

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

VIVIANE DOS SANTOS KLEIN

ATIVIDADE *DE* INGLÊS OU ATIVIDADE *EM* INGLÊS:
CONTANDO HISTÓRIAS NA SALA DE AULA DE LÍNGUA ESTRANGEIRA

SÃO LEOPOLDO

2009

Viviane dos Santos Klein

ATIVIDADE *DE* INGLÊS OU ATIVIDADE *EM* INGLÊS:
Contando Histórias na Sala de Aula de Língua Estrangeira

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

Orientadora: Prof^a Dr^a Ana Maria Stahl Zilles

São Leopoldo

2009

Ficha Catalográfica

L561p Klein, Viviane dos Santos
Atividade *de* inglês ou atividade *em* inglês: contando histórias na sala de aula de língua estrangeira / por Viviane dos Santos Klein. – 2009.
134 f. ; 30cm.

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

“Orientação: Prof.^a Dr.^a 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

Viviane dos Santos Klein

ATIVIDADE *DE* INGLÊS OU ATIVIDADE *EM* INGLÊS:
Contando Histórias na Sala de Aula de Língua Estrangeira

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

Aprovada em agosto de 2009.

BANCA EXAMINADORA

Prof. Dr. Douglas Altamiro Consolo - UNESP

Prof^a. Dr^a. Marília dos Santos Lima - UNISINOS

Prof^a. Dr^a. Ana Maria Stahl Zilles – UNISINOS

Dedico este trabalho aos meus avós, Joventino (in memoriam) e Lorena, que não tiveram a oportunidade de estudar quando crianças, mas que, mesmo assim, reconheceram e valorizaram a importância dessa atividade, oportunizando acesso à educação formal para todos os seus filhos e netos.

AGRADECIMENTOS

Minha infinita gratidão

À minha mãe, Oneti, pelo apoio incondicional e por me ensinar a ser persistente e responsável;

À minha família, por me estimular a crescer, sempre;

À minha orientadora, Prof^a Dr^a Ana Maria Stahl Zilles, pela paciência na orientação e pelo incentivo que tornaram possível a conclusão desta dissertação;

Às professoras e colegas do Programa de Pós-Graduação em Lingüística Aplicada, em especial à colega Cristiane Ely Lemke, por terem compartilhado comigo momentos tão ricos em aprendizagem;

Aos meus queridos alunos, participantes desta pesquisa, por terem não só concordado em fazer parte dela, mas por terem se entregado a ela de coração, junto comigo;

À minha chefe, Helena, que me ensinou a importância de contarmos histórias na sala de aula e que sempre possibilitou que eu estudasse, mesmo nas horas de trabalho;

À minha colega e querida amiga, Janaína Forte, por ter dedicado muitos momentos de sua vida para discutir e refletir comigo sobre esta pesquisa.

“Ensinar é mais difícil que aprender, porque ensinar é deixar aprender”.

Martin Heidegger

RESUMO

Contar histórias faz parte do nosso dia-a-dia. Em casa, na escola, na fila do banco, na sala de espera do consultório médico, sempre tem alguém com uma história para contar. O que possibilita que esse evento social seja levado a cabo é a participação tanto do narrador quanto da audiência. Se não houver alguém nos escutando, prestando atenção, construindo significado junto conosco quando contamos uma história, não há história! Contar histórias é, portanto, uma atividade co-construída pelos seus participantes. Adquirimos a linguagem inteiramente pela interação social e é através da nossa participação em atividades comunicativas com membros mais capazes, no nosso ambiente sociocultural, que aprendemos o que é necessário para fazer parte desse mesmo ambiente. Partindo do pressuposto de que a aquisição de linguagem, então, se dá através de interação social e que contar histórias é um evento social, co-construído pelos seus participantes, esta pesquisa observou como ocorre esse evento social em uma sala de aula de língua estrangeira (inglês). O foco da pesquisa é o evento de contar uma história, que está sendo mediado pela língua alvo. A atividade foi realizada por um grupo de adolescentes, que contou histórias para um grupo de crianças, sem a interferência da professora.

Palavras-chave: Contação de histórias na escola. Interação entre pares. Inglês como língua estrangeira.

ABSTRACT

Telling stories is part of our everyday lives. At home, at school, standing in line in a bank, in a doctor's waiting room, there is always somebody who has a story to tell. What makes it possible for this social event to take place is the participation of both the narrator and the audience. If there is not somebody else listening, paying attention, constructing meaning with us when we tell a story, there is no story! Telling stories is, therefore, an activity co-constructed by its participants. According to Vygotsky, we learn a language entirely through social interaction and it is through our participation in communicative activities with more proficient members of our sociocultural background that we learn what it takes for us to be part of this social group. Assuming we learn a language through social interaction and telling stories is a social event, co-constructed by its participants, this research observed how this social event takes place in a foreign language classroom (English). The focus of this research is the event of telling a story, mediated by the target language. The activity was conducted by a group of teenagers, who told stories to a group of children, without the teacher's interference.

Key words: Telling stories at school. Peer interaction. English as a foreign language.

LISTA DE SIGLAS

LE – Língua Estrangeira

ZDP – Zona de Desenvolvimento Proximal

T1 – Turma De Participantes Mais Velhos

T2 – Turma De Participantes Mais Novos

I-R-A – Seqüência Iniciação – Resposta – Avaliação

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	11
1.1	JUSTIFICATIVA	13
1.2	OBJETIVOS	15
2	PRESSUPOSTOS TEÓRICOS	17
2.1	A PERSPECTIVA SOCIOCULTURAL E A APRENDIZAGEM DE LÍNGUAS	17
2.2	O PAPEL DA NARRATIVA EM NOSSAS VIDAS	21
2.2.1	A Narrativa Cotidiana	23
2.2.2	A Fala Cotidiana	25
2.3	A ESTRUTURA DE PARTICIPAÇÃO NA SALA DE AULA	28
3	METODOLOGIA	35
3.1	A ESCOLA	36
3.2	OS PARTICIPANTES	41
3.3	O PROCEDIMENTO DE ANÁLISE DOS DADOS	43
4	ANÁLISE DE DADOS	46
4.1	A PRIMEIRA CONTAÇÃO	46
4.2	A REFLEXÃO DOS ALUNOS	54
4.2.1	O Que a T1 Tem a Dizer	55
4.2.2	O Que a T2 Tem a Dizer	60
4.2.3	A Grande Conclusão!	61
4.3	A SEGUNDA CONTAÇÃO	62
4.3.1	O Antes	63
4.3.2	O Durante	67
4.3.2.1	Perguntas de Avaliação	68
4.3.2.2	Perguntas de Expectativa	71
4.3.2.3	Perguntas de Compreensão	73
4.3.2.4	Tomada de Turno pela Audiência	77
4.3.3	O Depois	78
4.3.4	A Mudança	89
5	CONSIDERAÇÕES FINAIS	90
	REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	93

APÊNDICE A – TERMO DE CONSENTIMENTO INFORMADO	97
APÊNDICE B – TRANSCRIÇÃO DA PRIMEIRA CONTAÇÃO	99
APÊNDICE C – TRANSCRIÇÃO DE CURIOUS GEORGE AT THE BEACH	110
APÊNDICE D – TRANSCRIÇÃO DE CLIFFORD’S SPORTS DAY	113
APÊNDICE E – TRANSCRIÇÃO DE BARRY’S BUZZY WORLD	117
APÊNDICE F – TRANSCRIÇÃO DE PRETZEL	122
APÊNDICE G – TRANSCRIÇÃO DE FIRST DAY JITTERS	125
ANEXO A – TRANSCRIÇÃO DA FALA.....	132

1 INTRODUÇÃO

Nas últimas décadas, houve um aumento significativo do número de crianças que aprendem inglês como língua estrangeira (doravante LE) em todo o mundo. Esse fenômeno pode ser explicado por duas razões: primeiro, pelo fato de os governantes mundiais estarem empenhados em reduzir a idade do início da aprendizagem da língua inglesa nas escolas, incluindo a disciplina como parte do currículo desde o ensino primário (PINTER, 2006, p. 3); segundo, pela expansão do uso desta língua como ferramenta de interação entre falantes não-nativos¹.

De acordo com Brown (2001, p. 118),

Bem mais da metade do bilhão de falantes de inglês do mundo aprenderam inglês como uma segunda língua ou língua estrangeira. [...] Frequentemente, não se aprende inglês como uma ferramenta para entender ou ensinar valores culturais americanos ou britânicos. O inglês se tornou uma ferramenta de comunicação internacional, usado nos meios de transporte, comércio, movimentações bancárias, turismo, tecnologia, diplomacia e pesquisa científica².

As crianças e os adolescentes podem estar distantes dos ambientes acima mencionados, mas também estão expostos à língua inglesa através de programas de televisão, jogos de videogame, músicas, até mesmo de viagens ao exterior; o inglês faz parte da vida delas. De acordo com Cameron (2001, p. xii-xiii), muitas crianças ao redor do mundo, mesmo aquelas que vivem em comunidades mais isoladas, “se tornam parte de uma comunidade global de usuários de inglês quando assistem televisão ou usam computadores”.

As crianças e os adolescentes são participantes ativos do mundo e, se eles souberem usar a língua inglesa, novas portas se abrirão, novas oportunidades vão

¹ O que significa ser um falante nativo ou não-nativo? Esta é uma pergunta de extrema importância, particularmente sob uma perspectiva sociointeracional da noção de proficiência, porém não é o foco deste trabalho. As dificuldades quanto ao conceito de falante nativo e as implicações pedagógicas e sociais de seu uso são discutidas, por exemplo, em Rampton (1990) e Davies (2001).

² As traduções presentes neste trabalho são de minha responsabilidade.

lhes ser apresentadas e seus horizontes serão ampliados, já que poderão aprender muito mais sobre outras culturas e outros modos de vida sem enfrentar tantas barreiras de língua.

O ensino/aprendizagem de inglês para crianças e adolescentes é um assunto que me fascina. Há dez anos, dou aulas para essas faixas etárias em um curso livre na cidade de Porto Alegre. Meu trabalho é divertido e gratificante; meus alunos estão constantemente me surpreendendo com seu senso de humor e com suas percepções do mundo às vezes tão diferentes daquelas dos adultos, sem falar no entusiasmo que demonstram por estarem aprendendo uma LE.

Em meu trabalho de conclusão do curso de Letras, nesta universidade, pesquisei quais práticas pedagógicas são consideradas eficientes no ensino de inglês como LE para crianças. Fatores como a rotina³ em sala de aula, o uso de atividades lúdicas, o uso de histórias, a interação entre colegas, a motivação, o uso de vocabulário adequado às necessidades dos aprendizes, entre outros, foram discutidos (KLEIN, 2007).

Esta nova pesquisa tem por objetivo aprofundar o estudo realizado anteriormente, focando dois dos fatores mencionados em Klein (Ibid.): o uso de histórias e a interação entre colegas. Convidei uma turma de adolescentes e uma turma de crianças para participar de eventos de contação de história durante suas aulas, em um curso de língua inglesa.

³ A noção de rotina está sendo usada aqui em consonância com o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil. "Considerada como um instrumento de dinamização da aprendizagem, facilitador das percepções infantis sobre o tempo e o espaço, uma rotina clara e compreensível para as crianças é fator de segurança. A rotina pode orientar as ações das crianças, assim como dos professores, possibilitando a antecipação das situações que irão acontecer (1998, p. 73)".

1.1 JUSTIFICATIVA

Dada a importância das narrativas nas culturas, e seu papel crucial no desenvolvimento discursivo das crianças, a presente pesquisa focaliza o trabalho pedagógico com narrativas no ensino de língua estrangeira em um curso livre.

É comum, na literatura sobre o ensino de LE para crianças, a recomendação de uso de histórias na sala de aula para ensinar itens lexicais contextualizados. Cameron (2001) sugere que os professores leiam para as crianças, que devem apenas ouvir ou talvez olhar para as figuras; Moon (2005) destaca que histórias fornecem contextos significativos para que as crianças sejam expostas a insumo lingüístico e que, através delas [histórias] as crianças vão encontrar novas palavras e estruturas; Laufer (apud LIGHTBOWN, SPADA, 2006) aponta que é difícil inferir o significado e aprender novas palavras de um texto a não ser que o indivíduo já saiba ao menos 95 por cento ou mais das palavras do mesmo; Pinter (2006) afirma que, como as histórias normalmente contêm repetições, a linguagem é aprendida facilmente.

No entanto, acreditamos que as histórias proporcionam muito mais do que uma oportunidade de aprender novas palavras em contexto. Quando professores e alunos se reúnem para contar/ouvir uma história, ela passa a ser um evento social, onde dois ou mais participantes se agrupam para fazer coisas em conjunto. E o que é essencial para que façamos coisas em conjunto? A linguagem! De acordo com Clark (2000, p. 55), “o uso da linguagem é realmente uma forma de ação conjunta, que é aquela ação levada a cabo por um grupo de pessoas agindo em coordenação uma com a outra”.

Contar histórias na LE pode ser uma maneira de usar a língua como *meio* para fazer coisas em conjunto e não somente para adquirir novos itens lexicais. Sob este ponto de vista, a língua alvo (o inglês) é o mediador da atividade principal, o evento de contar uma história, que está sendo levado a cabo pelos participantes da interação.

Embora saibamos da importância de uma interação respeitosa e que englobe as formas faladas de uso da linguagem, institucionais ou não (GARCEZ, 2006, p.66), entre professor e alunos, na sala de aula, ainda há a necessidade de reforçar que esta também seja incentivada entre pares, grandes parceiros na tarefa de aprender e ensinar. Estudos como o de Donato (1994) mostram que os alunos são bem sucedidos ao se engajarem em atividades com seus pares, pois eles ajudam uns aos outros durante a atividade proposta, sem depender da interferência do professor.

Convidamos um grupo de adolescentes para contar histórias para um grupo de crianças para que pudessem participar de um evento significativo, usando a LE, sem a participação da professora. Além disso, ao optarmos por juntar colegas de turmas diferentes, esperávamos quebrar a rigidez da sala de aula tradicional, na qual o professor detém o poder.

Uma vantagem em relação à interação entre pares na sala de aula é que, quando eles trabalham juntos para realizar uma tarefa, eles se sentem envolvidos e dividem um sentimento de intimidade, aprendendo cooperação ao invés de competição. Scott & Ytreberg (1990) sugerem que os professores abram espaço para a troca de experiências, pois elas são uma inestimável fonte de aquisição de linguagem. A troca de experiências permite conhecer e compreender melhor a si mesmo e ao outro, assim como permite uma melhor compreensão do mundo e da cultura.

A escolha por focar a contação de histórias e a interação entre colegas se deu, em primeiro lugar, por serem reconhecidamente maneiras efetivas de aquisição de linguagem; em segundo lugar, por já serem rotinas de sala de aula dos participantes da pesquisa; e, finalmente, mas não menos importante, porque dentre os vários fatores que propiciam a aquisição de linguagem, consideramos esses como sendo de grande relevância.

Devido ao *boom* de oferta de aulas de inglês para crianças tanto em escolas como em cursos livres, criou-se a necessidade de se fazer mais pesquisas nesta área, pesquisas estas que propiciem aos professores um melhor entendimento do que está envolvido quando uma LE é ensinada/aprendida. Além disso, apesar de acharmos que as salas de aula se parecem e que já sabemos bastante sobre elas,

essa aparente similaridade, conforme Erickson (2003, p. 10), é enganadora. Segundo o autor, o conhecimento que temos não é apropriado para entendermos o que acontece “em cenas cotidianas particulares que ocorrem em salas de aulas particulares” (Ibid.), pois há diferenças sutis na organização interacional entre os participantes de uma sala para outra. Justifica-se assim esta pesquisa, que foca um tipo de interação em especial, não em uma sala de aula particular, já que vamos unir duas turmas diferentes, mas em uma comunidade escolar particular.

1.2 OBJETIVOS

Este trabalho faz parte de um projeto de pesquisa maior, intitulado *A co-construção de narrativas na família e na escola* (ZILLES, 2007), que dá continuidade a dois outros projetos coordenados pela Prof^a Dr^a Ana Maria Stahl Zilles⁴.

O objetivo principal do estudo é analisar a interação em sala de aula quando alunos mais velhos (adolescentes) contam histórias a alunos mais jovens (crianças de 10 anos), na presença do professor que é também, neste caso, o pesquisador, e analisar o uso da língua alvo em relação aos seguintes itens, para que seja possível identificar se, durante a interação, ocorreu uma atividade *de* inglês ou uma atividade *em* inglês.

- a) Como se organizam os eventos de contar histórias? Além da narrativa propriamente dita, há atividades que precedem e sucedem a contação?
- b) Que línguas são usadas pelos narradores e pela audiência durante a contação da história propriamente dita e durante as atividades que a precedem e sucedem?

⁴ Diferenças socioculturais e lingüísticas na interação entre mães e filhos em idade pré-escolar: a co-construção de narrativas por falantes monolíngües e bilíngües (ZILLES, 2005) e A co-construção de narrativas na interação entre mães e filhos de 3 e 5 anos em uma comunidade teuto-brasileira (ZILLES, 2006), ambos aprovados pelo Comitê de Ética desta instituição.

- c) Há diferentes formas de narrar nos eventos de contação de histórias?
- d) Há relação entre as formas de narrar e a reflexão explícita levada a cabo com os alunos sobre como contar histórias?
- e) Há troca de turnos de fala entre audiência e narrador durante a contação da história em si? Como?
- f) O narrador faz perguntas à audiência durante a narração? Com que propósito?

Para responder a esses questionamentos, esta pesquisa está dividida em 5 capítulos. No capítulo 2, apresentamos o arcabouço teórico por trás de nossa pesquisa.

No capítulo 3, descrevemos a metodologia de pesquisa utilizada, assim como a escola onde a pesquisa foi feita e seus participantes.

No capítulo 4, apresentamos a análise e discussão dos dados gerados.

Por fim, no capítulo 5, apresentamos as considerações finais, respondendo as perguntas de pesquisa que deram origem a este trabalho.

2 PRESSUPOSTOS TEÓRICOS

2.1 A PERSPECTIVA SOCIOCULTURAL E A APRENDIZAGEM DE LÍNGUAS

Diferentes teorias de aprendizagem de línguas têm sido propostas e discutidas, e às vezes rejeitadas, pelo menos em parte. Do Behaviorismo ao Construtivismo, todas tiveram seus momentos no topo. No entanto, percepções mais contemporâneas de aprendizagem mudaram a forma como este processo é entendido.

Essas novas percepções são baseadas na premissa de que muito de nosso conhecimento lingüístico, social e cognitivo está intimamente ligado à nossa participação extensiva e ao aprendizado ativo em eventos e atividades socioculturais (HALL, 2001, p. 25).

Para Vygotsky (1991), a linguagem é adquirida inteiramente pela interação social e é através da nossa participação em atividades comunicativas com membros mais capazes, no nosso ambiente sociocultural, que aprendemos o que é necessário para sermos efetivos participantes deste mesmo ambiente. Quando interagimos com outras pessoas nós não estamos aprendendo somente os componentes estruturais da língua, também estamos aprendendo como agir com nossas palavras.

Santos (2002, p. 223), diz:

[Vygotsky] chama a atenção para a função social da fala, e daí a importância do outro, do interlocutor, no desenvolvimento da linguagem. Os estudos de base interacionista apontam para o papel do adulto como quem cria a intenção comunicativa, como o facilitador do progresso da aquisição.

De acordo com Vygotsky (1991), existe uma dissociação entre fala e pensamento, pois ambos possuem raízes genéticas diferentes. Nos dois casos, há uma fase que os precede. A fase pré-verbal do pensamento está relacionada à inteligência prática, e a fase pré-intelectual da fala pode ser exemplificada com o choro e o balbucio. Quando a criança tem mais ou menos dois anos, a fala e o pensamento se unem, dando início ao comportamento verbal. “A fala passa, então, a servir ao intelecto, e os pensamentos podem ser verbalizados” (SANTOS, 2002, p. 224).

O momento de maior significado no curso do desenvolvimento intelectual, que dá origem às formas puramente humanas de inteligência prática e abstrata, acontece quando a fala e a atividade prática, então duas linhas completamente independentes de desenvolvimento, se convergem (VYGOTSKY, 1991, p. 27).

A teoria sociocultural de Vygotsky surgiu do fato dele rejeitar as posições teóricas sobre aprendizagem que existiam na sua época. O ponto inicial da discussão vygotkiana é que o aprendizado da criança começa muito antes dela freqüentar a escola; quando ela assimila nomes de objetos em seu ambiente, por exemplo, já está aprendendo. Para ele, “aprendizado e desenvolvimento estão inter-relacionados desde o primeiro dia de vida da criança” (op. cit., p. 95).

Conforme o autor, no entanto, a criança apresenta pelo menos dois níveis de desenvolvimento: o nível de desenvolvimento real é o nível de desenvolvimento das funções mentais que se estabeleceram como resultado de certos ciclos de desenvolvimento *já completados*. Mas se a criança resolve um problema com a ajuda de um adulto ou de outras crianças, quer dizer, se por pouco não consegue resolver algo sozinha, isto não é considerado um indicativo de seu desenvolvimento mental. A noção do que a criança consegue fazer com a ajuda dos outros nunca havia sido questionada até Vygotsky fazê-lo. Surgiu assim o conceito de Zona de Desenvolvimento Proximal (doravante ZDP).

Ela [ZDP] é a distância entre o nível de desenvolvimento real, que se costuma determinar através da solução independente de problemas, e o nível de desenvolvimento potencial, determinado através da solução de problemas sob a orientação de um adulto ou em colaboração com companheiros mais capazes (VYGOTSKY, 1991, p. 97)

O que hoje é ZDP, amanhã será nível de desenvolvimento real, isto é, o que a criança consegue fazer com assistência hoje, conseguirá fazer sozinha amanhã.

Em 1976, Wood, Bruner e Ross propuseram o termo andaimento para nomear o processo colaborativo em que os indivíduos dão assistência uns aos outros para que um participante seja capaz de realizar algo que não conseguiria de outra forma.

Mas, se por um lado, a assistência dos interlocutores é fundamental para um melhor desempenho do aprendiz (o que já foi demonstrado em várias pesquisas na área: DONATO, 1994; GIBK, 2002), por outro, o construto da ZDP prevê que não ocorre desenvolvimento se a tarefa for muito simples ou se houver mais assistência do que necessário. Em outras palavras, para que haja desenvolvimento, é necessário que, gradativamente, a assistência seja retirada para que o aprendiz possa trabalhar independentemente (SCHLATTER; GARCEZ; SCARAMUCCI, 2004, p. 356-357).

De acordo com Wood, Bruner e Ross (apud DONATO, 1994, p. 40-41), o andaimento se caracteriza por seis funções:

1. recrutar interesse na tarefa,
2. simplificar a tarefa,
3. manter o foco na meta,
4. marcar características críticas e discrepâncias entre o que foi produzido e a solução ideal,
5. controlar a frustração durante a resolução do problema, e
6. demonstrar uma versão idealizada do ato a ser desempenhado.

A literatura normalmente descreve o andaimento como a ajuda que um indivíduo mais capaz dá a um indivíduo menos capaz: no caso da sala de aula, o professor dando assistência aos aprendizes. Em estudos mais recentes (como os de DONATO, 1994; McCORMICK, DONATO, 2000), no entanto, têm-se comprovado

que os aprendizes também se beneficiam muito do andamento dado por seus colegas em situações de interação na sala de aula.

Para Donato (1994, p. 41), “o trabalho colaborativo entre aprendizes de uma língua oferece as mesmas oportunidades de andamento de uma relação experiente/novato no cenário diário”.

Olhando então para a sala de aula, se aplicarmos o conceito de uso da linguagem como uma ação conjunta dos participantes com um propósito social, o conceito de proficiência lingüística também vai mudar de *domínio de um sistema para uso adequado da língua para desempenhar ações no mundo*. Deste modo, segundo Schlatter, Garcez e Scaramucci (2004, p. 356),

a comunicação, seja ela oral ou por escrito, como também o processo de ensino/aprendizagem, passam a envolver questões identitárias, as relações entre os interlocutores e suas representações do mundo, e como, no meio de tudo isso, se constrói sentido e se desenvolve a linguagem.

Os mesmos autores salientam que a aprendizagem resulta da participação do indivíduo em atividades mediadas socialmente, é produto da interação social e da co-construção de conhecimento entre os participantes da interação. Sob essa perspectiva de aprendizagem, o papel do ensino também é fundamental, sendo a sala de aula um lugar apropriado para que oportunidades de mediação e assistência na ZDP sejam criadas.

Conforme Simões (2004, p. 15), a noção de que a interação é uma atividade sociocognitiva onde ocorre aprendizagem anula a idéia de linguagem como insumo, pois nela “residem inúmeros outros processos cruciais para o desenvolvimento que excedem a simples exposição do aluno às propriedades gramaticais da língua”.

A citação de Schlatter, Garcez e Scaramucci acima nos remete à importância das narrativas na nossa vida, que também têm o papel de nos ajudar a construir sentido de quem somos, do mundo que nos cerca e das relações que temos com as pessoas.

Bastos (2005, p. 81) destaca que “ao contar estórias, situamos os outros e a nós mesmos numa rede de relações sociais, crenças, valores; ou seja, ao contar estórias, estamos construindo identidade”.

2.2 O PAPEL DA NARRATIVA EM NOSSAS VIDAS

El hombre está en la narrativa, así como la narrativa se encuentra impresa en el propio hombre, lo que significa decir que, al constituirse como especie que se diferencia de los otros animales, el hombre comienza, por la acción narrativa, la construcción y el registro de su propia historia (BASTAZIN, 2008, p. 55).

Histórias fazem parte do nosso dia-a-dia. Em casa, na escola, no ambiente de trabalho, na sala de espera do consultório médico, na fila do banco... Sempre tem alguém com uma história para contar. Por essa razão, por elas serem tão importantes e presentes na nossa vida, é que decidimos analisar a contação de histórias na sala de aula de língua inglesa como LE para crianças. Além disso, nossos dados eventualmente poderão ser comparados com dados de outras escolas, promovendo um melhor entendimento do uso dessa técnica na sala de aula.

Labov e Waletzky (2006) definem a narrativa como uma maneira particular de contar eventos passados, na qual a ordem da seqüência das orações independentes é interpretada como a ordem dos eventos referidos. Além disso, para eles, o que diferencia uma narrativa de outras formas de informar sobre o passado é uma junção temporal, uma relação do antes e do depois que une duas orações independentes. Então “Eu caí e quebrei minha perna” é considerado uma narrativa, pois contém uma junção temporal. Porém, quando relações temporais são descritas pelo uso de conjunções subordinadas, os mesmos eventos podem ser descritos em qualquer

ordem sem serem considerados narrativas (“Quando eu caí, quebrei minha perna” ou “Quebrei minha perna quando eu caí”).

Outra consideração sobre a narrativa é de que ela sempre deve ser sobre alguma coisa que mereça ser contada. Narrar eventos que acontecem todos os dias como, por exemplo, “Hoje eu acordei e escovei os dentes”, costuma causar reações do tipo: e daí? Por que você está falando sobre isso? Os eventos a serem narrados devem ser extraordinários em alguma forma. Ao contar uma história, o narrador tem a intenção de alegrar, assustar, ensinar, emocionar, etc. seu(s) ouvinte(s).

Labov e Waletzky, além de definirem o que é uma narrativa, também caracterizam sua estrutura, listando seus elementos optativos e obrigatórios. Não será feita uma descrição desta estrutura neste momento, pois o importante aqui é o papel do narrador e da audiência durante e em torno da narração da história e não a estrutura da narrativa em si.

Cabe destacar, então, a mudança do foco de estudo das narrativas nas últimas décadas. Se antes o interesse era na sua estrutura, hoje em dia interessa entender por que as narrativas estão tão presentes no nosso dia-a-dia, o que significa contá-las, o que fazemos ao contá-las e por que gostamos de contá-las. Esse interesse foi despertado ao constatar-se que, ao narrar eventos da nossa vida, “não apenas transmitimos o sentido de quem somos, mas também construímos relações com os outros e com o mundo que nos cerca” (BASTOS, 2005, p. 74).

Para Bruner (2001), é através da narrativa “que construímos principalmente uma versão de nós mesmos no mundo, e é por meio de sua narrativa que uma cultura fornece modelos de identidade e agência aos seus membros”. Baseada nesta citação, Zilles (2006) destaca que é necessário saber o que pode/deve e o que não pode/não deve ser narrado, pois os tópicos de uma estrutura narrativa variam entre culturas, para cada cultura há tópicos relevantes e não-relevantes.

Pode-se citar, por exemplo, o estudo de Miller et al. (1997), com famílias chinesas e norte-americanas de classe média. Percebeu-se que os pais chineses usam a narrativa de experiência pessoal para transmitir lições, lembrando com seus filhos as transgressões deles, por que e como eles foram punidos. Por outro lado, as famílias norte-americanas não tratam as histórias assim: elas não são um meio de focar na punição ou de relembrar didaticamente as proibições (ZILLES, 2006).

Em suma, ao contar histórias estamos posicionando os outros e a nós mesmos dentro de uma comunidade que compartilha as mesmas crenças e valores, estamos construindo identidade.

2.2.1 A Narrativa Cotidiana

Na narrativa cotidiana, nossos ouvintes nos ajudam a narrar a história. Movimentos com a cabeça, 'ahãs', expressões de espanto, etc., fazem parte do ato de co-construir a narração com o narrador.

Com base em uma extensa revisão de literatura, Monzoni (2004) afirma que pesquisas prévias revelaram alguns aspectos dos papéis atribuídos à audiência durante a narração de uma história. Por exemplo, quando o falante/contador⁵ explicita sua intenção de narrar um acontecimento através de um enunciado, o possível ouvinte/recipient⁶ pode aceitar a oferta que lhe foi feita pelo narrador e encorajá-lo a continuar, dando-lhe espaço suficiente para que a história seja contada e suspendendo a troca de turnos até que essa tenha acabado. Além disso, enquanto a história está sendo contada, os recipientes podem produzir pistas nas quais eles demonstram seu entendimento do que está sendo dito e incentivam a continuação da narração.

Monzoni (2004) aponta que, além dessas formas de participação nas quais a narração é contada como um resultado de ação participativa entre o narrador e o recipiente, pode-se identificar outras formas, onde o recipiente tem um papel mais ativo. Essas ações variam desde colaborações encorajadas pelo narrador, risos, ou quando o recipiente conta detalhes da história que o narrador esqueceu. A audiência também pode participar ao iniciar ações, tais como começar uma nova história; reparar algum aspecto da história do qual possui conhecimento de maneira que o

⁵ No original, "*teller*".

⁶ No original, "*recipient*".

desenvolvimento da parte subsequente da história seja influenciado, fazendo com que ele [o recipiente] se torne um co-narrador; ou, ainda, o recipiente pode avaliar a competência do narrador e disputar com ele detalhes da história que está sendo narrada.

Através das ações mencionadas acima, percebemos que a audiência tem um papel ativo durante as narrações e que suas ações influenciam o desenvolvimento da história. Em outras palavras, “a história não é um texto produzido por um único falante, mas sim o resultado de uma realização interacional obtida através de atividades desempenhadas tanto pelo narrador quanto pelos recipientes” (MONZONI, 2004, p. 199).

Sacks (1972) já chamara atenção para o fato de que, para contar uma história, o narrador precisa, em primeiro lugar, conseguir um turno de fala mais longo do que habitual e também a atenção do ouvinte. Outros participantes podem tomar o turno durante a narrativa, mas a performance da narrativa é efetivamente um pedido para devolver a tarefa de falar para o narrador até que a narrativa esteja completa.

Percebe-se que o ato de narrar é então, obrigatoriamente co-construído pelos seus participantes, através da interação, independente dos papéis atribuídos a eles. “A contação de uma história é uma atividade interacional na qual os participantes participam igualmente, independentemente dos papéis que foram estabelecidos no início da contação” (MONZONI, 2004, p. 216).

Vimos, nesta seção, que a narração de uma história é co-construída entre seus participantes e que cada um deles possui um papel importante durante o evento narrativo, que papéis não são fixos e que são negociados durante a narração da história. Basicamente, o narrador tem o direito de falar e a audiência o dever de ouvir, podendo fazer breves interrupções, contanto que essas tenham relação ao evento que está sendo narrado.

Como vimos, os direitos e deveres de narrador e audiência permitem que o narrador tenha um turno estendido de fala, pois, em princípio, ele detém a palavra até a história acabar. Vimos também que a audiência tem formas de participação específicas durante a narração de histórias, sendo essencial que se mantenha atenta para que o narrador possa continuar. Não é assim nas conversas cotidianas,

principalmente no que se refere à distribuição do direito à palavra. Vamos examinar mais de perto essas diferenças na próxima seção.

2.2.2 A Fala Cotidiana

É a linguagem, seja oral, escrita ou de sinais, que nos possibilita fazer coisas em conjunto. Usamos a linguagem para fazer negócios, para discutir os mais diversos assuntos, para planejar e executar tarefas, e para tantas outras coisas, não sendo possível listá-las todas aqui, pois a linguagem é parte de tudo o que fazemos.

Clark (2000) descreve como as pessoas desempenham papéis nos *cenários* de uso da linguagem. Segundo ele, a cena é *onde* o uso da linguagem acontece. Já o meio se refere à *como* a linguagem aparece (se é falada, sinalizada, gestual, escrita, impressa ou híbrida). O cenário é, então, a *combinação* da cena e do meio, que o autor opta por dividir entre duas formas: a falada e a escrita.

Dentro do cenário falado, a conversa face a face ou ao telefone são os exemplos mais comuns. Independentemente do que é dito durante essas conversas, elas podem ser caracterizadas pela livre troca de turnos entre dois ou mais participantes, o que Clark chama de *cenários pessoais*. Os *cenários não-pessoais* (monólogos, palestras) são aqueles em que só uma pessoa fala, com pouca ou nenhuma oportunidade para que aconteçam interrupções ou troca de turnos de fala. Os *cenários institucionais* (tribunal, escola, entrevista) são caracterizados por trocas do turno de fala que se parecem com a conversa cotidiana, porém são limitados por regras institucionais. Já nos *cenários prescritivos* (igreja) existe a troca de turnos, mas as palavras usadas são pré-estabelecidas.

Sacks, Schegloff e Jefferson (1974) caracterizam o turno de fala como um sistema de trocas verbais, a unidade organizadora da conversação. Esse sistema possui dois componentes: o primeiro componente é o da construção do turno de

fala, que pode ser desde uma palavra até uma frase completa. A troca de turnos de fala é coordenada por um mecanismo de relevância de transição, que deve ser identificado pelo próximo falante quando o turno anterior está completo de sentido.

O segundo componente caracterizado pelos autores refere-se às técnicas de alocação de turnos. A primeira forma de alocação de turnos apresentada pelos autores é o falante que está com a palavra escolher o falante seguinte; a segunda, um falante se auto-selecionar para obter o turno.

Partindo do pressuposto de que a pessoa que fala nem sempre é aquela cujas intenções estão sendo expressas, Clark (2000) descreve os *cenários ficcionais* (peça de teatro, comercial de TV) e os *mediados* (apresentador de TV lendo as notícias), onde há intermediários entre a pessoa que expressa suas intenções e os destinatários daquelas intenções. Por último, existem os *cenários privados*, que são aqueles em que as pessoas falam em nome próprio, mas não estão se dirigindo a mais ninguém.

Ainda para o autor, o uso da linguagem se divide em dois tipos: os da conversa face a face (cenário básico) e os que derivam dela (cenários não-básicos).

Segundo Charles Fillmore (1981, p. 152 apud CLARK, 2000, p. 60), “a linguagem da conversa face a face é o uso básico e primordial da linguagem, e a melhor descrição para todos os outros usos vem a ser em termos do modo como eles se desviam daquela base”.

O que faz com que a conversa face a face seja um cenário básico e outros não, é o fato dela ser universal a todas sociedades humanas. Os cenários escritos não fazem parte do uso básico da linguagem, pois há sociedades inteiras que só fazem o uso da palavra falada. Os cenários falados que dependem de tecnologias como rádio e televisão também podem ser eliminados, pois não são universais. Além disso, muitas pessoas fazem parte de outros cenários (não-pessoais, institucionais e prescritivos) apenas raramente, sendo, portanto, a conversa face a face o cenário mais comum de todos.

O interesse pelos cenários do uso da linguagem se dá por serem os lugares onde as pessoas fazem coisas com a linguagem. Dentro desses cenários encontram-se os ‘atores principais’, o *falante* e o *interlocutor destinatário*. Quando

falamos algo para alguém, somos o falante e essa pessoa o interlocutor destinatário. Para que sejamos bem sucedidos nesta tarefa conjunta, é necessário que nosso interlocutor preste atenção, ouça nossas palavras, perceba nossos gestos e tente entender o que queremos dizer. Não estamos agindo independentemente e sim “executando ações levando em conta um ao outro, como também coordenando essas ações um com o outro (CLARK, 2000, p. 64)”.

Para que nossas conversas sejam bem sucedidas, precisamos (falante e interlocutor) compartilhar de conhecimentos, crenças e suposições, o que Clark chama de base comum. Toda e qualquer atividade social em que duas ou mais pessoas se engajam tem lugar sobre essa base comum.

Além de descrever os cenários e os ‘atores’ da conversa, Clark também categoriza quem são os participantes (ou não). Os *participantes ratificados* são o falante e os interlocutores destinatários, além dos participantes secundários (aqueles que fazem parte da conversa, mas a quem a palavra não está sendo dirigida no momento). Todos os outros são *ouvintes por acaso*, que não têm direitos nem responsabilidades na conversa. São dois os tipos de ouvintes por acaso: os *circunstantes*, que estão presentes, mas não fazem parte da conversa, e os *intrometidos*, que escutam a conversa sem que o falante se dê conta disso.

Conforme descrito anteriormente, na fala cotidiana, a troca de turnos é livre entre os participantes da conversa. Por que então na escola o sistema de troca de turnos é tão diferente daquele encontrado no dia-a-dia? A escola, como já foi mencionado, é um cenário institucional, cujas regras limitam o sistema de trocas de turno, distanciando-se da conversa cotidiana. Em virtude de examinarmos a contação de histórias no cenário institucional da escola, é relevante examinarmos mais de perto essas diferenças.

2.3 A ESTRUTURA DE PARTICIPAÇÃO NA SALA DE AULA

A participação em uma sociedade ou comunidade requer que as pessoas entendam que, para fazer parte dela, precisam agir de uma maneira que seja aceitável também para os outros membros. Essa aprendizagem se dá, normalmente, quando lidamos uns com os outros em atividades diárias que acontecem, em sua maior parte, em situações de fala-em-interação⁷. Segundo Garcez (2006, p. 67), a maneira como constituímos a experiência cotidiana “sedimenta o que por fim se reconhece agregadamente como as instituições, a sociedade e a história”. No entanto, não existem elementos preexistentes que ditem como devemos agir em um contexto específico. Podemos falar de receitas de bolo no ambiente de trabalho, de doenças sentados em um parque, etc. Para Garcez (Ibid., p. 67):

[...] a concretude do que seja a sociedade e suas instituições, como a escola, não está dada em elementos preexistentes absolutos, mas no fazer conjunto das pessoas a cada dado momento em que se encontram para fazer o que precisam e desejam fazer.

De acordo com Garcez e Ostermann (2002, p. 261):

A estrutura de participação é a configuração da ação conjunta dos participantes de uma situação, de um encontro ou de um enquadre interacional, envolvendo desde o arranjo logístico no cenário até a distribuição dos direitos e deveres mútuos dos diferentes participantes quanto a quem pode falar e quem deve ouvir em que condição social no decorrer da atividade e as conseqüências disso em termos de quais comportamentos serão percebidos como socialmente apropriados.

⁷ Noção que inclui as atividades vocais e não-vocais constituintes da interação social humana e que engloba todas as formas faladas de uso da linguagem em interação social, institucionais ou não, em co-presença ou não (GARCEZ, 2006, p. 66).

Fazendo uma comparação do que acontece no dia-a-dia e em sala de aula, em termos de fala-em-interação, percebe-se claramente que a fala-em-interação de sala de aula é uma forma modificada da conversa cotidiana. Mas quais são as modificações da conversa cotidiana que podem ser reconhecidas na fala-em-interação na sua forma institucional? O que os participantes fazem de diferente para demonstrar que estão na sala de aula? Uma pista é dada por Mehan (1985, p. 126): “enquanto a alocação de turnos está aberta para negociação ao final de cada turno em conversas do dia-a-dia, este raramente é o caso no discurso institucional”.

Ainda, para Mehan (Ibid., p. 119), a participação na comunidade de sala de aula envolve unir questões sociais e acadêmicas. Além de acumular conhecimento acadêmico, os alunos precisam acumular conhecimento social. Eles precisam aprender não só os conteúdos escolares, mas também que certas maneiras de falar e agir são apropriadas em algumas ocasiões e não em outras, eles precisam aprender quando, onde e com quem alguns tipos de comportamento podem ocorrer ou não.

Philips (1983, p. 73) também destaca que as crianças precisam aprender algumas características fundamentais de interação na sala de aula para que possam se comunicar de maneira socialmente aceitável e significativa.

Existem, para Philips (Ibid., p. 74), dois sistemas para organizar os encontros e as falas que ocorrem em uma sala de aula. Primeiro, há a estrutura “oficial”, que se constitui na interação do professor com os alunos quando os conteúdos curriculares são transmitidos. A interação nessa estrutura é controlada totalmente pelo professor, que inicia, regula e dá fim aos encontros que ocorrem dentro dessa estrutura oficial.

No entanto, os alunos também se envolvem em conversas uns com os outros, conversas essas que dispersam sua atenção da interação oficial controlada pelo professor. Essas conversas normalmente não estão relacionadas com os conteúdos curriculares, e, apesar de serem iniciadas e mantidas pelos alunos, são geralmente terminadas pelo professor por ser inapropriadas dentro da estrutura oficial de interação de sala de aula.

Philips (1983, p. 74) aponta que é necessário discutir o sistema normativo padrão que regula a fala entre professor e alunos antes que variações desse

sistema possam ser entendidas. A própria distinção entre “professor” e “aluno” já envolve definições de relação entre falante-ouvinte (addressor-addressee), pois, considerando-se a fala, os alunos têm um tipo de relação com o professor e outra com seus colegas.

Segundo a autora, não é por acaso que existe um professor e muitos alunos já que, de acordo com as regras oficiais de falante-ouvinte na sala de aula, é normalmente *o professor e somente ele* que pode participar dessas relações com os alunos. Em qualquer interação em sala de aula os alunos *podem* ou *devem* ser a audiência (audience) para a fala de seus colegas, porém não devem se dirigir aos mesmos diretamente; conseqüentemente, também não devem responder a conversas iniciadas por outros alunos.

Logo, sempre que uma interação está acontecendo através da fala, o professor ocupa uma parte do piso conversacional (falante-ouvinte). Porém, para cada *um professor* que faz parte da interação, existem vários alunos. Como alocar os turnos de fala então? Conforme Philips (Ibid., p. 77), os professores utilizam alguns princípios para determinar que aluno será responsável pela outra parte do piso conversacional ou em que ordem o mesmo vai ser dado a ele.

Embutida nos princípios de alocação de fala está a idéia de prover a todos os alunos oportunidades iguais de turnos de fala. Mesmo assim, não há como garantir que todos os alunos vão realmente falar a mesma quantidade de vezes.

Philips (Ibid., p. 77) aponta três maneiras nas quais oportunidades iguais de fala são providas pelo professor. A primeira é um pedido por uma resposta em coro. Ao utilizar esta técnica, o professor requer uma resposta dos alunos, mas não indica como devem fazê-lo. Sem essa indicação, a reação típica dos alunos é responder todos juntos, em coro.

A segunda maneira na qual os professores tentam igualar as oportunidades para que todos falem é através de rodadas (rounds). Em uma rodada o professor sistematicamente chama todos os alunos que fazem parte da interação, um após o outro. O professor pode ordenar os turnos de fala dos alunos por ordem alfabética, seguindo um círculo, alternando entre meninos e meninas, etc. Quando tal sistema é

usado, os alunos não têm a chance de escolher responder; eles são designados a falar pelo professor, quer queiram ou não.

No terceiro e mais comum formato para alocar os turnos de fala dos alunos, os professores usam o que pode ser chamado de “quem chegar primeiro, leva”. Neste sistema bem conhecido nas salas de aula, a primeira criança que levanta a mão, ou uma daquelas dentre as primeiras, é a chamada. Quando uma criança ganha o turno desta maneira, ela não pode ter outro turno até que os outros alunos que também queiram falar tenham a oportunidade de fazê-lo.

Bortoni-Ricardo e Dettoni (2003) identificaram três formas de ratificação na sala de aula. A primeira delas é a ratificação plena da fala do aluno. Este tipo de ratificação sempre vem acompanhado de contato visual entre aluno (falante) e professor (ouvinte).

Uma segunda forma de ratificação pode ser definida como parcial. Normalmente acontece quando o aluno faz uma intervenção não apropriada para a ocasião e o professor intervém para mostrar o que não está adequado na fala do aluno, estabelecendo assim um diálogo entre eles, buscando adequar o conteúdo dessa fala. Há, nesse caso, uma ratificação do aluno enquanto falante, mas não há ratificação total do conteúdo da sua fala (BORTONI-RICARDO; DETTONI, 2003, p. 88).

Uma variação da ratificação parcial ocorre com função distinta da anterior. Ela ocorre quando a fala do aluno é apropriada para a situação, mas a expectativa do professor é outra. Essa ratificação parcial não é motivada pela correção de algum erro cometido pelo aluno e sim pelas expectativas que o professor projeta sobre o que deve ser dito.

Outro aspecto que caracteriza a interação aluno/professor em sala de aula convencional é a que a fala-em-interação normalmente acontece para exercer disciplina e para reproduzir conhecimentos (GARCEZ, 2006). O papel do professor nesta situação costuma ser o de detentor do conhecimento e do direito à fala, alguém que está presente naquela situação para ditar as regras e para avaliar.

A seqüência de fala-em-interação mais encontrada nas salas de aula de todo o mundo, segundo Mehan (1985) e Garcez (2006), é a seguinte, descrita por Sinclair e Coulthard (1975 apud GARCEZ, 2006):

1. Professor: Iniciação
2. Aluno: Resposta
3. Professor: Avaliação

Segundo o autor, é difícil encontrar aulas onde a seqüência I-R-A não apareça, havendo ainda casos de aulas em que a interação entre professores e alunos se dê através dessa forma predominantemente. Dessa maneira, então, o que se costuma convencionar por fala-em-interação em sala de aula é o uso da seqüência I-R-A.

A iniciação feita pelo professor normalmente é uma pergunta da qual ele já sabe a resposta. A possibilidade que o professor tem de avaliar a resposta do aluno no terceiro turno da seqüência não se justifica na conversa cotidiana, mas é perfeitamente normal no ambiente institucional, não causando protesto.

[...] os participantes concordam que o que estão fazendo juntos se faz mediante uma organização interacional tal que se outorga a um certo participante, tipicamente aquele identificável como “professor”, o direito de fazer perguntas insinceras, mais propriamente chamadas de perguntas de informação conhecida, perguntas-teste, perguntas para demonstração, ou outros termos que apontam para o caráter institucional do que se está fazendo naquilo que reconhecemos como sendo fala-em-interação de sala de aula (GARCEZ, 2006, p. 69).

Desta maneira, o termo *iniciação*, utilizado para dar início à seqüência, tem o maior sentido, pois está iniciando a verdadeira função do uso da seqüência I-R-A em sala de aula: a de avaliar o aluno. No turno da avaliação, é permitido ao professor corrigir o aluno, caso a resposta dada não tenha sido a esperada pelo mesmo. Essa correção se dá imediatamente, sem meias palavras ou receio de corrigir, o que, na conversa cotidiana, não acontece normalmente. Nas poucas vezes que alguém decide corrigir seu interlocutor, essa correção é feita de forma hesitante e mitigada.

De acordo com Garcez (2006), o uso da seqüência I-R-A em sala de aula, além de garantir ao professor um método eficaz de apresentar e testar informações, ainda permite que este tenha um controle social sobre o aluno, uma vez que a correção é feita por aquele que sabe mais, dando-lhe assim a superioridade e reforçando a hierarquia entre os participantes da conversa.

Sendo assim, afirmar que a seqüência I-R-A serve para a reprodução de conhecimento é perfeitamente justificável, pois ela trata de construir ou aceitar como verdadeiro o que foi dito pelo participante na capacidade de professor. Porém, ao usar essa seqüência como forma de avaliar, o falante da *iniciação* acaba por ignorar toda e qualquer resposta que não esteja previamente em seu repertório de respostas esperadas. Agir dessa forma, para Garcez (Ibid., p. 70), é um risco.

Assim, corre-se o risco de que as contribuições legítimas, interessantes, novas, informativas, surpreendentes, enfim, corretas, na fala do produtor da resposta à pergunta de informação conhecida, tipicamente o aluno, não sejam ouvidas se não forem mapeáveis ao leque de expectativas de quem fez a pergunta de informação conhecida (isto é, tipicamente, o professor).

Deve-se esclarecer, no entanto, que o uso da seqüência I-R-A não está sempre ligado a esse modo avaliativo e desrespeitoso quanto às idéias dos alunos.

As regras de comunicação na sala de aula produzem um paradoxo: ao mesmo tempo em que os professores cobram que os alunos participem, não proporcionam (ou permitem) que essas ações sejam exercidas livremente, a começar pela forma que alocam o envolvimento na sala de aula.

Como menciona Philips (1983, p. 79) a interação na sala de aula provê quatro formas de alocar o envolvimento, o que a autora chama de estruturas de participação.

A primeira estrutura de participação envolve a turma inteira em interação com a professora. Isto significa que, quando ela ocorre, não há outro tipo de interação ocorrendo dentro da sala de aula. A professora normalmente utiliza o princípio de “quem responder primeiro é o dono do turno” para alocar os turnos de fala dos alunos, ou induz uma resposta em coro à sua fala.

O segundo tipo de estrutura de participação usado para organizar a interação é o pequeno grupo. Neste caso, a professora participa de interação com uma pequena porção da turma, fazendo uso de rodadas mais freqüentemente do que qualquer outro princípio de alocação de turnos.

A terceira estrutura de participação é aquela entre a professora e um só aluno. Aqui, mais do que turnos de fala, o que está envolvido são encontros com a professora. Esse tipo de estrutura de participação costuma ocorrer quando as crianças estão trabalhando em suas classes e têm dúvidas quanto ao que precisa ser feito. Para chamar a atenção da professora, erguem a mão ou vão até sua mesa. Conforme Philips (1983, p. 81), a professora segue o princípio “quem chegar primeiro, leva” nesta situação muito mais rigorosamente do que em qualquer outra.

A quarta estrutura de participação é aquela na qual os alunos trabalham em suas classes, com foco em atividades escritas. O trabalho individual na classe não é considerado uma estrutura de participação como as outras, pois aqui não há interação para participar.

Ao refletir sobre os aspectos disciplinares da educação, que nos afasta da democracia como forma de vida, Fabrício (2007, p.132) sugere que seja adotado, na sala de aula, o que ela chama de “co-participação tático-reflexiva”. As características dessa participação envolvem a co-construção de novas regras e táticas para o espaço de interação na sala de aula, que incluem, entre outros: a prática da tomada de turno, o desenvolvimento de conhecimento sobre a comunicação humana, mudança no arranjo espacial da sala de aula, tarefas de observação e avaliação, de criação de envolvimento entre os alunos e formação de espírito colaborativo.

Ao escolher trabalhar com histórias na sala de aula, que exigem uma participação mais cooperativa entre os participantes, esperamos poder proporcionar aos alunos esta sala de aula mais democrática sugerida por Fabrício (Ibid.).

3 METODOLOGIA

Para realizar este estudo, empregamos uma metodologia de pesquisa mista, combinando a observação participante com a intervenção pedagógica. Para garantir uma análise mais precisa, as observações foram acompanhadas de registro em vídeo. Antes de iniciarmos as gravações, obtivemos autorização dos responsáveis pelos participantes (ver apêndice), assim como a permissão da proprietária da escola. Além disso, é importante esclarecer que os eventos observados não são os da rotina da escola e sim eventos que foram propostos aos alunos para a própria realização deste estudo. Podemos dizer que houve quatro fases na geração de dados: a primeira contação, a discussão e avaliação dos participantes sobre a primeira contação, a segunda contação, e, por fim, uma discussão e avaliação dos participantes sobre a experiência em si. A análise é qualitativa, conforme se explicita abaixo.

Há três seções neste capítulo. Na primeira, caracterizaremos o contexto onde a pesquisa foi realizada, detalhando suas particularidades em comparação com outras escolas. Na segunda, caracterizaremos os participantes do estudo, lembrando que desempenhei, nos eventos propostos aos participantes, a função de professora e de pesquisadora. Na terceira seção, descreveremos os procedimentos de análise.

3.1 A ESCOLA

Esta pesquisa foi realizada em um curso livre de língua inglesa para crianças e adolescentes, localizado na cidade de Porto Alegre. Esse curso existe há quatorze anos e hoje possui cerca de 350 alunos, tendo aberto uma filial no ano passado, na mesma cidade.

Para que pudéssemos escrever esta descrição, utilizamos dados gerados em uma entrevista semi-estruturada feita com a proprietária e diretora do curso em questão em 2007 (KLEIN, 2007). Interessava-nos saber detalhes de como o curso iniciou e o que a diretora pensava quando decidiu fundá-lo; seus conhecimentos acadêmicos e sua experiência como professora também eram de interesse para nós. Essas questões continuam pertinentes para que entendamos o que acontece neste curso especificamente,

De acordo com Helena, a escola, como ela se refere, abriu “acidentalmente”. Ela trabalhou por dez anos em uma escola bilíngüe em Porto Alegre, com as turmas de pré-escola (kindergarten). Ao ser demitida da mesma não teve nem tempo de pensar no próximo passo a seguir pois, no mesmo dia, as mães de quatro de seus antigos alunos a procuraram para que ela continuasse a dar aula para seus filhos, como professora particular. E foi assim que a escola começou...

Como ter alunos particulares era algo novo para Helena, ela teve que improvisar e usar uma sala emprestada do apartamento de uma amiga para atender seus alunos. Eles tinham aulas com ela todos os dias, das 13 até às 16 horas. Logo, mais alunos apareceram e, em 1998, ela alugou a casa que hoje é a sede de sua escola.

Segundo a diretora da escola, quando ela começou com aqueles quatro alunos, não tinha uma idéia clara do que iria acontecer. No entanto, usou sua experiência prévia como professora na escola bilíngüe e um bom faro para negócios para criar a escola que existe hoje.

O contato de Helena com a língua inglesa começou cedo, quando ela tinha 5 anos. A escola onde estudava oferecia um curso de inglês para seus alunos no turno inverso. Após alguns meses, a turma acabou e então Helena passou a ter aulas particulares com uma professora em sua casa. Quando chegou à adolescência, teve mais alguns anos de instrução na LE em um curso livre em Porto Alegre.

Helena é graduada em Educação Física pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). Logo após a conclusão de seu Curso de Graduação, ela participou de um curso da Organização Mundial para a Educação Pré-Escolar (OMEP). Ao término de seu curso na OMEP, foi convidada para trabalhar na escola bilíngüe mencionada anteriormente.

A primeira tarefa de Helena em seu novo trabalho foi implementar uma nova turma na escola, para alunos de três e quatro anos. Apesar de não possuir experiência, ela tinha vontade de aprender e foi em frente. Após um ano como professora da turma que havia iniciado, ela passou a dar aula para os alunos de cinco e seis anos (kindergarten 5), idades com que trabalhou nos nove anos subsequentes em que esteve na escola.

O primeiro grupo de kindergarten 5 com que Helena trabalhou era formado quase que totalmente por estrangeiros que moravam no Brasil há pouco tempo e que não falavam nem português, nem inglês, somente sua língua materna (francês, alemão, chinês, dentre outras). Ela tinha um ano letivo para ensiná-los não só a falar, mas também a *ler e escrever* em inglês.

Para Helena, ensiná-los a falar inglês não era a tarefa mais difícil, já que as crianças ficavam na escola sete horas diárias, cinco dias por semana. De acordo com ela, com todo o insumo recebido em inglês, as crianças acabam aprendendo a se comunicar rapidamente. Mas, e como fazer para ensiná-los a ler e escrever? Ela então começou a se perguntar qual país do mundo tinha a menor taxa de analfabetismo e descobriu que era a Nova Zelândia. Decidida a pesquisar mais sobre o assunto, importou livros e artigos sobre educação, alfabetização e letramento. Começou então a usar as mesmas idéias e teorias em suas aulas, o que, com o tempo, provou ser uma tática eficaz. Seus alunos utilizavam várias atividades de leitura e escrita baseadas no mesmo modelo de aulas neozelandesas.

Em 1989 ela começou um curso de Pós-Graduação (Mestrado) à distância, no Lesley College de Massachusetts, Estados Unidos. Durante este mesmo período foi convidada para fazer um estágio em uma escola americana, onde passou quarenta e cinco dias observando e participando de aulas de pré-escola, primeira e segunda séries.

Descobriu que as escolas americanas também estavam usando o modelo de alfabetização/letramento neozelandês, o que lhe oportunizou aprender mais e trocar idéias com outros professores que utilizavam a mesma metodologia. A expansão da Internet, que começava naquela década, também facilitou o acesso à informação.

Além dos cursos mencionados anteriormente, Helena também possui diploma em Psicomotricidade pela UFRGS. Durante nossa entrevista, Helena fez questão de ressaltar que sua formação se baseia em *trabalhar com crianças*, não necessariamente ensinar-lhes línguas. Porém acredita que, para que aprendamos uma língua, *temos que usá-la*, e é nisso que suas aulas se baseiam. Para ela, se levarmos em consideração que as crianças de uma escola bilíngüe aprendem uma segunda língua principalmente por estarem expostas a ela por um bom período de tempo e precisarem usá-la para se fazer entender na sala de aula, ela concluiu que, em outros contextos escolares, isso também seria possível.

O curso de inglês criado por Helena é bem diferente de outros existentes na cidade, a começar pela carga horária: crianças de três a dez anos fazem aula duas vezes por semana, com duração de três horas cada uma. Dos onze anos em diante os alunos continuam a ter dois encontros semanais, mas a duração passa a ser de duas horas.

Outra diferença é que os grupos permanecem os mesmos por um ano letivo, não são divididos por semestre. Dessa forma, alunos e professoras têm a oportunidade de construir um relacionamento sólido entre eles. Por essas e outras razões é que Helena considera este local mais do que um curso, e sim uma escola.

Na escola matriz, onde a pesquisa foi realizada, existem hoje seis salas de aula em funcionamento, além de um laboratório de computação e uma cozinha onde são realizadas aulas de culinária. Cada sala de aula é equipada com sua própria biblioteca, que possui em torno de trezentos livros de vários gêneros (histórias

infantis, romances, contos etc.), além de dicionários e revistas (National Geographic, Newsweek etc.). Alguns livros são de inglês como língua estrangeira, mas a grande maioria são livros originais em inglês, sem linguagem simplificada. Além de possuir sua própria biblioteca, cada sala de aula possui uma coleção de jogos, brinquedos e materiais escolares (lápiz, borrachas, canetinhas etc.) à disposição dos alunos.

Existem turmas para crianças a partir dos três anos de idade; os alunos costumam deixar a escola quando têm quatorze-quinze anos e estão se preparando para o vestibular. A partir dos onze anos, os alunos já estão preparados para fazer testes de proficiência internacionais, como os exames de Cambridge Preliminary English Test (PET) e mais tarde, por volta dos 14 anos, o First Certificate in English (FCE).

O principal objetivo da escola é ensinar inglês para crianças e adolescentes, mas não é o único. As professoras dessa escola se interessam pelo aluno como *pessoa* e não só como um *aprendiz*. Durante as aulas, os alunos estão em constante interação com a professora e com seus colegas, o que faz com que eles trabalhem suas habilidades não só lingüísticas, mas também sociais. Em aula, eles aprendem a dividir (tanto brinquedos, materiais, como experiências), a esperar sua vez de falar e a escutar quando os outros falam, além de aprender a ajudar uns aos outros. Como os grupos são pequenos (no máximo doze alunos) e permanecem os mesmos durante um ano letivo, convivendo por um bom período de tempo todas as semanas, acabam virando uma grande família, na qual todos aprendem a lidar uns com os outros da melhor maneira possível.

Esta atmosfera “familiar”, por assim dizer, também é possível porque a escola possui um número pequeno de professoras (nove na unidade descrita, dezessete no total), o que acaba possibilitando tanto para as professoras quanto para os alunos conhecer todos que fazem parte desta família.

Outro conceito importante é fazer com que os alunos se sintam à vontade quando estão usando a LE na escola. O objetivo é ajudar os alunos a se comunicar em inglês o mais livremente possível, não só com suas professoras e seus colegas, mas também com estrangeiros com quem possam vir a ter contato, não só no Brasil como no exterior.

Em outras palavras, os alunos deste *curso* são tratados como se estivessem em uma *escola* regular, que se interessa pelo seu desenvolvimento como um todo, não somente pelo seu aprendizado da língua estrangeira. Além disso, espera-se que, ao possibilitar que interajam usando inglês tanto quanto possível, este processo torne-se natural.

Uma aula com duração de três horas ocorre mais ou menos assim:

- a) A primeira atividade sempre é em frente ao calendário. As crianças cantam e recitam rimas para completar informações sobre os dias da semana, meses, estações do ano e o tempo.
- b) Em um segundo momento, todos participam de atividades lúdicas. Estas podem ser brincadeiras com músicas, tipo ‘London Bridge’⁸ ou jogos de tabuleiros, cartas etc.
- c) Todos os alunos fazem atividades no laboratório de computação em algum momento da aula.
- d) Em todas as aulas também há o momento da leitura e contação de histórias; diversas técnicas são empregadas: leitura em silêncio, a professora lendo para a turma toda, um aluno lendo para a professora ou para a turma etc.
- e) As crianças, a partir da primeira série, usam um livro didático em aula, o que também ocupa algum momento de quase todos os encontros.
- f) Além do livro didático, há sempre unidades temáticas sendo trabalhadas. Geralmente há uma atividade escrita, de arte, de culinária, etc. sobre essa unidade. Por exemplo, depois de ouvir e trabalhar com a história “The Very Hungry Caterpillar”, as crianças podem construir suas próprias lagartas usando garrafas plásticas – assim todos têm uma lagarta comilona para alimentar, como a personagem do livro.

⁸ “London Bridge is falling down” é uma cantiga bem conhecida, geralmente usada em um jogo que lembra nosso “passa, passa, passará”.

A realidade dos alunos desta escola também é diferente da realidade da grande maioria da sociedade brasileira. Os alunos fazem parte da classe média-alta: a maioria passa as férias no exterior e tem contato direto com estrangeiros que trabalham em grandes multinacionais junto com seus pais, assistem televisão e jogam diariamente usando inglês. O discurso para eles é diferente: eles não precisam aprender inglês porque vai ser importante para eles no futuro; o inglês já faz parte da vida deles no presente.

3.2 OS PARTICIPANTES

O critério que nos guiou na seleção das turmas adveio, em primeiro lugar, da teoria sociocultural de Vygostky, que postula que adquirimos a linguagem inteiramente através de interação social com membros mais capazes, neste caso, mais proficientes na LE; e, em segundo, por estas turmas serem, respectivamente, a turma de alunos mais velhos e a turma de alunos mais novos que tinham aula nos mesmos dias e horários.

A primeira turma, doravante T1, é constituída por cinco meninas: Luísa (13 anos), Clara (14 anos), Laura (14 anos), Ana (15 anos) e Rafaela (17 anos), tendo elas uma média de oito anos de instrução de língua inglesa na referida escola.

A segunda turma (doravante T2) é constituída por dois meninos, Lucas (10 anos) e Leonardo (10 anos), e cinco meninas, Eduarda (10 anos), Bruna (10 anos), Valentina (10 anos), Carolina (11 anos) e Raquel (12 anos), tendo eles uma média de quatro anos de instrução de inglês na escola.

É importante ainda mencionar que as cinco alunas da T1 e os sete alunos da T2 são a totalidade de alunos das turmas observadas. Além disso, as alunas da T1 fazem aulas duas vezes por semana, sendo que cada aula tem a duração de duas

horas. Os alunos da T2 também fazem aulas duas vezes por semana, porém cada aula tem a duração de três horas.

Os participantes foram convidados a fazer parte desta pesquisa pela pesquisadora, atual professora da T1 e antiga professora da T2. A pesquisadora conversou com as crianças e obteve autorização de seus pais antes de iniciar a geração dos dados. A proposta da pesquisa não foi completamente nova para os participantes, pois é prática comum da escola que os alunos participem de atividades diversas em conjunto, como jogos, aulas de culinária, peças de teatro montadas por eles etc.

Quando começamos a proporcionar os encontros com as duas turmas, os alunos passaram a se integrar melhor. Fizeram, inclusive, um piquenique para comemorar o Dia de Ação de Graças (Thanksgiving). Nessa ocasião, eles se divertiram escolhendo seus pseudônimos, usados para preservar a identidade dos participantes para os fins desta pesquisa.

Gostaríamos de salientar que todos os participantes tinham grande experiência prévia com contação de histórias em sala de aula. Talvez, para as integrantes da T1, a memória de alguém sentar e ler uma história para elas já não estivesse tão fresca, porque são adolescentes. Mas para os participantes da T2, a contação de histórias pela professora ainda era rotina de sala de aula no ano passado, quando nossa pesquisa foi feita.

Em 2007, quando iniciei o curso de Pós-Graduação, comecei a refletir mais sobre o que já fazíamos em aula: contar histórias de livros de leitura para os alunos. Naquele ano, alguns dos participantes da T2 eram meus alunos. Passei a contar histórias para eles em todos os nossos encontros. Separava dois livros por aula e deixava que escolhessem qual história gostariam de ouvir. Às vezes, levava a filmadora e gravava a contação, para refletir sobre o que eu estava fazendo. Havia dias que os alunos pediam para não fazerem parte da audiência, pois queriam filmar. Sempre concordei, pois sei que estavam engajados na atividade mesmo se não estivessem na minha frente, olhando para o livro. Em algumas das gravações podemos ouvir a criança que está filmando respondendo perguntas sobre a história ou dando palpites – sinal de que estavam entendendo, mesmo sem acesso ao livro. Eventualmente, nos dias que não conseguia ler alguma história, era cobrada pelos

alunos. Após cada leitura, discutíamos a história, pensávamos em possíveis finais diferentes, enfim, conversávamos sobre o que tínhamos escutado. Em algumas ocasiões as crianças faziam associações com sua vida e contavam narrativas pessoais, em outras preferiam apenas avaliar a história em si. Acho importante mencionar que, durante esses momentos, ambas as línguas, inglês e português, conviviam harmoniosamente. Falo, e sempre falei, em inglês o quanto posso com os alunos e espero que eles façam o mesmo, é a cultura da escola. Porém, se quiserem fazer comentários e dividir experiências usando a língua portuguesa, também são bem-vindos.

Contar histórias de livros de gravuras não faz mais parte da rotina das participantes da T1, mas a leitura continua tendo seu espaço na sala de aula. Esse grupo especificamente, não gosta de ler em voz alta, todas juntas⁹, preferem cada uma ler em silêncio. No entanto, as narrativas pessoais fazem parte de todos seus encontros. Como já estão em um nível mais avançado de proficiência da língua, conseguem se comunicar em inglês com boa fluência. Durante uma aula de 2 horas, são inúmeras as narrativas pessoais que surgem: primeiro, porque o livro didático que elas usam incentiva a participação do aluno e a troca de experiências e opiniões com os outros; segundo, porque se conhecem há muito tempo e sempre têm alguma história (ou fofoca!) para contar. E, como se diz, uma história puxa a outra...

3.3 O PROCEDIMENTO DE ANÁLISE DOS DADOS

Para este estudo foram observados e filmados dez encontros. Os dados gerados foram transcritos utilizando as convenções propostas por Jefferson (1984), traduzidas e adaptadas por Schnack, Pisoni e Ostermann (2005) (ver anexo).

⁹ Existem turmas na escola que adoram ler juntos. Normalmente sentam em círculos, cada um com uma cópia do mesmo livro, e lêem em voz alta – um parágrafo para cada um, um página etc.

Para a geração dos primeiros dados, foi pedido a cada participante da T1 que contasse uma história usando um livro de gravuras para os colegas mais novos. As participantes tiveram quinze minutos para se preparar e ler a história, antes de contá-la para os colegas. Quatro delas conseguiram contar suas histórias no mesmo dia, ficando uma para a aula seguinte. Após essa experiência, ambos os grupos foram ouvidos para que a pesquisadora pudesse ter um registro de suas primeiras impressões. Os comentários da T1 estão registrados em vídeo e os da T2, anotados em diário de campo, conforme o relato da professora da turma. Como só possuíamos uma câmera de vídeo, optamos por filmar as alunas da T1, pois naquele momento as reflexões delas eram mais importantes, já que teriam que refazer a tarefa. As opiniões das crianças da T2 foram anotadas pela professora da turma, que depois, durante um encontro, as deu para a pesquisadora.

Partindo dos comentários dos próprios participantes, a pesquisadora debateu com a T1 como e por que o uso de narrativas na sala de aula de LE é importante. Foi pedido para cada uma das cinco meninas, então, que refletissem sobre a conversa e que fizessem uma nova contação de história cada uma. Além disso, também oportunizamos encontros nos quais o foco não era a contação de histórias e sim a participação em jogos. Gostaríamos de analisar se havia diferença na estrutura da interação durante estas atividades distintas, como os participantes se constituíam em cada uma delas. Como acabamos tendo acesso a muitos dados, seria impossível contemplá-los todos nesta pesquisa. Optamos então por deixar os jogos de fora e focar nas histórias.

A escolha das histórias a ser lidas foi feita pelos alunos da T2 antes do início da pesquisa.

A análise dos dados gerados se deu em vários estágios: primeiro, cada evento foi transcrito usando as convenções mencionadas acima (ver anexo); segundo, cada evento foi assistido por inteiro, com anotações sendo feitas à medida que fossem consideradas pertinentes (posição do livro, atenção dos participantes etc.); após feitas as anotações, as filmagens foram assistidas mais uma vez, para verificação das transcrições.

A análise da primeira contação se deu de forma diferente da segunda. Na primeira contação, as narradoras não estavam preparadas, por isso achamos

importante descrever o que cada uma delas tinha feito naquela situação. Depois da discussão e reflexão sobre o que significa contar uma história – independente de que língua é usada para contá-la – focamos pontos específicos das narrações: as atividades que as precediam ou as sucediam, a troca de turnos entre narrador e audiência e as perguntas feitas pelo narrador e pela audiência durante a narração.

4 ANÁLISE DOS DADOS

Este capítulo destina-se à apresentação da análise dos dados gerados e de seus resultados e compõe-se de quatro seções distintas. Na primeira seção, a análise está voltada para o primeiro encontro entre os participantes, onde cada aluna da T1 contou uma história de um livro de gravuras para os colegas. A segunda seção está centrada na reflexão feita pelos participantes após o primeiro encontro. Essa reflexão gerou uma mudança na estrutura de participação da segunda contação, descrita e analisada na terceira seção. Por fim, faremos uma breve reflexão sobre a experiência.

Como uma das perguntas que queremos responder está relacionada às diferentes formas de narrar (leitura em voz alta ou co-construção de história) na sala de aula decidimos, nos excertos abaixo, grifar os enunciados do livro, para que o acesso às falas dos alunos ficasse mais fácil.

4.1 A PRIMEIRA CONTAÇÃO

Como descrito anteriormente, na primeira ocasião de contação de história, as alunas da T1 não tinham se preparado para a atividade e nunca haviam estado na sala de aula dos participantes da T2, apesar de ambos os grupos terem previamente concordado em fazer parte desta pesquisa.

As participantes da T1 se dirigiram à sala de aula da T2 para dar início à atividade proposta; cumprimentaram os participantes da T2, havendo uma onda de vergonha dos dois grupos, provavelmente agravada pelo fato de estar sendo filmados.

Neste primeiro encontro todos os participantes agruparam-se no chão, sentados em um tapete, com os membros da T1 de um lado e os da T2 de outro. Neste dia, dois membros da T2 não estavam presentes.

Para começar a narrar e garantir o turno de fala mais longo que necessita, agindo assim como descreve Sacks (1972), Clara pede que suas colegas da T1, que estavam conversando, façam silêncio, vira-se para a audiência e anuncia que vai contar uma história, assumindo o papel de narradora e recrutando assim a atenção dos ouvintes.

É importante salientar, porém, que nas linhas 4 e 5, ela garante à audiência o direito de interrompê-la caso eles tenham alguma dúvida. A seguir ela começa efetivamente a contar a história, inclusive fazendo um comentário sobre uma das personagens (sussurra como se fosse um segredo “*he is not wearing a yellow hat*”). Logo em seguida, na linha 10, Clara faz uma pergunta para clarificar se a audiência entende o sentido da palavra “*amusement park*”. Carolina se auto-seleciona para falar e, como ouvinte ratificada, responde que sim. Clara então dá início a uma seqüência I-R-A. Porém, nos parece que a seqüência, neste caso, está sendo utilizada pela narradora como forma de se certificar que a audiência entende o significado da palavra em questão, de modo a compreender a *história*, e não como forma de avaliação.

Excerto 1 – Curious George Visits an Amusement Park

1	Viviane	let's go?
2	Clara	shh ((clara pede silêncio para começar a leitura)) the
3		name of my book it's curious george visit an amusement
4		park ((mostra a capa do livro para os colegas)). if you
5		have any doubt you can ask me
6	Eduarda	((sacode a cabeça afirmativamente))
7	Clara	(5.0) ((usa a pausa para abrir o livro)) <i>i know what we</i>
8		<i>can do today george said the man with the yellow hat</i> °he
9		is not wearing a yellow hat° ã <i>let's go to the amusement</i>
10		<i>park</i> † ((vira a página)) do you know what's amusement park?
11	Carolina	yes
12	Lucas	((sacode a cabeça negativamente))

13 Clara yes what is it?
 14 Carolina parque de diversão
 15 Clara oh: yes. *when they arrived at the park they saw their*
 16 *friends yvonne and her aunt ruby. george you can get the*
 17 *tickets while i park the car said the man(3.0)*

Após esta breve troca de turnos entre narradora e audiência, a contação da história se desenvolve até o seu final sem que a audiência seja novamente ratificada, apesar da narradora manter contato visual durante toda a narração, além de fazer gestos e trejeitos faciais para garantir que a audiência continue prestando atenção.

Uma nova troca de turnos só ocorre quando a narradora acaba a história e pergunta se a audiência gostou e entendeu o que ouvira. Como Clara não ratifica nenhum aluno em especial, mas espera por uma resposta, está utilizando a primeira das três maneiras descritas por Philips (1983) para oportunizar a fala dos alunos na sala de aula: a resposta em coro. Ainda achamos importante mencionar que, durante toda a leitura, Clara segurou o livro de frente para a audiência, para que essa pudesse ter acesso às gravuras.

Excerto 2 - Curious George Visits an Amusement Park

66 Clara *for everybody i'll treat so they all went on the*
 67 *rollercoaster again* °and it finish° did you like the
 68 story?
 69 Carolina [yes]
 70 Bruna [yes]
 71 Raquel [yes]
 72 Eduarda [yes] ((sacudindo a cabeça))
 73 Lucas ((sacode a cabeça positivamente))
 74 Clara did you understand everything?
 75 Bruna yes
 76 Carolina [yes]
 77 Eduarda [yes]
 78 Raquel ((sacode a cabeça positivamente))
 79 Clara ((vira-se para a colega que contará a próxima história))

80

so. i think it's your turn.

Nota-se que, durante a contação propriamente dita da história, as trocas verbais entre os participantes foram assimétricas; a narradora manteve o piso conversacional durante toda a atividade, apenas cedendo o turno de fala para a audiência quando já havia acabado de contar a história. Mesmo assim, durante toda a interação, a audiência deu pistas não-verbais de que estava acompanhando a história.

Apenas três segundos após Clara acabar sua leitura, Laura começa sua história. Ao trocar de lugar com Clara, para ficar mais visível para a audiência, Laura dá as costas para as participantes da T1 que, a partir daquele momento, deixam de ser audiência e passam a ser o que Clark (2000, p. 67) chama de “participantes secundários” (aqueles que fazem parte da conversa, mas a quem a palavra não está sendo dirigida no momento).

Laura começa a contar sua história, mantendo o livro virado para si. Quando lembra de mostrá-lo para a audiência, o faz rapidamente, não oportunizando assim uma real visão das figuras. Parece-nos que, como não tinha acesso ao livro e nem contato visual com a narradora, a audiência perdeu o interesse pela história. Mesmo assim, continuaram em silêncio para que a tarefa fosse finalizada.

Laura só se dirige à audiência muitas falas depois, quando, na linha 115, aponta para algo no livro e diz “*look*”.

Excerto 3 - Curious George Gets a Medal

82 Laura ok. the name of my story is curious george gets - ((clara
83 e laura trocam de lugar e laura fica de costas para os
84 participantes da t1)) curious george gets a medal. ((laura
85 mostra a capa do livro para os alunos)) (6.0) **this is**
86 **george. the monkey.** ((laura mostra a ilustração do livro
87 para os alunos apontando para a personagem)) **he lived with**
88 **his friend the man with the yellow hat. he was a good**

25 linhas omitidas

114 *whole (.) room was full of lather. so full indeed that*
 115 *george had to escape in a hurry* look((laura vira a
 116 página)) (4.0) *when he was safely out of the house the*

Laura fez outras tentativas de manter a atenção da audiência, como podemos ver nos excertos a seguir, mas em momento algum outro participante toma o turno e se engaja verbalmente na interação; o que podemos notar ao assistir a gravação são movimentos com a cabeça para olhar para onde ela aponta ou ouvi-la quando explica. Porém, quando a leitura é retomada, a audiência parece perder o interesse novamente.

No excerto 4, pela primeira vez Laura sente a necessidade de explicar um item lexical, talvez por achar que a palavra “*pump*” fosse fundamental para o entendimento da história.

Excerto 4 - Curious George Gets a Medal

125 Laura *islands in it. the shovel was no u- no use a pump was what*
 126 *george- what george (.)* ((laura vira a página)) *needed to*
 127 *get the water- the water out and he knew just where to*
 128 *find one. he had seen a portable pump at the farm down the*
 129 *road.* a pump is something that you get water out from
 130 somewhere ((laura dá essa explicação apontando para a
 131 figura no livro)) *the farmer was away working on the*

Novamente Laura faz uma tentativa de simplificar a história para a audiência, resumindo, nas linhas 164 e 165, a passagem que tinha acabado de ler. Mais uma vez sua tentativa foi mal-sucedida, pois não houve reação alguma da audiência.

Excerto 5 - Curious George Gets a Medal

162 Laura *they have time to look around. and what did they see? a*
 163 *little monkey riding on their cow making off with their*
 164 *pump.* and they saw the monkey stealing the cow and the
 165 pigs away ((laura comenta a história mostrando a
 166 ilustração e vira a página)) (2.0) ((laura vira uma página
 167 a mais e pula partes do texto)) *here he was. hiding on a*
 168 *shirt* here ((laura mostra a ilustração)) (3.0) *the farmers*

Laura faz mais alguns comentários se dirigindo à audiência e então há uma mudança na organização da interação que vinha ocorrendo. A narradora começa a tossir e fica sem voz, não conseguindo continuar a ler. Pede para sair para beber água e para que algum outro participante continue sua tarefa, o que Clara se prontifica a fazer. A leitura então é retomada por Clara que, provavelmente por ter sido pega de surpresa, não reproduz as mesmas atitudes usadas antes, quando de sua contação. Esquece de mostrar o livro para os alunos e demonstra claramente estar perdida, pois não estava prestando atenção à leitura da colega. Laura retorna à sala de aula no momento em que Clara está dizendo “*the end*”, não tendo oportunidade de retomar sua fala.

Aqui, se faz necessária uma explicação. Os participantes da T2 escolheram as histórias que gostariam de ouvir. Como, na época da geração dos dados, um dos seus filmes favoritos era “George – O Curioso”, sobre um macaquinho curioso que sempre se mete em alguma confusão, optaram por ouvir várias histórias sobre o mesmo. No entanto, o título “Curious George Gets a Medal” possui quase o dobro de páginas e muito mais texto do que os outros títulos, o que, de alguma maneira, contribuiu para que essa leitura em especial causasse dispersão na audiência.

Podemos afirmar que o acontecimento anterior não se enquadra na definição contação de história, e sim numa simples leitura em voz alta, pois foi o que a narradora fez a maior parte do tempo: leu o texto sem levar em conta a audiência. A audiência também só cumpriu seu papel em parte: deixou-a ler até que a história chegasse a seu final, mas não prestou atenção durante várias vezes, não atribuindo sentido ao que estavam fazendo.

No evento de leitura que ocorreu logo em seguida, a narradora, Ana, começa se desculpando pela voz, dizendo que está doente e pedindo que os outros participantes a interrompa caso tenham alguma dúvida. Ao agir deste modo, Ana obteve a atenção da audiência e recrutou seu interesse para o que ia fazer. Além disso, ela mostrou o livro durante todo o tempo que lia, agindo para que a audiência ficasse focada na sua contação.

Apesar de não ter proporcionado trocas verbais com a audiência em nenhum momento, Ana manteve contato visual e mudou o tom de voz para expressar os sentimentos das personagens. Na linha 297, quando apresenta a personagem principal da história, George, comenta “*again*”, remetendo a audiência às outras histórias que haviam acabado de ouvir, sobre o mesmo personagem, acionando um esquema de conhecimento prévio dos participantes.

Excerto 6 - Curious George at the Baseball Game

293 Ana ok. ((@@@)) ok. now it's my turn. (6.0) ((ana troca de
294 lugar)) my voice is a bit ugly today 'cause i'm with a flu
295 so if you don't understand something you can ask. don't be
296 shy. ((ana abre o livro e inicia a contação)) **this is**
297 **george**, again. **he was a busy little monkey and always very**

Ana contou a história sempre tendo o cuidado de manter contato visual com a audiência, conseguindo assim que o interesse na atividade fosse mantido.

A quarta e última história contada neste dia começou com a narradora, Rafaela, mostrando para a audiência a capa de seu livro. Ela contava a história e, depois de cada página que lia, mostrava as figuras para a audiência, direcionando a atenção para o que julgava importante.

Em alguns momentos, além de apontar para as figuras do livro, Rafaela julgou necessário reforçar o que havia lido, simplificando a linguagem do livro para uma melhor compreensão da história (excerto 7) e resumindo o que tinha acontecido (excerto 8).

Excerto 7 - Curious George Goes Hiking

399 Rafaela ilustração)) (2.0) ((rafaela vira a página)) *george*
 400 *started to cry. we'd better take you home, said suzie.*
 401 *does anyone know ã: where we are? asked ted. they had- ã:*
 402 *they had chased the deer so far that they h- they had-*
 403 *they had lost their way.* they are lost. ((rafaela mostra a
 404 ilustração)) (3.0) ((rafaela vira a página)) ã:: (2.0) *ted*
 405 *and suzie were scared. it's getting late† said ted. what*

Excerto 8 - Curious George Goes Hiking

408 Rafaela *hand†(.)* ((rafaela vira a página)) *a:nd let them ã: along*
 409 *the path of the spill- of the spilled marshmallows we can*
 410 *follow the marshmallows right back to where we came from,*
 411 *ted said. wha- ã: and that they did. all the way back to*
 412 *where the man with the yellow hat was waiting for them.*
 413 *i'm so glad to see you, he said. i was getting worried.*
 414 here, they followed the marshmallows and found the man
 415 ((rafaela mostra a ilustração)) (2.0) ((rafaela vira a
 416 página)) ã: *we we- we were lost, said suzie, but george*
 417 *saved the day. good f- ã: good for you george, said the*

Ao final da história, houve um momento de silêncio em que os participantes não sabiam o que fazer. A professora então assumiu o turno de fala e pediu para olhar o livro que Luísa, a última narradora, precisava ler. Chegando à conclusão de que não haveria tempo para a leitura, pois já estava quase na hora dos participantes da T2 irem embora, a professora então agradeceu a participação de todos. Neste momento, os alunos começaram a levantar e dar tchau uns para os outros, ainda meio tímidos.

Antes de passar para a seção seguinte, na qual apresentaremos uma discussão sobre as opiniões dos alunos, gostaríamos de comentar nossa impressão do evento social que presenciamos. Já prevíamos que os participantes se sentiriam um pouco acanhados, afinal era a primeira vez que se encontravam e não sabiam bem como agir. Além disso, estavam sendo filmados. Também esperávamos que, por serem muitas histórias contadas no mesmo dia, em alguns momentos a atenção

dos participantes se dispersasse. Porém, para que pudéssemos observar como contariam uma história sem ter pensado anteriormente sobre o assunto, precisávamos agir desta maneira.

As surpresas foram duas: primeiro, por estudarem há tanto tempo na escola de inglês descrita acima, com aulas tão democráticas e interativas, nas quais os alunos têm acesso a turnos de fala livremente, a assimetria da interação observada chamou muito nossa atenção. Em segundo lugar, imaginávamos que, oportunizando uma interação sem a intervenção da professora, os alunos seriam mais prestativos uns com os outros, o que não ocorreu. Na verdade, em vários momentos as participantes da T1 se envolveram em conversas paralelas umas com as outras, pois, parecem, estavam ali só para ler uma história para os outros. Quando não estavam fazendo isso, não se sentiam ou não queriam ser parte da interação principal.

4.2 A REFLEXÃO DOS ALUNOS

Um dos objetivos da pesquisa era fazer com que os alunos refletissem sobre o evento 'contação de história na LE', nos interessava ter acesso a suas opiniões e visões sobre o assunto.

4.2.1 O Que a T1 Tem a Dizer

Após esta atividade, que foi a primeira feita para os fins desta pesquisa, ao voltar para a sala de aula, a professora debateu com a T1 sobre a atividade realizada, procurando saber como a avaliavam. Os comentários a seguir foram retirados dessa conversa:

It was a torture for the kids! They were falling asleep in front of us¹⁰. (Ana, 15 anos)

Para Ana, a razão principal para o comentário foi de que eram muitas histórias na mesma ocasião, não tinha como elas (as crianças) prestarem atenção por tanto tempo.

The books weren't exciting¹¹. (Laura, 14 anos)

Laura não sabia que as crianças é que tinham escolhido os livros, como eles eram infantis para ela, achou que as crianças tinham a mesma opinião.

They only needed to look at us and listen, maybe if they participated¹². (Rafaela, 17 anos)

A reflexão de Rafaela já começou, antes mesmo da pesquisadora pedir.

¹⁰ Foi uma tortura para as crianças! Elas estavam pegando no sono na nossa frente.

¹¹ Os livros não eram interessantes.

¹² Eles só precisavam nos olhar e escutar, talvez se eles participassem.

I was going to make them read the speeches. I thought of doing that but then I, I *desisti*¹³.
(Ana)

Por achar que teria sido muito confuso pedir que as crianças lessem os diálogos, pois não iriam achá-los, Ana desistiu de sua idéia.

I was going to make them read but I was the first and didn't it was so *cansativo*¹⁴. (Clara, 14 anos)

We didn't have time to prepare ourselves, so...¹⁵ (Ana)

Aqui as alunas começaram a questionar seu desempenho; para elas, se tivessem se preparado, a experiência teria sido melhor.

They were shy, they didn't ask anything¹⁶. (Rafaela)

They didn't ask; they didn't interact with us. Did you ask them? What was I going to ask? I told them if they didn't understand something, they could ask me¹⁷. (Ana & Viviane)

Aparentemente, as meninas esperavam ser interrompidas pelas crianças, mas isto não aconteceu.

I was going to ask 'what do you think is going to happen?' and this kind of thing, but then, then, I didn't have time to read¹⁸. (Luísa, 13 anos)

¹³ Eu ia fazer com que eles lessem os diálogos, eu pensei nisso, mas depois eu desisti.

¹⁴ Eu ia fazer com que eles lessem, mas eu fui a primeira e não sabia que ia ser tão cansativo.

¹⁵ Nós não tivemos tempo para nos prepararmos, então...

¹⁶ Eles eram tímidos, eles não perguntaram nada.

¹⁷ Eles não perguntaram, eles não interagiram com a gente. Vocês perguntaram para eles? O que eu ia perguntar? Eu disse para eles que se não entendessem algo, eles podiam me perguntar.

¹⁸ Eu ia perguntar 'o que vocês acham que vai acontecer' e coisas assim, mas daí, daí, eu não tive tempo para ler.

Luísa, a mais nova do grupo, está no caminho para descobrir o que faltou na contação das histórias.

It was like listening to a book in a tape. It's boring¹⁹. (Clara)

Depois de ouvir o que as alunas tinham a dizer sobre a experiência, asseguramos que já esperávamos que fosse cansativo, e que o fato de elas ter participado da atividade sem se preparar tinha sido uma escolha da pesquisadora, que não se preocupassem com isso. Sugerimos então que refletissem no que poderiam fazer para que as próximas contações de histórias fossem mais agradáveis.

First of all, we all were there and then any movements that we did, they were looking²⁰ (Ana)

Para Ana, a presença de todas elas ao mesmo tempo contribuiu para a dispersão das crianças.

We could read one book all of us, like passing the book²¹. (Ana)

Or each class one of us reads²². (Rafaela)

Interferimos nesta parte da discussão para lembrar as alunas que se cada uma delas tivesse lido uma história em dias diferentes, elas teriam tido a oportunidade de refletir sobre a tarefa antes.

¹⁹ Era como ouvir um livro em uma fita. Foi entediante.

²⁰ Primeiro, nós todas estávamos lá e então qualquer movimento que fazíamos, eles olhavam.

²¹ Nós podíamos ler um livro todas nós, passando o livro.

²² Ou em cada aula uma de nós lê.

OK, we would be prepared to read but we wouldn't know the book²³. (Luísa)

Para Luísa uma idéia seria avisá-las da tarefa antes, mas não dizer que livro iriam ler. Reiteramos, então, que dessa maneira elas teriam tido a oportunidade de pensar no que fazer e que o objetivo, primeiramente, não era este.

Novamente interferimos para guiar a discussão, pedindo que cada aluna pensasse no que poderia fazer de diferente, mas que não contasse para as colegas. O objetivo aqui era saber de cada uma o que achava. Se tivesse sido possível dividir idéias naquele momento, com certeza haveria alunas que diriam 'isso, eu concordo com ela' e não refletiriam sozinhas.

Teacher, I have a question. We can do anything we want?²⁴ (Clara)

Neste ponto da discussão, as alunas já demonstravam bastante interesse na próxima contação, imaginando o que iriam fazer.

Will you have to approve?²⁵ (Rafaela)

Rafaela se preocupou em receber a aprovação da pesquisadora antes da nova contação. Recebeu a resposta de que a pesquisadora queria ser surpreendida pelos acontecimentos, como foi da primeira vez.

Teacher, can you give me a book that has more than one copy? I already thought of something²⁶. (Laura)

²³ OK, nós estaríamos preparadas para ler, mas não conheceríamos o livro.

²⁴ Eu tenho uma pergunta. Nós podemos fazer o que a gente quiser?

²⁵ Tu vais ter que aprovar?

²⁶ Tu podes me dar um livro que tenha mais de uma cópia? Eu já pensei em uma coisa.

Houve uma grande mudança no discurso das alunas do início da discussão até este momento. Antes fizeram várias reclamações e comentários negativos mas, ao começar a pensar em como fazer melhor, se interessaram genuinamente pela atividade.

Como “tema de casa” as alunas deveriam refletir sobre mais um ponto: por que as crianças tinham se dispersado, por que pareciam entediadas? Não queríamos discutir essas questões naquele momento, pois uma das alunas ainda não tinha contado sua história. No entanto, as alunas não se controlaram, porque tinham chegado a uma conclusão:

They were bored because we didn't REACT with them²⁷. (Clara)

Because they were listening and they wanted to participate!²⁸ (Luísa)

Para as alunas este foi o *grande momento*, quando concluíram que, de alguma forma, as crianças queriam fazer parte da contação de história mais ativamente, que somente ser audiência, aquela que fica quieta ouvindo a narração não é suficiente.

As alunas também demonstraram uma grande preocupação com o que as crianças tinham achado; queriam fazer da atividade algo prazeroso para todos.

Do they know we weren't prepared? Because they must think we are *abobadas*²⁹. (Ana)

O que começou como algo chato, cansativo etc., acabou assim:

I just thought of a very nice activity – yes!³⁰ (Clara, batendo palmas)

²⁷ Eles estavam entediados porque nós não REAGIMOS com eles.

²⁸ Porque eles estavam ouvindo e eles queriam participar.

²⁹ Eles sabem que nós não estávamos preparadas? Porque eles devem achar que nós somos umas abobadas.

Como as alunas estavam interessadas na discussão e queriam dividir sua descoberta – de que faltou troca de turnos entre os participantes – decidimos por deixar que elas falassem, ainda que uma delas não tivesse lido. Por esta razão, a análise da primeira contação de Luísa vai acontecer junto com a análise da segunda contação de todas. Acreditamos que seu desempenho não tenha sido influenciado por sua participação na discussão – antes da discussão ela afirmou que iria fazer perguntas para as crianças – mas optamos por não colocá-la com as primeiras, até mesmo porque ocorreu em outro dia.

4.2.2 O Que a T2 Tem a Dizer

Antes de retornar para a sala de aula com sua turma, a pesquisadora conversou com os alunos da T2 para ouvir suas opiniões. Todos eles disseram que “tinha sido legal”, que “tinham gostado”. Porém, depois que a pesquisadora se retirou, a professora da T2 também conversou com seus alunos e para ela eles disseram o seguinte:

A primeira leu bem. Lucas (10 anos)

A segunda deu umas paradinhas, não entendi porque era muito comprida. (Bruna, 10 anos)

A primeira eu entendi. (Eduarda, 10 anos)

A de *baseball* eu entendi bem. (Raquel, 12 anos)

A quarta eu entendi porque ela leu devagar e mostrou as figuras. (Lucas)

Ah, só sentar e ouvir dá menos trabalho. (Lucas)

Elas não perguntaram nada pra gente, mas tudo bem, elas não são *teachers*, elas não tem obrigação de saber. (Carolina, 10 anos)

As *teachers* param e perguntam se a gente entende. (Bruna)

³⁰ Eu acabei de pensar em uma atividade super legal – oba!

Os alunos aqui, como as das outra turma, também começaram avaliando os acontecimentos em si, neste caso, avaliaram a *leitura* das colegas. Porém, por estarem acostumados com outro tipo de envolvimento quando as professoras contam as histórias, sentiram falta das perguntas que as mesmas fazem. Para Carolina a explicação para a falta de troca de turnos entre participantes é simples: as outras meninas são apenas alunas, elas não têm que saber como fazer as coisas, isto é obrigação das professoras.

Acreditamos que os alunos da T2 não tenham dividido essas opiniões com a pesquisadora pois não queriam desagradá-la com comentários negativos, já que a mesma também tinha o papel de professora da T1.

4.2.3 A Grande Conclusão!

Parece-nos que nossa proposta de reflexão sobre o evento 'contar histórias em LE' começou a se desenvolver positivamente a partir desta primeira experiência.

É um prazer poder reportar que ambos os grupos perceberam que alguma coisa não estava bem certa e que, após pensarem sobre a questão, chegaram à conclusão de que faltou aquela troca de turnos que as professoras possibilitam através de perguntas. Ao demonstrarem entender que é essencial que haja troca de turnos durante uma interação para que ela seja mais simétrica e que seja realmente *uma ação em conjunto*, essas crianças e adolescentes estão corroborando com as teorias vygotskianas sobre interação e aprendizagem - para que a linguagem seja adquirida, precisamos nos engajar em atividades comunicativas com outras pessoas.

4.3 A SEGUNDA CONTAÇÃO

No segundo encontro entre as turmas, para que Luísa contasse sua história pela primeira vez, a organização espacial foi a mesma do encontro anterior: os integrantes da T1 (2 meninas não estavam presente) de um lado, os da T2 (1 menino não estava) do outro, sentados no tapete. Ela contou sua história, fez perguntas para a audiência (análise a seguir), mas não mostrou o livro para eles. Manteve o livro no chão, na sua frente, durante toda a contação. Houve um momento que Eduarda ergueu-se para que pudesse ver o que Luísa lia.

No encontro seguinte, foi a vez de Clara contar uma nova história. Como havia preparado uma atividade para ser feita após a leitura, pediu que o encontro acontecesse no pátio da escola, ao invés da sala de aula. As meninas levaram almofadas para a rua e ajudaram Clara a preparar o cenário para sua contação. Dispuseram as almofadas em um círculo e se sentaram aleatoriamente, deixando almofadas vazias para os participantes da T2, que estavam chegando. Assim, pela primeira vez, não houve uma divisão de grupos pois sentaram todos juntos. Clara também sentou no círculo com os outros, mas levou uma cadeira para ficar mais alta – mais à vista? – que a audiência. Durante a narração de sua história, ao se mover para que Leonardo tivesse melhor acesso visual ao livro, Clara caiu da cadeira. Todos riram muito! Parece que a nova disposição espacial e o acidente ocorrido com a narradora criaram um laço entre os participantes. Quando a narração acabou, todos bateram palmas efusivamente.

Laura foi a próxima a contar sua história. A contação ocorreu novamente na sala de aula da T2. Os participantes mais uma vez se sentaram no chão, mas dessa vez em círculo, com as turmas misturadas. Talvez inspirada em Clara, Laura também sentou em uma cadeira. A mudança no estilo narrativo da primeira contação para a segunda é marcante. Houve um grande progresso na sua habilidade de narrar e envolver a audiência no que estava fazendo.

O evento narrativo seguinte foi de Luísa. Mais uma vez a organização espacial foi a mesma que vinha sendo usada habitualmente: todos os alunos

sentados em círculo no tapete da sala de aula. Diferentemente de Clara e Laura, que optaram por sentar em cadeiras e assim ficar mais altas que a audiência, Luísa sentou-se no chão junto com os outros participantes.

O último evento narrativo³¹ foi promovido por Ana, que ocorreu nos moldes do mencionado anteriormente. A grande mudança neste encontro foi o que aconteceu depois da narração da história, com grande participação de todos. Falaremos mais sobre isso quando analisarmos os dados.

Gostaríamos de lembrar que entre esses eventos de contação de histórias houve outros em que os participantes jogaram. Como a participação em um jogo requer maior integração entre as pessoas, a atmosfera nas contações era outra, porque agora eram mais do que colegas, eram amigos.

4.3.1 O Antes

Nesta subseção, vamos mostrar o que as narradoras fizeram para atrair a atenção da audiência antes de começar a contar a história.

Como podemos ver no excerto seguinte, Ana introduz a atividade simplesmente anunciando o nome do livro que vai ler.

Excerto 9 - First Day Jitters

418 Ana ok. the name of my book is first day ((ana abre o livro
419 para iniciar a contação(7.0) *sarah*↑ *dear*↑ *time to get out*
420 *of the bed, mr. hartwell said, poking his head through the*

³¹ A segunda história contada por Rafaela não entrou na nossa pesquisa, pois não era uma narrativa.

Clara elabora um pouco sua fala, anunciando que vai ler para os alunos. Logo em seguida ela reformula seu enunciado para “vamos ler uma história”, convidando assim a audiência a participar. Começa então sua narração, dividindo com a audiência o nome do livro.

Excerto 10 - Clifford's Sports Day

1 Clara : hi↑ today i'm gonna read ↑ for you. we're gonna read
 2 ↑clifford's↓ ↑sports day↓(7.0) ((clara abre o livro para
 3 iniciar a leitura)) *i'm e- i'm emily elizabeth. my dog is*
 4 *clifford last week i took him to school for our outdoor*
 5 *sports day. clifford had- had never gone to a sports day*

O excerto a seguir é da primeira contação de Luísa. Um dado que nos chamou a atenção é que a primeira coisa que ela fez foi se apresentar para as crianças, o que nenhuma das outras narradoras havia feito. Como as outras narradoras, ela também anuncia o nome do livro que vai ler mas, antes de começar a narração, pergunta se as crianças gostam de ir à praia e o que gostam de fazer lá, acionando assim conhecimentos prévios dos participantes. Luísa utilizou o primeiro princípio de alocação de turnos descrito por Philips (1983): ela fez perguntas, porém não indicou quem deveria respondê-las, obtendo assim respostas em coro da platéia.

Na linha 14 a narradora diz “vamos ver o que George gosta de fazer!”. Ela está afirmando isso, que agora iriam saber o que a personagem gostava. No entanto Bruna³² imediatamente se manifesta, dizendo que ele [George] gostava de ir à praia! Vários alunos riram e Luísa ratifica a intervenção de Bruna, respondendo a ela que sim. Só depois desses acontecimentos é que a narração efetivamente começa.

³² Bruna só participou dos primeiros dois eventos de contação de história porque saiu da escola durante nossa pesquisa. Por essa razão, ela não consta na nossa descrição da T2.

Excerto 11 - Curious George at the Beach

1 Luísa my name is luísa and i will read curious george go- at the
 2 beach. ã: do you like going to the beach?
 3 Lucas yes
 4 Carolina [yes]
 5 ((raquel e bruna sacodem a cabeça positivamente))
 6 Luísa and what do you like to do there?
 7 Lucas swimming
 8 Carolina [swimming]
 9 ((luísa direciona o olhar para carolina))
 10 Carolina swimming
 11 Lucas xxx
 12 Todos @@@
 13 ((bruna e eduarda falam algo em tom baixo))
 14 Luísa ok. so let's see what george- george likes doing.
 15 Bruna go to the beach↑
 16 Eduarda @@@
 17 Luísa sim
 18 Raquel @@@
 19 Eduarda [@@@]
 20 ((luísa coloca o livro no chão e começa a lê-lo))
 21 Luísa *it's very warm today george. said the man with the yellow*

Na narração seguinte, Luísa segue os mesmos moldes da anterior para introduzir a história, fazendo perguntas para a audiência. Após anunciar o nome do livro “*Pretzel*”, Luísa pergunta se as crianças têm animais de estimação, direcionando a atenção assim para o fato de que este era o tópico do livro e não comidas, como o nome do livro sugeria.

Quando ela pergunta se eles têm animais de estimação, vários alunos respondem em coro que sim. O que acontece em seguida é que vários deles se auto-selecionam para ser o próximo falante, explicando qual tipo de animal de estimação possuem. Luísa ratifica a fala de todos, mas não oportuniza que eles estendam seus comentários para além dos tipos de animais; logo toma o turno de fala para si novamente, convidando a audiência a ouvir a história que ela vai contar.

Excerto 12 - Pretzel

1 Luísa ok the name ã: of the book i'll read is pretzel. ((luísa
 2 mostra a capa do livro)) do you have any pets?
 3 Carolina yes
 4 Raquel [yes]
 5 Lucas [yes]
 6 Carolina i have a cat.
 7 Valentina a dog and a bird
 8 Lucas two cats.
 9 Leonardo i have a fish.
 10 Luísa so ok. let's start. ((luísa abre o livro pra iniciar a
 11 contação)) *one morning in may, five little dachshunds were*

No primeiro evento de contação, Laura foi quem mais teve dificuldade em desenvolver a tarefa. Sua história era extensa, ela não manteve contato visual com a audiência e nem lembrou de mostrar o livro. Desta vez, antes de começar a história, que havia sido adaptada de um filme, ela conversou com a audiência para situá-los na história que iria desenvolver.

Laura, assim como Luísa, também utiliza o primeiro princípio de alocação de turnos descrito por Philips (1983) para promover oportunidades de fala a todos participantes. As primeiras perguntas que Laura faz antes de começar a narrar são sobre o filme, acionando os conhecimentos prévios dos alunos. Pergunta se eles conhecem o filme que divide o título com o livro, se eles já tinham assistido e se tinham gostado. Por fim, pergunta se a audiência acha que a história do livro vai ser similar à do filme.

Excerto 13 - Barry's Buzzy World

1 Laura ok the book i'm gonna read to you is named barry buzzy
 2 world it's with the characters of the bee movie. does
 3 somebody know the bee movie?
 4 Leonardo yes
 5 Carolina [yes]
 6 Raquel [yes]

7 Valentina [yes]
 8 Laura have you seen it?
 9 Leonardo yes
 10 Carolina [yes↑]
 11 Raquel [yes]
 12 Valentina [yes]
 13 Laura did you like?
 14 Leonardo yes
 15 Carolina [yes]
 16 Raquel [yes]
 17 Valentina [yes]
 18 Laura do you think the story will be similar to the movie?
 19 Leonardo more or less
 20 Carolina mais ou menos
 21 Laura @ ok let's start ((laura abre o livro para iniciar a
 22 contação)) (6.0) ok. *barry benson woke with a start. it*

As narradoras variaram na forma como chamaram a audiência a participar da história com elas. Porém, todas anunciaram explicitamente o que iriam fazer, obtendo da audiência, que não as interrompeu, a aceitação de sua oferta de narrar (MONZONI, 2004).

4.3.2 O Durante

Como haviam refletido e chegado à conclusão que a audiência queria um papel mais ativo durante a contação das histórias, as narradoras passaram a fazer perguntas durante a narração. Dividimos as perguntas em três categorias: de avaliação, de análise e de compreensão. Julgamos necessário mencionar que todas as perguntas feitas seguiram a primeira estrutura de participação descrita por Philips (1983).

Também reservamos uma subseção para tratar da tomada de turnos pela audiência, ser ter sido ratificada pelas narradoras.

4.3.2.1 Perguntas de Avaliação

Entendemos por perguntas de avaliação aquelas que fazem com que a audiência emita algum tipo de opinião sobre o que está acontecendo, mostrando assim que está, junto com o narrador, construindo sentido da história. De acordo com Monzoni (op. cit.), enquanto a história está sendo contada a audiência³³, pode produzir pistas nas quais demonstra seu entendimento do que está sendo dito. Avaliar o que está acontecendo é uma delas.

Como podemos ver no excerto a seguir, Clara pergunta se eles [a audiência] acham que o cachorro vai conseguir pular todas as barras de uma corrida de obstáculos de uma só vez. Valentina e Carolina se auto-selecionam e respondem que não. Procurando envolver os outros participantes que não haviam se pronunciado, Clara mostra a imagem no livro. Raquel sacode a cabeça negativamente e então Clara faz outro tipo de pergunta, de expectativa, o qual trataremos na subseção seguinte.

Excerto 14 - Clifford's Sports Day

48 Clara look↑ ((mostrando o livro)) *oh clifford saw some kids*
 49 *jumping our- over hurdles it looked like fun clifford took*
 50 *a running start* and uh: ((vira página)) now he wants to
 51 jump↑ *he tried to jump all the hurdles at once.* do you
 52 think he's gonna do it all?
 53 Valentina no

³³ Recipientes, para a autora.

54 Carolina [no]
 55 Clara look. a:ll?
 56 Raquel ((sacode a cabeça negativamente))
 57 Clara look↑ a:ll. what do you think is gonna happen?
 58 Lucas i don't know. xxx fall
 59 Clara he's gonna fall?
 60 Lucas yes
 61 Clara let's see↑ ((vira página)) ah↑ look. ((mostrando a
 62 ilustração do livro)) **crash↑ jumping hurdles wasn't as**
 63 **easy as the- as he thought. the next event was tumbling.**

No próximo excerto, retirado da mesma história, a pergunta de avaliação feita por Clara leva à única situação em que a professora precisou intervir e ajudar a mediar a narração.

Clara conta que Clifford, a personagem principal (um cachorro gigante!), quer participar de uma corrida do saco, mas que, para isso, ele precisa que todas suas patas caibam dentro do saco. Pergunta se a audiência acha que exista um saco grande o suficiente para isso, o que alguns respondem que não. Clara ratifica a resposta dos alunos plenamente – tanto o direito de falar quanto o conteúdo de sua fala (BORTONI-RICARDO; DELTONI, 2003). Porém, ao tentar fazer o mesmo, nas linhas 20-35, se vê em apuros. Quando pergunta se as crianças acham que Clifford conseguiria realizar a tarefa bem (já que haviam achado um saco grande o suficiente para que ele pudesse participar da corrida), Valentina começa a responder que “ele vai, ele vai...” em português e não consegue completar a sua fala, pois gostaria de falar em inglês. Clara a incentiva a continuar e Valentina pergunta, em inglês, “*how do you say se amarrá?*”. A narradora responde que não pode ajudá-la e todos os participantes se viram para a professora, procurando ajuda. Naquele momento, como professora, entendi que Clara não queira ajudar (“I can't help” pode ser traduzido como *eu não posso* ou *eu não sei ajudar*), e enfatizei que ela podia sim ajudar a colega. Clara diz então que não sabe como responder, Ana a ajuda com uma resposta (“*get tied*”), e Clara aceita a sugestão. Valentina retoma sua fala, mas não é possível entender o que ela diz.

Excerto 15

10 Clara (3.0) ((vira página)) *the gym teachers had planned a day*
 11 *full of races and games. (3.0) first was a sack race*
 12 *clifford wanted to try it. the coach said that all his*
 13 *feet has to be in one bag.* do you think they are gonna-
 14 gonna have a bag that a:ll his feet can go in?
 15 Leonardo no
 16 Valentina [no]
 17 Raquel ((sacode a cabeça negativamente))
 18 Clara @ let's see it. ((vira página)) ah↑ *i found a sack that*
 19 *was big enough then then we were off* ((vira página)) ah↑ i
 20 don't- do you think he's gonna do it↑ well?
 21 Lucas no ((sacudindo a cabeça))
 22 Leonardo [no]
 23 Valentina ele- ele vai=
 24 Clara =what? you can say it.
 25 Valentina °i don't know°. how do you say se amarrá?
 26 Clara hm. @@@
 27 Luísa [@@]
 28 Clara i can't help @@ ((neste momento todos os alunos se viram
 29 para a professora que está filmando)) no but look.
 30 clifford
 31 Viviane [you ca:n↑] this is a great moment you ca:n↑ help↑
 32 Clara i don't know @@
 33 Ana get tied
 34 Clara can be
 35 Valentina xxx

No próximo excerto podemos ver que Leonardo estava co-construindo a história com a narradora. Antes mesmo de ela terminar sua pergunta de avaliação (se eles acham que é seguro que a abelha fique na rua enquanto chove), ele responde que não. Laura olha para ele, diz “não?”, ratificando sua participação e continua a narrar.

Excerto 16 - Barry's Buzzy World

105 Laura mostra a ilustração e vira a página)) (5.0) *safe outside*
 106 *barry took a deep breath. he look around it was starting*
 107 *to rain.* do you think it's safe for him= =to be
 108 outside raining?
 109 Leonardo =no=
 110 Carolina no
 111 Raquel [((sacode a cabeça negativamente))]
 112 Laura no? *and bees can't fly in the rain. barry found a dry*

4.3.2.2 Perguntas de Expectativa

Para que nossas conversas sejam bem sucedidas, precisamos (falante e interlocutor) compartilhar de conhecimentos, crenças e suposições, o que Clark (2000) chama de base comum. Toda e qualquer atividade social em que duas ou mais pessoas se engajam tem lugar sobre essa base comum. A base comum favorece aos participantes a construção conjunta de sentido, permitindo, por dividirem as mesmas suposições, organizar suas idéias e fazer inferências de eventos que estão para acontecer, neste caso, os próximos acontecimentos da história.

Mais do que qualquer outro tipo de perguntas, as narradoras utilizaram as de expectativa para garantir a co-construção da história com a audiência. Escolhemos mostrar apenas algumas ocorrências, para evitar repetições.

Clara pergunta o que as crianças acham que vai acontecer. Lucas responde que o cachorro vai cair. Clara ratifica a fala de Lucas, confirmando com ele o que havia sido dito no turno anterior e o convidando para ver o que ia acontecer. Ao falar “*crash*”, Clara olha para Lucas, ratificando mais uma vez sua participação.

Excerto 17 - Clifford's Sports Day

57 Clara look↑ a:ll. what do you think is gonna happen?
 58 Lucas i don't know. xxx fall
 59 Clara he's gonna fall?
 60 Lucas yes
 61 Clara let's see↑ ((vira página)) ah↑ look. ((mostrando a
 62 ilustração do livro)) **crash↑ jumping hurdles wasn't as**
 63 **easy as the- as he thought. the next event was tumbling.**

A escolha destes excertos em particular foi baseada em uma das nossas perguntas de pesquisa: que línguas são usadas durante a contação de histórias. Podemos ver que a audiência, quando não sabe como dizer alguma coisa em inglês, faz sua participação em português, como no exemplo abaixo, ou pede ajuda para a narradora, como no exemplo acima.

Excerto 18 - First Day Jitters

58 (.)as mrs. burton cleared (.) her throat. **class↑ class↑**
 59 **attention please↑ said mrs. burton. when the class was**
 60 **quiet she led sarah to the front of the room and said.**
 61 **class. i would like you to meet↓** ((ana mostra a
 62 ilustração)) what do you think will happen?
 63 Carolina i don't know. ela vai apresenta a sarah
 64 Ana maybe:. let's see° **your new teacher mrs. sarah (.) jane**
 65 **hartwell.**

Em outros casos, a co-construção das histórias através do uso de perguntas de expectativa se dá somente através do uso da língua alvo, como no excerto a seguir.

Excerto 19 - Pretzel

70 **catch it and booms. greta and the ball landed in a hole.**
 71 ((luísa mostra a ilustração e vira a página)) (9.0) how

72 do you think greta is going to get out of the hole?
 73 Lucas with pretzel?
 74 Leonardo the lo:ngest dog ((fazendo um sinal de que era longo))
 75 Eduarda xxx ((fazendo sinal de mergulhar))
 76 Luísa **greta tried to get out of the hole but she couldn't. it**
 77 **was much too deep. she was terribly scared if no- nobody**
 78 **came to save her she might never never (.)just then**
 79 **pretzel's face appeared over the edge of the hole.** ((luísa
 80 mostra a ilustração e vira a página)) (6.0) **i'll get you**
 81 **out of there, he shouted. and he- ã: he had been watching**
 82 **greta all the time.** ((luísa mostra a ilustração e as
 83 crianças sorriem)) (4.0) **now he rushed to help her. how**

4.3.2.3 Perguntas de Compreensão

Entendemos por perguntas de compreensão aquelas feitas para garantir que nossa tarefa conjunta seja bem sucedida. Conforme mencionamos anteriormente, para que isso aconteça, é necessário que nosso interlocutor preste atenção, ouça nossas palavras, perceba nossos gestos e tente entender o que queremos dizer. Não estamos agindo independentemente e sim “executando ações levando em conta um ao outro, como também coordenando essas ações um com o outro (CLARK, 2000, p. 64)”.

As perguntas dessa categoria são usadas para garantir que a audiência está prestando atenção e entendendo a história, objetivo que deve ser alcançado para que a atividade seja bem sucedida.

No excerto a seguir, Luísa pergunta por que o homem do chapéu amarelo (esse é o nome da personagem) não está usando o chapéu. Recebe de Bruna a resposta “*fell the head*” (caiu da cabeça). Aparentemente, esta não era a resposta que Luísa esperava. No entanto, respondeu para Bruna que “talvez”, ratificando assim a fala da aluna como válida, não insistindo para que ela fizesse nova tentativa

de melhorar para alcançar as expectativas da narradora. Luísa oportunizou à Bruna que sua resposta inesperada fosse reconhecida como correta.

[Ao usar a seqüência I-R-A] corre-se o risco de que as contribuições legítimas, interessantes, novas, informativas, surpreendentes, enfim, corretas, na fala do produtor da resposta à pergunta de informação conhecida, tipicamente o aluno, não sejam ouvidas se não forem mapeáveis ao leque de expectativas de quem fez a pergunta de informação conhecida (isto é, tipicamente, o professor) (GARCEZ, 2006, p. 70).

Excerto 20 - Curious George at the Beach

21 Luísa *it's very warm today george. said the man with the yellow*
 22 *hat let's go to the beach*↑ why do you think he is not with
 23 the yellow hat?
 24 Bruna hm. xxx fell the head.
 25 Eduarda @@@
 26 Luísa maybe ((luísa mostra a ilustração e vira a página)) (5.0)
 27 *the beach was very crowded on ã: such a hot day. i'm going*
 28 *to change into my- my trunks said the man look around, but*
 29 *don't get in trouble george* ((luísa vira a página))

Podemos ver, no próximo excerto da mesma história, a preocupação em garantir que a audiência compreenda o decorrer da mesma. Ao apresentar uma nova personagem, Luísa pergunta se eles entendem o significado de “lifeguard”. Como não obtém resposta, traduz para o português “salva-vidas” e dá continuidade à narração.

Excerto 21

51 Luísa ((luísa vira a página)) (2.0) *now where could he go. then*
 52 *he saw a lifeguard- guard tower.* do you know what is
 53 lifeguard? ((luísa olha os alunos e não há resposta))
 54 salva-vidas ((luísa vira a página)) *while the lifeguard*
 55 *was pulling his boat (.) out of the water, george climbed*

Após introduzir uma nova personagem, Laura pergunta as crianças quem ele é, testando a compreensão da história.

Excerto 22

30 Laura ((laura vira a página)) (3.0) *after a quick breakfast*
 31 *barry raced through new hive city. the air buzzed with*
 32 *excitement. it was graduation day for barry and a billion*
 33 *other bees barry*† *called his best friend adam.* ((laura
 34 mostra a ilustração para as crianças)) *who is he?*
 35 ((apontando para uma das personagens))
 36 Carolina adam
 37 Leonardo [a friend of he]
 38 Laura ((laura vira a página)) (5.0) *in a flash graduation was*
 39 *over. barry adam and the other bees were rushed off the-*
 40 *o- off to the honey factory for a tour. we're here*†

Na próxima situação de compreensão, Laura descreve o significado de uma palavra (“*pollen jocks*”) e depois pede que expliquem para ela o que é. Carolina diz que “eles tiram o pólen das flores”, porém é ratificada apenas parcialmente, porque a expectativa da narradora era de outra resposta (BORTONI-RICARDO; DETTONI, 2003). Laura co-constrói com a audiência, nas perguntas que sucedem (linhas 60-74), o tipo de resposta que esperava.

Excerto 23

48 Laura *suddenly barry saw the job for him. check it out*† *he said*
 49 *to adam, pollen jocks.* pollen jocks are like this ok i'll
 50 explain to you ((laura fala enquanto mostra a ilustração))
 51 *pollen jocks gathered pollen from flowers* do you
 52 understand? it's gathering the pollen from flowers ((laura
 53 mostra a ilustração novamente)) *they went on daring*
 54 *missions outside the hive. barry wanted to go on daring*
 55 *missions too* ((laura vira a página)) (4.0) here are the
 56 pollen jocks. can you describe it for me? ((enquanto

57 questiona as crianças, laura mantém o livro aberto com a
58 ilustração em frente a elas))
59 Carolina they get the pollen from flowers?
60 Laura ok but they are what? they are big, they are small↓
61 Leonardo big
62 Carolina [big°]
63 Raquel [bi:g]
64 Laura and fat or thin↓
65 Leonardo fat
66 Carolina [@@]
67 Laura are strong?
68 Leonardo yes
69 Eduarda [((sacode a cabeça afirmativamente))]
70 Laura what else? what color are they?
71 Leonardo black and yellow
72 Valentina [yellow and black]
73 Raquel [yellow and black°]
74 Laura ok° *there was just one problem. pollen jocks were big and*
75 *tough and barry wasn't.* ((laura vira a página)) (5.0) *a*
76 *pollen jock named buzz decided to tease barry. we're gonna*
77 *hit a sunflower patch six miles from here, buzz said. Are*
78 *you up for it?* do you think he was (.) up for it?
79 Leonardo yes
80 Carolina [yes]
81 Laura *maybe i am↑ barry said. he didn't want buzz to think he*

A função das perguntas descritas acima foi construir, junto com a audiência, a narração da história. As narradoras perceberam que “a história não é um texto produzido por um único falante, mas sim o resultado de uma realização interacional obtida através de atividades desempenhadas tanto pelo narrador quanto pelos recipientes” (MONZONI, 2004, p. 199).

4.3.2.4 Tomada de Turno pela Audiência

Em apenas dois momentos em todos os eventos de narração a audiência tomou o turno de fala sem ter sido previamente ratificada pela narradora. O mesmo participante, Lucas, é o autor das tomadas de turno.

No evento a seguir, enquanto Ana narra a história e mostra a figura, Lucas comenta “e ela ali segurando o gato”, pois tinha percebido que a personagem aparecia com o gato em todas as figuras do livro. Ana diz alguma para ele, mas não foi possível entender, e ri, mostrando que a interrupção nada mais é do que resultado de ação participativa entre o narrador e audiência, na qual a mesma tem um papel mais ativo (MONZONI, 2004).

Excerto 24 - First Day Jitters

36		<i>as she (.)trudged(.) into the kitchen. mr hartwell handed</i>
37		<i>sarah a piece of toast and her lunchbox. ((ana mostra a</i>
38		<i>ilustração e vira a página)) (6.0)</i>
39	Lucas	e ela segurando ali o gato
40	Ana	<i>xxx @@ they walk- they walked to the car. sarah's hands</i>
41		<i>were cold and clammy. they drove down the street. she</i>

Na outra ocasião de tomada de turno feita por Lucas, o objetivo foi ajudar a narradora a compreender a história, pois ela se confunde enquanto narra. Luísa conta que a vovó agradece ao macaquinho por ter salvo a vida de seu neto. Neste momento se confunde, pois pensa que a vovó é *do* macaquinho e fala consigo mesma, mas em voz alta: “mas ela é uma mulher, como ele [o macaquinho] pode ser seu neto?”. Ao assistir a filmagem, percebe-se claramente que ela não está perguntando a ninguém, está tentando construir sentido sozinha. Porém Lucas, sabendo que podia ajudá-la, aponta no livro o lugar onde está o menino e fala algo

para ela, que não conseguimos ouvir. Luísa começa a rir quando entende o que não havia conseguido antes, mostrando que a ajuda de Lucas foi muito bem vinda.

Excerto 25

73 ((luísa vira a página)) (3.0) *the woman gave george a big*
 74 *hug- hug. thank you she said you saved my grandson's life.*
 75 (2.0) but he is a monkey and she is woman. how could he be
 76 her grandson?
 77 Lucas ((aponta para o livro)) xxx
 78 Luísa a::::: sorry:
 79 Ana @@@
 80 Rafaela [@@@]
 81 Luísa she tur- @@@@ sorry::
 82 Ana [@@@]
 83 Rafaela [@@@]
 84 Luísa *she turned to george- george's friend won't you both have-*
 85 *have something to eat with us? ((luísa vira a página)) so*
 86 *@@ they all had lunch @@ on the beach a hero deserves- a*
 87 *hero deserves a good meal said the woman. george agreed.*
 88 end. @@@ ((luísa esconde o rosto com vergonha)) aaaa @@@@
 89 Ana [@@@]

4.3.3 O Depois

Como podemos ver a seguir, a maneira como as narradoras trataram o fim da história variou muito.

Luísa usou o conhecido “vocês gostaram da história?” e “o que vocês podem me contar sobre ela?” na primeira contação. Espera-se, quando ela pede para que as crianças contem o que aconteceu, que ela deixe que elas respondam, mas não é o que acontece. Lucas e outro aluno que não conseguimos identificar recontam

partes da história e, quando Carolina começa a falar, Luísa diz “ok, terminou”, dando um final abrupto para esse evento em questão.

Excerto 26 - Pretzel

85 Luísa e vira a página)) (6.0) *i believe you saved my life. you*
 86 *are wonderful*↑ *said greta with a sigh. will you marry me*
 87 *now? asked pretzel. i will said greta but not for your*
 88 *length. so they kissed each other.* ((luísa mostra a
 89 ilustração - uma das alunas suspira - e vira a página))
 90 7.0) *and got married.* ((luísa mostra a ilustração e vira a
 91 página)) (6.0) *and one morning in may five little*
 92 *dachshunds were born.* ((luísa mostra a ilustração e as
 93 crianças sorriem)) (4.0) *did you like the book?*
 94 Todos *yes*
 95 Luísa *what can you tell me about it?*
 96 Lucas *pretzel is a big dog.*
 97 ??? [a:nd he marry a:nd xxx have babies xxx
 98 a:nd que mais caiu num big hole]
 99 Carolina [he wanted to marry-]
 100 Luísa *so ok. that's it.*

No segundo evento de narração de Luísa o final foi o mesmo. Porém, como o episódio em que Lucas a ajudou a construir conhecimento sobre a história ocorreu perto do fim, uma troca de turnos ocorreu entre a pesquisadora e as participantes da T1. Como elas ainda estavam rindo muito por Luísa ter se atrapalhado na narração da história, perguntei, como professora, curiosa para saber por que todos estavam rindo, o que tinha acontecido (não tinha escutado) e as participantes da T1 me explicaram. Quando acabam a explicação, Luísa assume novamente o papel de narradora e pergunta para os alunos se eles gostaram da história. Recebe a resposta em coro que sim e o evento acaba aí.

Excerto 27 - Curious George at the Beach

84 Luísa *she turned to george- george's friend won't you both have-*
85 *have something to eat with us? ((luísa vira a página)) so*
86 *@@ they all had lunch @@ on the beach a hero deserves- a*
87 *hero deserves a good meal said the woman. george agreed.*
88 end. @@@ ((luísa esconde o rosto com vergonha)) aaaa @@@@
89 Ana [@@@]
90 Viviane what did i miss? i didn't hear.
91 Luísa @@@
92 Ana [luísa didn't understand a part of the story]
93 Viviane she didn't, i know. then lucas helped and pointed but what
94 didn't you understand?
95 Luísa : it's because ã:: like he saved a boy's life and then i
96 saw her with the monkey and then i thought that she was
97 saying
98 Viviane that somebody had saved
99 Luísa : [xxx grandson]
100 Viviane [xx a: the monkey was the
101 grandson]
102 Luísa [and then i was like ã?] @@@
103 Viviane good thing lucas was paying attention right lucas?
104 ((lucas balança a cabeça positivamente e sorri))
105 Viviane ok
106 Luísa did you like the story?
107 Todos yes ((sacudindo a cabeça positivamente))

Ao acabar de narrar sua história, Laura oportuniza uma discussão sobre as similaridades do livro e do filme, que envolve todos os participantes, tanto os da T2 como os da T1. Ao pedir que as crianças contem o que aconteceu na história, especificamente, Laura não recebe resposta da audiência. Clara (linhas 138-141) e Rafaela (linha 142) ajudam as crianças (e Laura!) na tarefa, que acaba após eles terem conseguido reportar fatos importantes que lembravam.

Excerto 28 - Barry's Buzzy World

117 ((laura mostra a ilustração e vira a página)) (3.0) **that**
 118 **night barry fell asleep with a smile on his face he had**
 119 **his first taste of the great big world and it had- it- and**
 120 **it was sweeter than honey.** fi:nish. ((laura fecha o
 121 livro)) did you like the story?
 122 Leonardo yes
 123 Carolina [yes]
 124 Raquel [yes]
 125 Valentina [yes]
 126 Laura and is it similar to the movie? because i didn't see the
 127 movie.
 128 Leonardo yes
 129 Carolina [it's more or less]
 130 Laura it is?
 131 Carolina xxx
 132 Valentina yes (.) more or less
 133 Laura is it- is it with the same characters the names?
 134 Leonardo yes
 135 Carolina [yes]
 136 Laura can't- can you a- tell something you remember from the
 137 story? (7.0) ((as crianças olham-se))
 138 Clara what can you tell about the books you read? (3.0) you
 139 don't remember↑
 140 Todos @@@
 141 Clara how↑ (8.0)
 142 Rafaela they graduating and then. what he decided to do?
 143 Laura they went on a↓
 144 Carolina ã: the: this man's job ((apontando para a capa do livro
 145 que laura segura))
 146 Laura yes. he went on a tour and he saw the pollen jocks. then↓
 147 Leonardo he wants to: work↑ with him. this bee.
 148 Laura yes and it- was it difficult?
 149 Leonardo yes
 150 Carolina [yes]
 151 Valentina [yes]
 152 Carolina he was scared.
 153 Clara why
 154 Carolina because he:- how do you say problema?
 155 Laura trouble?

156 Carolina trouble. he has a lot of trouble
 157 Laura yes. because he was little
 158 Leonardo and he don't ã:- how do you say conhece?
 159 Laura know?
 160 Leonardo and don't- doesn't know world of bee
 161 Laura yes. so: it was this.
 162 Todos ((batem palmas))

Clara foi a única que preparou uma atividade para ser feita após a contação da história. Depois de fazer perguntas para as crianças sobre a mesma, convida-as a reproduzir as brincadeiras descritas no livro. Alguns participantes querem brincar, outros não. Ajudo, como professora, a mediar a situação para que as brincadeiras sejam feitas. Finalmente decidem-se por brincar de corrida de três pernas (somente os participantes da T1) e de cabo de guerra (participantes da T1 e T2). No final, os alunos se divertiram brincando.

Excerto 29 - Clifford's Sports Day

84 look↑ uh ah the car. *he didn't help us win the game bu:t*
 85 (2.0) ((vira página)) *he was the hero of our sports day*
 86 *good↑ work↓ clifford↑*
 87 ((todos batem palmas))
 88 Clara did you like the story?
 89 Lucas yes
 90 Leonardo [yes]
 91 Clara what can you tell me about it?
 92 Lucas clifford xxx
 93 Clara yes. why?
 94 Lucas xxx
 95 Clara yes and what was about the book?
 96 Lucas sport?
 97 Clara it was ã: sports da:y at emily elizabeth school.
 98 ((apontando para leonardo)) what can you tell me about?
 99 Leonardo and clifford saved the day↑
 100 Clara yes. and what did they play?
 101 Leonardo many games @@
 102 Clara can you say one?

103 Leonardo a softball game
104 Clara ah: a softball game. there was a three-legged race. you
105 know ã which one is it? the one you put the foot together
106 with another one† and the tug-of-war. do you like play the
107 tug-of-war?
108 Leonardo yes
109 Clara we can play today. do you want?
110 Leonardo no
111 Clara no?
112 Valentina yes
113 Clara yes? and you? ((apontando para carolina))
114 Carolina i don't know
115 Clara you don't know?
116 Carolina no xxx
117 Clara ã we can play too- the three-legged race. that is nice†
118 Lucas no, no, no
119 Clara no† you don't like it?
120 Lucas no
121 Clara why?
122 Lucas porque é muito chato, porque todo mundo se machuca, todo
123 mundo cai.
124 Clara [@@]
125 Viviane no† but you are going to be careful† you don't have to
126 run. it doesn't have to be a running race it can be a
127 walking race.
128 Lucas no
129 Clara you'll have fun @@
130 Viviane we promise we'll take you to the er if you get hurt (..)
131 ok
132 Clara let's play?

Ana não preparou nenhuma atividade especial para o fim de sua narração, provavelmente planejou só pedir para os alunos recontar a história. Porém sua história foi a que mais provocou efeitos na audiência – em todos! Na linha 88, pergunta a eles como foi seu primeiro dia de aula. As crianças dizem que não lembram, provavelmente porque sabem que não vão conseguir contar em inglês. Quando, como professora, interfiro, e digo que não tem problema se contarem em português, as crianças começam a narrar suas experiências. As participantes da T1 também falam sobre seu primeiro dia na escola (em inglês) e eu conto para eles

90 Raquel no

91 Carolina [no]

92 Eduarda [no] ((balançando a cabeça negativamente))

93 Viviane it's fine if you don't (.) know how t- to say (.) it in:
94 english. you can tell us in portuguese it's ok.

95 Lucas eu peguei, sentei numa mesa, sentei e comecei a conversa.

96 Ana but then, like when you first started school. like you
97 didn't know anyone

98 Viviane did you cry the first of school?

99 Carolina no

100 Valentina [no]

101 Lucas [no]

102 Ana leave your mom. did you ask her to stay with you?

103 Lucas no

104 Carolina xxx

105 Valentina my friend yes. my friend cried.

106 Viviane your friend cried. you didn't. ((valentina sacode a cabeça
107 negativamente))

108 Lucas eu chegue:i, cumprimentei a professora, sentei na mesa e
109 comecei a conversa.

110 Ana did you make friends really fast or you took a long time
111 to-

112 Carolina xxx

113 Leonardo [really fast↑]

114 Viviane clara you were going to say um

115 Clara yes my first day=
116 Ana =without voice

117 Viviane ahan @@@

118 Clara the first day i came xxx=
119 Ana =ã

120 Clara it was in xxx i arrived ã in the- when you get in the:
121 classroom they have um murinho assim i was shorter than
122 the murinho que era tri baixinho assim when i do like this
123 to see((fazendo um movimento como quem olha sobre um
124 muro)) there was a very big circle with lots of kids and i
125 was afraid

126 Viviane afraid of the children
127 ((clara balança a cabeça afirmativamente))

128 Ana did someone change school (.) recently?

129 Carolina no

130 Lucas [no]

131 Eduarda [((sacode a cabeça negativamente))]
132 Ana like you had a lot of friends and change school
133 Carolina no
134 Lucas [no]
135 Leonardo [no]
136 Eduarda [((sacode a cabeça negativamente))]
137 Viviane leo: you not recently but you have been. you ha:ve studied
138 (.) i:n a different school when you lived in rio de
139 janeiro
140 Leonardo a:
141 Viviane how was it? tell us. the first day when you got there and
142 didn't know anybody. i'll tell you about my first day as a
143 teacher later. i- i will tell you. ã: leonardo.
144 Leonardo no rio de janeiro ã eu† entrei e daí no mesmo dia entro um
145 outro. ã e ele choro porque ele tinha cinco anos. aí a
146 gente foi indo em fila até a sala e daí quando começo a
147 sala- a aula a professora deu um tema então todo mundo
148 começo a conversa antes. foi isso. mesmo que eu não
149 conhecesse foi rápida a minha: amizade.
150 Ana @@@ yes for me↓
151 Viviane who else?
152 Ana i want to tell my.
153 Viviane hm
154 Ana ok. when i first entered school in (.) nursery yes acho
155 que é° i made friends really fast because when you are
156 really young it's different but then when i changed school
157 in the fourth grade i took like two months to xxx a lot of
158 friends and was a new student my first friend was a new
159 student like me.
160 Viviane because it's easier if you- if you are out of the group
161 and you are a new student you get friend you become
162 friends with the- who is the different one too. valentina†
163 you had an experience in a different english† school. how
164 was it?
165 Valentina ã: tinha duas colegas minhas de aula.
166 Viviane a† ok. so you knew the (.) kids.
167 Ana and you teacher?
168 Viviane i don't know. i was trying- while you were taking i was
169 trying to remember my first day at xxx† i don't remember
170 my first day at xxx† but i remember my first day as a
171 teacher. there was one rule† at the school i (.) started

172 working the teachers couldn't sit down. it was rule number
 173 one the teachers couldn't sit down. and i was so nervous i
 174 was eighteen ok i was really nervous i had never taught
 175 before and then the boss came to the classroom to see how
 176 things were going and guess what i was doing?
 177 Luísa sitting
 178 Carolina [sitting]
 179 Ana [sitting]
 180 Viviane i was sitting↑ like rule number one↑ don't sit down↑ and
 181 then when boss opened the door of the classroom i was
 182 sitting because i was completely lost i didn't know what
 183 to do i was really nervous like the woman in the- but here
 184 i don't remember.
 185 Valentina como assim sitting teacher?
 186 Viviane the teachers couldn't sit down ((bate várias vezes na
 187 cadeira))
 188 Valentina não podia?
 189 Viviane no
 190 Lucas por quê?
 191 Viviane be- i don't know. era uma regra da escola. não- numero um
 192 não pode senta
 193 Lucas mas e pra prepara trabalho
 194 Viviane no but it was a different school like- there we have
 195 classes only for one hour then the teacher couldn't sit
 196 down for that hour and i was sitting.
 197 Valentina lá na minha escola- no xxx não pode.
 198 Viviane é. it was a school like xxx. not xxx but similar and then
 199 ta the boss opened the door first day first class.
 200 Valentina tu foi despedida?
 201 Viviane no. i worked there for many years mas pra- i was really
 202 nervous i didn't know what to do. daí eu sentei pra
 203 conhece as pessoas dai ela abriu a porta. and i was
 204 sitting.
 205 Leonardo no xxx não tem tipo eu era do xxx eu acho também que eu
 206 fui primeiro pro xxx daí ã: depois que eu fui pro xxx
 207 conhecia a maioria das pessoas porque eu era desde a
 208 fraldinha.
 209 Viviane @@@. laura↑ how about you?
 210 Laura about me?
 211 Viviane yeah
 212 Laura i studied in the same school for ten years i think i don't

213 remember my first day.
 214 Viviane put your hands up. who has already changed schools here.
 215 ((alguns alunos levantam as mãos))
 216 Carolina school like jardim b to first grade.
 217 Lucas =[não:]
 218 Viviane no:↑
 219 Lucas xxx
 220 Viviane no↑ but it's- it can be. where did you- where do you study
 221 now?
 222 Carolina xxx.
 223 Viviane at xxx. and before where did you use to study?
 224 Carolina in ã: amiguinhos da praça @@.
 225 Viviane a: ok. one of those nurseries.
 226 Clara i studied xxx doesn't exist anymore.
 227 Laura i studied at esquilo travesso.
 228 Viviane esquilo travesso? @@ i always studied at the same school.
 229 Leonardo e eu na sogipa=
 230 Valentina =i study
 231 Viviane ã?
 232 Leonardo e eu na sogipa.
 233 Viviane a: these nurseries essas ã os berçários os. what were you
 234 saying valentina?
 235 Valentina i (1.0) estudava=
 236 Viviane =ã studied ã?
 237 Valentina in ã in e:
 238 Lucas in in in
 239 Viviane @@@
 240 Valentina aqui eu fico↑
 241 Viviane a ok. i know aqui eu fico. so you see teachers get nervous
 242 too. now i don't get nervous anymore here because i know
 243 everybody even if you are not my students like carolina
 244 has never been my student all the others have but i see
 245 carolina around i know who carolina is but if i have to
 246 teach like in a different place the first day i get
 247 nervous
 248 Lucas xxx=
 249 Viviane =ã?
 250 Lucas perdidinha
 251 Viviane é @@ perdidinha. i get nervous. you always think are the
 252 students going to like me? you wonder this a: is the
 253 teacher going to be nice? tã rã rã. and the teachers think

254 are the students going to like me? we have the same:-
 255 Ana but teacher ((se dirigindo aos alunos)) when we read you
 256 read went to our classroom you read for us you were
 257 teachers for us were you feeling nervous?
 258 Viviane last class
 259 Ana yeah
 260 Viviane raquel were you nervous?
 261 Raquel just shy
 262 Viviane just shy? raquel↑
 263 Raquel ahan°
 264 Viviane ahan? @@@. ok.

4.3.4 A Mudança

Achamos necessário comentar a mudança na estrutura de participação da primeira para a segunda contação. O fato das narradoras terem feito perguntas para a audiência na segunda contação proporcionou que houvesse, de fato, uma co-construção de narração. Também, ao se afastar da estrutura assimétrica de não dar a palavra à audiência (na primeira contação), conseguiram oportunizar uma interação menos assimétrica, que se aproxima do que acontece na conversa cotidiana.

Outro fator que gostaríamos de mencionar é o fato de que nenhuma das perguntas feitas à audiência foi uma seqüência I-R-A. Como estavam em uma aula de língua inglesa, poderiam ter optado por seqüências I-R-A para avaliar conhecimento de itens lexicais. No entanto, as narradoras entenderam que estavam usando a língua alvo como meio de contar uma história, não estavam usando a história para ensinar a língua alvo.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta pesquisa objetivou observar a interação em uma sala de aula de língua estrangeira, quando adolescentes contavam histórias para crianças, e analisar o uso da língua alvo para identificar se tínhamos presenciado atividades *de* inglês ou atividades *em* inglês. Podemos afirmar que os eventos de narração de história os quais presenciamos se enquadram na descrição atividades *em* inglês.

Também nos propusemos a responder algumas perguntas, o que faremos a seguir.

- a) Como se organizam os eventos de contar histórias? Além da narrativa propriamente dita, há atividades que precedem e sucedem a contação?

Em nenhum dos encontros houve uma atividade que precedesse a narração, o que as narradoras faziam era anunciar que iam contar uma história. Algumas narradoras, no entanto, preparavam a audiência para o que iriam escutar, fazendo perguntas que possibilitavam inferir sobre o tema da história.

A pergunta padrão “você gostaram da história?” fez parte de todos os finais de narração. Através dessa pergunta, algumas narradoras proporcionaram à audiência um engajamento mais simétrico no fim da contação. Apesar da história “First Day Jitters” ter levado a uma longa conversa sobre o medo do primeiro dia de aula/de trabalho, ela aconteceu por acaso, porque os participantes sentiram vontade de falar mais sobre o assunto. A única atividade pós-contação que foi efetivamente preparada como tal foi o momento de brincadeiras que Clara proporcionou, recriando as atividades feitas pela personagem do livro.

- b) Que línguas são usadas pelos narradores e pela audiência durante a contação da história propriamente dita e durante as atividades que a precedem e sucedem?

A língua inglesa é a mediadora da contação da história, com raras exceções. Nas discussões que sucederam as narrações, as duas línguas foram usadas. Os participantes da T1 falaram inglês na maior parte do tempo e os participantes da T2 recorreram ao português freqüentemente, por falta de proficiência oral na língua. Apesar de não conseguir responder em inglês, as colocações que fizeram em português eram todas coerentes com o que estava acontecendo, o que nos mostra que aquela interação estava fazendo sentido.

- c) Há diferentes formas de narrar nos eventos de contação de histórias?

A primeira contação pode ser considerada uma leitura em voz alta, na qual, de vez em quando, os participantes eram ratificados. Na segunda contação, houve construção conjunta, sempre.

- d) Há relação entre as formas de narrar e a reflexão explícita levada a cabo com os alunos sobre como contar histórias?

Definitivamente, a segunda contação só ocorreu como vimos porque os alunos refletiram e se deram conta de que contar uma história é uma ação que os participantes fazem em conjunto.

- e) Há troca de turnos de fala entre audiência e narrador durante a contação da história em si? Como?

As trocas de turno de fala ocorrem quando iniciadas pelo narrador, que faz perguntas à audiência. A audiência, com exceção de dois eventos, não toma o turno de fala do narrador, a não ser que seja convidada a fazê-lo.

- f) O narrador faz perguntas à audiência durante a narração? Com que propósito?

As perguntas que os narradores fazem têm o propósito de manter o foco na atividade que estão fazendo em conjunto, além de possibilitar a co-construção de conhecimento e entendimento da ação que está sendo levada a cabo.

Acreditamos poder ter contribuído para mostrar que contar histórias é uma ação co-construída entre seus participantes, independente da língua em que ela é contada. Além disso, os eventos coordenados pelos alunos desta pesquisa mostram que nem sempre a interferência do professor é necessária, que colegas podem ajudar uns aos outros a construir conhecimento e significado nas interações em sala de aula.

Lamentamos não ter incluído na pesquisa os eventos que envolveram participação em jogos pois, com eles, poderíamos observar que a interação é mais simétrica. Como o narrador tem o direito de contar a história, a interação narrador/audiência é assimétrica por natureza.

Propusemos analisar a fala-em-interação dos alunos *durante* a narração de histórias, por isso não contemplamos o que aconteceu depois, em termos de análise mais profunda da fala dos alunos. Com certeza, a análise daqueles dados teria nos proporcionado ver outras coisas além daquelas apresentadas nesta pesquisa.

Todos os participantes desta pesquisa refletiram sobre o que significa contar uma história e conseguiram realizar essa tarefa usando a língua estrangeira para mediar a interação, mostrando que é possível contar histórias para ensinar inglês e *usar inglês para contar histórias*.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BASTAZIN, Vera. Literatura y cine: la cuestión de la narratividad. In: **Cuadernos Literarios**, v. 1, p. 63-75, 2008.

BASTOS, Liliana C. Contando histórias em contextos espontâneos e institucionais – uma introdução ao estudo da narrativa. **Caleidoscópio**, v. 3, n. 2, p. 74-87, 2005.

BORTONI-RICARDO, Stella Maris; DETTONI, Rachel do Valle. Diversidades lingüísticas e desigualdades sociais: aplicando a pedagogia culturalmente sensível. In: COX, Maria Inês Pagliarini; ASSIS-PETERSON, Ana Antônia de (Org.). **Cenas de sala de aula**. Campinas: Mercado de Letras, 2003. p. 81-103.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria da Educação Funcamental. **Referencial curricular nacional para a educação infantil**. Brasília: MEC/SEF, 1998.

BRIDWELL, Norman. **Clifford's Sports Day**. New York: Scholastic, 1996.

BROWN, H. Douglas. **Teaching by Principles: An Interactive Approach to Language Pedagogy**. 2.ed. New York: Pearson Education Company, 2001.

BRUNER, Jerome. **A cultura da educação**. Porto Alegre: Artmed, 2001.

CAMERON, Lynne. **Teaching Languages to Young Learners**. Cambridge: Cambridge University Press, 2001.

CLARK, Herbert. O uso da linguagem. **Cadernos de Tradução**, n. 9, p. 49-69, 2000.

DANNEBERG, Julie. **First Day Jitters**. Watertown: Charlesbridge Publishing, 2000.

DAVIES, A. Native Speaker. In: MESTHRIE, Rajend (Ed.). **Concise Encyclopedia of Sociolinguistics**. Amsterdam: Elsevier, 2001. p. 512-519

DONATO, Richard. Collective Scaffolding in Second Language Learning. In: LANTOLF, James P.; APPEL, Gabriela (Ed.). **Vygotskian Approaches to Second Language Research**. New Jersey: Ablex Publishing Corporation, 1994. p. 33-56.

ERICKSON, Frederick. Prefácio. In: COX, Maria Inês Pagliarini; ASSIS-PETERSON, Ana Antônia de (Org.). **Cenas de sala de aula**. Campinas: Mercado de Letras, 2003. p. 9-17.

FABRÍCIO, Branca Falabella. Co-participação tático-reflexiva: formas de (inter)ação na sala de aula de LE com potencial democrático. **Caleidoscópio**, v. 5, n. 2, p. 125-138, 2007.

FRANTZ, Jennifer. **Barry's Buzzy World**. London: HarperCollins, 2007.

GARCEZ, Pedro M. A organização da fala-em-interação na sala de aula: controle social, reprodução de conhecimento, construção conjunta de conhecimento. **Caleidoscópio**, v. 4, n. 1, p. 66-80, 2006.

GARCEZ Pedro M.; OSTERMANN, Ana Cristina. Glossário conciso de sociolinguística interacional. In: RIBEIRO, Branca Telles; GARCEZ, Pedro M (Org.). **Sociolinguística Interacional**. 2. ed. Porto Alegre: Loyola, 2002. p. 257-264.

GIBK, Cristina. **O papel da negociação de significado na aquisição de língua estrangeira**. Dissertação (Mestrado em Letras), UFRGS, 2002.

HALL, Joan Kelly. **Methods for Teaching Foreign Languages: Creating a Community of Learners in the Classroom**. New Jersey: Prentice Hall, 2001.

KLEIN, Viviane. **A Case Study on Teaching English to Young Learners**. Trabalho de Conclusão de Curso. São Leopoldo, 2007.

LABOV, William. Narrative pre-construction. **Narrative Inquiry**, v. 16, n. 1, p. 37-45, 2006.

LIGHTBOWN, Pasty M.; SPADA, Nina. **How Languages are Learned**. Oxford: Oxford University Press, 2000.

McCORMICK, Dawn E.; DONATO, Richard. Teacher Questions as Scaffolded Assistance in an ESL Classroom. In: HALL, Joan Kelly; VERPLAETSE, Lorrie Stoops. **Second and Foreign Language Learning through Classroom Interaction**. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, 2000. p. 183-201.

MEHAN, Hugh. The Structure of Classroom Discourse. In: DIJK, Teun Van (Org.). **Handbook of Discourse Analysis: Discourse and Dialogue**. London: Academic Press, 1985. p. 119-131.

MILLER, Peggy J.; WILEY, Angela R.; FUNG, Heidi; LIANG, Chung-Hui. Personal storytelling as a medium of socialization in Chinese and American families. In: **Child Development**, v. 68, n. 3, p. 557-568, 1997.

MOON, Jayne. **Children Learning English**. Oxford: Macmillan, 2000.

MONZONI, Chiara M. The use of interjections in Italian conversation: the participation of the audience in narratives. In: QUASTHOFF, Uta M.; BECKER, Tabea (Ed.). **Narrative Interaction**. Amsterdam: John Benjamins Publishing Company, 2004.

PHILIPS, Susan Urmston. **The Invisible Culture: Communication in Classroom and Community on the Warm Springs Indian Reservation**. New York: Longman, 1983.

PINTER, Annamaria. **Teaching Young Language Learners**. Oxford: Oxford University Press, 2006.

RAMPTON, M. B. H. Displacing the 'native speaker': expertise, affiliation, and inheritance. **ELT Journal**, v. 44, n. 2, p. 97-101, 1990.

REY, H. A. **Curious George Gets a Medal**. New York: Houghton Mifflin, 1974.

REY, Margret. **Pretzel**. New York: Houghton Mifflin, 1972.

REY, Margret; REY, H. A. **Curious George Goes Hiking**. New York: Houghton Mifflin, 1985.

_____. **Curious George at the Beach**. New York: Houghton Mifflin, 1988.

_____. **Curious George Visits an Amusement Park**. New York: Houghton Mifflin, 1988.

_____. **Curious George at the Baseball Game**. New York: Houghton Mifflin, 2006.

SACKS, Harvey. On the analyzability of stories by children. In: GUMPERZ, John J.; HYMES, Dell (Org.) **Directions in Sociolinguistics: The Ethnography of Communication**. New York: Holt, Rinehart and Winston, 1972. p. 325-345.

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

SANTOS, Raquel. A aquisição da linguagem. In: FIORIN, José Luiz (Org.). **Introdução à Linguística**. São Paulo: Contexto, 2002.

SCHLATTER, Margarete; GARCEZ, Pedro; SCARAMUCCI, Matilde V. R. O papel da interação na pesquisa sobre aquisição e uso da língua estrangeira: implicações para o ensino e para a avaliação. **Letras de Hoje**, v. 39, n. 3, p. 345- 378, 2004.

SCHNACK, Cristiane Maria; PISONI, Thaís Dutra; OSTERMANN, Ana Cristina. Transcrição de fala: do evento real à representação escrita. **Entrelinhas**, v. 2, n. 2, 2005. Disponível em: < <http://www.entrelinhas.unisinos.br/index.php?e=2&s=9&a=12>>. Acesso em: 27 jun. 2008.

SCOTT, Wendy A.; YTREBERG, Lisbeth H. **Teaching English to Children**. London: Addison Wesley Publishing Company, 1990.

SIMÕES, Luciene Juliano. O papel da pesquisa em aquisição de segunda língua na formação do professor de língua estrangeira: apreciações sobre alguns encontros e desencontros. **Caleidoscópio**, v. 2, n. 1, p. 5-16, 2004.

VYGOTSKY, Lev. **A Formação Social da Mente: O Desenvolvimento dos Processos Psicológicos Superiores**. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

ZILLES, Ana Maria S. **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 S. **A co-construção de narrativas em díades mãe-criança: forma e função das perguntas.** 7º Encontro Nacional sobre Aquisição da Linguagem. 2006

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

APÊNDICE A - TERMO DE CONSENTIMENTO INFORMADO



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

Apresentação do Projeto de Pesquisa

Título: A interação em aulas de língua inglesa em eventos não centrados no professor

Termo de consentimento informado e de permissão para a participação da criança

Seu filho ou filha foi convidado a participar de um estudo sobre a interação entre colegas durante as aulas de língua inglesa. O estudo está sendo conduzido por Viviane dos Santos Klein, Mestranda em Linguística Aplicada pela Unisinos, sob a orientação da Profa. Dra. Ana Maria Stahl Zilles (da Unisinos). Esta pesquisa integra um projeto em andamento que examina a co-construção das narrativas na família e na escola. Estamos interessados em saber como as crianças constroem conhecimento com a ajuda das outras.

A participação no projeto exige que seu filho ou filha seja filmado interagindo com os colegas na aula de inglês, durante jogos e contação de histórias.

Não há riscos associados à participação nesta pesquisa para além daqueles associados à vida em sala de sala. A participação de seu filho ou filha nos ajudará a entender o modo no qual as crianças se engajam em atividades escolares com os colegas.

As informações que obtivermos serão rigorosamente confidenciais; os nomes reais serão substituídos por outros em qualquer apresentação ou publicação baseada em nosso estudo. A participação no estudo é totalmente voluntária. Você pode recusar que seu filho ou filha participe ou ele ou ela pode se retirar a qualquer momento sem qualquer penalidade. Como suas conversas serão gravadas em vídeo, você tem todo o direito de revisar os DVDs e excluir parcial ou totalmente a gravação se assim o desejar.

Se você decidir permitir a participação de seu filho ou filha, por favor, preencha e assine a seção que segue. Ao assinar este documento, você mantém o direito de dar sua opinião, de fazer perguntas, além dos demais direitos mencionados acima. Se você tem dúvidas ou perguntas, entre em contato comigo pelo telefone (51) 99770030, ou pelo e-mail viviane.klein@terra.com.br. Você também pode contatar a Profa. Dra. Ana Zilles pelo telefone (51)3590-8476, Ramal 1338, ou pelo e-mail anazil@unisinos.br. Você recebeu uma cópia deste documento de consentimento que ficará em seu poder. Nós agradecemos por sua colaboração e interesse em nosso projeto.

Atenciosamente,

Viviane dos Santos Klein
Pesquisadora responsável

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

Eu, _____, concedo permissão para que meu filho (minha filha)
_____ participe no projeto descrito.

Assinatura do Responsável: _____

Data: _____

APÊNDICE B – TRANSCRIÇÃO DA PRIMEIRA CONTAÇÃO

1 Viviane let's go?

2 Clara shh ((clara pede silêncio para começar a leitura)) the
3 name of my book it's curious george visit an amusement
4 park ((mostra a capa do livro para os colegas)). if you
5 have any doubt you can ask me

6 Eduarda ((sacode a cabeça afirmativamente))

7 Clara (5.0) ((usa a pausa para abrir o livro)) *i know what we
8 can do today george said the man with the yellow hat* °he
9 is not wearing a yellow hat° ã *let's go to the amusement
10 park*↑ ((vira a página)) do you know what's amusement park?

11 Carolina yes

12 Lucas ((sacode a cabeça negativamente))

13 Clara yes what is it?

14 Carolina parque de diversão

15 Clara oh: yes. *when they arrived at the park they saw their
16 friends yvonne and her aunt ruth. george you can get the
17 tickets while i park the car said the man*(3.0) ((vira a
18 página)) *the ticket booth was closed but a side window was
19 open just enough for a little monkey to get in. inside the
20 booth a lever was sticking up from the counter and george
21 was curious* so he was going to see what the lever could
22 do. ((vira a página)) *he pulled the lever. a roll of
23 ticket p- popped up and the window opened* (2.0) *children
24 came running from everywhere* everywhere↑ look lots of
25 children ((faz gestos para mostrar que eram muitas
26 crianças)). *yvonne was the first in the line*(3.0) ((vira a
27 página)) *hi george she said. all i have is one dollar how
28 many tickets can i get? (.) george pressed a button and
29 out came the tickets. wow yvonne said happily* ((barulho de
30 uma porta se abrindo e pessoas falando)) *aunt ruby is
31 surprised* ((vira a página)) ((a porta é fechada)) *yvonne
32 and everybody is line got free tickets for george. finally
33 the real ticket seller appeared what's going on? he cried.
34 who's inside the booth?* ((vira a página)) hmmm (3.0) *he
35 ran to the door- and unlucked it- unlocked it. a monkey↑
36 how dare you give away my tickets for free. george were
37 scared he quickly escaped through the window* (4.0) ((vira

38 a página)) ((barulho de uma porta se abrindo)) **guards**
 39 **shouted the ticket seller. stop that monkey. a guard and**
 40 **the ticket seller ran after george** (2.0) ((vira a página))
 41 **but george had disappeared into the crowd he duck into the**
 42 **house of mirrors how funny he looked first tall** ((faz
 43 sinal de alto com uma das mãos)) **then short** ((abaixa a
 44 mão)) **and fa:t** ((alonga a cintura em sinal de gordura))
 45 (3.0) ((vira a página)) **then the owner came along and**
 46 **chased george out he had no tickets. next george went over**
 47 **the rollercoaster aunt ruby and yvonne were just co-**
 48 **coasting by** ((vira a página)) **aunt ruby was scared riding**
 49 **the rollercoaster she threw up her arms and her purse**
 50 **flew**↑((joga a mão para a frente)) **through the air** hmmm
 51 (2.0) **how good that george was a monkey** °he got the
 52 purse°. ((vira a página)) **when the rollercoaster stopped**
 53 **yvonne said that was fun no for me** ((aponta para si como
 54 se fosse a personagem)) **said aunt ruby i lost my purse**
 55 ((aponta para si como se fosse a personagem)) **then she saw**
 56 **george look**↑ **george found my purse.** (3.0) ((vira a
 57 página)) **thank you so much she said suddenly a hand**
 58 **reached out and grabbed george** (2.0) ((vira a página)) **i**
 59 **finally found said the angry ticket seller wait said aunt**
 60 **ruby look how many children wa- want to buy your tickets**
 61 **george started the line besides he found my per- my purse**
 62 (3.0) ((vira a página)) **well said the ticket seller i**
 63 **guess i'll just have to forget about it** ↑ **and he did. just**
 64 **then the man with the yellow hat** °he's not using the
 65 yellow hat - oh no he is° ãh **came over. how about a ride**
 66 **for everybody i'll treat so they all went on the**
 67 **rollercoaster again** °and it finish° did you like the
 68 story?
 69 Carolina [yes]
 70 Bruna [yes]
 71 Raquel [yes]
 72 Eduarda [yes] ((sacudindo a cabeça))
 73 Lucas ((sacode a cabeça positivamente))
 74 Clara did you understand everything?
 75 Bruna yes
 76 Carolina [yes]
 77 Eduarda [yes]
 78 Raquel ((sacode a cabeça positivamente))

79 Clara ((vira-se para a colega que contará a próxima história))
80 so. i think it's your turn.
81 (3.0)

82 Laura ok. the name of my story is curious george gets - ((clara
83 e laura trocam de lugar e laura fica de costas para os
84 participantes da t1)) curious george gets a medal. ((laura
85 mostra a capa do livro para os alunos)) (6.0) **this is**
86 **george. the monkey.** ((laura mostra a ilustração do livro
87 para os alunos apontando para a personagem)) **he lived with**
88 **his friend the man with the yellow hat. he was a good**
89 **little monkey and he was always curious. george was alone**
90 **this morning looking at the picture book when the doorbell**
91 **rang.** ((laura vira a página)) (3.0) **it was the mailman.**
92 **here's a letter for you ↓he said↑ put it into your**
93 **friend's desk. he will read it-he will read it to you when**
94 **he comes home. george was curious. it was not often that**
95 **somebody wrote °him°. too bad he could not read the letter**
96 **but maybe he could write o- one himself. in the top drawer**
97 **of the desk there was a paper and ink and a fountain pen.**
98 **george sat down on the floor and began to write but the**
99 **pen was dry. (3.0) it needed ink. george will have to fill**
100 **it. he got a fu:nnel from the kitchen and started pouring**
101 **ink. but instead of going into the pen the ink spilled all**
102 **over and made- made a big blue puddle on the floor. it was**
103 **an awful mess. quickly george got the blotter from the**
104 **desk but there- there was no help. the puddle grew bigger**
105 **all the time. george had to think of some- something else.**
106 **why soap and water? that's what you clean up with. from**
107 **the kitchen shelf he got a big box of soap powder and**
108 **poured all the powder over the ink.** ((laura vira a
109 página)) (3.0) **then he pulled the garden ho- °hose°**
110 **through the window opened the tap and sprayed water on the**
111 **powder** ((laura vira a página)) (3.0) **bubbles began to form**
112 **and then some lather and more lather and more lather and**
113 **more lather.** ((laura vira a página)) (3.0) **in no time the**
114 **whole (.) room was full of lather. so full indeed that**
115 **george had to escape in a hurry** look((laura vira a
116 página)) (4.0) **when he was safely out of the house the**
117 **first (.) turned off the tap but what's next? how could he**
118 **get rid of all the lather before his friend came home?**
119 **george sat down in the grass and thought for a long time.**

120 *finally he had an idea he cou- would get the big shovel*
 121 *and shovel the lather out of the window. but the- there*
 122 *was the lather? while george had been outside thinking he*
 123 *had all turned into water. now the room- now the room*
 124 *lock- looked like a lake and the furniture islan- like*
 125 *islands in it. the shovel was no u- no use a pump was what*
 126 *george- what george (.) ((laura vira a página)) needed to*
 127 *get the water- the water out and he knew just where to*
 128 *find one. he had seen a portable pump at the farm down the*
 129 *road. a pump is something that you get water out from*
 130 *somewhere ((laura dá essa explicação apontando para a*
 131 *figura no livro)) the farmer was away working on the*
 132 *fields nobody noticed george when he got the pump of the-*
 133 *of the °shed°. it was heavy. he would need help to put*
 134 *away- ã to pull it all the way back to the house. ((laura*
 135 *vira a página)) (2.0) maybe he could tie the goat to the*
 136 *pump and make it- make her pull it? but just as- as george*
 137 *was about to slip the loop over the goat's head, he was*
 138 *hurled through the air and landed near a pen full of pigs.*
 139 *the biggest pig was standing near the gate. what if george*
 140 *opened the gate just enough to let him out? a big pig*
 141 *could easily pull a small pump. carefully george lifted*
 142 *the latch and before he- before he? ((laura vira a*
 143 *página)) knew it all the pigs had just bur- burst out of*
 144 *the pen grunting and squealing and trying to get away as*
 145 *fast as they could ((laura mostra a ilustração do livro))*
 146 *(3.0) george was delighted he had never seen any- anything*
 147 *like it for the moment all his troubles were forgotten*
 148 *(2.0) but now the pigs were all gone and not a single one*
 149 *h- was left to help with the pump ((laura vira a página))*
 150 *(2.0) luckily there were cows grazing nearby. cows were*
 151 *gentle and strong it- it would mean nothing to a cow to*
 152 *pull a pump for him (2.0) this time george was right. the*
 153 *cow did not mind being tied to the pump. she even let him*
 154 *climb on her back. here ((laura mostra a ilustração do*
 155 *livro)) (2.0) ã and off they went. george was glad now he*
 156 *would soon be h- be home. pump off the room and every-*
 157 *everything would be all right ((laura vira a página))(2.0)*
 158 *meanwhile the farmer and his son had he- heard the*
 159 *squealing of the pigs. they rushed home before the fields*
 160 *and now had their hands full of catching all the pigs. now*

161 *until the last pig was safely back in the pen they did-*
 162 *they have time to look around. and what did they see? a*
 163 *little monkey riding on their cow making off with their*
 164 *pump. and they saw the monkey stealing the cow and the*
 165 *pigs away ((laura comenta a história mostrando a*
 166 *ilustração e vira a página)) (2.0) ((laura vira uma página*
 167 *a mais e pula partes do texto)) **here he was. hiding on a***
 168 ***shirt** here ((laura mostra a ilustração)) (3.0) **the farmers***
 169 ***had to run past him but o- on their way home they had to***
 170 ***come back over** (2.0) **the same road. george did not feel***
 171 ***safe in his hiding place. just then a truck come- came ra-***
 172 ***ratling down the road. george- ge- george jumped aboard-***
 173 ***aboard. monkeys are good at jumping. and was gone before***
 174 ***the farmers had a chance to see him.** here george (4.0)*
 175 *((laura vira a página)) **the truck drove to a part- a part***
 176 ***of town that george had never seen before. at last it***
 177 ***stopped in front of a large building. it was the museum.***
 178 ***george did not know that a mu- what a mu- museum was. he***
 179 ***was curious while the gu- guard was busy reading his***
 180 ***paper, george slipped inside. he walked up the steps and***
 181 ***into a room- and into a room full of all sorts of animals***
 182 *((laura mostra a ilustração do livro)) (3.0) **at first***
 183 ***george was scared but then he noticed that they did not***
 184 ***move. they were not alive. they were stuffed animals put***
 185 ***into a museum so everybody could get a good look at them***
 186 *((laura vira a página)) (4.0) **in the next room george saw***
 187 ***something e- enormous. it took his breath away it was a***
 188 ***dinosaur. george was not scared this time. he knew it was***
 189 ***not real. he looked at the dinosaur and then at the baby***
 190 ***dinosaur.** ((laura mostra a ilustração do livro)) (3.0) **and***
 191 ***then he saw the palm tree full of nuts. george like nuts***
 192 ***suddenly he felt very hungry he had missed lunch that day.***
 193 ***he would climb and- climb up and just then he heard the***
 194 ***footsteps. he had to hide again but where?** ((laura vira a*
 195 *página)) (3.0) **a family came in to and take a look at the***
 196 ***dinosaur. he pay no attention to the little monkey- they***
 197 ***paid no attention to the little monkey who was standing***
 198 ***there. the monkey did not move. he stood so still that***
 199 ***they thought he was just another stuffed animal.** look*
 200 *george here ((laura mostra a ilustração do livro)) (3.0)*
 201 ***george was glad when they were gone. now he could pick the***

202 *nuts. he climbed up- up the dinosaur's neck and started to*
 203 *pull but the nuts would not come- came- come off george*
 204 *didn't know did know- did not know that they were not real*
 205 *either. he pulled harder and harder the tree began to*
 206 *sway. ((laura mostra a ilustração e vira a página)) (4.0)*
 207 *crash↑ down came the tree on the dinosaur's head. down*
 208 *came the dinosaur and down came george. °he broke. he*
 209 *broke all°. ((laura faz o comentário e mostra a*
 210 *ilustração)) guards came rushing in from all sides and*
 211 *underneath the fallen dinosaur they found a little monkey.*
 212 *they pulled him out of there- of there and bought him-*
 213 *brought him to professor wiseman who was the director*
 214 *from the museum. professor wiseman was terribly angry.*
 215 *look that naughty monkey up(.) right away↑ he said. and*
 216 *take him back to the zoo he must have run (.) away from*
 217 *there. ((laura mostra a ilustração e vira a página)) (5.0)*
 218 *george was carried off- off in a cage. he felt so ashamed*
 219 *that he almost wished he were dead. suddenly the door*
 220 *opened. george↑ somebody shouted. it was his friend, the*
 221 *man with the yellow hat. it seems you got yourself in a*
 222 *lot of trouble today, he said. but maybe this letter here*
 223 *will get you out of it. it's from professor wiseman he*
 224 *needs your help for an experiment. (3.0) i found it on my*
 225 *desk at home but i couldn't find you anywhere. so i came*
 226 *over here to talk to the professor. and this is what the*
 227 *letter said. °here i'll read the letter°. dear george. a*
 228 *small spaceship has been built by our experimental*
 229 *station. it is too small for a man but could carry a*
 230 *little monkey would you be willing to get up on it? i have*
 231 *never met you but i heard that you are as bright- you are*
 232 *a bright little monkey who can do all sorts of things and*
 233 *that is just what we need. we want (.) you to do something*
 234 *nobody has ever done before, bail out of space ship °in*
 235 *flight°. when he flash you a signal you- you will have to*
 236 *open the: door and bail out of with (.) the help of*
 237 *emergency rockets. we hope that you are willing and that*
 238 *your friend will permit you to go gratefully yours*
 239 *professor wiseman ((laura vira a página)) (2.0) so you↑*
 240 *are george↑ professor wiseman said. if i had- if i had*
 241 *only known of course↑ everything will be forgiven (.) if*
 242 *you are willing to go. (2.0) they got the smallest size*

243 *space suit for george, and all the- all the other things*
 244 *he needed for the flight. then they helped him to put them*
 245 *on and- on and showed him how to use them. when everything*
 246 *has- was ready a truck drove up with a special television.*
 247 *screen mounted on it to the watch the flight. they all got*
 248 *on and were off the launching site. they checked all the*
 249 *controls of the space ship and especially lever that open*
 250 *door. george tried it too↓ (8.0) ((laura vira a página))*
 251 *the great moment had come george waved good-bye and went*
 252 *abroad. the door was closed. ((laura pigarrea)) professor*
 253 *wiseman began to count five four three two one go.*
 254 *((tosse)) he pressed the button- ei teacher i'm-*
 255 *((apontando para a sua garganta mostrando que sua voz está*
 256 *prejudicada)) my voice is-*
 257 Viviane *get some- i'll get you some water.*
 258 Laura *can someone read for me. (0.7) ((laura retira-se da sala e*
 259 *passa o livro à clara, que retoma o texto))*
 260 Clara *he pressed the button and the ship (.) rose into the air.*
 261 *slowly first and then faster and faster and higher and*
 262 *higher until they could no longer see↑ ((clara vira a*
 263 *página)) what a welcome- ((clara se dá conta de que virou*
 264 *duas páginas juntas e volta atrás)) see it in the sky but*
 265 *on the screen, they saw george clearly all the time. now,*
 266 *the moment had come- had come for george to: bail out.*
 267 *professor weeseman- wiseman flashed the s- the: signal.*
 268 *they watched the screen. george didn't (.) move. why*
 269 *didn't he pull the lever? in a few seconds it w- it would*
 270 *be too late. the ship would be (.) lost in (.) outer*
 271 *space, with george in it. they (.) waited (.)anxiously. at*
 272 *(.) last george began to move. slowly as if in the- in a*
 273 *daze he was - wait - ((clara fica um pouco perdida na*
 274 *leitura e recomeça a frase)) slowly as if in a daze he was*
 275 *groping for the lever. would he reach it- it in time?*
 276 *there (.) he had grabbed it. the door opened. hurrah.*
 277 *george (.) was on (.) his way. out of the blue and open*
 278 *(.) parachute came floating down to earth. the: truck*
 279 *raced over (.) to the stop- spot where george would land.*
 280 *((clara vira a página)) what a welcome for george↑*
 281 *professor wiseman hang- hung a big golden metal (.) around*
 282 *his neck because, he said, you are the first living (.)*
 283 *being to: come (.) back (.) to earth from a space flight.*

284 *and on the medal it said, to george the first space*
 285 *monkey. then a newspaperman took (.)his photo and*
 286 *everybody shout- shouted and cheered even the farmer and*
 287 *his son and the: kind woman (.) from next door who had*
 288 *worked for hours to get the water out of the room. i'm*
 289 *proud of you george. said the man with the yellow hat. i*
 290 *guess the whole word- world is proud of (.) you today. it*
 291 *was the happiest day in george's life. the end.*

292 (5.0)

293 Ana ok. ((@@@)) ok. now it's my turn. (6.0) ((ana troca de
 294 lugar)) my voice is a bit ugly today 'cause i'm with a flu
 295 so if you don't understand something you can ask. don't be
 296 shy. ((ana abre o livro e inicia a contação)) *this is*
 297 *george, again. he was a busy little monkey and always very*
 298 *curious. today, george and the man with the yellow hat*
 299 *were going on the ballpark to watch a baseball game.*
 300 *george couldn't wait to see what it would be like. at the*
 301 *baseball stadium, the man with the yellow hat introduced*
 302 *george to his friend, the head coach of the mudville*
 303 *miners. he had arranged for george to watch the game from*
 304 *the dugout. what a treat. george won a miners cap to wear.*
 305 *then he sat on the bench with the players. he found just*
 306 *like part of the team. the players cheered a miners home*
 307 *run george cheered too. the players xxx strike out, george*
 308 *xxx too. (.) ((ana vira a página)) then george noticed one*
 309 *of the minors coaches making funny motions with his hands.*
 310 *he touched his head, his cap, he pinched his nose, he xxx*
 311 *off his shoulders. hmm, thought george, maybe this was*
 312 *another way to cheer on the team. so george made some hand*
 313 *motions too. he turned up his ear, he rubbed his tummy, he*
 314 *scratched his cheek. (.)((ana vira a página)) just then, a*
 315 *minors' player got tagged out at second base. the player*
 316 *pointed at george. that monkey↑ he said he distracte-*
 317 *distracted me with his funny signs↑ oops. the coach had*
 318 *been giving directions to the base run. george's hands*
 319 *signs had taken his mind of the play. poor george. he had*
 320 *(.) only being trying to be part of the team. instead the*
 321 *minors had lost a chance to score. (2.0) ((ana vira a*
 322 *página)) george was- watched the rest of the game from his*
 323 *private seat. or at least he tried↑ to watch the game. he*
 324 *was so much going on around him. there was food for sale,*

325 *there were shouting fans, there were a woman- there was a*
 326 *woman holding a big camera. (3.0) ((ana vira a página))*
 327 *the woman pointed her camera at some fans. and look those*
 328 *fans waved out from the huge screen on the ballpark xxx.*
 329 *george had never been on tv before. he was very curious.*
 330 *what would it be like to see himself on the big screen.*
 331 *(.) ((ana vira a página)) he soon learned the answer. it*
 332 *was exciting↑ george liked seeing himself on the screen.*
 333 *(2.0) ((ana vira a página)) hey, you↑ shouted the camera*
 334 *woman. cut that out↑ oh. (.) george had gotten a little*
 335 *carried away he run out with the angry camera woman xxx*
 336 *heels. (3.0) ((ana vira a página)) in the busy stadium xxx*
 337 *george hid himself (.) behind a popcorn cart. he waited*
 338 *for the camera woman to pass by. just then, george hear*
 339 *the noise behind him. it was a quiet little buzz like a*
 340 *sigh or sniff. what could have made the noise george xxx?*
 341 *george turned. there behind the cart was a little boy*
 342 *crying. george wanted to help. he crept out of his hiding*
 343 *place and over to the xxx. (2.0) ((ana vira a página))*
 344 *aha↑ there you are↑ shouted the camera woman. spotted*
 345 *george. then the camera woman noticed the teary eyed boy.*
 346 *he seemed to forget- she seemed to forget that she was mad*
 347 *at george. i'm lost↑ the boy said. i can't find my dad. if*
 348 *only there were a way to let the boy's dad know where he*
 349 *was. but there was↑ a way. the camera woman aimed her lens*
 350 *at the little boy a:nd. (2.0) ((ana vira a página)) there*
 351 *he was on the big screen for everyone to see him including*
 352 *his dad. within minutes the boy and his father were*
 353 *together (.) again and the man with the yellow hat had*
 354 *come to find george. i can't thank you enough, the boy's*
 355 *father said to the camera woman. the camera woman*
 356 *shrugged. don't thank me, she said. she patted george on*
 357 *the back. it was this little fellow who found your son.*
 358 *(.) ((ana vira a página)) george was the star. the end.*
 359 *(9.0)*
 360 *((rafaela troca de lugar para iniciar a contação))*
 361 *Rafaela ok the name of the book ã: is curious george goes hiking.*
 362 *((rafaela mostra a capa do livro)) (4.0) here ã: here are*
 363 *your friends ted and suzie (.) said the man with the*
 364 *yellow hat (.) today george was going on a hike (4.0)*
 365 *((rafaela mostra a ilustração do livro e vira a página))*

366 *i'll pick you up later have a good time but don't get into*
 367 *trouble* (3.0) ((rafaela mostra a ilustração)) *ã: george*
 368 *you carry this bag of mar- ã: marshmallows said suzie* (
 369 4.0) ((rafaela mostra a ilustração e vira a página)) *let's*
 370 *go↑ said ted and they started down the trail. look↑*
 371 *there's a cardinal, whispered ted.* (5.0) ((rafaela mostra
 372 a ilustração e vira a página)) *the cardinal landed- landed*
 373 *on a rock ã: george tiptoed closer to get a better look.*
 374 *ã: but he tre- tripped on a branch and dropped the bag of*
 375 *(.) marshmallows. here.* ((rafaela mostra a ilustração e
 376 aponta)) (4.0) ((rafaela vira a página)) *the bag(.) hit*
 377 *(.) a sharp (.)rock (.) and split (.) wide open. come on*
 378 *george we're waiting for you, suzie shouted.* (5.0)
 379 ((rafaela mostra a ilustração, aponta para os desenhos e
 380 vira a página)) *george picked up the broken bag and*
 381 *hurried after his friends. not far (.) down the trail they*
 382 *saw a deer. look↑ ted called* (4.0) ((rafaela mostra a
 383 ilustração e vira a página)) *the- the- the three ã: of*
 384 *them ran after it. george did not notice the rip on the*
 385 *bag. here. the rip.* ((rafaela mostra a ilustração e aponta
 386 para a figura)) (5.0) ((rafaela vira a página)) *while ted*
 387 *suzie and george ran through the woods, the marshmallows*
 388 *fell (.) out one by one. they chased the deer across a li-*
 389 *a little brook but the: deer was too f- too fast for them.*
 390 *here, all the marshmallows.* ((rafaela mostra a ilustração,
 391 apontando para os marshmallows)) (3.0) ((rafaela vira a
 392 página)) *i'm tired, said ted, let's stop. i'm hungry, said*
 393 *suzie, let's eat the marshmallows let me: have the bag*
 394 *george, said ted.* (3.0) ((rafaela vira a página)) *george*
 395 *handed the bag to ted but the bag was empty not a sen- a*
 396 *single marshmallow was left. ted was- was angry. look↑*
 397 *what you've done↑ he shouted now we have nothing to eat.*
 398 *look, no marshmallows in the bag.* ((rafaela mostra a
 399 ilustração)) (2.0) ((rafaela vira a página)) *george*
 400 *started to cry. we'd better take you home, said suzie.*
 401 *does anyone know ã: where we are? asked ted. they had- ã:*
 402 *they had chased the deer so far that they h- they had-*
 403 *they had lost their way. they are lost.* ((rafaela mostra a
 404 ilustração)) (3.0) ((rafaela vira a página)) *ã:: (2.0) ted*
 405 *and suzie were scared. it's getting late↑ said ted. what*
 406 *are we going to do? ã: cried suzie. we're lost. but george*

407 *knew the- what to do he took ted- ted and suzie by the*
 408 *hand↑(.) ((rafaela vira a página)) a:nd let them ã: along*
 409 *the path of the spill- of the spilled marshmallows we can*
 410 *follow the marshmallows right back to where we came from,*
 411 *ted said. wha- ã: and that they did. all the way back to*
 412 *where the man with the yellow hat was waiting for them.*
 413 *i'm so glad to see you, he said. i was getting worried.*
 414 here, they followed the marshmallows and found the man
 415 ((rafaela mostra a ilustração)) (2.0) ((rafaela vira a
 416 página)) ã: we we- we were lost, said suzie, but george
 417 saved the day. good f- ã: good for you george, said the
 418 man, let's celebrate. we'll toast another bag of
 419 marshmallows in our fireplace at home. (4.0) ((rafaela
 420 mostra a ilustração e vira a página)) and that's what they
 421 did. here, they eat the marshmallows. ((rafaela mostra a
 422 ilustração)) ok.

APÊNDICE C – TRANSCRIÇÃO DE CURIOUS GEORGE AT THE BEACH

1 Luísa my name is luísa and i will read curious george go- at the
 2 beach. ã: do you like going to the beach?
 3 Lucas yes
 4 Carolina [yes]
 5 ((raquel e bruna sacodem a cabeça positivamente))
 6 Luísa and what do you like to do there?
 7 Lucas swimming
 8 Carolina [swimming]
 9 ((luísa direciona o olhar para carolina))
 10 Carolina swimming
 11 Lucas xxx
 12 Todos @@@
 13 ((bruna e eduarda falam algo em tom baixo))
 14 Luísa ok. so let's see what george- george likes doing.
 15 Bruna go to the beach↑
 16 Eduarda @@@
 17 Luísa sim
 18 Raquel @@@
 19 Eduarda [@@@]
 20 ((luísa coloca o livro no chão e começa a lê-lo))
 21 Luísa **it's very warm today george. said the man with the yellow**
 22 **hat let's go to the beach**↑ why do you think he is not with
 23 the yellow hat?
 24 Bruna hm. xxx fell the head.
 25 Eduarda @@@
 26 Luísa maybe ((luísa mostra a ilustração e vira a página)) (5.0)
 27 **the beach was very crowded on ã: such a hot day. i'm going**
 28 **to change into my- my trunks said the man look around, but**
 29 **don't get in trouble george** ((luísa vira a página))
 30 (2.0) **george started to explore. someone had built a**
 31 **castle in the sand (.)** do you like playing in the sand?
 32 Todos yes ((balançando a cabeça))
 33 Luísa **people were splashing and swimming in the water.** ((luísa
 34 vira a página)) **nearby a group of (.) boys and girls were**
 35 **playing volleyball. george wanted to play too but no one**
 36 **seemed to notice.** ((luísa vira a página)) **so he climbed up**
 37 **on- onto the net and when the ball came his way he grabbed**
 38 **it. what fun**↑ **george jumped over the heads xxx** ((há um

39 forte barulho de motocicleta ao fundo que impede de ouvir
40 a contação)) **now he could play with them.** ((luísa vira a
41 página)) **hey↑ someone shouted. give us back the ball↑ then**
42 **the player chased- the players chased the george. he was**
43 **scared. he dropped the ball and ran away.** what ã: what do-
44 would you do in george's place to call attention?
45 Bruna ã: ã: ã: xxx bola
46 Luísa no: he wanted to play with them and then he went up the
47 net↑ and (.) started like call- calling attention. and
48 then they were mad. (2.0) what would you do? (5.0)
49 Carolina nothing
50 Todos @@@
51 Luísa ((luísa vira a página)) (2.0) **now where could he go. then**
52 **he saw a lifeguard- guard tower.** do you know what is
53 lifeguard? ((luísa olha os alunos e não há resposta))
54 salva-vidas ((luísa vira a página)) **while the lifeguard**
55 **was pulling his boat (.) out of the water, george climbed**
56 **onto the tower. george could see a lot from up here**
57 ((luísa vira a página)) **george picked up the: lifeguard's**
58 **binoculars and looked through them. everything seemed so**
59 **close. he could see a little boy on the pier** ((luísa vira
60 a página)) **nearby a woman was sleeping in a beach chair.**
61 **george looked back at the boy again now he could- the boy**
62 **was running**((luísa vira a página)) **he was running straight**
63 **tow- toward a hole in the pier. he could fall through.**
64 **george blee- blew the lifeguard's whistle** ((luísa vira a
65 página)) (2.0) **then he jumped down and ran to the pier.**
66 **george reached the boy just as he coul- he was about to**
67 **fall** ((luísa vira a página)) (2.0) **george grabbed him.**
68 **meanwhile the lifeguard was- had heard the whistle and ran**
69 **over to help them** ((luísa vira a página)) (2.0) **then,**
70 **george's friend and the woman who had been sleeping rushed**
71 **over too. if it wasn't for you, the lifeguard said to**
72 **george, this little boy would have been in real trouble.**
73 ((luísa vira a página)) (3.0) **the woman gave george a big**
74 **hug- hug. thank you she said you saved my grandson's life.**
75 (2.0) but he is a monkey and she is woman. how could he be
76 her grandson?
77 Lucas ((aponta para o livro)) xxx
78 Luísa a::::: sorry:
79 Ana @@@

80 Rafaela [@@@]

81 Luísa she tur- @@@@ sorry::

82 Ana [@@@]

83 Rafaela [@@@]

84 Luísa *she turned to george- george's friend won't you both have-*

85 *have something to eat with us? ((luísa vira a página)) so*

86 *@@ they all had lunch @@ on the beach a hero deserves- a*

87 *hero deserves a good meal said the woman. george agreed.*

88 end. @@@ ((luísa esconde o rosto com vergonha)) aaaa @@@@

89 Ana [@@@]

90 Viviane what did i miss? i didn't hear.

91 Luísa @@@

92 Ana [luísa didn't understand a part of the story]

93 Viviane she didn't, i know. then lucas helped and pointed but what

94 didn't you understand?

95 Luísa : it's because ã:: like he saved a boy's life and then i

96 saw her with the monkey and then i thought that she was

97 saying

98 Viviane that somebody had saved

99 Luísa : [xxx grandson]

100 Viviane [xx a: the monkey was the

101 grandson]

102 Luísa [and then i was like ã?] @@@

103 Viviane good thing lucas was paying attention right lucas?

104 ((lucas balança a cabeça positivamente e sorri))

105 Viviane ok

106 Luísa did you like the story?

107 Todos yes ((sacudindo a cabeça positivamente))

APÊNDICE D – TRANSCRIÇÃO DE CLIFFORD'S SPORTS DAY

- 1 Clara : hi↑ today i'm gonna read ↑ for you. we're gonna read
 2 ↑clifford's↓ ↑sports day↓(7.0) ((clara abre o livro para
 3 iniciar a leitura)) *i'm e- i'm emily elizabeth. my dog is*
 4 *clifford last week i took him to school for our outdoor*
 5 *sports day. clifford had- had never gone to a sports day*
 6 *before.* are you? ((apontando para alguns colegas e para o
 7 livro)) can you see here?
 8 Carolina yes
 9 Valentina ((sacode a cabeça positivamente))
 10 Clara (3.0) ((vira página)) *the gym teachers had planned a day*
 11 *full of races and games.* (3.0) *first was a sack race*
 12 *clifford wanted to try it. the coach said that all his*
 13 *feet has to be in one bag.* do you think they are gonna-
 14 gonna have a bag that a:ll his feet can go in?
 15 Leonardo no
 16 Valentina [no]
 17 Raquel ((sacode a cabeça negativamente))
 18 Clara @ let's see it. ((vira página)) ah↑ *i found a sack that*
 19 *was big enough then then we were off* ((vira página)) ah↑ i
 20 don't- do you think he's gonna do it↑ well?
 21 Lucas no ((sacudindo a cabeça))
 22 Leonardo [no]
 23 Valentina ele- ele vai=
 24 Clara =what? you can say it.
 25 Valentina °i don't know°. how do you say se amarrá?
 26 Clara hm. @@@
 27 Luísa [@@]
 28 Clara i can't help @@ ((neste momento todos os alunos se viram
 29 para a professora que está filmando)) no but look.
 30 clifford
 31 Viviane [you ca:n↑] this is a great moment you ca:n↑ help↑
 32 Clara i don't know @@
 33 Ana get tied
 34 Clara can be
 35 Valentina xxx
 36 Viviane a:ll of you. how many are you? ten sitting? ((as crianças
 37 começam a contar-se))

38 Ana maybe

39 Viviane maybe so- you know he:lp

40 Clara ((após a contagem em silêncio)) eleven

41 Viviane oh i almost got it right

42 Clara look↑ he **got an a for effort** that's good. it was

43 difficult. **next came the three- legged race.** uh: look↑

44 ((apontando para o livro)) emily is with clifford.

45 clifford is a little big ((vira página)) **clifford did**

46 **better at that but the race was a little rough↑ on me.**

47 Raquel [@]

48 Clara look↑ ((mostrando o livro)) oh **clifford saw some kids**

49 **jumping our- over hurdles it looked like fun clifford took**

50 **a running start** and uh: ((vira página)) now he wants to

51 jump↑ **he tried to jump all the hurdles at once.** do you

52 think he's gonna do it all?

53 Valentina no

54 Carolina [no]

55 Clara look. a:ll?

56 Raquel ((sacode a cabeça negativamente))

57 Clara look↑ a:ll. what do you think is gonna happen?

58 Lucas i don't know. xxx fall

59 Clara he's gonna fall?

60 Lucas yes

61 Clara let's see↑ ((vira página)) ah↑ look. ((mostrando a

62 ilustração do livro)) **crash↑ jumping hurdles wasn't as**

63 **easy as the- as he thought. the next event was tumbling.**

64 °oh look° ((mostrando a ilustração do livro)) ((vira

65 página)) **clifford was good↑ at that.(..)** ah: @@ ((vira

66 página)) ((mostra o livro a todos os colegas)) (6.0) **he**

67 **got a perfect ten** (5.0) ((vira página)) **afterwards we had**

68 **a tug-of-war. clifford-** can you see? ((dirigindo-se a

69 leonardo)) ((clara arrasta a cadeira para trás e cai))

70 Todos @@@@

71 Clara sorry xxx

72 Viviane @@@ be careful @@@

73 Clara xxxx **clifford saw that my side was in trouble** (3.0) ((vira

74 página)) **he helped us out. the other kids didn't like**

75 **that. they complained to the coach.** xxx((vira a página))

76 **the coach said that clifford- said clifford couldn't play**

77 **anymore.** oh poor clifford. **our sports day was almost over**

78 **by now. the last event was a softball game clifford stayed**

79 *to watch.* uh: (5.0) ((vira página)) *i knew he wanted to*
80 *help our team but he obeyed the coach* (2.0) ((vira
81 página)) *even when the other team got a tremendous hit*
82 *clifford didn't try to catch the ball* (3.0) ((vira
83 página)) *but he did catch the baller catcher. just in time*
84 look↑ uh ah the car. *he didn't help us win the game bu:t*
85 (2.0) ((vira página)) *he was the hero of our sports day*
86 *good↑ work↓ clifford↑*
87 ((todos batem palmas))
88 Clara did you like the story?
89 Lucas yes
90 Leonardo [yes]
91 Clara what can you tell me about it?
92 Lucas clifford xxx
93 Clara yes. why?
94 Lucas xxx
95 Clara yes and what was about the book?
96 Lucas sport?
97 Clara it was ã: sports da:y at emily elizabeth school.
98 ((apontando para leonardo)) what can you tell me about?
99 Leonardo and clifford saved the day↑
100 Clara yes. and what did they play?
101 Leonardo many games @@
102 Clara can you say one?
103 Leonardo a softball game
104 Clara ah: a softball game. there was a three-legged race. you
105 know ã which one is it? the one you put the foot together
106 with another one↑ and the tug-of-war. do you like play the
107 tug-of-war?
108 Leonardo yes
109 Clara we can play today. do you want?
110 Leonardo no
111 Clara no?
112 Valentina yes
113 Clara yes? and you? ((apontando para carolina))
114 Carolina i don't know
115 Clara you don't know?
116 Carolina no xxx
117 Clara ã we can play too- the three-legged race. that is nice↑
118 Lucas no, no, no
119 Clara no↑ you don't like it?

120 Lucas no
121 Clara why?
122 Lucas porque é muito chato, porque todo mundo se machuca, todo
123 mundo cai.
124 Clara [@@]
125 Viviane no↑ but you are going to be careful↑ you don't have to
126 run. it doesn't have to be a running race it can be a
127 walking race.
128 Lucas no
129 Clara you'll have fun @@
130 Viviane we promise we'll take you to the er if you get hurt (..)
131 ok
132 Clara let's play?

APÊNDICE E – TRANSCRIÇÃO DE BARRY’S BUZZY WORLD

1 Laura ok the book i’m gonna read to you is named barry buzzy
 2 world it’s with the characters of the bee movie. does
 3 somebody know the bee movie?
 4 Leonardo yes
 5 Carolina [yes]
 6 Raquel [yes]
 7 Valentina [yes]
 8 Laura have you seen it?
 9 Leonardo yes
 10 Carolina [yes↑]
 11 Raquel [yes]
 12 Valentina [yes]
 13 Laura did you like?
 14 Leonardo yes
 15 Carolina [yes]
 16 Raquel [yes]
 17 Valentina [yes]
 18 Laura do you think the story will be similar to the movie?
 19 Leonardo more or less
 20 Carolina mais ou menos
 21 Laura @ ok let’s start ((laura abre o livro para iniciar a
 22 contação)) (6.0) ok. **barry benson woke with a start. it**
 23 **was a big day and he couldn’t wait. barry↑ his mother**
 24 **yelled, your pancakes are ready.** this is barry ok ((laura
 25 mostra a ilustração do livro para as crianças)) and this
 26 is↑ ((apontando para uma das personagens)) who is this?
 27 Leonardo mom
 28 Carolina [mom]
 29 Valentina [mom]
 30 Laura ((laura vira a página)) (3.0) **after a quick breakfast**
 31 **barry raced through new hive city. the air buzzed with**
 32 **excitement. it was graduation day for barry and a billion**
 33 **other bees barry↑ called his best friend adam.** ((laura
 34 mostra a ilustração para as crianças)) who is he?
 35 ((apontando para uma das personagens))
 36 Carolina adam
 37 Leonardo [a friend of he]

38 Laura ((laura vira a página)) (5.0) *in a flash graduation was*
39 *over. barry adam and the other bees were rushed off the-*
40 *o- off to the honey factory for a tour. we're here* † *said*
41 *barry. barry and adam were excited about getting new jobs.*
42 ((laura mostra a ilustração para as crianças e vira a
43 página em seguida)) (8.0) *making honey has lots of steps,*
44 *said the tour guide* this fat bee here ((laura mostra a
45 ilustração para as crianças)) *there are many jobs and you*
46 *can have any job you choose*((laura mostra a ilustração e
47 vira a página)) (5.0) *adam and barry walked outside*
48 *suddenly barry saw the job for him. check it out* † *he said*
49 *to adam, pollen jocks.* pollen jocks are like this ok i'll
50 explain to you ((laura fala enquanto mostra a ilustração))
51 *pollen jocks gathered pollen from flowers* do you
52 understand? it's gathering the pollen from flowers ((laura
53 mostra a ilustração novamente)) *they went on daring*
54 *missions outside the hive. barry wanted to go on daring*
55 *missions too* ((laura vira a página)) (4.0) here are the
56 pollen jocks. can you describe it for me? ((enquanto
57 questiona as crianças, laura mantém o livro aberto com a
58 ilustração em frente a elas))
59 Carolina they get the pollen from flowers?
60 Laura ok but they are what? they are big, they are small †
61 Leonardo big
62 Carolina [big^o]
63 Raquel [bi:g]
64 Laura and fat or thin †
65 Leonardo fat
66 Carolina [@@]
67 Laura are strong?
68 Leonardo yes
69 Eduarda [((sacode a cabeça afirmativamente))]
70 Laura what else? what color are they?
71 Leonardo black and yellow
72 Valentina [yellow and black]
73 Raquel [yellow and black^o]
74 Laura ok^o *there was just one problem. pollen jocks were big and*
75 *tough and barry wasn't.* ((laura vira a página)) (5.0) *a*
76 *pollen jock named buzz decided to tease barry. we're gonna*
77 *hit a sunflower patch six miles from here, buzz said. are*
78 *you up for it?* do you think he was (.) up for it?

79 Leonardo yes

80 Carolina [yes]

81 Laura *maybe i am↑ barry said. he didn't want buzz to think he*

82 *was scared.* ((laura vira a página)) (2.0) *the next day*

83 *barry was getting ready to take off with the pollen jocks.*

84 *ready↑ hotshot said a pollen jock named jackson. yeah*

85 *barry said bring it on.* ((laura mostra a ilustração e vira

86 a página)) (6.0) *barry and the pollen jocks left the hive.*

87 *they zoomed over the tree tops.* if you have any doubt you

88 can ask me ok? *there were kites, flowers and even people*

89 ((laura mostra a ilustração enquanto conta a história))

90 (2.0) *wow barry said it was a whole new world with so many*

91 *things to see* ((laura vira a página)) (5.0) *the pollen*

92 *jocks focused on their mission. they saw a bright yellow*

93 *object on the ground below a flower↑ barry said.* do you

94 think it was a flower?

95 Leonardo no. it's a ball.

96 Valentina [no. it's a ball.]

97 Laura *barry flew flew cro- closer. oh no↑ he cried it was not a*

98 *flower↑ it was a tennis ball and barry was stuck on it.*

99 ((laura mostra a ilustração e vira a página)) (6.0) *aaa*

100 *yelled barry as the ball shot through the air.* look

101 ((laura mostra a ilustração do livro)) *barry got free*

102 *from- from the ball but he got stuck into a car. yikes*

103 *barry cried as he dodged swatting hands and screaming*

104 *people. then the sun roof opened he escaped.* ((laura

105 mostra a ilustração e vira a página)) (5.0) *safe outside*

106 *barry took a deep breath. he look around it was starting*

107 *to rain.* do you think it's safe for him= =to be

108 outside raining?

109 Leonardo =no=

110 Carolina no

111 Raquel [((sacode a cabeça negativamente))]

112 Laura no? *and bees can't fly in the rain. barry found a dry*

113 *place to wait for the rain to end.* ((laura vira a página))

114 (3.0) *finally barry headed home. it had been a scary day*

115 *but a fun day too. barry couldn't wait to tell adam all*

116 *about it.*

117 ((laura mostra a ilustração e vira a página)) (3.0) *that*

118 *night barry fell asleep with a smile on his face he had*

119 *his first taste of the great big world and it had- it- and*

120 **it was sweeter than honey.** fi:nish. ((laura fecha o
121 livro)) did you like the story?
122 Leonardo yes
123 Carolina [yes]
124 Raquel [yes]
125 Valentina [yes]
126 Laura and is it similar to the movie? because i didn't see the
127 movie.
128 Leonardo yes
129 Carolina [it's more or less]
130 Laura it is?
131 Carolina xxx
132 Valentina yes (.) more or less
133 Laura is it- is it with the same characters the names?
134 Leonardo yes
135 Carolina [yes]
136 Laura can't- can you a- tell something you remember from the
137 story? (7.0) ((as crianças olham-se))
138 Clara what can you tell about the books you read? (3.0) you
139 don't remember↑
140 Todos @@@
141 Clara how↑ (8.0)
142 Rafaela they graduating and then. what he decided to do?
143 Laura they went on a↓
144 Carolina ã: the: this man's job ((apontando para a capa do livro
145 que laura segura))
146 Laura yes. he went on a tour and he saw the pollen jocks. then↓
147 Leonardo he wants to: work↑ with him. this bee.
148 Laura yes and it- was it difficult?
149 Leonardo yes
150 Carolina [yes]
151 Valentina [yes]
152 Carolina he was scared.
153 Clara why
154 Carolina because he:- how do you say problema?
155 Laura trouble?
156 Carolina trouble. he has a lot of trouble
157 Laura yes. because he was little
158 Leonardo and he don't ã:- how do you say conhece?
159 Laura know?
160 Leonardo and don't- doesn't know world of bee

161 Laura yes. so: it was this.
162 Todos ((baterm palmas))

APÊNDICE F – TRANSCRIÇÃO DE PRETZEL

1 Luísa ok the name ã: of the book i'll read is pretzel. ((luísa
2 mostra a capa do livro)) do you have any pets?
3 Carolina yes
4 Raquel [yes]
5 Lucas [yes]
6 Carolina i have a cat.
7 Valentina a dog and a bird
8 Lucas two cats.
9 Leonardo i have a fish.
10 Luísa so ok. let's start. ((luísa abre o livro pra iniciar a
11 contação)) **one morning in may, five little dachshunds were**
12 **born.** ((luísa mostra a ilustração e vira a página)) (7.0)
13 **one of them was pretzel the puppies grew up the way**
14 **puppies do the first few weeks they all looked exactly**
15 **alike.** here is pretzel. ((luísa mostra a ilustração e vira
16 a página em seguida)) (3.0) **but after nine weeks pretzel**
17 **suddenly started growing and growing and growing.** ((luísa
18 mostra a ilustração)) **he grew much longer than any of his**
19 **brothers and sisters.** ((luísa mostra a ilustração e vira a
20 página)) (7.0) **and when he was fully grown he was the**
21 **longest dachshund in all the world. pretzel was pleased**
22 **with himself because it is very distinguished for a**
23 **dachshund to be so long** ((luísa mostra a ilustração e vira
24 a página)) (6.0) **when he was one year old a dachshund is**
25 **grown up at that age he won the blue ribbon at the dog**
26 **show. everybody considered him the best-look- the best-**
27 **looking dog of all.** ((luísa mostra a ilustração e vira a
28 página)) (6.0) **all the dogs admired him and all the people**
29 **admired him.** ((luísa mostra a ilustração)) (6.0) **only**
30 **greta didn't** ((luísa vira a página)) **greta was the little**
31 **dachshund from across the street (.) pretzel was**
32 **in love with her and wanted to marry her.** here's greta
33 ((luísa aponta para a personagem e vira a página)) (6.0)
34 **but greta just laughed at him (.) i don't care for long**
35 **dogs↑ she said. but it is- but it is very distinguished**
36 **for a dachshund to be so long i won the blue ribbon at the**
37 **dog show, said pretzel. i still don't care, said greta.**

38 *pretzel was hurt but he did not show it please marry me he*
39 *said and i will do anything for you. prove it, said greta*
40 *and went away.* what do you think he will do to prove it?
41 (3.0)
42 Lucas vai dá alguma coisa pra ela
43 Luísa what?
44 Valentina xxx
45 Ana xxx
46 Lucas um osso
47 Luísa ((luísa pende a cabeça para o lado querendo dizer talvez))
48 *let's see. so pretzel set out to prove it. first he*
49 *brought greta a nice big bone.* ((luísa olha lucas e
50 *sorri*)) *thanks for the bone said greta. but i won't- i*
51 *won't marry you for that i don't care for long dogs and*
52 *she ate the bone and forgot about pretzel.* ((luísa mostra
53 a ilustração e vira a página)) (5.0) *pretzel had to try*
54 *something else. he gave her the lovely rubber ball that he*
55 *had been given for his birthday.* ((luísa mostra a
56 ilustração)) *thank you, said greta but i still won't*
57 *marry you i- i don't care for long dogs besides everybody*
58 *can give presents and she ran away with the ball.* ((luísa
59 mostra a ilustração e vira a página)) (5.0)
60 Lucas xxx ((luísa olha-o e sacode a cabeça afirmativamente))
61 Luísa *look what i can do, said pretzel (.) when they met again.*
62 *nobody except me can do that. and this was what he did.*
63 ((luísa mostra a ilustração e alguns riem)) (4.0) *not bad*
64 *said greta. your name certainly fits you. but i like the*
65 *pretzels at the baker's better. and i still don't care for*
66 *long dogs. pretzel was very unhappy.* ((luísa mostra a
67 ilustração e vira a página)) (5.0) *some weeks passed.*
68 *greta wouldn't even speak to pretzel. one day while she*
69 *was playing with her ball it bounced away. she tried to*
70 *catch it and booms. greta and the ball landed in a hole.*
71 ((luísa mostra a ilustração e vira a página)) (9.0) *how*
72 *do you think greta is going to get out of the hole?*
73 Lucas with pretzel?
74 Leonardo the longest dog ((fazendo um sinal de que era longo))
75 Eduarda xxx ((fazendo sinal de mergulhar))
76 Luísa *greta tried to get out of the hole but she couldn't. it*
77 *was much too deep. she was terribly scared if no- nobody*
78 *came to save her she might never never (.)just then*

APÊNDICE G – TRANSCRIÇÃO DE FIRST DAY JITTERS

1 Ana ok. the name of my book is first day ((ana abre o livro
2 para iniciar a contação(7.0) *sarah*↑ *dear*↑ *time to get out*
3 *of the bed, mr. hartwell said, poking his head through the*
4 *bedroom doorway. you don't want to miss the first day at*
5 *your new school*↑ *do you?* ((ana mostra a ilustração e vira
6 a página)) (3.0) *i'm not going*↑ *said sarah, and pulled the*
7 *covers over her head. of course you're going honey*↑ *said*
8 *mr. hartwell, as he walked over to the window and snapped*
9 *up (.)the shade.* ((ana mostra a ilustração e vira a
10 página)) (5.0) *no i'm not*↑ *i don't want to start over-*
11 *over again. i hate*↑ *my new school, sarah said. she*
12 *tunneled- tunneled down to the: end of her bed.* ((ana
13 mostra a ilustração e vira a página)) (6.0) *how can you*
14 *hate your new school sweetheart? mr. hartwell (.)chuckled.*
15 *you've never been there before*↑ *don't worry you liked your*
16 *other school you'll like this one, besides just think of*
17 *all the new friends you'll meet.* (5.0) *that's just it. i*
18 *don't know anybody and it will be hard and i: just hate it*
19 *that's all.* ((ana mostra a ilustração e vira a página))
20 (6.0) *what will everybody think if you aren't there? we*
21 *told them you were coming*↑ ((ana mostra a ilustração e
22 vira a página)) (8.0) *they will think that i am lucky and*
23 *they will wish that they were at home in bed like me. mr.*
24 *hartwell sighed. sarah jane hartwell i'm not playing this*
25 *silly game one second longer. i'll see you downstairs-*
26 *downstairs^o in five minutes.* ((ana mostra a ilustração e
27 vira a página)) (5.0) *sarah tumbled out- out of the bed.*
28 *she stumbled into the bathroom.* (1.0) *she fumbled into her*
29 *clothes.* ((ana mostra a ilustração)) (3.0) *are you messy*
30 *like this in the morning?*

31 Lucas no

32 Carolina [no]

33 Ana @@ xxx

34 Clara @@

35 Ana ((ana vira a página)) (5.0) *ok. my head hurts*↑ *she moaned*
36 *as she (.)trudged(.) into the kitchen. mr hartwell handed*
37 *sarah a piece of toast and her lunchbox.* ((ana mostra a

38 ilustração e vira a página)) (6.0)

39 Lucas e ela segurando ali o gato

40 Ana xxx @@ *they walk- they walked to the car. sarah's hands*

41 *were cold and clammy. they drove down the street. she*

42 *couldn't breathe.* ((ana mostra a ilustração e vira a

43 página)) (7.0) *and then↑ they were there↑ i feel sick,*

44 *said sarah weakly. nonsense, said mr hartwell. you'll love*

45 *your new school once you get started. oh look↑ there's*

46 *your principal mrs. burt- burton↑ sarah slumped down into*

47 *her seat.* ((ana mostra a ilustração e vira a página))

48 (7.0) *oh↑ sarah↑ mrs. burton gushed, peeking into the car.*

49 *there you are↑ come on↑ i'll show you where to go.* ((ana

50 mostra a ilustração e vira a página)) (6.0) *she led sarah*

51 *into the building and walked quickly through the crowded*

52 *hallways. don't worry↑ everyone i:s nervous the first day,*

53 *she said over her shoulder as sarah rushed to keep up.*

54 ((ana mostra a ilustração e vira a página)) (5.0) *when*

55 *they got to the classroom, most of the children were*

56 *already in the seats.* look their seats ((ana mostra a

57 ilustração e vira a página)) (6.0) *the class looked up*

58 *(.)as mrs. burton cleared (.) her throat. class↑ class↑*

59 *attention please↑ said mrs. burton. when the class was*

60 *quiet she led sarah to the front of the room and said.*

61 *class. i would like you to meet↓* ((ana mostra a

62 ilustração)) what do you think will happen?

63 Carolina i don't know. ela vai apresenta a sarah

64 Ana maybe:. let's see° *your new teacher mrs. sarah (.) jane*

65 *hartwell.*

66 Clara a:::

67 Ana so, what can you tell me is the real meaning of the story?

68 (7.0) like (.) teachers (.)can (.) feel like this at the

69 first day. ã:::

70 Lucas xxxx

71 Ana @@

72 Lucas xxx

73 Viviane cada vez que o lucas fala passa o carro e eu não escuto

74 nada. @@@ it's true. i didn't hear what did you say lucas?

75 Lucas que ela carrega o gato pra tudo que é lugar como se fosse

76 bo:lsa. ela: é muito bagunçe:ira. ela ainda mora com a

77 mã:e e com o pa:i.

78 Ana so you didn't get the real meaning= of the story

79 Viviane = [he:lp him.]

80 Ana xxx can tell him. what happened?

81 Lucas ela também ficou nervo:sa mesmo sendo professo:ra

82 Carolina xxx

83 Ana yes, but let me ask you something. you guys can help me

84 ((apontando para suas colegas de aula)). he said she lived

85 with her parents right? but who was really sarah? was the

86 wife of the man xxx

87 Lucas ah:::

88 Ana u:m @@ and you everybody° how was your first day at

89 school? do you remember?

90 Raquel no

91 Carolina [no]

92 Eduarda [no] ((balançando a cabeça negativamente))

93 Viviane it's fine if you don't (.) know how t- to say (.) it in:

94 english. you can tell us in portuguese it's ok.

95 Lucas eu peguei, sentei numa mesa, sentei e comecei a conversa.

96 Ana but then, like when you first started school. like you

97 didn't know anyone

98 Viviane did you cry the first of school?

99 Carolina no

100 Valentina [no]

101 Lucas [no]

102 Ana leave your mom. did you ask her to stay with you?

103 Lucas no

104 Carolina xxx

105 Valentina my friend yes. my friend cried.

106 Viviane your friend cried. you didn't. ((valentina sacode a cabeça

107 negativamente))

108 Lucas eu chegue:i, cumprimentei a professora, sentei na mesa e

109 comecei a conversa.

110 Ana did you make friends really fast or you took a long time

111 to-

112 Carolina xxx

113 Leonardo [really fast↑]

114 Viviane clara you were going to say um

115 Clara yes my first day=

116 Ana =without voice

117 Viviane ahan @@@

118 Clara the first day i came xxx=

119 Ana =ã

120 Clara it was in xxx i arrived ã in the- when you get in the:
121 classroom they have um murinho assim i was shorter than
122 the murinho que era tri baixinho assim when i do like this
123 to see((fazendo um movimento como quem olha sobre um
124 muro)) there was a very big circle with lots of kids and i
125 was afraid
126 Viviane afraid of the children
127 ((clara balança a cabeça afirmativamente))
128 Ana did someone change school (.) recently?
129 Carolina no
130 Lucas [no]
131 Eduarda [((sacode a cabeça negativamente))]
132 Ana like you had a lot of friends and change school
133 Carolina no
134 Lucas [no]
135 Leonardo [no]
136 Eduarda [((sacode a cabeça negativamente))]
137 Viviane leo: you not recently but you have been. you ha:ve studied
138 (.) i:n a different school when you lived in rio de
139 janeiro
140 Leonardo a:
141 Viviane how was it? tell us. the first day when you got there and
142 didn't know anybody. i'll tell you about my first day as a
143 teacher later. i- i will tell you. ã: leonardo.
144 Leonardo no rio de janeiro ã eu↑ entrei e daí no mesmo dia entro um
145 outro. ã e ele choro porque ele tinha cinco anos. aí a
146 gente foi indo em fila até a sala e daí quando começo a
147 sala- a aula a professora deu um tema então todo mundo
148 começo a conversa antes. foi isso. mesmo que eu não
149 conhecesse foi rápida a minha: amizade.
150 Ana @@@ yes for me↓
151 Viviane who else?
152 Ana i want to tell my.
153 Viviane hm
154 Ana ok. when i first entered school in (.) nursery yes acho
155 que é° i made friends really fast because when you are
156 really young it's different but then when i changed school
157 in the fourth grade i took like two months to xxx a lot of
158 friends and was a new student my first friend was a new
159 student like me.
160 Viviane because it's easier if you- if you are out of the group

- 161 and you are a new student you get friend you become
 162 friends with the- who is the different one too. valentina†
 163 you had an experience in a different english† school. how
 164 was it?
- 165 Valentina ã: tinha duas colegas minhas de aula.
 166 Viviane a† ok. so you knew the (.) kids.
 167 Ana and you teacher?
- 168 Viviane i don't know. i was trying- while you were taking i was
 169 trying to remember my first day at xxx† i don't remember
 170 my first day at xxx† but i remember my first day as a
 171 teacher. there was one rule† at the school i (.) started
 172 working the teachers couldn't sit down. it was rule number
 173 one the teachers couldn't sit down. and i was so nervous i
 174 was eighteen ok i was really nervous i had never taught
 175 before and then the boss came to the classroom to see how
 176 things were going and guess what i was doing?
- 177 Luísa sitting
 178 Carolina [sitting]
 179 Ana [sitting]
- 180 Viviane i was sitting† like rule number one† don't sit down† and
 181 then when boss opened the door of the classroom i was
 182 sitting because i was completely lost i didn't know what
 183 to do i was really nervous like the woman in the- but here
 184 i don't remember.
- 185 Valentina como assim sitting teacher?
 186 Viviane the teachers couldn't sit down ((bate várias vezes na
 187 cadeira))
 188 Valentina não podia?
 189 Viviane no
 190 Lucas por quê?
 191 Viviane be- i don't know. era uma regra da escola. não- numero um
 192 não pode senta
 193 Lucas mas e pra prepara trabalho
 194 Viviane no but it was a different school like- there we have
 195 classes only for one hour then the teacher couldn't sit
 196 down for that hour and i was sitting.
- 197 Valentina lá na minha escola- no xxx não pode.
 198 Viviane é. it was a school like xxx. not xxx but similar and then
 199 ta the boss opened the door first day first class.
 200 Valentina tu foi despedida?
 201 Viviane no. i worked there for many years mas pra- i was really

202 nervous i didn't know what to do. daí eu sentei pra
 203 conhece as pessoas dai ela abriu a porta. and i was
 204 sitting.
 205 Leonardo no xxx não tem tipo eu era do xxx eu acho também que eu
 206 fui primeiro pro xxx daí ã: depois que eu fui pro xxx
 207 conhecia a maioria das pessoas porque eu era desde a
 208 fraldinha.
 209 Viviane @@@. laura↑ how about you?
 210 Laura about me?
 211 Viviane yeah
 212 Laura i studied in the same school for ten years i think i don't
 213 remember my first day.
 214 Viviane put your hands up. who has already changed schools here.
 215 ((alguns alunos levantam as mãos))
 216 Carolina school like jardim b to first grade.
 217 Lucas =[não:]
 218 Viviane no:↑
 219 Lucas xxx
 220 Viviane no↑ but it's- it can be. where did you- where do you study
 221 now?
 222 Carolina xxx.
 223 Viviane at xxx. and before where did you use to study?
 224 Carolina in ã: amiguinhos da praça @@.
 225 Viviane a: ok. one of those nurseries.
 226 Clara i studied xxx doesn't exist anymore.
 227 Laura i studied at esquilo travesso.
 228 Viviane esquilo travesso? @@ i always studied at the same school.
 229 Leonardo e eu na sogipa=
 230 Valentina =i study
 231 Viviane ã?
 232 Leonardo e eu na sogipa.
 233 Viviane a: these nurseries essas ã os berçários os. what were you
 234 saying valentina?
 235 Valentina i (1.0) estudava=
 236 Viviane =ã studied ã?
 237 Valentina in ã in e:
 238 Lucas in in in
 239 Viviane @@@
 240 Valentina aqui eu fico↑
 241 Viviane a ok. i know aqui eu fico. so you see teachers get nervous
 242 too. now i don't get nervous anymore here because i know

243 everybody even if you are not my students like carolina
244 has never been my student all the others have but i see
245 carolina around i know who carolina is but if i have to
246 teach like in a different place the first day i get
247 nervous
248 Lucas xxx=
249 Viviane =ã?
250 Lucas perdidinha
251 Viviane é @@ perdidinha. i get nervous. you always think are the
252 students going to like me? you wonder this a: is the
253 teacher going to be nice? tã rã rã. and the teachers think
254 are the students going to like me? we have the same:-
255 Ana but teacher ((se dirigindo aos alunos)) when we read you
256 read went to our classroom you read for us you were
257 teachers for us were you feeling nervous?
258 Viviane last class
259 Ana yeah
260 Viviane raquel were you nervous?
261 Raquel just shy
262 Viviane just shy? raquel↑
263 Raquel ahan°
264 Viviane ahan? @@@. ok.

ANEXO A – TRANSCRIÇÃO DA FALA

[texto] Falas sobrepostas	Colchete esquerdo indica o início da sobreposição de vozes. Colchete direito indica o final. Os colchetes precisam estar alinhados. ELOIZA: quando eu sube desse papel que a minha irmã me deu daí ela [falou] ALICE: [uhum]
= Fala colada	Indica que não há espaço entre a fala de um interlocutor e a fala. ELOIZA: que elas vão me ajudá até se for preciso fazê um tratamento= ALICE: =exatamente
(1.8) Pausa	A pausa é medida em segundos ou décimos de segundos. Representa a ausência de fala ou vocalização.
(.) Micropausa	Equivale a menos de 0.2 segundos de ausência de fala ou vocalização.
Entonação contínua	Indica entonação contínua, como ao listar itens. ALICE: discriminação racial, investigação de paternidade, pensão alimentícia, sePARAÇÃO REBECA: é
Entonação descendente	Indica entonação descendente e final. ALICE: quantos filhos? REBECA: três.
? Entonação ascendente	Indica entonação ascendente. ALICE: qual é o nome dele rebecca?
- Interrupção abrupta da fala	Interrupção abrupta da fala em curso. REBECA: =também é da benefício. aí dep-ele me trouxe pra
: Alonga- mento de som	Indica alongamento de vogal ou consoante. ALICE: não sai de dentro de ca:sa.
>texto< Fala mais rápida	Indica fala mais rápida em relação ao contexto anterior e posterior de fala. ALICE: >quantas vezes forem necessárias. fazê o registro<
<texto> Fala mais lenta	Indica fala mais lenta em relação ao contexto anterior e posterior de fala. REBECA: <dezessete, vinte, °catorze°>
°texto° Fala com volume mais baixo	Indica fala mais baixa em relação ao contexto anterior e posterior de fala. REBECA: é: °trinta°.
TEXTO Fala com volume mais alto	Indicam volume mais alto em relação ao contexto anterior e posterior. BRANCA: SIM MAS AÍ ELES COLOCAM [é é] GESSI: [SIM é]
Texto Sílabas, palavra ou som acen- tuado.	Indica sílaba, palavra ou som acentuado.
↑ ↓ Setas	Indicam aumento ou diminuição na entonação
hhh	Expiração audível.
.hhh	Inspiração audível.
(texto) Dúvidas	Dúvidas na transcrição.
XXXX Inaudível	Indicam sílabas que não foram possíveis de se transcrever.
((texto)) Comentários	Comentários da/o transcritora/o. BRANCA: [lálálálálá: ó @@@@] ((pip tapa os ouvidos))
@@@ Risada	Pulsos de risada.