

## A co-construção da narrativa em uma sala de aula bilíngüe

Cristiane Ely Lemke

Programa de Pós-graduação em Linguística Aplicada – Universidade do Vale do Rio dos Sinos (UNISINOS)

crisely02@yahoo.com.br

**Abstract.** *This article is on the construction of narrative - by the students and the teacher - during book reading moments in English. It analyzes the students' interactions and the way they get the floor to co-narrate the story and co-construct meaning through the scaffold provided by the teacher and by other students as well. Some excerpts of transcriptions of stories being told to children in a bilingual classroom will be analyzed along with a theoretical review on studies about narrative.*

**Resumo.** *Este artigo traz uma reflexão sobre a construção da narrativa – pelos(as) alunos(as) e professora- durante a contação de uma história em inglês. Analisa as interações dos alunos(as) e a maneira como tomam o piso conversacional para co-narrar a história e co-construir significado através do andaime provido pela professora, assim como por outros(as) alunos(as). Alguns excertos de transcrições de histórias contadas em uma sala de aula bilíngüe serão analisados, juntamente com uma breve revisão teórica de estudos sobre narrativa.*

**Palavras-chave:** narrativa, aquisição/ensino de língua, andaimento, estrutura de participação

### 1. Introdução

Este trabalho faz parte de um projeto de pesquisa maior, intitulado *A co-construção de narrativas na família e na escola* (Zilles, 2007), que, por sua vez, está alicerçado em dois outros projetos anteriores: *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). Os projetos são coordenados pela professora Dra. Ana Maria Stahl Zilles, do Programa de Pós-graduação em Linguística Aplicada da UNISINOS. O presente trabalho irá, no entanto, focar-se especificamente na co-construção das narrativas na escola, um dos objetivos da pesquisa a qual está vinculado.

Nosso objetivo é, portanto, observar e analisar como as contações de história acontecem em uma outra língua, neste caso a língua inglesa, em uma sala de aula. Sabemos que muitos estudos importantes já foram feitos olhando para a interação entre mãe e filho(a) durante a leitura de um livro de histórias e também momentos de

narrativas próprias, mas percebe-se uma lacuna em estudos que olham para esses eventos na sala de aula, especialmente a sala de língua estrangeira.

Assim, o objetivo central deste trabalho é observar como acontece uma contação de histórias em inglês para crianças em idade escolar. Como alunos e professores co-constroem significado e compreensão em um outro idioma, ou seja, como a língua é negociada? Como se configura a estrutura de participação em uma sala de aula durante a contação de histórias? Como o turno é negociado entre esses participantes? Todos esses questionamentos justificam a relevância desse projeto, que visa a estudar a contação de histórias em língua estrangeira e, pode, assim, trazer novas perspectivas sobre o ensino de língua estrangeira para crianças em outros ambientes escolares também.

## **2. Fundamentação Teórica**

Nossa vida é, com certeza, construída através de narrativas. Bruner (1987) faz uma analogia com a famosa citação de Aristóteles – A arte imita a vida – e diz que “A narrativa imita a vida e a vida imita a narrativa” (Bruner, 1987, p.691-2). Assim, nos construímos e criamos nossa identidade através dos nossos discursos, que, “não somente refletem ou representam as entidades e relações sociais, eles as constroem ou constituem” (Fairclough, 1995, apud Lopes, 2001, p.59). As práticas narrativas são, de acordo com Lopes (2001), uma das práticas discursivas mais exploradas nas pesquisas sobre discurso e identidades sociais, pois nos revelamos através das narrativas que contamos. Tal afirmação permite-nos retomar Bruner quando diz que, “nos tornamos as autobiografias narrativas pelas quais contamos nossas vidas” (1987, p.15).

Facilmente percebemos que estamos cercados por narrativas e que elas constituem parte importante de quem somos ou de como gostaríamos que os outros nos vissem. Estamos constantemente narrando e, muitas vezes, nem nos damos conta disso. Histórias das mais variadas vêm à tona quando alguém nos conta uma. Quase que de imediato, lembramo-nos de algo que também gostaríamos de contar: uma narrativa puxa a outra. E assim, passamos nossos dias contando histórias sobre nós mesmos, sobre as pessoas que nos cercam, sobre os acontecimentos ao nosso redor, entre tantas outras possibilidades.

Destaco outra vez o fato de que, ao narrarmos, construímos também nossas identidades. Como diz Bastos, “nessa atividade de narrar, não apenas transmitimos o sentido de quem somos, mas também construímos relações com os outros e com o mundo que nos cerca” (2005, p.74). Através das narrativas, vamos fazendo sentido do mundo e das pessoas, assim como também vamos estabelecendo relações com quem ouve ou nos conta a história. Nesse discurso construído ao narrarmos, quando as pessoas constroem a si mesmas e aos outros, são também estabelecidas relações de poder, de direitos e deveres, de controle, pois contar uma história “é também uma forma de controlar e manipular a realidade e os interlocutores” (Lopes, 2001, p.63). Quem tem o direito de narrar? Por que algumas narrativas são ratificadas e outras não chegam ao fim? Como tomar o turno para narrar? São questões que envolvem os direitos e deveres dos participantes e constroem as identidades das pessoas envolvidas.

Os estudos sobre narrativa vêm sendo amplamente explorados, tendo como seus principais pesquisadores Jerome Bruner e William Labov. Labov e Waletzky (1967)

foram responsáveis por estudar a estrutura da narrativa, explicitando seus componentes. Esse estudo foi produzido a partir de entrevistas sociolingüísticas, quando o entrevistado era incentivado a contar histórias, pois os pesquisadores acreditavam que, ao narrar, os entrevistados se envolveriam mais com o tópico e não controlariam tanto sua fala, deixando que esta fluísse mais naturalmente.

Como as narrativas estudadas por Labov foram contadas em situação de entrevistas, surgiu o interesse de se estudar como se caracterizariam as narrativas produzidas em situações de interação face-a-face. Foi então que Sacks (1972) passou a olhar para as narrativas em fala espontânea, buscando ver como se situam na seqüência conversacional, refletindo sobre qual o trabalho exigido no ato de contar uma história, como envolver os participantes, como obter um turno mais longo para narrar e, de um modo geral, como se constitui a negociação que envolve o ato de narrar.

Outros estudos voltaram-se para o papel da narrativa no desenvolvimento da linguagem e nas situações de aprendizagem. Estudos analisados por Heath (2001) apontam para as conseqüências dos diferentes tipos de contato com histórias em diferentes comunidades e o reflexo disso na escola. A referida pesquisa aponta para o fato de que “poucos pais estão conscientes do que a contação de histórias antes de dormir representa como meio de preparação para os tipos de aprendizagem e exposição de conhecimentos esperados na escola” (2001, p.319. Tradução minha). O relato sobre duas comunidades bem distintas, Roadville e Trackton, como apresentado pelo estudo, leva-nos a perceber que as práticas de letramento desenvolvidas anteriormente à entrada das crianças na escola têm forte relação com seu desempenho escolar. Heath (op. cit) também salienta que a escola, muitas vezes, valoriza apenas um tipo de prática narrativa (fazendo perguntas sobre o que está acontecendo, através de *what-questions*, por exemplo, sem incentivar os alunos a refletirem sobre as razões para aquilo estar acontecendo), deixando de explorar um universo muito rico ao seu dispor, como o raciocínio crítico.

O padrão apresentado por Heath (op. cit.) sobre as rotinas de contação de histórias aponta para alguns tipos de atividade e perguntas freqüentemente feitas por pais e professores. Uma das práticas que as crianças normalmente aprendem durante esses momentos são as atividades de nomeação ou etiquetagem (*labeling*), quando respondem a perguntas como “O que é isto?”, “Quem é aquele?”, por exemplo. Outro estágio seria o de *what-questions*, em que as crianças respondem a perguntas referentes ao que está acontecendo na história. Essas perguntas são também freqüentes na escola. De acordo com a autora (op. cit.), é importante que as perguntas feitas possam passar para os estágios de *reason-explanation* (explicações sobre o motivo) e *affective commentaries* (comentários afetivos), pois permitem que as crianças sejam incentivadas a pensar no motivo (ou motivos) pelo qual um determinado acontecimento ocorreu na história e nas suas conseqüências, em mudanças se um aspecto fosse modificado ou acontecesse de forma diferente. Além disso, é necessário, como reforça Heath (op. cit.), motivar os alunos a refletir sobre sua opinião em relação à história, já que esses dois últimos estágios são, em muitos casos, pouco explorados tanto em casa quanto na escola.

Blok (1999) faz um apanhado sobre os estudos sobre os efeitos de se ler para as crianças em ambientes educacionais. Um dos aspectos apresentados por esse autor diz respeito à interação verbal.

Uma criança desenvolve suas habilidades lingüísticas através da linguagem que lhe é oferecida. Dois extremos precisam ser distinguidos: a linguagem que é dirigida à criança em uma situação de interação e a linguagem que a criança apreende do ambiente, mas que não é diretamente dirigida a ela. As pesquisas sugerem que a primeira, a situação de interação, é de maior importância que a segunda, a linguagem do ambiente. Para dizer de outra forma, as interações verbais são a chave para o desenvolvimento da linguagem (Blok, 1999, p.349. Tradução minha.).

O autor coloca, assim, a interação como um elemento essencial para a aquisição da linguagem, posição a que me afilio. Ele traz ainda a importância da interação durante os momentos de contação de histórias e distingue dois tipos de atividades: “*talking with the child*” (falando com a criança) e “*talking to the child*” (falando para a criança), nomeando esses estilos como “*interactive reading style*” (estilo de leitura interativo) e “*passive reading style*” (estilo de leitura passivo), respectivamente. O autor, contudo, manifesta sua preferência pelo primeiro tipo. Neste tipo de leitura / interação, criam-se também oportunidades de andamento, quando o “leitor apóia a criança na reconstrução do significado, o que ainda não consegue fazer independentemente” (Blok, 1999, p.350. Tradução minha). Quando incentivamos nossos/as filhos/as e alunos/as a participarem durante a contação de histórias, estamos possibilitando situações para o desenvolvimento do raciocínio crítico. Cabe a nós, então, o papel de instigadores nesse processo para que as perguntas e comentários direcionados a eles possam ser aprofundados com o passar do tempo.

Mas não é só língua que se aprende através de histórias. Os propósitos de se contar uma história são muitos, como apresentados por Wajnryb (2007). A autora salienta os valores morais, culturais, didáticos, de entretenimento, enfim, mostra a história como um meio de ensinar e aprender. Apresenta também o papel das histórias como meio de ensinar língua, especificamente uma segunda língua, já que a língua em si é o material do qual uma história é feita. No caso da língua estrangeira, podemos estar fazendo as duas coisas ao mesmo tempo: temos a chance de ensinar a língua em si e de contribuir com a aprendizagem de valores, culturas, entre outros aspectos, através da língua em que a história está sendo contada. A autora (op. cit.) ainda faz uma relação com as condições de aprendizagem postuladas por Willis (1996), mostrando que todas as características essenciais defendidas por esta autora para a aquisição da linguagem estão presentes em uma contação de história. Conforme Willis (1996 apud WJANRYB, 2007, p. 6), “o que é essencial é que o aprendiz tenha exposição à língua acessível, tenha oportunidade de usar a língua e tenha a motivação para aprender”. O texto da história seria o provedor de insumo compreensível, o seja, em uma linguagem que esteja ao alcance do aprendiz. Aqui se insere também o papel do professor, pois deve ser capaz de levar em consideração o seu interlocutor e fazer os ajustes necessários para sua compreensão, mas, ao mesmo tempo, não facilitando demais, evitando que a tarefa se torne muito simples e sem nenhum desafio. Wajnryb (op. cit.) levanta a questão sobre contar ou ler a história, chamando a atenção para o fato de que, ao contar, podemos fazer esses ajustes necessários, sejam na fala, através de iniciação de reparo e outros

elementos que se manifestam durante as interações lingüísticas. O uso da língua, também essencial para a aquisição, também pode ser desenvolvido durante, antes ou após a contação. Isto não significa que toda a história precise necessariamente percorrer este caminho, uma vez que podemos sim contar histórias com o intuito de apenas expor crianças e alunos/as a insumo compreensível. No entanto, a exploração da história e mesmo a interação que acontece durante a contação já são oportunidades para se usar a língua. O último, mas não menos importante elemento apontado por Willis (op. cit.), a motivação, explica-se por si mesmo. As histórias captam nossa atenção, fazem-nos viajar por um mundo de fantasias e estão presentes diariamente em nossas vidas. A fim de reforçar o que recém destacamos, voltamo-nos a Wajnryb (2007, p. 8): “usar histórias na sala de aula é tanto uma maneira natural de ensinar coisas em geral quanto uma maneira particularmente eficaz de ensinar língua”.

Para finalizar, embora muito ainda possa ser dito, precisamos dizer que, mesmo que os diferentes autores citados anteriormente pareçam, por vezes, tão distantes uns dos outros, interconectam-se ao falarem da narrativa como um evento inerente à vida humana, sob uma perspectiva de construção de identidades e língua. Que possamos, como pais e educadores, fazer uso desse “instrumento” poderoso que se encontra à nossa disposição para ensinar e, por que não, aprender com nossos interlocutores, num processo de co-construção da narrativa.

### **3. Metodologia e Coleta de Dados**

O presente estudo insere-se em uma abordagem metodológica observacional, de cunho qualitativo, que fará uso das convenções elaboradas por Gail Jefferson, que se encontram em Atkinson e Heritage (1984), adaptadas e traduzidas por Schnack, Pisoni e Ostermann (2005) para a transcrição dos dados. Está sendo realizado em uma escola de Currículo Bilíngüe da região da Grande Porto Alegre.

Uma turma de 18 alunos da 2ª série do Ensino Fundamental (de 9 séries), com média de idade de 8 anos, está sendo observada e filmada durante os momentos de contação (leitura) de histórias em inglês. A turma é composta por 14 meninos e 4 meninas, que têm dez períodos semanais em Língua Inglesa. A maioria deles está no currículo bilíngüe há dois anos.

Os alunos e suas famílias optaram pela participação no projeto através de um termo de consentimento que foi enviado para as famílias e para a professora. Este projeto foi encaminhado ao Comitê de Ética desta universidade e recebeu aprovação (resolução 035/2008), por ser adequado eticamente. Os/as alunos/as e professora sabem que podem desistir do projeto a qualquer momento, assim como sabem que têm seus direitos assegurados pelo termo de consentimento.

De uma forma geral, procuraremos analisar se e como se dá a construção da narrativa e como é feito o andamento<sup>1</sup> para que os alunos compreendam o que está sendo contado, como se dão as intervenções dos alunos e a língua utilizada nesses

---

<sup>1</sup> A assistência dada pelos pares mais proficientes aos aprendizes é chamada de *scaffolding* ou andamento. O andaime auxilia na passagem do que é conhecimento potencial para o real.

momentos, tanto por alunos/as como pela professora, bem como os recursos que são utilizados pelos participantes para promover esse entendimento.

#### 4. Análise dos dados

Iremos analisar, brevemente, alguns excertos da contação da história Mr. Wolf's Pancakes. Esta é, na verdade, a terceira história que a professora contou a respeito do Lobo Mau e dos Três Porquinhos. A turma está fazendo, em conjunto com a professora da língua materna, um projeto sobre os contos de fadas. Conhecem, portanto, a versão original da história, uma outra versão em que o lobo conta a história do seu ponto de vista (*The True Story of the Three Little Pigs*) e *Mr. Wolf's Pancakes*, a contação que iremos a seguir. A análise das transcrições nos revela uma sintonia entre professora e alunos/as em relação à tomada de turnos durante a contação. Analisemos os dados.

Excerto 1 (184 linhas omitidas )

185	Sam	.hh Finally! (2.0) ((vira a página)) one day, one day, <u>Mr. Wolf</u> was feeling hu:ngry. ((alisando
186		a barriga))
187	Mateus	com fome!
188	Sam	and he was thinking hum, pancakes! I want pancakes. today I want to eat pancakes.[ hum
189		hum hum hum ]
190	Mateus	[ ele vai
191		comprar pancakes]
192	Sam	a bi:g, big pile ((mostra uma pilha com as mãos)) a big
193	Natália	XXXXX ((mostra a pilha com as mãos))
194	Gabriel	um grande montinho!
195	Sam	um grande montinho! uma pilha! a bi:g pile of delicious pancakes! hum hum ((lambendo os
196		lábios)) that would be delicious! that was what Mr. Wolf (2.0) was thinking. ((vira a página))
197		Mr. Wolf <u>ne:ver</u> made ((sacudindo a cabeça negativamente)) <u>ne:ver</u> made pancakes before.
198	Gustavo	não sabia fazer panquecas!
199	Sam	it was the first time. ((olhando para Gustavo))
200	?	[ Primeira vez]
201	?	[ Primeira vez]
202	Sam	the first time.
203	Paulo	the wo:lf , XXXX ((aponta para o livro e mostra o lobo))
204	Sam	the wolf, aha.so, he took his bi:g recipe book(.recipe book, big recipe book ((mostrando
205		com as mãos)).
206	?	um grande [livro] de receitas.
207	?	[livro]
208	Sam	a big recipe book, down of his shelf (( mostrando a prateleira)) and looked inside, he was

209		looking. he took from his shelf ((aponta para a prateleira de livros da sala)) prateleira and he
210		was looking ((faz como se estivesse olhando um livro e vai para a outra página))
211		but there was a problem, there was a big problem.
212	?	tinha um problema
213	Mateus	ele não tinha o:s
214	Cris	tava virado.
215	Sam	the book was upside down. look ((vira o seu livro de cabeça para baixo))
216	Gabriel	agora tá certo ((referindo-se ao livro do lobo))
217	Sam	Mr Wolf, he could not re:ad very well.
218	Mateus	ele não sabia ler?
219	Sam	((sacudindo a cabeça negativamente)) he could not rea:d very well. so he was having a lot
220		of problems
221	Mateus	>não sabia ler.<

Quando paramos para analisar como e quando os/as alunos/as tomam o turno, conseguimos perceber, visivelmente, uma tomada de turno de confirmação. Chama a atenção o fato de os/as alunos/as não interromperem a professora, ao contrário, esperam um momento propício, chamado de ponto relevante para transição ou troca de falantes, ou *transition relevant place* (TRP doravante), para expressarem, em português, o que entenderam daquela parte da história. Quando esse ponto (TRP) é alcançado, as regras para a seleção do próximo falante são simples. De acordo com Sacks, Schegloff & Jefferson (1974), as regras são duas. Regra 1: o falante atual seleciona o próximo falante, o próximo falante se auto-seleciona, ou o falante atual continua a falar. A segunda regra diz que a primeira é recorrente. A estrutura de participação nas salas de aula, de modo geral, dá-se desta forma, ou seja, professoras/es selecionando os alunos e cedendo a eles o turno de fala (Philips, 1983). No excerto analisado, contudo, os alunos não foram selecionados pela professora, eles se auto-selecionaram. Usaram seu turno então de forma a confirmar seu entendimento, valendo-se da língua portuguesa para expressar algo sobre o que havia sido contado. Por várias vezes, os/as alunos/as traduziram palavras ou expressões usadas pela professora, como nas linhas 187, 194, 200, 212 e 221. Ao fazerem isto, estão tanto dando retorno à professora em relação ao seu entendimento, quanto estendendo um andaime aos demais colegas.

O que também é muito interessante é a maneira como este evento organiza-se na sala de aula. Alunos e alunas participam durante a contação, sem precisarem ser chamados para isto, como já mencionamos. Participam de forma espontânea, por vezes retomando coisas que já foram ditas, avançando a narrativa, tecendo comentários avaliativos sobre a história (como na como na linha 216, quando Gabriel diz que agora o livro está na posição certa para ser lido), etc. Durante os quarenta e quatro minutos de contação, foram poucas as vezes que os/as alunos/as levantaram sua mão para pedir permissão para falarem. Participaram muito e de uma forma organizada. Contribuíram e ajudaram a professora a narrar a história, mesmo que muitas de suas falas tenham sido

em português, e não inglês. O uso do português parece ter relação com esta confirmação que os/as alunos/as mostram buscar durante a história.

Da mesma forma, vemos alunos/as tomando o turno da professora para fazerem perguntas a respeito da história (linha 242, excerto 2). Como a professora ainda não tinha alcançado o TRP (linha 241), a pergunta de Paulo acabou interrompendo a fala dela. Paulo estava, contudo, antecipando algo que logo iria ser contado, pois viu a palavra bang escrita na página que a professora estava lendo. Esta tomada de turno, no entanto, tem um caráter colaborativo, não sendo configurada como uma tomada de turno abrupta ou intrusiva, mas sim, sob nossa análise, colaborativa, co-construtora. E é assim que a professora parece encarar, uma vez que ratifica Paulo como seu ouvinte e, no momento exato, mostra a ele o que é bang. Ela não pára a narrativa para explicar a palavra bang, mas o faz durante a história, chamando Paulo para ler a palavra no momento em que ela aparece na história.

Excerto 2 ( 20 linhas omitidas):

241	Sam	yes, can you help me? he was very
242	Paulo	o que que é bang? ((apontando para uma palavra escrita no livro))
243	Sam	bang? Ah! just a second.
244	?	eu sei o que é bang.
245	Sam	so, he was asking very politely . very polite, muito educado, olha o Mr. Wolf (.) please, he
246		was using please. please can you help me read this? she answered <u>no</u> .
247	Paulo	nó que grosseiro.
248	Sam	<u>no</u> , she was very rude ((olhando para Paulo))
249	Mateus	que nem o outro porquinho ((referindo-se à história The true story of the three little pigs))
250	Sam	like the other story. no, said Chicken Licken and she slammed the door ((mostra o gesto
251		com as mãos))
252	Paulo	fechou a porta.
253	Sam	and bang! she slammed the door and ((motrando a palavra que Paulo tinha lido antes – olhando para ele))
254	Paulo	bang.
255	Sam	bang.she slammed the door, bang.

Sam, a professora, na linha 253, pede a Paulo que use a palavra bang agora na história. Ela não faz nenhum pedido oral, nem sequer o chama pelo nome. Apenas fala olhando para ele. Desta forma, seleciona-o como o próximo falante. Podemos aqui retomar Goffman, que salienta o papel da visão, assim como o toque, para a identificação do próximo falante. Reconhecendo isto, Paulo lê então a palavra bang, tendo assim respondida a sua pergunta. Neste mesmo excerto ainda, podemos ver os/as alunos/as (Paulo, neste caso) fazendo o que Heath (op. cit) chama de *affective commentaries*, quando na linha 247, diz “Nó que grosseiro”, expressando sua reflexão e opinião a respeito da atitude da galinha. Já o colega Mateus (linha 249), liga a atitude da galinha à outra história contada em aula, *The True Story of the Three Little Pigs*.

No próximo excerto (3) também vemos os(as) alunos(as) contribuindo com seus conhecimentos prévios, fazendo associações de coisas que já vivenciaram com o que estão vendo na história, fazendo assim um exercício de reflexão e de distanciamento da história e uma aproximação com a vida real.

Nesta parte da contação, a professora Sam estava mostrando as lojas da cidade onde o lobo morava. Primeiro teve que esclarecer que shops eram lojas e não shopping center, pois os/as alunos/as logo fizeram essa relação (linha 475). É então que a aluna Cris tece algum comentário (linha 476) apontando para o relógio que se vê na cidade. Logo em seguida, outro aluno já toma o turno e diz “tem despertador”. Sam, a professora, identifica o relógio mostrado pelos alunos e diz que é o relógio da história Hickory Dickory Dock. Sem mesmo ela terminar sua frase, o aluno Gustavo começa a cantar (linha 479). A professora também canta e, ao término da música, o aluno Mateus dirige-se a Gustavo perguntando de onde ele conhecia aquela música (linha 482). Nesse momento, vemos um aluno selecionando outro aluno como seu ouvinte ratificado, não passando o turno diretamente para a professora. Criou-se um diálogo entre os dois, que, após a resposta de Gustavo, é finalizado então pela professora, que acrescenta que a música havia sido ensinada pela professora Camila, na primeira série, retomando o piso conversacional. Acho interessante, contudo, ressaltar como os alunos sentem-se participantes daquela contação, pois trazem para história suas dúvidas, seus comentários, etc. Fica visível na transcrição a intercalação entre as falas da professora e as dos/as alunos/as na construção desta história. Percebemos também que alguns nomes de alunos/as se repetem bastante, enquanto outros não aparecem. Como esta é ainda a primeira história transcrita, precisamos esperar para ver se nas outras transcrições este fato se repete.

Excerto 3: (220 linhas omitidas)

475	Sam	ahah.yes, it's not a shopping mall.xxxxxxx . he is going to <u>shops</u> , pra lojas.
476	Nathália	xxx relógioxx ((aponta para o relógio que tem no livro))
477	Gustavo	(tem despertador)
478	Sam	ah! here is the clock from the story Hickory Dickory Dock. if you read here
479	Gustavo	Hickory Dickory Dock, tick tock, the mouse ran up the clock, tick tock ((cantando a música))
480	Sam	yes! do you remember? Hickory Dickory Dock, tick tock, the mouse ran up the clock, tick tock
481		the clock struck one, [the mouse ran down, Hickory Dickory Dock, tick tock,]
482	Mateus	[ da onde tu conhece esta música Gustavo?]
483	Gustavo	[a gente aprendeu.]
484	Sam	profe Camila taught you. first grade, yes.

Como Heath salienta, é importante que os(as) alunos(as) possam ser desafiados a pensarem além da história, sejam capazes de pensar em idéias alternativas, com outras possibilidades ou hipóteses. No excerto número 4, Gabriel faz isso por conta própria, ou seja, sem que a professora pergunte, por exemplo, o que o lobo poderia fazer com as panquecas. Não foi possível transcrever a fala de Gabriel exatamente como ela foi dita (linha 572), mas pela resposta dada pela professora (linha 573), sabemos que sua idéia era que o lobo vendesse as panquecas. Percebe-se também que a idéia dele é ratificada

pela professora, que retoma sua fala, em inglês, salientando que aquela era sim uma boa idéia. Após, segue contando a história, quando André faz um comentário (linha 575), dizendo que está ficando com fome. A fala de André está, na verdade, muito bem encaixada ao contexto. Ele não fala algo que está desconectado da história, pelo contrário, já que o assunto que se repete é as panquecas que o lobo está fazendo.

Excerto 4: (87 linhas omitidas)

571	Sam	[remember?] all the smell,
572	Gabriel	profe, eu tive uma idéia, porque o wolf xxxxxxxxxxxxxx
573	Sam	ah, he could sell the pancakes. that's a good idea. he could be rich. (2.0)
574		the smell of pancakes was all over the city. all his neighbors
575	André	ai tá me dando fome!

Apesar de termos analisado neste trabalho apenas alguns excertos desta contação, observa-se, com facilidade, uma história sendo contada com os(as) alunos (as) e não para os(as) alunos(as). Percebe-se uma liberdade e uma vontade para que eles (elas) interajam com a história, uma vez que os(as) vemos colaborando com a professora para essa contação. A professora, por sua vez, mostra-se receptiva aos comentários e questionamentos da turma, ratificando os(as) alunos(as) como seus(suas) interlocutores(as).

## 5. Considerações Finais

Analisando os pequenos excertos acima, podemos perceber que os alunos sentem-se à vontade para participar, fazendo-o espontaneamente, ou seja, sem esperar que a professora lhes dirija uma pergunta. Na verdade, são poucas as perguntas feitas pela professora, já que os alunos parecem antecipar algumas situações. Como se sentem participantes daquela contação, tomam o turno para exporem seus questionamentos, constatações e comentários de forma organizada.

A língua utilizada pelos alunos durante suas contribuições varia, às vezes fazem uso da língua inglesa, mas, na maioria das vezes, ainda usam o português. Em muitos desses momentos o uso da língua materna justifica-se por estar acontecendo em momentos de esclarecimento do vocabulário, quando repetem o que a professora disse, mas em português, como se querendo confirmar seu entendimento. É importante ainda salientarmos que esse momento é também um momento de aprendizagem de língua e as contribuições ou complementações com gestos, figuras e sons feitos e mostrados pela professora e pelos alunos também servem de andaime para que o entendimento se dê de forma mais tranquila.

O envolvimento dos alunos deixa clara a sua satisfação e contentamento com a atividade, pois permanecem atentos e interessados durante os 44 minutos de contação. Percebemos também uma participação muito efetiva de alguns meninos, cujos nomes foram repetidos várias vezes na transcrição. Por outro lado, algumas crianças da turma não se manifestaram oralmente nenhuma vez durante esta história. Contudo, isto não significa que não estavam atentas.

O estilo proposto por Blok (1999), o estilo de leitura interativo, parece ter sido o escolhido pela professora e pela turma, que co-narrou a história juntamente com a professora. Ler com a criança, como diz Blok (op.cit), parece ser um evento muito mais rico, já que propicia momentos de interação e uso da língua.

Tendo em vista o papel importantíssimo das histórias e a riqueza dos momentos de contação em uma outra língua, gostaríamos de terminar este artigo incentivando professores e professoras a incluírem em suas práticas de ensino de língua a contação de histórias, trazendo para as aulas algo que faz parte da vida das crianças e que é tão significativo e enriquecedor.

## 6. Referências e Citações

BASTOS, Liliana Cabral. Contando estórias em contextos espontâneos e institucionais – uma introdução ao estudo da narrativa. *Calidoscópico*, v. 3 (2): 74-87, 1995.

BLOK, Henk. Reading to Young Children in Educational Settings: A Meta-Analysis of Recent Research. *Language Learning: a journal of research in language studies*, Malden, v. 49, n. 2, p. 343 – 371, abr./ jun. 1999.

BRUNER, Jerome. “Life as narrative”. *Social Research*, no 54, p.11-32, 1987.

GOFFMAN, Erving. Footing. In P.M Garcez e B.T. Ribeiro (orgs.), *Sociolingüística Interacional: Antropologia, Lingüística e Sociologia em Análise do Discurso*. Porto Alegre: AGE Editora. p 70 -97.1998.

\_\_\_\_\_. A situação negligenciada. In: Garcez, P. M. & Ribeiro, B. T. (orgs.) *Sociolingüística Interacional*. São Paulo: Edições Loyola. p. 13-20. 2002.

HEATH, Shirley Brice. What no bedtime stories mean: narrative skills at home and school. In: DURANTI, A. (Org.) *Linguistic Anthropology: a reader*. Oxford: Blackwell. p. 318-342, 2001.

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

LABOV, William e WALETSKY, J. Narrative Analysis: oral versions of personal experience. In: HELM, J. (Org.). *Essays on the verbal and visual arts*. Seattle, University of Washington Press, p.12-14, 1967.

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

SACKS, Harvey. On the analyzability of stories by children. *In: GUMPERTZ, J. e Hymes, D. (Orgs.), Directions in Sociolinguistics. The Ethnography of Communication.* Oxford/ New York, Basil Blackwell, p. 325-345, 1972.

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

WILLIS, Jane. *A framework for task-based learning.* England: Addison Wesley Longman Limited, 1996.

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

**Apêndice:** Convenções de Transcrição

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

## Apêndice

<b>[texto] Falas sobrepostas</b>	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]
<b>= Fala colada</b>	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
<b>(1.8) Pausa</b>	A pausa é medida em segundos ou décimos de segundos. Representa a ausência de fala ou vocalização.
<b>(.) Micropausa</b>	Equivale a menos de 0.2 segundos de ausência de fala ou vocalização.
<b>, Entonação contínua</b>	Indica entonação contínua, como ao listar itens. ALICE: discriminação racial, investigação de paternidade, pensão alimentícia, sePARAÇÃO REBECA: é
<b>- Entonação descendente</b>	Indica entonação descendente e final. ALICE: quantos filhos? REBECA: três.
<b>? Entonação ascendente</b>	Indica entonação ascendente. ALICE: qual é o nome dele rebecca?
<b>- Interrupção abrupta da fala</b>	Interrupção abrupta da fala em curso. REBECA: =também é da benefício. aí dep-ele me trouxe pra
<b>: Alonga- mento de som</b>	Indica alongamento de vogal ou consoante. ALICE: não sai de dentro de ca:sa.
<b>&gt;texto&lt; Fala mais rápida</b>	Indica fala mais rápida em relação ao contexto anterior e posterior de fala. ALICE: >quantas vezes forem necessárias. fazê o registro<
<b>&lt;texto&gt; Fala mais lenta</b>	Indica fala mais lenta em relação ao contexto anterior e posterior de fala. REBECA: <dezessete, vinte, °catorze°>
<b>°texto° Fala com volume mais baixo</b>	Indica fala mais baixa em relação ao contexto anterior e posterior de fala. REBECA: é:: °trinta°.
<b>TEXTO Fala com volume mais alto</b>	Indicam volume mais alto em relação ao contexto anterior e posterior. BRANCA: SIM MAS AÍ ELES COLOCAM [é é] GESSI: [SIM
<b>Texto Sílabas, palavra ou som acen- tuado.</b>	Indica sílaba, palavra ou som acentuado.
<b>↑ ↓ Setas</b>	Indicam aumento ou diminuição na entonação
<b>hhh</b>	Expiração audível.
<b>.hhh</b>	Inspiração audível.
<b>(texto) Dúvidas</b>	Dúvidas na transcrição.
<b>XXXX Inaudível</b>	Indicam sílabas que não foram possíveis de se transcrever.
<b>((texto)) Comentários</b>	Comentários da/o transcritora/o. BRANCA: [lálálálá: ó @@@@] ((p/p tapa os ouvidos))
<b>@@@ Risada</b>	Pulsos de risada.