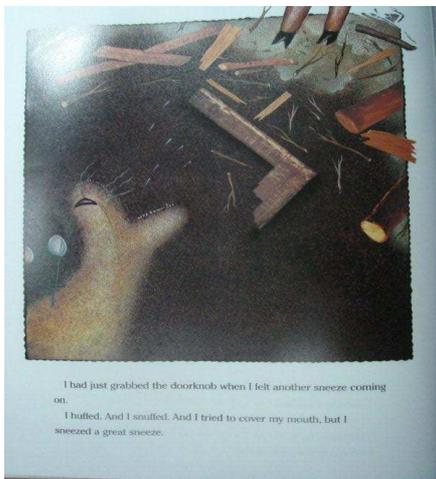
Nesta seção, analisaremos alguns trechos em que percebemos os alunos trocando ideias entre eles, criando, conforme Goffman, uma conversação subordinada entre um subgrupo de participantes ratificados (*byplay*) que, por vezes, até falam em tom de voz mais baixo, procurando não perturbar a conversa que está em andamento. Como isso acontece e em que circunstâncias é o que analisaremos a seguir. Vejamos um trecho da história *The true story of the three Little Pigs*, outra das três histórias contadas sobre os porquinhos e o Lobo Mau.

Excerto 18

Segmento 2 - 19 min 15 seg (DVD) – The true story of the three little pigs

366	Sam	and the:n he was just grabbing the door bell, door-knob, tava pegando ali ó na fechadura,
367		door-knob, when, ((começa a fazer cara de que vai espirrar)) what happened? -
368	Tomás	- a:tchim-
369	Sam	- another sneeze was coming on. he snuffed .hhh, and he huffed,.hh, he tried to cover
370		his mouth, hh. (2.0), but (.) a:tchim!
371	Gustavo	>dá pra ver as perninhas do [porquinho< ]

372	Sam	[and what happened?]
373	Gabriel	aonde?
374	Paulo	ali! ((mostrando no livro))
375	Sam	he sneezed again, a:tchim!
376	Mateus	° ele deve ter morrido por ° -
377	Tales	- olha as perninhas!
378	Sam	look here. The legs of the pig,
379	cris	°↑olha a perninha do porco↑°
380	Sam	ye:s.



As pernas do porquinho.

Fotografia 6: Pernas do porquinho

Nas primeiras linhas do excerto acima, Sam, detentora do piso conversacional, está contando aos alunos a parte da história em que o Lobo está espirrando, o que causa a morte acidental do porquinho. No momento que pergunta “what happened?” (linha 367), seleciona todos os alunos como próximos falantes, conforme SSJ (1974). A pergunta é respondida apenas por Tomás, que se auto-seleciona e diz “atchim!” (linha 368). Sam retoma novamente a fala e continua a narrar, e, ao atingir o momento relevante para a transição, Gustavo fala “dá pra ver as perninhas do porquinho”, marcando sua fala pela aceleração, uma maneira de sinalizar que está tentando expressar sua idéia (linha 371), já que quem está com o turno de fala é Sam. Sam não ratifica sua fala e, mesmo antes de terminar, continua dizendo “and what happened?” (linha 172). O que percebemos, contudo, é que apesar de Sam não ratificar o comentário de Gustavo, os colegas o fazem, pois vemos Gabriel diringindo-se a Gustavo e perguntando “aonde” (linha 373). Quem responde, no entanto, ainda é um terceiro envolvido, Paulo, que diz apontando para o livro “ali!” (linha 374). Somente na linha 375 é que Sam retoma o turno, mas ainda sem levar em consideração o que os alunos estavam dizendo.

Mateus, usando um tom de voz baixo, inicia o comentário sobre a morte do porquinho, mas é interrompido por Tales que, na linha 377, chama novamente a atenção para as perninhas do porco. Sam então inclui, brevemente, esse comentário em sua fala “look here. The legs of the pig” (linha 378), que é também feito por Cris, novamente falando baixinho “↑olha a perninha do porco↑”.

O fato de Sam, inicialmente, não ter ratificado a fala de Gustavo, pode ter levado os alunos a estabelecerem uma interlocução entre eles mesmos. Assim, os colegas Gabriel e Paulo alinharam-se a Gustavo e continuaram falando sobre as pernas do porquinho. No momento em que Sam incorpora a fala dos alunos a sua contação, os alunos alinham-se novamente à professora.

Passemos agora à análise da interação entre os alunos durante a história *Little Red Riding Hood*. Alguns trechos foram selecionados, pois caracterizam bem esse evento nessa sala de aula. O pequeno excerto abaixo mostra o momento em que Marcelo dirige-se a Gustavo para corrigi-lo.

#### Excerto 19

Segmento 15 - 3min 42 seg (DVD) – Little Red Riding Hood

79	Sam	Little Red Riding Hood's <u>mo:ther</u> says(.) <u>grandmother</u> is- is i:l in bed.
80	Gustavo	está:::: >doente<!
81	Sam	doente in her <u>bed</u>
82	Caetano	na ca- na cama!
84	Sam	na cama. go, go to her house, take some <u>bread</u> and <u>ja:m</u> .((aponta para as comidas))
85		but be careful! (1,0) a wolf lives in the forest. (1.5) yes mother, says
86		Little Red Riding Hood. Little Red Riding Hood <u>lo:ves</u> grandmother.
87	Gustavo	[ela gosta da vovó.]
88	João	[XXXXXXXXXXXXX] ((está fazendo um barulho ao mesmo tempo que Gustavo fala))
89	Marcelo	ela <u>ama</u> a vovó.
90	Gustavo	tá::! (( se vira, olha para Marcelo e diz isso. Ambos sorriem.))
91	Sam	aham. she <u>wants</u> to see her.((começa a olhar as páginas do livro))

É fácil perceber que Marcelo ocupa, momentaneamente, o papel de professor, colocando-se como *expert* nesse momento e não como *novice* (Vygotsky). Na linha 86, Sam salienta a palavra *loves* em sua frase “Little Red Riding Hood loves grandmother”. Gustavo logo traduz a fala da professora, como fazem habitualmente, dizendo “ela gosta da vovó” (linha 87). Contudo, Marcelo, dirigindo-se a Gustavo, diz que “ela ama a vovó”, colocando

ênfase na palavra ama, como havia feito Sam. Mostra, assim, ao colega que a tradução mais adequada seria ama e não gosta. Gustavo entende o recado e vira-se dizendo, “tá!”. Amigavelmente, os dois sorriem e Sam continua a história.

Como fica claro no trecho acima, a interlocução entre os alunos dá-se também para corrigirem-se e negociarem entendimento, não somente para fazerem comentários entre eles sobre algum fato ocorrido na história. Isso nos faz retomar Duranti, quando diz que “a forma e o conteúdo da fala são continuamente re-moldados pelos co-participantes, através de sua habilidade de criar certos alinhamentos e sugerir ou impor certas interpretações.” (1986, p. 242), ou seja, as contribuições feitas pelos alunos vão, continuamente, moldando a contação. Através dessas participações, eles têm a oportunidade de posicionarem-se perante o grupo manifestando sua interpretação e compreensão sobre a história, pois, conforme Mitchell e Mylles, “o aprendiz de uma segunda língua tem a oportunidade de criar ainda mais ferramentas e novos sentidos, através da atividade colaborativa com outros usuários da segunda língua alvo.” (1998, p.200). Essas participações dos alunos acabam implicando em uma mudança na estrutura de participação, tornando-a mais dinâmica e participativa, o que se percebe através da fala acelerada, das sobreposições, das falas coladas, enfim, pistas que nos indicam esse movimento que ocorre durante a contação/leitura e influenciam também a co-construção da narrativa nesta sala de aula, que é marcada pelas inserções feitas pelos alunos, modificando a trajetória estabelecida pela professora e pela história. Vejamos agora como a professora Sam maneja a turma no sentido de ouvir a seus alunos.

#### **4.4.1 O desafio de ouvir a todos.**

Saber escutar é, com certeza, um grande desafio. Tarefa árdua que precisa ser desenvolvida e aprimorada por cada um de nós. É lógico que, em uma sala de aula, muitas vezes precisamos ser seletivos, já que é difícil ouvir a todos que querem se manifestar, em alguns casos ao mesmo tempo. O desafio não é diferente para Sam que, mesmo desenvolvendo um trabalho interacional surpreendente com seus alunos, por vezes também não entende as colocações de alguns ou não as considera relevantes para o momento, e, por conseguinte, não as ratifica.

Vejamos o que acontece nos trechos abaixo. Cabe primeiramente lembrar, que, ao iniciar a contação, Sam diz aos alunos que irão escutar a história da Chapeuzinho Vermelho e

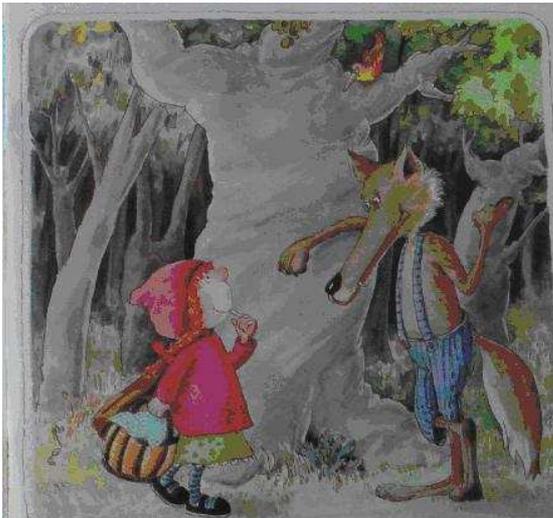
que deverão prestar atenção para ver se é diferente ou não da história que a professora de língua materna havia contado.

Excerto 20

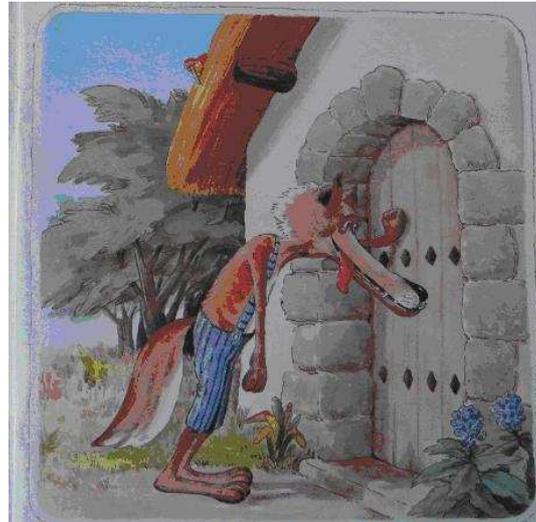
Segmento 17 – 8min 15 seg (DVD) – Little Red Riding Hood

179	Sam	LITTLE RED Riding Hood looks nice, (2.0) looks nice, ela parece ó(.) I want to <u>ea:t</u>
180		her, and I want to <u>eat</u> -
181	Gustavo	(-) comer!-
182	Sam	- [grandmo]ther, thinks the wolf. I am <u>fast</u> , I can <u>run</u> , I know I can do it.
	Gustavo	[comer!]
183	Cris	° eu li ali também.°
184	Sam	°you read it? ah, very good°. so the wo:lf wants to <u>eat</u> grandmother and wants to <u>e:at</u>
185		Little Red Riding Hood.
186	Gustavo	de novo o passarinho-
187	SAm	(-)the wolf runs((faz gesto com os dedos mostrando rapidez)) (1,0) to grandmother's
188		house, he runs <u>very quickly</u> ((gestos novamente)) and he wants to <u>e:at</u> ((gestos
189		mostrando a boca)) grandmother.
190	Felipe	o passarinho vai gritar pra ela!
191	Sam	the wolf ,((gestos de bater na porta))
192	Cris	° essa ali é a última parte° ((mostrando a página do livro para Milena))
192		(0,5)
193	?	vai bater na porta
194	Sam	[he knocks on the door ]
195	Gustavo	[a::h, o passarinho !]
196	Cris	o passarinho é a última parte ((olhando para Milena))
197	Sam	he <u>knocks</u> on the door and grandmother, and the grandmother opens- opens it.
198	Cris	[a::hh!]
198	Gustavo	[a::hh!]
199	Sam	WHO is it?
199	Felipe	[@@@]
199	Tales	[@@@]
199	Marcelo	[@@@]
200	Mateus	tem um ratinho ali!
201	Sam	who is it? (-)
202	Cris	(-) a::h!
203	Mateus	tem um ratinho! ((apontando para o livro))

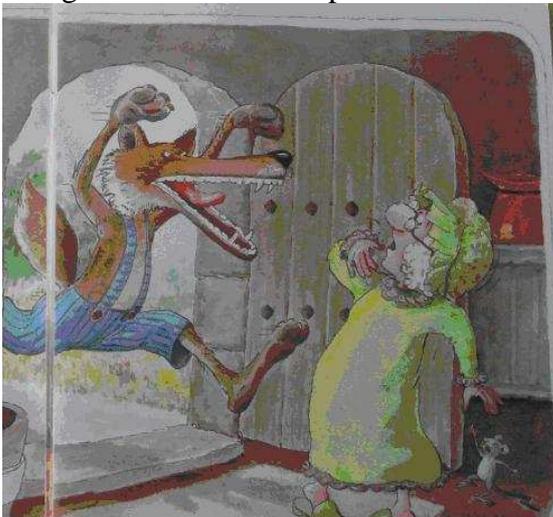
204	Marcelo	a vovó é barriguda!
205	Sam	aham.she is chubby! (.) who is it, asks the grandmother. Little Red Riding Hood!
206		((fazendo uma voz disfarçada, como se fosse o lobo imitando a Chapeuzinho))
207	Mateus	[°tem um ratinho,°]
208	Sam	[says the wolf. (.)] listen, pay attention, Mateus, pay attention!



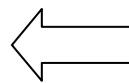
Fotografia 7: Lobo e Chapeuzinho



Fotografia 8: lobo na porta



Fotografia 9: Lobo e vovozinha



Páginas referentes ao excerto acima.

O que chama nossa atenção nesse excerto é o fato de os alunos apontarem e nomearem, várias vezes, alguns animais que apareciam na página. Logo no início desse trecho, na linha 186, Gustavo diz “de novo o passarinho”, expondo algo que para ele parecia relevante e também recorrente. Sam continua narrando, colando sua fala a de Gustavo, sem ratificá-lo. É então que os alunos passam a falar entre eles, criando, novamente, uma conversação subordinada, pois aquele assunto parecia não interessar à professora, mas, com certeza, era do interesse deles. Por vezes usam um tom de voz mais baixo, mas, em outras,

falam normalmente, parecendo não se importar com o fato de estarem interrompendo a professora.

Felipe então responde (linha 190) “o passarinho vai gritar pra ela!”, ao que Cris acrescenta (linha 192) “essa ali é a última parte”, dirigindo-se, em voz baixa, à colega Milena. Sam continua não dando espaço para os alunos falarem sobre os animais, mas eles insistem. Gustavo também fala (linha 195) “a::h, o passarinho !”, sobrepondo-se à fala de Sam, quando então Cris repete “o passarinho é a última parte”. O assunto sobre o passarinho só parece encerrar quando Mateus vê um ratinho, repetindo três vezes “tem um ratinho ali” (linhas 200, 203, 207), o que Sam entende como distração, chamando sua atenção “listen, pay attention, Mateus, pay attention!”. Novamente, vemos os alunos fazendo uso de falas sobrepostas, falas em tom de voz baixo e da interlocução entre um subgrupo de participantes para expressarem seu entusiasmo sobre o que estão vendo, que parece não ser visto por Sam.

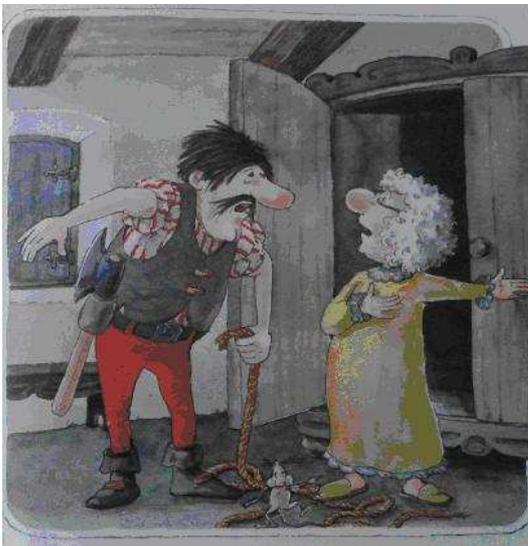
Alguns minutos mais tarde, em outra parte da história, o evento se repete. Outros animais despertam o interesse das crianças que parecem mais interessadas em descobrir quais animais estão na floresta do que escutarem a história que Sam conta. Talvez isso tenha relação com o fato de eles pensarem que já conheciam a história e de terem uma expectativa de que algo poderia ser diferente nesta versão, com a interferência dos bichinhos inusitados. Observe.

#### Excerto 21

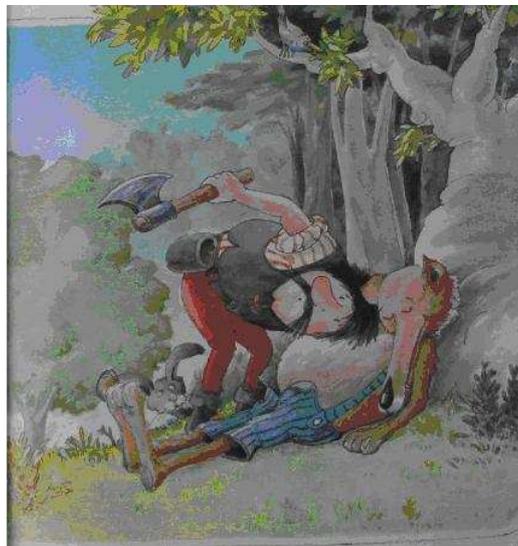
Segmento 19 - 14 min 56 seg (DVD) – Little Red Riding Hood

302	Sam	he o:pens the door,((faz gesto de abrir a porta)), he opens the door, <u>hello!</u> (.) <u>hello!</u> (.)
303		<u>help!</u> <u>help!</u> , says the grandmother. ((muda a voz para fazer as falas do lenhador e da
304		vovó)) he opens the wardrobe (1,0) ((faz gesto de abrir a porta)), he opens the
305		wardrobe ((mostra no livro)) and asks, are you OK [grandmother?]
306	Gustavo	[de novo o rati]nho.
307	Sam	[ yes, I am,]
308	Mateus	[ >aham, o rosa.<]
	Sam	<u>yes</u> I am, the grandmother says. I am OK. But go: ,go and help Little Red Riding Hood
309		says grandmother. the wolf <u>ate</u> her. go and help her. and the <u>wood</u> cutter runs into the forest.
310	Mateus	XXXX (( fala algo baixinho para Tales))
311	Sam	Mateus, stop with the animals.
312	Gustavo	agora um coelho! -
313	Sam	- the wolf , (0,5) the wolf, (0,5) °the wolf is sleeping. look here.° he ate- he ate the Little
314		Red Riding Hood , now he is full -

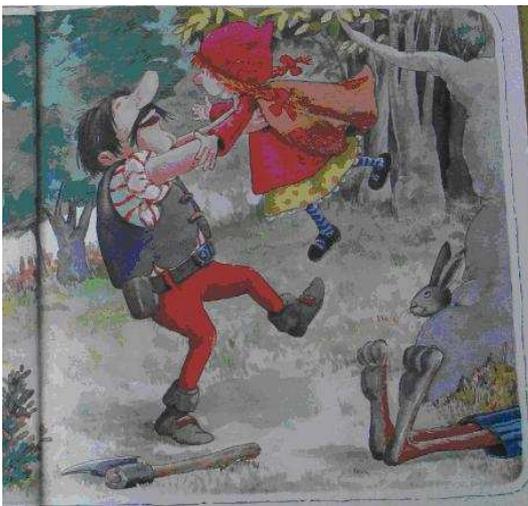
315	Milena	(-) olha lá o sapinho!
316	Sam	<u>HE</u> is tired (-)
317	Tomás	(-) e o coelho!
318	Sam	and he is sleeping.
319	Tales	um passarinho e um coelho.
320	Sam	yes.
321	Marcelo	XXXXX a Chapeuzinho.
322	Sam	the <u>wood</u> cutter, finds the wolf(.) and he can hear, he can hear Little Red Riding Hood
323		inside the wolf's tummy. the tummy. he <u>o:pens</u> , what is open?



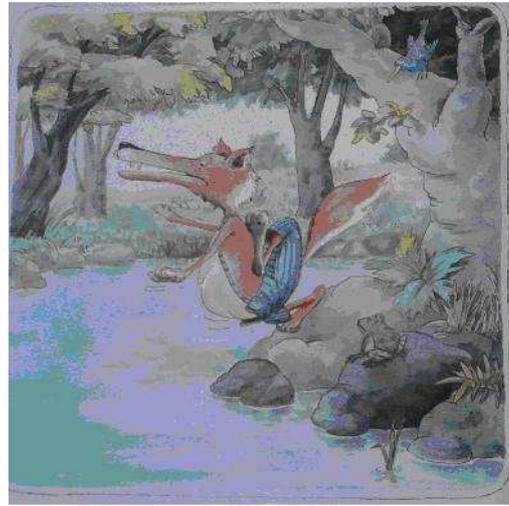
Fotografia 10: Lenhador e vovó



Fotografia 11: Lenhador e Lobo



Fotografia 12: Lenhador e Chapeuzinho



Fotografia 13: Lobo no rio

➔ Páginas referentes ao excerto acima.

Se olharmos a transcrição e analisarmos os turnos de fala, veremos que as falas de Sam se intercalam com os comentários dos alunos sobre os animais (linhas 306, 308, 312, 315, 317e 319). Contudo, as falas da professora e dos alunos são desencontradas: não estão falando sobre a mesma coisa. Sam continua seguindo o fio da narrativa enquanto os alunos continuam procurando e comentando sobre os animais que vêm. Gustavo é quem traz à tona o assunto novamente, chamando a atenção para o ratinho que aparece novamente. Mateus ratifica a fala do colega, acrescentando “aham, o rosa.” (linha 308), sobrepondo sua fala a da professora. Sam segue a narrativa, mas percebe que Mateus está dizendo algo para Tales e interfere “Mateus, stop with the animals” (linha 311). No entanto, os alunos não se alinham com a professora e continuam falando sobre o que para eles está fazendo muito sentido. Somente na linha 120 é que Sam resolve aceitar, mesmo que parcialmente apenas, os comentários dos alunos, dizendo “yes” quando Tales menciona que havia um passarinho e um coelho. Parece que Sam resolve ratificar o comentário para poder seguir a diante.

Quando assistimos ao vídeo e questionamos Sam em relação à não aceitação dos comentários sobre os animais, Sam diz que, no momento, aquilo lhe pareceu uma distração dos alunos, algo que os estava tirando do foco da história. Por isso, insistiu que parassem de falar sobre os animais. Acrescenta que não viu motivos para suspender o fluxo da narrativa para que os alunos nomeassem os animais que estavam vendo. Assistindo ao vídeo, diz que talvez tivesse mudado sua postura se tivesse percebido que aquela era, como sugerimos, quem sabe, uma tentativa de descobrirem o que era diferente em relação à outra história, já que esse era o desafio proposto no início da história. Essas decisões fazem parte do nosso papel de ‘ser professor’. Muitas vezes precisamos nos posicionar em relação a algo que está acontecendo sem termos a visão do todo.

Isso, entre tantas outras coisas, é que faz o trabalho do professor um desafio diário, já que temos que estar constantemente selecionando nossos alunos e dando-lhes a palavra, mas, ao mesmo tempo, observando a sala como um todo para nos assegurarmos de que tudo está ‘dentro do controle’, porque, querendo ou não, essa também é nossa função, pois, embora possamos (e devamos) dar voz aos nossos alunos, tornando nossa sala mais democrática e mais participativa, não podemos esquecer o nosso papel principal: o de professores e educadores. Tarefa árdua, não?

## 5. FINALIZANDO ESTA HISTÓRIA: CONSIDERAÇÕES FINAIS

E, como em todos os finais de história, é chegada a hora do fechamento, da resolução. Retomemos então as perguntas de pesquisa feitas inicialmente e vejamos como, afinal, termina esta história. Após, faremos algumas considerações relevantes para o ensino de língua inglesa para crianças e traçaremos relações desta pesquisa com pesquisas futuras, bem como trataremos das limitações deste trabalho.

### 5.1 RESPONDENDO AS PERGUNTAS DE PESQUISA

Após a análise dos dados, passemos agora às perguntas de pesquisa inicialmente propostas para este trabalho.

#### *1. Como acontece a co-construção da narrativa em uma sala de aula bilíngue?*

A co-construção da narrativa na sala de aula bilíngue que observamos acontece de forma colaborativa e bastante participativa. Os alunos sentem-se à vontade para questionar, repetir as falas da professora, tomar o turno e expor suas idéias e compreensão. A professora respeita e incentiva a participação dos alunos, aceitando suas contribuições em ambas as línguas. Os alunos desempenham o seu papel de ouvintes de uma contação/ leitura de histórias, mostrando-se também como falantes. Não consideramos que sejam co-narradores, mas, certamente, co-constroem, em conjunto com a professora, a história que está sendo contada.

#### *1.1 Como alunos e professora co-constroem significado e compreensão durante a leitura/contação de histórias em língua estrangeira?*

De forma colaborativa. Professora e alunos fazem uso do andaime (*scaffolding*) durante as contações de histórias. Muitas vezes, vemos os alunos usando essa estratégia, mesmo que inconscientemente, tanto para confirmar se realmente compreenderam o que Sam havia dito, quanto para participar desse evento, já que esta parece ser uma das maneiras adotadas pela turma para mostrar que estão todos atentos e que acompanham o evento. A professora auxilia os alunos na compreensão, fazendo uso de muitos gestos, explorando as

figuras dos livros e, também, de forma explícita, perguntando se entendem determinada palavra, por exemplo, fazendo uso da língua materna em certas situações.

### *1.2 Há alternância de códigos durante a contação/leitura? Como essa alternância ocorre?*

Sim, há alternância de códigos, especialmente entre as falas dos alunos e da professora, que usa a língua portuguesa em diversas ocasiões, mas tem como língua principal a língua inglesa. Assim, a alternância de códigos dá-se de forma inter-sentencial, como Milroy e Muysken falam (1995), já que não se dá dentro da sentença nesses casos, mas *entre* as sentenças proferidas. Pelos excertos analisados acima podemos concluir que há, sim, o uso alternado das duas línguas nessa sala de aula e que o insumo em inglês é bastante considerável. Os alunos, por sua vez, manifestam-se muito mais em português, sendo incentivados e apoiados pela professora a participarem em inglês. Percebe-se que a compreensão se dá de maneira muito mais ampla do que a produção, por enquanto.

### *2. Como é a estrutura de participação durante estes momentos?*

A estrutura de participação durante estes momentos é bastante democrática. A professora é a contadora principal da história e detentora do piso conversacional, tendo como plateia seus alunos (Philips, 1972). Contudo, dirige-se à turma como um todo, dando, a cada um deles, o direito de tomar turno e passar da posição de ouvinte à de falante. O princípio “first come, first served” (Philips, 1983) é também visto nesta sala de aula, mas, em várias situações, os alunos precisam disputar, entre eles, o piso, havendo, portanto, muitas falas sobrepostas. Em algumas situações, percebemos a suspensão da narrativa, temporariamente, para discussões acerca do assunto, quando podemos também presenciar as relações que os alunos estabelecem entre o que está sendo contado e a vida real.

#### *2.1 Como acontece a tomada de turnos durante esses eventos?*

Na sala de aula em questão, os alunos sabem que têm o direito de questionar, opinar e expressar seus sentimentos em relação ao que está acontecendo durante o evento contação/leitura de histórias. A professora exerce seu papel recuperando constantemente o turno e continuando a narrar, mas, ao mesmo tempo, flexibiliza essa estrutura dando voz e vez aos alunos. Os turnos não são pré-alocados pela professora, visto que, na maioria das vezes, os alunos se auto-selecionam. Assim, percebe-se uma prática organizacional diferente da que vemos no padrão IRA, ou nas aulas explanatórias descritas por Philips (1972, 1983), por exemplo. Salientamos ainda o fato de vermos os alunos perguntando, dando à contação um

quê de imprevisível e estabelecendo, na sala de aula, um ambiente mais democrático, onde todos podem e devem manifestar sua opinião, percepções e questionamentos.

## 2.2 *Há interlocução entre os alunos? Como se dá essa interlocução?*

Sim, há interlocução entre eles. Ocorre, principalmente, através de *byplays*, termo definido por Goffman como a comunicação entre um subgrupo de participantes ratificados (1981). Nesses casos, vemos alunos tecendo comentários sobre o que está acontecendo na história focalizada. Por vezes, esses comentários não são ratificados pela professora, que tem todo um trabalho interacional a fazer para conseguir dar conta de ouvir a todos, uma tarefa bastante difícil em uma sala de aula muito participativa. Em algumas situações, a interlocução entre os alunos acontece como um andaime, quando um ajuda o outro, ou por meio de uma resposta à pergunta feita pelo colega, ou através de tradução, etc. Em outros casos, a interlocução ocorre de forma a contrariar a professora, como no caso dos animais, quando o foco dos alunos diverge do foco esperado pela professora.

## 2.3 *Quem introduz novos tópicos?*

Os novos tópicos são introduzidos tanto pela professora quanto pelos alunos, que o fazem através de perguntas, comentários, músicas, comparações, etc. Em algumas situações são as imagens que desencadeiam a introdução de novos tópicos. Em outras, são as próprias palavras e sua pronúncia, que leva os alunos a estabelecerem relações com canções, rimas, etc. A introdução de novos tópicos leva a algumas mudanças na rota da narrativa. Recupero a fala de Monzoni, que parece resumir muito bem esta questão.

A história é moldada pelas contribuições dos recipientes de formas que não foram projetadas pelo contador no início da narrativa. Dessa forma, então, a história não é o resultado de um “texto” produzido somente por um falante (o contador), mas é o resultado de uma realização conjunta entre o contador e os recipientes: as mudanças na história não são somente causadas pelas interjeições, mas por um processo interativo entre os turnos do contador e dos recipientes, através dos quais os falantes mostram alinhamento à fala de cada um. (Monzoni, 2005, p. 206)

Mas a professora também introduz novos tópicos, fazendo-o, em certos momentos, para chamar a atenção dos alunos para determinados aspectos que julga importante. A introdução de novos tópicos por parte de Sam parece ter mais relação com algo que queira ensinar, algo que julga importante que seus alunos saibam para que possa, em seguida, dar continuidade à contação/leitura.

## 5.2 CONTRIBUIÇÕES PARA O ENSINO DE LÍNGUA ESTRANGEIRA PARA CRIANÇAS

Acredito que muito podemos aprender com os alunos da segunda série e com sua professora Sam. Uma importante contribuição deste trabalho é mostrar que podemos aprender inglês (ou qualquer outra língua) enquanto aprendemos outras coisas. É poder refletir sobre o que é de interesse das crianças e o que têm importância para elas e fazer uso disso em nossas aulas. A contação/leitura de histórias faz parte da vida das crianças e deve, sim, ser mais e melhor explorada em sala de aula. Não simplesmente para ensinarmos vocábulos, palavras soltas, cores, animais, etc. O papel das histórias é muito maior do que esse. As histórias são importantes para a construção da nossa identidade, para o conhecimento da nossa e de outras culturas, para reflexão e questionamentos, enfim, para expandir os horizontes de nossos alunos.

Podemos aprender que nossos alunos têm contribuições relevantes a fazer. Que seus questionamentos e as relações que estabelecem podem nos levar a outros rumos, rumos que nós mesmos não havíamos pensado. Deixar que reflitam, dêem sua opinião, exponham suas dúvidas, ajudem seus colegas, colaborem na construção da história é dar a eles um papel que nem sempre têm na escola: o papel de seres pensantes, inteligentes, desafiadores. Nós, professores, não precisamos ter todas as respostas, mas precisamos estar preparados para todos os tipos de perguntas, nos colocando como aprendizes também, diminuindo, assim, a distância e a assimetria que há entre professores e alunos.

Podemos aprender que as atividades em nossa sala de aula podem ser atividades *em inglês*, e não *de inglês*. Expô-los a essa língua é dar-lhes a oportunidade de realmente aprender. Fazer coisas de seu interesse usando a língua estrangeira é trazer sentido para a sala de aula. Os alunos não querem repetir. Querem descobrir coisas, aprendendo de forma lúdica e interessante. Dar-lhes oportunidade de ouvir histórias e interagir durante esses momentos é proporcionar-lhes uma maneira de aprender mais condizente com sua faixa etária, gostos e interesses.

E nós, educadores, precisamos aprender que não podemos subestimá-los, pois são muito mais capazes do que imaginamos. É: aprender, aprender... Nós é que temos muito a aprender.

### 5.3 LIMITAÇÕES DESTE ESTUDO

O presente estudo analisou, especificamente, uma sala de aula, ou seja, uma turma de alunos e sua professora. Uma das limitações, portanto, é a impossibilidade de fazer generalizações a respeito da co-construção da narrativa em âmbito maior. Este, na verdade, nunca foi nosso objetivo, uma vez que queríamos, sim, analisar e entender como a negociação do significado e a compreensão da história se dá em outra língua e de que maneira a contação/leitura de histórias modifica a estrutura de participação em uma sala de aula.

Tivemos a oportunidade de presenciar uma turma em que isto é muito bem trabalhado, havendo um grande entrosamento entre professora e alunos. Sabemos, contudo, que essa não é a realidade da maioria das escolas, muito pelo contrário. A própria formação da professora Sam é algo que não condiz com a realidade da maioria dos educadores de nosso país. Além disso, sentimos, em alguns momentos, a necessidade de termos ouvido também os alunos, no sentido de entender seus sentimentos e qual era para eles o significado dos momentos de contação/leitura de histórias. Com a visão deles poderíamos ter enriquecido ainda mais nosso trabalho, uma vez que acreditamos em co-construção.

O trabalho fica, então, como uma reflexão, um parar para pensar. Não tem o objetivo de ensinar nada a ninguém, nem de dar uma receita de como contar histórias. Isso cada um tem que descobrir de que forma faz melhor, dependendo dos alunos e das condições em que se dá a contação. Nossa contribuição resume-se a indicar novas possibilidades e despertar o interesse dos professores para algo que faz parte da nossa cultura e tradição: contar histórias, e levar os professores a repensarem o papel que dão para seus alunos em sala, ou melhor, o papel que deixam que eles assumam. Sair de uma posição de comodismo e abrir-se para novas perspectivas e novas tentativas é o que queremos poder despertar e incentivar.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ATKINSON, A.M., ADLER, P.A., ADLER P., e DETZNER, D.F. Understanding and evaluating qualitative research. *Journal of Marriage and the family*, vol 57. p. 879-893. 1995.
- BASTOS, Lilian Cabral. Contando histórias em contextos espontâneos e institucionais –uma introdução ao estudo da narrativa. Em: *Revista Calidoscópico*, São Leopoldo, v.3, n. 2, p. 74-87. 2005.
- BRENTANNO, Luciana e CORRÊA, Célia. *Plano de Trabalho do Currículo Bilíngue*. Manuscrito. Novo Hamburgo. 2007.
- BRUNER, Jerome. “Life as narrative”. *Social Research*, n. 54, p.11-32. 1987.
- CLARK, H. H. O uso da linguagem. *Cadernos de Tradução da UFRGS*, número 9, janeiro-março, 2000. Porto Alegre: Instituto de Letras da UFRGS. p. 55-80. 2000.
- DONATO, Richard. Collective Scaffolding in Second Language Learning. In Lantolf, J. & Apple, G. (ed.) *Vygotskian Approaches to Second Language Learning*. New Jersey: Ablex Publishing Corporation. p. 33- 56. 1994.
- DURANTI, Alessandro. The audience as co-author: an introduction. *Text*, vol. 6(3), p. 239-247. 1986.
- DURANTI, Alessandro. *Linguistic Anthropology*. Cambridge: Cambridge University Press.1997.
- ESCH, E.H. e RILEY, P. *The Bilingual Family*. Cambridge: Cambridge University Press. 2003.
- FABRÍCIO, Branca Falabella. Co-participação tático-reflexiva: formas de (inter)ação na sala de aula de LE com potencial democrático. Em: *Revista Calidoscópico*, São Leopoldo, v.5, n. 2, p. 125-138, ago/2007.
- GARCEZ, Pedro M. A organização da fala-em-interação na sala de aula: controle social, reprodução de conhecimento, construção conjunta de conhecimento. *Revista Calidoscópico*, São Leopoldo, v.4, n. 1, p. 66-79. 2006.
- GOFFMAN, Erving. On Face Work: an analysis of ritual elements in Social Interaction. *Psychiatry: Journal for the Study of Interpersonal Processes*, v. 18, p.213-231. 1955.
- GOODWIN, Charles. *Conversational Organization: Interaction Between Speakers and Hearers*. New York: Academic Press. 1981.
- GOODWIN, Marjorie H. *He-said-She-said: Talk as social organization among black children*. Bloomington: Indiana University Press. 1990.

- GOFFMAN, Erving. *Forms of Talk*. Philadelphia: University of Pennsylvania Press. 1981.
- GOFFMAN, Erving. Footing. In P.M. Garcez e B.T. Ribeiro (orgs.), *Sociolinguística Interacional: Antropologia, Linguística e Sociologia em Análise do Discurso*. Porto Alegre: AGE Editora. p 70 -97.1998.
- GOFFMAN, Erving. A situação negligenciada. In: Garcez, P. M. & Ribeiro, B. T. (orgs.) *Sociolinguística Interacional*. São Paulo: Edições Loyola. p. 13-20. 2002.
- HAMERS, J. e BLANC, M. *Bilinguality and Bilingualism*. Cambridge: Cambridge University Press, 2000.
- HEATH, Shirley Brice. What no bedtime stories mean: narrative skills at home and school. In DURANTI, A. (org.) *Linguistic Anthropology: a reader*. Oxford: Blackwell. p. 318-342. 2001.
- HOUWER, Annick de. Aquisição Bilíngüe da Linguagem. In. FLETCHER, P. e MACWHINNEY, B. (Orgs.) *Compêndio da Linguagem da Criança*. Porto Alegre: Artes Médicas. 1997.
- JEFFERSON, Gail. Cavear speaker: Preliminary Notes on Recipient Topic-Shift Implicature. *Research on Language and Social Interaction*, v. 26(1), p. 1-30. 1993.
- LANTOLF, J.P. & APPLE, G. (eds). *Vygotskian Approaches to Second Language Learning*. Norwood, NJ: Ablex, 1994.
- LOMAX, H. e CASEY, N. Recording Social Life: reflexivity and vídeo methodology. *Social Research Online*, vol. 3, no2, p. 1-30.  
Source: [http:// www.socreonline.org.uk/socreonline/3/2/1.html](http://www.socreonline.org.uk/socreonline/3/2/1.html)
- MARKEE, Numa. Zones of Interactional Transition in ESL classes. *The Modern Language Journal*, v.88, p. 586-597. 2004
- MARTIN-JONES, Marilyn. Code-switching in the classroom: two decades of reseach. In. MILROY, Lesley e MUYSKEN, Pieter. (eds). *One speaker, two languages*. Cambridge: Cambridge University Press. p. 90-111, 1995.
- MELZI, Gigliana. Cultural variations in the construction of personal narratives: Central American and European-American mothers' elicitation discourse. *Discourse Processes*, v. 30(2), p. 153-177, 2000.
- MILROY, Lesley e MUYSKEN, Pieter. Introduction: code-switching and bilingualism research. In. MILROY, Lesley e MUYSKEN, Pieter. (eds). *One speaker, two languages*. Cambridge: Cambridge University Press. p. 90-111, 1995.
- MITCHELL, Rosamond e MYLES, Florence. *Second Language Learning Theories*. Londres: Hodder Arnold Publication. 1998.

MOITA LOPES, Luiz Paulo. Práticas narrativas como espaço de construção das identidades sociais: uma abordagem socioconstrucionista. In: TELLES RIBEIRO, Branca; COSTA LIMA, Cristina; e LOPES DANTAS, Maria Tereza. (orgs.) *Narrativa, Identidade e Clínica*. Rio de Janeiro: Edições IPUB/CUCA. p. 55-71, 2001.

MONZONI, Chiara. The use of interjections in Italian conversation: The participation of the audience in narrative. In Quasthoff, Uta M. & Becker, Tabea (eds). *Narrative Interaction*. 5 ed. Amsterdam/ Philadelphia: John Benajmins Publishing Company, 2005.

MYERS-SCOTTON, Carol. Age of acquisition and success with a second language. In MYERS-SCOTTON, C. *Multiple Voices - An Introduction to Bilingualism*. Oxford: Balckwell, p.328-368, 2006.

OCHS, E. e TAYLOR, C. Mother's Role in the Everyday Reconstruction of "Father Knows Best". In K. Hall, M. Bucholtz e B. Moonwomon (eds.), *Locating Power: Proceedings of the 1992 Berkeley Women and Language Conference*. Berkeley: University of California. p.447-62. 1992.

PATERSON, Bárbara, BOTTORF, Joan L. e HEWAT, Roberta. Blending observational methods: Possibilities, strategies and challenges. *International Journal of Qualitative Methods*, 2(1). Artigo 3. Winter, 2003.

PERRONI, M. C. *Desenvolvimento do discurso narrativo*. São Paulo: Martins Fontes. 1992

PHILIPS, Susan U. Participant Structures and Communicative Competence: Warm Springs Children in Community and Classroom. In C.B. Cazden et al. (Eds.) *Functions of Language in the Classroom*. New York: Teachers College Press. p. 370-394. 1972.

PHILIPS, Susan U. *The invisible Culture: Communication in classroom and community on the Warm Springs Indian Reservation*. New York: Longman, 1983.

RAJAGOPALAN, Kanavillil. Linguistics and the myth of nativity: comments on the controversy over 'new'/ non-native Englishes'. *Journal of Pragmatics*, v. 27, p.225-231, 1997.

REGO, Teresa C. *Vygotsky: Uma perspectiva histórico-cultural da educação*. Petrópolis: Vozes. p. 37-130, 1995.

ROSA, Aline Paulino da. O professor é quem diz quando se fala? A tomada de turnos de fala em atividades diferentes em uma turma de 1ª série em educação bilíngüe. Dissertação de Mestrado. Porto Alegre, 2008.

SACKS, Harvey, SCHEGLOFF, Emanuel e JEFFERSON, Gail. A Simplest Systematics For the Organization of Turn-Taking For Conversation. *Language*, vol. 50, issue 4, p. 696-735, 1974.

SACKS, Harvey, SCHEGLOFF, Emanuel e JEFFERSON, Gail. Sistemática elementar para a organização da tomada de turnos para a conversa. *Veredas*, v.7, n.1/2, p. 9-73, 2005).

SILVERMAN, David. *Doing qualitative research*. Londres: Sage Publications. 2000.

SINCLAIR, J. M. e COULTHARD, M. Toward an analysis of discourse. Londres. Oxford University Press. 1975.

Swain, M., & Lapkin, S. Interaction and second language learning: Two adolescent French immersion students working together. *Modern Language Journal*, v.82(3), p. 320-337, 1998.

VYGOTSKY, Lev Semenovich. The development of higher forms of attention in childhood. In J.V. Wersch (ed.) The concept of activity in Soviet Psychology. Armonk, NY: M. E. Sharp, p. 189 – 239, 1981.

VYGOTSKY, Lev Semenovich. *A formação social da mente : O desenvolvimento dos processos psicológicos superiores*. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1989.

WAINRYB, Ruth. *Stories*. 2nd ed. Cambridge: Cambridge University Press. 2007

WELL, G. Reevaluating the IRF sequence: a proposal for the articulation of theories of activity and discourse for the analysis of teaching and learning in the classroom. *Linguistics and Education*, v. 5, p. 1-37, 1993.

WINKIN, Yves. *A nova comunicação: da teoria do trabalho de campo*. Campinas: Papirus. 1998.

Wood, David, Bruner, Jerome S. & Ross, Gail. The role of tutoring in problem solving. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*. Vol. 17, p.89-100, 1976.

ZILLES, Ana Maria Stahl. *Diferenças socioculturais e lingüísticas na interação entre mães e filhos em idade pré-escolar: a co-construção de narrativas por falantes monolíngües e bilíngües*. Projeto de pesquisa UNISINOS, em andamento. 2005.

ZILLES, Ana Maria Stahl. *A co-construção de narrativas na interação entre mães e filhos de 3 e 5 anos em uma comunidade teuto-brasileira*. Projeto de pesquisa UNISINOS/CNPq, em andamento.2006.

ZILLES, Ana Maria Stahl. *A co-construção de narrativas na família e na escola*. Projeto de Pesquisa UNISINOS/ CNPq, em andamento.2007.

**Apêndice:** Convenções de Transcrição

SCHNACK, C. M.; PISONI, T. D. ; OSTERMANN, A. C. Transcrição de fala: do evento real à representação escrita. *Entrelinhas*, São Leopoldo, RS, v. 2, n. 2, p. 2, 2005.

## APÊNDICE

### CONVENÇÕES DE TRANSCRIÇÃO

[texto]	Falas sobrepostas
=	Fala colada
(1.8)	Pausa
(.)	Micropausa
,	Entonação contínua
.	Entonação ponto final
?	Entonação de pergunta
-	Interrupção abrupta da fala
:	Alongamento de som
>texto<	Fala mais rápida
<texto>	Fala mais lenta
°texto°	Fala com volume mais baixo
TEXTO	Fala com volume mais alto
<u>Texto</u>	Sílaba, palavra ou som acentuado
(texto)	Dúvidas
XXXX	Texto inaudível
((texto))	Comentários da transcritora
@ @ @	Risada
↓	Entonação descendente
↑	Entonação ascendente
hhh	Expiração audível
.hhh	Inspiração audível

(SCHNACK, Cristiane et al. 2005)

## ANEXO A



UNIVERSIDADE DO VALE DO RIO DOS SINOS  
Ciências da Comunicação  
Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada

**Termo de Consentimento Livre e Esclarecido**

Eu, Cristiane Ely Lemke, professora de inglês da escola Oswaldo Cruz e mestranda em Linguística Aplicada na UNISINOS, estou desenvolvendo um estudo sobre o papel das narrativas na sala de aula bilíngüe, sob a orientação da Professora Dra. Ana Maria S. Zilles, intitulado *A co-construção da narrativa em uma sala de aula bilíngüe*. Esta pesquisa faz parte de um projeto maior em andamento que examina a conversa entre mãe-e-filho em vários países, incluindo o Peru, o México, os EUA e o Brasil, e agora volta-se para a escola. A participação de seu/sua filho/a neste projeto nos ajudará a entender o modo pelo qual as crianças co-constroem a narrativa em uma segunda língua na sala de aula.

As filmagens ocorrerão durante a aula, nos momentos de contação de história estipulados pela professora de inglês da turma, durante o ano de 2008. Assim, a rotina de sala de aula deverá ser mantida. As informações que obtivermos serão rigorosamente confidenciais; os nomes dos/das alunos/as serão substituídos por outro em qualquer apresentação ou publicação baseada em nosso estudo. Como as conversas serão gravadas em vídeo, você tem todo o direito de revisar as fitas e excluir parcial ou totalmente a gravação se assim o desejar.

Pedimos que preencha e assine a seção que segue para sabermos se concorda com as condições descritas. Ao aceitar participar, você mantém o direito de dar sua opinião, de fazer perguntas, de desistir de participar da pesquisa, se assim desejar, além dos demais direitos mencionados acima. Se você tem dúvidas ou perguntas, entre em contato comigo pelo telefone (51)81919092, ou pelo e-mail [crisely02@yahoo.com.br](mailto:crisely02@yahoo.com.br). Você também pode contatar a Profa. Dra. Ana Maria Zilles pelo e-mail [anazil@unisinis.br](mailto:anazil@unisinis.br). Você recebeu duas vias deste documento, uma delas deverá ser entregue para as professoras da turma até o final da próxima semana e a outra ficará em seu poder. Nós agradecemos por sua colaboração e interesse em nosso projeto.

Atenciosamente,

Cristiane Ely Lemke

**PERMISSÃO DOS PAIS OU RESPONSÁVEIS  
PARA A PARTICIPAÇÃO DA CRIANÇA**

Eu, \_\_\_\_\_,  
(  ) concedo permissão (  ) não concedo permissão  
para que meu filho (minha filha) \_\_\_\_\_ participe  
no projeto descrito, permitindo, inclusive, o uso de sua imagem para os fins desse estudo.  
Assinatura da Pesquisadora: \_\_\_\_\_  
Assinatura do/a Responsável: \_\_\_\_\_  
Data: \_\_\_\_\_

## ANEXO B



UNIVERSIDADE DO VALE DO RIO DOS SINOS  
Ciências da Comunicação  
Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada

**Termo de Consentimento Livre e Esclarecido**

Eu, Cristiane Ely Lemke, professora de inglês da escola Oswaldo Cruz e mestranda em Linguística Aplicada na UNISINOS, estou desenvolvendo um estudo sobre o papel das narrativas na sala de aula bilíngüe, sob a orientação da Professora Dra. Ana Maria S. Zilles, intitulado *A co-construção da narrativa em uma sala de aula bilíngüe*. Esta pesquisa faz parte de um projeto maior em andamento que examina a conversa entre mãe-e-filho em vários países, incluindo o Peru, o México, os EUA e o Brasil, e agora volta-se para a escola. A sua participação neste projeto nos ajudará a entender o modo pelo qual as crianças e professores co-constroem a narrativa em uma segunda língua na sala de aula.

As filmagens ocorrerão durante a aula, nos momentos de contação de história estipulados pela professora de inglês da turma, durante o ano de 2008. Assim, a rotina de sala de aula deverá ser mantida. As informações que obtivermos serão rigorosamente confidenciais; os nomes dos/das alunos/as e da professora serão substituídos por outro em qualquer apresentação ou publicação baseada em nosso estudo. Como as conversas serão gravadas em vídeo, você tem todo o direito de revisar as fitas e excluir parcial ou totalmente a gravação se assim o desejar.

Pedimos que preencha e assine a seção que segue para sabermos se concorda com as condições descritas. Ao aceitar participar, você mantém o direito de dar sua opinião, de fazer perguntas, de desistir de participar da pesquisa, se assim desejar, além dos demais direitos mencionados acima. Se você tem dúvidas ou perguntas, entre em contato comigo pelo telefone (51)81919092, ou pelo e-mail [crisely02@yahoo.com.br](mailto:crisely02@yahoo.com.br). Você também pode contatar a Profa. Dra. Ana Maria Zilles pelo e-mail [anazil@unisinobr](mailto:anazil@unisinobr). Você recebeu duas vias deste documento, uma delas deverá ser entregue para a pesquisadora até o final da próxima semana e a outra ficará em seu poder. Nós agradecemos por sua colaboração e interesse em nosso projeto.

Atenciosamente,  
Cristiane Ely Lemke

**PERMISSÃO DA PROFESSORA  
PARA A PARTICIPAÇÃO NO PROJETO**

Eu, \_\_\_\_\_,

(  ) concedo permissão    (  ) não concedo permissão

para que minhas aulas sejam filmadas e devidamente utilizadas para o projeto acima descrito.

Assinatura da Pesquisadora: \_\_\_\_\_

Assinatura da Professora: \_\_\_\_\_

Data: \_\_\_\_\_