

UNIVERSIDADE DO VALE DO RIO DOS SINOS – UNISINOS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LINGÜÍSTICA APLICADA

Luciana Gossmann Araujo

ENSINO DE LÍNGUA ESTRANGEIRA NA EDUCAÇÃO INFANTIL:
Um Estudo Sobre a Fala Institucional de Sala de Aula

São Leopoldo
2009

Livros Grátis

<http://www.livrosgratis.com.br>

Milhares de livros grátis para download.

Luciana Gossmann Araujo

ENSINO DE LÍNGUA ESTRANGEIRA NA EDUCAÇÃO INFANTIL:
Um Estudo Sobre a Fala Institucional de Sala de Aula

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

Orientadora: Profa. Dra. Ana Maria Stahl Zilles

São Leopoldo

2009

Luciana Gossmann Araujo

ENSINO DE LÍNGUA ESTRANGEIRA NA EDUCAÇÃO INFANTIL:
Um Estudo Sobre a Fala Institucional de Sala de Aula

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

Aprovado em _____ de 2009

BANCA EXAMINADORA

Componente da Banca Examinadora – Instituição a que pertence

Componente da Banca Examinadora – Instituição a que pertence

Componente da Banca Examinadora – Instituição a que pertence

Dedico este estudo aos meus pais, Marco e Riqueta e aos meus irmãos Guilherme e Daiana, que sempre comemoram comigo todas as minhas conquistas.

AGRADECIMENTOS

Quero agradecer, neste momento, àqueles/àquelas que participaram de forma efetiva do meu processo de aprendizagem durante o período do Mestrado. Agradeço...

... ao Programa de Pós-Graduação em Lingüística Aplicada da UNISINOS;

... às professoras e colegas do Programa de Pós-Graduação em Lingüística Aplicada;

... à CAPES, por ter viabilizado a concretização deste estudo;

... à banca de qualificação, em especial à professora Dra. Beatriz Fontana pelas preciosas sugestões, pela atenção, pela disponibilidade;

... à professora Dra. Ana Maria Stahl Zilles, por ter me aceito como sua orientanda. Agradeço também pelo encorajamento, apoio, acessibilidade e disponibilidade;

... às 20 crianças pelo genuíno engajamento e colaboração no projeto;

... as duas escolas que abriram suas portas, possibilitando a execução desta pesquisa;

... à professora que colaborou com dedicação e engajamento na aplicação do material;

... à minha amiga e colega Rosângela Markmann Messa pela parceria, pelo carinho, pelo apoio, pela leitura atenciosa, por compartilhar, pela co-construção de conhecimentos;

...à minha família, especialmente meus pais Marco Antônio e Riqueta, pelo estímulo, pelo apoio incondicional.

RESUMO

Este estudo investiga o papel do uso da seqüência Iniciação – Resposta – Avaliação & Iniciação – Resposta – *Follow up* (doravante IRA & IRF), bem como o papel dos fantoches em promover o uso da língua alvo e contribuir para o desenvolvimento de novas identidades na sala de aula de língua estrangeira pesquisada. Para tanto, adotam-se princípios e procedimentos da pesquisa-ação e, por isso, da metodologia qualitativa de análise. A professora-pesquisadora utilizou, em sala de aula, material didático elaborado por ela mesma em um estudo anterior. As aulas de inglês gravadas para este estudo ocorreram em uma turma de educação infantil de uma escola particular do Vale dos Sinos. A geração de dados, que ocorria uma vez por semana, durante três meses e meio, foi realizada em uma turma composta por 20 alunos, sendo que 10 eram meninas e 10 eram meninos. À primeira vista, as filmagens pareciam revelar grande recorrência de seqüências IRA nas interações. Contudo, a análise empreendida sugere outra interpretação das ações observadas. As seqüências recorrentes são melhor caracterizadas como sendo do tipo IRF, já que o terceiro turno inclui muito mais do que uma simples avaliação. Além disso, se por um lado, a utilização da seqüência IRA limita o tipo de participação dos alunos e direciona a aprendizagem, por outro, a utilização das seqüências IRF, nestes dados, possui estreita relação com os passos do andamento, oferecendo suporte aos alunos ao modelar, ratificar e encorajar a participação de todos. Com isso, entende-se que tais seqüências oportunizam co-construção de conhecimento. Além disso, os dados mostram, também, que a brincadeira com os fantoches tem papel fundamental na aprendizagem e desenvolvimento das crianças. Além de criar uma necessidade real de uso da língua alvo, leva as crianças a esforçarem-se em representar diversos papéis sociais, como os de amigo, filho ou filha, mãe ou pai, entre tantos outros. Nesse esforço, as crianças atuam em um nível superior de desenvolvimento, ao que elas realmente se encontram, pois isso este esforço oportuniza a criação de uma Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP), que é o espaço entre o que as crianças podem realizar sozinhas e o que podem realizar com o auxílio do outro.

PALAVRAS CHAVE: Ensino de Língua Estrangeira para Crianças – Discurso de Sala de Aula – IRA & IRF - Andamento – Fantoches

ABSTRACT

This study seeks to investigate the role of using the Initiation – Response – Evaluation & Initiation – Response – Follow up sequences (hereafter IRE & IRF), as well as the role of puppets in fostering the use of the target language and the development of new identities in the second language classroom researched. In order to do so, principles and procedures of action-research, and therefore, from qualitative methodology of analysis were adopted. The researcher-teacher applied, in her classroom, didactic material that she had elaborated in a previous study. The classes of English recorded for the present study took place in a kindergarten class of a private school located in Vale do Rio dos Sinos. The recordings, which occurred once a week, during three months and a half, were made in a class composed by 20 students, of whom 10 were boys and 10 were girls. In a preliminary analysis, the recordings seemed to disclose a great deal of IRE sequences in the interactions. However, upon closer inspection, the analysis suggests another interpretation of the actions observed: the sequences are better characterized as IRF, since the third turn includes much more than a plain evaluation. In addition, if on the one hand, the use of IRE sequences limits the kind of students' participation and directs learning, on the other hand, the use of IRF sequences, in these data, depicts tight relation to scaffolding, offering support to students, as they model, ratify and encourage the participation of all students. Thus, these sequences offer opportunities for co-construction of knowledge. The data also show that the play with puppets has a fundamental role in children learning and development. In addition to creating a real need for using the target language, it motivates children to make an effort to represent several social roles, such as of a friend, son or daughter, mother or father, among many others. In this effort, children act in a higher level of development, compared to the level at which they currently are, as it promotes the creation of a Zone of Proximal Development (ZPD), which is the difference between what children can accomplish independently and what they can accomplish with someone's help.

KEY-WORDS: Teaching Foreign Language to Children – Classroom Discourse – IRE & IRF – Scaffolding – Puppets

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Zona de Desenvolvimento Proximal	21
Figura 3 - Simon says	54
Figura 4 - Mosquito game	55
Figura 5 - Reading a story	56
Figura 6 - Puppet	57
Figura 7 - Teatime	60
Figura 8 - Cross the odd one out	61
Figura 9 - Rock scissors paper.....	62
Figura 10 - Meeting someone	72

LISTA DE EXCERTOS

Segmento 1 - Zona de Desenvolvimento Proximal	20
Segmento 2 - Transcrição de Luciana e João	37
Segmento 3 - “<i>How old is Ladybug?</i>”	66
Segmento 4 - “Nã::o. quantos anos você tem: <i>How old are you?</i>”	71
Segmento 4 - “<i>Quantos anos a mãe da Meg tem?</i>”	75
Segmento 5 - “<i>Do you want some juice?</i>”	81

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	10
2 PERSPECTIVA SOCIOCULTURAL NA APRENDIZAGEM E DESENVOLVIMENTO DE LÍNGUA	15
2.1 Mediação.....	17
2.2 Zona de Desenvolvimento Proximal	18
2.3 Andaimento.....	22
2.4 Comunidades de Prática	24
3 FALA COTIDIANA X FALA INSTITUCIONAL DE SALA DE AULA	26
3.1 Diálogo Triádico na Fala Institucional de Sala de Aula	28
3.2 O Brinquedo no Desenvolvimento Infantil.....	33
3.2.1 Os Fantoches.....	36
3.2.2 Alinhamento, Enquadre e Pistas de Contextualização	39
3.2.3 Identidade	41
4 GERAÇÃO DE DADOS	44
4.1 A Escola	47
4.2 Procedimento para Geração de Dados	49
4.3 Os Participantes	51
4.4 Dificuldades na Geração de Dados	51
4.5 As Aulas.....	52
4.6 Metodologia de Análise	63
5 ANÁLISE DOS DADOS	65
5.1 “ <i>How old is Ladybug?</i> ”	65
5.2 “ <i>Nã::o. quantos anos você tem: How old are you?</i> ”	71
5.3 “ <i>Quantos anos a mãe da Meg tem?</i> ”	75
5.4 “ <i>Do you want some juice?</i> ”	79
6 CONSIDERAÇÕES FINAIS	86
REFERÊNCIAS	96
ANEXO A - Convenções de Transcrição	101
APÊNDICE A – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido	102
APÊNDICE B – Termo de Consentimento	103
APÊNDICE C – Solicitação de Material	104
APÊNDICE D – Capa do CD Entregue aos Alunos	105

1 INTRODUÇÃO

Trabalho como professora de língua inglesa como Língua Estrangeira (doravante LE) há oito anos. No ano de 2006, pela primeira vez, enfrentei o desafio de ensinar Língua Estrangeira para Crianças (doravante LEC) da pré-escola. Tão logo iniciaram as aulas, constatei que todos os anos de estudo e preparo para a docência não haviam sido suficientes para esta especial tarefa, visto que o curso de Letras visa a preparar professores para o ensino a partir da quinta série do fundamental. Aliado a minha falta de experiência e preparo, outra dificuldade encontrada foi a escassez de material didático e guias para professores adequados para o ensino de inglês na educação infantil.

Por isso, decidi que meu trabalho de conclusão de curso seria dedicado ao Ensino de Língua Inglesa para Crianças, visando a sistematizar minha prática. Nesse estudo (ARAÚJO, 2006), apresentei uma proposta de ensino, que, diferente de alguns materiais didáticos existentes no mercado (CHARRINGTON & COVILL, 2003; PERRETT, 2003; SELBY & MCKNIGHT, 2006), não considera a língua como um conjunto de itens lexicais e estruturas gramaticais a serem aprendidas, em geral, de forma descontextualizada. As unidades foram elaboradas segundo a *perspectiva sociocultural* de língua(gem).

Segundo essa perspectiva, língua(gem) é compreendida como ação social, que é co-construída em nossas interações com os outros. Através do uso de recursos lingüísticos nessas interações, (re)construímos significados, estabelecemos objetivos, negociamos meios para realizá-los. Ao mesmo tempo, articulamos e gerenciamos nossas identidades individuais, nossas relações interpessoais e nosso pertencimento a diferentes grupos sociais e comunidades (HALL, 2002b, p. 9).

Esses recursos lingüísticos, que são utilizados na realização dessas ações, incluem elementos lexicais e gramaticais, atos de fala, e no caso da linguagem oral, padrões sistemáticos para a tomada de turnos, além de elementos fonológicos, prosódicos e paralingüísticos, como entonação, pausas, hesitações (HALL, 2002b, p. 10). Contudo, esses recursos, embora sejam, em grande medida, convencionados e disponibilizados às pessoas de uma determinada cultura através dos tempos, não são formas fixas ou invariáveis, que são

selecionadas de sistemas estruturais estáveis. As formas e estruturas desses recursos, bem como os significados são (re)criados a partir do uso da linguagem localmente situado.

Assim, embasada nessa concepção sociocultural de língua(gem), elaborei, por ocasião do estudo realizado em 2006, duas unidades de ensino, a saber: *Everybody, say Hello* e *The Itsy Bitsy Spider*. A princípio, seriam cinco unidades, porém foram concluídas duas delas, e as outras três foram apenas delineadas. No primeiro semestre de 2007, elaborei a terceira unidade intitulada *I'm a Little Teapot*. Todas as unidades eram compostas por quatro aulas. Essas tinham duração de 40 minutos, isso porque a proposta de ensino foi pensada a partir de meu trabalho com 3 turmas de alunos da pré-escola, com idades entre 5 e 6 anos, de uma escola da rede privada na região do Vale dos Sinos, na qual o cronograma de aulas é restrito a um encontro semanal de apenas 40 minutos. As unidades quatro e cinco não foram elaboradas.

As três unidades previam que os alunos realizassem ações ao conversarem com os outros. Por exemplo, algumas ações previstas incluíam: cumprimentar, apresentar-se, bem como perguntar o nome e a idade. Para isso, foram trabalhadas estruturas e vocabulário específico para a realização dessas ações. Eles eram, primeiramente, apresentados de forma contextualizada através da brincadeira com fantoches, e posteriormente, repetidos muitas vezes em diferentes atividades, como será mostrado no capítulo 4 (seção 4.5) referente à geração de dados. Contudo, faz-se importante ressaltar que, embora fossem também trabalhados itens lexicais e estruturas gramaticais, o ensino de língua, como concebido neste estudo, não tem um fim em si mesmo. Eles foram trabalhados em diferentes atividades com o objetivo de realizar *ações sociais* ao conversarem *com* os fantoches e *pelos* fantoches, em língua estrangeira.

De acordo com os planos de aula, através dos fantoches, as ações eram apresentadas aos alunos de forma contextualizada, em pequenas encenações. Por isso, mandei confeccionar alguns fantoches que representassem diferentes papéis: duas crianças, sendo uma delas um menino e a outra uma menina, a mãe, o pai, a irmã, o médico e outros. Contudo, os fantoches do pai, da irmã e do médico não foram utilizados, visto que esses papéis não faziam parte das duas unidades que foram preparadas em minha monografia de final de curso, nem da terceira unidade elaborada posteriormente.

Após a graduação, decidi aprofundar os estudos sobre LEC, de modo que o presente estudo, inicialmente, tinha o objetivo de testar e validar o material didático preparado em 2006. Para isso, procedeu-se a aplicação do material em duas escolas. Uma delas era a escola onde trabalho, na qual o material foi aplicado por mim. A outra escola, localizada na mesma região, era também da rede privada e especializada em educação infantil. Nesta outra escola, o material foi aplicado por uma segunda professora. Por restrições desta última, as aulas de língua inglesa tiveram a duração de apenas 30 minutos semanais. Em função disso, realizei adaptações no planejamento das unidades, para que as aulas tivessem apenas 30 minutos nas duas escolas, de modo que as atividades fossem aplicadas sob as mesmas condições, pelo menos no que se referia ao tempo.

As aulas nas duas escolas foram gravadas para posterior análise. A geração de dados durou três meses e meio, sendo que as aulas ocorriam uma vez por semana. Contudo, não foi possível concluir a aplicação das unidades, nesta outra escola, devido a restrições de tempo e atividades extracurriculares previstas pela escola. Assim, tive a necessidade de mudar o foco de minha pesquisa, já que não poderia validar o material testando-o apenas em uma turma em que eu mesma era a professora. No mínimo, seria importante a sua testagem em outra turma, em aulas ministradas por outra professora ou outro professor.

Em uma análise inicial, ao assistir aos vídeos que foram gravados, percebi uma grande recorrência de seqüências Iniciação – Resposta – Avaliação (doravante IRA). Uma das primeiras descrições a revelar padrões típicos do discurso de sala de aula é oferecido por Sinclair & Coulthard (1975/1992). Eles observaram que, diferentemente da conversa cotidiana, o discurso de sala de aula se dá, em larga medida, em seqüências previsíveis, que consistem na Iniciação, que é, em geral, uma pergunta do professor, a Resposta, dos alunos e a Avaliação, que é proferida pelo professor.

A recorrência de seqüências IRA nos dados me causou uma certa inquietação, pois, se por um lado, tudo o que eu já havia lido até então sobre o assunto (CONCEIÇÃO & GARCEZ, 2005; GARCEZ, 2006), associava esta recorrência à reprodução de conhecimento e ao controle social, por outro, eu não via minha prática docente como autoritária e com o mero objetivo de “transmitir conhecimentos” aos meus alunos. Durante a reflexão sobre a implementação das atividades, percebi que, na verdade, o que inicialmente pareciam seqüências IRA, eram seqüências do tipo IRF, conforme a reconceptualização proposta por

Wells (1993). Nas seqüências IRF, o professor profere a iniciação (I), em geral, com uma pergunta, o aluno dá a resposta (R) e o professor, em seguida, realiza outra ação, que pode ser uma avaliação, uma expansão da fala do aluno, uma outra pergunta pedindo que o aluno expanda sua resposta, e outras ações possíveis, motivando e valorizando sua participação. Ou seja, nem sempre o professor encerra o terceiro turno com uma avaliação. Contudo, embora Wells (1993) aponte uma diferença estrutural entre as seqüências IRA & IRF, o autor reconhece que não se pode definir o uso da seqüência IRF como prejudicial ou como benéfica aos alunos sem uma análise local e situada de sua ocorrência. O presente estudo se propõe, por isso, a analisar a ocorrência de seqüências IRA & IRF na sala de aula pesquisada, sendo este o primeiro foco de análise.

Além disso, outro aspecto que chamava atenção era a brincadeira com os fantoches, como ferramenta de ensino de LEC. As crianças realmente “entram” nesse mundo imaginário e querem falar com os fantoches, *como* eles falam, ou seja, em língua estrangeira. Assim, este seria um segundo foco de minha análise. Na verdade, tornar os fantoches um foco de análise foi sugestão da professora Dra. Beatriz Fontana, que integrou minha banca de qualificação, ocorrida em dezembro de 2007.

Assim, a partir de minhas observações e das sugestões da banca de qualificação, refiz minhas perguntas de pesquisa, que passaram a ser as seguintes:

- a) Qual é o papel do padrão IRA & IRF na sala de aula pesquisada?
- b) Qual o papel dos fantoches para promover o uso da língua alvo e o desenvolvimento de diferentes identidades na sala de aula em questão?

Para responder às perguntas centrais, foram estabelecidas as seguintes perguntas complementares:

- a) De que modo o padrão IRA & IRF é utilizado na sala de aula?
- b) Como o uso do IRA & IRF está relacionado com os seis passos do andaimento, conforme propostos por Wood, Bruner & Ross (1976)?
- c) As crianças introduzem tópicos?
- d) As crianças se auto-selecionam para responder às perguntas da professora?

- e) Os fantoches promovem o uso da língua alvo pelos alunos?
- f) A brincadeira com fantoches promove o desenvolvimento de diferentes identidades nesta sala de aula?

Para responder as perguntas centrais deste estudo, organizei este trabalho em 5 capítulos. O presente capítulo contextualiza o estudo, tratando de minha trajetória desde a elaboração dos planos de aula, desenvolvidos em meu trabalho de conclusão de curso e sua posterior utilização durante a geração de dados deste estudo. Além disso, este capítulo apresenta as perguntas de pesquisa e esta breve organização do estudo.

O segundo capítulo, dividido em quatro seções, apresenta reflexões sobre a perspectiva sociocultural, baseada nos estudos de vygotskianos, no ensino e aprendizagem de língua. No terceiro capítulo, dividido em 2 seções, trato sobre diferenças entre a fala cotidiana e a fala institucional, sobre as seqüências IRA & IRF. Trato, ainda, sobre a importância do brinquedo no desenvolvimento infantil, sobre a utilização dos fantoches na sala de aula pesquisada, e sobre os conceitos de alinhamento, enquadre, pistas de contextualização e identidade que serão utilizados posteriormente na análise.

O quarto capítulo, intitulado “Geração de Dados” apresenta metodologia de pesquisa. Este é dividido em seis seções, nas quais trato sobre a pesquisa de sala de aula no Brasil, dando ênfase a alguns princípios e procedimentos da pesquisa-ação, que foram neste estudo adotados. Além disso, descrevo a escola, os participantes do estudo, os procedimentos de geração de dados, as dificuldades na geração de dados, as aulas que ocorreram durante três meses e meio e, finalmente, a metodologia de análise.

No capítulo cinco, a partir dos conceitos teóricos apresentados em capítulos anteriores, passo às análises de quatro excertos visando a responder às perguntas de pesquisa. Por fim, no capítulo 6, faço uma síntese das principais questões abordadas, apresento as conclusões com base nas análises realizadas, discuto algumas limitações do estudo e aponto algumas sugestões para futuras pesquisas.

2 PERSPECTIVA SOCIOCULTURAL NA APRENDIZAGEM E DESENVOLVIMENTO DE LÍNGUA

A Perspectiva Sociocultural na Aprendizagem e Desenvolvimento de Língua é baseada em estudos do psicólogo russo Lev Semenovich Vygotsky (1896-1934) e seus colaboradores, e posteriormente desenvolvida por pesquisadores neo-vygotskianos (WERTSCH, 1995 e outros). Uma das maiores contribuições vygotskianas foi estabelecer a relação entre características biológicas do ser humano, desenvolvimento do caráter psicológico e seu ambiente sociocultural.

Tal perspectiva possui algumas premissas chave que têm especial relevância no ensino de uma língua estrangeira para crianças. Uma delas está relacionada com a natureza do desenvolvimento. Sob esta perspectiva, o desenvolvimento da linguagem se dá, primeiramente, no mundo social e material (HALL, 2002a, p. 25). Para Vygotsky, a aprendizagem e o desenvolvimento são atividades socialmente situadas. Ela é originada na participação das crianças com os outros em contextos sociais nos quais os indivíduos são considerados aprendizes e usuários legitimados da língua alvo (LAVE & WENGER, 1991). O que o aprendiz, a princípio, realiza em um cenário social, com o tempo, ele passará a realizar sem a ajuda do outro (OTHA, 2000, p. 53). Vygotsky descreve esse processo em sua lei genética do desenvolvimento cultural, que afirma que:

Todas as funções psicointelectuais superiores aparecem duas vezes no decurso do desenvolvimento da criança: a primeira nas atividades coletivas, nas atividades sociais, ou seja, como funções intersíquicas; a segunda como funções intrapsíquicas (VYGOTSKY, 2001, p.114).

O desenvolvimento da linguagem e outras atividades mentais superiores do ser humano são mediados socialmente pelos recursos mediacionais, em um processo dinamicamente inter-relacionado que é inicialmente intermental; e posteriormente, intramental. Nesse processo, o indivíduo age através da mediação psicológica, transformando signos lingüísticos e outros recursos em conhecimento e habilidades.

Desde os primeiros dias do desenvolvimento da criança, suas atividades adquirem um significado próprio num sistema de comportamento social e sendo dirigidas a objetivos definidos, são refratadas através do prisma do

ambiente da criança. O caminho do objeto até a criança e desta até o objeto passa através de outra pessoa. Essa estrutura humana complexa é o produto de um processo de desenvolvimento profundamente enraizado nas ligações entre a história individual e a história social (VYGOTSKY, 1994, p. 40).

As crianças, através do uso da linguagem, sob a ação reguladora e mediadora do outro, aprendem a organizar os objetos em categorias conceituais ou tipos, na prática social. Assim, com o tempo, os objetos passam a ter uma relevância específica. À medida que isto ocorre, as crianças passam a desenvolver a capacidade de mediar e regular suas próprias ações ao utilizar os recursos mediacionais culturalmente organizados.

Inicialmente, a fala da criança dirigida ao adulto visa à resolução de um problema, mas ainda não permite que a criança execute um planejamento de seqüências que serão realizadas na resolução desse problema; desse modo, não funciona ainda como instrumento do pensamento. Aos poucos, a fala socializada, que anteriormente era dirigida ao adulto, é *internalizada*, dando origem à fala interior. A criança passa a contar, também, com seus próprios recursos para solucionar um problema ao utilizar a fala interior, que lhe permite o planejamento para a realização de atividades.

Ao mesmo tempo em que a linguagem e outras atividades mentais são internalizadas para que a criança realize suas atividades, são incorporadas as visões de mundo nas quais essas atividades estão embasadas, à medida em que elas participam de diversas práticas da sociedade. Ou seja, o desenvolvimento da linguagem, bem como de outras atividades mentais superiores da criança, são construídos na interação constante e contínua entre os processos internos e seu ativo engajamento em atividades das diferentes práticas da comunidade, que são mediadas pelo outro. Nesse processo, a criança (co)-constrói seu conhecimento sobre o mundo e sobre si própria mediado pelo outro e pelos recursos mediacionais.

Com a participação da criança nessas práticas, conhecimentos lingüísticos e socioculturais e outras competências são *internalizados*, o que possibilita a sua participação efetiva na comunidade. No processo de desenvolvimento, características inatas para a aprendizagem de uma língua, como categorizar, padronizar, fazer analogias, etc, são apenas pré-requisitos para que a aprendizagem ocorra. Estas características fundem-se dinamicamente com nossas experiências socioculturais que são constituídas por uma miríade

de atividades (HALL, 2002a, p. 26). Assim, através das inter(ações) com outro, as crianças aprendem a atribuir sentido a essas atividades e a participar delas.

Sob uma perspectiva sociocultural, a essência da mente não existe separadamente do *contexto sociocultural*. De fato, o contexto tem fundamental importância, pois ele não somente auxilia o desenvolvimento dos processos mentais já existentes, mas ele também os forma e transforma (HALL, 2002a, p. 26). O contexto, aqui, é definido de forma dinâmica e situada, ou seja, o contexto cultural, histórico e institucional é constituído pelas *ações* humanas à medida que elas acontecem a cada instante na interação, e, desse modo, ele também é por elas transformado.

2.1 Mediação

Um conceito chave para compreender o desenvolvimento da linguagem sob uma perspectiva sociocultural é a mediação, já citada anteriormente. De acordo com Vygotsky (*apud* LANTOLF & THORNE 2006, p.59), as formas de atividades mentais superiores do ser humano são mediadas por ferramentas ou artefatos, uma vez que não agimos diretamente no mundo.

Na sala de aula, utilizamos diferentes formas de posicionar os alunos para facilitar a participação, calendários e agendas para auxiliar-nos a organizar e lembrar-nos de nossas atividades, computadores para realizar tarefas e a própria linguagem. O arranjo da sala de aula, o calendário, a agenda, o computador e a própria linguagem não são recursos mediacionais em si. O uso repetido dos artefatos faz com que eles tenham relevância específica para o indivíduo, tornando-os recursos mediacionais (LANTOLF & THORNE, 2006, p. 69). Ou seja, os artefatos e ferramentas tornam-se recursos mediacionais na *ação* humana. Eles não causam ou determinam a ação, mas têm papel essencial em estruturar a ação (WERTSCH *et al.*, 1995, p. 28).

De acordo com Tomasello (*apud* HALL a, 2002, p. 29) os recursos mediacionais são agentes estruturantes tanto da forma quanto do conteúdo que é aprendido, estruturando não somente a ação, mas também os valores e significados ligados a ela. Embora os recursos mediacionais sejam construtos culturais e históricos, ao utilizá-los, não apenas selecionamos

artefatos pré-fabricados anteriormente, como se fossem algo pronto e estático. Por exemplo, não utilizamos formas lingüísticas e significados pré-fabricados, mas sim, constantemente recriamos e reinterpretemos informações, conceitos e significados de acordo com nossas necessidades, à medida que agimos no mundo.

2.2 Zona de Desenvolvimento Proximal

Outro conceito importante para o ensino de língua é a Zona de Desenvolvimento Proximal (doravante ZDP), que se refere ao espaço entre o nível de desenvolvimento real da criança, e o desenvolvimento potencial que pode ser alcançado com a ajuda do *outro*:

A ZDP define aquelas funções que ainda não amadureceram, mas que estão em processo de maturação, funções que amadurecerão, mas que estão presentemente em estado embrionário. Essas funções poderiam ser chamadas de “brotos” do ou “flores” do desenvolvimento (VYGOTSKY, 1994, p. 113).

Na ZDP, a criança ganha condições de desenvolver funções que ainda estão em processo de amadurecimento, e que, posteriormente, serão consolidadas. Esse espaço está em constante transformação, pois o que a criança não consegue realizar sem auxílio do outro hoje é o que ela realizará independentemente amanhã.

Para Aljaafreh e Lantolf (*apud* KINGINGER 2002, p. 243), a ZDP é uma unidade dialética de aprendizagem – desenvolvimento que fornece um quadro que unifica todas as partes de um cenário de aprendizagem: o professor, o aluno, sua história cultural e social seus objetivos e motivações, assim como todos os recursos mediacionais disponíveis a eles, incluindo aqueles que são dialogicamente construídos.

O constructo, como apresentado por Vygotsky (1994), previa que o desenvolvimento na ZDP pode ser alcançado com a assistência de um adulto, no caso o professor, ou colega mais competente. Entretanto, pode envolver não somente a interação entre pessoas mais competentes e um novato, na qual o *expert* presta assistência ao novato, como também a interação entre pessoas trabalhando em “conjunto para co-construir um contexto no qual a expertise emerge como característica do grupo” (LANTOLF, 2000, p. 17).

A importância da ZDP reside no fato de que incentiva uma visão de ensino / aprendizagem como uma colaboração, uma co-autoria, na qual a criança é um participante ativo das atividades compartilhadas com o professor e / ou com os colegas (KINGINGER, 2002, p. 242). Assim, o processo ensino / aprendizagem não é entendido como transmissão de conhecimentos pré-estabelecidos do professor para a criança, no qual ela é uma receptora do conhecimento transmitido pelo professor.

As crianças não são meras reprodutoras de informações e conhecimentos pré-estabelecidos; ao invés disso, elas ativamente transformam o que é oferecido pelo professor e / ou colegas à medida que se apropriam dessas novas informações e conhecimentos. A chave para essa transformação está na imitação e repetição. Lantolf (2000, p. 17 – 18) e Hall (2002a, p. 35) citam Vygotsky (1987) afirmando que “a imitação é a fonte de todas as características especificamente humanas do desenvolvimento da criança”. Aqui, imitação não é entendida como uma simples formação de hábitos que ocorre mecanicamente, mas sim como uma ação complexa realizada pela criança para construir significado.

Segundo Vygotsky, as crianças têm condições de imitar uma variedade grande de ações que vão muito além dos limites de suas capacidades (VYGOSTSKY, 1994, p.115). Elas aprendem canções em inglês, aprendem a dizer pequenos versos e rimas, sem que, no entanto, consigam, a princípio, entender todas as palavras que estão sendo ditas, nem tampouco, utilizar imediatamente tais palavras e estruturas em outras situações. Mas, através da mediação do professor, nas repetidas experiências de participação em atividades como cantar, brincar e, assim, utilizar a língua de forma contextualizada, as crianças atribuem sentido a linguagem que estão aprendendo, internalizam-na e passam a utilizá-la criativamente.

O constructo da ZDP especifica que o desenvolvimento não pode ocorrer se a tarefa for muito fácil, ou se houver mais assistência do que o necessário, como ocorre quando o aluno obtém assistência para realizar atividades que ele já sabe realizar sozinho. Além disso, para que haja desenvolvimento é necessário que a assistência seja retirada gradativamente (OTHA, 2000, p. 52). Como Lantolf e Aljaafreh apontam:

Determinar uma ZDP do aprendiz é um ato de descoberta negociada que é realizada através da interação dialógica entre o aprendiz e o *expert*. Ou, em outras palavras, o aprendiz e o *expert* engajam-se em uma tentativa de descobrir precisamente o que o aprendiz é capaz de fazer sem ajuda, e o que

o aprendiz pode fazer com assistência, ou regulação do *expert*. É importante notar que a assistência é *graduada e contingente* (itálico no original), no sentido de que ela pode ser modificada, passando de mais explícita para mais implícita, estratégica ou dirigida, e é oferecida somente quando necessária e retirada quando o novato mostra sinais de auto-controle e habilidade de funcionar independentemente (ALJAAFREH & LANTOLF 1994, p. 468) ou até mesmo rejeitar a ajuda oferecida (LANTOLF & ALJAAFREH, 1995, p. 620)¹.

Para que a assistência seja efetiva, ela deve ser graduada, passando de mais explícita para mais implícita, e contingente, ou seja, oferecida apenas quando for necessária. Para que haja desenvolvimento, a tarefa deve acessível à criança, não podendo esta, entretanto, ser fácil demais. É necessário que a tarefa seja mantida constantemente desafiadora. A provisão de assistência apropriada para o desenvolvimento não depende somente da atenção que é dada ao aluno, mas também da sensibilidade de perceber quando o aluno está pronto para receber assistência ou não, o que pode ser percebido, muitas vezes, através de pistas sutis de que a criança pode realizar atividades sem ajuda; e, às vezes, quando estas pistas não ficam claras para o professor, ela mesma rejeita a ajuda como podemos ver no excerto abaixo.

Segmento 1 - Zona de Desenvolvimento Proximal

1	Luciana:	a Meg e o George vão falar outra daquelas historinhas deles, e eu quero vê se vocês entendem. vamos todo mundo prestar atenção?
2	Luciana fala pelo fantoche George:	hello Meg↑
3	Luciana fala pelo fantoche Meg:	hello George ↑
4	Luciana fala pelo fantoche George:	how old are you?
5	Luciana fala pelo fantoche Meg:	I'm four, and you?
6	Luciana fala pelo fantoche George:	I'm five.
7	João:	ah:: assim, oi, George, oi, Meg↑
8	Luciana:	aham, daí, ele pergunta: how old are you?

¹ Tradução do texto original de Lantolf e Aljaafreh (1995, p. 620) é de minha responsabilidade. No original: Determining a learner's ZPD is an act of negotiated discovery that is realized through dialogic interaction between learner and expert. In other words, the learner and expert engage each other in an attempt to discover precisely what the learner is able to achieve without help and what the learner can accomplish with assistance, or regulation, from the expert. Importantly, the help negotiated between the novice and the expert is *graduated* and *contingent* in the sense that it moves from more explicit to more implicit, or strategic, levels, and is only offered when needed and is withdrawn once "the novice shows signs of self-control and ability to function independently" (ALJAAFREH & LANTOLF, 1994, p. 468), or even rejects help when it is offered (LANTOLF & ALJAAFREH, 1995, p. 620).

- | | | |
|----|----------|--|
| 9 | João: | não↑ ((aluno levanta-se, estende os braços para frente)) eu sei |
| 10 | | é:::, quantos anos você tem? ((senta)) |
| 11 | Luciana: | aham, quantos anos você tem. how [old are you? |
| 12 | João: | ((levanta-se novamente)) |
| 13 | João: | [quatro ((mostra quatro dedinhos para professora)) |
| 14 | Luciana: | e ela diz four. ela diz quantos? |
| 15 | João: | quatro. |
| 16 | Luciana: | ((balança a cabeça concordando – não aparece na gravação))
ela |
| 17 | | diz four, and you? |
| 18 | João: | Cinco |
| 19 | Luciana: | fi::ve. ((sorri concordando)) |
| 20 | João: | ((João senta e vibra estendendo os braços para cima com os punhos fechados)) |

A gravura abaixo mostra o momento em que João levanta-se para impedir que eu dê a resposta que ele pode fornecer (linha 9).



Figura 1 – Zona de Desenvolvimento Proximal

No excerto acima, temos uma apresentação de uma pequena história contada por mim através do uso de fantoches, na qual os fantoches George e Meg falam suas idades (linhas 4 a 6). As crianças já estavam acostumadas com esta rotina de apresentação do conteúdo: A professora conta a história e os alunos se auto-selecionam para comentar o que entenderam a partir dela. Percebe-se na linha 7, que João inicia o relato da história, recontando-a em português. Na linha 8, eu o interrompo, supondo que ele precisasse de ajuda para lembrar a

seqüência da história, e ele recusa veementemente, dizendo “não, eu sei”, enquanto levanta-se, com os braços estendidos.

Perceber a quantidade e a forma de assistência a ser oferecida, bem como perceber a necessidade dela não é uma tarefa simples. Nem sempre essa negociação é realizada através de pistas sutis, como ocorre no caso do excerto acima, no qual o menino, com gestos e palavras, me diz: “pára, eu não preciso de ajuda; eu sei”. A quantidade, a forma e a necessidade da assistência devem ser negociadas na interação, enquanto as crianças e o professor ou o outro mais competente engajam-se na atividade de co-construir conhecimento.

O metafórico conceito da ZDP, introduzido por Vygotsky (1994), “busca compreender o desenvolvimento humano na intersecção entre o mundo pessoal e social” (KINGINGER 2002, p. 243), de modo que a ZDP não é compreendida aqui como um atributo do indivíduo, nem tampouco algo que ocorre somente entre os indivíduos. A ZDP é compreendida como um local dinâmico de aprendizagem, que tem seu *início* na interação *entre* os indivíduos durante sua participação nas atividades da comunidade, que inclui, também, processos internos de auto-regulação e internalização.

2.3 Andamento

Como já discutido anteriormente, o desenvolvimento na ZDP ocorre através de uma assistência guiada pelo outro, mais competente. Esta assistência guiada oferecida pelo outro, que possibilita a resolução de uma tarefa, é chamada *andamento* (WOOD, BRUNER & ROSS, 1976). As funções identificadas por esses autores no processo de andamento são seis:

- 1) Recrutar: Chamar a atenção da criança para a tarefa, fazendo com que se interesse por ela;
- 2) Reduzir o grau de liberdade: Simplificar a tarefa, dividindo-a em pequenas etapas;
- 3) Manter o direcionamento: Manter a criança motivada a atingir o objetivo, lembrando-a também do objetivo final;
- 4) Destacar as características críticas: Mostrar o que é importante fazer e apresentar diferentes maneiras de realizar as partes da tarefa;
- 5) Controlar a frustração do aprendiz durante a realização da tarefa: ajudar a reduzir o stress que os aprendizes desenvolvem ao tentarem participar de algo no qual não são completamente competentes;
- 6) Demonstrar: Modelar o que seria a versão ideal da tarefa, para que os aprendizes observem e imitem (WOOD, BRUNER & ROSS, 1976, p.98).

Cada uma dessas estratégias pode ser aplicada ao ensino de língua estrangeira. O professor direciona a atenção dos alunos, convidando-os a engajarem-se na tarefa; divide a tarefa em etapas, lembrando às crianças do objetivo maior a ser atingido, pois quando focam em parte de uma tarefa ou em uma estrutura lingüística a ser aprendida, elas podem não ser capazes de manter em mente a tarefa como um todo. A forma como as atividades são divididas e a seleção das mesmas, tais como jogos e materiais apropriados para o ensino, dependem da idade das crianças e da experiência delas (CAMERON, 2001, p.9).

Ao destacar as características críticas, o professor leva o aluno a considerar o que é mais importante, e mostra que há diferentes formas de executar as partes da tarefa. Já o controle da frustração pode ser realizado pela proteção da face² (GOFFMAN, 1955) do aluno quando ele comete um erro, ou através do encorajamento e elogio, que satisfazem a necessidade que a criança tem de agradar (WOOD *et. al.* 1976, p.98) ao professor.

Finalmente, há a demonstração, que consiste em oferecer um modelo do que seria a versão ideal da tarefa para a imitação. Assim como Vygostsky, anteriormente citado, Tharp & Gallimore (1988, p.48) afirmam que os processos que subjazem à seqüência demonstração – imitação são muito mais complexos que uma simples mímica. As atividades que são modeladas podem ser transformadas em imagens ou símbolos verbais que guiam subseqüentes performances. Ao observar os outros, as crianças podem formar uma idéia dos complexos componentes de um comportamento. Assim, podem começar a visualizar como esses componentes de comportamento podem ser montados e seqüenciados em muitos outros contextos. Todo esse processo ocorre sem que a criança tenha, ainda, realizado a ação.

O andamento não é somente prestado pelo professor. Ele é oferecido também pelos colegas mais competentes. Em um estudo publicado em 1994, Donato identificou como alunos estudantes de francês, como língua estrangeira, podiam prestar andamento aos colegas de forma semelhante àquela descrita por Wood, Bruner & Ross (1976). O estudo sugere que o suporte guiado oferecido pelo colega pode também resultar em desenvolvimento lingüístico do aprendiz.

² Face é a representação que as outras pessoas fazem de nós, que assumimos para nós, "é uma imagem do *self* delineado em termos de atributos de aprovação social" (GOFFMAN, 1955, p.213).

Mesmo na sala de aula de educação infantil pesquisada, na qual as crianças estavam tendo seu primeiro contato com o ensino da língua inglesa em um contexto institucional, pôde-se observar que os alunos ajudam-se mutuamente.

2.4 Comunidades de Prática

Como já anteriormente mencionado, sob a perspectiva sociocultural, a aprendizagem da linguagem inicia em nossos mundos sociais. Ela ocorre através de nossas repetidas participações nas atividades que realizamos com os outros, que são mais experientes, de modo a incorporar novas habilidades e conhecimentos. Assim, não aprendemos somente estruturas lingüísticas e itens lexicais de uma língua, mas sim, aprendemos a atribuir significados e intenções ao que acontece em nossas interações.

Sob a perspectiva sociocultural, a aprendizagem é entendida como um processo de mudança que ocorre na participação em práticas sociais específicas dentro de *comunidades de prática* (WENGER, 2003, LAVE & WENGER, 1991).

Comunidades de prática são unidades de atividade sociais compostas por indivíduos que compartilham uma identidade e reúnem-se em torno de um objetivo em comum (WENGER, 2003). À medida que os novatos participam dessas comunidades, eles se apropriam de comportamentos, crenças e formas de se orientar com relação ao mundo e com relação uns aos outros, tornando-se *genuinamente* parte desses grupos justamente através de sua participação conjunta com os membros mais experientes, os quais, por sua vez, legitimam a participação dos novatos como membros. Aos poucos, os novatos passam de uma participação limitada – *periférica* (LAVE & WENGER, 1991) a uma participação plena.

O conceito de aprendizagem como participação tem sido usado para conceptualizar o que acontece em salas de aula: professores e aprendizes formam *comunidades de aprendizes* (WELLS, 2007b), com o objetivo de fazer com que os novatos passem de uma participação periférica a uma participação plena, uma participação de *expert*. Isso ocorre à medida que os aprendizes gradualmente aumentam seu envolvimento, ao realizarem diferentes atividades e incorporarem diferentes papéis em sala de aula, incluindo os papéis daquele que ensina, daquele que sabe e controla o processo, que são papéis geralmente associados ao professor.

Uma importante característica das comunidades de aprendizes é que a autoridade e o controle sobre o processo de aprendizagem não estão somente nas mãos do professor (HALL, 2002 b, p.96). Essas responsabilidades são compartilhadas entre os alunos e o professor. Assim, a aprendizagem, bem como o desenvolvimento de novas identidades são constituídos mutuamente através dessa participação, que envolve a mudança de uma participação limitada, periférica, para uma participação plena.

3 FALA COTIDIANA X FALA INSTITUCIONAL DE SALA DE AULA

3.1 Diálogo Triádico na Fala Institucional de Sala de Aula

Há similaridades entre o discurso de sala de aula e a fala cotidiana. Um encontro de sala de aula, assim como em outros eventos de fala, depende do engajamento de participantes para sua estruturação. Neste, assim como em outros eventos realizados interacionalmente, há uma organização seqüencial, na qual a fala passa de um participante para outro à medida que o evento desenrola-se e uma estrutura hierárquica é marcada por configurações comportamentais recorrentes. Assim como em outros eventos de fala, os participantes tomam turnos e o acesso ao turno é obtido de modo sistemático (MEHAN, 1985, p. 125).

Não obstante, a fala cotidiana difere da fala institucional, neste caso do discurso de sala de aula. Como Drew e Heritage (1992, p. 3 – 4) apontam, a institucionalidade da fala *não* é definida pelo cenário, ou seja, o que faz com que uma “aula” seja uma “aula” não é o prédio da escola, as paredes da sala de aula ou o quadro negro, mas sim as ações que executamos ao utilizar a linguagem. A conversa é institucional à medida que a identidade institucional ou profissional dos participantes de algum modo se faz relevante às atividades nas quais estão engajados.

Drew e Heritage (1992, p. 22) desenvolveram uma caracterização da fala institucional. Os autores indicam que, na conversa institucional, ao menos um dos participantes está orientado para algum objetivo, tarefa ou identidade convencionalmente associados à instituição em questão, o que pode ser relacionado com a fala de sala de aula. Diferentemente da conversa cotidiana, ainda segundo os mesmos autores, a conversa institucional envolve limites *mais* delineados com relação ao que os participantes entendem como contribuições aceitáveis, isso porque, a conversa institucional pode ser relacionada com arcabouços inferenciais e procedimentos que são peculiares a um contexto institucional, como o da sala de aula. Ou seja, dito de outra forma, os participantes na conversa de sala de aula, assim como de outros contextos institucionais, têm expectativas com relação ao que é aceitável nesse encontro.

Garcez (2006), com base na caracterização da conversa institucional proposta por Drew & Heritage (1992), observa que há “grande ênfase sobre as orientações para tarefas ou metas-fim, tidas como observáveis na fala-em-interação institucional” (p.67). Da mesma forma, Wells (1996, p. 76) afirma que eventos de sala de aula são compreendidos como ações estruturadas em seqüências de atividades orientadas para um objetivo. Ele sugere dois tipos de objetivos: aquele que é planejado, estabelecido *a priori*, que é constante; e aquele que não é planejado, mas espontâneo, que emerge da interação, representando a forma como o objetivo planejado será alcançado. Por exemplo, em um excerto que será analisado posteriormente (capítulo 5), os alunos confeccionaram fantoches e teriam que atribuir um nome e uma idade a seus fantoches. Então, os alunos teriam que descobrir o nome e a idade do fantoche dos colegas, através de pequenos diálogos representados pelos bonecos, utilizando a língua alvo, sendo que estas eram as atividades planejadas para aquela aula. Observa-se, contudo, que para isso, a professora propõe uma atividade de retomada do conteúdo. Essa atividade emergiu como uma atividade não planejada que foi executada visando à realização da tarefa principal: encenação de diálogos com o uso dos fantoches utilizando a língua alvo.

Outro aspecto relevante refere-se ao fato de que na conversa cotidiana, a interação é administrada pelos participantes. Ao aproximar-se do final do turno, o falante sinaliza um possível ponto de transição para um diferente falante. Em qualquer possível junção, o falante corrente pode selecionar o próximo falante, o próximo falante pode se auto selecionar, ou o falante corrente pode continuar falando. Além disso, os falantes podem também determinar o próximo tópico ou mudar completamente o tópico em questão (HUTCHBY & WOOFITT, 1998).

Por outro lado, nas salas de aula, em geral, a fala é administrada pelo professor, em uma estrutura de participação³ (ERICKSON & SHULTZ, 1982) na qual é ele que aloca os turnos de fala identificando um aluno pelo nome, estabelecendo um procedimento de alocação de turnos automático. Os professores não só alocam o turno, como também o tomam de volta no final da fala de um aluno ou de uma seqüência estendida de fala e avaliam as contribuições dos alunos, validando-as ou corrigindo-as. Além disso, os professores têm direitos privilegiados de determinar o tópico e as atividades que serão realizadas (MEHAN, 1985).

³ Estrutura de participação pode ser entendida como um conjunto de direitos e deveres nos papéis de todos aqueles que estão engajados na interação a todo o momento. Esses direitos podem mudar de momento a momento na interação, bem como podem também mudar nossas identidades sociais na interação face-a-face.

Rech (1996, p. 311) assevera que até mesmo em falas institucionais mais abertas, é o professor quem determina o tópico e quem controla a distribuição dos turnos de fala dos alunos. O que muda é o estilo que pode ser mais autoritário, mais assimétrico ou mais simétrico e flexível, lembrando, segundo a autora, uma conversa cotidiana. Em sua pesquisa, Rech, ao analisar interações entre professores e alunos, buscou compreender como os participantes sinalizavam a interpretação do que estava acontecendo e como conseguiam a colaboração uns dos outros para construir a aula. A pesquisadora identificou dois quadros interacionais predominantes de interação, resultantes, principalmente, do estilo do professor.

O primeiro deles foi denominado “formal ou institucional”, pois, neste quadro, a projeção de identidades ou de alinhamentos e orientação dos participantes em relação uns aos outros (*footing*)⁴ era mais assimétrica. Já o segundo quadro foi denominado “conversacional”, pois esta projeção de identidades era mais simétrica, aproximando-se, em certa medida, da conversa cotidiana, gerando, assim, maior participação dos alunos. O estilo do professor, portanto, confere à interação um maior ou menor grau de institucionalidade, o que interfere no modo como os alunos se posicionam, ou não, como aquele participante que crê possuir poder de criar conhecimentos, sentindo-se parte daquele grupo e responsável pelo processo de aprendizagem.

Seja o estilo do professor mais, ou menos assimétrico, pode-se observar no discurso de sala de aula que, diferentemente da conversa cotidiana, há uma recorrência de um padrão nas interações, que foi inicialmente descrito por Sinclair & Coulthard (1975/1992), como seqüência Iniciação – Resposta – Feedback, da qual trataremos a seguir.

3.2 Diálogo Triádico na Fala Institucional de Sala de Aula

Diferentemente do que pode ser observado na fala cotidiana, a organização da fala institucional de sala de aula se dá, em larga medida, em seqüências previsíveis descritas por Sinclair & Coulthard (1975/1992), Mehan (1979), entre outros. Tratam-se de diálogos triádicos (LEMKE, 1990), cuja representação esquemática segue na página seguinte:

⁴ Os conceitos de footing e enquadre serão tratados no capítulo 3 (seção 3.2.2), referente ao brincar no desenvolvimento infantil.

Professor: Iniciação

Aluno: Resposta

Professor: Avaliação

Estas seqüências, iniciação – resposta – *feedback* / avaliação (doravante IRF ou IRA), são geralmente iniciadas por uma pergunta, cuja resposta já é conhecida pelo professor. Essa pergunta é seguida pelas contribuições dos alunos, e no turno seguinte, essas contribuições são avaliadas, de modo a *ratificá-las* ou *corrigi-las*, como vimos no esquema acima.

Para uma pergunta como a que segue abaixo, uma resposta que faria o fechamento deste par adjacente⁵, seria “obrigada” em uma conversa cotidiana. Em uma sala de aula, no entanto, seria algo como “muito bem”, ou ainda uma correção do turno anterior.

Ana: Que horas são, Susan?⁶

Susan: Três horas.

A estrutura tripartite foi denominada IRF no estudo de Sinclair & Coulthard (1975/1992), e posteriormente denominada IRA no estudo de Mehan (1979), sendo que esta última denominação prevalece na maioria dos estudos norte-americanos sobre discurso de sala de aula (WELLS & NASSAJI, 2000, p. 379).

A ocorrência do padrão IRA é considerada por Newman *et al.* (1989) como essencial para a co-construção de conhecimento. Segundo os autores, isso ocorre porque a unidade tripartite pode incluir um processo de reparo de erros no turno de avaliação do professor, de modo que a resposta incorreta pode ser substituída pela correta (p.136). Na verdade, o professor não somente repara respostas incorretas. Através da utilização do diálogo tripartite, ele também pode modelar, encorajar, instruir e, principalmente, tratar as contribuições dos alunos como valiosas. Portanto, oferecendo diferentes complementos no terceiro turno, o

⁵ Segundo Silverman (1998, p. 105), os pares adjacentes podem ser vistos como uma poderosa forma de organizar a relação entre uma ação corrente e uma ação anterior. Eles são seqüências de duas falas que são alocadas de modo adjacente uma a outra; são produzidas por dois falantes diferentes; são também construídas de modo que a primeira parte do par do primeiro falante é condicionalmente relevante para a segunda parte produzida pelo segundo falante (MARKEE, 2000, p. 68). Assim, a primeira parte do par restringe o que o segundo falante fará em seguida, sendo que há uma expectativa com relação à segunda. Quando cumprimentamos, esperamos um cumprimento de volta; quando fazemos uma pergunta, ela requer uma resposta, assim como acontece quando fazemos um pedido.

⁶ Exemplo adaptado de Sinclair & Coulthard, 1975 / 1992, p. 16.

professor pode promover uma maior participação dos alunos, de modo que essa seqüência tripartite poderia ser considerada essencial para a co-construção de conhecimento.

Outros autores postulam que ela facilita a reprodução de conhecimento e o controle social dos alunos por parte do professor (CONCEIÇÃO & GARCEZ, 2005; GARCEZ, 2006). De acordo com Garcez (2006), a ocorrência das seqüências triádicas presta-se para apresentar informações e testá-las de forma rápida, além de instaurar

[...] um enquadre interacional peculiar, raro na conversa cotidiana, em que os participantes conferem a um entre eles um *status* superior que lhes permite exercer o controle social sobre os demais não apenas pela alocação dos turnos de fala, mas, sobretudo, pela aceitação de perguntas de informação conhecida, dirigidas à avaliação constante da propriedade das respostas dos outros, agregando-se a isso um espaço seqüencialmente garantido para a rejeição dessa propriedade face à “realidade dos fatos” trazida pela correção na voz do iniciador (GARCEZ, 2006, p. 78).

Segundo Garcez (2006), a construção conjunta do conhecimento pode ser limitada pela utilização da seqüência não somente por parte do aluno, mas também por parte do professor, se, ao dar início à seqüência, com a pergunta, o professor fique impermeável às respostas que não aquelas que ele espera. Desse modo, ele pode inviabilizar a possibilidade de haver algo inesperado, interessante, novo, surpreendente e correto por parte do produtor da resposta.

Como alternativa à utilização da avaliação da seqüência IRA, Garcez (2006) sugere que no terceiro turno, ao invés de uma avaliação, o professor realizasse um redizer da fala do aluno, que pode ser feito através de repetição, paráfrase, resumo ou re-elaboração da fala do aluno para reexame do próprio aluno, bem como para exame dos outros participantes. Essa prática foi chamada de revozeamento (O’CONNOR, & MICHAELS *apud* GARCEZ, 2006). O revozeamento permite que a avaliação seja constituída por múltiplas vozes, não somente pela voz autorizada do professor e pelo professor (CONCEIÇÃO & GARCEZ, 2005).

Em um artigo publicado em 1993, Wells, baseado no estudo de Sinclair & Coulthard (1975/1992), faz uma distinção entre *IRF* e *IRA*. Sinclair & Coulthard (1975/1992) inicialmente denominam a seqüência Iniciação – Resposta – Feedback, mas subsequêntemente, no mesmo texto, denominam o terceiro turno de *follow up*, uma vez que há diferentes ações que podem ocorrer neste espaço: aceitar – recusar, avaliar e comentar, sendo

que esta última pode ser subdividida em: exemplificar, expandir e justificar. Sinclair & Coulthard (1975/1992) não justificam esta mudança de nomenclatura no decorrer do texto, mas apontam a existência de diferentes ações no terceiro turno.

Até 1993, IRF & IRA (posteriormente proposto por Mehan) eram compreendidos como sinônimos. Em seu estudo Wells (1993), em uma análise inicial das transcrições de interações de sala de aula, identificou um considerável número de seqüências IRA. Contudo, em uma análise mais cuidadosa, o pesquisador, identificou diferenças nas seqüências IRA. Os professores, ao invés de iniciarem as seqüências e as encerrarem com uma avaliação (A) restrita no terceiro turno, freqüentemente complementavam (F representando *follow up*) as respostas dos alunos, solicitando que as elaborassem ou as esclarecessem, ou seja, tratavam as respostas dos alunos como valiosas.

No artigo acima mencionado, Wells (1993) concluiu que não era o uso da seqüência IRA que restringia a oportunidade de aprendizagem dos alunos, mas sim a avaliação que era oferecida no terceiro turno. Nas interações nas quais o professor solicitava aos alunos que expandissem suas respostas, justificassem-nas ou fizessem conexões com suas próprias experiências, as participações dos alunos aumentavam e suas oportunidades de aprendizagem eram potencializadas.

Essas diferenças entre IRA e IRF foram confirmadas no estudo de Nassaji & Wells (2000). Os autores estavam interessados em analisar o terceiro turno da seqüência triádica (*follow up* ou complementos) nas interações. Eles concluíram que os complementos apresentavam diferentes funções. Além disso, a escolha do complemento tinha reflexos na direção da falas subseqüentes. Corroborando o estudo anterior, os complementos (F) que avaliavam ao invés de encorajar a participação dos alunos, restringiam sua participação. Por outro lado, quando os complementos (F) oferecidos pelos professores convidavam os alunos a expandirem, ou justificarem suas respostas, mais discussão era gerada, destarte, promovendo mais oportunidades de aprendizagem.

Estes resultados foram também confirmados em estudos em salas de aula de língua estrangeira. Ao analisar nove salas de aula de ensino de inglês para adultos no Brasil, com níveis variando entre intermediário e avançado, Consolo (2000) descobriu que em salas de aula caracterizadas pela ampla participação dos alunos, os professores freqüentemente

ofereciam estes complementos às respostas dos alunos, de modo a validar suas contribuições e encorajar a participação. Do mesmo modo, estudo conduzido por Waring (2008) corrobora os estudos anteriores. Waring pesquisou 15 salas de aula de ensino de inglês como segunda língua nos Estados Unidos, abrangendo todos os níveis, de iniciante a avançado. O estudo mostra que a seqüência IRA finalizada com uma simples avaliação positiva do professor falha em oferecer oportunidades para que os alunos questionem, explorem ou discutam o tópico, restringindo a participação dos mesmos.

Hall & Walsh (2002, p. 196 e 197) asseveram que professores que recorrentemente utilizam a seqüência IRA compreendem o ensino como um processo de transmissão. Eles são as autoridades institucionais, cujo papel é passar informações para os alunos, como na “metáfora do conduto” (REDDY, 2000), na qual as palavras dos professores podem conter e carregar pensamentos, conhecimento, como caminhões que carregam carvão. Os alunos, por sua vez, têm a responsabilidade de receber e internalizar estas informações que foram transmitidas, e demonstrá-las com acuidade, quando assim solicitado. Por outro lado, professores que usam diferentes *follow ups* em suas interações, incorporando as contribuições dos alunos na sua fala, encorajando os alunos a expandirem sua própria fala e a fala dos colegas, entendem que professores e alunos são parceiros responsáveis pela construção conjunta de conhecimento.

Contudo, como Wells (1993) afirma, é necessário avaliar outros aspectos para podermos definir se o uso do padrão – professor – aluno(s) – professor é benéfico ou prejudicial:

O diálogo triádico não é benéfico nem prejudicial; ao invés disso, ele tem seus méritos – ou deméritos – dependendo dos propósitos a que ele serve em ocasiões particulares, e dos objetivos mais amplos pelos quais estes propósitos são informados (WELLS, 1993, p. 3)⁷.

Como vimos, parece haver uma distinção estrutural no diálogo triádico, no que diz respeito ao terceiro turno (que é do professor). Na seqüência IRA, o terceiro turno é uma simples avaliação. Sua utilização recorrente limita as oportunidades de participação dos

⁷ Triadic dialogue is neither good nor bad; rather, its merits – or demerits – depend upon the purposes it is used to serve on particular occasions, and upon the larger goals by which those purposes are informed (WELLS, 1993, p. 3).

alunos e direciona a aprendizagem. Na seqüência IRF, o terceiro turno é constituído por diferentes complementos, como por exemplo, revozeamento, modelo da resposta ideal, expansões, solicitação de elaboração, e outros. Contudo, não basta realizar uma distinção formal entre as seqüências, pois, definir se o diálogo triádico pode beneficiar ou vir em detrimento do aluno só é possível a partir de uma análise de interações localmente situadas, considerando os propósitos a que ele serve em determinada ocasião e dos objetivos mais amplos a serem atingidos.

Neste estudo a brincadeira fantoches fez, também, parte da fala institucional da sala de aula pesquisada. Através deles, não era a “professora” que introduzia o conteúdo, mas, sim, os bonecos. Assim, o conteúdo ficava oculto na brincadeira que envolvia as crianças. Além disso, a brincadeira não era espontânea. As crianças, durante as aulas, não estavam livres para brincarem com qualquer coisa. As brincadeiras eram direcionadas, em parte para que atingíssemos os objetivos propostos da aula, e também, porque o nível de conhecimento das crianças sobre a língua naquele momento não permitia que elas sugerissem outras brincadeiras que utilizassem a língua alvo. Por isso, a brincadeira com os fantoches foi considerada neste trabalho como parte da fala institucional da sala de aula.

Na próxima seção, trataremos, inicialmente, sobre o brinquedo no desenvolvimento infantil, a partir de uma perspectiva vygotskiana. Em seguida, passaremos a falar sobre a utilização dos fantoches na sala de aula pesquisada, bem como sobre alguns conceitos chave para posterior análise dos dados.

3.3 O Brinquedo no Desenvolvimento Infantil

Vygotsky, em seu livro intitulado “Formação Social da Mente” (1994), dedica o capítulo 7 para tratar sobre o papel do brinquedo no desenvolvimento das crianças. Inicialmente, o autor afirma que o brinquedo não pode ser definido como uma atividade que dá prazer à criança. Isso se dá por duas razões: Primeiro, porque há outras atividades que dão muito mais prazer à criança, como chupar bico, por exemplo. Segundo, porque há atividades, como os jogos desportivos, por exemplo, que envolvem “ganhar” ou “perder”, e, por isso, com muita freqüência, são acompanhados pela frustração, caso os resultados sejam desfavoráveis às crianças (VYGOTSKY, 1994, p.121).

O brinquedo é considerado por Vygotsky (1994, p.122) como uma atividade, através da qual as crianças satisfazem suas necessidades, seus desejos não realizáveis. Quando as crianças são muito pequenas, a tendência é de que elas tenham seus desejos satisfeitos quase imediatamente. No estágio pré-escolar, ainda havendo resquícios do estágio precedente, em que a satisfação de seus desejos é quase imediata, as crianças criam um mundo imaginário, no qual seus desejos irrealizáveis podem ser realizados. Por exemplo, não basta à criança ver um carro ou um barco em movimento. Ela quer, por si mesma, guiar o carro, remar o barco. Contudo, ela não pode fazê-lo, pois não domina e não pode dominar as operações exigidas pelas condições reais das ações dadas (LEONTIEV, 2001, p.121). Assim, as crianças criam um mundo imaginário para resolver esta tensão: por um lado, sua necessidade de agir, e por outro, sua impossibilidade de realizar essas ações. A esse mundo imaginário, em que os desejos irrealizáveis podem ser realizados, Vygotsky dá o nome de brinquedo.

Para Vygotsky, o mecanismo psicológico da brincadeira consiste integralmente no trabalho da imaginação, sendo a brincadeira o próprio comportamento imaginativo, ou ainda, nas palavras do autor, “brincadeira não é outra coisa senão a fantasia em ação” (VYGOTSKY, 2004, p. 207).

A fantasia, em geral, é definida como experiência oposta à realidade, mas, conforme Vygotsky, ela radica inteiramente na real experiência do homem. Ao imaginar um centauro, por exemplo, trata-se de um ser constituído de duas metades: uma metade homem e uma metade cavalo. Esta é uma combinação de elementos dados na experiência real. Assim, todo o material da fantasia radica na realidade do indivíduo.

O autor acredita que todos os nossos desejos não satisfeitos na vida real sejam fontes de fantasia. Contudo, ele adverte que “independentemente de ser real ou irreal a causa a ela relacionada, a emoção é sempre real” (VYGOTSKY, 2004, p. 202).

Se eu choro por um herói inventado de um romance, me assusto com um monstro terrível que me aparece em sonho ou me enteneço conversando em alucinações com um irmão que morreu faz muito tempo, em todos esses casos as causas das minhas emoções não são evidentemente materiais, mas o meu medo, a minha dor e a minha piedade continuam vivências absolutamente reais independentemente de tudo isso (VYGOTSKY, 2004, p. 202).

Desse modo, reforça-se a posição de Vygotsky com relação à fantasia. Segundo ele, a fantasia é duplamente real, seja por força do material que a constitui ou pela força das emoções a ela vinculadas.

Um aspecto importante apontado por Vygotsky (1994, p.124) é de que não há brinquedo sem regras. Se a criança imagina-se como caixa de supermercado, médico, policial, ladrão, ela vai subordinar-se às regras de comportamento associadas a esses papéis. Como o autor esclarece, a presença de regras não se restringe aos brinquedos com regras estabelecidas *a priori*, pois elas aparecem também como elemento constitutivo de toda situação de brinquedo simbólico, que corresponde ao brincar de faz-de-conta (REGO, 1995, p. 80). A diferença, segundo Baquero (2001, p. 102), está no caráter não sistemático, não antecipatório e pouco explícito das regras que regulam o brinquedo simbólico.

Assim, embora o brinquedo simbólico possa não ser classicamente descrito como “regrado”, ele tem regras de conduta de acordo com aquilo que está sendo representado. Por exemplo, ao brincar de supermercado e desempenhar o papel de caixa ou de cliente, a criança leva em consideração essas regras de conduta e busca desempenhar esses papéis de modo muito semelhante àqueles que ela observa nos caixas e clientes em um supermercado real. Esse esforço em desempenhar os papéis sociais que observa faz com que ela atue em um nível muito superior de desenvolvimento ao que ela realmente se encontra: “no brinquedo, a criança sempre se comporta além do comportamento habitual de sua idade, além de seu comportamento diário; no brinquedo é como se ela fosse maior do que ela é na realidade”, ou seja, o brinquedo cria uma ZDP (VYGOTSKY, 1994, p. 134). Segundo Baquero,

Pode-se considerar, então, uma situação de brinquedo como geradora potencial de desenvolvimento (como geradora de zonas de desenvolvimento proximal), na medida em que envolva a criança em graus maiores de consciência das regras de conduta, e nos comportamentos previsíveis ou verossímeis dentro do cenário construído. Sempre atendendo, de modo relativo, às prescrições sociais usuais para os papéis imaginados ou atuados nas situações que se apresentam ou (representam) plasticamente frente a si (BAQUERO, 2001, p. 102).

Pode-se concluir a partir do exposto que a brincadeira tem fundamental importância para a aprendizagem e o desenvolvimento das crianças. Com a brincadeira, a criança atua em

um nível superior de desenvolvimento ao que ela realmente se encontra, uma vez que, para agir em um cenário imaginário, ela precisa ajustar seu comportamento em relação ao papel a ser representado de acordo com as regras sociais e culturais associadas àquele papel. Ao vivenciar estes papéis sociais, as crianças, em última análise, expandem suas possibilidades de envolverem-se de forma mais plena em seus mundos sociais, tanto dentro da sala de aula, quanto fora dela.

3.3.1 Os Fantoques

As aulas de língua inglesa gravadas para a análise deste estudo contaram com o uso de fantoches como recurso didático. Através deles, o conteúdo era apresentado às crianças em encenações de pequenas cenas do cotidiano. Além disso, é com os fantoches, que as crianças brincam de assumir os papéis de mãe, filho, amigo, utilizando a língua inglesa. A brincadeira com os fantoches possibilita a criação de uma ZDP, pois, como já mencionado anteriormente, as crianças agem em um nível superior ao que elas realmente se encontram, considerando que, para atuarem em um cenário imaginário, elas precisam regular seu comportamento de acordo com as regras sociais vinculadas aos diferentes papéis representados.

Esse cenário imaginário é construído sobre o que Clark (1996) chama de “cenário primário”, no qual as ações reais acontecem, no tempo e lugar da interação que é o aqui e agora (CLARK, 1996, p.15). Com isso, Clark introduz o conceito de “*camadas de ação*”⁸ (CLARK, 1996, p. 354). Para uma melhor explanação desse conceito, passo agora a apresentação de um pequeno excerto extraído dos dados coletados para este estudo, que será antecedida por uma breve contextualização do mesmo.

Durante as aulas, as crianças puderam confeccionar seus próprios fantoches. Elas deveriam dar um nome e atribuir uma idade a eles (mais detalhes sobre essa atividade no capítulo 4, (seção 4.5) referente à metodologia. O excerto abaixo mostra João e eu brincando com os fantoches por nós confeccionados.

⁸ No original é apresentado como *layers of action*.

Segmento 2 - Transcrição de Luciana e João

1	Luciana alternando a voz do fantoche e a sua:	hello↑ pergunta meu nome então. ask my name (.) ((Luciana afasta o fantoche levemente, inclina a cabeça um pouco na direção do menino e olha para ele)) what...
2	João falando pelo fantoche:	what's your name?
3	Luciana falando pelo fantoche:	I am Carolina and you?
4	João falando pelo fantoche:	I'm George. I'm George.
5	Luciana falando pelo fantoche:	George ((Luciana sorri e assente com a cabeça)) oh, hello, George↑ how old are you George?
6	João falando pelo fantoche:	I'm six.
7	Luciana falando pelo fantoche:	((posiciona a mão no canto da boca em forma de concha)) ° and you? °
8	João falando pelo fantoche:	and you?
9	Luciana falando pelo fantoche:	I'm ten.

Em uma sala de aula específica, numa data específica, um menino de seis anos, aluno da educação infantil, chamado João e eu, professora, 28 anos, estamos brincando de faz-de-conta, como parte das atividades planejadas para aquele dia, com o objetivo de praticar os conteúdos na língua alvo em foco. A atividade consistia em dar um nome para os bonecos que os alunos e eu tínhamos recém tinham confeccionado e atribuir uma idade a eles. Assim, cada fantoche iria “conversar” com outro(s) fantoche(s), em inglês, e descobrir seu(s) nome(s) e idade(s). Na camada 1, onde ocorrem as ações reais, João e eu estávamos usando a língua alvo para brincar de faz-de-conta com os bonecos, enquanto, na camada 2, onde ocorrem as ações imaginárias, as crianças, chamadas Carolina e George, cujas idades são 10 e 6 respectivamente, estavam se encontrando pela primeira vez e se apresentando.

Clark (1996, p. 354) representou as camadas metaforicamente do seguinte modo.

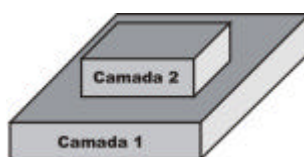


Figura 2 - Camadas de ação

Clark chama as ações que ocorrem na camada 1 de *sérias*, por serem as ações que realmente estamos fazendo. Simultaneamente, na camada 2, estão as ações que o autor chama de *não-sérias*⁹. Neste caso, João e eu realizamos ações *sérias* e, ao mesmo tempo, como não são realmente George e Carolina, também realizam ações *não sérias*. No decorrer deste estudo, tratarei as ações que ocorrem nas camada 1 e 2 como *ações reais ou imaginárias*, visando a utilizar os mesmos termos que Vygotsky (1994) utilizou para referir-se à brincadeira de faz-de-conta.

Essa brincadeira de faz-de-conta, na qual João e eu estamos conjuntamente engajados, acontece, segundo Clark, em duas camadas ou dois domínios de ação. Cada camada ou domínio de ação é caracterizado por seus papéis, suas possíveis ações e o local onde elas ocorrem, como no quadro abaixo.

	Domínio 1	Domínio 2
Participantes	Luciana (idade – 28) João (idade – 06)	Carolina (idade – 10) George (idade – 06)
Papéis desempenhados	Professora e um aluno de educação infantil	Duas pessoas (representadas pelos fantoches) inicialmente desconhecidas
Ações	Ao brincar de faz-de-conta, eles praticam um diálogo em língua inglesa, utilizando a estrutura alvo (<i>What's your name; How old are you?</i>), mediante a manipulação de fantoches	Encontrando-se pela primeira vez e apresentando-se
Local	Sala de aula	Local imaginário, não determinado

As ações reais e as ações imaginárias ocorrem simultaneamente nos dois domínios. Contudo, em alguns momentos, o domínio 2 é suspenso, e algumas ações ocorrem somente no primeiro domínio. Para tratarmos sobre essas mudanças entre os dois domínios, lançarei mão dos conceitos de *alinhamento*, de *enquadre* e de *pistas de contextualização*, que serão descritos a seguir.

⁹ Essa linguagem *não-séria*, de acordo com Clark (1996), abrange também romances, peças de teatro, histórias, piadas, bem como, ironia, sarcasmo, e outros. Todas as ações *não-sérias* são criadas no curso das ações sérias, ou seja, simultaneamente (p.354), e todas as ações não-sérias têm em comum o fenômeno que Clark chama de *layering* (p.353).

3.3.2 Alinhamento, Enquadre e Pistas de Contextualização

De acordo com Drew & Heritage (1992), cada elocução forma o contexto imediato para a próxima ação, o que inevitavelmente contribui para a compreensão de como aquelas ações devem ser compreendidas. Assim, o contexto interacional está continuamente sendo desenvolvido em cada sucessiva ação (DREW & HERITAGE, 1992, p. 18), criando novos enquadres.

Com base nos estudos de Bateson (1972) e Goffman (1974), Tannen & Wallat (2002, p.188) definem enquadre como o que está acontecendo na interação, qual atividade está sendo encenada, a qual sentido os falantes atribuem ao que é dito (ou ao movimento, ou gesto). Sem o enquadre seria impossível interpretar qualquer elocução, movimento ou gesto que acontecem a cada momento.

Essa interpretação contínua de quem somos nós e o que estamos fazendo agora faz com que cada indivíduo identifique seu alinhamento em relação aos demais interactantes (RECH, 1996, p. 310). O termo *footing* ou alinhamento, proposto por Goffman (2002), refere-se ao porte, posicionamento, ou postura, ou projeção do “eu” do participante com relação a ele mesmo e aos outros participantes da interação. De acordo com Goffman, “uma mudança de footing implica uma mudança no alinhamento que assumimos para nós mesmos e para os outros presentes, expressa na forma em que conduzimos a produção ou a recepção de uma elocução. Uma mudança em nosso footing é uma outra forma de falar de uma mudança de nosso enquadre dos eventos” (GOFFMAN, 2002, p. 113), que é sinalizada por pistas de contextualização.

As pistas de contextualização são, na definição de Gumperz (2002, p. 152), quaisquer traços lingüísticos, paralingüísticos, e/ou prosódicos, que contribuam para a interpretação do que está sendo realizado na interação, por exemplo, a alternância de código¹⁰, de dialeto, ou de estilo, gestos e expressões faciais, valor das pausas, tempo de fala e hesitações, entonação, acento, tom. Além disso, as escolhas entre opções sintáticas e lexicais, expressões

¹⁰ Alternância de código é um termo utilizado para identificar alternâncias de variedades lingüísticas dentro de uma mesma conversa. As variedades lingüísticas podem ser línguas diferentes, dialetos ou estilos de uma mesma língua (MYERS-SCOTTON, 1993, p.1 – 2). No presente estudo, o termo alternância de código refere-se aos casos em que os participantes alternam de uma língua para a outra, independentemente de eventuais variações dialetais ou estilísticas.

formulaicas, aberturas conversacionais, estratégias de fechamento e seqüenciação são também pistas de contextualização.

Após ter explicado os conceitos de alinhamento, enquadre e pistas de contextualização, retorno ao excerto apresentado anteriormente (seção 3.2.1). João e eu negociamos a passagem de um domínio de ação a outro, ou de um enquadre a outro, através de pistas de contextualização. Na linha 1, pode-se observar que há uma mudança entre os domínios de ação 2 e 1, que ocorre no final do turno, quando eu afasto o fantoche levemente e inclino-me em direção a João, iniciando o modelo do que ele diria no turno seguinte: “*What...*”. No entanto, a alternância de código que ocorre na mesma linha *não* marca uma mudança de domínio de ação (*hello* ↑ pergunta meu nome então. *ask my name*), porque eu falo pelo meu fantoche. Isso pode ser evidenciado pelo uso do dêitico “meu”: “pergunta meu nome então”, e em seguida o uso do dêitico “my” na língua alvo: “*ask my name*”, que, nesse caso, refere-se ao fantoche, que age no domínio 2. Além disso, não se percebe nenhuma mudança gestual que indique uma mudança de domínio. Assim, a utilização de dêiticos e a ausência de mudança em minha postura corporal são pistas de contextualização que indicam que as ações ocorrem na camada 2, ou no segundo domínio de ação.

Na linha 5, novamente, ocorre uma alteração no domínio de ação. Ao falar pelo fantoche, repito a fala do aluno (“George”, linha 5) e, em seguida, suspendo temporariamente o alinhamento anterior, ao sorrir e assentir com a cabeça, ratificando a fala do aluno que está falando pelo fantoche. Em seguida, retorno ao posicionamento anterior, agindo no segundo domínio, ao falar pelo fantoche Carolina: “*oh, hello, George- how old are you George?*” (linha 5).

E, por último, na linha 7, observa-se que, mais uma vez, ocorre uma suspensão temporária das ações do domínio 2, que é marcada pelas seguintes pistas de contextualização: Olho para João, coloco a mão em concha sobre a boca, diminuo o volume da voz ao dizer: “*and you? °*”. Assim, fica evidenciado que suspendo o alinhamento anterior, retomando a “voz” da professora, que modela o próximo turno.

As mudanças de alinhamento, que ocorrem através de pistas de contextualização, sinalizam as contínuas mudanças na interação face-a-face, que re-enquadram nossas identidades sociais e re-definem o contexto (QUENTAL, 1991, p.93), como ficou evidenciado

neste excerto. A professora e o aluno engajam-se em uma brincadeira de faz-de-conta ensaiando papéis de duas crianças que estão apresentando-se. Contudo, as identidades de professor – aluno emergem na brincadeira, à medida que eu prevejo quebras no fluxo da conversa e, através das pistas de contextualização, marco suspensões da cena imaginária, e atuo no cenário¹¹ real prestando andaimento ao aluno ao direcionar o próximo turno (pergunta meu nome então. *ask my name* – linha 1), ao dar início ao turno do aluno (*what...* – linha 1), ou ao modelar o turno (*and you?*, linha 7).

Embora os conceitos de enquadre, de alinhamento, e de pistas de contextualização tenham sido lançados aqui, sendo relacionados com o conceito de domínios de ação de Clark (1996), reconhece-se que as mudanças de alinhamentos e conseqüentes re-enquadres de nossas identidades ocorrem o tempo todo nas interações, não dependendo de uma alternância entre os domínios de ação.

3.3.3 Identidade

Nossas histórias são definidas em parte por nosso pertencimento a uma miríade de grupos sociais nos quais fazemos parte desde que nascemos como, por exemplo, nossa classe social, sexo, religião e raça. Mesmo a região geográfica nos dá um pertencimento a um grupo em particular (HALL, 2002 b, p. 32). Com nosso nascimento, assumimos as identidades de italianos, americanos, alemães ou brasileiros, etc. Dentro das fronteiras nacionais, somos ainda definidos como pertencentes a grupos regionais, de modo que, no Brasil, por exemplo, assumimos as identidades de baianos, paulistas, gaúchos, entre outros.

¹¹ Os termos relacionados ao teatro neste estudo referem-se tanto às situações imaginárias da brincadeira do faz-de-conta, quanto às situações reais apresentadas ou representadas. Utilizá-los em situações reais justifica-se por considerar-se a maneira pela qual o indivíduo apresenta, em situações comuns do cotidiano, a si mesmo e a suas atividades às outras pessoas, os meios pelos quais dirige e regula a impressão que formam a seu respeito e as coisas que pode ou não fazer, enquanto realiza seu desempenho diante delas. Embora um palco apresente coisas que não sejam reais, e presume-se que a vida apresente coisas reais, o mais importante é que no palco um ator se apresenta sob a máscara de um personagem para personagens projetados por outros atores. A platéia representa o terceiro elemento da correlação, elemento que é essencial, e que, entretanto, se a representação fosse real, não estaria lá. Na vida real, os três elementos ficam reduzidos a dois: o papel que um indivíduo desempenha é talhado de acordo com os papéis desempenhados pelos outros presentes e, ainda, esses outros também constituem a platéia (GOFFMAN, 1989, p.9)

Além dessa variedade de grupos aos quais pertencemos em função de nosso nascimento, nós, através de nosso envolvimento nas práticas das comunidades, passamos também a fazer parte de outros grupos, tais como escola, igreja, família e outros. Estas instituições modelam as relações que estabelecemos com as outras pessoas (HALL, 2002b, p.33). Tomemos o exemplo da família. Ao assumirmos o papel de pais, filhos, irmãos, sobrinhos ou primos, esses papéis modelam nosso posicionamento com relação aos outros: mãe com relação ao filho, irmã com relação ao irmão ou professora com relação ao aluno.

A participação em práticas e discursos de diferentes grupos é essencial para o desenvolvimento de nossas identidades sociais. Essa participação nas práticas e discursos de determinados grupos (escola, família, igreja) faz com que nos apropriemos dos valores, crenças e atitudes associados a eles. Ao mesmo tempo, esses valores, essas crenças e atitudes são transformados à luz daquelas crenças e valores que são trazidos através da participação em práticas de outros grupos (WELLS, 2007a, p. 100).

Embora sejamos uma mesma pessoa em diversos encontros sociais, assumimos diferentes identidades sociais em diferentes ocasiões. De modo que, mesmo que sejamos a mesma pessoa ao assumir o papel de mãe, irmã, ou professora, desempenhamos diferentes papéis sociais, pois estamos “diferentemente posicionados pelas diferentes expectativas e restrições sociais envolvidas em cada uma dessas diferentes situações, representando-nos, diante dos outros de forma diferente em cada um desses contextos” (WOODWARD, 2006, p. 30).

Ochs (1993) entende “identidade social” como uma expressão que abrange

...uma gama de personas sociais, incluindo *status* sociais, papéis, posicionamentos, relações, identidades comunitárias institucionais e outras também relevantes que alguém pode tentar assumir ou designar no curso da vida social (p. 288)¹².

Estas múltiplas identidades que assumimos ou designamos no curso da vida social são, segundo Erickson & Shultz (1982), construídos na interação face-a-face. Os autores definem

¹² No original: I consider “social identity” as a cover term for a range of social personae, including social statuses, roles, positions, relationships, and institutional and other relevant community identities one may attempt to claim or assign in the course of social life (OCHS, 1993, p. 288).

o conceito de identidade em relação aos diferentes *status* sociais assumidos pelos participantes, em função de seus interesses, objetivos e intenções: “identidade é um conjunto cujos componentes são os vários atributos da posição social em muitas dimensões diferentes” (p.13). Em uma entrevista de orientação vocacional, por exemplo, os autores exemplificam que um aluno entrevistado pode estar bem vestido, ser de origem ítalo-americana, trabalhar de garçom, ter média 7.0 na escola, ser homem, de família de operária, pode ser o irmão mais velho, jogar futebol, etc. Esses atributos diferem em dimensão, e podem tornar-se mais salientes na interação “dependendo das exigências da produção local de interação no encontro em particular” (p. 14).

Reconhece-se, assim, que os indivíduos pertencem a variados grupos e assumem variadas identidades que são definidas por seu pertencimento a estes grupos. Contudo, essas identidades não são fixas, mas sim, instáveis, múltiplas, alteráveis. Através da interação face-a-face essas identidades são co-construídas momento-a-momento à medida que a interação acontece (JACOBY & OCHS, 1995).

Neste trabalho, atento para como as crianças utilizam os fantoches durante as aulas de língua inglesa na escola pesquisada. Através deles, as crianças representam e ensaiam identidades em língua estrangeira, a identidade de mãe, de amigo, de professor, de aluno, de falante bilíngüe. Essas identidades são negociadas, co-construídas nas interações que ocorrem em sala de aula. Nesse sentido, a construção de identidades é entendida como contínua, fluída e situada nas ações nas quais nos engajamos com os outros.

4 GERAÇÃO DE DADOS

No Brasil, durante muito tempo, as pesquisas em Lingüística Aplicada dirigidas a estudos de ensino-aprendizagem de língua eram calcadas em dois paradigmas que se constituíam como dominantes na área (MOITA LOPES, 1996). O primeiro é a investigação de natureza teórico-especulativa, na qual o teórico não está diretamente envolvido com a prática de sala de aula, baseando-se em informações teóricas advindas principalmente da lingüística para estabelecer procedimentos em sala de aula. Segundo Moita Lopes (1996, p. 83), o problema com este tipo de pesquisa reside no fato de que ela ignora a complexidade do processo de ensino-aprendizagem, estabelecendo princípios a serem seguidos na sala de aula, sem levar em consideração os alunos e professores.

O segundo paradigma tem seu foco de investigação no produto de aprendizagem, o que para Moita Lopes (1996) constitui uma extensão do paradigma anterior, visto que busca, com base em teorias lingüísticas e, às vezes, também em outras áreas do conhecimento, testar na sala de aula de língua estrangeira a aplicação de uma determinada abordagem de ensino – aprendizagem de língua. Os alunos são submetidos a testes para aferir o produto final da aprendizagem, e os resultados são, então, tratados estatisticamente. Esse paradigma estabelece, desse modo, uma relação de causa – efeito entre os resultados de aprendizagem obtidos e a abordagem testada.

Moita Lopes afirma que,

“nota-se um interesse cada vez maior por pesquisa de base interpretativista, não só por apresentar um foco de investigação diferente, revelador, portanto de novas descobertas, que não estão ao alcance da pesquisa positivista, mas também adequado à natureza subjetiva do objeto das Ciências Sociais.” (MOITA LOPES, 1996, p. 22)

Dentre as pesquisas realizadas nos anos 90, Moita Lopes destaca a pesquisa de diagnóstico e a pesquisa de intervenção. A pesquisa de diagnóstico tem o objetivo de investigar o processo de aprender-ensinar línguas na sala de aula, ao passo que a pesquisa de intervenção busca transformar práticas existentes na sala de aula. Ambas privilegiam *abordagens qualitativas* e de *cunho etnográfico*.

A abordagem qualitativa não envolve manipulação das variáveis, nem tratamento experimental, sendo que se trata de um estudo do fenômeno que acontece ao natural. Ela contrapõe-se ao esquema quantitativo de pesquisa (que divide a realidade em unidades passíveis de mensuração), defendendo uma visão holística dos fenômenos, buscando compreender os significados dentro de um contexto específico (ANDRÉ, 2001 p. 17).

Pode-se dizer que na pesquisa em educação realiza-se um estudo de cunho etnográfico quando se faz uso de técnicas geralmente associadas à etnografia: participar da aula como observador participante, gravar aulas em áudio e vídeo, etc. Além disso, a etnografia tem ênfase no processo, ou seja, naquilo que está ocorrendo naquele momento e não em um produto ou resultado final. Ela tem foco na construção, e na compreensão e interpretação de significados, de forma descritiva e indutiva (ANDRÉ, 2001, p. 29).

Moita Lopes sugere que essa tendência de pesquisa em sala de aula esteja relacionada ao movimento “professor-pesquisador”, também chamado de *pesquisa-ação*. A pesquisa-ação é uma forma auto-reflexiva e colaborativa de investigação feita por participantes em suas situações sociais, que tem como objeto de estudo a própria prática para uma análise crítica. Ela é colaborativa por envolver os professores e aqueles que são direta ou indiretamente afetados pela prática e tem como objetivo o aperfeiçoamento e a compreensão das situações nas quais ela é realizada (KEMMIS, 1998; BURNS, 2005).

A utilização da pesquisa-ação representa uma forma de gerar conhecimento sobre a sala de aula, facilitada pela visão êmica¹³ do pesquisador. Como Wells (2007) aponta, o observador ocasional tem uma compreensão limitada do que é o fenômeno observado. Segundo o autor, as “salas de aula são comunidades que, com o passar do tempo, desenvolvem formas de agir e interagir que não podem ser entendidas por alguém de fora que ocasionalmente realiza visitas para coletar e levar para análise limitados trechos de dados observacionais, extraídos de seu contexto histórico orgânico” (WELLS, 2007).¹⁴

¹³ “O ponto de vista êmico resulta de se estudar o comportamento como se fosse a partir do lado de dentro de um sistema” (PIKE apud DURANTI, 1997, p. 172); “a perspectiva êmica privilegia o ponto de vista dos membros da comunidade sob estudo e assim tenta descrever como os membros da comunidade atribuem sentido a um certo ato ou à diferença entre dois atos diversos” (DURANTI, 1997, p. 172).

¹⁴ Original: Classrooms are communities that, over time, develop ways of acting and interacting that cannot be understood by an outsider who pays occasional visits to collect and take away for analysis limited stretches of observational data, extracted from their organic historical context. Citação de artigo de Gordon Wells, intitulado “*Dialogic Inquiry as Collaborative Action Research*”, a ser publicado em *Handbook of Educational Action*

Além disso, o professor deixa de ser um consumidor passivo de pesquisas conduzidas por pesquisadores externos, para assumir o papel de investigador crítico de sua própria prática.

A pesquisa-ação sofre algumas críticas. Sob um ponto de vista positivista, as principais críticas com relação à pesquisa-ação (com relação à pesquisa qualitativa em geral) são (BURNS, 2005, p. 67):

- Não possuir procedimentos, técnicas e metodologias confiáveis;
- Ser realizada em pequena escala e por isso não ser generalizável (de baixa validade externa);
- Mostrar baixo controle do ambiente da pesquisa e, por isso, não poder contribuir para teorias causais de ensino e aprendizagem de língua;
- Mostrar um forte envolvimento pessoal por parte dos participantes e, por isso, ser demasiadamente subjetiva e inverossímil;

Entretanto, como sugerem Checkland & Holwell (apud BURNS, 2005), qualquer pesquisa torna necessários três elementos: um *framework* de idéias e conceitos conectados, uma forma de aplicar esse *framework* e uma área de interesse para aplicá-los. Com relação ao segundo ponto levantado, Bailey (apud BURNS, 2005) argumenta que generalização e replicabilidade não deveriam ser critérios considerados para julgar a pesquisa-ação, uma vez que o objetivo desse tipo de pesquisa é a compreensão local dos acontecimentos.

Assim como em outras pesquisas qualitativas, o controle do ambiente não é objetivo da pesquisa-ação. O objetivo deste tipo de pesquisa é fornecer densa descrição e soluções práticas que possam ter ressonância para outros professores em situações comparáveis. Com relação ao último ponto levantado, Franco (2005, p.486) aponta que “os fenômenos sociais não podem ser observados do exterior, do mesmo modo que não podem ser observados em laboratório, de modo estático”.

A principal característica da pesquisa-ação é sua realização através de espirais cíclicas envolvendo (KEMMIS & McTAGGART, apud KEMMIS, 1998, p. 174):

- a) estudo preliminar;
- b) planejamento da ação;
- c) realização da ação planejada;
- d) observação desta realização;
- e) reflexão sobre a implementação do plano, à luz de evidências coletadas durante o plano de implementação;
- f) replanejamento da ação;
- g) intervenção e aplicação do novo plano de ação;
- h) nova observação;
- i) reflexão sobre as intervenções.

O presente estudo vale-se da utilização da pesquisa-ação, uma vez que surgiu do meu interesse como professora-pesquisadora em investigar sua própria prática. Em 2006, ao perceber a necessidade de sistematizar minha prática docente em minhas turmas de educação infantil, resolvi, em meu trabalho de conclusão realizar o planejamento da ação, criando unidades de ensino de língua inglesa para estas turmas. Em 2007, como parte de meu projeto de pesquisa, realizei a ação planejada, aplicando as unidades de ensino em uma turma de 20 alunos. As aulas foram gravadas para posterior observação. Durante o ano de 2008, procedi à reflexão sobre a implementação do plano. Os outros passos poderão ser realizados futuramente, dando continuidade a espiral cíclica.

4.1 A Escola

O projeto foi realizado em uma escola da rede de ensino privado de São Leopoldo/RS. A instituição localiza-se na região central da cidade, atendendo, principalmente, a população de classe média da cidade, oferecendo ensino de educação infantil, fundamental, médio e técnico em informática. Atualmente, a escola atende aproximadamente 600 alunos.

A escola é uma instituição centenária, cujas instalações, apesar de antigas, são mantidas em excelente estado de conservação. Antigamente era dirigida por uma mantenedora religiosa; hoje, a escola está sob a direção de um grupo de professores que aluga o prédio que ainda pertence à mantenedora anterior.

Durante o ano letivo são realizadas atividades envolvendo a comunidade escolar. A escola promove a festa de dia das mães, dia dos pais, a festa junina, a festa da família. Em geral, os pais participam das atividades da escola, das reuniões e outros. Entretanto, da turma pesquisada, somente 50% dos pais participam da vida escolar das crianças. Conforme a professora titular, alguns pais vêm à escola somente quando convocados individualmente.

A escola conta com uma biblioteca bem equipada, um laboratório de ciências, uma sala de vídeo, com vídeo cassete, DVD, data show; duas salas de informática, um ginásio coberto, quadra de vôlei, basquete, e futebol, e uma piscina. Além de uma boa estrutura física, a escola oferece aulas de dança e teatro, que são atividades extracurriculares.

Ao acessar os registros da escola, percebe-se que 40% dos pais têm curso superior. Suas profissões são diversificadas. Alguns são funcionários de empresas da região, do comércio, professores, pequenos empresários, e funcionários públicos. Em pesquisa realizada na escola, vemos que quase todas as famílias possuem computador e internet em casa. Os alunos são provenientes de diferentes bairros da cidade e são conduzidos à escola, em sua maioria, pelos pais ou cuidadores, e alguns com o transporte escolar.

Os alunos têm aula de língua inglesa da educação infantil até o ensino médio. A carga horária de língua inglesa da educação infantil à quarta série do fundamental é de 40 minutos por semana. A partir da quinta série, os alunos passam a ter dois períodos de 50 minutos semanais. Também, a partir da quinta, eles têm a inclusão de mais uma língua estrangeira no currículo, neste caso, um período de 50 minutos de língua espanhola, por semana.

Em 2006, assumi as turmas de língua inglesa da educação infantil à sétima série do fundamental. Em abril de 2007, entretanto, por motivos pessoais, deixei as turmas da educação infantil à quarta série do fundamental.

Em agosto, por ocasião da aplicação do projeto, retornei a uma das turmas da educação infantil, depois de breve negociação com a direção. O projeto foi apresentado à direção geral da escola e à coordenação da educação infantil. Em geral, a escola não está aberta a pesquisadores ou estagiários universitários. Tendo em vista que faço parte do corpo docente da escola e já tinha tido contato com a turma na qual o projeto foi desenvolvido, não houve problemas para a aprovação.

As crianças levaram para casa um termo de consentimento livre e esclarecido em duas vias que foram assinadas, sendo que uma delas ficou comigo e a outra, com os pais das crianças. O termo autorizava-me a gravar as aulas de língua inglesa para posterior análise. Consta, em anexo, uma cópia do termo de consentimento (Apêndice A). Os originais estão arquivados.

Um termo de consentimento livre e esclarecido semelhante foi enviado à escola (Apêndice B) para solicitar sua autorização para realização do projeto. Assim como o termo enviado às crianças, há uma cópia do termo em anexo e o original permanece arquivado.

O período de geração de dados foi de agosto a dezembro de 2007. Assim, as crianças passaram a ter duas aulas de língua inglesa por semana, sendo que uma delas era de 40 minutos, ministrada pela professora que me substituiu e outra de 30 minutos, que era a aula do projeto, ministrada por mim.

No dia 27 de agosto de 2007, deu-se início à geração de dados. Foram quatorze semanas de aulas que ocorriam todas as segundas-feiras à tarde, das 13h30min às 14 horas. As gravações, a princípio, eram realizadas por uma pessoa de minhas relações, Marcelo¹⁵, que se ofereceu para fazê-lo. A partir do dia 17 de setembro de 2007, as gravações foram realizadas por Daiani Maria Selister. Daiani foi aluna da graduação da UNISINOS e utilizou o material aplicado durante as aulas e os vídeos como dados para sua monografia de conclusão de curso.

4.2 Procedimento para Geração de Dados

Os dados foram gerados de agosto a dezembro de 2007. Eles foram gravados em áudio e vídeo, com a utilização de uma câmera de vídeo digital e de um gravador digital. Embora os pais tenham recebido e assinado o termo de consentimento livre e esclarecido, nas duas escolas, antes de iniciarmos as gravações das aulas, foi solicitado, também, às crianças, sua permissão para que fossem gravadas suas imagens durante as aulas de língua inglesa. O aceite das crianças foi registrado em vídeo. Além disso, durante o período de geração de dados, mantive um diário de campo, no qual registrava questões referentes a como as atividades eram

¹⁵ Os nomes aqui utilizados são pseudônimos, com exceção de Daiani Maria Selinster, que autorizou o uso de seu nome.

compreendidas pelos alunos, como eles interagiam com a professora e / ou colegas, buscando utilizar a língua alvo ou demonstrando compreensão do que era proposto. Do mesmo modo, solicitei a pessoa que me auxiliou com as gravações, que estes fossem os critérios para selecionar o que seria gravado em vídeo.

As filmagens eram gravadas em computador e os arquivos nomeados com o respectivo número da unidade e da aula, a data e com a inicial do nome do professor. De todas as gravações foram realizadas cópias de segurança em CDs. Uma delas está em poder de Daiani, tendo em vista que estes foram os dados analisados em sua monografia.

No último dia de aula, levei um CD com as músicas trabalhadas em aula e duas faixas extras para presentear às crianças. Os CDs não foram entregues para as crianças diretamente. A supervisora da escola anexou o CD aos pareceres e atividades dos alunos que foram entregues aos pais das crianças (Apêndice D). Além disso, realizei um *making off* dos melhores momentos dos vídeos, duração de quatro minutos, para mostrar às crianças, em dia e horário escolhidos pela professora da turma, pois eles revelaram ter interesse em ver as gravações.

Ao final do período de gravações, iniciei a transcrição dos dados, segundo as convenções de transcrição que constam em anexo (anexo A). Os nomes dos participantes foram preservados durante a transcrição com a utilização de pseudônimos. Em uma análise inicial, eu buscava olhar para os dados naturalísticos da conversa de sala de aula entre professora – aluno e aluno – aluno, com um olhar ‘desmotivado’¹⁶, tentando identificar que práticas eram evidenciadas e recorrentes na interação.

Durante as aulas, a língua portuguesa era também utilizada, para criar um ambiente acolhedor para as crianças. O objetivo era que as crianças compreendessem a língua através do contexto, e, quando isso não era suficiente, a tradução era, então, realizada.

¹⁶ Olhar desmotivado: retomo a expressão utilizada por Sacks (apud Hutchby & Wooffit 1998, p. 94). Essa expressão refere-se à concepção de Sacks com relação ao tratamento dos dados. Segundo essa concepção, não se olha para os dados com uma pergunta pré-estabelecida. Analistas da conversa evitam deixar pré-concepções, em relação ao que pode ser encontrado nos dados transcritos, direcionar o estudo: “*We sit down with a piece of data, make a bunch of observations, and see where they will go... I mean not merely that if we pick any data we will find something, but that if we pick any data, without bringing any problems to it, we will find something*” (Sacks apud Hutchby & Wooffit 1998, p. 94).

4.3 Os Participantes

A pesquisa teve como sujeitos um grupo de alunos da pré-escola com idades entre 5 e 6 anos. O grupo tinha 20 crianças, sendo que 10 eram meninas e 10 eram meninos. Como já mencionado anteriormente, as crianças participantes da pesquisa são provenientes de famílias de classe média. Os pais de uma das crianças são os proprietários do bar da escola, mas há, também, representantes comerciais, funcionários públicos, professores, etc.

4.4 Dificuldades na Geração de Dados

Inicialmente, a pesquisa tinha o objetivo de testar um material didático elaborado como parte de minha monografia de final de curso apresentada à UNISINOS, no segundo semestre do ano de 2006. Para a testagem de material são necessárias uma pré-testagem e uma testagem realizadas preferentemente por dois professores, sendo que, pelo menos um deles não fosse o autor do material.

Assim, a aplicação do material ocorreria em duas escolas, sendo que em uma delas, eu o aplicaria. Em parceria com um instituto de idiomas, houve a tentativa de realizar o projeto também em uma escola infantil da cidade. Foi realizada uma reunião com a coordenadora do núcleo de língua inglesa do instituto, com a professora Flávia¹⁷, e ainda, com a presença de minha orientadora, professora doutora Ana Maria Stahl Zilles. Neste encontro, apresentei o material que seria utilizado nas aulas, em especial, os fantoches que seriam utilizados durante as aulas. Além disso, definimos como seria o projeto e o trabalho na escola.

O planejamento inicial das unidades de ensino que propus previa que a duração de cada aula seria de 40 minutos, visto que este é o tempo de duração das aulas impostos pela escola na qual eu trabalhava. Para fins do projeto, contudo, resolvi realizar as aulas em 30 minutos para que pudessem ser aplicadas em condições semelhantes nas duas escolas, pois na outra escola, onde o material seria aplicado, as aulas de inglês não poderiam passar de 30 minutos.

¹⁷ Embora tenham ocorrido problemas na geração de dados que impediram a análise do material coletado na outra escola, lançarei mão de alguns dados gerados nesta outra escola que complementem minha exposição.

A geração de dados, nesta segunda escola, teve início em 27/08/07, coincidindo com o início das aulas por mim ministradas. Entretanto, por restrições de tempo e atividades extracurriculares previstas pela escola na qual Flávia aplicou as unidades, apenas parte das atividades foram testadas. Somente uma pré-testagem foi concluída (no caso das aulas por mim ministradas). Como, com essas dificuldades, não seria possível realizar uma testagem confiável do material, optei por analisar os dados gerados até então, considerando apenas aqueles referentes às minhas aulas.

Ao assistir aos vídeos, passei a analisar as interações que ocorriam na sala de aula. Notei que grande parte das interações que ocorriam entre professor-aluno deu-se utilizando o padrão IRA, o que passou a ser o primeiro foco de minha análise. Além disso, percebi que os fantoches tinham um importante papel nas aulas de LE, de modo que este passou a ser o segundo foco de investigação, embora não menos importante. Sendo assim, as minhas perguntas de pesquisa passaram a ser as seguintes: qual é o papel do padrão IRA & IRF na sala de aula pesquisada e qual o papel dos fantoches para promover o uso da língua alvo e o desenvolvimento de diferentes identidades na sala de aula em questão?

Outro fato a ser mencionado é que os registros em vídeo foram realizados com a utilização de apenas uma câmera digital. Considerando que a direção do olhar, expressões faciais e corporais têm grande valor para a interpretação do significado do que é dito, todos os participantes (ou pelo menos a maioria deles) deveriam aparecer nos vídeos em todos os momentos, o que não era possível com apenas uma câmera. Além disso, a gravação com mais de uma câmera facilitaria a identificação dos participantes.

Como eu dispunha de somente um aparelho para realizar as gravações (tanto de áudio, quanto de vídeo), em alguns eventos filmados, as expressões corporais de alguns alunos não foram registradas, de modo que se faz importante reconhecer que tal fato constitui-se uma limitação dos dados aqui examinados.

4.5 As Aulas

Como já mencionado anteriormente, o material que utilizei para trabalhar com as crianças foi elaborado em meu trabalho de conclusão de curso apresentado à UNISINOS.

Nesta monografia, haviam sido apresentadas duas unidades de ensino, a saber: *Everybody, say Hello* e *The Itsy Bitsy Spider*. No primeiro semestre de 2007, elaborei a terceira e quarta, intituladas *I'm a Little Teapot* e *Hat on my Head*. Aqui serão descritas apenas as principais atividades das três primeiras unidades, uma vez que somente três delas foram desenvolvidas com as crianças, para fins deste trabalho. Considero importante salientar que a descrição das atividades não obedece à ordem cronológica de aplicação das mesmas.

Na primeira unidade, chamada '*Everybody, say Hello*' trabalhamos com os pares adjacentes "cumprimento / resposta", "despedida / resposta", "pergunta / resposta", e como se apresentar a alguém de forma adequada. Além disso, a unidade trabalha com alguns diretivos, tais como "stand up", "sit down", "say: *hello*" através do diálogo entre os fantoches George e Meg e das interações das crianças entre si com o auxílio de fantoches.

Os fantoches eram utilizados para apresentar pequenas cenas às crianças. Estas eram apresentadas sem tradução e, em seguida, era retomado com os alunos o que havia sido entendido por eles, utilizando a sua língua materna. A utilização dos bonecos, além do caráter lúdico, apresenta a língua de forma significativa e contextualizada, uma vez que há um falante, interlocutores, tempo e lugar onde a *ação* está acontecendo. Com os fantoches, o professor mostra aos alunos que saber uma língua é mais do que aprender estruturas e itens lexicais; é realizar ações ao interagir com o outro. As crianças apreciaram "brincar" de atribuir significado à fala dos fantoches, e interagir com eles na língua alvo. Apreciaram também dar voz aos fantoches, na brincadeira de faz-de-conta, vivenciando diferentes papéis sociais na sala de aula.

A unidade 1 foi introduzida por uma canção que apresenta saudações. A canção foi utilizada a cada início de aula para saudar a professora, os alunos e os fantoches. Além da canção, trabalhamos com diretivos através da brincadeira *Simon Says*. *Simon says* (o mestre mandou) é um jogo para três ou mais jogadores. Uma das pessoas é o *Simon* (o mestre). Os outros devem fazer o que *Simon* diz para eles fazerem. Se for dito "*Simon says sit down*", os jogadores precisam sentar-se. Caso não o façam, estão fora do jogo. Entretanto, se *Simon* disser somente "*sit down*", os jogadores não podem sentar-se, pois, se o fizerem, estão fora.

Os diretivos utilizados inicialmente foram: *slap hands, sit down, stand up, say: hello*. A compreensão destes diretivos foi checada através de figuras. Cada aluno recebeu uma folha

A4 com quatro figuras representando os diretivos estudados. Foi tocado um CD, que continha as canções que eram parte das unidades e esta atividade de áudio, que apresentava os diretivos utilizados na brincadeira de *Simon Says*, e os alunos numeraram as figuras na ordem em que elas eram apresentadas, como mostra a ilustração abaixo.

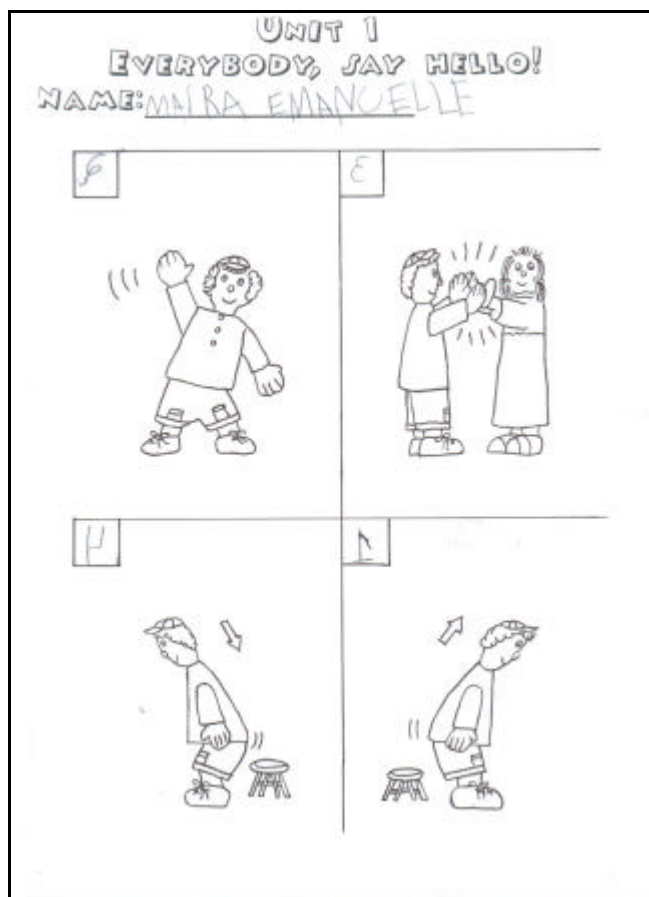


Figura 3 - Simon says

A atividade foi realizada pelos alunos como solicitado, sendo que alguns necessitaram da ajuda do professor ou dos colegas.

Foram trabalhados, também, os números de um a dez, para que pudessem produzir o par adjacente “pergunta / resposta”, ao perguntarem a idade dos colegas. Para tanto, realizamos o *mosquito game*. O jogo consiste em matar mosquitos desenhados no quadro, sendo que cada um deles era marcado com um número. Todos os alunos da turma seriam o mosquito alvo. Quando os alunos informassem qual dos mosquitos eles seriam, o aluno que viesse a frente do quadro teria que matá-lo. Enquanto um aluno tentava acertá-lo com um

mata-moscas, o resto da turma faria um *'buzzing sound'*. Uma vez que o mosquito correto era acertado, o som deveria cessar.

Eu dizia a eles na língua alvo: *Now, we are mosquito number...* e os alunos completavam com o número do mosquito que eles *'seriam'*, naquele momento, em inglês. Um aluno vinha à frente do quadro para matar o mosquito, enquanto toda a turma e eu fazíamos o *'buzzing sound'*. As crianças todas queriam participar e, exaustivamente, repetir o brinquedo – lembrando que eram vinte crianças. Tal constatação contraria Cameron (2001, p. 1) quando afirma que as crianças perdem o interesse rapidamente nas atividades apresentadas e, por isso, precisam de variação. Na verdade, se as crianças apreciam a atividade, elas podem realizá-la incansavelmente por muito tempo, como aconteceu em nosso *'mosquito game'*. A figura abaixo ilustra o referido jogo.



Figura 4 - Mosquito game

Ainda na unidade um, uma história em quadrinhos foi trabalhada. Ela foi lida para as crianças à medida que as figuras eram mostradas, quadro a quadro, sempre checando a compreensão. A história é sobre os fantoches, George e Meg, que se apresentam um ao outro. No último quadro, George dirige-se à criança perguntando seu nome. A criança teve que colar sua foto na história e preencher seu nome no respectivo balão, respondendo, assim, a pergunta de George, como mostra a figura na página seguinte.

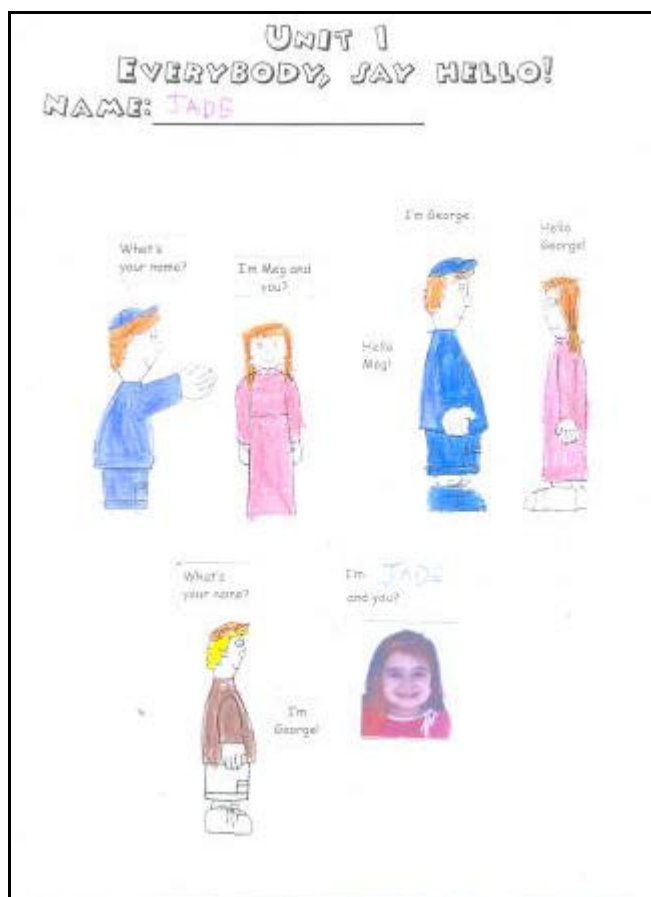


Figura 5 - Reading a story

A atividade foi bem sucedida. As crianças adoraram colocar suas fotos na história e fazer parte dela. Após a aplicação desta atividade, em um encontro que tive com Flávia, a outra professora que também aplicou o material, ela me disse que “não imaginava que as crianças fossem gostar tanto de se ver no papel, como parte da história”.

O objetivo da utilização da história em quadrinhos com texto escrito era apenas chamar atenção das crianças à linguagem escrita na língua alvo, não visando à alfabetização nem ao uso dessas formas escritas. Além disso, o fato de a criança ver-se como parte da história mostra o caráter dialógico da linguagem, e que esta linguagem pode ser construída pela própria criança, na língua estrangeira.

E, finalmente, a última atividade desta primeira unidade foi a confecção de fantoches com meias velhas. Foi enviado uma solicitação por escrito para as famílias para que mandassem as meias (Apêndice C). As partes do rosto dos bonecos foram feitos com EVA colorido e o cabelo com fios de lã. A confecção dos bonecos levou duas aulas, mas muito do

trabalho já tinha sido realizado por mim anteriormente, como recortar os pedaços de EVA e cortar os fios de lã. O resultado final pode ser observado na figura abaixo.



Figura 6 - Puppet

Enquanto eu ajudava as crianças com o preparo dos fantoches, as crianças que já tinham os seus bonecos prontos deveriam criar um nome e idade para seus fantoches e descobrir o nome e a idade do fantoche do colega em inglês.

A unidade dois iniciou com a canção *The Itsy Bitsy Spider*. A canção constitui uma narrativa, cujo significado é trabalhado através de mímica e figuras. O trabalho com a canção, bem como grande parte das atividades, levou em consideração algumas características do método *TPR (Total Physical Response)* que prevê a coordenação da fala com o movimento (RICHARDS & RODGERS, 1986, p.87).

A música foi cantada com as crianças várias vezes. Enquanto cantávamos, fazíamos gestos de acordo com a letra, conforme a descrição que está posposta à canção abaixo (ARAUJO, 2006).

Itsy Bitsy Spider song

The itsy, bitsy spider, climbed up the water spout.

Down came the rain and washed the spider out.

Out came the sun and dried up all the rain,

And the itsy, bitsy spider went up the spout again.

*** Instruction**

Verse 1: Join the left index fingertip to right thumb tip and the right index fingertip to the left thumb tip. Keeping one fingertip and thumb tip touching, swing the other pair up to touch each other again. Repeat this "climbing" motion going "up the water spout".

Sprinkle fingers down for the second verse and make a sweeping motion for "washed the spider out".

Make a big sunshine (circle with your arms) for the third verse.

Make your climbing fingers for the final verse.

Teacher explains the lyrics and has the kids repeat them unison. While she says the sentences she mimes them. She plays the song several times and does the miming with the kids. Option: Teacher sings the song and kids do the miming without the teacher's help.

Para a compreensão da canção, preparei quatro *flashcards* com figuras que representassem as principais partes da música. Então, as mesmas figuras dos *flashcards* foram colocadas em uma folha de papel em ordem aleatória para que as crianças as numerassem enquanto ouviam o CD.

Além da atividade de compreensão da canção, muitas outras foram realizadas na unidade dois, tais como colorir uma aranha com as cores especificadas utilizando a língua alvo ao selecionar as cores, bem como ao explicar a ordem do exercício; aprender a solicitar permissão para ir ao banheiro, de forma apropriada (*May I go to the bathroom?*), a fazer um pedido ao colega (*Can you pass me the pencil, please?*) e a dizer as palavras "mágicas" *please, thank you*. À medida que falamos, construímos diferentes identidades dependendo da *persona* que projetamos e dependendo de com quem estamos falando. Embora não seja explicado às crianças a diferença de *may I* e *can I*, ao utilizá-los nas diferentes situações ao longo das aulas, vamos construindo uma hierarquia de papéis sociais que são simbolizados pela linguagem. Utilizar apenas uma das formas denotaria uma visão estanque dos papéis sociais.

E, finalmente, a última atividade desta unidade foi a confecção de *finger puppets*, com formato de sol, chuva e aranha, para que os alunos encenassem a canção. Cada aluno recebeu duas figuras para colorir como quisessem. Os desenhos foram recortados e modelados em formato de *finger puppets* para que as crianças pudessem encenar a canção.

A terceira unidade, chamada *I'm a Little Teapot*, assim como as outras duas unidades anteriores, foi introduzida com a própria canção que nomeia a unidade. As crianças escutaram a música com a professora e todos cantaram juntos. A canção é uma auto-descrição de um bule de chá e, assim como a anterior, é possível encená-la com gestos. Para trabalhar com a compreensão, como na unidade anterior, quatro figuras mostrando diferentes partes da canção foram colocadas em ordem aleatória, a fim de que as crianças pudessem colocá-las em ordem. Abaixo, segue a canção (ARAÚJO, 2006).

I'm a Little Teapot

*I'm a little teapot, short and stout
Here is my handle (place one hand on corresponding hip to imitate handle),
Here is my spout (position other hand in air to imitate spout).
When I get all steamed up,
I just shout
Just tip me over and pour me out! (Lean to the right to imitate pouring tea from the spout)
I'm a very especial pot, it's true
Here's an example of what I can do
I can change my handle into a spout (switch arm positions and repeat tipping motion).
Just tip me over and pour me out (lean to the left to imitate pouring tea from the spout).*

O objetivo desta unidade era o trabalho com pares adjacentes “oferta / aceitação – recusa”, embora os pares trabalhados nas unidades anteriores também tenham sido revisados. A apresentação desses pares dava-se de modo bastante contextualizado. Coletei caixas de suco de laranja, gelatina, leite, chá, água mineral e outras embalagens. Além disso, providenciei uma pequena toalha de mesa xadrez, algumas frutas de plástico, um pacote de bolacha salgada, um *kit* de chá com bule, xícaras, pratinhos e colheres. Todo o material era montado em uma pequena mesa e os fantoches encenavam os diálogos, como o que segue abaixo:

Meg's mom: - *Would you like a cup of tea? (Mrs. Hall holds a teapot)*
George: - *Yes, please. (Mrs. Hall pours out some tea in a cup and hands it to George)*

George: - *Do you want some crackers? (He hands the crackers to her)*
Meg: - *No, thanks. (ARAÚJO, 2006)*

Como anteriormente exposto, à medida que falamos, assumimos diferentes papéis sociais, dependendo do próprio curso da interação e de quem é nosso interlocutor: nosso papel de professores falando com alunos, de mães falando com seus filhos, de esposa falando com o

marido. As diferenças entre *would you like* e *do you want* não foram tratadas explicitamente com as crianças. Elas foram apenas apresentadas às crianças através do uso de fantoches e encenadas por elas ao repetirem a fala da professora que as modelava enquanto as crianças manipulavam os bonecos.



Figura 7 - Teatime

O uso dos fantoches possibilita que o professor traga para o ambiente escolar qualquer outra cena cotidiana que não esteja diretamente relacionada com a sala de aula, que é o caso da figura acima, na qual as crianças realizam a “hora do chá na casa de um amigo”. Assim, ao utilizar os fantoches, o professor cria junto com as crianças um cenário imaginário, no qual novos papéis sociais são vivenciados. Desse modo, a utilização dos fantoches oportuniza uma experiência rica e significativa de aprendizagem de língua estrangeira.

Outras atividades também fizeram parte desta unidade, como a categorização de alimentos, através do exercício *cross the odd one out*, que, além da categorização, visava à prática do vocabulário específico, de acordo com a figura que consta na página seguinte.

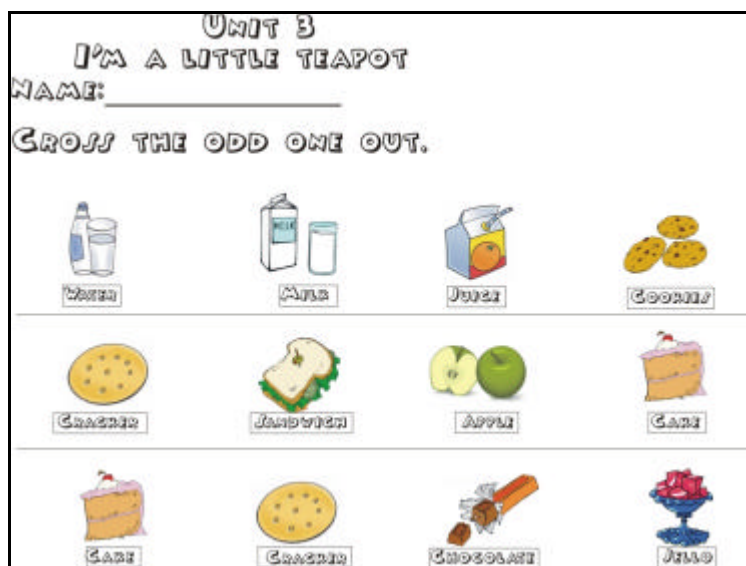


Figura 8 - Cross the odd one out

A última atividade foi um jogo de cartas, que tinha o objetivo de praticar vocabulário. Considero importante salientar que, embora sejam apresentados exercícios específicos para a prática de vocabulário, o objetivo final não era este. O objetivo era ensinar as crianças a performar ações na língua inglesa, que sejam adequadas à determinada situação.

O jogo de cartas, primeiramente, retoma a idéia do jogo “pedra, papel, tesoura”, que é feito com as mãos. Ele não exige equipamento especial, sendo muito usado como método para se escolher uma pessoa em um grupo (como na escolha de equipes para a prática desportiva, por exemplo). Segue abaixo a descrição do jogo.

No jogo “pedra, papel, tesoura”, os jogadores devem, simultaneamente, esticar a mão, formando um símbolo (que significa pedra, papel ou tesoura). Então, os jogadores comparam os símbolos para decidir quem ganhou, da seguinte forma: pedra ganha da tesoura (amassando-a ou quebrando-a); tesoura ganha do papel (cortando-o); e papel ganha da pedra (embrulhando-a).

A pedra é simbolizada por um punho fechado; a tesoura, por dois dedos esticados; e o papel, pela mão aberta. Caso dois jogadores façam o mesmo gesto, ocorre um empate, e, geralmente, se joga de novo até desempatar. No projeto, este jogo foi transposto para as cartas. Como se observa nas figuras abaixo, as cartas têm os símbolos acima mencionados e um alimento.

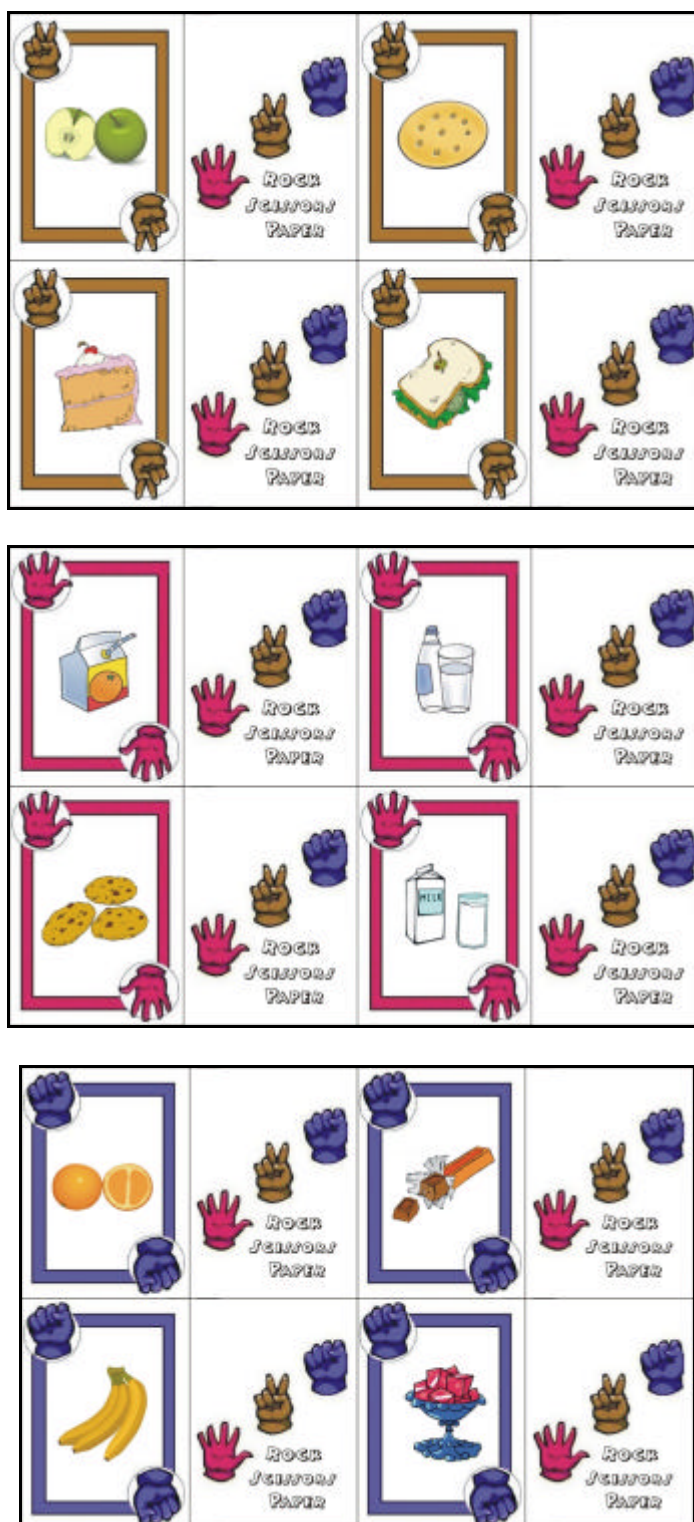


Figura 9 - Rock scissors paper

Cada dupla de alunos recebeu um conjunto de doze cartas e estas foram divididas entre os dois alunos, ou seja, cada um ficou com seis cartas. Os alunos escolheram uma carta (sem mostrar o símbolo ao colega) e diziam: *rock, scissors, paper*, enquanto colocavam a carta

sobre a mesa. Os símbolos eram comparados e o aluno que ganhasse, deveria dizer o nome do alimento mostrado na figura para que pudesse ficar com as cartas daquela rodada. O aluno que tivesse mais cartas ganhava o jogo.

As crianças já sabiam jogar “pedra, papel, tesoura”. Perguntei a professora titular da turma se já conheciam a brincadeira. Ela respondeu que nem mesmo ela sabia jogar, mas que um aluno foi ensinando ao outro, e isso facilitou o andamento da atividade. Algumas aulas anteriores ao jogo de cartas, ensinei a eles como dizer: pedra, papel e tesoura na língua alvo. Em seguida, solicitei que jogassem, também em inglês, posteriormente, com o uso das cartas para fixação do vocabulário.

Após descrever as atividades e a aplicação das mesmas, faz-se necessário esclarecer como os dados serão analisados.

4.6 Metodologia de Análise

Foram selecionadas apenas interações dos vídeos que foram gravados a partir do dia 17 de setembro de 2007, quando Daiani Selister passou a realizar as gravações, pois nestas interações, as crianças já utilizavam um pouco da língua alvo, visto que já haviam assistido a cinco aulas do projeto. Ao assistir aos vídeos que foram gravados, percebi uma grande recorrência do padrão interacional professor – aluno – professor em todas as aulas. Dentre as aulas filmadas por Daiani foram selecionados excertos contendo a presença de seqüências IRA & IRF e/ou trechos com a utilização dos fantoches.

A análise dos trechos selecionados visava a responder a seguinte pergunta: qual é o papel do padrão IRA & IRF na sala de aula pesquisada? Além disso, uma segunda pergunta faz-se também relevante à análise: qual o papel dos fantoches para promover o uso da língua alvo e o desenvolvimento de diferentes identidades na sala de aula em questão?

A partir de uma análise preliminar dos dados gerados, emergiram as seguintes perguntas complementares:

- a) de que modo o padrão IRA & IRF é utilizado na sala de aula?

- b) as crianças se auto-selecionam para responder às perguntas da professora?
- c) as crianças introduzem tópicos?
- d) como o uso do IRA está relacionado com os seis passos do andamento, conforme propostos por Wood, Bruner & Ross (1976)?
- e) Os fantoches promovem o uso da língua alvo pelos alunos?
- f) A brincadeira com fantoches promove o desenvolvimento de diferentes identidades nesta sala de aula?

5 ANÁLISE DOS DADOS

No presente capítulo procede-se à análise dos excertos selecionados para este estudo. No primeiro excerto são analisadas as ocorrências de seqüências IRF em uma retomada dos conteúdos trabalhados em uma aula anterior, para que as crianças pudessem realizar pequenos diálogos com fantoches, por elas confeccionados.

O segundo excerto mostra dois alunos realizando a atividade proposta ao utilizar seus bonecos para descobrir o nome e a idade do fantoche do colega. Neste excerto analisa-se, entre outros aspectos, a importância do uso dos fantoches para promover o desenvolvimento de novas identidades, à medida que as crianças vivenciam novos papéis sociais, como o papel de mãe, filho, amigo, e muitos outros.

Já no terceiro excerto são analisadas seqüências do tipo IRF em uma retomada de conteúdo que é proposta pelos próprios alunos ao interromperem o início da atividade planejada para aquela aula. Por último, no quarto excerto são analisadas ocorrências de seqüências do tipo IRA, bem como a apresentação de conteúdo novo realizada através dos fantoches.

5.1 “*How old is Ladybug?*”

Antes de iniciar a análise, faz-se necessário tratar sobre as circunstâncias de que este excerto faz parte. Os alunos já tinham aprendido a apresentar-se de modo simples, perguntando o nome e a idade do colega, bem como a responder a essas perguntas de modo adequado. O segmento transcrito na página seguinte constitui o início de uma aula e é marcado por uma retomada do conteúdo trabalhado na semana anterior.

O objetivo pré-estabelecido no plano de aula era concluir a confecção de fantoches feitos com meias velhas e solicitar aos alunos que atribuíssem nome e idade aos seus fantoches. Além disso, eles deveriam, utilizando os bonecos, conversar com o fantoche de um colega para descobrir o seu nome e a sua idade. Para que tal atividade pudesse ser viabilizada, foi realizada uma pequena retomada do conteúdo, embora isso não estivesse estabelecido

inicialmente no plano de aula, emergindo espontaneamente na interação. O excerto com essa retomada segue abaixo.

Segmento 3 - “How old is Ladybug?”

1	Luciana:	lembra que aula passada (.) lembra que aula passada Ladybug tava conhecendo a Meg e o George? ((Luciana está de pé em frente às crianças que estão sentadas às suas classes, dispostas em grupos de quatro)).
2	Alguns alunos:	aham
3	Luciana:	remember that? and how old is [<u>Ladybug</u> ?
4	Júlia:	[ela já conhecia o George.
5	Luciana:	oh yes, I kn(ow)... just Meg, all right. and, how old, how old is Ladybug?
6	Pablo:	Três
7	Luciana:	how old is Ladybug?
8	Pablo e outros alunos	TRÊ::S
9	Luciana:	three:: she is three:: very good
10	Luciana:	how old is <u>Meg</u> ?
11	Júlia:	quatro ((mostra quatro dedinhos))
12	Luciana:	she's four↑ that's right↑ she's four.
13	Luciana:	and, how old is <u>George</u> ?
14	Todos os alunos:	CINCO ((alguns mostram cinco dedinhos))
15	Luciana:	George is five. George is five. aham, exactly, very good↑
16	Paulo:	sete
17	Luciana:	sete? quem é que tinha sete?
18	Júlia:	nã::o ninguém
19	Luciana:	ninguém. Ladybug is three =
20	João:	= seven no
21	Luciana:	no seven no. Ladybug is three↑ Meg is four↑ and George is five. and you Carina how old are you?= =oh teacher, caiu ((ele junta a bolsa dos fantoches e a entrega a Luciana, que ainda está esperando a resposta de Carina))
22	Paulo:	
23	Carina:	((Carina direciona o olhar para Luciana, mas não responde))
24	Luciana:	five?
25	Carina:	((balança a cabeça negando))
26	Luciana:	no?
27	Luciana:	six?
28	Carina:	((Carina move a cabeça em assentimento))
29	João:	I'm six. ((direciona o olhar para Carina e modela a resposta))
30	Luciana:	all right, all right
31	Eric:	I'm six. ((direciona o olhar para a colega e modela a resposta))
32	Paulo:	tinha caído no chão ((apontando para a bolsa))
33	Luciana:	thank you Paulo, thank you very much

Neste excerto, pode-se identificar, na linha 1, que o enunciado que dá início à interação é uma pergunta fechada (cuja resposta seria “sim” ou “não”), através da qual recruta a atenção das crianças (1º passo do andaimento – WOOD, BRUNER & ROSS, 1976), ajudando-os a lembrar do que tinham trabalhado na aula anterior e, com isso, convidando-os a engajar-se na atividade que segue. A essa pergunta, elas respondem em uníssono: “aham” (linha 2), em assentimento.

O convite acima referido é realizado em português. Nota-se nos turnos seguintes (linhas 3 a 21), que a tarefa proposta (de retomada) é dividida em pequenas etapas, de modo a simplificá-la. O conteúdo que visava o estudo da estrutura *‘how old are you? / I’m...’* foi apresentado, em aulas anteriores, através de pequenas encenações com a utilização dos fantoches, por isso, a revisão de conteúdo tinha seu foco na idade dos fantoches. Ao invés de perguntar *‘how old are the puppets’*, a tarefa foi dividida em pequenas etapas de modo a simplificar a tarefa (2º passo do andaimento – WOOD, BRUNER & ROSS, 1976): *‘how old is Ladybug* (linhas 3 e 7); *how old is Meg* (linha 10); *how old is George* (linha 13)”.

O início dessa simplificação é marcado pela alternância de código (linha 3) em que eu passo a falar em inglês: *‘remember that? and how old is [Ladybug?’*. Essa alternância de código foi realizada na expectativa de que as crianças utilizassem também a língua alvo (afinal, elas teriam condições para tanto¹⁸). Essa expectativa pode ser observada na linha 7, quando repito a pergunta realizada anteriormente nas linhas 3 e 5, esperando que elas respondam em inglês, desconsiderando que elas estavam demonstrando ter entendido a pergunta e que já estavam dando a resposta correta, porém não na língua alvo.

Continuo a usar a língua alvo em minhas perguntas, mas depois desse primeiro episódio, sobre *Ladybug*, passo a aceitar as respostas corretas em português, para as quais logo ofereço uma versão em inglês. Nesse sentido, pode-se dizer que a alternância de códigos caracteriza a interação transcrita e torna visível o bilingüismo incipiente nesta sala de aula.

Numa primeira observação do excerto, percebe-se a ubiquidade do padrão uniforme presente no discurso de sala de aula: professor – aluno(s) – professor. Trata-se de uma retomada do conteúdo da aula anterior (especialmente entre as linhas – 5 a 15). Por isso, as

¹⁸ Em aulas anteriores, as crianças realizaram diversas atividades com o objetivo de trabalhar os números de 1 à 10, como por exemplo, o “mosquito game”, que é descrito no capítulo 4 (seção 4.5) de metodologia.

perguntas têm respostas conhecidas quanto ao conteúdo; no entanto, o que estou tentando descobrir é se os alunos compreendem as perguntas apresentadas na língua alvo e se lembram as respostas adequadas, tanto no que se refere ao conteúdo quanto no que se refere às formas da língua alvo. Nesse sentido, o padrão professor – aluno(s) – professor identificadas nesta parte da aula não são meramente um teste de compreensão e de memória, pois visam a reavivar conhecimento indispensável à consecução dos objetivos da aula em questão. São, portanto, seqüências IRF, conforme propõe Wells (1993).

Note-se que, diante das contribuições dos alunos realizadas em português, primeiramente realizo um redizer da fala deles, porém na língua alvo, para só então fazer a avaliação. Ou seja, modelo as respostas em inglês e só depois as avalio. No caso, essas avaliações são positivas, porque os alunos haviam dado respostas corretas quanto ao conteúdo. Em suma, nos três casos de terceiro turno (linhas 9, 12 e 15), ao redizer a fala dos alunos, eu não só ratifico suas contribuições, mas também presto andaimento a eles, uma vez que esse redizer constitui um modelo do que seria a versão ideal da resposta (6º passo do andaimento – WOOD, BRUNER & ROSS, 1976). As avaliações positivas, nos terceiros turnos em discussão, constituem comentários elogiosos às crianças, o que ajuda a controlar sua frustração durante a realização incompleta da tarefa (5º passo do andaimento - WOOD, BRUNER & ROSS, 1976). Assim, observa-se que a seqüência IRF aqui é utilizada para dar auxílio e encorajamento aos alunos. Todas essas observações, portanto, favorecem a interpretação de que, da linha 5 à linha 15, se trata mais de seqüências IRF do que seqüências IRA.

Outro aspecto relevante neste excerto é o modo com que a correção aparece, pois embora ela não ocorra de forma mitigada, com atrasos ou hesitações, como, em geral, acontece na conversa cotidiana, ela também não é realizada pela “voz autorizada da professora” (CONCEIÇÃO & GARCEZ, 2005). Ao contrário, ela é realizada por múltiplas vozes. Na linha 16, quando Paulo diz que o fantoche George tem sete anos, podemos identificar, em meu turno seguinte (linha 17), a prática do revozeamento: “sete, quem tinha sete?”. O turno anterior foi redito para que pudesse ser reexaminado pelo produtor da resposta (Paulo) e os demais participantes deste encontro. Neste caso, a participante Júlia, em resposta à minha pergunta no revozeamento, avalia negativamente a resposta de Paulo: “Nã::o ninguém” (linha 18), que é confirmado no turno seguinte.

O assunto “aula passada” é encerrado com uma espécie de coda, na qual podemos notar uma retomada de todos os pontos destacados (linha 21): “*Ladybug is three- Meg is four- and George is five*”. Após o encerramento da revisão, pela primeira vez, uma aluna é selecionada para responder a uma pergunta (“and you Carina, *how old are you?*” – linha 21). Como Carina não responde, eu reduzo o grau de liberdade, simplificando a pergunta, que passa de uma pergunta aberta, para uma pergunta fechada (“*five?*” – linha 24). A menina move a cabeça negando. Quando pergunto se ela tem “*six*” (linha – 27), a menina move a cabeça em assentimento, o que é seguido pela ajuda dos colegas João e Eric, que demonstram o que seria a versão ideal da resposta (I’m six – linhas 29 e 31).

A atitude de João e Eric de modelar a resposta para a colega mostra uma projeção de identidades ou de alinhamento e orientação dos participantes (professora – alunos) em relação uns aos outros menos assimétrica (RECH, 1996, p.314), pois eles assumem para si o que *tradicionalmente* seria o papel da professora: modelar, ajudar, ou mesmo, reparar as falas dos colegas e da professora (linha 4 – “ela já conhecia o George”).

Essa menor assimetria pode ser observada também ao final do excerto, quando Paulo junta do chão a bolsa que havia caído e me entrega (“=oh *teacher*, caiu”, linha 22). Eu, por minha vez, pego a bolsa, mas, como ainda estou esperando uma resposta de Carina, não agradeço ao menino. Paulo, contudo, espera que eu reconheça sua gentileza, e responda propriamente. O menino aguarda o desfecho da ação na qual eu estava engajada e toma o turno para explicar o que aconteceu, cobrando um reconhecimento por tal gentileza: “tinha caído no chão” ((apontando para a bolsa)) (linha 32). Como eu havia encerrado a ação anterior, eu finalmente ratifico Paulo agradecendo-o (“*thank you Paulo, thank you very much*”, linha 33), de acordo com o esperado. Em suma, Paulo coloca-se em uma posição de quem ensina, de quem “cobra” comportamentos adequados ao papel de quem recebe uma gentileza.

As identidades são co-construídas momento-a-momento na interação, o que fica evidenciado neste excerto no momento em que eu utilizo o revozeamento para transferir aos alunos o papel de avaliar uma resposta (linha 17), papel, geralmente, associado ao professor. Na seqüência, enquanto tento auxiliar Carina a responder a uma pergunta, os alunos João e Eric assumem um papel que é, em geral, associado ao professor (daquele que sabe), modelando a resposta para a colega. Outro momento que evidencia a co-construção de

identidades nesta interação é aquele no qual Paulo cobra comportamentos adequados ao papel de quem recebe uma gentileza, papéis estes, geralmente associados ao professor, neste tipo de encontro.

Nesta sala de aula, o poder de tomar os turnos, modelar e reparar a fala, e a responsabilidade pela aprendizagem não são atribuições exclusivas da professora. Ao contrário, elas são compartilhadas com os alunos, possibilitando, assim, que as crianças aumentem seu engajamento nas práticas, e se apropriem dos conhecimentos, habilidades, e atitudes que são parte de seu papel neste encontro. Este compartilhamento de poder, controle e responsabilidade pela aprendizagem são co-construídos pelos participantes na interação.

Faz-se importante salientar que, com exceção de uma ocorrência, em que uma pergunta é direcionada especificamente à aluna Carina, as demais perguntas são endereçadas a todos os alunos, considerando todos como “interlocutores destinatários” (CLARK, 1996, p. 14), possibilitando que eles se auto-selecionem para responder às perguntas, buscando criar um ambiente mais equânime entre os participantes. Ou seja, eles são ratificados como participantes legítimos deste encontro.

Ao olhar para este excerto, aparentemente, pode-se notar que, assim como em salas de aula mais tradicionais, eu proponho os tópicos, avalio as contribuições dos alunos, estruturo e organizo a interação de acordo com meus objetivos. Além disso, podemos notar a recorrência de perguntas insinceras, cujas repostas são por mim conhecidas e são seguidas de uma avaliação. Mas para poder avaliar a função do uso da seqüência IRF, faz-se necessário analisar o contexto no qual ele aparece.

A presente análise sugere uma estreita relação entre IRF e o andamento oferecido aos alunos: simplificar a tarefa dividindo-a em etapas: “*how old is Ladybug* (linhas 3 e 7); *how old is Meg* (linha 10); *how old is George* (linha 13)”; demonstrar a versão ideal da tarefa, modelando-a: “*three she is three:: very good*” (linha 9); além de controlar a frustração dos aprendizes, elogiando: “*George is five. George is five. aham, exactly, very good* (linha 15)”.

5.2 “Nã::o. quantos anos você tem: *How old are you?*”

Em uma primeira análise dos dados, observa-se que as aulas são, em grande medida, centradas na professora, com a presença ubíqua do padrão professor – aluno – professor na maioria das interações. Tal fato é justificado pela idade das crianças, bem como pelo nível de conhecimento em língua estrangeira em que se encontram. Contudo, no excerto abaixo, percebe-se que há uma preocupação em fazer com que este padrão seja quebrado, pelo menos em alguns momentos.

Antes de iniciar a análise, uma pequena contextualização do excerto será apresentada. Enquanto eu ajudo as crianças com o preparo dos fantoches, as crianças que já tinham os seus bonecos prontos deveriam criar um nome e idade para eles e descobrir o nome e a idade do fantoche do colega. No fragmento que segue abaixo, João auxilia o colega a realizar a tarefa, que sozinho, ainda não consegue.

Segmento 4 - “Nã::o. quantos anos você tem: *How old are you?*”

1	João fala por seu fantoche:	what’s your name?
2	Eric fala por seu fantoche:	(1.1) i’m george.
3	João fala por seu fantoche:	(.) how old are you?
4	Eric fala por seu fantoche:	i’m george.
5	João fala por seu fantoche:	<HOW OLD ARE YOU>
6	Eric fala por seu fantoche:	i’m george.
7	João:	<u>>nã::o.</u> quantos <u>anos</u> você tem.< ((ele inclina-se em direção ao colega chegando bem próximo a seu rosto)) °how old are you° ((ele volta à posição anterior falando pelo fantoche))
8	Eric fala por seu fantoche:	(.) ah::: ((olha para o fantoche do colega)) seven ((braço estendido realizando o movimento da boca do fantoche))
9	João:	((ele inclina-se em direção ao colega e afasta o fantoche)) seven?
10	Eric:	é. ((olha para João))
11	João	tu tem sete anos xxx
12	Eric:	<u>não</u> . eu tenho six

A figura na página seguinte mostra o momento em que as crianças realizavam a tarefa.



Figura 10 - Meeting someone

Inicialmente, podemos identificar que Eric não compreende a pergunta de João na linha 3, o que é evidenciado no turno posterior. João, então, com uma fala mais lenta que a anterior e com volume um pouco mais alto, repete a pergunta. Como Eric ainda responde de modo a indicar que a pergunta não foi compreendida, João traduz a pergunta, e, em seguida ele “modela a pergunta na língua alvo” (WOOD, BRUNER & ROSS, 1976) ao repeti-la. Com o andaimento prestado pelo colega, Eric, no turno seguinte, responde adequadamente, dizendo “seven” (linha 8).

Utilizando a metáfora das camadas de ação de Clark (1996), é possível perceber que nesta interação há dois domínios de ação: o segundo domínio (ou camada) de ação, construído sobre o primeiro, representando o mundo imaginário dos fantoches, e o primeiro domínio (ou camada) de ação, que representa a situação real (dois alunos falando um com o outro durante a prática de um diálogo em língua inglesa utilizando fantoches).

As ações de João e Eric ocorrem em dois domínios ou camadas. Cada camada, ou domínio de ação é caracterizado por seus papéis, suas possíveis ações e o local onde elas ocorrem, como no quadro abaixo.

	Domínio 1	Domínio 2
Participantes	Eric (idade – 6) João	George (idade – 7) Nome não disponível na interação
Papéis desempenhados	Dois alunos de educação infantil	Duas pessoas inicialmente desconhecidas

Ações	Praticando um diálogo em língua inglesa, utilizando a estrutura alvo (<i>What's your name; How old are you?</i>), com a utilização de fantoches	Se encontrando pela primeira vez e se apresentando
Local	Sala de aula	Local não determinado

Podemos ver que o andaimento ocorre no primeiro domínio de ação. Quando João percebe que o colega não vai conseguir responder, uma vez que a pergunta foi repetida pausadamente (linha 5) e mesmo assim, a resposta não foi adequada, ele suspende temporariamente o alinhamento anterior, no qual eles estão agindo no segundo domínio e retorna para o primeiro domínio (ou primeira camada). Essa mudança de alinhamento é marcada pela orientação corporal de João, que se inclina em direção ao colega afastando o fantoche, e pela utilização de *alternância de código*, nesse caso referindo-se a mudança de língua: ele traduz para português a pergunta problema e, em seguida marca o retorno ao segundo domínio de ação, assumindo a identidade do fantoche repetindo a mesma pergunta em inglês. Eric, por sua vez, ao compreender o que lhe estava sendo perguntado, pensa em como responder, o que é evidenciado pela hesitação e o direcionamento do olhar, e finalmente profere a resposta, através do fantoche (“seven”, linha 8), mantendo-se assim no segundo domínio de ação.

João busca confirmar se esta era realmente a resposta pretendida por Eric. Para isso, ele afasta o fantoche, aproxima-se do colega, sinalizando, novamente, uma mudança de interlocutor (de George para Eric), e, por conseguinte, uma mudança entre os domínios de ação: do segundo (situação imaginária) para o primeiro (situação real), buscando verificar a veracidade da resposta ao repeti-la (“seven?”, linha 9). Eric sinaliza também uma troca de interlocutor (do fantoche de João para o menino) ao olhar para João e dizer “é” (linha 10).

Como João ainda não está certo de que aquela foi a resposta pretendida, ele diz: “tu tem sete anos” (linha 11), ainda mantendo Eric como interlocutor. Eric responde dizendo, “não, eu tenho six”, ou seja, ele havia atribuído uma idade ao fantoche, conforme o solicitado pela professora, e João achava que ele pudesse estar confundindo os números. Podemos verificar que é nessa alternância de papéis e identidades, ocorrida através de mudanças entre os domínios de ação, que João busca “determinar a ZDP” do colega, ao tentar descobrir o que Eric faz sem ajuda e o que ele pode realizar com a assistência, ou a regulação do outro. Esta

descoberta está sendo negociada entre os dois, de modo que esta assistência é graduada e contingente (LANTOLF & ALJAAFREH, 1995, p. 620), uma vez que João oferece *o suporte necessário* para a realização da tarefa *no momento em que era necessário*.

As mudanças de alinhamento dos participantes nesta interação, através das quais os dois alunos negociam a ZDP de Eric, é marcada pela alternância de código e pela posição corporal. João, que anteriormente assumia a identidade do fantoche ao falar pelo personagem utilizando a língua inglesa (linhas 7 e 9), assume sua própria identidade utilizando a língua portuguesa, para prestar andamento ao colega. Do mesmo modo, Eric assume a identidade de George ao conversar com o fantoche do colega utilizando a língua alvo. Como Quental (1991, p. 93) assevera, “nossos papéis comunicativos, bem como nossas identidades são constantemente modificados na interação e são sinalizados por mudanças de footing ou alinhamento, que “re-enquadram as novas identidades e papéis redefinindo o contexto”.

Assim, a tarefa de apresentar-se para o colega utilizando a língua alvo foi completada com diversas recursões ao cenário real (domínio 1), no qual João auxilia o colega menos competente.

O brinqueado com os fantoches foi utilizado durante as aulas como recurso didático não só para apresentar conteúdos de forma contextualizada, mas também, como um recurso através do qual, as crianças pudessem brincar de assumir os papéis de mãe, filho, amigo, e muitos outros utilizando a língua alvo. No caso do excerto acima, por exemplo, as crianças criam um cenário imaginário, no qual duas crianças, que são personagens imaginários criados pelos alunos, apresentam-se.

Embora seja um cenário imaginário, elas realmente vivenciam aqueles papéis (VYGOTSKY, 2004), de modo que, na brincadeira, elas têm uma necessidade real de uso da língua, e não somente repetem as falas da professora. Elas de fato envolvem-se na brincadeira, esforçando-se em desempenhar o papel de uma criança apresentando-se a uma outra, seguindo regras de conduta associadas àquele papel. Nesse esforço, as crianças atuam em um nível superior de desenvolvimento ao que elas realmente se encontram, uma vez que, para agir em um cenário imaginário, elas precisam ajustar seu comportamento em relação ao papel a ser representado de acordo com as regras sociais e culturais associadas àquele papel, criando, assim, uma ZDP (VYGOTSKY, 1994).

Na brincadeira com os fantoches as crianças representam diferentes papéis sociais: a de mãe, de filho, de amigo, e muitos outros possíveis papéis em língua estrangeira.

5.3 “*Quantos anos a mãe da Meg tem?*”

O excerto abaixo foi extraído de uma aula cujos objetivos eram aprender a estrutura “*do you want some...*”, para adequadamente oferecer algo a um amigo, bem como revisar formas de aceitar / recusar uma oferta, além de itens lexicais que foram trabalhados com as crianças em uma aula anterior a esta. Esse conteúdo era parte da terceira unidade de estudo que foi trabalhada com os alunos.

Os objetivos gerais da unidade previam que os alunos aprendessem a performar as ações de oferecer – aceitar / recusar. Para isso, uma mesa foi preparada, com uma toalha xadrez, pratos, copos e talheres de brinquedo, bem como uma caixa de suco de laranja e de leite vazias, uma banana de plástico, bolachas salgadas, um bule de chá, etc. Dentro deste contexto, as ações de oferecer – aceitar / recusar foram representadas através dos fantoches em uma pequena cena do cotidiano, na qual o fantoche George oferece suco e bolachas ao outro boneco. Assim, foram apresentados aos alunos alguns itens lexicais referentes à alimentação, bem como as estruturas para oferecê-los – aceitá-los ou recusá-los adequadamente.

Como poderá ser observado no excerto a seguir, eu inicio retomando o que foi apresentado na semana anterior e, ao tentar introduzir o tópico do dia, ela é interrompida por Paulo, que introduz um novo tópico. Embora não fosse este o objetivo da aula, eu ratifico o aluno e aceito dar continuidade ao tópico proposto pelo menino.

Segmento 4 - “*Quantos anos a mãe da Meg tem?*”

1	Luciana:	...lembram a semana passada como é que foi? na semana passada, a mãe da Meg ofereceu o quê pra ele? ((referindo-se a George))
2	Aluno não identificado:	bola::cha
3	Luciana:	co::okies. that’s right. she gave them some cookies. aí essa semana (.) quem vai conversar é a Meg e o George. listen

	up então, eles estão sentados à mesa.
4 Paulo:	teacher ↑
5 Luciana:	huh?
6 Paulo:	quantos anos a mãe da <u>Meg</u> tem?
7 Luciana:	a mãe da Meg? ah:: (.) ela tem 30.
8 Caren:	e a Meg?
9 Luciana:	a Meg? how old is Meg? remember?
10 Alguns alunos:	cin::co.=
11 Júlia:	=QUA::TRO
12 Luciana:	and how old is George?
13 Júlia e outros alunos:	qua::tro
14 Luciana:	Meg is <u>four</u> ((levanta a mão com a boneca)) and George is <u>five</u> . ((levanta a mão com o boneco)) então ela tem ((levanta a mão com a boneca novamente))...
15 João:	[ah::
16 Alguns alunos:	[qua::tro
17 Luciana:	and he is ((aponta para o fantoche, George))
18 Alguns alunos:	cin::co
19 Luciana:	exactly, five. cinco. né?

Já no início do excerto (linha 1), podemos identificar uma seqüência IRF, visto que o primeiro turno, ao qual eu dou início, apresenta duas perguntas (“lembram a semana passada como é que foi? na semana passada, a mãe da Meg ofereceu o quê pra ele?”, linha 1). A primeira pergunta busca ativar a memória dos alunos, dirigindo sua atenção para lembrar o que ocorreu na semana anterior. Assim, pode-se dizer que essa pergunta tem função de recrutar a atenção das crianças para a atividade que está sendo proposta: retomar a aula anterior (1º passo do andaime - WOOD, BRUNER & ROSS, 1976). A segunda diminui o grau de liberdade de resposta, passando de uma pergunta mais ampla, para uma pergunta mais específica e, com isso, simplificando a tarefa de contar o que aconteceu na aula anterior (2º passo do andaime - WOOD, BRUNER & ROSS, 1976).

Estas perguntas são seguidas pela resposta dos alunos (“bolacha”, linha 2) no turno seguinte. E, finalmente, no terceiro turno da seqüência triádica, percebe-se um redizer da fala dos alunos com a utilização de alternância de código, modelando, assim, a versão ideal da resposta (“co::okies.”, linha 3). A confirmação da resposta dos alunos é seguida de uma avaliação positiva (“*that’s right.*” – linha 3), e de uma expansão, que modela o que seria a resposta ideal, desta vez em uma frase completa, que incorpora a contribuição dos alunos

(“*she gave them some cookies.*”, linha 3). Estas características apontam para a ocorrência de seqüências do tipo IRF (WELLS, 1993), pois ratificam a participação dos alunos, modela a resposta na língua alvo, e ainda avalia a contribuição positivamente, dando encorajamento. Sendo assim, não se tratam de seqüências IRA, mas sim de seqüências IRF.

Ainda no mesmo turno, ainda ocorre uma seqüência de alternâncias de código que marca o início da atividade planejada para essa aula (“*aí essa semana, quem vai conversar é a Meg e o George. listen up* então, eles estão sentados à mesa”, linha 3).

O redizer da resposta dos alunos, com alternância de código (“*co::okies.*”, linha 3), é realizado com entonação descendente, de modo a confirmar aquela resposta e funcionar, também, como uma avaliação positiva (HELLERMANN, 2003, p. 80). Assim, esse redizer tem dupla função de andamento: tanto por constituir um modelo do que seria a versão ideal da tarefa quanto por dar encorajamento aos alunos, ao avaliá-los positivamente (6º e 5º passos do andamento, respectivamente – WOOD, BRUNER & ROSS, 1976). No mesmo turno é possível identificar outra avaliação (“*that’s right*”, linha 3) que, como a citada anteriormente, funciona, também, como andamento, já que incentiva os alunos, controlando a frustração ao realizarem a tarefa (5º passo do andamento - WOOD, BRUNER & ROSS, 1976).

No turno que segue minha proposta de iniciar um novo assunto, Paulo toma o turno para chamar minha atenção (“*teacher ↑*”, linha 4) e, tendo sido ratificado, propõe um novo tópico (“*quantos anos a mãe da Meg tem?*”, linha 6). Essa proposta de tópico provoca uma interrupção da atividade planejada para aquela aula recém iniciada. Eu, então, respondo a Paulo. Caren toma o turno para perguntar a idade de Meg (“*e a Meg?*”, linha 8). O tópico iniciado por Paulo e expandido por Caren foi aceito e discutido no grupo, ocorrendo, com isso, uma retomada do conteúdo proposta pelos próprios alunos e por mim incentivada.

Embora o padrão professor – aluno – professor seja recorrente nesta interação, caracterizando-a como uma conversa institucional típica de sala de aula, este padrão não é inflexível. Os alunos também podem propor tópicos, não sendo em nenhum momento impedidos disso. Ao contrário, são ratificados e todos os participantes se engajam no tópico por eles proposto.

Além disso, pode-se observar que os alunos são convidados a assumir o que, em geral, é associado ao papel do professor: o papel daquele que “sabe” responder às dúvidas de colegas, projetando-se, assim, um alinhamento menos assimétrico em relação aos participantes. Com um revozeamento, eu reformulo a pergunta de Caren (linha 8), sobre a idade do fantoche Meg, com a utilização de alternância de código e, então, passo-a para exame dos colegas (“a Meg? *how old is Meg? remember?*”, linha 9). Essa atitude reforça o posicionamento de que todos os alunos são legitimamente parte daquele encontro, o que possibilita que, aos poucos, aqueles que são novatos aumentem sua participação, tornando-se também *experts*, assumindo diferentes papéis nesse encontro: o papel daquele que ensina, o papel daquele que aprende, que questiona, etc., alternando, desse modo, suas responsabilidades no processo à medida que se apropriam de novas habilidades, conhecimentos e atitudes associadas a seu papel nesse encontro.

A pergunta de Caren, que reformulo e passo para exame do grupo, foi respondida por alguns alunos em uníssono: “cin::co” (linha 10). Júlia, no turno seguinte, dá sua contribuição (“QUA::TRO”, linha 11). Os alunos se orientam para uma avaliação minha, que neste caso não ocorreu. Sigo perguntando pela idade de George e alguns alunos, inclusive Júlia, respondem “qua::tro”.

De fato, a resposta inicial de Júlia estava correta, mas a ausência de uma avaliação minha impediu que ela fosse confirmada naquele momento. Então, é somente após perguntar sobre a idade do fantoche George e obter a resposta dos alunos (neste caso, incorreta), eu modelo a estrutura completa da resposta com as correções necessárias: “*Meg is four* ((levanta a mão que carrega a boneca)) *and George is five*. ((levanta a mão com o boneco))” (linha 14).

Contudo, do ponto de vista dos papéis de ensinar e aprender, cabe aqui uma reflexão. Eu poderia ter ratificado a resposta correta de Júlia de forma explícita, no momento em que ela foi apresentada. Se o fizesse, estaria co-construindo com e para a menina uma identidade de alguém que sabe e que pode corrigir os colegas (note-se que a menina fala bem alto, em contraposição à resposta anterior de vários colegas) e assim ajudar, participar na reconstrução do conhecimento trabalhado na aula anterior. Afinal, a contribuição da menina, reparando a fala dos colegas, deveria ser muito bem-vinda para a descentralização das responsabilidades, pois ela estava assumindo um papel, em geral, associado ao professor: o de corrigir. Além disso, vale lembrar que, ao assumir este e outros papéis em sala de aula, ela vai,

gradativamente, passando de uma participação periférica, para uma participação plena (LAVE & WENGER, 1991).

Após a correção que realizo através da língua alvo, observam-se seqüências IRF distribuídas entre as linhas 14 e 19, sendo que a primeira iniciação (da professora), que é marcada pela alternância de código (“então, ela tem ((levanta a mão com a boneca novamente))...”, linha 14), tem a função de confirmar a compreensão do que foi dito.

Nos turnos 15 e 16, observa-se que os alunos compreenderam a correção, o que é evidenciado pela interjeição de João (ah:: linha, 15) e a resposta (“qua::tro”, linha 16) no turno seguinte é oferecida por alguns alunos. Na linha 17, pode-se observar que eu prossigo a verificação da compreensão dos alunos, que deveriam completar a iniciação: “*and he is...*”. A nova iniciação oferecida e é seguida pela resposta dos alunos (“cin::co”, linha 18). O terceiro turno da seqüência foi fechado com uma avaliação, um redizer do aluno utilizando a alternância de código para demonstrar a versão ideal da resposta (5º e 6º passos do andaimento – WOOD, BRUNER & ROSS, 1976), e com a repetição da resposta dos alunos em português (*exactly, five. cinco. né.*, linha 19).

Foi possível observar que as seqüências IRF (WELLS, 1993) permeiam todo o excerto. Assim como no excerto tratado anteriormente, esta análise mostra uma estreita relação entre IRF e o andaimento oferecido aos alunos. Foram identificadas as seguintes funções do andaimento, distribuídas ao longo do excerto: recrutar a atenção dos aprendizes (1º passo do andaimento - WOOD, BRUNER & ROSS, 1976 - “...lembram a semana passada como é que foi? na semana passada, a mãe da Meg ofereceu o quê pra ele?”, linha 1); controlar a frustração através de encorajamento (5º passo do andaimento - WOOD, BRUNER & ROSS, 1976 “*that’s right*”, linha 3); e modelar a resposta na língua alvo (6º passo do andaimento – WOOD, BRUNER & ROSS, 1976 - (*exactly, “five”*. cinco. né., linha 19).

5.4 “Do you want some juice?”

O excerto abaixo é a seqüência do excerto anterior. Como anteriormente mencionado, os objetivos gerais da unidade previam que os alunos aprendessem a oferecer – aceitar / recusar de modo adequado à situação. Assim, em uma aula anterior a esta de onde os excertos

acima e abaixo expostos foram extraídos, os fantoches apresentaram uma cena do cotidiano, na qual a “mãe” de Meg oferece bolachas e chá a George, utilizando uma linguagem mais formal (*Would you like some...*), e o fantoche, então, aceitava ou recusava a oferta (*Yes, please / No, thanks*). Após a encenação com os bonecos, as crianças, já acostumadas com a rotina das aulas, passaram a dizer o que estava acontecendo entre os fantoches. Então, elas foram convidadas para vir, em duplas, à frente da sala e, com os fantoches, representar a mesma cena com minha ajuda.

Embora as diferenças entre a linguagem mais formal, utilizada pela mãe ao falar com as crianças, e a linguagem menos formal, utilizada entre as crianças, não tenha sido tratada de forma explícita com os alunos, eles tiveram a oportunidade de representar os papéis de mãe e de criança, falando com os fantoches e pelos fantoches ao utilizar as diferentes formas. Os fantoches possibilitam que as crianças atuem em situações imaginárias que contêm regras de comportamento condizentes com que está sendo representado, de acordo com as regras associadas a esses papéis (VYGOTSKY, 1994, p. 124).

Brincando com os fantoches, as crianças podem desempenhar diferentes papéis sociais como o do pai, da mãe, do médico, do professor, etc. Ao esforçarem-se para desempenhar esses papéis, as crianças atuam em um nível bastante superior ao que se encontram, pois, no brinquedo, as crianças sempre se comportam “além do comportamento habitual de sua idade, além do seu comportamento diário: no brinquedo é como se ela fosse maior do que é na realidade” (VYGOTSKY, 1994, p. 134). Desse modo, a brincadeira simbólica pode ser considerada uma geradora de ZDPs, pois a criança atua em níveis superiores de desenvolvimento, à medida que ela se esforça para reproduzir regras de conduta e comportamentos que são previsíveis ou verossímeis dentro do cenário produzido na brincadeira, no qual ela ensaia novos papéis, como por exemplo, o papel de bilíngüe.

Após tratarmos sobre o contexto do qual o excerto a seguir foi extraído, passa-se, agora, à análise do mesmo. Observa-se aqui a encenação na qual o fantoche George oferece bolacha e suco à amiga Meg, de modo a introduzir a estrutura: “*do you want some...?*”.

Segmento 5 - “Do you want some juice?”

23	Luciana:	ok. let's listen ↑ let's listen↑
24	Aluna não identificada:	a gente vai (xxx) tem suco de verdade na caixa?
25	Alguns alunos:	nã::o
26	Luciana fala pelo fantoche George:	do you want some juice?
27	Luciana fala pelo fantoche Meg:	yes, please ((George segura a caixa e enche o copo e Meg bebe o suco))
28	Luciana fala pelo fantoche George:	do you want some crackers? ((George oferece as bolachas a Meg))
29	Luciana fala pelo fantoche Meg:	no, thanks
30	Luciana:	((ela olha para todas as crianças)) o que é que foi que ele ofereceu? o que é que foi que ela quis?
31	Caren:	bola::cha
32	Luciana:	((assente com a cabeça enquanto fala)) e ela quis ou não?
33	Todos os alunos:	nã::o=
34	Luciana:	=no. e como é que a gente diz quando a gente não quer alguma coisa em inglês?
35	João:	no, thanks
36	Luciana:	no, thanks. e quando a gente quer alguma coisa?
37	Alguns alunos:	[yes
38	João:	[YES, PLEASE
39	Luciana:	yes= ((coloca a mão que segura um dos fantoches junto a orelha em forma de concha, sinalizando que espera ouvir algo))
40	João:	=yes, please
41	Luciana:	yes, please.
42	Luciana alternando sua fala e a do fantoche George:	so, do you want some crackers? ((falando por George)) e aí ela disse ((movendo o fantoche de modo a negar)) (1.4) she said no thanks
43	Luciana alternando sua fala e a do fantoche George:	do you want some juice? e aí o que que é que ela disse? do you want some juice?
44	Júlia:	yes, please
45	Luciana:	yes, please. ((assentimento com a cabeça)) porque quando alguém oferece uma coisa é educado dizer sim por favor ou não obrigada e em português também, não é assim?

Os alunos tinham interrompido o início da atividade planejada para aquele dia, propondo a discussão de um tópico da aula anterior. Assim que a discussão foi esgotada, eu novamente dou início à atividade planejada, recrutando a atenção dos alunos. Então, passo a falar pelos fantoches, construindo uma segunda camada de ação, um cenário imaginário sobre o cenário primário (CLARK, 1996). No cenário primário, apresento as novas estruturas

gramaticais e itens lexicais para que as crianças adequadamente ofereçam e aceitem / recusem algo (*do you want some juice?* – linha 26; *yes, please / no, thanks* – linhas 27 e 29). Já no cenário imaginário, a menina Meg está fazendo um lanche, provavelmente, na casa de George, como demonstrado no quadro abaixo.

	Domínio 1	Domínio 2
Participantes	Luciana (idade 28)	George (idade – 5)
Papéis desempenhados	Luciana (idade 28) Professora	Meg (idade – 4) Dois amigos
Ações	Ensinando estruturas e vocabulário necessário para oferecer, aceitar – recusar uma oferta adequadamente, utilizando fantoches para realizar uma pequena encenação.	Fazendo um lanche. George oferece suco e bolachas à Meg.
Local	Sala de aula	A casa de George

As ações descritas acima acontecem nos dois domínios simultaneamente, mas ressalta-se que, para as crianças, importa apenas um deles: o domínio 2, no qual as ações imaginárias ocorrem. O planejamento da aula é realizado com objetivos específicos que incluem o ensino de estruturas e itens lexicais da língua alvo que são utilizadas de acordo com regras de comportamento em um contexto específico. Entretanto, com a brincadeira, neste caso com o uso dos fantoches, estes objetivos ficam completamente ocultos, e o que é de fato relevante e “real” durante aquele encontro é a situação imaginária.

A brincadeira com os fantoches é a fantasia trazida para esta sala de aula. Como vimos no excerto anterior, Paulo e Caren demonstram um genuíno interesse por detalhes “pessoais” dos fantoches, ao questionar sobre suas idades, como se a brincadeira fosse “real”. Com efeito, para Vygotsky (2004), a fantasia é duplamente real, o que se justifica pela força do material que a constitui ou pela força das emoções ou sentimentos a ela vinculados. As crianças demonstram ter uma empatia com relação aos bonecos, que pode facilitar a aprendizagem da língua estrangeira, pois “entrar” nesse mundo dos bonecos implica aprender a nova língua para poderem falar com os fantoches e pelos fantoches, neste caso, *como* eles falam.

Após a encenação com os fantoches, na linha 30, podem-se observar algumas pistas de contextualização que marcam a passagem do cenário imaginário, ou da segunda camada de

ação, para o cenário primário, ou para a primeira camada de ação: eu volto o olhar para as crianças e pergunto-lhes sobre o que aconteceu na cena, o que é realizado com uma alternância de código, passando a falar em português (“o que é que foi que ele ofereceu? o que é que foi que ela quis?”, linha 30).

Torna-se relevante notar a presença das seqüências IRA (WELLS, 1993) ao longo deste excerto. Inicialmente, observa-se que são realizadas duas perguntas abertas às crianças (linha 30), com as quais dou início a uma seqüência IRA. Somente a primeira pergunta é respondida. Esta é respondida em parte, uma vez que o fantoche George ofereceu bolachas e suco à Meg. Caren responde apenas “bola::chas” (linha 31). Eu, então, avalio positivamente a resposta, assentindo com a cabeça, o que pode ser associado ao 5º passo do andaimento, pois, ao ratificar sua participação, dou encorajamento à menina (WOOD, BRUNER & ROSS, 1976).

O assentimento de cabeça, que avalia positivamente a resposta da aluna, é realizado enquanto eu já inicio a próxima pergunta (“e ela quis ou não?”, linha 32) que é respondida em uníssono: “hã::o=” (linha 33). A resposta é seguida de um redizer da fala dos alunos, que é realizado com entonação descendente, desse modo, ratificando-a (“no.” linha 34).

Este redizer da fala dos alunos em entonação descendente funciona como uma avaliação positiva (HELLERMANN, 2003, p. 80). Além disso, ele apresenta a ocorrência de alternância de código, modelando assim a resposta na língua alvo (“=no.”, linha 34). Aqui, novamente, pode-se observar uma dupla função de andaimento, pois, ao avaliar positivamente, dou encorajamento aos alunos, e modelo a resposta, o que pode ser associado ao 5º e 6º passos do andaimento, respectivamente (WOOD, BRUNER & ROSS, 1976).

Ainda na linha 34, logo após a avaliação da resposta à pergunta anterior, realizo uma nova iniciação (“no. e como é que a gente diz quando a gente não que alguma coisa em inglês?”). João se auto-seleciona para responder, dizendo “no, thanks” (linha 35). Eu, então, repito a resposta de João em entonação descendente, avaliando-a positivamente e assim, dando encorajamento a ele (5º passo do andaimento - WOOD, BRUNER & ROSS, 1976).

Essa avaliação é seguida por uma nova iniciação (“no, thanks. e quando a gente que alguma coisa?”, linha 36). Alguns alunos respondem “yes” (linha 37) e João,

simultaneamente, diz “yes, please”. Desta vez, eu busco a participação também dos outros alunos, o que é evidenciado pela ocorrência de mais uma iniciação, na qual eu modelo o início da resposta para ser completada pelas outras crianças (“yes=”, linha 39), enquanto coloco uma das mãos que segura um dos bonecos junto a minha orelha. Contudo, João repete sua resposta. Então, ratifico sua resposta avaliando-a positivamente, do mesmo modo que a anterior.

Para concluir a atividade de interpretação da pequena cena que apresentei às crianças através dos fantoches, realizo uma retomada, que se dá por meio de uma alternância entre os domínios de ação 1 e 2: ora falo pelos fantoches (“do you want some crackers?”, linha 42), ora falo assumindo o papel de professora (“e aí ela disse ((movendo o fantoche de modo a negar)) (1.4) she said no thanks”, linha, 42), enquanto ajudo a interpretar o que foi dito através de gestos. Assim, retomo toda a cena estruturando-a novamente, em uma espécie de fechamento.

Ainda com relação à ocorrência do padrão professor – aluno – professor neste excerto, observa-se que as respostas dos alunos são seguidas por sutis avaliações positivas, que lhes davam encorajamento. As avaliações, algumas vezes, funcionavam também como um modelo da resposta esperada, no caso das repetições da fala do aluno com o uso de alternância de código (5º e 6º passos do andamento respectivamente – WOOD, BRUNER & ROSS, 1976). As mesmas eram seguidas imediatamente pela próxima pergunta que era respondida pelos alunos, então, novamente avaliada e assim por diante.

Considerando este excerto como um todo, além do andamento prestado através das avaliações, percebe-se que as perguntas direcionam os alunos para as importantes partes da cena a serem notadas (4º passo do andamento - WOOD, BRUNER & ROSS, 1976). Além disso, este direcionamento simplifica a tarefa proposta de falar sobre o que foi encenado e, ao mesmo tempo, possibilita que eu chame atenção para as novas estruturas e novo vocabulário, uma vez que a cena foi dividida em etapas (2º passo do andamento – WOOD, BRUNER & ROSS, 1976).

Isso não significa que as crianças não seriam capazes de recontar o que viram ali sem meu auxílio, mas essa simplificação permite que sejam explorados as estruturas gramaticais e os itens lexicais que são ali utilizados, à medida que eles são isolados e trabalhados separadamente, como foi o caso do trabalho com as expressões “yes, please” e “no, thanks”

entre as linhas 34 e 41. Dito de outra forma, essa simplificação possibilita que eu destaque as características críticas (4º passo do andamento WOOD, BRUNER & ROSS, 1976), chamando atenção para o que é mais importante na tarefa: recontar o que aconteceu e atentar para as novas estruturas e itens lexicais apresentados.

Contudo, a atividade de compreensão da pequena cena poderia ter sido melhor explorada com mais repetições das falas dos alunos, utilizando a alternância de código. Por exemplo, na linha 31, quando Caren responde “bola::cha”, eu poderia ter realizado a avaliação com a utilização de alternância de código, explorando as diferenças entre “*crackers*” e “*cookies*”, e assim fazendo uma conexão com a aula anterior, na qual as crianças aprenderam a palavra “*cookie*”. Além disso, em função da utilização de seqüências IRA ao longo deste excerto, limitou-se o tipo de participação dos alunos, se comparado com os outros excertos, que apresentavam a ocorrência de seqüências IRF.

Faz-se importante lembrar, também, o contexto escolar do qual este e os demais excertos foram extraídos. Eu tinha apenas exíguos 30 minutos para trabalhar com os alunos a cada semana. Parte desse tempo foi utilizado em uma retomada de assuntos de aulas anteriores, cuja proposta partiu dos próprios alunos (Paulo, linha 6 e Caren, linha 8), como já mencionado na análise do excerto anterior. Assim, o tempo de aula para a introdução de novos conteúdos e realização de novas ações ficou ainda mais restrito, considerando todas as atividades ainda programadas para aquele dia, que incluíam ainda *role playing* (oferecer – aceitar / recusar diferentes alimentos e bebidas que foram colocados na mesa) entre os alunos, e uma atividade escrita *cross the odd one out*. Desse modo, é possível dizer que, embora a atividade não tenha sido explorada tanto quanto poderia, a utilização do padrão professor – aluno – professor pode ainda ser relacionada aos passos do andamento.

Além disso, assim como nos excertos analisados anteriormente, as perguntas para verificar a compreensão não são dirigidas a um aluno específico. Elas são endereçadas a todos os alunos, considerando a todos como “interlocutores destinatários” (CLARK, 1996, p.14), possibilitando que eles se auto-selecionem para responder. O ambiente que é construído na sala de aula pesquisada faz com que todos sejam tratados como participantes legítimos deste encontro, possibilitando que todos se sintam parte desta “comunidade”, e assim, aos poucos, possam passar de uma participação limitada e periférica a uma participação plena, passando a ser a participação de um *expert* (LAVE & WENGER, 1991).

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os dados analisados no presente estudo foram gerados em uma sala de aula de língua estrangeira da educação infantil, composta por 20 alunos. Inicialmente, o estudo tinha o objetivo de testar e validar o material didático, dirigido ao ensino de inglês para a educação infantil, que foi elaborado em meu trabalho de conclusão de curso apresentado à UNISINOS em 2006. Assim, as aulas foram aplicadas em duas escolas e gravadas para posterior análise. Contudo, em função de algumas dificuldades de ordem prática, conforme mencionado no capítulo 4 (seção 4.4) referente à geração de dados, não foi possível proceder à validação do material.

Mesmo com problemas para realizar a pesquisa como delineada no início, eu ainda tinha os registros de sala de aula como dados para uma análise. Ao assistir aos vídeos, em uma análise inicial, me chamou a atenção a recorrência de seqüências IRA. O que eu já tinha lido sobre o assunto até então associava a prática do IRA à reprodução de conhecimento e ao controle social (GARCEZ, 2006). Isso de fato causou muita inquietação, pois eu não compreendia minha prática docente como autoritária e tendo como objetivo meramente “passar informações aos alunos”. Desse modo, decidi que este seria o principal foco de minha análise, fazendo com que minha prática passasse por uma investigação auto-reflexiva para melhor compreender o que ali acontecia.

Além disso, foi possível observar que a utilização dos fantoches tinha um significado especial em facilitar o ensino de LE naquela sala de aula. Tornar os fantoches um outro foco de análise foi uma sugestão da professora Dra. Beatriz Fontana em minha banca de qualificação, da qual ela foi integrante. Assim, a partir de minhas observações e das sugestões da banca, refiz minhas perguntas de pesquisa, que passaram a ser as seguintes:

- c) Qual é o papel do padrão IRA & IRF na sala de aula pesquisada?
- d) Qual o papel dos fantoches para promover o uso da língua alvo e o desenvolvimento de diferentes identidades na sala de aula em questão?

Para responder às perguntas centrais, foram estabelecidas as seguintes perguntas complementares:

- g) De que modo o padrão IRA & IRF é utilizado na sala de aula?
- h) Como o uso do IRA & IRF está relacionado com os seis passos do andamento, conforme propostos por Wood, Bruner & Ross (1976)?
- i) As crianças introduzem tópicos?
- j) As crianças se auto-selecionam para responder às perguntas da professora?
- k) Os fantoches promovem o uso da língua alvo pelos alunos?
- l) A brincadeira com fantoches promove o desenvolvimento de diferentes identidades nesta sala de aula?

Como acima mencionado, em uma análise preliminar, os dados coletados revelavam uma grande ocorrência de seqüências IRA. Contudo, uma análise mais cuidadosa apontou a existência de seqüências do tipo IRA e de seqüências que se aproximavam daquela descrita como IRF, conforme reconceptualização proposta no estudo de Wells (1993), segundo a qual a seqüência IRA propriamente dita é aquela finalizada com uma simples avaliação, sendo que esta última restringe a oportunidade de participação subsequente e, portanto, de aprendizagem dos alunos. Por outro lado, a seqüência IRF tem, no terceiro turno, diferentes complementos, como vimos no capítulo 3 (seção 3.1), nos quais o professor solicita aos alunos que expandam suas respostas, justifiquem-nas ou façam conexões com suas próprias experiências, gerando assim, uma maior participação e novas oportunidades de aprendizagem.

Em minha prática de sala de aula, o padrão interacional professor – aluno – professor foi utilizado para retomar conteúdos, bem como em situações de apresentação de conteúdo novo, durante exercícios de interpretação das cenas representadas pelos fantoches utilizando a língua alvo. Em todos os excertos, com exceção do quarto, observou-se uma recorrência de seqüências do tipo IRF, por oferecer, além de avaliações, expansões das falas dos alunos, fazendo conexões com suas experiências, ou ainda por realizar a prática do revozeamento, como mostram os exemplos abaixo.

7	Luciana:	how old is Ladybug?
8	Pablo e outros alunos	TRÊ::S
9	Luciana:	three she is three:: very good

Neste exemplo, observa-se um redizer da fala dos alunos com utilização de alternância de código, seguidos de uma expansão, na qual a resposta é modelada com a apresentação de uma frase completa¹⁹. Para concluir, observa-se a avaliação no final do turno (“*very good*”).

Neste outro exemplo, observa-se que é realizada uma conexão do conteúdo com a experiência pessoal da aluna.

21	Luciana:	no seven no. Ladybug is three↑ Meg is four↑ and George is five. <i>and you Carina how old are you?</i> =
----	----------	--

Assim, verifica-se que, nesses exemplos, as ocorrências do padrão professor – aluno – professor aproximam-se do modelo IRF (WELLS, 1993), o que também é evidenciado abaixo.

6	Paulo:	quantos anos a mãe da <u>Meg</u> tem?
7	Luciana:	a mãe da Meg? ah:: (.) ela tem 30.
8	Caren:	e a Meg?
9	Luciana:	a Meg? how old is Meg? Remember?

No exemplo acima, pode-se observar um revozeamento (linha 9) da fala de Caren (linha 8), no qual utilizo um redizer de sua fala, passando sua pergunta para que os colegas respondam. Além disso, esse revozeamento envolve também alternância de código, numa tentativa de mediar o uso e a aprendizagem da língua alvo.

No quarto, e último excerto, contudo, houve a ocorrência de seqüências do tipo IRA, já que as respostas dos alunos às perguntas eram apenas avaliadas e passava-se imediatamente para a próxima pergunta, como é demonstrado no exemplo abaixo.

32	Luciana:	((assente com a cabeça enquanto fala)) e ela quis ou não?
33	Todos os alunos:	nã::o=
34	Luciana:	=no. e como é que a gente diz quando a gente não que alguma coisa em inglês?

¹⁹ Não estou dizendo com isso que a única resposta válida é a que apresenta a frase completa, e sim que, para o aluno iniciante, é importante ter a oportunidade de aprender tanto a palavra chave relevante (o numeral, no caso), quanto a estrutura frasal em que ela pode ser inserida.

Como já tratado anteriormente no capítulo 5 de análise (seção 5.4), a utilização da seqüência IRA neste excerto limitou as possibilidades de participação dos alunos e de explorar o tema, modelando as respostas com utilização de alternância de código, ratificando e incentivando a participação dos alunos através de expansões, como no exemplo anterior. Contudo, não se pode afirmar que a seqüência IRA foi utilizada com o objetivo de exercer controle social disciplinador e autoritário, nem para a mera reprodução de conhecimento. Esta foi, sim, uma forma rápida e econômica de verificar a compreensão das crianças com relação ao conteúdo anteriormente exposto, visto que, dentro do exíguo tempo disponível, eu preferi expandir um diferente tópico proposto pelos alunos, que naquele momento pudesse ser mais relevante do que aquele que eu estava propondo, e que estava previsto dentro do plano de atividades para aquele dia. O importante é que a utilização da seqüência IRA não seja uma característica prevalente no discurso desta sala de aula, já que os efeitos limitadores disso acabam sendo prejudiciais à aprendizagem.

Já o uso de IRF, como foi evidenciado na discussão dos outros exemplos, no caso da sala de aula pesquisada ficou restrito a circunstâncias e objetivos específicos, como foi discutido no capítulo 3 (seção 3.1). Além disso, o presente estudo sugere uma estreita relação entre a utilização de seqüências IRF (WELLS, 1993) e os passos do andaimento, como propostos por Wood, Bruner & Ross (1976). Alguns passos do andaimento aparecem também durante a utilização de seqüências IRA (WELLS, 1993), porém, em menor escala.

O primeiro excerto, por exemplo, intitulado “*How old is Ladybug?*”, se considerado como um todo, mostra várias ações de andaimento. Já na primeira pergunta é possível observar o primeiro passo do andaimento, uma vez que a pergunta que inicia uma série de seqüências IRF funciona como forma de *recrutar* a atenção dos alunos (1º passo do andaimento - WOOD, BRUNER & ROSS, 1976). A atividade proposta neste excerto era retomar o conteúdo da aula anterior, mas, ao invés de perguntar “*how old are the puppets*”, a tarefa foi dividida em pequenas etapas de modo a simplificar a tarefa: “*how old is Ladybug* (linhas 3 e 7); *how old is Meg* (linha 10); *how old is George* (linha 13)”. Ao mesmo tempo em que *simplifica* a tarefa, *destaca as partes mais relevantes* (2º e 4º passo do andaimento – WOOD, BRUNER & ROSS, 1976), de modo a estruturar a atividade, além de que, a divisão em pequenas etapas funciona também como forma de chamar atenção das crianças para as novas estruturas e o novo vocabulário.

Além disso, se olharmos para o terceiro turno da seqüência, pode-se observar, também, uma relação com os passos do andaimento, como no exemplo abaixo.

13	Luciana:	and, how old is <u>George</u> ?
14	Todos os alunos:	CINCO ((alguns mostram cinco dedinhos))
15	Luciana:	George is five. George is five. aham, exactly, very good↑

A resposta dos alunos é ratificada por meio de um redizer de suas falas com utilização de alternância de código (“*George is five. George is five.*”, linha 15), o que pode ser associado ao 5º e 6º passo do andaimento (WOOD, BRUNER & ROSS, 1976), uma vez que *modela* a versão ideal da resposta na língua alvo, bem como *dá encorajamento* aos alunos ao avaliá-los positivamente. No mesmo turno, ainda pode-se notar novas avaliações positivas e um comentário elogioso às crianças (“*aham, exactly, very good-*”, linha 15) controlando, assim, a frustração do aprendiz durante a realização da tarefa, o que pode ser associado, novamente, ao 5º passo do andaimento (WOOD, BRUNER & ROSS, 1976).

No excerto no qual houve uma predominância de seqüências IRA, pode-se, também, relacioná-la com alguns passos do andaimento, embora com muito menos intensidade, em comparação com os excertos nos quais as seqüências IRF foram utilizadas. Tal fato reforça a diferenciação entre as seqüências IRF e IRA, apontadas em estudos anteriores (WELLS, 1993; NASSAJI & WELLS, 2000; WARING, 2008 e outros).

Reconhecem-se, portanto, as limitações da utilização da seqüência IRA. Contudo, ressalta-se também que a utilização desta não foi uma característica predominante do discurso da sala de aula pesquisada, e nem tampouco foi utilizada com intenção de meramente controlar os alunos ou reproduzir conhecimentos, como ficou evidenciado pelas minhas reflexões apresentadas na análise dos excertos.

Pode-se ressaltar ainda que da análise dos dados emergem algumas características que conferem um menor grau de assimetria à interação da sala de aula em questão. É o que se verifica, por exemplo, no caso supracitado, no qual o aluno Paulo inicia um novo tópico, que é expandido por Caren e discutido no grupo, desse modo, interrompendo e modificando o plano de atividades previsto para aquele dia. Claro que, na maioria das vezes, sou eu quem propõe tópicos, contudo, os alunos não estão impedidos de fazê-lo. Além disso, as perguntas

que iniciam as seqüências não são, em geral, dirigidas a um aluno específico. Elas são direcionadas a todos os alunos, considerando a todos os participantes como “interlocutores destinatários” (CLARK, 1996, p.14).

Essa menor assimetria possibilita que as crianças se sintam parte desta “comunidade de aprendizes”, que é nossa sala de aula, uma vez que eles são ratificados como tal, ao terem suas participações acolhidas e valorizadas, e por serem considerados todos igualmente capazes e como membros desta comunidade. De modo que, aos poucos, à medida que as crianças novatas, ou aquelas que sabem menos vão se apropriando do conhecimento, habilidades e atitudes associadas ao seu papel neste encontro, elas passam de participantes periféricos a participantes plenos.

Isso posto, podemos responder a primeira pergunta a que este estudo se propôs: “Qual é o papel do padrão IRA & IRF na sala de aula pesquisada”?

Inicialmente, faz-se importante ressaltar que a presença da seqüência IRA, contrariando uma primeira impressão, não foi recorrente nas interações desta sala de aula. No excerto, no qual ela foi identificada, embora pudéssemos observar alguma relação com o andamento, a utilização da seqüência IRA foi extremamente limitadora, por não explorar o conteúdo sob diferentes aspectos (modelar, exemplificar, etc.), bem como por limitar a participação dos alunos. Por outro lado, as seqüências IRF, foram utilizadas, principalmente, para retomar conteúdos e para checar a compreensão ao apresentar conteúdos novos, enquanto oferecia suporte aos alunos ao estruturar, modelar, ratificar e encorajar a participação de todos eles, oportunizando a construção conjunta de conhecimento. Assim, nestes dados, a utilização de seqüências IRF facilita que os alunos aumentem gradativamente sua participação neste encontro ao apropriarem-se dos conhecimentos, habilidades e atitudes associadas ao seu papel.

Outro aspecto que se fez relevante neste estudo foi a brincadeira com os fantoches. Segundo Vygotsky (1994), o brinquedo simbólico, ou o brincar de faz-de-conta tem regras de conduta de acordo com o que está sendo representado, mesmo que ele não seja classicamente descrito como “regrado”. Pois, como foi exemplificado no capítulo 3 (seção 3.2) sobre o brinquedo no desenvolvimento infantil, a criança, ao brincar de supermercado e desempenhar o papel de caixa ou de cliente, atenta para as regras de conduta associadas com um ou outro

papel e busca desempenhá-los de modo semelhante ao observado nos caixas e clientes do supermercado. Da mesma forma, no presente estudo, o brinquedo simbólico, com a utilização dos fantoches, possibilita aos alunos desempenharem diferentes papéis, realizando ações de acordo com aquelas observadas nas diferentes atividades realizadas em aula, como exemplificado abaixo.

- | | | |
|---|-----------------------------|-------------------|
| 1 | João fala por seu fantoche: | what's your name? |
| 2 | Eric fala por seu fantoche: | (1.1) i'm george. |

No exemplo acima, os alunos João e Eric estão brincando de faz-de-conta utilizando, cada um o seu fantoche. Eles teriam que dar um nome aos seus bonecos e uma idade. Além disso, eles deveriam, através de seus fantoches, descobrir o nome e a idade do boneco do colega, utilizando a língua estrangeira. Para isso, criou-se um cenário imaginário, que é o que Clark (1996) chama de segunda camada de ação, na qual os alunos representaram os papéis de duas crianças que estão se encontrando pela primeira vez, utilizando a língua estrangeira.

Nesse esforço em desempenhar outros papéis cria-se, segundo Vygotsky (1994), uma ZDP, na qual as crianças agem em um nível mais alto de desenvolvimento, seja por autorregulação, na medida em que tentam desempenhar a tarefa sozinhas, ou pela regulação do outro mais competente, se elas não conseguirem completar a tarefa, como ocorre no segmento abaixo.

- | | | |
|---|-----------------------------|--|
| 3 | João fala por seu fantoche: | (.) how old are you? |
| 4 | Eric fala por seu fantoche: | i'm george. |
| 5 | João fala por seu fantoche: | <HOW OLD ARE YOU> |
| 6 | Eric fala por seu fantoche: | i'm george. |
| 7 | João: | ≥nã::o. quantos <u>anos</u> você tem.< ((ele inclina-se em direção ao colega chegando bem próximo a seu rosto)) °how old are you° ((ele volta à posição anterior falando pelo fantoche)) |
| 8 | Eric fala por seu fantoche: | (.) ah::: ((olha para o fantoche do colega)) seven ((braço estendido realizando o movimento da boca do fantoche)) |

João, ao perceber que Eric não entende a pergunta, a repete novamente. Como Eric demonstra ainda não entendê-la, João suspende temporariamente a segunda camada de ação, na qual a ação imaginária acontece, e traduz para o colega. Em seguida, João modela a mesma

pergunta na língua alvo, marcando com essa alternância de código e outras pistas de contextualização, seu retorno à segunda camada, ou seja, para a brincadeira.

Nessa segunda camada, onde as ações imaginárias acontecem, neste caso com o uso dos fantoches, as crianças brincam de assumir os papéis de amigo, de mãe, filho, e muitos outros utilizando a língua alvo. Embora a brincadeira seja imaginária, as crianças realmente vivenciam aqueles papéis (VYGOTSKY, 2004). Assim, elas se esforçam em representar as regras de conduta e as formas de falar associadas com aquele papel, desempenhando-o de modo semelhante àquele observado nas aulas, nas quais este papel foi representado pela professora, também com a utilização dos bonecos.

Isto posto, passamos a responder à segunda pergunta: “Qual o papel dos fantoches para promover o uso da língua alvo e o desenvolvimento de diferentes identidades na sala de aula em questão?”

Como vimos no capítulo 3, seção 3.2, referente à importância do brinquedo no desenvolvimento infantil, a brincadeira tem papel fundamental na aprendizagem e desenvolvimento das crianças. Ao representarem os papéis de George (amigo), Meg (filha), Mrs. Hall (mãe de Meg), e muitos outros possíveis papéis sociais, as crianças criam cenários imaginários, nos quais elas se esforçam em desempenhar esses papéis com acuidade. Nesse esforço, elas atuam em um nível superior de desenvolvimento ao que elas realmente se encontram, uma vez que, para agir em um cenário imaginário, elas precisam ajustar seu comportamento em relação ao papel a ser representado de acordo com as regras sociais e culturais associadas àquele papel, criando, assim, uma ZDP (VYGOTSKY, 1994).

Claro que o exemplo que apresento neste estudo é bastante simples, visto que os alunos se encontram em um nível muito inicial. Contudo, o exemplo, sem dúvida, demonstra o potencial do uso dos fantoches, uma vez que mostra aos alunos que a linguagem não é um conjunto de itens lexicais e gramaticais a serem aprendidos, mas são ações realizadas de diferentes formas, dependendo de quem é nosso interlocutor e dos papéis que assumimos ao interagir.

Além disso, as crianças, em geral, apreciam falar *com* os fantoches e *pelos* fantoches, e a brincadeira com os bonecos cria uma necessidade real de uso da língua. Como Vygotsky

assevera que a brincadeira “independentemente de ser real ou irreal a causa a ela relacionada, a emoção é sempre real” (VYGOTSKY, 2004, p. 202). De fato, segundo o autor, a brincadeira é duplamente real, seja por força do material que a constitui ou pela força das emoções a ela vinculadas. Assim sendo, na brincadeira, embora seja uma situação imaginária, as crianças realmente vivenciam os papéis representados através dos bonecos: o papel de amigo, filha, mãe, pai, médico, caixa de supermercado, entre outros.

Após ter respondido as perguntas de pesquisa, gostaria ainda de dizer que este estudo me proporcionou uma visão privilegiada dos dados, os quais foram analisados sob uma perspectiva êmica, que é a visão do participante do evento: eu enquanto professora. Ao analisar os dados, contudo, fez-se e faz-se ainda presente o “eu pesquisadora”, que olha como que de “fora” as ações do “eu professora”.

Enquanto estamos atuando durante o “ser-professor”, agimos mais ou menos intuitivamente com relação ao que se está fazendo: temos um plano de aula com objetivos a serem atingidos, um tempo para atingi-los (no meu caso, muito pouco tempo), mas alguns outros objetivos e atividades também emergem espontaneamente na interação para permitir atingir os objetivos que foram planejados.

Mas, ao olhar para os dados, durante a fase de observação da ação implementada, pude perceber aspectos imperceptíveis para mim enquanto realizava aquelas ações, mas que têm relevância e impacto para os alunos, como por exemplo, a constatação de que minhas aulas eram muito centradas no professor e pareciam ter grande recorrência de seqüências IRA. Tal constatação, a princípio, me incomodou muito, visto que a utilização da seqüência IRA é, geralmente, associada a um professor com estilo autoritário, que controla muito seus alunos, para poder “transmitir” conhecimento a eles, sem permitir que participem de outro modo que não este. Durante a reflexão sobre a implementação das atividades, percebi que, de fato, o que inicialmente pareciam seqüências IRA, eram seqüências IRF (WELLS, 1993), de modo que aquelas impressões iniciais não foram confirmadas. Além disso, pude perceber também o potencial da utilização dos fantoches como ferramenta de ensino de língua estrangeira para crianças, promovendo o uso da língua em sala de aula, bem como o desenvolvimento de uma nova identidade: a de *falante bilíngüe*.

Esta reflexão abre a possibilidade de novos estudos como, por exemplo, buscar alternativas para se desenvolver uma aula menos centrada no professor, na qual as crianças ajudassem mais umas as outras. Além disso, é necessário delinear outras atividades de ensino de língua estrangeira, explorando melhor as múltiplas possibilidades que os fantoches proporcionam. Isso geraria novas observações e novas reflexões sobre as novas intervenções, desse modo, dando continuidade à espiral cíclica (KEMMIS & McTAGGART, *apud* KEMMIS, 1998, p. 174).

Para finalizar, gostaria ainda de apontar algumas limitações na realização deste estudo. As primeiras estão relacionadas a questões metodológicas. Não foi possível concluir a coleta de dados em uma das escolas, o que fez com que o estudo mudasse de foco. Além disso, eu dispunha de apenas uma câmera para realizar as gravações, de modo que em alguns casos não foi possível identificar alguns participantes, ou ainda, em outros casos não foi possível registrar expressões faciais e corporais, bem como a direção do olhar, que são importantes na interpretação dos significados. Outra limitação tem a ver com questões pedagógicas do material que foi elaborado. Foram testadas somente três unidades de ensino. Por isso, não foi possível explorar todas as possibilidades de uso dos fantoches, previstas no planejamento inicial (ARAUJO, 2006).

Mesmo com essas limitações, penso que este estudo possa contribuir para pesquisadores que estudam o discurso de sala de aula, ao mostrar estas diferentes nuances do padrão professor – aluno(s) – professor, que só podem ser determinadas analisando sua ocorrência local e situadamente. Além disso, penso que este estudo pode, também, contribuir para professores de LEC, pois põe em evidência a importância do uso da brincadeira com fantoches para promover o uso da língua inglesa na sala de aula e, como já mencionado anteriormente, o desenvolvimento de uma nova identidade: a de *falante bilíngüe*.

REFERÊNCIAS

- ANDRÉ, Marli Eliza D. A. de. *Etnografia da Prática Escolar*. 6ª ed. Campinas: Papyrus, 2001. 128 p.
- ARAUJO, Luciana G. *Ensino de Inglês na Educação Infantil: uma proposta socio-interacional*. Trabalho de Conclusão de Curso (Letras – Port. Inglês) – UNISINOS. 2006.
- BAQUERO, Ricardo. *Vygotsky e a aprendizagem escolar*. Porto Alegre: Artes Médicas, 2001. 167 p.
- BURNS, Anne. (2005) *Action Research: an evolving paradigm? Language Teaching*, 38(2), pp. 57-74.
- CAMERON, Lynne. *Children Learning a Foreign Language from: Teaching Languages to Young Learners*. Cambridge: Cambridge University Press, 2001. 274 p.
- CHARRINGTON, Mary and COVILL, Charlotte. *Peekaboo*. Oxford: Macmillan, 2003. 91 p.
- CLARK, Herbert. (1996). *Using Language*. Cambridge: Cambridge University Press. 430p.
- CONCEIÇÃO, L. E. ; GARCEZ, P. M. O revozeamento no discurso da escola pública cidadã. *Intercâmbio*, São Paulo, v. XIV, p. 1-10, 2005.
- CONSOLO, D. (2000). *Teachers' action and student oral participation in classroom interaction*. In J.K. Hall & L.S. Verplaetse (Eds.), *Second and foreign language learning through classroom interaction* (pp. 91-108). Mahweh, N.J.: Lawrence Erlbaum.
- DONATO, Richard. *Collective Scaffolding in Second Language Learning*. In Lantolf, James P.; Appel, Gabriela. *Vygostkian Approaches to Second Language Research*. (pp. 33 – 55) New Jersey: Ablex Publishihng Corporation, 1994.
- DREW, Paul & HERITAGE, John. (1992) *Analyzing talk at work* (pp.3 – 65). In Drew, Paul; Heritage, John. (Orgs.) *Talk at work: interaction in institutional settings*. Cambridge: Cambridge University.
- DURANTI, A. *Linguistic anthropology*. Cambridge: Cambridge University Press, 1997. 398p.
- ERICKSON, Frederick; SHULTZ, Jeffrey. *The Counselor as Gatekeeper: Social Interaction in Interviews*. New York: Academic Press, 1982.
- FRANCO, Maria A. S. (2005) *Pedagogia da Pesquisa-ação: Educação e Pesquisa*, v.31, n.3, p. 483 – 502.
- GARCEZ, Pedro. M. *A Organização da fala-em-interação na sala de aula: controle social, reprodução de conhecimento, construção conjunta de conhecimento*. *Calidoscópico: Revista de Lingüística Aplicada*. São Leopoldo, UNISINOS, v.4, n. 1, p.66-80, jan/abr. 2006.

GOFFMAN, Erving. (1955) On Face-Work: An Analysis of Ritual Elements in Social Interaction. *Psychiatry: Journal for the study of interpersonal processes*, v.18, p. 213 – 231.

_____. *A representação do eu na vida cotidiana*. 4. ed. Petrópolis: Vozes, 1989. 233 p.

_____. *Footing*. Tradução de Beatriz Fontana. In: In: RIBEIRO, Branca Telles; GARCEZ, Pedro M. *Sociolinguística Interacional*. São Paulo: Loyola, p. 107-148, 2002.

HALL, Joan Kelly. a *Methods for teaching foreign languages: creating a community of learners in the classroom*. Upper Saddle River: Merrill Prentice Hall, 2002. 273 p.

HALL, Joan Kelly.b *Teaching and Researching Language and Culture*. London: Longman, 2002. 242 p.

HALL, Joan Kelly. & WALSH, Meghan. (2002). Teacher–student interaction and language learning. *Annual Review of Applied Linguistics*, v 22, pp. 186–203.

HELLERMANN, John. (2003). The interactive work of prosody in the IRF exchange: Teacher repetition in feedback moves. *Language in Society*, 32, pp. 79 – 104.

HUTCHBY, Ian, & WOFFITT, Robin. *Conversation Analysis: Principles, Practices and Applications*. Cambridge: Polity Press, 1998. 273 p.

JACOBY, Sally & OCHS, Elinor. (1995) Co-construction: An Introduction. *Research on Language Social Interaction*, 28 (3), p. 171-183.

KEMMIS, Stephen. (1998). *Action Research*. In J. P. KEEVES (Ed.), *Educational research, methodology and measurement: An international handbook* (pp. 173 - 179).

KINGINGER, Celeste. (2002) Defining the Zone of Proximal Development in US Foreign Language Education. *Applied Linguistics* 23/2. p. 240 – 261.

LANTOLF, James P. (2000) Introducing sociocultural theory. In Lantolf J. P. (Ed.). *Sociocultural Theory and Second Language Learning*. (pp. 1 – 26). Oxford: Oxford University Press.

LANTOLF, James P.; & ALJAAFREH, Ali. (1995) Second Language learning in the Zone of Proximal Development: a revolutionary experience. *International Journal of Educational Research* 23. pp. 619 – 632.

LANTOLF, James & THORNE, Steven. L. (2006). *Sociocultural Theory and the Genesis of Second Language Development*. Oxford: Oxford University Press. 393 p.

LAVE, Jean. & WENGER, Etienne. (1991) *Situated Learning: Legitimate peripheral participation*. New York: Cambridge University Press. 138 p.

LEOTINEV, A. N. Os princípios Psicológicos da Brincadeira Pré-escolar. In Vygotsky, L. S.; Luria, A. R.; Leotinev, A. N. (2001). *Linguagem, Desenvolvimento e Aprendizagem*. São Paulo: Cone Editora. 7ª Ed.(pp. 119 a 142).

- LEMKE, Jay L. *Talking Science: Language, Learning, and Values*. New Jersey: Ablex, 1990. p. 258.
- MARKEE, Numa. *Conversation analysis*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum, 2000.
- MEHAN, Hugh. *Learning Lessons: Social Organization in the Classroom*. Cambridge, MA: Harvard University Press. 1979.
- MEHAN, Hugh (1985). The Structure of Classroom Discourse. In Teun van Dijk. (ed.) *Handbook of Discourse Analysis*. v. 3. Discourse and Dialogue. London: Academic Press, pp. 119 – 131.
- MOITA LOPES, Luiz Paulo da. *Oficina de Lingüística Aplicada*. Campinas: Mercado de Letras. 1996.190 p.
- MYERS-SCOTTON, Carol. *Social Motivations for Codeswitching: Evidence from Africa*. 1. ed. Oxford: Oxford University, 1993. 177 p.
- NASSAJI, Hossein & WELLS, Gordon. What's the Use of 'Triadic Dialogue'? An investigation of teacher-student interaction. *Applied Linguistics*, v. 21, n. 3, 2000. p. 376-406.
- NEWMAN, Denis; GRIFFIN, Peg; COLE, Michael. La Zona de construcción del Conocimiento: *Trabajando por un cambio cognitivo en educacion*. 3. ed. Madrid: Morata, 1998. 175 p.
- OCHS, Elinor. (1993) Constructing Social Identity: a Language Socialization Perspective. *Research on Language and Social Interaction*, 26(3). pp. 287-306.
- OTHA, Amy S. (2000) Rethinking interaction in SLA: Developmentally appropriate assistance in the zone of proximal development and the acquisition of L2 grammar. In LANTOLF J. P. (Ed.). *Sociocultural Theory and Second Language Learning*. (pp. 51 – 78). Oxford: Oxford University Press.
- PERRETT, Jeanne. *Faces*. Oxford: Macmillan, 2003. 82 p.
- QUENTAL, Lúcia. Alinhamentos e estrutura de participação em uma entrevista terapêutica. In: oliveira, Giselli M.; tarallo, F. (eds.). *Cadernos de Estudos Lingüísticos*. Campinas, SP: Editora da Unicamp, p 91-112, 1991.
- RECH, Márcia D. (1996). Os alinhamentos discursivos de professores: *o estilo institucional (ou formal) e o estilo conversacional*. In: MAGALHÃES, M.I.S. (org.). *As múltiplas faces da linguagem*. Brasília: Universidade de Brasília. pp. 309-319.
- RICHARDS, Jack C. and RODGERS, Theodore S. *Approaches and Methods in Teaching English*. Cambridge: Cambridge University Press, 1986. 171 p.
- REDDY, Michael. J. *A metáfora do conduto: um caso de conflito de enquadramento na nossa linguagem sobre a linguagem*. Tradução de Ilesca Holsbak, Fabiano B. Gonçalves, Marcela Migliavacca e Pedro M. Garcez. *Cadernos de Tradução*, Porto Alegre, n. 9, p. 5-47, 2000.

REGO, Teresa. C. *Vygotsky: Uma perspectiva histórico-cultural da educação*. Petrópolis: Editora Vozes.1995. 138p.

SANTOS, Carla I. C. dos. & BRASIL, Eliete M. D. *Elaboração de Trabalhos Técnico-Científicos*. São Leopoldo. 2007. Disponível em:

< http://www.unisinos.br/biblioteca/images/stories/downloads/normas_abnt_2007.pdf >
 acesso em 17 de jan. 2009.

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

SELBY, Claire; MCKNIGHT, Lesley. *Hippo and Friends*. Cambridge: Cambridge University Press, 2006. 144 p.

SINCLAIR, John & COULTHARD, Malcolm. Towards an Analysis of Discourse. In: Coulthard, Malcolm. (Ed.) *Advances in Spoken Discourse Analysis* (pp. 1 – 34). London: Routledge, 1992. 266 p.

TANNEN, D. & WALLAT, C. (2002) Enquadres Interativos e Esquemas de Conhecimento em Interação: Exemplos de um exame / Consulta Médica. In: B. T. Ribeiro & P. M. Garcez (Eds.), *Sociolinguística Interacional* (pp. 183 – 214). São Paulo: Loyola.

THARP, Roland & GALLIMORE, Ronald. *Rousing Minds to Life: teaching learning, and schooling in social context*. New York: Cambridge University Press. 1988. 317 p.

LANTOLF, James P. & THORNE, Steven L. *Socialcultural Theory and the Genesis of Second Language Development*. New York: Oxford University Press. 2006. 398 p.

WARING, Hansun Zhang. (2008) Using Explicit Positive Assessment in the Language Classroom: IRF, Feedback, and Learning Opportunities. *The Modern Language Journal*. v 92 (4) pp. 577 – 594.

WELLS, Gordon. (1993) Reevaluating the IRF sequence: A proposal for the articulation of theories of activity and discourse for the analysis of teaching and learning in the classroom. *Linguistics and Education*, (5), 1-37.

_____. (1996) Using the Tool-Kit of Discourse in the Activity of Learning and Teaching. *Mind, Culture, and Activity*, v 3, (2) pp. 74 – 101.

_____. (2007a) Who we become depends on what company we keep and what we do and say together. *International Journal of Educational Research*. v 46. pp. 100 – 103.

_____. (2007b) Dialogue, Inquiry, and the Construction of Learning Communities. Artigo disponível em:
http://people.ucsc.edu/~gwells/Files/Papers_Folder/Transform%20Learning.pdf
 acesso em 15/12/2007.

WENGER, Etienne C. *Communities of practice: learning, meaning, and identity*. Cambridge: Cambridge University, 2003. 318 p.

WERTSCH, James. (1995) *A necessidade da Ação na pesquisa Sociocultural*. In WERTSCH, James V.; RÍO, Pablo del; ALVAREZ, Amélia. Estudos Socioculturais da Mente (pp 56 – 71). Porto Alegre. Artmed.

WERTSCH, James.; RÍO, Pablo del; ALVAREZ, Amélia. Estudos Socioculturais: *História, Ação e Mediação*. In WERTSCH, et. al. (1995). Estudos Socioculturais da Mente (pp 11 – 38). Porto Alegre. Artmed.

WOOD, David; BRUNER, Jerome S.; e ROSS, Gail. (1976) *The role of Tutoring in Problem Solving*. Journal of Child Psychology and Psychiatry. v 17, pp. 89 a 100.

WOODWARD, Kathryn. Identidade e diferença: uma Introdução Teórica e Conceitual. In: Silva, Tomaz Tadeu da; Hall, Stuart; Woodward, Kathryn. *Identidade e diferença: A perspectiva dos Estudos Culturais*. Rio de Janeiro: Vozes, p. 7- 72, 2006.

VYGOTSKY, Lev S. (1994) *A Formação Social da Mente: O Desenvolvimento dos Processos Psicológicos Superiores*. São Paulo: Martins Fontes. 5ª Ed.

_____. *Psicologia Pedagógica*. São Paulo: Martins Fontes. 2ª Ed. 2004.

_____. *Aprendizagem e Desenvolvimento Intelectual na Idade Pré-escolar*. In. Vygotsky, L. S.; Luria, A. R.; Leontiev, A. N. (2001). *Linguagem, Desenvolvimento e Aprendizagem*. São Paulo: Cone Editora. 7ª Ed.(pp. 103 a 117).

ANEXO A - Convenções de Transcrição

· (ponto final)	Entonação descendente e final.
? (ponto de interrogação)	Indica entonação ascendente.
- - (Flechas para cima e para baixo)	Indicam aumento ou diminuição de entonação.
: (dois pontos)	Indicam prolongamento de vogal ou consoante.
<u>Nunca</u> (sublinhado)	Indica sílaba ou palavra com som acentuado.
PALAVRA (maiúsculas)	Indicam volume mais alto com relação ao contexto anterior e posterior de fala.
°palavra° (sinais de graus)	Indicam fala mais baixa com relação ao contexto anterior e posterior de fala.
>palavra< (sinais de maior do que e menor do que)	Indicam fala rápida com relação ao contexto anterior e posterior de fala.
<palavra> (sinais de menor do que e maior do que)	Indicam fala lenta com relação ao contexto anterior e posterior de fala.
[] (colchetes)	Fala simultânea ou sobreposta.
= (sinais de igual)	Fala colada.
((olhando para o teto)) (parênteses duplos)	Comentários da transcritora.
(2,4) (números entre parênteses)	A pausa é medida em segundos ou décimos de segundo. Representa a ausência de fala ou vocalização.
(.) (ponto entre parênteses)	Equivale a menos de 0.2 segundos de ausência de fala ou vocalização.
xxx (seqüências de letras "x")	Indicam sílabas que foram possíveis de transcrever

Convenções de transcrição adaptadas de Schnack, C. M.; Pisoni, T. D. & Ostermann, A. C. (2005)

APÊNDICE A – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido



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

Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

A pesquisa que pretendo realizar consiste na testagem de unidades de ensino de Língua Inglesa para crianças da educação infantil, na faixa etária de 4 a 6 anos. Tais unidades foram elaboradas com base em revisão de literatura teórico-metodológica a respeito de ensino formal de língua inglesa para crianças, considerando suas características. Além disso, as unidades visam contribuir para a formação da criança como ser social e permitir que ela efetivamente use a língua nos contextos previstos. As aulas prevêem o trabalho com fantoches e atividades lúdicas que envolvem e divertem as crianças enquanto elas adquirem a língua alvo. A aplicação das atividades está prevista para ocorrer durante o segundo semestre de 2007.

Esta pesquisa envolve observação e filmagem das aulas de língua inglesa pelo pesquisador. As imagens coletadas serão rigorosamente confidenciais. Os dados de identificação da criança serão preservados através da substituição de seu nome por outro em qualquer publicação baseada neste estudo.

Como as aulas serão gravadas, os pais ou responsáveis terão acesso às gravações, se assim o desejarem. Peço, portanto, a devida autorização dos pais ou responsáveis do/a aluno/a para a aplicação das atividades, observações e gravações.

É importante salientar que a qualquer momento o participante poderá abandonar a sua participação neste trabalho de pesquisa.

Os pais ou responsáveis pelo/a aluno/a receberão uma cópia deste documento de consentimento, que ficará em seu poder.

Contato para mais esclarecimentos e / ou sugestões:

Luciana Gossmann Araujo

Fone: (51) 3588 37 62 / 9229 14 87

Assinatura da pesquisadora: _____

Assinatura dos pais: _____

São Leopoldo, _____ de 2007

APÊNDICE B – Termo de Consentimento



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

Termo de Consentimento

A pesquisa que pretendo realizar consiste na testagem de unidades de ensino de Língua Inglesa para crianças da educação infantil, na faixa etária de 4 a 6 anos. Tais unidades foram elaboradas com base em revisão de literatura teórico-metodológica a respeito de ensino formal de língua inglesa para crianças, considerando suas características. Além disso, as unidades visam contribuir para a formação da criança como ser social e permitir que ela efetivamente use a língua nos contextos previstos. As aulas prevêem o trabalho com fantoches e atividades lúdicas que envolvem e divertem as crianças enquanto elas adquirem a língua alvo. A aplicação das atividades está prevista para ocorrer durante o segundo semestre de 2007.

Esta pesquisa envolve observação e filmagem das aulas de língua inglesa pelo pesquisador. As imagens coletadas serão rigorosamente confidenciais. Os dados de identificação da criança serão preservados através da substituição de seu nome por outro em qualquer publicação baseada neste estudo.

Como as aulas serão gravadas, os pais ou responsáveis terão acesso às gravações, se assim o desejarem. Peço, portanto, a devida autorização da direção da escola para a aplicação das atividades, observações e gravações.

É importante salientar que a qualquer momento o participante poderá abandonar a sua participação neste trabalho de pesquisa.

A direção da escola e os pais ou responsáveis pelo/a aluno/a receberão uma cópia deste documento de consentimento, que ficará em seu poder.

Contato para mais esclarecimentos e / ou sugestões:

Luciana Gossmann Araujo

Fone: (51) 3588 37 62 / 9229 14 87

Assinatura da pesquisadora: _____

Assinatura da direção da escola: _____

São Leopoldo, _____ de 2007

APÊNDICE C – Solicitação de Material

Solicitação de Material

Senhores pais,

Solicito que o aluno (a) _____ traga uma meia masculina usada, tamanho grande, de qualquer cor. A meia será utilizada para a confecção de um fantoche durante a aula de inglês. Peço que ela seja entregue até o dia 06/09/07.

Agradeço desde já,

Professora Luciana Gossmann Araujo

APÊNDICE D – Capa do CD Entregue aos Alunos

Livros Grátis

(<http://www.livrosgratis.com.br>)

Milhares de Livros para Download:

[Baixar livros de Administração](#)

[Baixar livros de Agronomia](#)

[Baixar livros de Arquitetura](#)

[Baixar livros de Artes](#)

[Baixar livros de Astronomia](#)

[Baixar livros de Biologia Geral](#)

[Baixar livros de Ciência da Computação](#)

[Baixar livros de Ciência da Informação](#)

[Baixar livros de Ciência Política](#)

[Baixar livros de Ciências da Saúde](#)

[Baixar livros de Comunicação](#)

[Baixar livros do Conselho Nacional de Educação - CNE](#)

[Baixar livros de Defesa civil](#)

[Baixar livros de Direito](#)

[Baixar livros de Direitos humanos](#)

[Baixar livros de Economia](#)

[Baixar livros de Economia Doméstica](#)

[Baixar livros de Educação](#)

[Baixar livros de Educação - Trânsito](#)

[Baixar livros de Educação Física](#)

[Baixar livros de Engenharia Aeroespacial](#)

[Baixar livros de Farmácia](#)

[Baixar livros de Filosofia](#)

[Baixar livros de Física](#)

[Baixar livros de Geociências](#)

[Baixar livros de Geografia](#)

[Baixar livros de História](#)

[Baixar livros de Línguas](#)

[Baixar livros de Literatura](#)
[Baixar livros de Literatura de Cordel](#)
[Baixar livros de Literatura Infantil](#)
[Baixar livros de Matemática](#)
[Baixar livros de Medicina](#)
[Baixar livros de Medicina Veterinária](#)
[Baixar livros de Meio Ambiente](#)
[Baixar livros de Meteorologia](#)
[Baixar Monografias e TCC](#)
[Baixar livros Multidisciplinar](#)
[Baixar livros de Música](#)
[Baixar livros de Psicologia](#)
[Baixar livros de Química](#)
[Baixar livros de Saúde Coletiva](#)
[Baixar livros de Serviço Social](#)
[Baixar livros de Sociologia](#)
[Baixar livros de Teologia](#)
[Baixar livros de Trabalho](#)
[Baixar livros de Turismo](#)