

CAROLINE COSTA PEREIRA

O ENSINO DE LEITURA EM LÍNGUA ESTRANGEIRA
COM OS CONTOS DE FADA: A INTER-RELAÇÃO
ENTRE AS DIMENSÕES SOCIOCULTURAL E
LINGUÍSTICA DO GÊNERO.

Juiz de Fora, 2011

Pereira, Caroline Costa.

O ensino de leitura em língua estrangeira com os contos de fada: a inter-relação entre as dimensões sociocultural e linguística do gênero / Caroline Costa Pereira. – 2011.

124 f. : il.

Dissertação (Mestrado em Linguística)–Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, 2011.

1. Linguística. 2. Conto de fadas. 3. Gênero textual. I. Título.

CDU 801

UNIVERSIDADE FEDERAL DE JUIZ DE FORA
FACULDADE DE LETRAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LINGUÍSTICA
LINHA: LINGUAGEM E ENSINO

Caroline Costa Pereira

**O ENSINO DE LEITURA EM LÍNGUA ESTRANGEIRA COM OS
CONTOS DE FADA: A INTER-RELAÇÃO ENTRE AS DIMENSÕES
SOCIOCULTURAL E LINGUÍSTICA DO GÊNERO.**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Linguística da Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF, MG) sob a orientação da Professora Doutora Marta Cristina da Silva, sublinha Linguagem e Ensino de Língua, como requisito parcial para a obtenção do grau de Mestre.

**Juiz de Fora
2011**

Caroline Costa Pereira

**O ENSINO DE LEITURA EM LÍNGUA ESTRANGEIRA COM OS
CONTOS DE FADA: A INTER-RELAÇÃO ENTRE AS DIMENSÕES
SOCIOCULTURAL E LINGUÍSTICA DO GÊNERO.**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Linguística da Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF, MG) sob a orientação da Professora Doutora Marta Cristina da Silva, sublinha Linguagem e Ensino de Língua, como requisito parcial para a obtenção do grau de Mestre.

BANCA EXAMINADORA

**PROFESSORA DOUTORA AURORA MARIA SOARES NEIVA
UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO DE JANEIRO**

**PROFESSORA DOUTORA DENISE WEISS
UNIVERSIDADE FEDERAL DE JUIZ DE FORA**

**PROFESSORA DOUTORA MARTA CRISTINA DA SILVA
UNIVERSIDADE FEDERAL DE JUIZ DE FORA**

**PROFESSORA DOUTORA GISELE DE CARVALHO
UNIVERSIDADE ESTADUAL DO RIO DE JANEIRO**

**PROFESSORA DOUTORA PATRÍCIA NORA DE SOUZA
UNIVERSIDADE FEDERAL DE JUIZ DE FORA**

JUIZ DE FORA, AGOSTO DE 2011

Dedico esta pesquisa a meu querido e eterno Avô Ignácio Costa, não mais presente entre nós, mas presente de todas as outras formas possíveis. Com seu jeito irreverente e amoroso, ensinou-me que não é possível levantar as paredes de uma casa sem que as estruturas necessárias sejam preparadas, nem mesmo construir ou fazer uma laje por cima de paredes que não sejam bem feitas.

Primeiramente, gostaria de agradecer a Deus por todas as oportunidades que tenho vivenciado nessa existência. Agradeço aos meus pais Márcia e Cleber pela vida que me proporcionaram, com todos os seus esforços para que eu pudesse sempre seguir por um caminho melhor.

Às minhas queridas irmãs Carla e Carine e minhas maravilhosas sobrinhas Roberta, Agatha, Andressa e Aila que sempre me apoiaram, pelas quais tenho um amor imensurável.

Aos meus amigos de Santos Dumont e de Juiz de Fora, que direta ou indiretamente compartilharam comigo alguns momentos de descoberta, de felicidade, e até mesmo dos momentos de angústia durante a realização dessa pesquisa.

À Equipe Central do Programa de Intervenção Pedagógica da Secretaria de Educação de Minas Gerais pelo apoio e pela acolhida no momento final desta pesquisa.

À minha orientadora Professora Doutora Marta Cristina da Silva, por sua gentileza, sutileza, amabilidade e competência por não me apresentar as respostas prontas, mas por me orientar por um caminho no qual eu possa refletir de forma a tornar as minhas práticas pedagógicas e acadêmicas mais fundamentadas.

Aos professores da banca que gentilmente aceitaram dedicar seu tempo à leitura e discussão destas páginas.

Enfim, a todos que contribuíram de forma direta ou indireta para esse trabalho, meu mais sincero: Muito Obrigada!

“Os contos de fada são estruturas ricas que nos ajudam a entender e criar nossos próprios mundos [...]” (Catherine Hardwicke no prefácio de “A garota da capa vermelha” (2011))

“Uma das tarefas mais importantes da prática educativo-crítica é propiciar as condições em que os educandos em suas relações uns com os outros e todos com o professor ou a professora ensaiam a experiência profunda de assumir-se como ser social e histórico, como ser pensante, comunicante, transformador, criador, realizador de sonhos, capaz de ter raiva porque é capaz de amar.” (FREIRE, 1996)

O ENSINO DE LEITURA EM LÍNGUA ESTRANGEIRA COM OS CONTOS DE FADA: A INTER-RELAÇÃO ENTRE AS DIMENSÕES SOCIOCULTURAL E LINGUÍSTICA DO GÊNERO.

O objetivo geral deste trabalho é investigar o uso do gênero Conto de fadas no ensino de leitura em língua inglesa no contexto da escola pública. As principais perguntas de pesquisa giram em torno da inter-relação entre a dimensão sociocultural e a dimensão linguística na abordagem didática do gênero, buscando-se tanto evitar um ensino de aspectos lingüísticos desvinculado das práticas discursivas quanto usar o gênero apenas como pretexto para o ensino de léxico e gramática. A fim de atender a esses objetivos, elaborou-se uma sequência didática, que foi aplicada numa turma do 9º ano do Ensino Fundamental numa escola da Rede Pública Estadual de Minas Gerais. Para o estudo da noção de gênero, utilizou-se fundamentalmente como arcabouço teórico a perspectiva dialógica de BAKHTIN (1953/2006) e, sobre a sequência textual narrativa, as reflexões de BRONCKART (2003). O principal aporte para a elaboração da sequência didática foram as pesquisas sobre a transposição didática do gênero realizadas pelo Grupo de Genebra, DOLZ e SCHNEUWLY (2004) em particular. Recorreu-se também a TURNER (1996), ZILBERMAN (2003), PROPP (1973 /2010) e REUTER (2006) para a descrição linguística e sociocultural do gênero Conto de fadas. Os resultados da pesquisa apontam a relevância de se explorar adequadamente a dimensão sociocultural do gênero para o desenvolvimento da compreensão leitora, mas sem negligenciar o aspecto linguístico-textual, o que se revelou como um grande desafio a ser enfrentado na prática pedagógica.

PALAVRAS-CHAVE: CONTO DE FADAS, GENERO TEXTUAL, ENSINO DE LEITURA EM LE

ABSTRACT

READING TEACHING IN FOREIGN LANGUAGE WITH THE USE OF FAIRY TALES: THE INTER-RELATION BETWEEN THE SOCIOCULTURAL AND LINGUISTIC DIMENSIONS OF THE GENRE.

The aim of this research is to investigate the use of the genre Fairy Tale in the teaching of English reading in the context of public schools. The main research questions revolve around the inter-relation between the sociocultural and linguistic dimension in the approach of language teaching in the genre, seeking to avoid both the teaching of unrelated linguistic aspects of discursive practices and the use of genre only as a pretext for teaching lexicon and grammar. In order to meet these goals, we set up a didactical sequence, which was applied in a 9th grade class of an elementary public school in the state of Minas Gerais. To study the notion of the genre, the dialogical perspective of BAKHTIN (1953/2006) was used as a theoretical framework and the reflections of BRONCKART (2003) for the textual narrative sequence. The main theoretical basis for the development of the didactical sequence was the research of the didactical transposition made by the Group of Geneva, in particular SCHNEUWLY AND DOLZ (2004). Additionally it was referred to TURNER (1996), ZILBERMAN (2003), PROPP (1973/2010) and REUTER (2006) to describe the linguistic and sociocultural description of the genre Fairy tale. The results point to the importance of exploring properly the sociocultural dimension of the genre for the development of reading comprehension without neglecting the linguistic and textual aspect, something that proved a major challenge to be faced in the pedagogical practice.

KEYWORDS: TEXTUAL GENRE, FAIRYTALES, READING COMPREHENSION IN FOREIGN LANGUAGE

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

PC – MG - Proposta Curricular de Minas Gerais

CBC – MG – Currículo Básico Comum do Estado de Minas Gerais

PCN LE – Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Estrangeira Moderna

SUMÁRIO

1- INTRODUÇÃO.....	13
1.1 – Contextualização e Justificativa.....	15
1.2– Objetivos.....	18
1.3– Organização do estudo.....	19
2- REVISÃO DA LITERATURA.....	20
2.1 – O conceito de gênero textual.....	26
2.1.1 – A noção bakhtiniana de gênero discursivo.....	28
2.1.2 - A diferença entre gênero e tipo textual.....	31
2.1.3 – O gênero textual Conto de fadas.....	34
2.2 - Implicações didático-pedagógicas.....	39
2.2.1 – A noção de sequência didática.....	39
3- METODOLOGIA.....	46
3.1 - Escolha da metodologia e sua justificativa.....	46
3.2 – Cenário da pesquisa.....	48
3.3 – Instrumentos de pesquisa.....	49
3.3.1 – Observação das aulas.....	49
3.3.2 – Entrevista com o professor.....	50
3.3.3 – Análise de documentos.....	51
3.3.4 - A sequência didática.....	52
3.3.4.1 – Apresentação da situação.....	53
3.3.4.2 - Atividade de compreensão inicial.....	53
3.3.4.3 – Módulo 1.....	55
3.3.4.4 – Módulo 2.....	56
3.3.4.5 – Atividade de compreensão final.....	57
4- ANÁLISE DOS DADOS.....	61

4.1 – do período de observação das aulas e dos documentos.....	61
4.2 – da entrevista.....	63
4.3 – da aplicação da sequência didática.....	67
4.3.1 – da apresentação da situação.....	69
4.3.2 – da atividade de compreensão inicial.....	74
4.3.3 – do módulo 1.....	83
4.3.4 – do módulo 2.....	86
4.3.5 – da atividade de compreensão final.....	87
4.4 – Resultados.....	95
5 – CONCLUSÕES.....	100
5.1 Considerações finais.....	100
5.2. Problemas encontrados e sugestões para futuras pesquisas.....	102
Referências.....	104
Anexos.....	108
Anexo A –	108
Anexo B –	113

Capítulo 1 Introdução

O homem não nasceu para viver isoladamente. Sua natureza é social, de integração, de interação. Ao estarmos inseridos em uma dada sociedade, nossas atitudes, nossos pensamentos são marcas de heranças culturais que recebemos ao longo de nossa existência e que vamos arquivando em nossa memória. Esse conhecimento nos é herdado de nossos descendentes e passado de geração após geração (TOMASELLO, 2003). Ao agirmos no mundo social, através do discurso, construímos os significados que utilizamos para a construção de nossas identidades sociais (MOITA LOPES, 2002). E em se tratando da relação entre língua e cultura, de acordo com Soares (2006), não há como falar em língua sem falar em cultura, uma vez que aquela é o principal instrumento de transmissão desta. Assim sendo, considero a língua sob a ótica sócio-histórica e cultural.

Estudos recentes no campo das Ciências Humanas revelam uma grande tendência para a integração de pesquisas em educação e linguagem associadas à perspectiva social. Segundo Mello (1998), quando realizamos pesquisas dentro da escola, é preciso levar em conta a sociedade sem a qual ela não existiria. De acordo com Moita Lopes (2002, p. 191), “os significados construídos em sala de aula têm papel preponderante na definição de identidades sociais que desempenhamos”. O discurso construído no ambiente escolar tem implicações sociais marcantes nas ações das pessoas no mundo social. A partir desses pressupostos, o autor destaca a importância de se considerar a construção do significado através dos discursos produzidos em contextos sociais, considerando a função social do ensino de LE, em termos sociopolíticos e sociopsicológicos. Quando se considera a função social na sala de aula de língua, pode-se desenvolver a estrutura cognitiva do aprendiz de modo que ele tenha acesso a outras experiências humanas, culturas diferentes da sua, sejam elas locais, regionais, nacionais e até mesmo internacionais, aprendendo a observá-las de modo crítico.

Nos fundamentos estabelecidos pela Lei Universal dos Direitos Humanos, pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, pelos manuais de referência das Políticas Públicas Nacionais, encontramos princípios para um ensino de língua voltado para as práticas sociais, através do qual seja possível realizar a formação de cidadãos capazes de agir criticamente em busca de direitos igualitários. Nos PCN de Língua Estrangeira (1998), temos os temas centrais de sua proposta divididos em

três eixos: cidadania, consciência crítica em relação à linguagem e os aspectos sociopolíticos da aprendizagem de Língua Estrangeira. Em consonância com essas diretrizes, temos a Proposta Curricular para o ensino de inglês no Ensino Fundamental da Rede Pública Estadual de Minas Gerais, orientando que os profissionais da educação direcionem o seu ensino de modo a fazer com que, através da língua estrangeira, os alunos possam ampliar suas possibilidades de interação no mundo e de compreender melhor a sua cultura e a cultura de outros povos.

Essas propostas apresentadas por documentos oficiais estão fundamentadas em estudos teóricos (no Brasil, especialmente a partir dos anos 90) que investigam a relação entre o ensino de língua e o desenvolvimento de letramentos¹. Trata-se de fomentar práticas de ensino voltadas para a formação da cidadania, para a integração de todos os indivíduos em seus respectivos contextos sociais de modo que possam se inserir e interagir de forma justa e igualitária. Dentro desta perspectiva do ensino voltado para práticas sociais, para práticas de letramento, tem-se revelado como um caminho teórico-metodológico interessante o ensino de língua orientado pelo uso dos gêneros textuais, cujo conceito discutirei nos capítulos seguintes.

Como podemos observar, é vasto o número de obras já publicadas nessa área, e diversas são as vertentes teóricas utilizadas como aporte. No geral, seja qual for o viés teórico, todos os estudos partem, de uma forma ou de outra, dos pressupostos bakhtinianos. Com base nesses pressupostos é que os Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino tanto de língua materna quanto de língua estrangeira defendem a importância de se trabalhar a língua na perspectiva dos gêneros textuais.

Assim como sugeridas pela LDB, da elaboração dos PCN surgem as propostas estaduais, municipais e locais para as instituições escolares. Estas propostas de ensino foram apresentadas de modo a basearem-se nos PCN, porém, sendo contextualizadas de acordo com as necessidades locais, estabelecendo coerência com teorias antropológicas e linguísticas pelo respeito às culturas de cada local.

¹ Conforme Rojo (2009, p. 11), “o termo *letramento* busca recobrir os usos e práticas sociais de linguagem que envolvem a escrita de uma ou de outra maneira, sejam eles valorizados ou não valorizados, locais ou globais, recobrimdo contextos sociais diversos (família, igreja, trabalho, mídias, escola, etc.), numa perspectiva sociológica, antropológica e sociocultural”.

Segundo Rojo (2000, p.10), os PCN apresentam uma proposta inovadora, apesar de certa confusão conceitual no que diz respeito a teorias de gêneros. É preciso reconhecer que há uma grande complexidade envolvida nos diferentes aspectos abordados por essas teorias. Além disso, acredito que ainda há muito a se pesquisar no campo de sua aplicabilidade em sala de aula. Em outras palavras, persiste ainda o problema da transposição didática.

Vejam, assim, a contextualização e a justificativa para a realização desta pesquisa.

1.1– Contextualização e justificativa

Em razão das constantes discussões a respeito da politização do ensino, do acesso ao conhecimento por todos os indivíduos, de modo que possam refletir sobre a sua própria identidade e sua integração na sociedade, o presente trabalho busca realizar uma investigação no contexto da Educação Pública, especificamente no ensino de língua inglesa do Ensino Fundamental numa turma de 9º ano, a partir da realização de um modelo didático com base nos pressupostos da transposição didática realizada a partir do uso do gênero textual Conto de Fadas.

Como podemos ver na realidade atual brasileira, observando o contraste existente entre o ensino público de inglês e o estudo realizado nos milhares de centros de idiomas espalhados pelo país, o acesso qualificado a uma língua estrangeira parece ainda ser privilégio das classes que possuem melhores recursos financeiros. É o que pude constatar pela minha própria vivência como professora de inglês em escola pública.

No cenário atual das discussões sobre o ensino de língua inglesa na Rede Pública de Ensino, particularmente na Rede Estadual, professores têm enfrentando grandes entraves na aplicação de seu trabalho. Primeiramente, temos um número muito grande de alunos distribuídos em cada sala de aula. Em segundo plano, de acordo com Dias (2005, p.12-13), a carga horária destinada às aulas de língua inglesa que consta no currículo desse contexto de ensino é de no máximo duas horas semanais, o que seria insuficiente para o desenvolvimento de um currículo mais apropriado para a aplicação de abordagens mais atuais. E em terceiro lugar, aponta-se a falta do material didático de inglês na escola. Os professores, muitas vezes, têm dificuldade em elaborar seu próprio material, não apenas por razões

econômicas, mas também pela falta de um adensamento teórico no campo do ensino-aprendizagem de língua. Cumpre ressaltar, porém, que o livro didático de inglês, para o Ensino Fundamental, passa a ser distribuído pelo Governo Federal e Estadual a partir do ano de apresentação desta pesquisa. Já o material para o Ensino Médio está sendo distribuído nas escolas para a análise e escolha pelos professores para a distribuição no ano de 2012². A expectativa, portanto, é a de que seja garantido, pelo menos, o acesso a um material didático de qualidade, esclarecendo que...

Atualmente, como já mencionado, muito se defende o ensino de língua através dos gêneros textuais. Conforme podemos verificar na literatura da área, é vasto o número de pesquisas publicadas e de estudiosos nesse campo. No entanto, uma questão se torna cada vez mais discutida e problematizada: a transposição didática dessas teorias, que, para muitos, ainda se apresentam complexas e obscuras, como é o caso da pesquisa realizada por Pompílio et. al. (2000), que verificou que uma grande parte dos professores investigados não tinha conhecimento suficiente para a aplicação da teoria e até mesmo não dominava o gênero em estudo. Embora a autora afirmasse isso há cerca de 10 anos atrás, outros estudos e minha própria experiência como professora demonstram que a situação atual não é muito diferente

É o que podemos constatar também ao analisarmos materiais didáticos de inglês que são adotados pela escola. Apesar dos avanços trazidos por políticas de avaliação, por Programas como o PNLD, muitos apresentam ainda uma concepção de leitura como um produto acabado, sem considerar o aspecto sociocultural da leitura. No que se refere aos gêneros, a maioria tem até buscado apresentar uma diversidade de exemplos, mas a abordagem nem sempre se dá de forma adequada. Assim, faz-se crescente a necessidade de materiais que efetivamente consigam realizar a transposição didática dessas teorias.

Considerando a obrigatoriedade da inclusão de uma língua estrangeira no currículo escolar, apresentada pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação do ano de 1996, os aspectos teóricos defendidos pelos PCN de Língua Estrangeira do Ensino Fundamental (1998) e a Proposta Curricular de inglês para a Educação Básica do Estado de Minas Gerais, defendemos a posição de Moita Lopes (2006, p.

² O livro didático a ser distribuído na Rede Pública de Ensino é escolhido com base nas diretrizes estabelecidas pelo PNLD (Plano Nacional do Livro Didático) do Governo Federal.

22) quando afirma que “politizar o ato de pesquisar e pensar alternativas para a vida social são parte intrínseca dos novos modos de teorizar e fazer LA”. Concordamos também com Beaugrand (1997) quando diz que a validade de uma teoria está na sua aplicabilidade a situações práticas (apud MOITA LOPES, 2006). Seguindo essa linha de pensamento, defendemos a necessidade de localizarmos nossa pesquisa em uma dimensão sociocultural e de buscarmos o diálogo constante entre teoria e prática em nossas investigações. Desta forma, optei pelo ensino de inglês na Educação Pública, contexto no qual acreditamos que o ensino de língua possa desempenhar um papel especialmente importante na formação da cidadania.

É importante ressaltar que adotamos a visão de língua sob a ótica sociocultural/histórica. Nos termos de Moita Lopes (2002), estamos propondo que, para a formação dos estudantes, de forma a considerar os aspectos sociopolíticos e sociopsicológicos envolvidos no processo de ensino-aprendizagem, devemos encarar o estudo da língua estrangeira não como uma ilha cultural, não como aprender para agir somente em outra cultura. Trata-se, de fato, de aprender uma língua estrangeira para construirmos nossas identidades sociais a partir do reconhecimento e da identificação do outro como nosso coespecífico (TOMASELLO, 2003) e, assim, ampliarmos nossas estruturas cognitivas para novas experiências humanas.

Apoiada nessa visão de língua, tomei por base estudos sobre gêneros textuais ancorados na perspectiva de Bakhtin (1953/2006). Sua abordagem, com a complementaridade teórica de outros autores, interessa particularmente à minha pesquisa pela ênfase ao aspecto sociohistórico e ideológico da noção de gênero. Resta ainda justificar a escolha do gênero que será meu objeto de análise. Optei pelo gênero textual Conto de fadas por vários fatores. Dentre eles, podemos destacar a importância que essas histórias ocupam no contexto cultural dos indivíduos, pelo seu caráter lúdico e, principalmente, de transmissão de valores sociais. Podemos dizer ainda que a atividade de leitura realizada através dos Contos de fadas acentua o desenvolvimento cognitivo do indivíduo, fazendo com que reflita sobre suas ações, reconhecendo no outro os valores essenciais para a formação de sua identidade social.

Assim, partimos do pressuposto de que, uma vez fazendo parte de nosso conhecimento prévio, do nosso conhecimento de mundo, a leitura em LE através dos Contos de fadas possa ser facilitada quando consideramos o contexto sócio-

cultural das histórias, principalmente no caso de alunos que tenham pouco conhecimento da língua estrangeira propriamente dita. Outro elemento facilitador no desenvolvimento da leitura seria a identificação de estruturas prototípicas da narrativa, as quais já fazem parte do conhecimento dos alunos, uma vez que são estudadas também nas aulas de Língua Materna. Corroborando esse pressuposto Rajagopalan (2002, p.159) postula que, na elaboração de materiais de metodologias no ensino de língua, devemos considerar o conhecimento que os próprios aprendizes trazem em sua bagagem cultural.

Cabe ainda ressaltar que justifico minha escolha pelo 9º ano do Ensino Fundamental por três fatores. Primeiramente, a avaliação aplicada pelo Governo Estadual do SIMAVE (Sistema Mineiro de Avaliação), o PROEB (Programa de Avaliação da Rede Pública de Educação Básica), tem como foco o 9º ano nos Anos Finais do Ensino Fundamental. Depois, neste estágio os alunos têm um melhor nível de conhecimento dos tipos e gêneros textuais, uma vez que já tiveram maior contato com as estruturas das sequências narrativas ao longo do Ensino Fundamental. Por final, os alunos já têm mais maturidade para perceber o teor da moral a ser estudada nos Contos de fadas de antigamente.

Minhas perguntas de pesquisa surgiram de uma inquietação pessoal de como trabalhar os Contos de Fadas na sala de aula de inglês na Rede Pública de Ensino. Durante o período da realização da minha graduação, fiz parte da equipe que trabalhava com o ensino de inglês instrumental na Universidade Federal de Juiz de Fora no projeto de Universalização na Oferta de Línguas Estrangeiras. Durante esse período, tive acesso à elaboração de material didático a partir da noção de gêneros textuais. Após a minha formatura, passei a atuar como professora de inglês nos Anos Finais do Ensino Fundamental. Nesse contexto, tentei elaborar um modelo didático seguindo os pressupostos que eu utilizava no contexto das aulas no Ensino Superior, alinhados às orientações apresentadas no Currículo Básico Comum do Estado de Minas Gerais e nos Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Estrangeira Moderna, mas esse modelo não se mostrou eficiente. Com o início de minha pesquisa no mestrado pude dar ênfase a essas questões que elenco a seguir.

1.2– Objetivos

Objetivo geral

Com base na problemática aqui apresentada, o objetivo geral desta pesquisa é investigar o uso do gênero Conto de fadas no ensino de leitura em língua inglesa no contexto da escola pública.

Objetivos específicos

O objetivo geral do estudo pode ser desdobrado em perguntas de pesquisa mais específicas:

1. Como explorar o gênero Conto de fadas em sua dimensão sociocultural de modo a propiciar uma leitura reflexiva e crítica por parte dos alunos?
2. Como articular os aspectos socioculturais com os aspectos linguístico-textuais na abordagem do gênero Conto de fadas no ensino de leitura em inglês?
3. Como fazer a abordagem desses aspectos linguísticos enquanto ferramenta para o desenvolvimento da compreensão leitora em inglês?

1.3 – Organização do estudo

Nesse primeiro momento do estudo, apresento a contextualização, a justificativa, bem como as perguntas de pesquisa sobre as quais desenvolvo esta investigação. Em seguida, no capítulo segundo, temos a apresentação do arcabouço teórico em que me apoiei tanto para a compreensão do conceito de gênero textual quanto para as questões mais específicas relativas ao gênero aqui focalizado, além das considerações pedagógicas para a elaboração e aplicação da sequência didática. No terceiro capítulo, apresento a metodologia utilizada para o desenvolvimento do trabalho, segundo o paradigma da pesquisa qualitativa. No quarto capítulo, apresento as análises de diversos instrumentos de pesquisa utilizados, buscando a triangulação dos dados na investigação do cenário: documentos usados em sala de aula, entrevista com o professor, observação de aulas de inglês durante um bimestre letivo. Analiso igualmente a elaboração e aplicação da sequência didática proposta por mim, assim como os resultados alcançados. No último capítulo, com base no diálogo entre os estudos realizados e a parte empírica da pesquisa, apresento as considerações finais, dificuldades encontradas e sugestões para futuros trabalhos.

Capítulo 2 Revisão da Literatura

O presente capítulo aborda o referencial teórico escolhido para a constituição de minha pesquisa. Como apresento na seção de metodologia, de acordo com Ludke (1986), uma pesquisa qualitativa busca o confronto de dados, evidências e informações obtidas sobre determinado assunto e o conhecimento teórico acumulado nos últimos anos sobre ele. É sobre esse aspecto teórico que me deterei nesta seção.

Podemos encontrar atualmente um número vasto de publicações sobre questões teóricas acerca da leitura. Para muitos estudiosos trata-se de uma área já bastante explorada. No entanto, assim como postulado por Rojo (2003), ainda é necessário investigar essas questões em suas aplicações didático-pedagógicas. Respalhando-me por essa premissa e pela justificativa social para a ênfase do ensino de leitura no contexto da escola pública, assim como apontado pelos PCN de LE e pelo CBC do Estado de Minas Gerais, apresento um panorama breve das diversas concepções de leitura que encontramos na literatura da área, buscando deixar claro qual a visão que norteia o arcabouço teórico desta pesquisa.

Primeiramente, faz-se necessário apresentar um panorama breve das concepções de leitura anteriormente apresentadas por outras vertentes de estudo até a concepção de leitura subjacente aos meus objetivos de pesquisa, que convergem para os estudos atuais sobre o ensino de leitura através dos gêneros textuais. Segundo Koch (2001, 2010), para se definir uma concepção de leitura é preciso verificar qual o foco dado pela corrente de estudo. De acordo com a autora, por exemplo, para os estruturalistas (estudos linguísticos antes da década de 70), o foco recai na forma, no texto em si, teoria que acredita que o sentido está todo no texto, onde o leitor encontrará todas as informações necessárias para a construção do sentido. Em outras palavras, o processo de leitura se dá a partir da decodificação objetiva de informações no texto.

Entre 1970 e 1990, segundo Marcuschi (2008), com base nos estudos de Kleiman (2004)³, vemos os estudos da leitura voltados para a teoria da psicologia cognitiva e a linguística textual. Nesta perspectiva, o leitor é visto como um sujeito ativo que utiliza e mobiliza conhecimentos pessoais para compreender, cujo foco

³ KLEIMAN, Ângela. **Abordagens da Leitura**. Scripta, Belo Horizonte, vol. 7, n 14, pp. 13-22

não está no contexto sociocultural. A língua é tida como representação do pensamento, de um sujeito psicológico, individual, dono de suas vontades e de suas ações. Acredita-se que a compreensão da leitura possa ocorrer através da captação das intenções do autor.

De 1990 em diante, com a relação da linguística com as outras ciências humanas, com a perspectiva sociointeracional dos estudos de Vygotsky e Bakhtin, vemos uma inclinação para a concepção de leitura considerando a interação entre autor-texto-leitor, com intenções constituídas através de experiências sociocognitivas e interacionais. Conforme Marcuschi (2008), passa-se a ter, a partir dessa perspectiva, um maior direcionamento do sujeito na sociedade e no contexto da interpretação ligado à realidade sociocultural. Apesar de serem fundamentais no aprendizado, o texto em si, as faculdades mentais e os conhecimentos prévios não são tomados isoladamente, passam serem considerados numa visão integrada. Dentro desta visão, o uso dos gêneros textuais se constitui como ferramenta essencial, já que “os gêneros textuais operam como formas discursivas de enquadre poderoso para guiar o sentido.”⁴ (MARCUSCHI, 2008, p. 229).

Para melhor fundamentar a concepção de leitura que norteia este trabalho, aponto a definição de língua, sujeito e texto aqui adotada. Com base em Koch (2002), considero a língua como lugar de interação, como instrumento utilizado pelo sujeito que participa ativamente da construção dos sentidos na comunicação em situações discursivas específicas. Neste viés teórico, o texto é visto como um evento de manifestação de ações linguísticas, cognitivas e culturais (KOCH, 2002, apud BEAUGRAND, 1997, p.10)⁵. A partir dessas concepções, considero a leitura como uma atividade cognitiva e sócio-interacional, em consonância com os autores que apresento a seguir.

Segundo Marcuschi (2008), ao tomarmos a leitura como uma prática cognitiva e sócio-interacional, estamos lidando com três aspectos: habilidade, interação e trabalho. Os três eixos consistem na capacidade que os indivíduos têm de utilizar a linguagem através da interação com os outros indivíduos de sua sociedade. Este uso da linguagem envolve trabalho e habilidade. O sentido não está somente no texto. No entanto, como diz o próprio autor na apresentação de Dell'Isola (2001, p.

⁴ Esta questão será abordada de forma mais aprofundada a seguir, na seção sobre gêneros textuais.

⁵ BEAUGRANDE, R. de (1997) *New Foundations for a Science of Text and Discourse: Cognition, Communication, and the Freedom of Access to Knowledge and Society*. Norwood: Ablex.

11), “o texto não é uma loja de bugigangas em que cada qual encontra o que quer, ou uma caixa-preta cheia de mistérios. É um ponto de partida, não um ponto de chegada.” Ao considerarmos o aspecto cognitivo no desenvolvimento da leitura, estamos tratando da participação ativa do sujeito na construção dos sentidos a partir de aspectos linguísticos e extralinguísticos do texto, ativando em seus esquemas cognitivos as estruturas necessárias para a compreensão do assunto tratado. Porém, esta atividade não ocorre isoladamente, pois a linguagem sob esta perspectiva é relacionada aos seus propósitos comunicativos, aos seus usos para fins discursivos e interacionais, juntamente com os aspectos socioculturais que constituem a concepção de leitura que considero neste trabalho. O indivíduo recorre a um banco de dados armazenado ao longo de sua existência, conhecimentos que são compartilhados historicamente por sua sociedade (TOMASELLO, 2003). Desta forma, “Compreender não é uma ação lingüística e cognitiva apenas. É muito mais uma forma de inserção no mundo e um modo de agir sobre o mundo, na relação com o outro dentro de uma cultura e de uma sociedade...” (MARCUSCHI, 2008, p. 230). Dentro desta visão, Marcuschi apresenta diferentes tipos de processos de compreensão:

- (i) Processo estratégico: este processo trata da questão da compreensão como um processo otimizado, flexível (até certo ponto), para a realização de alternativas mais plausíveis de compreensão. Neste caso, pressupõe-se que as inferências pragmáticas - aquelas baseadas nos conhecimentos, nas experiências e nas crenças ideológicas- são mais comuns do que as lógicas – relações submetidas a valores-verdade na relação entre as proposições.
- (ii) Processo flexível: a compreensão escrita pode ocorrer através do processo ascendente (*bottom-up*) no qual a leitura é realizada do nível das micro-estruturas, das formas lingüísticas ao nível das macro-estruturas, ou através do processo descendente (*top-down*), das macro para microestruturas textuais, num ir e vir, e vice-versa, a ocorrer dependendo da finalidade do contexto discursivo.
- (iii) Processo interativo: os textos possuem marcadores que disponibilizam uma interação entre autor e leitor, como é o caso dos dêiticos discursivos, dos pronomes pessoais ele e ela, dos marcadores de lugar

aqui, lá, dos quais dependemos do contexto de enunciação do autor para a construção do sentido e do entendimento.

- (iv) Processo inferencial: vários tipos de conhecimento entram em ação para a produção de sentido, que não ocorre apenas pela decodificação e extração de informações. Estes conhecimentos são apontados pela literatura da área como: o conhecimento prévio, aquele que é construído ao longo da vida do indivíduo, variando de indivíduo para indivíduo; conhecimento linguístico, conhecimento do código linguístico e de suas estruturas gramaticais; e o conhecimento textual, no qual o indivíduo é capaz de reconhecer as estruturas de um texto, pelas regras de formatação orientadas pela representação cultural de conhecimentos compartilhados.

Na mesma direção, para Dell'Isola (2001, p. 37), “Ler é interagir, é construir significado [...]”, destacando a importância do conhecimento sociocultural para a construção dos significados nas atividades interacionais, apresentando os processos inferenciais como sendo construídos a partir de contextos socioculturais específicos. Nery (2003) também define a leitura como prática social. O processo de leitura vai além de uma simples decodificação objetiva do que se encontra no texto. Assim, a autora afirma que “o texto não existe fora da leitura” (p.11). Nesta visão, a leitura é um processo subjetivo onde entram em jogo ações cognitivas, discursivas e interacionais, onde se deve buscar:

(...) uma abordagem discursiva da linguagem, vista como interação entre sujeitos situados no tempo e no espaço, constituindo uma prática sócio-cultural, construída historicamente. Nessa perspectiva os sentidos não são construídos e dados unilateralmente, mas construídos na interação verbal.”
(p.13)

Para Soares(1988, p.1), igualmente, a leitura é “[...] uma interação verbal entre indivíduos, e indivíduos socialmente determinados: o leitor, seu universo, seu lugar na estrutura social, suas relações com o mundo e com os outros [...]”.

Em consonância com estes estudos, Alderson (2000) postula que a leitura é uma prática sociocultural, que ocorre com algum propósito contextualizado socialmente, não uma atividade isolada. No processo da leitura há vários aspectos

envolvidos para a construção do significado numa interação entre o leitor e o texto. Este processo é dinâmico e variável, podendo ser diferente inclusive para o mesmo leitor dependendo do momento de leitura. Dentro desta perspectiva, a contribuição do leitor é importante nos processos de leitura pelo seu conhecimento do contexto do texto, familiaridade com as estruturas e padrões de linguagem e tipos específicos de texto, o conhecimento generalizado de mundo e específico de um assunto em particular. Os leitores não são meros identificadores passivos de letras ou palavras, mas construtores ativos de seus conhecimentos.

Em se tratando de uma língua estrangeira, no caso de leitores que não tenham um conhecimento linguístico mais avançado para uma leitura mais acurada, o autor recomenda lançar mão de estratégias de leitura para facilitar a compreensão. Segundo essa perspectiva, o conhecimento linguístico na leitura em língua estrangeira é um fator tão importante quanto o conhecimento das habilidades de leitura em língua materna. Quando a habilidade de leitura é utilizada na língua materna, ela fica disponível, também, para o uso na segunda língua e subseqüentes. A partir dessa perspectiva, o autor afirma que é necessário então um conhecimento linguístico aprimorado da segunda língua para a transferência das habilidades de leitura - que já estão disponíveis – em outra língua. Desta forma, as estratégias, naturalmente, podem ser utilizadas tanto em língua materna quanto em língua estrangeira.

Corroborando o arcabouço teórico utilizado nesta pesquisa, busquei auxílio nas orientações quanto ao uso das estratégias de leitura apontado pelos CBC MG (2005, p. 18), baseados em NUNAN (1999)⁶, que elenco a seguir:

- Skimming – olhada rápida (um passar de olhos) pelo texto para ter uma idéia geral do assunto tratado.
- Scanning – localização rápida de informação no texto;
- Identificação do padrão geral de organização (gênero textual);
- Uso de pistas não verbais (ilustrações, diagramas, tabelas, saliências gráficas, etc);
- Uso de títulos, subtítulos, legendas, suporte (ou portador) do texto;
- Antecipações do que vem em seguida ao que está sendo lido;
- Uso do contexto e cognatos;
- Uso de pistas textuais (pronomes, conectivos, articuladores, etc.)
- Construção dos elos coesivos (lexicais e gramaticais)
- Identificação do tipo do texto e das articulações na superfície textual;
- Uso de palavras-chave para construir a progressão temática;
- Construção de inferências;

⁶ NUNAN, D. **Second language teaching and learning**. Boston: Heinle & Heinle, 1999.

- Transferência de informação: do verbal para o não-verbal (resumos do que foi lido na forma de tabelas, esquemas ou mapas conceituais).

Embora essas diretrizes do CBC tenham demonstrado sua validade no desenvolvimento de minha sequência didática em língua estrangeira, é preciso ressaltar que, nessa seção do documento, o foco ainda está no âmbito das estratégias de leitura. Observamos, por exemplo, que o “gênero textual” não foi devidamente explorado, ficando restrito à questão da composição textual. Sugestões para o trabalho na perspectiva dos gêneros são apresentadas em outras seções, como a proposta de agrupamento de gêneros de acordo com as habilidades a serem desenvolvidas. Percebemos, porém, que a visão de leitura explicitada no CBC MG não forneceria subsídios teóricos suficientes para o professor que pretendesse desenvolver um trabalho orientado na noção de gênero.

Em linhas gerais, ao considerarmos a leitura como processo de compreensão escrita, estamos abordando uma série de processos cognitivos complexos, que vão além da noção de decodificação da estrutura linguística do texto. Não deixamos de dar a devida importância à atividade mais objetiva em algumas atividades de leitura, principalmente no caso da leitura em língua estrangeira e do nosso contexto de ensino, onde os sujeitos apresentam uma grande deficiência de conhecimento linguístico de inglês. Ao lidarmos com uma concepção que considera os aspectos cognitivos, falamos em leitura como processo e não simplesmente como produto. Nesta concepção, consideramos as atividades que ocorrem na mente do indivíduo no ato da leitura, como o exemplo dos processos estratégicos, inferenciais, interativos e flexíveis, apontados anteriormente. E, considero, ainda, na visão que aqui assumo, que estes aspectos não ocorrem isoladamente nos indivíduos, são cultural e historicamente compartilhados pelas sociedades, que utilizam a linguagem para fins interativos e discursivos específicos. Em outras palavras, trata-se da leitura vista sob a ótica de que lemos para interagir, para realizarmos nossa inserção no mundo e dele participar de forma ativa e crítica. Desta forma, ao buscarmos essa concepção de leitura, estamos buscando dar conta de responder aos nossos questionamentos na tentativa de realizarmos uma visão integrada da dimensão sociocultural e da dimensão linguística na análise do processo de compreensão escrita através do uso do gênero.

Assim, delimitado o foco na compreensão escrita e na concepção de leitura que rege meu trabalho, orientando-me pelo ensino de leitura através dos gêneros

textuais, e retomando a ideia de “gênero como uma forma discursiva de enquadre poderoso para guiar o sentido” (MARCUSCHI, 2008. p. 229), vejamos o arcabouço teórico das teorias de gêneros que orientam a minha pesquisa, baseando-me na perspectiva de autores como Bakhtin (2006), Bronckart (2003) e Dolz e Schneuwly (2004).

2.1 – O conceito de gênero textual

O interesse pela didatização das teorias dos gêneros é uma área já bastante discutida e comentada no meio acadêmico, mas que ainda demanda pesquisas. Segundo Rojo (2005), os primeiros trabalhos acadêmicos nesta área começaram a aparecer a partir de 1995, de acordo com um balanço feito pela ANPOLL em julho de 2000 e apresentado no XV Encontro Nacional da ANPOLL, e em 1998, com a publicação dos PCN de língua portuguesa e língua inglesa. Desde então, vemos uma grande inclinação de estudos sobre os gêneros e um número crescente de autores e obras publicadas nas pesquisas sobre o ensino de língua. De acordo com Marcuschi (2008, p.147), “o estudo dos gêneros não é novo, mas está na moda”. Segundo este autor, temos vestígios desses estudos desde os tempos da Antiguidade clássica, com Aristóteles. No entanto, o conceito de gênero ficava circunscrito ao âmbito da literatura, com as classificações de gênero épico, lírico e dramático. É somente a partir dos estudos de Bakhtin, por volta da década de 50, que verificamos a noção de gênero sendo empregada para a teoria linguística, deixando de pertencer somente aos estudos literários.

Ao realizarmos uma busca pela literatura da área, encontramos diversas vertentes, que, segundo Meurer et al. (2005), podem didaticamente dividir-se em: abordagem sócio-retórica, destacando-se Hasan, Martin, Kress e Fairclough; abordagem sócio-retórica, para trabalhos de Swales, Miller e Bazerman; e, por último, abordagem sócio-discursiva, representada por estudiosos como Bakhtin, Adam, Bronckart e Maingueneau.

Tomando como base os documentos oficiais das Políticas Públicas da Educação Nacional e Estadual, as orientações apresentadas pelos PCN LE e pelo CBC MG são direcionadas ao ensino de leitura, considerando-se o conhecimento de mundo, o conhecimento textual e lexical do aprendiz. A noção de gênero textual aparece no CBC MG a partir do desenvolvimento da seção sobre conhecimento

textual, dividida da seguinte forma: domínios discursivos, gêneros textuais e tipos de textos. Já nos PCN de língua estrangeira, apesar de o documento referir-se aos princípios que constituem a base deste trabalho, o aspecto sociointeracional, cognitivo, afetivo e pedagógico no aprendizado da linguagem, não se percebe uma explicitação maior do uso do termo gênero textual. Esse aspecto se apresenta de forma diferente nos PCN de Língua Portuguesa, uma vez que nestes a abordagem ao gênero textual se mostra de forma mais clara.

Das várias vertentes de estudo que encontramos nesta área, meu trabalho está embasado pela noção de gênero bakhtiniana, apoiando-me também nos estudos de Bronckart (2003) e Dolz e Schneuwly (2004), que podem ser enquadrados numa mesma perspectiva sócio-discursiva. Antes de partir para uma reflexão sobre essas teorias, é importante apontar um problema enfrentado nos estudos na área de gêneros, que diz respeito à diferença terminológica entre gênero textual e gênero discursivo.

Segundo Rojo (2005), a designação gênero discursivo seria preferencialmente utilizada pelos seguidores do círculo bakhtiniano, por darem mais ênfase ao contexto social, às respectivas esferas comunicativas e a utilização dos gêneros próprios de cada uma dessas esferas. Já para a noção de gênero textual, temos uma teoria mais voltada para o uso do texto como artefato linguístico. No entanto, é possível encontrar na literatura da área diversos autores que mesclam essas teorias e que acabam realizando o diálogo entre as mesmas, como é o caso de Marcuschi, que adota o termo gênero textual, mas utiliza conceitos da teoria bakhtiniana, mesmo quando não os cita explicitamente. Segundo Bronckart (2003), o problema nas terminologias pode surgir exatamente da impossibilidade de se concretizar e modalizar o conceito de gênero textual de acordo com os seus usos, que são inúmeros. Desta forma, as terminologias acabam se cruzando.

Com o intuito de estabelecer uma clareza imediata neste trabalho, utilizarei o termo gênero textual, porém, tomarei como base a teoria bakhtiniana, acreditando na polifonia, ou seja, nas várias vozes que podemos ter até mesmo entre várias teorias, que, no final das contas, acabam se complementando, como afirma Marcuschi (2008), as teorias servem para suas finalidades específicas e terminam por se complementarem. Vale ainda lembrar que, conforme Rodrigues (2005), há grandes problemas na terminologia da área de gêneros, até mesmo por conta dos

problemas de tradução das obras de Bakhtin, sempre uma referência básica para os estudiosos.

2.1.1 – A noção bakhtiniana de gênero discursivo

Assim como apresento na seção anterior, minha pesquisa apresenta um diálogo com algumas teorias de gênero, partindo da noção bakhtiniana de gênero discursivo. Em outras palavras, tomamos como suporte central a noção de gênero em Bakhtin, no entanto, há o diálogo com outras perspectivas, como é o caso da Escola de Genebra, através de Dolz e Schneuwly, especialmente, para darmos conta da questão da transposição didática, e dos estudos de Bronckart, que nos dão subsídios para tratarmos do conceito de tipo textual e da caracterização das sequências textuais.

Segundo Machado (2007), há registro do estudo dos gêneros desde os tempos clássicos com as obras de Aristóteles, no campo da Retórica e da Poética, reveladas como obras da voz tomando como critério o modo de representação mimética: a lírica representando a primeira voz, a épica representando a segunda voz e o drama, a terceira voz. Nos trabalhos de Bakhtin, os estudos com o gênero ultrapassam o campo da Retórica e da Poética, não classificando as espécies, mas sim, considerando o dialogismo do processo comunicativo e das relações interativas:

A partir dos estudos de Bakhtin foi possível mudar a rota dos estudos sobre os gêneros: além das formações poéticas, Bakhtin afirma a necessidade de um exame circunstanciado não apenas na retórica, mas, sobretudo, das práticas prosaicas que diferentes usos da linguagem fazem do discurso, oferecendo-o como manifestação de pluralidade. (MACHADO, 2007, p.152)

Segundo essa autora, o processo de prosificação da cultura trouxe a possibilidade de “radiografar o hibridismo, a heteroglossia e a pluralidade de signos na cultura”. Em contrapartida às classificações dos gêneros poéticos, mais rígidos, o estudo da prosa deu abertura para as formas pluriestilísticas como a paródia, estilização, linguagem carnalizada, e a heteroglossia: “Trata-se da instauração de um campo de luta, da arena discursiva onde é possível se discutir ideias e construir pontos de vista sobre o mundo, inclusive com códigos culturais emergentes.” (p. 154).

Segundo Bakhtin (1953 /2006, p. 262), “todos os diversos campos da atividade humana estão ligados aos usos da linguagem”. Deste modo, podemos dizer que são diversas também as formas da linguagem. O emprego da língua dá-se através de enunciados (orais e escritos) concretos e proferidos somente uma vez pelo falante, apresentando características específicas e as finalidades de cada campo da atividade humana, o que determina a indissolubilidade dos três aspectos que definem os enunciados: além do conteúdo e do estilo da linguagem (recursos lexicais, gramaticais e fraseológicos da língua), a construção composicional. Bakhtin destaca que, mesmo o enunciado particular sendo individual, cada esfera de comunicação elabora seus gêneros do discurso, o que ele denomina de tipos relativamente estáveis de enunciado. Assim como a diversidade dos gêneros está associada à pluralidade das atividades humanas, à medida que se desenvolve e se torna mais complexo um determinado campo, o repertório de gêneros do discurso cresce e se diferencia. De certo modo, a heterogeneidade dos gêneros do discurso causa certo estranhamento para se estabelecer um plano de estudo, podendo tornar os traços gerais dos gêneros discursivos abstratos e vazios. No entanto, a heterogeneidade não deve ser deixada de lado, se considerarmos a dificuldade de se definir a natureza geral do enunciado. Nos estudos da Antiguidade, como mencionado, os estudos dos gêneros eram mais voltados para os estudos literários, não se considerando que os tipos de enunciados têm uma natureza linguística em comum.

Considerando o gênero como tipo relativamente estável de enunciado, sob o aspecto sócio/histórico da linguagem, Bakhtin postula que todo enunciado tem em vista uma compreensão responsiva ativa. O ouvinte (leitor) ouve os enunciados pronunciados ou escritos pelo falante (escritor), o que denomina de uma atividade de abstração. Posteriormente, o ouvinte assume uma postura diante do enunciado, respondendo-o ativamente, constituindo o diálogo que envolve o discurso.

Conforme Bakhtin (1953/2006) existe o estilo individual no uso da linguagem, mas este só se realiza na integração com as outras vozes que se constituem no discurso. Assim, de acordo com (BRAIT, 2007), o que é individual passa a ser alterado pelas relações sócio-históricas que constituem a linguagem. De acordo ainda com Silva (2004), Bakhtin utiliza o termo comunidade linguística para postular que é através do contexto social em que estão integrados que os sujeitos podem produzir/compreender a linguagem. Dentro dessa perspectiva o conceito de

dialogismo é amplo e complexo, na medida em que apresenta as relações entre interlocutores - interação entre autor e leitor, entre o texto e outros discursos e textos (os discursos são caracterizados pela pluralidade de vozes) – e as relações do texto com o contexto. Dentro dessa complexidade, a autora ainda cita, com base em Faïta (1997)⁷, as noções de relações intragenéricas (diferentes manifestações textuais dentro de um mesmo gênero), como por exemplo dentro dos contos de fadas podemos encontrar descrições, narrações; e as relações intergenéricas (combinações de tipos de discurso e de sequências textuais de gêneros diferentes), como é o caso, por exemplo, da descrição e da narração encontrada dentro de uma carta, apresentada dentro de um artigo jornalístico.

Segundo Silva (2001), a consciência individual é construída na interação social. Nesse processo, segundo a autora, podemos visualizar a contradição entre a individualidade da produção e a dimensão social do ato, a contradição entre a rigidez prescritiva das normas e a livre concepção, pelo locutor de seu projeto discursivo e, finalmente, contradição entre a liberdade de criação e a implicação de todo sujeito na relação triáctica entre si mesmos, o outro e estas vozes que se exprimiram antes ou se exprimem em outros lugares, em paralelo.

Um outro aspecto importante a se destacado na perspectiva bakhtiniana é a diferença entre gêneros discursivos primários (simples) e gêneros discursivos secundários (complexos). Bakhtin destaca que o entendimento da natureza complexa e profunda do enunciado pode ser caracterizado pela compreensão da relação mútua entre esses dois tipos de gêneros e o processo de formação histórica dos gêneros secundários. Nesta perspectiva, os gêneros primários se constituem como aqueles mais comuns nos contextos de comunicação imediata. Já os secundários possuem estruturas mais complexas, incorporando e reelaborando vários gêneros primários, predominando, não exclusivamente, as formas escritas da linguagem (romances, dramas, pesquisas científicas, etc.). Estes gêneros mais complexos são reelaborados pelas modificações sofridas pelos gêneros

Os gêneros primários, ao sofrerem as modificações e serem constituídos como gêneros secundários, perdem o contato com a realidade concreta, como é o

⁷ FAÏTA, Daniel. A noção de “gênero discursivo” em Bakhtin: uma mudança de paradigma. In: BRAIT, Bret. (org). **Bakhtin, dialogismo e construção do sentido**. Campinas, SP: Ed. Da UNICAMP, 1997. p.159-177.

caso da réplica do diálogo cotidiano e a carta no romance. Eles apresentam a mesma natureza do enunciado, no entanto, perdem o vínculo com a realidade concreta e se apresentam como um gênero mais complexo, secundário.

Segundo Schneuwly (2004, p. 21), os gêneros primários constituem-se por:

- troca, interação, controle mútuo pela situação;
- funcionamento imediato do gênero como entidade global controlando todo o processo, como uma só unidade;
- nenhum ou pouco controle metalingüístico da ação linguística em curso.”

Por outro lado, os gêneros secundários não são espontâneos. Seu desenvolvimento e sua apropriação implicam outro tipo de intervenção nos processos de desenvolvimento, diferente do necessário para o desenvolvimento dos gêneros primários.

Retratando os estudos de Bakhtin na contemporaneidade, após anos da escrita de seus estudos, percebemos a modernidade com que apresentava seus trabalhos, quando Machado (2006) afirma que:

Aquilo que Bakhtin observou no espaço público das feiras e das praças nós vivenciamos hoje nos espaços públicos das grandes metrópoles urbanas. Se concordamos com a ideia, que já se tornou consenso, de que a cidade se tornou lugar privilegiado da polifonia, temos de considerar as implicações teóricas dessa afirmação. Quer dizer, do ponto de vista do dialogismo, essa polifonia resulta de gêneros discursivos num contexto enunciativo que acolhe uma diversidade muito ampla de manifestações: além da comunicação visual elementar da cidade (sinalização de trânsito, anúncios, placas de ruas e de casas comerciais), outras esferas do discurso urbano foram introduzidas: anúncios luminosos e cinéticos; mídia externa que mistura meios de comunicação como rádio, televisão e mídia digital para reproduzir os gêneros básicos da programação do jornalismo, publicidade, videoclipe, charges, slogan, banners, jingles e vinhetas. (MACHADO, 2007, p. 164)

A polifonia urbana mostra-se como expansão dos gêneros discursivos nos formatos especialmente criados pelos códigos culturais das linguagens da comunicação imediata. (MACHADO, 2007, p.165)

2.1.2 A diferença entre gênero e tipo textual

No cenário brasileiro, damos destaque aos estudos de Marcuschi que consideramos como complementar à noção de gênero textual apresentada por Bakhtin. Segundo Rojo (2005), mesmo quando não há citações explícitas, pode-se observar que os estudos de Marcuschi estão claramente apoiados na perspectiva bakhtiniana.

Marcuschi (2008) postula que os gêneros textuais caracterizam-se mais pelos seus aspectos comunicativos, cognitivos e institucionais do que por seus aspectos linguísticos e estruturais. Desta forma, os gêneros são estruturas maleáveis e dinâmicas, assim como estão sempre em mudança as próprias atividades humanas. Deste modo, o autor define gênero como “formas verbais de ação social relativamente estáveis realizadas em textos situados em comunidades de práticas sociais e em domínios discursivos específicos” (MARCUSCHI, 2007, p.25). Segundo o autor, para se entender melhor os usos das teorias de gênero textual é necessário estabelecer a diferença entre algumas noções: primeiro a noção de tipo textual, depois a noção de gênero textual e de domínio discursivo, o que é apresentado a seguir:

Tipos textuais

- 1- construtos teóricos definidos por propriedades linguísticas intrínsecas;
- 2- constituem sequências linguísticas ou sequências de enunciados no interior dos gêneros e não são textos empíricos;
- 3- sua nomeação abrange um conjunto limitado de categorias teóricas determinadas por aspectos lexicais, sintáticos, relações lógicas, tempo verbal;
- 4- designações teóricas dos tipos: narração, argumentação, descrição, injunção e exposição.

Gêneros textuais

- 1- realizações linguísticas concretas definidas por propriedades sociocomunicativas;
- 2- constituem textos empiricamente realizados cumprindo funções em situações comunicativas.
- 3- Sua nomeação abrange um conjunto aberto e praticamente ilimitado de designações concretas determinadas pelo canal, estilo, conteúdo, composição e função;
- 4- Exemplos de gêneros: telefonema, sermão, carta comercial, carta pessoal, romance... etc.

Domínio discursivo

uma esfera ou instância de produção discursiva ou de atividade humana. Esses domínios não são textos nem discursos, mas propiciam o surgimento de discursos bastante específicos. Temos o discurso jurídico, discurso jornalístico, discurso religioso, etc. (MARCUSCHI, 2007, p.23)

Quanto à noção de tipo textual, há uma flutuação terminológica, e alguns autores preferem usar “sequência textual”, tal como apresentado em Bronckart (2003). Para o autor, sequências são macroestruturas prototípicas de uma

determinada estrutura de que o agente produtor do texto dispõe em sua memória. Dentro de um mesmo gênero textual, podemos ter várias sequências. No entanto, segundo Bronckart, certas estruturas são prototípicas. Segundo esse autor, é de fundamental importância destacar que os protótipos “não são modelos cognitivos preexistentes às sequências efetivas e capazes de gerá-las” (p. 233). Os protótipos são apenas construtos teóricos utilizados na generalização das diversas práticas planificadoras observáveis no intertexto (o dialogismo entre textos):

Os protótipos não procedem, pois, de uma “competência textual” biologicamente fundada, como sustentado por alguns cognitivistas; eles procedem da experiência do intertexto, em suas dimensões práticas e históricas e podem, portanto, como todas as propriedades desse intertexto, modificar-se permanentemente. (BRONCKART, 2003, p.233)

As sequências possuem um estatuto dialógico porque são escolhidas pelo agente-produtor do texto, tendo em vista seu objetivo comunicativo e seus respectivos destinatários, num processo de interação entre os co-produtores no mundo social. A sequencialização de um determinado conteúdo temático baseia-se nas seguintes operações:

[...] operações criadoras de tensão, para a sequência narrativa; operações destinadas a fazer ver, para a sequência descritiva, e a fazer agir, para a sequência injuntiva; operações que visam a resolver um problema ou a convencer, para as sequências explicativa e argumentativa; operações destinadas a regular a interação, para a sequência dialogal. (BRONCKART, 2003, p. 237)

Cabe ressaltar que essas operações não são fixas ou permanentes, elas podem variar de gênero para gênero. Como é o caso dos Contos de fada, gênero no qual podemos encontrar outras sequências na sua estrutura textual, onde há o predomínio das sequências narrativas. Dentro desse gênero, segundo Bronckart (2003), baseado nos estudos de Jean-Michel Adam, a organização da sequência narrativa é sustentada por um processo de intriga, apresentando uma história com começo, meio e fim. Num protótipo mais simples, temos a articulação de três fases: Situação Inicial, Meio e Fim. Num protótipo-padrão, temos cinco fases principais: a fase de situação inicial (apresentação de um estado de coisas em equilíbrio), a fase de complicação (introdução de uma espécie de perturbação ao estado de equilíbrio), a fase de ações (acontecimentos desencadeados devido à perturbação), a fase de resolução (redução da tensão) e a fase de situação final (estabelecimento do novo

estado de equilíbrio) - e em alguns casos podemos ainda encontrar duas outras fases: a fase de avaliação (comentário referente ao desenrolar da história) e a fase de moral (significação global da história no início ou no fim da sequência).

Tendo discutido algumas noções gerais acerca do conceito de gênero, na próxima seção apresento pontos teóricos especificamente relacionados à dimensão sociocultural e linguística do gênero Conto de fadas, objeto deste estudo.

2.1.3 – O gênero textual Conto de fadas

Segundo Paiva (2006), no ensino de língua não devemos utilizar o gênero textual como pretexto para o ensino de gramática, sendo necessário considerar as condições de produção e a finalidade do gênero. Também para Marcuschi (2008), como vimos, os gêneros textuais se caracterizam mais por seus aspectos cognitivos e comunicativos do que por suas estruturas linguísticas. Desta forma, neste trabalho consideramos não somente o aspecto linguístico do gênero Contos de fada, mas também a sua dimensão sociocultural.

Inicialmente, cabe-nos ressaltar que não faz parte deste trabalho realizar uma discussão aprofundada acerca da definição de “Conto de fadas”, assim como é realizado no campo dos estudos literários. Consideramos “Conto de fadas” as histórias que apresentam o mundo maravilhoso, através de personagens envolvidos por características mágicas, transcendendo os limites da realidade lógica. Ressaltando ainda que, consideramos nesse trabalho os Contos de fadas clássicos provenientes da cultura européia, sem negligenciar que os Contos podem ser originários de diversas culturas e sociedades, não somente da Europa.

Retomando a noção bakhtiniana de gênero como enunciados relativamente estáveis, que sofrem transmutações ao longo da existência humana, apontaremos alguns aspectos históricos dos Contos de fada. Contar e ouvir histórias são uma tradição que nos acompanha desde tempos remotos. Da tradição oral às primeiras versões escritas registradas no século XVII por Perrault, os contos de fadas nos levam ao imaginário, traçando linhas entre o real e irreal, percorrendo séculos e séculos pela existência humana. Eles são reescritos, recontados, carregando marcas dos tempos históricos e culturais em que foram produzidos. Segundo os estudiosos desta área (ZILBERMAN, 2003), os contos de fadas, desde os primeiros registros, não eram escritos para crianças, mas eram contados em rodas ao redor de

fogueiras para o entretenimento de adultos. Muitos destes contos tinham traços de histórias macabras e assustadoras. A partir do século XVII, com a ascensão da burguesia e a importância dada à família, os contos passaram a ser mais adaptados para o contexto infantil, devido à nova forma de olhar a criança como um ser em desenvolvimento, e não como um mini-adulto, como se fazia nos tempos antigos. Desta forma, surgiram os primeiros contos escritos por Perrault, trazendo a releitura de algumas histórias já contadas em tempos mais antigos.

Considerando a noção de gênero textual como entidade psicossocial (BAZERMAN, 2009), como textos que organizam e integram grupos, destacamos a importância do aspecto cognitivo do indivíduo ao integrar-se socialmente. De acordo com Zilberman (2003), o ensino a partir dos contos de fada pode auxiliar no desenvolvimento cognitivo do estudante. A atividade de leitura amplia o horizonte de conhecimentos do aluno, bem como sua relação com outras culturas e outros tipos de comportamentos.

Em consonância com a importância do desenvolvimento cognitivo do indivíduo, segundo Turner (1996), há muito mais a se dizer sobre a imaginação narrativa do que estamos acostumados a visualizar. Segundo este autor, temos uma mente literária que se divide em três princípios cognitivos básicos: história, projeção e parábola. Em linhas gerais, a história constitui-se de toda a experiência que adquirimos com o nosso tempo de existência, projeção é uma história que nos dá base para entender outra história, e parábola é a projeção de uma história em outra. Estes princípios não ficam somente no campo literário, constituem uma necessidade de experiência pessoal e chegam a ser influenciados geneticamente, constituindo-se como valor fundamental para o desenvolvimento da mente humana. Nosso pensamento e raciocínio no uso da linguagem nos contextos mais triviais de nossa existência são estabelecidos pelo que se denomina de “imaginação narrativa”, a partir da integração da história, projeção e parábola.

Para a realização da transposição didática dessa pesquisa, embasada pelo arcabouço teórico anteriormente apresentado, utilizei quatro versões de “Chapeuzinho Vermelho”. Para essa seleção orientei-me pela questão da evolução e mudança histórica do gênero textual.

A Chapeuzinho Vermelho de Perrault apresenta a história de uma menina que, a pedido da mãe, saía pela floresta para levar doces para a sua avó. Sua mãe lhe pede para não desviar-se da rota e ir direto para a casa da vovó. No meio do

caminho, Chapeuzinho encontra um lobo que a faz percorrer outro caminho. Chegando em casa, o lobo já havia devorado a Vovó, e na sequência também devora Chapeuzinho. A história termina com a moral da história apresentada pelo autor: meninas espertas não deveriam sair do caminho certo. Considerando o cenário cultural dos salões franceses do século XVII, esta versão do conto apresenta um caráter bastante moralista quanto ao comportamento feminino para com os homens.

No século XIX, temos a versão dos Irmãos Grimm - versão mais utilizada pela maioria dos autores contemporâneos-, apresentando a releitura da história de uma forma mais suave e com o final em que aparece o lenhador, salvando a vovó e a Chapeuzinho das garras do Lobo Mau.

Atualmente, há várias releituras e várias adaptações destas versões. Seleccionamos a versão em inglês *Little Red Riding Hood* reescrita por Harriet Ziefert e Emily Bolam no ano de 2000. Esta versão da história apresenta a mesmo enredo da versão dos Irmãos Grimm.

Em seguida, temos uma cena do longa *"HoodWinked"* (Deu a louca na Chapeuzinho Vermelho), produção de *Europa Corporation*. Esta cena é a parte que geralmente aparece no final da maioria das adaptações de "Chapeuzinho Vermelho", com a chegada do lenhador para salvar Chapeuzinho e a Vovó. Nesta versão, Chapeuzinho vendia doces para a vovó na floresta. De repente, as receitas dos doces começam a ser roubadas por alguém que a polícia não consegue identificar. A trama se desenvolve nesta busca pelo bandido. Todos são suspeitos, a história vai acontecendo com o interrogatório de todos que estavam na cena: o lobo, a vovó, Chapeuzinho e o Lenhador. Alguns personagens novos são apresentados: o sapo detetive, os ursos policiais e o coelho (figura inicialmente doce e singela, que acaba como o grande vilão da história). Seguindo os pressupostos da perspectiva sócio-histórica de Bakhtin, ao considerarmos o gênero como correia transmissora entre a história da linguagem e a história da sociedade, essa história reflete características do contexto contemporâneo revelando traços pertinentes à sociedade atual, como, por exemplo, o uso no cenário de bares, teleféricos, policiais, aparelhos de escuta, os esportes radicais praticados pela avó, o celular, dentre outras coisas, bem como quando: "a polifonia urbana mostra-se como expansão dos gêneros discursivos nos formatos especialmente criados pelos códigos culturais das linguagens da comunicação imediata." (MACHADO, 2007, p.165). Na versão *Hoodwinked*, há uma

reviravolta dos valores da sociedade da versão clássica da história, revelando, assim, a mudança nos comportamentos da sociedade atual através da mudança na estrutura do gênero.

Essa mudança do gênero ao longo dos séculos é notadamente interessante se observamos que após todas essas mudanças nas características dos Contos de fadas, das mudanças socioculturais das sociedades nas quais as histórias foram escritas e se observarmos a última versão de que temos registro de Chapeuzinho Vermelho, o filme “A garota da Capa Vermelha”, romance de Sarah Blakley-Carwright veremos a história de Chapeuzinho Vermelho numa versão inovadora cheia de análises mais subjetivas dos personagens, porém, retomando as características de histórias de suspense, assim como o era em suas primeiras versões escritas.

Quanto ao aspecto linguístico dos Contos de fada, damos destaque à predominância das sequências narrativas, assim como apresentado em Bronckart (2003) a partir dos estudos de Jean Michel Adam, e o destaque ao tempo verbal no imperfeito e no passado perfeito, segundo Reuter (2007).

Num protótipo-padrão temos cinco fases principais: a fase de situação inicial (apresentação de um estado de coisas em equilíbrio), a fase de complicação (introdução de uma espécie de perturbação ao estado de equilíbrio), a fase de ações (acontecimentos desencadeados devido à perturbação), a fase de resolução (redução da tensão) e a fase de situação final (estabelecimento do novo estado de equilíbrio) e em alguns casos podemos ainda encontrar duas outras fases: a fase de avaliação (comentário referente ao desenrolar da história) e a fase de moral (significação global da história no início ou no fim da sequência).

Para corroborar meus estudos quanto à estrutura da narrativa baseie-me nos estudos de Propp (2010): “A ação de uma personagem definida do ponto de vista do seu significado no desenrolar da intriga.” (PROPP, p.59). Segundo esse autor, as funções das personagens representam as partes fundamentais do conto. Os atos idênticos podem ter significados diferentes e assumir funções diferentes à medida que os elementos mórficos da ação, sempre em relação ao contexto do conto, sejam diferentes. Em suma, segundo Vieira (2001, p.599):

1- Os elementos constantes permanentes do conto são as funções das personagens, quaisquer que sejam estas personagens e qualquer que seja o modo como são preenchidas estas funções.

- 2- O número das funções do conto maravilhoso é ilimitado.
- 3- A sucessão das funções é sempre idêntica.
- 4- Todos os contos maravilhosos pertencem ao mesmo tipo no que diz respeito à estrutura.

Seguindo essa perspectiva, a estrutura do conto divide-se em sete esferas de ação: a esfera de ação do agressor, a esfera de ação do doador, a esfera de ação do auxiliar, a esfera de ação da princesa e do seu pai, a esfera do mandatário, a esfera de ação do herói e a esfera de ação do falso herói.

A partir desta noção, Propp postula que as funções do conto se resumem a trinta e uma: I- um dos membros da família sai de casa; II- Impõe-se ao herói uma proibição; III- a proibição é transgredida; IV- O antagonista procura obter uma informação; V- O antagonista recebe informações sobre sua vítima; VI- O antagonista tenta ludibriar sua vítima para apoderar-se dela ou de seus bens; VII – A vítima se deixa enganar, ajudando assim, involuntariamente, seu inimigo; VIII – O antagonista causa dano ou prejuízo a um dos membros da família; VIII- A. Falta alguma coisa a um membro da família, ele deseja obter algo; IX- É divulgada a notícia do dano ou da carência, faz-se um pedido ao herói ou lhe é dada uma ordem, mandam-no embora ou deixam-no ir; X- O herói-buscador aceita ou decide reagir; XI – O herói deixa a casa; XII- O herói é submetido a uma prova; a um questionário; a um ataque, etc, que o preparam para receber um meio ou um auxiliar mágico; XIII – O herói reage diante das ações do futuro doador; XIV- O meio mágico passa às mãos do herói; XV- O herói é transportado, levado ou conduzido ao lugar onde se encontra o objeto que procura; XVI- O herói e seu antagonista se defrontam em combate direto; XVII- O herói é marcado; XVIII – O antagonista é vencido; XIX- O dano inicial ou carência são reparados; XX – Regresso do herói; XXI- O herói sofre perseguição; XXII- O herói é salvo da perseguição; XXIII- O herói chega incógnito à sua casa ou a outro país; XXIV- Um falso herói apresenta pretensões infundadas; XXV- É proposta ao herói uma tarefa difícil; XXVI - A tarefa é realizada; XXVII – O herói é reconhecido; XXVIII – O falso herói ou antagonista ou malfeitor é desmascarado; XXIX – O herói recebe nova aparência; XXX – O inimigo é castigado; XXXI- O herói se casa e sobe ao trono.

Segundo Reuter (2007), certos efeitos particulares são construídos na montagem do texto, como, por exemplo, podemos dizer sobre as falas das personagens, suas mudanças ou mesmo com relação ao estilo de um determinado

autor. Darei destaque, aqui, aos usos dos tempos verbais no imperfeito e no passado perfeito, cuja organização é bem mais complexa do que aparenta e pode revelar uma grande variedade quanto aos efeitos causados:

Se o imperfeito não implica “limites” quanto ao processo mencionado pelo verbo, já o passado perfeito tem a tendência a delimitá-lo, encerrá-lo. O passado perfeito é, pois, frequentemente empregado para os acontecimentos principais da história, aqueles que fazem a ação progredir, aqueles aos quais cumpre esclarecê-la. Para retomar os termos de Harald Weinrich (*Le Temps*, 1973), os verbos no passado perfeito constituem de algum modo o primeiro plano, o “esqueleto” da ação. (REUTER, 2006. p. 93)

Em linhas gerais, delimitado o embasamento teórico acerca da noção de gênero textual, os pressupostos que envolvem a noção de sequência textual, os aspectos socioculturais e linguístico-textuais do gênero Conto de fadas, passo a apresentar o arcabouço teórico que embasa a aplicação prática de minha pesquisa.

2.3 - Implicações didático-pedagógicas

Segundo os pressupostos da abordagem qualitativa e dos estudos em linguística aplicada, como se vê na perspectiva de Moita Lopes (2006), as pesquisas se dão pelo diálogo constante entre os dados coletados através de investigações realizadas em contextos reais e o aparato teórico escolhido pelo pesquisador. No presente trabalho, não fiquei apenas no campo teórico de investigação, partindo para a coleta de dados empíricos. Deste modo, é importante apresentar algumas noções utilizadas para darmos conta das implicações didático-pedagógicas desta pesquisa. Utilizei como base principal as pesquisas de Dolz e Schneuwly (2004) a partir da noção de gênero textual como instrumento para a comunicação social, que se baseia nos estudos da psicologia em Vygotsky (1986/1993). A partir dessas premissas, passo a apresentar uma seção sobre a modularização do ensino através da noção da sequência didática, apresentando as teorias que subjazem à elaboração e à aplicação da sequência didática aqui apresentada.

2.3.1 – A noção de sequência didática

Segundo Dolz e Schneuwly (2004), a noção tradicional de tipologia textual cedeu espaço às grandes discussões acerca da noção de gênero. A noção de

gênero trouxe consigo uma abertura para um ensino mais flexível e dinâmico, considerando-se a maleabilidade dos gêneros, de acordo com Bakhtin (2006). No entanto, assim como em todos os campos das investigações científicas, faz-se necessária a categorização dos elementos para se realizar uma pesquisa. Essa necessidade de categorização pode ser respaldada pelos trabalhos de Eleanor Rosch, quando afirma que todo ser humano é capaz de categorizar, e que esta ação é comum e recorrente a todos os seres humanos. A perspectiva sociointeracional da linguagem sob a ótica dos estudos de Dolz e Schneuwly ressalta o aspecto psicológico do uso do gênero através da teoria de Vygotsky. Para a investigação da ontogênese da linguagem, os autores destacam a noção bakhtiniana de gêneros secundários. A partir desses conceitos, desenvolvem a ideia de gênero como instrumento.

Os estudos da psicologia, antes dos estudos de Vygotsky, tendiam a ver o indivíduo de um lado e o objeto sobre o qual ele age de outro. Em contrapartida, em se tratando da perspectiva do interacionismo social, base dos estudos de Vygotsky, “a ação é mediada por objetos específicos, socialmente elaborados, frutos das experiências das gerações precedentes, através dos quais se transmitem e se alargam as experiências possíveis” (DOLZ e SCHNEUWLY, 2004, p. 23). A partir disso, compreendemos que a linguagem surge de uma necessidade de comunicação e se desenvolve à medida que os seres são expostos à interação com os outros indivíduos de seu respectivo meio social:

A natureza do próprio desenvolvimento transforma-se do biológico no sócio-histórico. O pensamento verbal não é uma forma natural de comportamento, inata, mas é determinado pelo processo histórico-cultural e tem propriedades e leis específicas que não podem ser encontradas nas formas naturais do pensamento e do discurso. Desde que admitamos o caráter histórico do pensamento verbal, teremos que o considerar sujeito a todas as premissas do materialismo histórico, que são válidas para qualquer fenômeno histórico na sociedade humana. (VYGOTSKY, 1978/1991, p. 99)

Os gêneros nessa situação funcionam como instrumentos de intervenção para essa interação, adaptando-se aos nossos comportamentos em diversas situações da comunicação social. O instrumento materializa as atividades além de representá-la, “o instrumento torna-se, assim, o lugar privilegiado da transformação dos comportamentos.” (2004, p. 24). O instrumento por si só não dá conta de representar a atividade, pois é necessária a intervenção e adaptação do sujeito para os seus respectivos contextos de utilização: “a apropriação do gênero pela criança

pode ser vista como um processo de instrumentalização que provoca novos conhecimentos e saberes, que abre novas possibilidades de ações, que sustenta e orienta essas ações. Dentro dessa perspectiva, Dolz e Schneuwly (2004) desenvolvem o conceito de sequência didática, a partir da noção das Zonas de Desenvolvimento dos estudos de Vygotsky.

Segundo esse autor, o aprendizado pode ter um papel importante no curso do desenvolvimento da criança. O aprendizado das crianças começa muito antes delas frequentarem a escola, uma vez que este está inter-relacionado ao seu desenvolvimento desde o primeiro dia de sua vida. Se o aprendizado escolar seguir esses pressupostos, pode produzir algo novo no desenvolvimento da criança. O aprendizado adequadamente organizado resulta em desenvolvimento mental e põe em movimento vários processos de desenvolvimento que, de outra forma, seriam impossíveis de acontecer. Assim, o aprendizado é um aspecto necessário e universal do processo de desenvolvimento das funções psicológicas culturalmente organizadas e especificamente humanas.

Nesse sentido, Vygotsky passa a apresentar o conceito de Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP), partindo do pressuposto de que o aprendizado ocorre primeiramente na dimensão social e depois no individual. Segundo essa abordagem, haveria dois níveis de desenvolvimento. Um dos níveis é denominado de Zona de Desenvolvimento Real. Neste nível, o aluno é capaz de realizar as atividades independentemente porque já possui conhecimentos suficientes para a realização das tarefas. O segundo nível é conhecido por Zona de Desenvolvimento Potencial (ZDP). Neste nível é necessária a participação de outro (professor ou colega) para a realização das atividades, uma vez que este nível é constituído por padrões culturais interacionais. Entre esses dois níveis, Vygotsky argumenta que há ainda uma Zona de Desenvolvimento Proximal, que faz a ligação entre as Zonas de Desenvolvimento Real e Potencial. O conhecimento que, num determinado momento, faz parte da Zona Potencial, num momento posterior, pode passar a fazer parte da Zona de Desenvolvimento Real, com a intervenção no aprendizado dentro da Zona Proximal.

Em se tratando da questão do dialogismo e da construção do conhecimento através da interação social, em torno dos aspectos da ontogênese da linguagem dá-se destaque aos primeiros estudos com os gêneros por Bakhtin. A noção de gênero como instrumento desses autores enquadra-se na visão bakhtiniana de gênero

discursivo. Segundo Dolz e Schneuwly (2004) na teoria bakhtiniana não se fala nos esquemas de utilização, flexibilidade do gênero. A partir disso, esses autores postulam alguns esquemas de utilização: “O primeiro esquema de utilização é aquele que articula o gênero à base de orientação da ação discursiva. Outros esquemas de utilização estão ligados aos diferentes níveis de operações necessárias para a produção de um texto, cuja forma e cujas possibilidades são guiadas, estruturadas pelo gênero como organizador global, tratamento do conteúdo, tratamento comunicativo, tratamento linguístico.” (p. 27). Estes esquemas buscam que o usuário da língua seja capaz de agir eficazmente numa classe bem definida de situação de comunicação. Comparando a noção de gênero primário e secundário de Bakhtin com os conceitos das zonas de Desenvolvimento de Vygotsky, temos que os gêneros secundários não são espontâneos. O desenvolvimento e a apropriação desses gêneros implica num outro tipo de intervenção nos processos de desenvolvimento, diferente do necessário para o desenvolvimento dos gêneros primários. Segundo Dolz e Schneuwly (2004), os gêneros secundários modificam os primários. Estes estariam na Zona de Desenvolvimento Real, já aqueles estariam na de desenvolvimento potencial, e um intervalo entre eles se encontraria a Zona de Desenvolvimento Proximal. O secundário, por ser complexo, é adquirido pelas crianças na medida em que vão sendo expostas a situações de usos da linguagem mais complexas, e inicialmente elas já têm o uso dos gêneros primários. A introdução dos gêneros secundários no ensino não pode ser tratada como um ponto de chegada, e sim como um ponto de partida, uma vez que o tempo de ensino é diferente do tempo de desenvolvimento, é necessário um trabalho a longo prazo, observando-se as seguintes características:

- autonomização de níveis de operação de linguagem e possibilidades incrementadas de um controle consciente e voluntário;
- possibilidade de escolha nesses diferentes níveis, em especial da perspectiva enunciativa, de unidades linguísticas diversas, de planos de texto;
- possibilidade de combinação livre de gêneros e de tipos. (DOLZ E SCHNEUWLY, 2004, p. 36)

Embora a teoria de Dolz e Schneuwly esteja mais voltada para a produção (tanto oral quanto escrita), utilizei esse aporte para embasar meu trabalho, adaptando algumas das etapas dos procedimentos na seqüência didática. Seguindo este viés

teórico, “uma sequência didática é um conjunto de atividades escolares organizadas em torno de um gênero textual oral ou escrito.”(2004, p.97).

Desta forma, os autores apresentam uma proposta de modelo didático baseado nas sequências didáticas, nas quais cada atividade ocupa uma posição hierárquica e sua elaboração depende da observação e dos resultados obtidos sucessivamente em cada seção. A sequência didática é apresentada com as seguintes seções: apresentação da situação – produção inicial – módulos – produção final.

A estrutura da sequência didática inicia-se pela apresentação da situação. Nesta seção, é apresentado ao aluno o contexto das práticas de linguagem do respectivo gênero a ser estudado e modalizado nas atividades posteriores.

Na produção inicial busca-se motivar o aluno, funcionando como uma atividade reguladora da sequência didática. Nessa etapa, serão levantados os problemas linguísticos ou discursivos para a produção do gênero textual em estudo. A modularização da sequência ocorre nesse primeiro momento de aprendizagem. O problema comunicativo a ser resolvido ultrapassa parcialmente as capacidades de linguagem dos alunos.

Em seguida, nos módulos, trabalham-se os problemas que aparecem na primeira produção e dá-se aos alunos instrumentos necessários para superá-los. O movimento da sequência didática segue do complexo para o simples, trabalhando uma a uma as capacidades necessárias para o domínio do gênero. A escolha dos módulos não é totalmente aleatória, certas atividades apresentam uma base para a realização de outras. Desta forma, busca-se resolver três questões centrais: 1) que dificuldades da expressão escrita abordar?; 2) como construir um módulo para trabalhar um problema particular?; 3) como capitalizar o que é adquirido nos módulos? (DOLZ et al., 2001, p.103). MACHADO (2006) segue na mesma direção quando enfatiza que um dos problemas na questão da transposição didática dos gêneros recai na necessidade de se elaborar atividades de caráter linguístico adequados, sem separar os conhecimentos linguísticos dos discursivos. Dolz e Schneuwly apresentam três outras sugestões a serem levadas em consideração para a elaboração da sequência didática:

- 1) Trabalhar problemas de níveis diferentes: representação da situação de comunicação, elaboração dos conteúdos, planejamento do texto, realização do texto;

- 2) Variar as atividades e exercícios: atividades de observação e de análise de textos, tarefas simplificadas de produção de textos, elaboração de uma linguagem comum...
- 3) Capitalizar as aquisições: realizar uma lista de constatações dos termos técnicos apreendidos no final dos módulos." (DOLZ et al., 2001, p. 104)

Finalizando, temos a produção final. Neste momento, o professor deverá colocar em prática os instrumentos apresentados a fim de investigar a aprendizagem e checar o progresso das atividades ao longo da sequência didática. Assim como postulado por Vygotsky, o que faz parte da Zona Potencial do aluno num momento passa a ser parte de sua Zona de Desenvolvimento Real em outro momento, a partir da intervenção do professor no processo de aprendizagem. É esse processo que o professor deverá observar após a sua intervenção.

Para a elaboração desse esquema, buscamos auxílio no quadro dos esquemas a seguir, dentro da releitura de Gonçalves (2006). Esse quadro engloba de uma forma mais sistemática a base teórica dos pressupostos para a transposição didática da Escola de Genebra, bem como dos estudos de Bronckart (2003) sobre os tipos de discurso e o plano global do texto, apresentando um esquema geral de um modelo didático de gênero:

1) Contexto físico da produção

- a) Momento da produção
- b) Local de produção
- c) Leitor/receptor
- d) Objetivos de interação

2) Contexto sociossubjetivo da produção

- a) Em que papel social se encontra o emissor?
- b) A quem se dirige o produtor? Qual será seu papel social?
- c) Em que instituição social se produz e circula tal gênero?
- d) Com que atividade social se relaciona o gênero em questão?

3) O plano global

- a) Como costuma ser organizado o conjunto do conteúdo temático?
- b) Que tipo de discurso predomina no gênero que pretendo ensinar?
- c) Quais as sequências textuais que costumam predominar?

4) Mecanismos de textualização

- a) Como se dá a coesão nominal do gênero que se pretende ensinar? Há retomadas anafóricas pronominais, muitas elipses? Há utilização de expressões nominais definidas?
- b) Qual o tempo e o modo verbais predominantes para o estabelecimento da coesão verbal? Qual a relação do tempo/modo e o gênero?
- c) Aparecem organizadores textuais (elementos de conexão) no gênero a ser levado para sala de aula? Qual tipo de organizador é mais frequente? Espacial? Temporal? Lógico-argumentativo?

5) Mecanismos enunciativos

- a) No gênero a ser didatizado por meio de uma SD, que tipo de vozes aparece/deve aparecer: voz do estudante? Voz do autor? Vozes sociais?
- b) Qual tipo de modalização aparece com mais frequência? (BRONCKART, 2003)

Em linhas gerais, após apresentar o arcabouço teórico que respalda a minha pesquisa, passo a apresentar, no capítulo seguinte, os procedimentos utilizados para o desenvolvimento, elaboração e aplicação deste trabalho.

Capítulo 3 Metodologia

3.1- Escolha da metodologia e sua justificativa

O presente estudo foi desenvolvido sob a ótica do paradigma de pesquisa da abordagem qualitativa. Segundo Bogdan e Biklen (1982), a pesquisa qualitativa pode ser norteada pelas seguintes características básicas: 1) A pesquisa qualitativa tem o ambiente natural como sua fonte direta de dados e o pesquisador como seu principal instrumento. 2) Os dados coletados são predominantemente descritivos:

“A palavra escrita ocupa lugar de destaque nessa abordagem, desempenhando um papel fundamental tanto no processo de obtenção dos dados quanto na disseminação dos resultados. (...) os dados coletados aparecem sob a forma de transcrições e entrevistas, anotações de campos, fotografias, videotapes, desenhos e vários tipos de documentos.” (GODOY, 1995, p.62)

3) A preocupação com o processo é muito maior do que com o produto. 4) O significado que as pessoas dão às coisas e à sua vida são focos de atenção especial pelo pesquisador. Ao considerar o ponto de vista dos participantes, o pesquisador tem mais acesso a informações que geralmente são inacessíveis ao observador externo, como é o caso de pesquisa do processo de leitura, um processo silencioso e de difícil observação e análise (ALDERSON, 2000). 5) A análise dos dados tende a seguir um processo indutivo. Como não há hipóteses prévias na elaboração do projeto de pesquisa, os questionamentos dessa abordagem de pesquisa vão se definindo e se delimitando no decorrer da realização da pesquisa.

Segundo Moita Lopes (2006), há uma grande tendência à aplicação social das pesquisas em linguagem através de estudos interdisciplinares com as ciências sociais, dando-se prioridade aos entraves sociais enfrentados pela sociedade. Para a pesquisa no contexto escolar, de acordo com Ludke (1986), torna-se praticamente inviável a separação dos acontecimentos em variáveis, como alguns estudiosos já tentaram desenvolver há alguns anos atrás nas pesquisas em linguagem, na tentativa de aproximação com as pesquisas em ciências exatas (LUDKE, 1986). Segundo esta perspectiva, “como atividade humana e social a pesquisa traz consigo, inevitavelmente, a carga de valores, preferências, interesses e princípios que orientam o pesquisador.” (LUDKE 1986. p.3). Nesta abordagem, a visão de

mundo do pesquisador é levada em consideração, não há como separar os posicionamentos dele do seu objeto de estudo, já que a análise dos dados será baseada no seu conhecimento teórico armazenado sobre o assunto e sobre as suas escolhas e seus questionamentos e inquietações.

Os questionamentos que direcionam os meus estudos são orientados pela busca de alternativas para a lacuna que ainda temos entre os estudos das Teorias de Gênero e suas aplicações didático-metodológicas no ensino da rede pública estadual de Ensino. Uma inquietação que partiu de minha experiência pessoal atrelada aos questionamentos do meio científico, assim como explico mais detalhadamente no capítulo de Introdução.

Devido à carga de valores envolvida no processo da pesquisa qualitativa, alguns teóricos questionam sobre a validade desse paradigma. Segundo Bauer et. al. (2007), procuramos com nossas pesquisas o reconhecimento e a autenticidade de nossos trabalhos perante pares, políticos, agências de financiamento e sujeitos do estudo, realizando, assim, através de nossas pesquisas, atos de persuasão. As pesquisas em abordagem qualitativa apresentam alguns problemas da inexistência de métodos que apresentem mais credibilidade, como os métodos da abordagem quantitativa. Em contrapartida, segundo Suassuna (2008), os dados obtidos pela pesquisa qualitativa, apesar de não serem definitivos e generalizáveis, apresentam grande amplitude e pertinência, representando múltiplos significados, motivos, crenças, aspirações, valores e atitudes. Nesta perspectiva usa-se mais o termo “pressuposto” do que hipótese. As características dos dados analisados podem originar-se da teoria que fundamenta a pesquisa ou emergir no decorrer das análises, assim “as questões e os problemas iniciais servem de guia para a coleta e a análise dos dados, podendo surgir depois novas idéias, direções e mesmo novos objetos de investigação.” (SUASSUNA, 2008 p. 350). Foi o que pudemos presenciar antes e durante a aplicação da sequência didática. Antes da aplicação tínhamos alguns questionamentos mais amplos. Meus questionamentos surgiram no decorrer da aplicação da sequência didática pela necessidade de procurarmos respostas para problemas que foram emergindo no decorrer da aplicação, como os que apresento a seguir:

- 1) Como articular os aspectos socioculturais com os aspectos linguístico-textuais na abordagem do gênero Conto de fadas no ensino de leitura em inglês?

2) Quais aspectos linguísticos abordar a partir da leitura inicial e da exploração do gênero Conto de fadas em seu aspecto sociocultural?

3) Como fazer a abordagem desses aspectos linguísticos como ferramenta para o desenvolvimento da compreensão leitora em inglês?

Para respaldar a escolha pelo paradigma qualitativo, utilizei o que Cavalcanti et. al. (1991) classifica como triangulação dos dados. Essa triangulação constitui-se no confronto dos dados coletados segundo Silva (2004), a partir da visão do pesquisador, do professor e do aluno, através de notas de campo, gravações, diários e entrevistas. Assim, confrontamos perspectivas subjetivas, mas que se tornam intersubjetivas por se originarem de diferentes olhares para o mesmo objeto de estudo. Além disso, para buscar garantir a confiabilidade dos dados, no caso da presente pesquisa, houve ampla divulgação na comunidade científica, uma vez que apresentei em diversos encontros nacionais recortes da minha pesquisa, tais como: I Semana de Letras da UFJF, I Seminário de Formação de Professores (UFTM), IX Salínguas (UFRJ), I CIELLI (UEM), I Seminário de Teses de Dissertações (UFJF) e IX Celsul (UNISUL).

Como bem sabemos, de acordo com Ludke (1986), uma pesquisa se realiza através do confronto de dados, evidências e informações obtidas sobre determinado assunto e o conhecimento teórico acumulado nos últimos anos sobre ele. Desta forma, após apresentado o paradigma de pesquisa subjacente a este trabalho, bem como sua justificativa, passo a apresentar a delimitação do meu foco de pesquisa, o seu contexto de aplicação, bem como as características dos sujeitos estudados. Posteriormente, apresento os instrumentos de pesquisa utilizados para dar mais validade e autenticidade à análise da sequência didática, como a entrevista, o período de observação e a análise de documentos, seguindo a mesma linha de pensamento de Bauer (2007), quando diz que a pesquisa qualitativa permite dar voz às pessoas em vez de tratá-las como objetos.

3.2 – Cenário da pesquisa

A presente pesquisa foi realizada numa escola da Rede Pública Estadual de Ensino, localizada no município de Santos Dumont (MG). O espaço físico da instituição é pequeno, tendo um total de 9 salas muito pequenas e próximas umas as outras, com mais ou menos 35 a 40 alunos por turma. A quadra de

esportes fica muito próxima às salas, o que causa um grande problema de ruído nas aulas e atrapalhou bastante a gravação de áudio. Pelo que eu pude constatar, a escola tem aulas do 6º ao 9º ano do Ensino Fundamental, bem como do 1º ao 3º ano do Ensino Médio. A turma escolhida para o meu estudo é do 9º ano do Ensino Fundamental, tem 38 alunos, entre 14 e 15 anos, de maioria da classe média baixa. Destes 38 alunos, 28 alunos dizem nunca terem estudado em cursinhos particulares de língua estrangeira. Minha justificativa para a escolha do 9º ano recai sobre o fato de poder lidar neste estágio com alunos com um melhor nível de conhecimento dos tipos e gêneros textuais, uma vez que já tiveram maior contato com as estruturas das sequências narrativas ao longo do Ensino Fundamental e pelo teor da moral a ser estudada nos Contos de fada de antigamente. Segundo Rajagopalan (2006), devemos considerar o conhecimento prévio do estudante no ensino de línguas. No caso dessa pesquisa, considero o conhecimento prévio do aluno no que tange o seu conhecimento sobre a dimensão sociocultural dos contos de fada. É importante ressaltar, também, que a avaliação aplicada pelo Governo Estadual do SIMAVE (Sistema Mineiro de Avaliação), o PROEB (Programa de Avaliação da Rede Pública de Educação Básica) tem como foco o 9º ano nos Anos Finais do Ensino Fundamental.

3.3 – Instrumentos de pesquisa

O objetivo principal desse trabalho consiste na elaboração e aplicação de uma sequência didática com os objetivos previamente descritos. Com o intuito de não entrar em sala de aula sem dados sobre o quanto a turma tinha avançado, desde quando os acompanhei, do 6º ao primeiro bimestre do 8º ano, utilizei, também, como instrumento de pesquisa, os dados coletados a partir de um período de observação da turma, uma entrevista do tipo semi-estruturada com o professor regente da turma e a análise de documentos, como o caderno de um aluno e o diário de classe do professor, os quais apresentarei mais detalhadamente nas seções seguintes.

3.3.1 – Observação das aulas

O período de observação das aulas constou de um bimestre referente a dois meses, do dia 13 de maio até o dia 30 de junho. Durante este período, estive em sala de aula apenas com o objetivo de observar o andamento das atividades, as metodologias utilizadas e a atitude dos alunos para com o ensino da língua inglesa, delimitando o foco na ocorrência das atividades de leitura e a forma como eram ministradas, para posteriormente passar à aplicação da sequência didática. Minha intenção com essa observação era o de obter dados necessários, contextualizando e checando qual o tipo de sujeito ao qual estavam sendo direcionados os meus estudos, para que eu pudesse adequar melhor a montagem da sequência didática. No início do período de observação, não explicito meu papel de pesquisadora para os alunos. No entanto, não pude ficar o tempo todo apenas como observadora, já que os alunos me conheciam, uma vez que fui professora dos mesmos no período em que cursaram do 6º até o início do 8º ano. Em alguns momentos, cheguei a interagir com os alunos, que me perguntavam o tempo todo da minha presença ali na sala. Até esse momento, optei por não explicitar o meu papel e nem os propósitos do meu estudo, para evitar uma possível mudança no comportamento dos mesmos, para evitar interferir, mesmo que não intencionalmente, no desenvolvimento natural das atividades da sala de aula, o que poderia levar à coleta de dados artificiais do ambiente escolar. Registrei os dados através de notas de campo e elaboração de diários, não tendo sido possível a gravação em áudio, uma vez que a sala de aula é muito próxima à quadra de esportes, com muitos ruídos.

3.3.2– Entrevista com o professor

Dentro dos pressupostos da abordagem qualitativa, optei pelo tipo de entrevista semi-estruturada, segundo Gaskell (2007) e Ludke (1986). Neste modelo de entrevista, as informações devem fluir de forma mais autêntica de modo que o entrevistado se sinta mais à vontade e tenha mais liberdade para se expressar sobre as questões levantadas. Assim como apresentado por este princípio, informei ao entrevistado sobre os objetivos da pesquisa, e procurei da melhor forma possível manter uma postura ética de não manifestar nenhum preconceito perante os seus pontos de vista.

A entrevista com o professor foi realizada logo após o período de observação. Optei por deixar essa etapa para depois do período de observação, para ter mais

dados para levantar na pesquisa e ter mais conhecimentos dos métodos utilizados pelo professor. Por razões éticas a identidade do professor será mantida em sigilo. O professor da turma está na faixa de idade entre os 40 e 45 anos, dá aulas nos três turnos, em um colégio particular e dois da Rede Pública Estadual de Ensino. Ele é formado em Letras (Licenciatura em inglês e português), tem pós-graduação em Docência Superior e 3 anos de curso de inglês numa escola de idiomas. As questões que constituíram o eixo para o desenvolvimento da entrevista semi-estruturada giram em torno dos seguintes pontos:

- 1) A formação e atuação profissional do professor;
- 2) diferenças entre o ensino da escola pública e da escola particular em sua visão;
- 3) o perfil de aluno que frequenta a escola;
- 4) o interesse dos alunos e a preocupação da escola em relação ao trabalho com a língua estrangeira, com a organização do currículo;
- 5) o contato do professor com as teorias de gêneros textuais, assim como apontado pelos PCN de LE e pela Proposta Curricular do Estado de Minas Gerais
- 6) justificativa para o foco no ensino da gramática (e a pouca utilização de textos, ou de um trabalho com gêneros textuais);
- 7) as dificuldades apresentadas para a adoção de um livro didático, destacando os dois livros aceitos pelo PNLD (2011);
- 8) ocorrência de trabalhos com narrativas, com contos de fada, em língua materna e língua inglesa, nos anos finais do E.F;
- 9) visão do professor sobre os textos dos livros didáticos utilizados;
- 10) crença do professor numa abordagem em língua estrangeira voltada para a formação para a cidadania, assim como apontado nas Políticas Públicas Nacionais para a Educação.

3.3.3 – Análise de documentos

Antes de começar minha observação em sala de aula, tive acesso ao caderno (Anexo B) de um aluno que gentilmente o cedeu para ser fotocopiado. Observei os registros da disciplina de inglês deste caderno, com o intuito de observar a frequência de atividades de leitura, investigando especialmente a ocorrência de algum tipo de atividade voltada para o uso dos gêneros textuais.

Após o período de observação e início da aplicação da sequência didática, passei a atuar como professora regente, temporariamente, conforme entendimentos com o professor. Durante o período de aplicação da sequência didática, tive acesso ao diário escolar (Anexo A) da turma, no qual observei as anotações dos bimestres anteriores, com o intuito também de observar a frequência de atividades de leitura que abordassem o uso dos gêneros textuais.

3.3.4. - A sequência didática

Após o período de observação, da entrevista e do levantamento dos documentos, passei à elaboração e aplicação da sequência didática. Tive a oportunidade de aplicar a sequência como se fosse a professora da turma, já que o professor regente cedeu-me gentilmente o espaço durante o período de um bimestre. O conteúdo da sequência didática não apresentava nenhuma relação com o planejamento de aulas do professor para a disciplina. A sequência didática foi introduzida em sala de aula sem referência a nenhuma parte do currículo escolar de inglês da escola. Baseada nos pressupostos de Dolz e Schneuwly (2004), minha sequência didática passou por algumas adaptações, as quais podem ser justificadas pelo fato de o trabalho desses autores enfatizar a produção do gênero textual em língua materna (no caso, o francês como língua materna), enquanto minha pesquisa busca investigar a compreensão escrita em língua estrangeira. Desta forma, enquanto as fases de APRESENTAÇÃO DA SITUAÇÃO e MÓDULOS mantiveram a nomenclatura original, PRODUÇÃO INICIAL passou a ser ATIVIDADE DE COMPREENSÃO INICIAL, PRODUÇÃO FINAL passou a ser ATIVIDADE DE COMPREENSÃO FINAL.

Em todas as etapas da sequência, utilizei *handouts* contendo todas as questões a serem respondidas pelos alunos, de modo que o acesso aos dados fosse facilitado. As questões foram elaboradas em português, o que podemos justificar com base nos PCN de LE, que indicam a utilização da língua materna como ponto de partida para o aprendizado de uma língua estrangeira, bem como pelos dados colhidos no período de observação, dos quais constatei uma grande deficiência de conhecimento linguístico de inglês.

Para a elaboração das questões, tomei como base o quadro de tópicos e habilidades/ conteúdos básicos (DIAS, 2005, p.31) a serem desenvolvidos como

eixo articulador de compreensão escrita e do quadro sobre estratégias de leitura (DIAS, 2005, p. 18), ambos do CBC de MG.

Para a análise final de todas as etapas das sequências realizadas, reuni 21 trabalhos totais dos 38 alunos. Alguns alunos estiveram ausentes durante algumas etapas. Para dar maior consistência e pertinência à análise, optei por selecionar somente os trabalhos dos alunos que compareceram a todas as aulas. Seguindo a mesma linha realizada na entrevista, a identidade dos alunos será mantida em sigilo.

Passo a apresentar, nas próximas seções mais detalhadamente, os métodos e procedimentos utilizados na elaboração e aplicação de cada uma das etapas da sequência.

3.3.4.1 – Apresentação da situação

Neste momento da sequência “a turma constrói uma representação da situação de comunicação e da atividade de linguagem a ser executada” (SHNEUWLY E DOLZ, 2004, p. 99). Apliquei essa parte da sequência em uma aula geminada de 100 minutos. Geralmente, as aulas de inglês nesta escola ocupam somente uma aula de 50 minutos na semana. O roteiro utilizado para esta aula é o seguinte:

- 1- Apresente algumas características que você reconheça em histórias de Contos de fada.

PERRAULT (PORTUGUÊS)

- 2- Qual é o público alvo desta história? Quem escreve? Para quem? Com que objetivo?
- 3- Identifique na versão de Perrault em português, os momentos em que podemos encontrar as sequências textuais:

situação inicial
complicação
ações
resolução
situação final
moral

IRMÃOS GRIMM (PORTUGUÊS)

- 4- Quais são as mudanças que podemos perceber entre a primeira história e esta versão dos Irmãos Grimm?
- 5- Como bem sabemos há várias versões de Chapeuzinho Vermelho. Cite algumas delas.

3.3.4.2 – Atividade de compreensão inicial

A ATIVIDADE DE COMPREENSÃO INICIAL foi aplicada nos dias 12 e 19 de agosto. Nesta atividade, procurei abordar os aspectos discursivos e linguísticos do gênero Conto de fadas, através de atividades de leitura, de modo a realizar um diagnóstico dos problemas que pudessem levar a não compreensão da história. Durante a aplicação desta etapa, não foram discutidos com os alunos as respostas. Apenas entreguei as folhas de atividade e pedi aos alunos que fossem respondendo às questões de acordo com o que fosse requisitado e apontando os trechos específicos utilizados na elaboração de cada questão, a partir da projeção dos mesmos pelo uso do *Data Show*. A aula foi regida pelo seguinte roteiro:

1- *Little Red Riding Hood* corresponde a qual personagem no português?

2- Quem são os responsáveis pela reescrita e pela ilustração da versão do livro apresentada pelo professor? E qual a editora responsável por esta publicação?

3- A ilustração da capa sugere qual tipo de público para esta história?

4- De acordo com o livro apresentado identifique as seguintes informações, transcrevendo os respectivos trechos em inglês:

Onde e com quem morava Chapeuzinho Vermelho?

Qual era o estado de saúde da avó de Chapeuzinho? O que sua mãe pede para levar para ela?

Qual foi o aviso dado a Chapeuzinho pela sua mãe?

Quais são os dois personagens que Chapeuzinho encontra no meio do caminho para a casa da vovó?

5- Marque V ou F:

() Quando encontra o lobo, Chapeuzinho mente sobre onde está indo.

() O lobo sugere a Chapeuzinho que leve folhas para a vovó.

() Enquanto Chapeuzinho colhe as flores o lobo a segue.

() Para entrar na casa da vovó, o lobo finge ser Chapeuzinho.

() A vovó reconhece, à primeira vista, que não se tratava de Chapeuzinho Vermelho e foge.

6) Relacione as colunas:

6.1- a) eyes () dentes

b) ears () olhos

c) teeth () orelhas

6.2 a) to hear () ver

b) to see () ouvir

c) to eat () comer

6.3 a) "Oh, Grandma – what big eyes you have!" () "É pra te ouvir melhor, minha querida."

b) "Oh, Grandma – what big ears you have!" () "É pra te comer melhor, minha querida"

c) "Oh, Grandma – what big teeth you have!" () "É pra te ver melhor, minha querida."

7) Complete as informações abaixo, orientando-se pelos números de cada trecho da história:

(21) Era tarde demais quando Chapeuzinho descobriu que não era_____.

(23) O lenhador viu a porta_____ e entrou.

(23) Assim que ele viu o _____ levantou o machado e o_____.

(25) Daquele dia em diante, Chapeuzinho Vermelho nunca mais_____.

8- Há uma moral implícita ou explícita nessa história?

9- É possível confirmar a hipótese inicial levantada sobre o tipo de público na 3ª questão?

10- Podemos ver na versão original de Perrault que “não falar com estranhos” representa uma moral de grande impacto. Podemos dizer o mesmo dos “estranhos” nessa versão?

12- Há no texto os seguintes verbos: *lived, said, waved, met, picked, went, had, waited, heard, saw, lifted, killed,stepped, talked*. O que eles têm em comum? Se fossemos separá-los em duas categorias, como dividiríamos esses verbos?

13- Qual é a função das aspas no texto? Tome como base o exemplo: *“Be careful,” said her mother*.

14- Transcreva do texto um trecho em que podemos encontrar discurso direto e outro indireto:

15- Marque abaixo **aspectos que o auxiliaram** para responder as questões. Destaque o que julgar mais importante:

- () meu conhecimento prévio da história
- () as ilustrações
- () meu conhecimento de inglês (gramática e vocabulário)
- () inferências sobre os significados de algumas palavras ou expressões
- () a estrutura do corpo narrativo
- () meu conhecimento sobre características dos Contos de fada

3.3.4.3 - Módulo 1

No módulo 1, devolvi a folha de atividades para os alunos, e pedi que os mesmos passassem à correção dos exercícios à medida que fossemos discutindo as questões. Pedi que marcassem as questões com uma caneta de cor diferente das que tinham utilizado para a realização das tarefas, para que eu pudesse posteriormente observar o que eles tinham acertado e as questões em que tiveram mais dúvidas. Neste momento, pude visualizar as deficiências dos alunos quanto aos aspectos de leitura e os problemas quanto ao aspecto linguístico. Das deficiências para com o código linguístico, passei à delimitação do foco para o desenvolvimento do módulo 2, as estruturas dos verbos no passado, bem como os seus usos. Desenvolvi algumas atividades com os usos do Passado simples, procurando usos contextualizados deste tempo verbal, bem como sua função contextualizada dentro dos Contos. Depois, os alunos fizeram uma atividade para completar alguns trechos de contos (em inglês), com os seus respectivos nomes, destacando os verbos que estivessem no passado nas formas regular e irregular. A primeira aula foi desenvolvida da seguinte forma:

1- Como podemos observar nas atividades posteriores, o passado é o tempo verbal que mais predomina nos contos. Você saberia dizer qual é a função desse tempo verbal nesses textos?

2- Transcreva do texto *Little Red Riding Hood* (*Harriet Ziefert*) exemplos de verbos regulares e 5 exemplos de verbos irregulares. A forma do verbo *To be* no passado é irregular ou regular? Retire alguns exemplos do texto.

3- Relacione o nome das histórias nos fragmentos abaixo, depois identifique as estruturas verbais no passado simples, **sublinhando** verbos regulares e **circulando** verbos irregulares.

Sleeping Beauty – Hansel and Gretel – Beauty and the Beast – Snow white and the Seven Dwarves – Little Red Riding Hood

Once upon a time in a great castle, a Prince's daughter grew up happy and contented, in spite of a jealous stepmother. She was very pretty, with blue eyes and long black hair. Her skin was delicate and fair, and so she was called Snow White. Everyone was quite sure she would become very beautiful. Though her stepmother was a wicked woman, she too was very beautiful, and the magic mirror told her this every day, whenever she asked it.

Once upon a time as a merchant set off for market, he asked each of his three daughters what she would like as a present on his return. The first daughter wanted a brocade dress, the second a pearl necklace, but the third, whose name was Beauty, the youngest, prettiest and sweetest of them all, said to her father:

Once upon a time a very poor woodcutter lived in a tiny cottage in the forest with his two children, Hansel and Gretel. His second wife often ill-treated the children and was forever nagging the woodcutter.

A long time ago there were a king and queen who said every day, "Ah, if only we had a child," but they never had one. But it happened that once when the queen was bathing, a frog crept out of the water on to the land, and said to her, "Your wish shall be fulfilled, before a year has gone by, you shall have a daughter."

Once upon a time in the middle of a thick forest stood a small cottage, the home of a pretty little girl known to everyone as Little Red Riding Hood. One day, her Mummy waved her goodbye at the garden gate, saying: "Grandma is ill. Take her this basket of cakes, but be very careful. Keep to the path through the wood and don't ever stop. That way, you will come to no harm."

<http://ivyjoy.com/fables>

3.3.4.4 – Módulo 2

No modulo 2, enfatizei com os alunos os usos do Passado Simples através das atividade seguinte:

Complete os fragmentos das histórias abaixo com o passado simples dos verbos entre parênteses:

Snow White and the Seven Dwarves

Once upon a time in a great castle, a Prince's daughter_____ (to grow up) happy and contented, in spite of a jealous stepmother. She_____ (to be) very pretty, with blue eyes and long black hair. Her skin_____ (to be)delicate and fair, and so she_____ (to be) called Snow White. Everyone was

quite sure she would become very beautiful. Though her stepmother was a wicked woman, she too was very beautiful, and the magic mirror _____ (to tell) her this every day, whenever she _____ (to ask) it.

"Mirror, mirror on the wall, who is the loveliest lady in the land?" The reply was always; "You are, your Majesty," until the dreadful day when she _____ (to hear) it say, "Snow White is the loveliest in the land." The stepmother was furious and, wild with jealousy, _____ (to begin) plotting to get rid of her rival. Calling one of her trusty servants, she _____ (to bribe) him with a rich reward to take Snow White into the forest, far away from the Castle. Then, unseen, he was to put her to death. The greedy servant, _____ (to attract) to the reward, agreed to do this deed, and he _____ (to lead) the innocent little girl away. However, when they _____ (to come) to the fatal spot, the man's courage _____ (to fail) him and, leaving Snow White sitting beside a tree, he _____ (to mumble) an excuse and _____ (to run off). Snow White was all alone in the forest.

Beauty and the Beast

Once upon a time as a merchant _____ (set off) for market, he _____ each of his three daughters what she would like as a present on his return. The first daughter _____ (to want) a brocade dress, the second a pearl necklace, but the third, whose name _____ (to be) Beauty, the youngest, prettiest and sweetest of them all, _____ (to say) to her father:

"All I'd like is a rose you've picked specially for me!"

When the merchant had finished his business, he set off for home. However, a sudden storm _____ (to blow up), and his horse could hardly make headway in the howling gale. Cold and weary, the merchant _____ (to have) lost all hope of reaching an inn when he suddenly _____ (to notice) a bright light shining in the middle of a wood. As he _____ (to draw) near, he _____ (to see) that it was a castle, bathed in light.

Sleeping Beauty

A long time ago _____ (there to be) a king and queen who _____ (to say) every day, "Ah, if only we had a child," but they never had one. But it _____ (to happen) that once when the queen was bathing, a frog _____ (to creep) out of the water on to the land, and said to her, "Your wish shall be fulfilled, before a year has gone by, you shall have a daughter."

What the frog had said came true, and the queen _____ (to have) a little girl who was so pretty that the king could not contain himself for joy, and _____ (to order) a great feast. He _____ (to invite) not only his kindred, friends and acquaintances, but also the wise women, in order that they might be kind and well disposed towards the child. _____ (There to be) thirteen of them in his kingdom, but, as he had only twelve golden plates for them to eat out of, one of them had to be left at home.

Taken from <http://ivyjoy.com/fables>

3.3.4.5 – Atividade de compreensão final

Nesta última etapa da sequência, assim como postulado na base teórica deste trabalho, procurei observar o nível de desenvolvimento das questões mais problemáticas que foram apresentadas no início da sequência e mais aprofundadas nos módulos. Para essa etapa, utilizei trechos do filme "Deu a Louca na Chapeuzinho Vermelho" da Europa Filmes. Justificando-me pela diretriz apontada no CBC (MG) sugerindo o uso de textos de diferentes suportes, passei do texto escrito para o vídeo. Para a elaboração desta sequência, utilizei alguns trechos do filme com as legendas, nos momentos em que os alunos precisariam completar informações com o texto transcrito. Em outros momentos, utilizei trechos sem as

legendas de modo que os alunos pudessem captar apenas as informações gerais nos trechos selecionados.

As duas aulas foram orientadas a partir do seguinte roteiro:

- 1- Assista ao trecho selecionado do vídeo e descreva abaixo o que você compreendeu de uma maneira geral. Mencione também o que podemos antecipar sobre o conteúdo de um filme que tem como título *Hood winked* (Deu a Louca na Chapeuzinho).
- 2- Sabendo-se que este trecho selecionado é apresentado como a primeira cena do filme, com relação às versões de Perrault, dos Irmãos Grimm e a de Harriet Ziefert, em qual ponto do texto podemos encontrar esta sequência da narrativa?
- 3- O que você pode perceber de diferença neste filme com relação ao contexto sócio-cultural desta história e o das outras versões. O que você percebe de diferente no comportamento dos personagens?
- 4- Relacione as colunas abaixo:

a) Story	() mãos
b) Eye	() cirurgia
c) Book	() garota
d) Truth	() dia
e) Pages	() olho
f) Grandma	() cesta
g) Face	() olhos
h) Sick	() lobo
i) Mouth	() boca
j) Surgery	() hálito
k) Quilting	() história
l) Hands	() vovó
m) Back	() livro
n) Ears	() páginas
o) Criticisms	() tricô
p) Eyes	() críticas
q) Basket	() orelhas
r) Breath	() costas
s) Girl	() verdade
t) Day	() rosto
u) Wolf	() doente
- 5- Utilize as palavras (em inglês) da questão anterior para completar as legendas transcritas da primeira cena do vídeo.

Deu a Louca na Chapeuzinho Vermelho (first scene transcription from the movie HoodWinked – Europa Filmes)

Narrator

- "Red hiding Hood"
You probably know the _____
But there's more to every tale than meets the _____.
It's just like they always say
You can't judge a _____ by its cover.
If you want to know the _____
You've got to flip through the _____.

**Red (R)
Wolf (W)**

(R) - Granny. It's me Red. Is everything ok?

- (W) - Oh, over here. Sure thing. Come on in.
 (R) - What? Who are you?
 (W) - I'm your _____.
 (R) - Your _____ looks really weird, Granny.
 (W) - I've been _____. I...
 (R) - Your _____ doesn't move when you talk.
 (W) - Plastic _____. Grandma had a little work done. Now, come on over. Let me have a look at you.
 (R) - So what's going on, Grandma?
 (W) - This and that. I'm doing a lot of _____. So, you got the loot?
 (R) - What big _____ you have!
 (W) - All the better to scratch my _____ with.
 (R) - And what big _____ you have!
 (W) - All the better to hear your many _____.
 (W) - Old people just have big ears, my dear.
 (R) - And Granny, what big _____ you have!
 (W) - Are we just gonna sitting around here and talking about how big I'm getting. You come here for a reason, didn't you? So tell old Granny what you've got in that _____.
 (R) - Oh, Granny, what bad _____ you have!
 (W) - All right!
 (R) - You again! What do I have to do? Get a restraining order?
 (W) - Settle down little _____. I'm on to you.
 (W) - Save it. Red-Fu. You've been dodging me all _____. But now you might as well give up.
 (R) - You crazy _____. What have you done with Granny?
 (W) - I'm taking Granny down and you're next.
 (R) - Granny.
 (W) - But you... That's not...

Responda às questões abaixo de acordo com as cenas do 2º capítulo.

- 6- O que estava sendo roubado em todas as docerias nesta história?
- 7- Ao encontrar o coelho, Chapeuzinho percebe que o mesmo estava triste, como ela tenta consolá-lo?
- 8- O que Chapeuzinho pretendia levar para a avó?
- 9- Por que a avó diz para Chapeuzinho não ir visitá-la?
- 10- O que Chapeuzinho faria se tivesse as asas do pica-pau?
- 11- O que indicava o aviso na pedra atirada na loja de doces da vovó?
- 12- Qual criatura o coelho enfatiza mais ao falar das criaturas que existem na floresta?
- 13- Ao encontrar o lobo na floresta, Chapeuzinho aparenta ser uma garota ingênua? Por quê?
- 14- Ao cair no rio, o que o lobo promete fazer com Chapeuzinho e a avó?
- 15- Neste capítulo do filme, quando observamos os diálogos que acontecem em tempo real, tempos o predomínio do tempo verbal no presente:

Wolf: "You make deliveries to your Granny often?"

Red: "I don't think I should tell you that."

Wolf: "You don't have anything else in that basket?"

Red: "You ask a lot of question, Mr."

Wolf: "Well, I'm a curious guy. Let me have a look."

No entanto, como podemos justificar a predominância do tempo passado como nas estruturas abaixo, no momento do diálogo entre o detetive e Chapeuzinho?

D: "So, Red, why don't you explain how this all began?"

R: "Well, like any other day. I was making deliveries for my Granny goody shop."

R: "With the goody bandit on the loose... recipes were becoming an endangered species. I decided to call Granny. If anyone would know what to do, she would."

D: "So, you deliberately took your Granny's recipes... from the family vault... without permission... And then you set out on a dangerous journey up the mountain..."
R: "I guess I did..."

D: "So, you went on to Granny's."

R: "I found an old trail up the north side of the mountain."

- 16- Separe os verbos selecionados na transcrição acima em regulares e irregulares e cite as suas respectivas formas no infinitivo. Podemos dizer que o termo *endangered* tem a função de um verbo no passado?
- 17- Assista ao último capítulo do filme. O que mais lhe chamou a atenção no desfecho desta versão da história?

Assim, baseando-me nos pressupostos do paradigma de pesquisa qualitativo, neste capítulo apresentei os procedimentos que utilizei para a elaboração da sequência didática, bem como os instrumentos de pesquisa utilizados para fundamentar a análise dos dados coletados, o que passo a apresentar no capítulo seguinte.

4 - Análise dos dados

4.1 – do período de observação e de análise dos documentos

A seguinte seção apresenta a análise dos dados coletados durante a observação dos sujeitos da pesquisa durante um período de um bimestre (dois meses). As aulas foram ministradas e observadas entre 13 de maio de 2010 a 30 de junho de 2010. Devido ao grande ruído na sala, em função da localização da quadra de esportes próximo à sala de aula, não foi possível realizar a gravação em áudio das aulas. Assim, coletei os dados através de notas de campo, diários e documentos. Antes de iniciar a observação das aulas, informei-me sobre o conteúdo trabalhado nas aulas anteriores desde o início do ano, obtive cópias de um caderno de um dos alunos da turma e o professor cedeu-me cópias do seu diário de classe.

No caderno dos alunos (ANEXO B), verifiquei que as atividades giravam em torno do estudo das estruturas gramaticais e tradução de vocabulário. Não observei nenhum uso do texto a partir da noção de língua como prática social no enquadre de gênero textual. Assim como no diário do professor (ANEXO A), os tópicos descritos pelo professor indicavam o estudo das estruturas linguísticas desvinculado das práticas discursivas dos textos, até mesmo pelos poucos usos das atividades de compreensão escrita, predominando as estruturas gramaticais e o léxico.

É importante esclarecer que fui professora da turma escolhida como cenário da investigação, uma turma do nono ano do Ensino Fundamental, do 6º ano ao início do 8º. Retornei a essa escola como pesquisadora. Para a realização da pesquisa, o professor regente da turma cedeu-me o espaço para o desenvolvimento do meu trabalho no segundo e terceiro semestres do ano letivo. Cumpre deixar claro também que busquei o envolvimento do professor regente em todas as etapas, da fase de observação à efetiva intervenção em sala de aula.

A disposição das salas, de um modo geral, apresentava-se na forma tradicional: carteiras posicionadas de frente ao quadro, e o professor na posição hierárquica de pé perante os alunos. O conteúdo da disciplina era passado no quadro ou ditado. Os alunos procuravam dialogar comigo nos intervalos das aulas, tentando tirar dúvidas da disciplina na realização das atividades ministradas pelo professor regente. No decorrer da observação das aulas, e nesse constante diálogo, pude perceber, de imediato, algumas conseqüências do ensino da estruturas

linguísticas isolado da dimensão sociocultural da linguagem. Primeiramente, quando o professor passava as sentenças no quadro a fim de que os alunos desenvolvessem a repetição das estruturas, os mesmos, por não compreenderem o que estava escrito, solicitavam-me o significado da frase. Observei que esse tipo de atividade prejudicou bastante o entendimento das estruturas e ocasionou um grande desinteresse dos alunos para com a realização das atividades. Os PCN LE, ao abordarem a língua como prática social, fazem referência ao desinteresse resultante da repetição de palavras e estruturas:

Ao se entender a linguagem como prática social, como possibilidade de compreender e expressar opiniões, valores, sentimentos, informações, oralmente e por escrito, o estudo repetitivo de palavras e estruturas apenas resultará no desinteresse do aluno em relação à língua, principalmente porque, sem a oportunidade de arriscar-se a interpretá-la e a utilizá-la em suas funções de comunicação, acabará não fazendo sentido aprendê-la. (BRASIL, 1998. p.54)

Quanto à realização de atividades que buscassem o desenvolvimento da compreensão escrita, durante todo esse período de observação, pude observar somente a realização de uma aula de leitura, o que foi realizado por mim mesma, a pedido do professor, devido à sua ausência por questões de colegiado no dia da aula. Passei o texto no quadro, bem como as questões sobre o texto em inglês. Os alunos reclamaram que não conseguiam entender as perguntas, requisitando-me a tradução das mesmas. As perguntas eram do tipo reconstituição da informação, segundo a Matriz de Nery (2003). Esse tipo de pergunta requer somente que o aluno observe o texto e encontre as respostas em posições diretas e lineares, não precisando utilizar estratégias de leitura, nem observar as práticas discursivas daquele texto. Esse tipo de atividade não considera as estratégias cognitivas e metacognitivas para o ensino de leitura em língua estrangeira, muito menos relaciona o texto com as práticas discursivas de suas respectivas esferas comunicativas, assim como estabelecido na concepção bakhtiniana de gênero textual.

Assim, não observei nenhuma aula desenvolvida a partir da noção bakhtiniana de gênero textual enfocada neste trabalho. A realização das atividades somente estruturais em formas de repetições remetem a uma concepção de leitura, como bem vimos no capítulo dois, característico dos estudos estruturalistas que

consideram a língua como forma e desconsideram a importância do sujeito e da dimensão sociocultural da linguagem no aprendizado. Nesta concepção, segundo Koch (2000), o sujeito e o contexto sociocultural de produção do texto não são considerados e acredita-se que o sentido é inerente ao texto. Os dados coletados nesse momento da pesquisa não nos apresentam indícios de atividades fundamentadas no sociointeracionismo da linguagem, como representado nos estudos de Bronckart (2003) e Dolz e Schneuwly (2004).

A partir desses dados no momento de observação, reforcei a ideia da necessidade da elaboração e aplicação de uma sequência didática com base na concepção sociointeracionista da linguagem neste contexto da minha pesquisa.

4.2 – da entrevista

Nesta seção apresento a análise da entrevista que realizei com o professor regente da turma escolhida para o nosso estudo. Como apresentado na seção de metodologia, realizamos uma entrevista do tipo semi-estruturada, buscando um diálogo mais espontâneo e real do contexto de ensino pesquisado, evitando assim, a manipulação e a interferência na qualidade dos dados. No início da entrevista, perguntei ao professor sobre sua formação, bem como sobre o seu local de trabalho. O professor da turma é formado em Letras com Licenciatura Plena em Língua Portuguesa e Língua Inglesa e tem pós-graduação lato-sensu em Docência Superior. O professor relatou-me que leciona em três escolas para dar conta das despesas familiares. Assim, trabalha os três turnos, o que prejudica bastante o seu aprimoramento acadêmico, bem como o desenvolvimento de melhores planejamentos de aula, o que pude observar no seguinte fragmento:

P: - “O horário é muito puxado, né. Onde, às vezes, a gente não tem tempo para preparar nada, né, para dar para os alunos, né, para pesquisar, fazer uma leitura, é... E tudo o mais, né, que a gente sabe que a gente precisa fazer e, às vezes, não tem tempo por causa das circunstâncias de trabalhar muito né...”

Após esse momento da entrevista, no qual procurei contextualizar as informações pessoais do professor com sua formação profissional, passei a conduzir a entrevista no sentido de investigar os pontos específicos utilizados para minha pesquisa, focalizando o ensino de leitura em inglês - assim como apresentado na

justificativa desse trabalho – a partir do uso do gênero textual Conto de fadas, e a inter-relação entre a sua dimensão sociocultural e a dimensão linguística.

Seguindo este foco no ensino, passei a discutir com o professor sobre o livro didático, como se apresentam os conteúdos de leitura dos livros que utiliza, e se ele já havia percebido em alguns exemplares os usos dos Contos de fada, obtendo as seguintes respostas:

“P:...inclusive nas escolas onde eu trabalho , nós nem temos livro didático. O livro que a gente tem, é o que as vezes a gente ganha das editoras, e tenta fazer uma mescla de conteúdos ali, para poder se trabalhar com esses meninos. Porque senão a gente fica com os pés e as mãos amarrados para poder se trabalhar com eles, né... bem complicado (...)”

“P: esse ano né... graças a Deus parece que nós vamos ter a oportunidade de escolher um livro didático, né, nós estamos aí na escolha, nesta escola nós já fizemos uma escolha de dois livros 1ª edição, 2ª edição... tem um livro chamado Links e o outro chamado Keeping”

“PA:” você observou se nos livros que a gente utiliza como referência se há narrativas, alguma coisa relacionada a contos de fada, histórias infantis..”

P:” não, não tem não.. raramente você encontra isso. Eh, mais é textos atuais, bom... é... até na época em que ele foi criado... porque daquela época né, falando sobre doenças, falando sobre agricultura, falando sobre astronomia, da astronomia também, mas esse conto de fada... alguma coisa desse gênero, eu não percebo... O que eu trabalho, por exemplo, chama Information. Ele traz muitos textos, mais textos atuais... né, não tem aqueles contos...”

Logo em seguida, perguntei ao professor sobre as referências dos textos utilizados no livro didático que utiliza. O mesmo manifestou-se dizendo, assim como pudemos observar nesse último trecho de transcrição da conversa, que ele sempre utiliza os textos com referências explícitas:

P:... “vem.. são autênticos tirados de revista, de jornais, são tirados de revistas de jornais, aparece tudo direitinho, e a gente tenta trabalhar isso também né, quando a gente mostra um texto, né, a gente passa o texto no quadro e coloca a referência, tirado do jornal tal, ou da revista tal, número tal, o autor que escreveu, a gente tenta tirar isso tudo. Mas todos os textos que eu trabalhei. Eles têm a fonte de onde foi tirado. Com certeza...”

Quanto à adoção do livro didático, até o momento de realização desta entrevista, tanto o Estado de Minas Gerais, quanto os departamentos municipais, em sua grande maioria, ainda não adotavam o livro didático. A partir deste ano, 2011, o

livro didático começa a ser adotado nas escolas, seguindo as escolhas dos professores a partir da listagem e dos parâmetros apontados pelo PNLD. Com isso, a realidade passa a ser um pouco diferente a partir deste ano. Um detalhe que pude notar nestas afirmações do professor é que, confrontando os dados que colhi durante o momento de observação que passei com essa turma e a análise dos documentos da sala de aula (diário, caderno de aluno), pude perceber que o professor recorre ao enfoque na gramática, mesmo querendo expor seu conhecimento das teorias atuais. A grande maioria das atividades em sala de aula era desenvolvida por meio de exercícios estruturais de gramática. Ao ser questionado sobre as teorias apresentadas nos PCN de Língua Estrangeira, bem como sua utilização em sala de aula, o professor diz que:

P: “é impossível trabalhar estas teorias, né, porque a teoria é muito bonita, mas a prática é complicada, porque nós tentamos, aí... percebemos que os PCN cobram dos professores de língua inglesa, língua estrangeira que ele ensine o aluno a falar, a escrever, a ouvir e a ler. Só que a nossa realidade hoje é uma realidade diferente(...)”

P: “Porque eu creio que se o aluno, ele souber um pouco mais da gramática, na hora que ele for pegar um texto, ele vai entender melhor. Porque muitas das vezes a gente trabalha um texto e o menino não sabe por que... ele não entende o tempo verbal que está o texto, o significado de tal palavra, ele não sabe dizer se aquilo é um diálogo, se aquilo é uma dissertação, se é uma narração, uma descrição, ele não consegue perceber isso, então trabalhando-se a gramática e depois tentando aplicá-la ao texto... eu acho que fica muito mais fácil... do que pegar o texto e jogar a gramática em cima do texto, né, eu já tentei fazer isso... mas... eu não tive um resultado muito bom... Então, eu trabalho a gramática e quando eu tenho a oportunidade eu jogo um texto... “Olha, retire do texto isso que nós aprendemos na aula tal” aí, eles já têm a noção, já tem o conhecimento daquilo, aí, ele sabe o que que é, ele vai conseguir, com isso, tirar ali do texto o que a gente pede, o que a gente ensina, então a gramática. No meu caso, eu trabalho a gramática e o texto depois.”

Percebi nesse trecho, confrontando os dados com o aparato teórico desse estudo, que há uma confusão terminológica entre estudo da gramática e tipo textual. Quando abordei o viés teórico de leitura apontado nos PCN LE, o professor disse que tem o conhecimento de toda a teoria. No entanto, percebi em seu discurso uma grande discrepância ao mencionar somente os tipos textuais como os grandes articuladores do ensino de língua, uma questão que acompanhava o ensino tradicional até os últimos anos, antes das tendências atuais pelos estudos dos gêneros textuais.

No fragmento a seguir, o professor foi indagado sobre o uso dos contos de fada no aspecto sócio-cultural e sua influência na questão da cidadania do aprendiz:

“Eu creio que sim, desde que a gente saiba trabalhar dentro do contexto ali, né, porque quando você pega um texto, por exemplo, que fala sobre drogas, né, quando você fala sobre drogas, você tá falando de cidadania, você tá mostrando ali para o aluno que ele tem um caminho a seguir. Se ele se envolver com aquilo, ele vai tá, é... se perdendo, então, eu creio que há possibilidade de você trabalhar, mas você também tem que estar preparado para trabalhar esse tipo de assunto, porque eu vou trabalhar um assunto sobre drogas e eu não sei nada sobre o assunto... né, então, você tem que tá preparado, mas eu acho que tem uma grande possibilidade de se juntar o inglês com essa aplicação pra vida aí né, é, que ele vai levar do lado de fora, quando ele formar, quando ele sair da escola, pra cidadania... dele... eu creio que sim... e eu já fiz trabalho desse tipo também, né, falando sobre drogas, falando sobre aborto, né, então, isso leva pra vida dele, leva pra vida de cidadão que ele vai ser amanhã. Talvez ele não lembre da aula, mas... ele vai colocar “uma vez assisti a um vídeo, assisti sobre... discuti esse assunto na aula sobre drogas”. Ele vai pensar alguma coisa, talvez não tenha um efeito, mas que ele vai lembrar que alguém falou pra ele. Então tem que tá preparado pra poder tá aplicando isso na vida do aluno, se não estiver preparado não tem como não... né, então eu penso que... pode ajudar sim... influenciar na cidadania do aluno, desde que bem aplicado.”

“:... eu creio que sim...creio que sim... mas igual eu disse né, a pessoa, o professor tem que tá é preparado, ele tem que olhar o texto com outros olhos, não com os olhos daquela criança que um dia ele leu Chapeuzinho Vermelho, não com os olhos que ele um dia leu os Três Porquinhos, não com os olhos que um dia ele leu a Bela Adormecida, né, a Branca de Neve que era linda e a inveja da madrasta, né, fez com que ela viesse até a dormir envenenada com a maçã... aquela coisa toda. Você pode ter essas aplicações desde que você veja o texto, os contos, com outros olhos, porque se você olhar o texto “ah, eu já conheço esse texto, é o textinho da carochinha...” então, não tem nada de bom ali, eu não posso tirar “nada... mas se você pegar um texto, olhar com os olhos, o que que eu posso tirar desse texto, que que esse texto pode trazer, mesmo ele sendo um conto infantil, eu creio que dá pra você trabalhar muita coisa com esse texto.

Em linhas gerais, o professor reconhece as linhas teóricas que envolvem o ensino de língua estrangeira de forma a não desvincular as práticas discursivas do aspecto linguístico do texto, como pude observar em seu discurso, quando discutíamos a importância do contexto sócio cultural para a leitura e o desenvolvimento da cidadania dos estudantes:

P:“uhum... com certeza, existe até uma palavra que fala que “quando menino pensava como menino, quando adulto pensava como adulto, quando jovem pensava como jovem” então acho que tem aplicação pra cada tempo que ele vai ter um tipo de aplicação. Você pode pegar esse texto e contar para uma criança que ele vai ver com os olhos mais lindos e você contar esse texto para um adulto e ele achar que é a maior bubiça. Né, “, Nuss, que bobeira... esse texto”... né, mas aí você já conta pra um jovem, jogando a tua experiência, jogando aquilo que você já viveu, aí ele pode

trazer, abordar vários temas em cima desses contos... com certeza, ajuda muito..”

No entanto, em sua própria sala de aula, em suas práticas do dia-a-dia, em alguns pontos do seu discurso no desenrolar dessa entrevista, pude perceber que a base teórica não é utilizada. O professor permanece no estudo da estrutura linguística desvinculada das práticas discursivas, enfatizando que o uso da gramática antes do uso do texto facilita o entendimento do texto posteriormente. Segundo Nicholls (2001), este tipo de ensino já caiu em desuso desde a década de 50, mas ainda permanece vivo em muitos contextos de ensino de língua estrangeira. Outro ponto a destacar é que, dentro do período de observação de um bimestre, não percebi em momento algum que o professor tenha estudado algum tipo de texto após ter feito o estudo da gramática. Assim como pude observar nesse período, somente uma atividade de leitura foi dada, um texto no quadro com algumas questões em inglês para serem respondidas, e essas questões apresentavam-se do tipo reconstituição da informação (NERY, 2003)

4.3 – da aplicação da sequência didática

Considerando-se a noção de sequência didática da escola de Genebra, como um conjunto de atividades escolares organizadas com base num gênero textual escrito ou oral, a sequência didática que apresento para análise neste trabalho apresenta-se em torno do gênero Conto de fadas na forma escrita, priorizando-se o foco na leitura, assim como apresentado na justificativa desse trabalho. Buscamos conciliar a elaboração e a aplicação dessa sequência dentro dos moldes dos estudos da Escola de Genebra. No entanto, algumas modificações foram feitas, já que esses moldes dão mais ênfase à produção escrita dos gêneros. Para a minha escolha quanto aos textos utilizados em sala de aula, pautei-me pela noção bakhtiniana de gênero como “tipos relativamente estáveis de enunciados” que se situam em suas respectivas esferas comunicativas e se modificam no decorrer das mudanças históricas vividas pela sociedade. Os gêneros, nesta perspectiva, são caracterizados como transmissores entre a história da humanidade e a história da linguagem. Sob este viés teórico, procurei buscar no contexto histórico algumas versões, ainda que apenas alguns exemplos dos muitos existentes, que pudessem

representar essa maleabilidade e mudança histórica do gênero ao longo dos séculos e as influências do contexto cultural no momento de produção do gênero. Desta forma, utilizei a primeira versão escrita de Chapeuzinho Vermelho de Perrault escrita no final do século XIX; a versão dos Irmãos Grimm, escrita no século XIX; a versão mais atual (em inglês) *Little Red Riding Hood* reescrita por Harriet Ziefert e Emily Bolam; a versão em filme “Deu a louca na Chapeuzinho” da Europa Filmes. Meu objetivo era, ao explorar a dimensão sociocultural do gênero, fazer com que os alunos tivessem acesso à versões da mais clássica às mais atuais dessa história e percebessem as mudanças desse gênero ao longo dos séculos paralelamente às mudanças culturais. Contextualizar as mudanças porque passou o gênero Conto de fadas, sensibilizando os alunos para a propriedade que os gêneros têm de continuarem se transformando, mesmo num gênero aparentemente estável com fórmulas consagradas como eles mesmos perceberam. Procurei buscar assim que os alunos tenham uma visão do gênero Conto de fadas ao longo do tempo, em função dos propósitos desse gênero reconhecidos pela sociedade em diferentes épocas, bem como trazer para reflexão da turma temas próximos a sua realidade, como o contexto sociocultural apresentado em “Deu a louca na Chapeuzinho”, o vídeo mais contemporâneo.

A análise apresentar-se-á de acordo com a sequência de aplicação de cada módulo deste estudo. Seguindo a noção de modularização do ensino, segundo o viés teórico da Escola de Genebra, uma sequência didática constitui-se num conjunto de atividades escolares realizadas em torno de um mesmo gênero. Essa sequência constituiu-se de atividades realizadas por etapas e a elaboração de cada uma dessas etapas depende dos dados apresentados nos módulos anteriores. Assim, apresentaremos a análise da (1) APRESENTAÇÃO DA SITUAÇÃO, contextualizando o ensino a partir do uso de gêneros textuais e introduzindo as características principais do gênero Conto de fadas; a (2) ATIVIDADE DE COMPREENSÃO INICIAL, os (3) MÓDULOS, que foram desenvolvidos segundo os problemas levantados na ATIVIDADE DE COMPREENSÃO INICIAL; finalizando a sequência com a (4) ATIVIDADE DE COMPREENSÃO FINAL, na qual procurei checar se os problemas apresentados na ATIVIDADE DE PRODUÇÃO INICIAL, e aprofundados nos MÓDULOS, foram mais bem compreendidos pelos alunos. No final deste capítulo, apresento uma seção com os resultados alcançados em todas as etapas. Vejamos agora a APRESENTAÇÃO DA SITUAÇÃO.

4.3.1 – da apresentação da situação

Segundo a noção de sequência didática utilizada na elaboração deste estudo, esta seção é dedicada à fase de sensibilização para a noção de gênero, para as regularidades do gênero textual a ser estudado, suas estruturas e respectivas práticas discursivas. É o momento em que o aluno entra em contato com o universo no qual será inserido nas próximas atividades da sequência que virão no decorrer das aulas.

Esta etapa foi apresentada da seguinte maneira: primeiro projetei no *Data-show* exemplos de vários gêneros de diversas esferas comunicativas, alguns em inglês, outros em português para verificar se os alunos conseguiam lidar com essa questão da identificação dos gêneros, sem entrar em questões teóricas acerca desse assunto. Pedi aos alunos que me dissessem o tipo de texto que visualizavam e onde poderíamos encontrá-lo, sem preocupação com nomenclaturas, mas já conduzindo a discussão para a observação da situação de produção dos gêneros. De uma maneira geral, percebi que todos os alunos reconheciam os gêneros, bem como o seu espaço de circulação na sociedade, mesmo que não reconhecessem todas as estruturas linguísticas, quando se tratava de textos em inglês. No final desta atividade, os alunos foram expostos a um exemplo do gênero Conto de fadas, e pedi que os mesmos me apresentassem algumas características que julgassem que esse texto tinha em comum com outras histórias. Na folha de atividades entregue aos alunos constava a seguinte questão:

- 1- Apresente algumas características que você reconheça em histórias de Contos de fada.

Pelas respostas dos alunos pude observar que a maioria utilizou o aspecto visual, em especial as imagens da princesa e do príncipe, e reconheceu estruturas convencionais como o “Era uma vez...” e “Felizes para sempre”. Nas respostas comentaram também o perfil dos personagens, destacando a ocorrência de personagens que representam o bem (como os príncipes e princesas) e os que representam o mal (aqueles que praticam as ações ruins contra os outros, como os bruxos e madrastas), como se vê nos exemplos a seguir:

Ex. 1: O uso do “Era uma vez” e do “felizes para sempre”. O tipo de desenho usado na ilustração, as roupas dos personagens, a presença de príncipes, princesas e bruxos.

Ex. 2: Todos começam com era uma vez, sempre tem um personagem mal e outro bom e o final acaba com foram felizes para sempre, sempre tem um príncipe que salva a princesa e a maioria das vezes tem uma floresta.

Ex. 3: Comum em todos os contos, é que sempre começam com era uma vez e finais felizes, e uma madrasta má, os cenários (castelos e florestas).

Ex. 4: O uso do “era uma vez” tem sempre a ideia de que as histórias eram de antigamente, como os castelos, vestidos, príncipes, princesas. E também animais falantes e monstros, etc.)

A partir desses exemplos, segundo o viés teórico de linguagem sob a perspectiva sociocultural/ histórica de Vygotsky, percebi que os alunos já traziam em seu conhecimento de mundo algumas noções sobre a estruturação e algumas características prototípicas dos contos de fadas. Deste modo, partindo do pressuposto de que essas informações já faziam parte da Zona de Desenvolvimento Real dos alunos, busquei trabalhar as atividades didáticas posteriores de forma a desenvolver a sua Zona de Desenvolvimento Proximal.

Antes de partir para a atividade seguinte, perguntei aos alunos se eles sabiam a origem da história de Chapeuzinho Vermelho. Alguns alunos chegaram a mencionar os Irmãos Grimm, mas não mencionaram nada sobre Perrault, sobre o caráter de moralidade apresentado na primeira versão da história. A partir desse dado, antes de projetar a história escrita por Perrault em português, expus alguns fatos históricos e culturais sobre a vida de Perrault, o caráter de moralidade apresentado na sua versão da história, marca dos modelos culturais franceses do século XVII e XVIII. Optei pelo texto em português, pelo fato de estar me adaptando ao contexto da realidade dos alunos sujeitos da minha pesquisa, alunos com pouco conhecimento linguístico de inglês, como pude constatar na observação da turma e nos dados coletados na entrevista com o professor. De acordo com Dolz et al.(2001), o modelo didático tem alguns parâmetros pré-estabelecidos, no entanto, devem ser adaptados aos objetivos e às necessidades do contexto escolar a ser aplicado. É o que podemos constatar, também, nos PCN LE, onde temos a apresentação de orientações para a elaboração das atividades serem desenvolvidas em sala de aula, mas destacando-se a importância da adequação do ensino às necessidades locais.

Após a leitura da história, passei a apresentar algumas questões para os alunos, primeiramente para reconhecerem o público alvo da história e outros

aspectos importantes do contexto de produção textual, como o papel social do enunciador e os objetivos da interação (quem escreve, para quem e com que objetivo), a fim de situar as práticas discursivas do gênero em questão, de acordo com os parâmetros do contexto físico e sociossubjetivo, tal como apresentados em Bronckart (2003). Num segundo momento, pedi aos alunos que reconhecessem as sequências narrativas no texto lido e projetado, com base na teorização sobre as sequências textuais de Jean-Michel Adam resumida em Bronckart (2003). Nesta atividade, pude perceber que os alunos conseguiram apontar aspectos discursivos dos Contos de fadas e reconheceram as características do enunciado, o contexto físico e o contexto sociossubjetivo. As atividades propostas, expandidas oralmente, foram as seguintes:

2- Qual é o público alvo desta história? Quem escreve? Para quem? Com que objetivo?

3- Identifique na versão de Perrault em português os momentos em que podemos encontrar as fases da sequência narrativa: situação inicial, complicação, ações, resolução, situação final e moral.

As respostas dadas pelos alunos à pergunta 2 apresentaram-se da seguinte forma:

Ex. 1: As senhoritas que se deixam enganar por pessoas de má intenções, Charles Perrault.

Ex. 2: Adulto. Charles Perrault. Principalmente para as moças/ senhoritas. Com o objetivo de alertar as moças de não cair na lábia de desconhecidos que se parecem boas pessoas.

Ex. 3: Infante juvenil e adulto pelo fato do texto ter duplo sentido. Charles Perrault. A partir do público infante-juvenil. Alertar as moças.

Ex. 4: Adolescentes, os contadores de história para as pessoas na faixa etária mais alta, com o objetivo de alertar as pessoas sobre as maldades dos “lobos”.
(Aluno I)

Os alunos concordaram que se trata de uma história mais para adultos pelo seu nível de moralidade, que as crianças não compreenderiam a intenção comunicativa daquela mensagem e “que as moças não devem se deixar levar por qualquer homem desconhecido, pois podem ser enganadas”. Neste aspecto, na direção de um trabalho interdisciplinar, pude focar a questão da sexualidade, um dos pontos a serem discutidos pela proposta dos PCN sobre os Temas Transversais. Ao tratar de questões como o comportamento moral e a lição implícita na história, discutimos em sala de aula formas das meninas se preservarem mais,

ficarem em alerta quanto ao comportamento dos “lobos”, evitando assim problemas futuros, como uma gravidez indesejada e alguns tipo de doenças.

No momento posterior, os alunos reconheceram as sequências narrativas do texto sem apresentarem problemas nas atividades que recolhi e a partir das quais levantei os dados. Dividiram o texto em situação inicial, complicação, ações, resolução, situação final, e no caso dessa história, moral. De todas as fases no texto, os alunos não identificaram a resolução. De fato, não há resolução nesta versão. Os alunos sentiram uma certa dificuldade no reconhecimento das fases porque, nessa história, algumas se mesclam, não acontecem em tempos pontuais, as ações, por exemplo, podem se desencadear na situação inicial, na complicação, na resolução e na situação final - foi o que muitos perceberam quando da correção da atividade e de nossas discussões após a correção do exercício. Diante disso, podemos concluir que, mesmo o gênero apresentando certas regularidades, assim como apontado nos estudos de Bakhtin (2006), Bronckart (1999), Dolz e Schneuwly (2004), é próprio dos gêneros serem maleáveis e dinâmicos.

Após terminada essa atividade apresentei o contexto sócio-histórico em que viveram os Irmãos Grimm. Logo em seguida, passei à apresentação da sua versão de Chapeuzinho. Nesta versão, utilizada pela maioria das releituras atuais, há salvação para a Chapeuzinho e a Avó, aparecendo a figura do lenhador. Após a leitura dessa versão, também em português, seguindo a mesma justificativa apresentada na versão de Perrault anteriormente, pedi aos alunos que apresentassem algumas diferenças que pudessem visualizar com relação à história anterior:

4- Quais são as mudanças que podemos perceber entre a primeira história e esta versão dos Irmãos Grimm?

As respostas seguiram esta linha de interpretação:

Ex. 1: Na versão de Perrault não há resolução como na versão dos Irmãos Grimm; na versão de Perrault há dois caminhos a serem seguidos e na versão dos Irmãos Grimm há um só. Na 1 versão a moral é voltada a reputação e na segunda é voltada a obediência.

Ex. 2: A primeira história não termina com felizes para sempre e tem no final uma moral já a versão dos Irmãos Grimm não tem moral e termina com um final feliz.

Ex. 3: Na versão de Perrault não há um caçador nem um final feliz, já na dos Irmãos Grimm há um caçador e um final feliz.

Ex. 4: A resolução não tem moral, acrescentam fatos no final para que possa ser um final feliz, o contexto muda.

Ex. 5: Existe a resolução do problema, o final feliz sem a moral, ou seja, era voltada especialmente para crianças dando a entender que sempre devem obedecer os pais.

Neste ponto, os alunos reconheceram que na versão dos Irmãos Grimm há uma resolução, ao identificarem no final da história um final mais feliz. Reconheceram, ainda, que não constava a parte da moral, como na versão de Perrault. Perceberam a introdução de novos personagens, como o lenhador, e novos caminhos a serem percorridos por Chapeuzinho, bem como apontaram que essa versão seria mais apropriada para o público infantil. Aproveitei para discutir a importância do fator sociohistórico e cultural, considerando-se quando esses contos foram escritos. Na história de Perrault, há indícios de que os contos eram escritos mais para adultos, partindo-se de uma tradição oral onde se contavam histórias ao redor de fogueiras. Já na versão dos Irmãos Grimm, escrita no século XIX, num momento em que se dava mais importância à família, temos o reconhecimento das crianças, não como mini-adultos, mas como seres em formação.

Para concluir a apresentação da situação, perguntei aos alunos se, além dessas duas versões da história, eles reconheciam algumas outras versões, ainda com o objetivo de sensibilizar os alunos quanto à evolução histórica do gênero e a sua maleabilidade, segundo Bakhtin (2006):

5- Como bem sabemos há várias versões de Chapeuzinho Vermelho. Cite algumas delas.

Poucos reconheceram outras versões além das apresentadas, alguns lembraram a versão em vídeo “Deu a Louca na Chapeuzinho Vermelho”, que apresentaremos na Atividade de Compreensão Final.

Desta forma, até este momento, havia delimitado a Apresentação da Situação a fim de observar se a dimensão sociocultural do gênero Conto de fadas fazia parte do conhecimento prévio dos alunos sujeitos de minha pesquisa. Não havia me detido, ainda, no aspecto linguístico do texto, no ensino da língua inglesa propriamente dita, assim como justifiquei anteriormente, já que os alunos pesquisados não demonstravam muito conhecimento das estruturas linguísticas do inglês. Até então, pude observar que a dimensão sociocultural dos Contos de fada não apresentaria problemas ao ser trabalhada nos exercícios posteriores e que não demandava aprofundamento. Podemos aventar a hipótese de que isso esteja

relacionado à questão do letramento literário que temos em casa antes mesmo de irmos para a escola. Assim como postulado por Vygotsky (1986/1993), o desenvolvimento do pensamento da criança se dá muito antes de ela ser encaminhada para a escola. Desde pequenas, algumas crianças têm a oportunidade de ouvirem histórias contadas pelos seus pais antes de irem para a cama. Até mesmo as histórias que ouvimos no decorrer de nossas vidas, histórias reais, sem serem aquelas histórias cheias de aspectos maravilhosos e fantásticos. Assim como afirma Turner (1996), temos uma mente literária, o contar histórias ultrapassa o limite do literário e faz parte das nossas vidas cotidianas. Desta forma, a bagagem que trazemos com nossas heranças culturais, assim como pude constatar até essa etapa da pesquisa, pode facilitar muito a leitura de um conto. Passo agora a Atividade de Compreensão Inicial, na qual tentarei abordar o aspecto linguístico atrelado à dimensão sociocultural do gênero, já que as histórias passam a ser apresentadas em inglês.

4.3.2- da atividade de compreensão inicial

De acordo com Dolz et al. (2001), neste momento da sequência didática procura-se diagnosticar, fazer o mapeamento dos problemas que podem influenciar no entendimento do gênero textual em estudo.

Para a elaboração das atividades nesta seção, utilizei a história *Little Red Riding Hood*), reescrita por Harriet Ziefert, uma versão mais moderna de Chapeuzinho Vermelho em inglês. Com o intuito de manter a autenticidade do gênero o melhor possível e o aspecto visual das ilustrações na história, projetei a história no *Data-show*. Em seguida, entreguei aos alunos uma folha com a transcrição da história. Para a elaboração das atividades baseei-me na orientação de Dias (2005), que defende ser importante ler textos autênticos retirados de suportes variados, relacionando-se os gêneros “aos seus diversos usos sociais, tendo em vista a compreensão geral e dos pontos principais” (p. 31). Utilizei, também, o quadro das estratégias de leitura apresentado no CBC- MG. As questões foram apresentadas hierarquicamente a partir das informações mais globais para as mais específicas – do aspecto lexical ao gramatical.

Primeiramente, projetei e fiz uma leitura em voz alta da história em inglês. Após essa leitura passei à realização das atividades, entregando uma cópia das

questões e da história transcrita para cada aluno. Essas atividades não foram corrigidas nesse momento inicial da aula. Ao explicá-las, pedi aos alunos que não comentassem suas respostas em voz alta, para que isso não interferisse nos resultados da pesquisa. Em outras palavras, os alunos poderiam ficar preocupados em dar uma resposta semelhante à dos colegas e isso prejudicar seu próprio processo de compreensão. Na primeira aula com esta atividade, não corriji os exercícios, apenas pedi aos alunos para responderem as questões à medida que eu as explicava e projetava as respectivas partes da história com a atividade correspondente. Mesmo tendo a transcrição da história em mãos, os alunos necessitariam das ilustrações. No final dessa aula apenas recolhi as duas folhas de questões e observei algumas anotações dos alunos. Na aula posterior, passei à correção das atividades e pedi para que os alunos corrigissem as suas atividades com uma caneta de cor diferente, destacando os pontos em que tiveram mais dificuldades. Esta atividade constou de 15 questões, as quais passo a analisar mais detalhadamente.

A questão número 1 foi desenvolvida com base na seguinte pergunta:

1- Little Red Riding Hood corresponde a qual personagem no português?

Procurei neste início da Atividade de Compreensão Inicial ativar o conhecimento prévio dos alunos. Ao visualizarem o desenho de Chapeuzinho Vermelho na capa da história em inglês, eles poderiam associar o nome *Little Red Riding Hood* ao nome da personagem e da história em português. Ao questionar os alunos quanto ao nome, ainda enfatizei o termo *red*, que é de conhecimento da maioria dos alunos. Procurei trabalhar com dados que os alunos, supostamente, teriam em seu conhecimento prévio. Baseei-me na perspectiva de Alderson (2000), ao postular que o conhecimento prévio no caso da leitura em língua estrangeira é de fundamental importância, bem como nos estudos de Vygotsky.

Neste primeiro momento da atividade, e a partir das duas próximas questões, trabalhei a questão do contexto físico da produção: o momento de produção, o local de produção e o leitor/receptor, assim como apresentado no quadro de esquemas em Gonçalves (2006), desenvolvido a partir da releitura de Dolz e Schneuwly (2004) e Bronckart (2003). As outras duas questões foram as seguintes:

- 2- Quem são os responsáveis pela reescrita e pela ilustração da versão do livro apresentada pelo professor? E qual a editora responsável por esta publicação?
- 3- A ilustração da capa sugere qual tipo de público para esta história?

Essas três primeiras questões foram desenvolvidas, também, a partir do uso das estratégias de leitura elencadas em Dias (2005), tais como o uso de pistas não-verbais, títulos, subtítulos e identificação do padrão geral de organização. Pelas respostas dadas pelos alunos na folha de questões, percebi que facilmente reconheceram que se tratava de Chapeuzinho Vermelho. Perguntei aos alunos sobre como poderiam chegar ao significado da expressão ‘Chapeuzinho Vermelho’, mesmo que não tivessem compreendido o título como um todo, como um bloco de sentido. Eles me disseram que conseguiram deduzir o significado pelas ilustrações (o que evidencia a importância de se explorar a linguagem não verbal no processo de compreensão) e também pelo termo *Red* na expressão, que, como vimos, faz parte do vocabulário conhecido pela maioria. Quanto ao reconhecimento dos autores, não percebi nenhum tipo de problema para as respostas, já que um dos nomes indicando a função das pessoas vinha precedido *de* uma palavra cognata, *illustrated*, e o outro, eles identificaram por exclusão. Já quanto ao nome da editora, alguns apontaram somente o nível de linguagem apresentado no livro, *easy to read*, não o *puffi*. E, por final, os alunos reconheceram o público alvo da história, o público infantil, pelo estilo dos desenhos. A princípio, essa atividade de aproximação ao texto não apresentou grandes problemas de identificação quanto ao gênero.

Num segundo momento dessa atividade, passei à localização de informação mais específica no texto, utilizando o contexto da história, as imagens, a construção de inferências, assim como apresentando por Dias (2005). Na primeira atividade com esse tipo de orientação, apresentei aos alunos a seguinte questão:

- 4- De acordo com o livro apresentado, identifique as seguintes informações, transcrevendo os respectivos trechos em inglês:
 - A) Onde e com quem morava Chapeuzinho Vermelho?
 - B) Qual era o estado de saúde da avó de Chapeuzinho? O que sua mãe pede para levar para ela?
 - C) Qual foi o aviso dado a Chapeuzinho pela sua mãe?
 - D) Quais são os dois personagens que Chapeuzinho encontra no meio do caminho para a casa da vovó?

Nesta atividade, os alunos deveriam identificar as respostas no texto à medida que eu projetava cada momento da história no quadro. Para verificar se os

alunos realmente estavam compreendendo o que liam, ou se simplesmente usavam seu conhecimento prévio sobre a história, pedi que os mesmos transcrevessem do texto as passagens, em inglês, que faziam referência às suas respostas. Utilizei também a linguagem icônica do texto a fim de que os alunos pudessem identificar as respostas das questões, recorrendo às ilustrações para a compreensão de algumas palavras-chave, como o caso de *woods* (floresta), *mother* (mãe), *sick* (doente), *cakes* (bolinhos), *strangers* (estranhos), *Wolf* (lobo), *woodcutter* (lenhador). Nesse momento da atividade, observei que os alunos chegaram às respostas possíveis, porém, muitos não identificaram as palavras em inglês no texto. Disso, pode-se afirmar que eles utilizaram o conhecimento prévio da história de Chapeuzinho Vermelho na versão tradicional. Algumas mudanças com relação a história clássica, com algum dado que estivesse explícito somente no plano textual, não foram observadas por alguns alunos que, por exemplo, responderam que era para Chapeuzinho levar doces para a vovó, em vez de bolinhos. Desta forma, os alunos utilizaram um dado da versão mais clássica da história e não daquela estava sendo estudada. Nessa versão da história, a mãe pede que Chapeuzinho leve bolinhos e não doces. Como afirma Alderson (2000), o conhecimento prévio é de fundamental importância na leitura em língua estrangeira. Contudo, em casos como esse apresentado nos dados desta pesquisa, pude constatar que o conhecimento prévio pode influenciar negativamente em respostas precipitadas dos alunos. Ao entrarem em contato com o assunto do texto a ser lido, os alunos já começam a antecipar a leitura, uma vez que já têm o domínio da dimensão sociocultural do conto. No entanto, quando indagados sobre as questões propriamente textuais, os mesmos não conseguem identificar informações específicas e pontuais no texto em inglês.

Dando sequência a esse segundo momento da análise da Atividade de Compreensão Inicial, passemos à próxima questão:

5- Marque V ou F:

- () Quando encontra o lobo, Chapeuzinho mente sobre onde está indo.
- () O lobo sugere a Chapeuzinho que leve folhas para a vovó.
- () Enquanto Chapeuzinho colhe as flores o lobo a segue.
- () Para entrar na casa da vovó, o lobo finge ser Chapeuzinho.
- () A vovó reconhece, à primeira vista, que não se tratava de Chapeuzinho Vermelho e foge.

Segundo Dolz et al. (2001), as atividades dentro da sequência devem apresentar-se de modo diferenciado e alternado. Procurei essa diferenciação na

realização dos tipos de exercícios, dentro dos limites de tempo de aplicação dessa sequência. Esse exercício segue a mesma linha de raciocínio do número 4: buscar que os alunos realizem inferências possíveis acerca do texto, utilizando seus conhecimentos prévios, porém, não se esquecendo das pistas textuais. Segundo Marcuschi (2008, p. 230), a “compreensão não é uma ação linguística apenas. É muito mais uma forma de inserção no mundo e um modo de agir sobre o mundo, na relação com o outro dentro de uma cultura e de uma sociedade”. Sob esse aspecto, a construção de sentidos ocorre na interação entre os aspectos linguísticos e extralinguísticos do texto. Tanto a dimensão sociocultural quando a linguística são fundamentais na compreensão escrita. Percebi, conforme ocorreu na quarta questão, que os alunos reconheceram se a frase era falsa ou verdadeira pelo que já sabiam da história. Quando perguntados sobre o aspecto linguístico, alguns não conseguiram reconhecer os trechos em inglês, nos quais encontrariam as justificativas para dizerem se a alternativa estava correta ou incorreta.

Partindo para o próximo exercício, ainda dentro dessa perspectiva de identificação de informação específica no texto, segundo as orientações apresentadas por Dias (2005), e na busca de oferecer um suporte linguístico para a compreensão, apresentei aos alunos a seguinte atividade:

6) Relacione as colunas:

- | | |
|-------------------------------------------------------------------|-----------------------------|
| 6.1- a) eyes | () dentes |
| b) ears | () olhos |
| c) teeth | () orelhas |
| 6.2 a) to hear | () ver |
| b) to see | () ouvir |
| c) to eat | () comer |
| 6.3 a) “Oh, Grandma – what big eyes you have!”
minha querida.” | () “É pra te ouvir melhor, |
| b) “Oh, Grandma – what big ears you have!”
minha querida” | () “É pra te comer melhor, |
| c) “Oh, Grandma – what big teeth you have!”
minha querida.” | () “É pra te ver melhor, |

Nesta atividade procurei observar de que estratégias os alunos lançavam mão para identificar o respectivo significado dos vocábulos utilizados em cada momento dessa parte da história. Os alunos utilizaram o aspecto visual do texto e alguns reconheceram as partes do corpo (*eyes, ears, teeth*) devido ao conhecimento linguístico que já possuíam da língua inglesa.

A próxima questão, finalizando esse grupo de atividades, foi a seguinte:

7) Complete as informações abaixo, orientando-se pelos números de cada trecho da história:

(21) Era tarde demais quando Chapeuzinho descobriu que não era_____.

(23) O lenhador viu a porta_____ e entrou.

(23) Assim que ele viu o _____ levantou o machado e o_____.

(25) Daquele dia em diante, Chapeuzinho Vermelho nunca mais_____.

Os números que precediam cada frase constituem a numeração inserida na folha com a transcrição da história, a fim de que os alunos tivessem acesso mais fácil ao corpo do texto e visualizassem as ilustrações na projeção na parede da sala. Neste exercício, os alunos teriam que identificar diretamente a palavra que faltava para a compreensão da frase. Pelo contexto da frase em português e pelo conhecimento prévio dos alunos sobre a história, as frases foram mais simples de serem completadas.

Em linhas gerais, esses quatro exercícios buscaram observar de que forma os alunos associam a dimensão sociocultural do gênero Conto de fadas com a dimensão linguística no momento da compreensão. Pude observar que a grande maioria dos alunos respondeu às questões não tomando como base o texto em si, em seu aspecto verbal, mas as imagens e seus conhecimentos prévios sobre o conto Chapeuzinho Vermelho. Se a história apresentava algum detalhe, ainda que pequeno, que a diferenciasse da versão clássica de Chapeuzinho, isso era negligenciado pelos alunos, que acabavam por não se reportarem ao texto para confirmar suas hipóteses.

O próximo grupo de atividades apresenta-se em torno da dimensão sociocultural do conto e de alguns pontos sobre implicações da sequência narrativa (BRONCKART, 2003, PROPP, 2010).

A primeira questão desse grupo foi a seguinte:

8- Há uma moral implícita ou explícita nesta história?

Nesse momento da atividade, procurei observar se os alunos, após a questão realizada com as sequências narrativas na Apresentação da Situação, poderiam perceber as diferenças na fase da moral entre essa história e a versão apresentada na primeira versão escrita de Perrault no século XVII. Apresentei a eles a noção de implícito e explícito, na medida em que alguns alunos sentiram necessidade no

entendimento do significado dos vocábulos. Segundo PROPP (1976/2010), a função das personagens representa as partes fundamentais do conto. A morfologia do conto Chapeuzinho Vermelho pode ser considerada sob o ponto de vista das ações de Chapeuzinho Vermelho em sua esfera de ação da “princesa”, das atitudes do lobo na esfera de ação do agressor e das atitudes do lenhador na esfera de ação do herói. Conforme esse autor, os elementos constantes permanentes do conto são as funções que os personagens exercem. Visto sob esse prisma, a moral da história gira em torno das ações de Chapeuzinho e dos personagens ao seu redor. Na versão da história escrita por Perrault, a fase da moral aparece explicitamente no final da história. No caso dessa versão utilizada na Atividade de Compreensão Inicial, a moral está implícita, os alunos precisam entender além do que está escrito e inferir qual a lição apresentada através do desenvolvimento da intriga dos personagens. Os alunos reconheceram que há uma moral implícita.

A próxima questão apresentou-se da seguinte forma:

9- É possível confirmar a hipótese inicial levantada sobre o tipo de público na 3ª questão?

Retomando a questão do tipo de leitor, essa questão buscou verificar se os alunos poderiam confirmar a hipótese do tipo de leitor para essa história. Não verifiquei nenhum problema na resposta dos alunos a essa questão. Os alunos confirmaram a hipótese do público infantil.

Na última atividade desse grupo fiz a seguinte pergunta:

10- Podemos ver na versão original de Perrault que “não falar com estranhos” representa uma moral de grande impacto. Podemos dizer o mesmo dos “estranhos” nesta versão?

Nesse exercício procurei observar se os alunos realizaram um diálogo entre a história utilizada nessa seção da sequência didática e a versão de Perrault, a partir da interpretação do tipo de “estranhos” que aparece nas duas versões. Algumas respostas apresentaram da seguinte forma:

Ex. 1: Não, pois na versão de Perrault nada acaba bem e tem uma visão diferente de estranhos.

Ex. 2: Não, porque na versão de Perrault os estranhos podem oferecer um risco maior e nessa não.

Ex. 3: Não, pois na versão de Perrault era uma moral mais rígida (levando para o público adulto). Já na outra era um estranho mais leve.

Ex. 4: Não, pois nesse no final o lobo não pede para a chapeuzinho para tirar a roupa. Nesse texto é mais destinado para as crianças.

Em linhas gerais, os alunos reconhecem que a versão utilizada para a Atividade de Compreensão Inicial apresenta um leitor mais voltado para o público infantil, diferente da versão de Perrault, na qual o lobo pede a Chapeuzinho para tirar a roupa, apresentando uma conotação sexual, tipo de leitura que seria mais apropriada para o público adulto. Segundo Bakhtin (2006), os gêneros discursivos realizam a transmissão entre a história da humanidade e a história da linguagem. Disto pode-se constatar que a questão da moral apresentada pelas duas histórias retrata o momento sociocultural/ histórico predominante do momento de produção de gênero, no primeiro caso, retratando uma sociedade mais rígida, mais impregnada de questões de caráter moral de boa conduta e comportamento. Já no caso da história mais recente, temos o tipo de sociedade mais moderna, na qual os contos são mais voltados para o público infantil.

Os últimos exercícios dessa atividade exploram mecanismos de textualização (GONÇALVES, 2006), no caso deste trabalho, a estrutura do tempo verbal predominante nesse gênero. O objetivo dessa parte da sequência didática é diagnosticar e mapear os possíveis problemas que possam interferir numa atividade de compreensão, com base nos estudos de Dolz et al. (2001). Procurei observar qual o tempo verbal predominante para o estabelecimento da coesão verbal e qual a relação desse tempo com o gênero. Segundo Reuter (2007), o efeito de sentido no texto pode surgir de diversos mecanismos no texto, dentre eles o uso do passado imperfeito/perfeito. Nessa perspectiva, o passado perfeito constitui os principais acontecimentos da história, o que o passado imperfeito não faz. Desta forma, julguei de importância fundamental o aprofundamento no estudo das estruturas no passado para o entendimento da montagem do texto narrativo. Os exercícios foram os seguintes:

12- Há no texto os seguintes verbos: *lived, said, waved, met, picked, went, had, waited, heard, saw, lifted, killed, stepped, talked*. O que eles têm em comum? Se fossemos separá-los em duas categorias, como dividiríamos esses verbos?

13- Qual é a função das aspas no texto? Tome como base o exemplo: *“Be careful,” said her mother.*

14- Transcreva do texto um trecho em que podemos encontrar discurso direto e outro indireto:

Nessa atividade tentei observar se algumas estruturas predominantes na estrutura da narrativa, como o uso do passado perfeito e do discurso direto e indireto, já faziam parte do conhecimento prévio dos alunos. Em outras palavras, seguindo a linha de Dolz et al. (2001), se essas estruturas fazem parte da Zona de Desenvolvimento Real dos alunos e, se caso não fizessem, necessitariam ser aprofundadas nas atividades dos módulos. Dentre todas as questões levantadas para serem diagnosticadas e mapeadas para aprofundamento nos módulos, o grande problema na atividade apareceu no que concerne aos aspectos gramaticais e lexicais. Poucos alunos reconheceram as estruturas no passado e os usos das aspas para indicar uma fala. Em outras palavras, os problemas na atividade surgiram mais na dimensão linguística do que na dimensão sociocultural.

A última atividade dessa parte da sequência apresentou-se da seguinte forma:

15- Marque abaixo **aspectos que o auxiliaram** para responder as questões. Destaque o que julgar mais importante:

- () meu conhecimento prévio da história
- () as ilustrações
- () meu conhecimento de inglês (gramática e vocabulário)
- () inferências sobre os significados de algumas palavras ou expressões
- () a estrutura do corpo narrativo
- () meu conhecimento sobre características dos Contos de fada

Nesse exercício procurei colher informações com os alunos sobre algumas estratégias de leitura, quais os processos que os auxiliaram na compreensão das atividades. Dos 21 alunos sujeitos da pesquisa: 16 marcaram a *opção meu conhecimento da história*, 15 marcaram *as ilustrações*, 8 marcaram *meu conhecimento de inglês*, 11 marcaram *inferências sobre os significados de algumas palavras ou expressões*, 2 marcaram a *opção estrutura do corpo narrativo* e 1 5 marcaram *meu conhecimento sobre características dos Contos de fadas*. Desta forma, os mais apontados pelos alunos foram o *meu conhecimento prévio da história*, *as ilustrações* e o *meu conhecimento sobre características dos Contos de fada*. Esse exercício pode reafirmar o que observei na análise das atividades posteriores. Os alunos dominam a dimensão sócio-cultural dos contos. No entanto, quando se trata da dimensão linguística, quando esse gênero se apresenta em inglês, os

problemas que dificultam uma leitura mais acurada surge da necessidade do desenvolvimento dessa dimensão.

Desta forma, partindo-se desse diagnóstico, passo a desenvolver as atividades das seções posteriores nos módulos de modo a tentar aprimorar o que poderia contribuir para uma melhor compreensão da leitura.

4.3.3 do Módulo I

Seguindo os parâmetros teóricos para o desenvolvimento dessa sequência didática, passo à análise do módulo I, que foi elaborado com base nos problemas apresentados na Atividade de Compreensão Inicial: os usos de estruturas gramaticais que seriam importantes para a compreensão leitora do gênero focalizado. Nesse primeiro módulo, apresentei três exercícios aos alunos. O primeiro foi o seguinte:

1- Como podemos observar nas atividades posteriores, o passado é o tempo verbal que mais predomina nos contos. Você saberia dizer qual é a função desse tempo verbal nesses textos?

Após ter discutido com os alunos na Atividade de Compreensão Inicial a predominância do passado simples nas narrativas dos contos, retomei essa questão no início do módulo. Tomei como base os estudos de Reuter (2006), quando afirma que os elementos utilizados na montagem do texto na narrativa, podem dizer muito sobre o estilo do escritor, a fala das personagens, a noção temporal-espacial da história, bem como que o passado perfeito é predominante nessa estrutura textual, esclarecendo os acontecimentos principais da história, constituindo o primeiro plano da ação, “o esqueleto da ação”. O estudo dessa estrutura verbal pode facilitar, então, o entendimento do desencadeamento das ações na compreensão do conto. Ainda cabe ressaltar que, segundo Alderson (2000), no processo de leitura em língua estrangeira, o conhecimento linguístico é de fundamental importância para a transferência das estratégias de leitura que já utilizamos em nossa língua materna. Partindo desses estudos, enfatizo o aprofundamento das estruturas gramaticais que envolvem o passado simples nos módulos I e II.

Observei as seguintes respostas dos alunos:

- Ex. 1: Para dar uma ideia de algo que aconteceu.
Ex. 2: Para indicar que as histórias são de antigamente.
Ex. 3: Para mostrar que já aconteceu porque se trata de uma narrativa.
Ex. 4: Porque você estará contando o que aconteceu, não o que irá acontecer, ou o que está acontecendo.
Ex. 5: Para contar algo que já aconteceu e não que vai acontecer e também porque se trata de uma narrativa.
Ex. 6: A função do tempo verbal passado nesses textos, pois geralmente nas narrativas, o tempo verbal é o passado, e também, porque se trata de algo irreal, não é algo que aconteceria na realidade.

Os alunos reconhecem que o tempo verbal no passado é característico das narrativas, bem como identificam que esse tempo verbal marca acontecimentos passados e irreais, e.g. ao utilizarmos a expressão “*Once upon a time, there was...*”, estamos nos referindo a um tempo atrás, não definido, no qual determinada história se situa.

Na próxima atividade, pedi aos alunos:

2- Transcreva do texto *Little Red Riding Hood* (Harriet Ziefert) exemplos de verbos regulares e 5 exemplos de verbos irregulares. A forma do verbo *To be* no passado é irregular ou regular? Retire alguns exemplos do texto.

Ao começar a explicar a atividade aos alunos, retomei alguns pontos que já havia introduzido na Atividade de Compreensão Inicial sobre verbos regulares e irregulares, com o intuito de lembrá-los do assunto já tratado. Entreguei uma folha com os verbos irregulares para auxiliar na atividade. Durante a aplicação dessas atividades percebi que somente uma aula durante a semana não auxilia num aprendizado mais efetivo da língua. No intervalo entre uma aula numa semana e outra, os alunos geralmente não se recordam do conteúdo abordado na aula anterior. Para o reconhecimento dos verbos, percebi que, para identificar os verbos na forma regular, os alunos identificaram os verbos no passado simples confundindo-os com o particípio na função de adjetivo.

Na última atividade selecionei alguns fragmentos de contos de *Sleeping Beauty* – *Hansel and Gretel* – *Beauty and the Beast* – *Snow white and the Seven Dwarves* – *Little Red Riding Hood*, retirados do site <http://ivyjoy.com/fables>. A atividade foi a seguinte:

3- Relacione o título das histórias nos fragmentos abaixo, depois identifique as estruturas verbais no passado simples, **sublinhando** verbos regulares e **circulando** verbos irregulares.

Sleeping Beauty – Hansel and Gretel – Beauty and the Beast – Snow white and the Seven Dwarves – Little Red Riding Hood

Once upon a time in a great castle, a Prince's daughter grew up happy and contented, in spite of a jealous stepmother. She was very pretty, with blue eyes and long black hair. Her skin was delicate and fair, and so she was called Snow White. Everyone was quite sure she would become very beautiful. Though her stepmother was a wicked woman, she too was very beautiful, and the magic mirror told her this every day, whenever she asked it.

Once upon a time as a merchant set off for market, he asked each of his three daughters what she would like as a present on his return. The first daughter wanted a brocade dress, the second a pearl necklace, but the third, whose name was Beauty, the youngest, prettiest and sweetest of them all, said to her father:

Once upon a time a very poor woodcutter lived in a tiny cottage in the forest with his two children, Hansel and Gretel. His second wife often ill-treated the children and was forever nagging the woodcutter.

A long time ago there were a king and queen who said every day, "Ah, if only we had a child," but they never had one. But it happened that once when the queen was bathing, a frog crept out of the water on to the land, and said to her, "Your wish shall be fulfilled, before a year has gone by, you shall have a daughter."

Once upon a time in the middle of a thick forest stood a small cottage, the home of a pretty little girl known to everyone as Little Red Riding Hood. One day, her Mummy waved her goodbye at the garden gate, saying: "Grandma is ill. Take her this basket of cakes, but be very careful. Keep to the path through the wood and don't ever stop. That way, you will come to no harm."

<http://ivyjoy.com/fables>

Quanto ao reconhecimento dos títulos das histórias em inglês, procurei observar se os alunos conseguiriam localizar as informações sobre os mesmos e relacionar os trechos das histórias com o nome dos personagens e o título. Como podemos observar, o título das histórias, na maioria das vezes, traz os nomes dos personagens principais. Pelas respostas dos alunos, percebi que alguns problemas ocorreram por falta de uma simples observação mais objetiva no texto, porque os nomes apareciam no fragmento selecionado. Quanto ao aspecto do tempo verbal, mais uma vez percebi que alguns alunos confundiram o particípio passado, funcionando como adjetivo, com o verbo no passado simples, devido à regularização das estruturas terminadas em -ed.

Passo agora a um melhor aprofundamento da estrutura do passado simples no módulo II.

4.3.4 do módulo II

Dando seguimento às atividades desenvolvidas no módulo I, passo a apresentar a análise do módulo II, apresentando um aprofundamento maior no estudo das estruturas do tempo verbal no passado simples, já que, como diagnosticado na Atividade de Compreensão Inicial, a maior parte dos problemas enfrentados pelos alunos na resolução das questões surgiram no reconhecimento das estruturas linguísticas do texto.

No início da aula apresentei uma sequência de *slides*, com explicações sobre o passado simples, seus usos, os verbos *there to be*, *to be*, as diferenças entre verbos regulares e irregulares:

Nesse primeiro momento, procurei contextualizar as formas e os usos do tempo verbal, aqui estudados, dentro da estrutura narrativa. Após a explicação desse conteúdo entreguei aos alunos uma folha com exercícios. Nessa atividade, selecionei três fragmentos dos contos *Snow White and the Seven Dwarves*, *Beauty and the Beast* e *Sleeping Beauty* e pedi para os alunos completarem os espaços em branco com os verbos em parênteses de acordo com as suas formas adequadas:

Complete os fragmentos das histórias abaixo com o passado simples dos verbos entre parênteses:

Snow White and the Seven Dwarves

Once upon a time in a great castle, a Prince's daughter_____ (to grow up) happy and contented, in spite of a jealous stepmother. She_____ (to be) very pretty, with blue eyes and long black hair. Her skin____ (to be) delicate and fair, and so she_____ (to be) called Snow White. Everyone was quite sure she would become very beautiful. Though her stepmother was a wicked woman, she too was very beautiful, and the magic mirror_____ (to tell) her this every day, whenever she_____ (to ask) it.

"Mirror, mirror on the wall, who is the loveliest lady in the land?" The reply was always; "You are, your Majesty," until the dreadful day when she_____ (to hear) it say, "Snow White is the loveliest in the land." The stepmother was furious and, wild with jealousy, _____ (to begin) plotting to get rid of her rival. Calling one of her trusty servants, she_____ (to bribe) him with a rich reward to take Snow White into the forest, far away from the Castle. Then, unseen, he was to put her to death. The greedy servant, _____ (to attract) to the reward, agreed to do this deed, and he_____ (to lead) the innocent little girl away. However, when they_____ (to come) to the fatal spot, the man's courage_____ (to fail) him and, leaving Snow White sitting beside a tree, he_____ (to mumble) an excuse and _____ (to run off).
Snow White was all alone in the forest.

Beauty and the Beast

Once upon a time as a merchant_____ (set off) for market, he_____ each of his three daughters what she would like as a present on his return. The first daughter_____ (to want) a brocade dress, the second a pearl necklace, but the third, whose name_____(to be) Beauty, the youngest, prettiest and sweetest of them all, _____(to say) to her father: "All I'd like is a rose you've picked specially for me!"

When the merchant had finished his business, he set off for home. However, a sudden storm_____ (to blow up), and his horse could hardly make headway in the howling gale. Cold and weary, the merchant_____(to have) lost all hope of reaching an inn when he suddenly _____(to notice) a bright light shining in the middle of a wood. As he_____ (to draw) near, he_____ (to see) that it was a castle, bathed in light.

Sleeping Beauty

A long time ago_____ (there to be) a king and queen who_____ (to say) every day, "Ah, if only we had a child," but they never had one. But it_____ (to happen) that once when the queen was bathing, a frog_____ (to creep) out of the water on to the land, and said to her, "Your wish shall be fulfilled, before a year has gone by, you shall have a daughter."

What the frog had said came true, and the queen_____ (to have) a little girl who was so pretty that the king could not contain himself for joy, and _____(to order) a great feast. He _____ (to invite) not only his kindred, friends and acquaintances, but also the wise women, in order that they might be kind and well disposed towards the child. _____ (There to be) thirteen of them in his kingdom, but, as he had only twelve golden plates for them to eat out of, one of them had to be left at home.

Taken from <http://ivyjoy.com/fables>

Recolhi as folhas com as respostas dos alunos e observei que alguns alunos deixaram alguns espaços em branco. No entanto, dos 21 alunos sujeitos da pesquisa, 17 alunos completaram os espaços com a forma adequada do verbo sem problemas a serem apontados.

De acordo com Dolz et al. (2001), seguindo a perspectiva para a elaboração dessa sequência didática, assim como sugerido pelos autores, trabalhei nessa seção aspectos gramaticais e lexicais para o estudo do gênero em estudo.

Segundo os PCN LE, o estudo da forma da língua deve ser associado à sua prática social, e não descontextualizado dos seus usos. Nos módulos procurei alinhar o estudo da forma com a contextualização ao utilizar exemplos com as estruturas narrativas.

Em linhas gerais, finalizo esse momento da sequência didática aprofundando os elementos que apresentaram problema para a leitura da história em inglês mapeados na Atividade de Compreensão Inicial. Passo à Atividade de compreensão final para checar se os elementos aprofundados nos módulos efetivamente contribuiriam para uma melhor compreensão do gênero.

4.3.5 Atividade de compreensão final

Passo à análise da última etapa desta sequência didática. Segundo Dolz et al. (2001), na atividade de compreensão final, o professor/pesquisador deve averiguar a progressão no aprendizado dos alunos segundo os problemas que surgiram no mapeamento inicial da apresentação da sequência, de acordo com o que foi desenvolvido e aprofundado nos módulos.

Na elaboração dessa atividade, utilizei a versão em vídeo “Deu a Louca na Chapeuzinho Vermelho” (original *Hoodwinked*), fundamentando-me pela orientação no CBC – MG para o uso de textos em diferentes suportes:

Ler textos autênticos de diferentes gêneros [retirados de suportes variados] sobre diferentes assuntos relacionando-os aos seus diversos usos sociais, tendo em vista a compreensão do sentido geral e dos pontos principais. (DIAS, 2005, p.31, grifo nosso)

Assim como nas outras atividades, foi entregue aos alunos uma folha com as questões. Passo à análise de cada uma dessas questões separadamente.

Para a primeira questão os alunos tinham que realizar a seguinte atividade:

1- Assista ao trecho selecionado do vídeo e descreva abaixo o que você compreendeu de uma maneira geral. Mencione também o que podemos antecipar sobre o conteúdo de um filme que tem como título *Hoodwinked* (Deu a Louca na Chapeuzinho).

Os alunos assistiram ao trecho selecionado da história duas vezes com o objetivo de identificarem os aspectos globais da história, através da visualização dos diálogos e do desenvolvimento das ações dos personagens, a partir da idéia de que esse tipo de conhecimento faria parte do seu conhecimento prévio sobre os Contos de fadas. Utilizei o título para que os alunos levantassem hipóteses sobre as características desta história em comparação com a versão clássica que já conheciam. Dessa forma, os alunos poderiam estabelecer relações entre esses elementos permanentes no conto em língua inglesa com os elementos que já conheciam em sua língua materna, facilitando, assim, o entendimento do desenvolvimento das ações. No entanto, aqui os alunos precisariam relacionar o título do filme “Deu a louca na Chapeuzinho Vermelho” com a versão original, transgredindo as ações dos personagens na versão clássica. Pelos exemplos abaixo, pude perceber que os alunos reconheceram a intriga desse primeiro

momento do filme, bem como identificaram a noção de “louca” no título do filme como parte de uma história com mudanças com relação à versão clássica:

Ex. 1: De uma maneira geral percebi que a história não é convencional, que Chapeuzinho Vermelho é uma menina ingênua (boba) e o lobo é malvado. A história é contada de forma cômica.

Ex. 2: (...) essa é uma versão totalmente diferente das antigas.

Ex. 3: Pode se compreender que diferente dos outros contos este já começa com a Chapeuzinho chegando na casa da avó. E que neste há mais personagens como o urso delegado, os 3 porquinhos policiais e o sapo investigador. Com o título podemos perceber que a história é bastante diferente e que ela vai ter um rumo mais engraçado.

Ex. 4: Nesse trecho a Chapeuzinho é mais esperta que dos outros contos e também há um crime onde todos estão presos e há delegados e policiais tentando investigá-lo.

Ex. 5: Houve uma enorme mudança no verdadeiro conto, já mostram as novas características do novo conto da Chapeuzinho Vermelho. A vovozinha não foi devorada pelo lobo, a Chapeuzinho sabe se defender e o lenhador aparece antes que o lobo devore a Chapeuzinho. Os personagens aparecem presos e declarados todos culpados até que se prove o contrário, e o filme é um depoimento feito pelos suspeitos a um policial.

Ex. 6: Parece que há um mistério, podemos antecipar que um filme com um título desses parece ter coisas totalmente diferentes do que conhecemos dessa história.

Ex. 7: Ele já começa com o que é o meio da história tradicional, e depois gera uma confusão que é preciso até de policiais.

Como uma atividade para a averiguação do aprendizado dos alunos, percebi neste primeiro momento que os alunos confirmaram suas hipóteses quanto ao desenvolvimento das ações dos personagens e, a partir da ideia do título, perceberam que se trata de uma história fora dos padrões convencionais. Nesse aspecto, pode-se retomar a noção de transmutação do gênero textual segundo a perspectiva bakhtiniana, que postula que os gêneros se modificam no decorrer do tempo de acordo com as mudanças socioculturais pelas quais passam as sociedades humanas.

Na segunda atividade, procurei retomar, seguindo a noção de sequência narrativa adotada por Bronckart (2003), a fase da resolução final. A atividade foi a seguinte:

2- Sabendo-se que este trecho selecionado é apresentado como a primeira cena do filme, com relação às versões de Perrault, dos Irmãos Grimm e a de Harriet Ziefert, em qual ponto do texto podemos encontrar esta fase da sequência narrativa?

A grande maioria dos alunos concordou que esse trecho faz parte da parte final da história, onde se configura a fase entre as ações e a resolução final da história nas versões dos Irmãos Grimm e de Perrault.

Dando sequência às atividades, no exercício 3 indaguei os alunos sobre:

3- O que você pode perceber de diferença neste filme com relação ao contexto sócio-cultural desta história e o das outras versões? O que você percebe de diferente no comportamento dos personagens?

Segundo Bakhtin (2006), como vimos, os gêneros discursivos são tipos relativamente estáveis de enunciados que ocorrem em suas respectivas esferas de comunicação. Desta forma, a linguagem é vista sob a ótica sociocultural e histórica. Em outras palavras, os gêneros discursivos carregam marcas socioculturais dos tempos em que foram produzidos. Para sensibilizar os alunos quanto a essas questões socioculturais, solicitei aos mesmos que percebessem as diferenças entre esses aspectos na versão utilizada nessa história e nas outras vistas anteriormente. Seguindo o padrão para a estruturação dos contos, segundo Propp (2006), o comportamento dos personagens, suas funções determinam as características fundamentais no conto. A partir do momento em que as funções dos personagens fogem aos comportamentos padrões das histórias clássicas, os alunos reconhecem que se trata de uma história fora do convencional, “louca”, assim como apresentado no título do filme. Vejamos algumas respostas dos alunos:

Ex. 1: Em relação às histórias antigas, as versões anteriores, em Hoodwinked os personagens são mais “radicais”, modernos.

Ex. 2: Esta versão trás um contexto moderno e atual. É possível perceber que Chapeuzinho Vermelho não é tão boba, a vovó não faz crochê e o lobo não é tão malvado como na história original.

Ex. 3: Ele não tem um objetivo de uma lição de moral, ele passa uma mudança nos tempos de tempos onde a moralidade devia ser preservada, um tempo aonde não existe muito tecnologia a um tempo em que o mundo já não é o mesmo. Como a vovozinha que pratica esportes radicais mais atuais, a Chapeuzinho sabe se defender, etc.

Ex. 4: No filme todos os personagens fazem coisas que fazemos hoje em dia, mostra um pouco da realidade. Os personagens não são bobinhos iguais as histórias originais.

Os alunos reconhecem que a versão do filme tem relações diretas com o contexto sociocultural que estão vivendo nos dias atuais. O comportamento dos personagens está diretamente relacionado com a dimensão sociocultural da versão de cada respectivo conto. No caso de Chapeuzinho, perceberam o contraste da

menina boba e ingênua dos tempos passados, como na versão de Perrault e dos Irmãos Grimm, com a menina esperta que luta artes marciais e sabe dos seus direitos na versão do filme, sem contar os esportes radicais praticados pela avó e o lobo no papel de jornalista, enfim, personagens com mais autonomia e liberdade em suas ações, diferente dos personagens característicos de uma sociedade mais moralista, como as dos séculos passados.

Na atividade posterior apresentei aos alunos uma lista de palavras que considerei de importância relevante para o entendimento das falas dos personagens. Os alunos deveriam relacionar essas palavras em inglês com os seus respectivos significados:

4-Relacione as colunas abaixo:

- | | |
|---------------|--------------|
| a) Story | () mãos |
| b) Eye | () cirurgia |
| c) Book | () garota |
| d) Truth | () dia |
| e) Pages | () olho |
| f) Grandma | () cesta |
| g) Face | () olhos |
| h) Sick | () lobo |
| i) Mouth | () boca |
| j) Surgery | () hálito |
| k) Quilting | () história |
| l) Hands | () vovó |
| m) Back | () livro |
| o) Ears | () páginas |
| p) Criticisms | () tricô |
| q) Eyes | () críticas |
| q) Basket | () orelhas |
| s) Breath | () costas |
| t) Girl | () verdade |
| u) Day | () rosto |
| v) Wolf | () doente |

Nessa atividade, procurei usar o significado de algumas palavras-chave para a construção da progressão temática do texto, assim como sugerido em Dias (2005), com o intuito de utilizar essas palavras na tarefa posterior. Na realização dessa atividade, percebi que os alunos discutiam em grupos as possíveis relações e não observei nenhum problema nas respostas.

Na atividade número 5:

5- Utilize as palavras (em inglês) da questão anterior para completar as legendas transcritas da primeira cena do vídeo.

Deu a Louca na Chapeuzinho Vermelho (first scene transcription from the movie HoodWinked – Europa Filmes)

Narrator

- “Red hiding Hood”
You probably know the _____
But there’s more to every tale than meets the _____.
It’s just like they always say
You can’t judge a _____ by its cover.
If you want to know the _____
You’ve got to flip through the_____.

Red (R)
Wolf (W)

- (R) - Granny. It’s me Red. Is everything ok?
(W) - Oh, over here. Sure thing. Come on in.
(R) - What? Who are you?
(W) - I’m your_____.
(R) - Your _____ looks really weird, Granny.
(W) - I’ve been _____. I...
(R) - Your_____ doesn’t move when you talk.
(W) - Plastic_____. Grandma had a little work done. Now, come on over. Let me have a look at you.
(R) - So what’s going on, Grandma?
(W) - This and that. I’m doing a lot of_____. So, you got the loot?
(R) - What big_____ you have!
(W) - All the better to scratch my_____ with.
(R) - And what big_____ you have!
(W) - All the better to hear your many_____.
(W) - Old people just have big ears, my dear.
(R) - And Granny, what big_____ you have!
(W) - Are we just gonna sitting around here and talking about how big I’m getting. You come here for a reason, didn’t you? So tell old Granny what you’ve got in that_____.
(R) - Oh, Granny, what bad_____ you have!
(W) - All right!
(R) - You again! What do I have to do? Get a restraining order?
(W) - Settle down little _____. I’m on to you.
(W) - Save it. Red-Fu. You’ve been dodging me all_____. But now you might as well give up.
(R) - You crazy_____. What have you done with Granny?
(W) - I’m taking Granny down and you’re next.
(R) - Granny.
(W) - But you... That’s not...

Passei esses trechos duas vezes. Depois, passei os trechos com as legendas para que os alunos pudessem corrigir suas respostas. Percebi que tiveram uma grande dificuldade para completarem as lacunas. Muitos exercícios foram entregues em branco. Acredito que pelo tempo dedicado a essa seção, os alunos não tiveram tempo suficiente para a sua realização. Destaco, também, a falta de um conhecimento linguístico mais acurado dos alunos para a compreensão oral das falas.

A próxima atividade ocorreu em torno das seguintes questões:

Responda às questões abaixo de acordo com as cenas do 2º capítulo.

- 18- O que estava sendo roubado em todas as docerias nesta história?
- 19- Ao encontrar o coelho, Chapeuzinho percebe que o mesmo estava triste. Como ela tenta consolá-lo?
- 20- O que Chapeuzinho pretendia levar para a avó?
- 21- Por que a avó diz para Chapeuzinho não ir visitá-la?
- 22- O que Chapeuzinho faria se tivesse as asas do pica-pau?
- 23- O que indicava o aviso na pedra atirada na loja de doces da vovó?
- 24- Qual criatura o coelho enfatiza mais ao falar das criaturas que existem na floresta?
- 25- Ao encontrar o lobo na floresta, Chapeuzinho aparenta ser uma garota ingênua? Por quê?
- 26- Ao cair no rio, o que o lobo promete fazer com Chapeuzinho e a avó?

Meu objetivo nessa seção era que os alunos relacionassem as imagens com as perguntas de compreensão, bem como relacionassem algumas palavras cujos significados lhes foram apresentados desde a Atividade de Compreensão Inicial até as palavras do exercício 5 desta atividade. Eles assistiram à cena do segundo capítulo desse filme com as legendas, para depois responderem às questões. Para confirmarem suas hipóteses, após responderem, passei esse capítulo com o áudio em português. Nas respostas, observei que alguns alunos chegaram às respostas pelo reconhecimento que fizeram das ações dos personagens e das imagens, enquanto outros alunos reconheceram as falas, o aspecto linguístico.

Na atividade de número 15 apresentei aos alunos o seguinte exercício:

15- Neste capítulo do filme, quando observamos os diálogos que acontecem em tempo real, temos o predomínio do tempo verbal no presente:

Wolf: "You make deliveries to your Granny often?"

Red: "I don't think I should tell you that."

Wolf: "You don't have anything else in that basket?" *Red: "You ask a lot of question, Mr."*

Wolf: "Well, I'm a curious guy. Let me have a look."

No entanto, como podemos justificar a predominância do tempo passado nas estruturas abaixo, no momento do diálogo entre o detetive e Chapeuzinho?

D: "So, Red, why don't you explain how this all began?"

R: "Well, like any other day. I was making deliveries for my Granny goody shop."

R: "With the goody bandit on the loose... recipes were becoming an endangered species. I decided to call Granny. If anyone would know what to do, she would."

D: "So, you deliberately took your Granny's recipes... from the family vault... without permission... And then you set out on a dangerous journey up the mountain..."

R: "I guess I did..."

D: "So, you went on to Granny's."

R: "I found an old trail up the north side of the mountain."

Realizei essa atividade com os alunos para que os mesmos percebessem a relação do posicionamento espacial-temporal do personagem para com os fatos narrados. Os alunos me apresentaram as seguintes conclusões:

- Ex. 1: Porque a Chapeuzinho está contando uma história que já aconteceu.
- Ex. 2: Pois com o detetive Chapeuzinho está contando um fato que aconteceu com ela (no passado).
- Ex. 3: Quando está conversando com o detetive está descrevendo o passado.
- Ex. 4: Pois Chapeuzinho está contando o que aconteceu na hora em que estava indo para a casa de sua avó.
- Ex. 5: está contando algo que já aconteceu, depondo.

A primeira noção que os alunos apresentam do uso do passado diz respeito a um fato que já aconteceu no âmbito da narrativa, que faz parte de um “acontecimento passado”. De acordo com Reuter (2006), os usos do passado perfeito configuram o “esqueleto da ação”, delimitando os acontecimentos principais da história. Se considerarmos a noção de Propp (2006) quando diz que as partes fundamentais do conto são configuradas pelas funções dos personagens, podemos dizer que o uso do passado por Chapeuzinho Vermelho, no momento do depoimento, evidencia sua posição perante o tempo em que fala e o tempo em que as ações realmente ocorreram. Nesta atividade pude relacionar de forma mais conjunta a dimensão sociocultural do gênero com sua dimensão linguística, objetivo principal dessa pesquisa. Com base ainda nos trechos utilizados para a atividade anterior, pedi aos alunos para fazerem a seguinte tarefa:

16- Separe os verbos selecionados na transcrição acima em regulares e irregulares e cite as suas respectivas formas no infinitivo. Podemos dizer que o termo *endangered* tem a função de um verbo no passado?

Com o intuito de retomar algumas das questões desenvolvidas e aprofundadas nos módulos, procurei observar se os alunos compreenderam melhor os usos do passado em inglês. Para o reconhecimento das formas no passado dos verbos regulares e irregulares, os alunos não apresentaram muitos problemas. No entanto, quanto ao reconhecimento do particípio passado, dos 21 alunos sujeitos da pesquisa, somente 2 reconheceram a forma de *endangered* no particípio. Os outros o descreveram com as mesmas funções do verbo no passado.

Finalizando as atividades dessa fase da sequência, apresento a última questão:

17- Assista ao último capítulo do filme. O que mais lhe chamou a atenção no desfecho desta versão da história?

Passei para os alunos a última cena do filme com o intuito de que os mesmos observassem as mudanças do filme em relação às outras versões de Chapeuzinho Vermelho, apontando o que acharam de mais interessante nessa versão.

Ex. 1: Todos bolam um plano para pegar o verdadeiro vilão, o coelho. Ela tem um moral "As aparências enganam".

Ex. 2: O coelho ser o herói. Não tem moral, é um filme mais para o lado do humor.

Ex. 3: O que mais me chamou a atenção foi quando a vovó fugiu do coelho e do lobo com manobras. A moral da história é: "quem vê cara, não vê coração."

Ex. 4: Foi bem diferente das outras versões quem você menos esperava o coelho era o culpado de tudo. Pra mim não há uma moral explícita.

Ex. 5: Gostei da vovó salvando a Chapeuzinho de maneira radical e engraçada. Acho que a história não tem uma moral, só que mostra a narrativa de um lado engraçado.

Ex. 6: Chama a atenção em tudo, os personagens não entram nem padrão como as outras versões; Chapeuzinho luta karatê, o lobo não é mau, é um repórter, a vovó pratica esportes radicais e o coelho é o mau da história. É uma história diferente e inovadora.

Enquanto alguns alunos reconhecem que se trata de uma história diferente com personagens diferentes, destacando ainda que talvez não haja uma moral na história, outros alunos destacaram que há uma moral e que esta não é explícita, retomando, aqui, algumas noções apresentadas na Atividade de Compreensão Inicial.

Nesta fase da sequência denominada como Atividade de Compreensão Final, seguindo o referencial teórico de base para a elaboração da mesma, procurei averiguar se houve progresso na compreensão do gênero conto de fadas em inglês desde o momento inicial dessa sequência, desde a Apresentação da Situação, passando pela Atividade de Compreensão Inicial e pelos módulos. Procedo agora, na próxima seção, a uma discussão acerca dos resultados alcançados na pesquisa.

4.4 Resultados

Nesta seção apresento os resultados de minha pesquisa com base numa perspectiva qualitativa, após apresentados os capítulos do arcabouço teórico, da

metodologia, bem como as análises dos dados. Os resultados serão apresentados em tópicos em torno das perguntas de pesquisa apresentadas na introdução deste trabalho.

- Num primeiro momento, baseando-me no paradigma de pesquisa qualitativa, procurando realizar a triangulação dos dados, pude constatar, pelas aulas observadas, pela análise dos documentos utilizados em sala de aula (diário de classe e caderno dos alunos) e pela entrevista com o professor, que não houve qualquer atividade realizada em torno da noção de gênero textual na turma escolhida como cenário da investigação. Na verdade, com raras exceções, não se pode afirmar que houve propriamente aulas de leitura na disciplina de inglês. Das justificativas apresentadas pelo professor, destaco a falta do material didático adequado, o número grande de alunos por turma (causa de parte da indisciplina dos alunos), a carga horária reduzida. A partir disso, passo aos resultados que pude perceber com a aplicação da sequência didática orientada pelo gênero textual Conto de fadas.

Primeiramente, uma das minhas inquietações iniciais era como, de fato, esse gênero seria recebido num contexto de alunos do último ano do Ensino Fundamental, já que se trata de um gênero mais característico do universo infantil. Nesse aspecto, percebi que o gênero foi recebido pelos alunos de modo positivo, possivelmente pela forma como foi apresentado em suas várias dimensões, não só como um pretexto para um estudo lingüístico, e também porque chegamos a explorar as transgressões dos contos clássicos, o que permitiu discussões interessantes. O caráter lúdico do gênero promoveu uma motivação maior nos alunos para o ensino da língua, já que muitas vezes o ensino de uma língua estrangeira na escola pode se tornar um tanto árduo, sem uma finalidade reconhecida pelo aprendiz. Quanto à escolha do 9º ano do Ensino Fundamental, obtive bons resultados sobre o desenvolvimento das atividades e o conhecimento prévio que os alunos já traziam com relação às estruturas narrativas e às histórias dos Contos.

- Quanto à elaboração da sequência didática, pude perceber que não se trata de trabalho fácil, sendo, porém, de grande utilidade no ensino de língua. Trabalhando com as noções de Zona de Desenvolvimento Real, Proximal e Potencial, de acordo com os estudos de Vygotsky, é possível mapear e diagnosticar os problemas que os alunos possam ter ao fazer a leitura de determinado gênero, e

quais os aspectos a serem utilizados para auxiliar no aprendizado dos alunos e trabalhar na ZPD. Ao trabalhar com a noção de modularidade da sequência, pude realizar um mapeamento passo a passo da dimensão discursiva e linguística do gênero Conto de Fadas, acompanhando mais de perto com os alunos os aspectos que já faziam parte de seus conhecimentos prévios e os aspectos novos que interferiam na compreensão escrita do gênero em questão, que deveriam ser mais aprofundados nos módulos e depois mapeados novamente nas atividades finais da sequência.

- Quanto à importância do uso do gênero textual em sala de aula, destaco o aspecto sociocultural/histórico. Ao utilizarmos a noção do gênero como uma entidade que se modifica ao longo do tempo e que se adapta às condições socioculturais das comunidades linguísticas que o utilizam em determinado época da história, podemos trazer para o contexto escolar um trabalho interdisciplinar abordando questões históricas das sociedades mais antigas, como foi o caso da abordagem do gênero Conto de fadas. Para a elaboração da sequência utilizei a versão original de Chapeuzinho Vermelho de Perrault, escrita no século XVII, e a versão dos Irmãos Grimm, do século XIX, produzidas em contextos sociohistóricos diferentes, apresentando suas especificidades, bem como da versão atual em inglês de “Little Red Riding Hood” e do filme “Deu a Louca na Chapeuzinho”. Disto pude observar que, ao trabalhar a dimensão sociocultural dos Contos de fadas, pude trazer para os alunos uma contextualização - mesmo que breve, por não se tratar do objetivo principal deste trabalho - de algumas das mudanças históricas sofridas pelo gênero em estudo, o que pode contribuir para torná-los leitores mais críticos e mais atentos à situação de produção do gênero para uma compreensão mais adequada. Considerei relevante que os alunos tomassem conhecimento de que os heróis dos contos de fadas modernos são modificações de histórias que nos acompanham ao longo dos séculos, que temos arquivadas desde os tempos das contações de histórias, mesmo antes da invenção da escrita e dos registros impressos. Sem ficar teorizando acerca do conceito de gênero com alunos de ensino fundamental (que não devem ser tratados como analistas de gêneros), consegui que percebessem o que é estável em relação ao gênero Conto de fadas e, ao mesmo tempo, o quanto esse gênero é maleável, sujeito a mudanças.

- Partindo para a questão da relação entre a dimensão sociocultural e linguística do gênero Conto de fadas, na tentativa de realizar um trabalho que não

tendesse a utilizar o gênero como pretexto para o uso da gramática, percebi que se trata de um trabalho bem árduo, que demanda atenção e cuidado na sua concepção. Ao realizar a elaboração da sequência didática, procurei atender a todas as necessidades discursivas e linguísticas do gênero textual, necessárias para a boa compreensão do gênero em questão. No entanto, no desenvolvimento das atividades dos módulos, percebi certos problemas quanto ao aprofundamento do estudo das estruturas verbais. Em outras palavras, para a realização das atividades de compreensão, conforme avalei depois, a reflexão sobre o uso da língua não precisaria ter sido tão aprofundada. No momento da elaboração das atividades dos módulos, procurei considerar, também, que posteriormente os alunos necessitariam reconhecer as formas e os usos das estruturas linguísticas para outros tipos de uso da linguagem. No entanto, no contexto do gênero estudado, com ênfase na leitura, não haveria necessidade de um maior aprofundamento das estruturas, já que os alunos responderam às questões de compreensão, mesmo ainda apresentando problemas quanto às estruturas verbais. A partir dessa reflexão, modificaria algumas questões dentro da sequência didática elaboradas por mim mesma. Não aprofundaria tanto as questões linguísticas como foi feito, por exemplo, não aprofundaria tanto o estudo das estruturas verbais no passado.

- Outro aspecto importante a ser destacado nesta pesquisa trata da questão do conhecimento prévio, que inicialmente auxilia bastante na leitura em língua estrangeira, mas pode não ser necessariamente um elemento facilitador. O aluno pode utilizar esse conhecimento sem voltar ao texto para checar as pistas textuais, apresentando respostas, muitas das vezes, incoerentes com o que apresenta o texto, conforme comentamos na análise dos dados.

- Com relação à minha inquietação pessoal sobre a aplicação das orientações apresentadas no CBC MG, foi necessário um aprofundamento teórico no decorrer das disciplinas do mestrado, bem como do material lido para o desenvolvimento da dissertação. Antes de iniciar as atividades no mestrado, a experiência que tive na elaboração das atividades em torno do gênero textual Conto de Fadas não foram bem sucedidas. As orientações do CBC, sem um maior aprofundamento teórico, não foram suficientemente esclarecedoras para um trabalho didático baseado na noção de gênero. Pude constatar que, somente após o contato com teorias de gênero, senti-me em condições de realizar um trabalho de melhor qualidade. No entanto, ainda sim, apareceram alguns problemas quanto à elaboração de minha sequência

didática quanto ao aprofundamento do conhecimento linguístico, segundo os dados apresentados no mapeamento inicial na atividade de compreensão inicial. Pela minha própria experiência como professora no contexto da escola pública, tendo sido minhas hipóteses iniciais confirmadas no cenário da investigação, acredito que um dos grandes entraves nas aulas de inglês se refere ao ensino exclusivo de estruturas linguísticas, de léxico e gramática, desvinculado das práticas sociodiscursivas. Como notado anteriormente, acabei aprofundando demais o conhecimento linguístico; mesmo assim, os alunos continuaram apresentando problemas para o reconhecimento das estruturas, o que constatei pelas respostas apresentadas na Atividade de Compreensão Final. Este aprofundamento não seria tão necessário para a compreensão escrita, como pude constatar pelos resultados apontados nas questões da Atividade de Compreensão Final.

- Retomando as minhas questões de pesquisa, sobre a forma de articular os aspectos linguísticos com os aspectos socioculturais dos Contos de fada, evitando o tratamento dos aspectos linguísticos desvinculados das práticas discursivas, uma grande questão que envolve os estudos na perspectiva de gênero textual, percebo que ainda há muito campo para futuras pesquisas. Por mais cuidadosos que sejamos na elaboração de uma sequência didática, ficamos presos à questão de até que ponto desenvolver o estudo da língua propriamente dita, se desenvolvemos mais determinados aspectos ou se paramos em determinado ponto. E outra dúvida surge nesse momento: quais aspectos linguísticos abordar dentro do gênero e de que forma abordá-los.

Em linhas gerais, a aplicabilidade dessa pesquisa mostrou-se bastante produtiva num contexto de ensino no qual, inicialmente, não havia observado nenhum uso dos gêneros textuais nas atividades de compreensão da leitura.

5 - CONCLUSÕES

Este capítulo apresenta uma síntese geral deste trabalho, buscando apontar os ganhos da pesquisa, bem como algumas dificuldades enfrentadas e sugestões para estudos futuros.

5.1 Considerações finais

Em linhas gerais, o presente estudo demonstrou que o gênero Conto de fadas, apesar de ser considerado como um gênero mais direcionado ao universo infantil, pode ser utilizado no ensino de língua estrangeira para alunos que estejam até concluindo o nível fundamental, como foi o caso de nossa pesquisa, que focalizou uma turma do 9º ano, em primeiro lugar, porque se trata de um gênero que faz parte do conhecimento prévio da maioria dos alunos, de suas práticas letradas desde crianças, quando ouviam histórias dos adultos. Vimos que, no que se refere à história escolhida, “Chapeuzinho Vermelho”, nas atividades de compreensão, os alunos não apresentaram dificuldades em reconhecer os aspectos discursivos e socioculturais do gênero. Em segundo lugar, os Contos de fada apresentam um caráter lúdico, possibilitando maior motivação para os alunos de língua estrangeira, cujo processo de aprendizagem, muitas das vezes, restringe-se basicamente às estruturas gramaticais da língua. Isto foi o que pude constatar na escola pesquisada: raramente havia um trabalho com textos e, mesmo quando algum texto era levado, não era explorado na perspectiva dos gêneros, mas de forma bem tradicional, demandando bem pouco dos alunos em termos de inferências, de interação com o texto, de reflexão crítica. Pode-se afirmar que encontrei professor e alunos desmotivados nesse cenário, o que foi um dado importante para a elaboração da minha proposta didática.

Em se tratando especificamente do conhecimento prévio, vimos que o professor precisa estar atento para acioná-lo a favor da compreensão da leitura, de modo que seja um elemento facilitador. Como notado neste trabalho, o conhecimento prévio pode tanto auxiliar na compreensão de um texto em língua estrangeira quanto pode interferir na realização de inferências plausíveis sobre o texto. Segundo CAFIERO (2005, p.55):

O leitor não pode abandonar o texto e construir sua compreensão somente com base em seus conhecimentos, porque isso pode levar a incoerências, a leituras erradas. Ao mesmo tempo, não pode se apegar somente ao texto, sem considerar sua inserção num contexto situacional ou discursivo, porque também isso pode levar a incoerência.

Conforme apresentado na análise, alguns alunos não se reportaram à leitura do material, não recorreram às pistas textuais, confiando apenas no seu conhecimento prévio da história, fazendo, assim, inferências incoerentes com o que o texto indicava. Nesse aspecto, considero que as atividades a serem realizadas, dentro da compreensão escrita de determinado gênero, devam requerer a localização das pistas textuais, a fim de que os alunos possam dar respostas autorizadas pelo texto. Afinal, não se trata de aceitar qualquer leitura, não se trata de um “vale tudo”, como bem explicita Marcuschi (2008)

Retomando as perguntas de pesquisa iniciais, o trabalho de leitura do Conto de fadas orientado pela noção de gênero, envolvendo a inter-relação entre a dimensão sociocultural e a dimensão lingüística, revelou-se de fundamental importância para a compreensão do gênero textual na perspectiva sociodiscursiva e interacionista, considerando-se a língua como prática social. A forma de abordagem dos contos, explorados amplamente em sua situação de produção, em suas características sociodiscursivas e lingüístico-textuais, possibilitou resultados muito positivos. Apesar do pouco conhecimento da língua inglesa, os alunos alcançaram um bom nível de compreensão. Ao assumir-se a perspectiva dos gêneros, foi possível trabalhar não só o que era mais regular e estável com relação aos Contos de fadas, mas também as mudanças por que o gênero vem passando em diferentes contextos histórico-sociais, o que certamente contribuiu para desenvolver uma leitura mais reflexiva por parte dos alunos. Em outras palavras, a pesquisa em torno do Conto de fadas evidenciou que o gênero pode ser um instrumento valioso no ensino da leitura em língua estrangeira.

Ainda do ponto de vista pedagógico, percebi os ganhos de se organizar sistematicamente o trabalho com o gênero através de uma sequência didática. De uma forma geral, o trabalho com a sequência didática nos moldes apresentados por Dolz E Schneuwly (2004), apesar da necessidade de adaptações, já que optei pela ênfase na compreensão escrita, e não na produção, mostrou-se relevante e proveitoso. A estrutura em módulos permitiu que os alunos fossem se apropriando gradativamente do gênero em língua inglesa. Além, disso, nesse viés, pude

trabalhar a dimensão sociocultural e linguística de forma integrada, mesmo que, algumas vezes, enfrentando a dificuldade de decidir sobre o nível de aprofundamento do aspecto linguístico.

5.2. Problemas encontrados e sugestões para futuras pesquisas

Uma das primeiras questões que gostaria de abordar nesta seção trata da dificuldade de transposição didática das teorias de gêneros. Por mais que novos trabalhos na área estejam surgindo, percebe-se ainda que os avanços teóricos não chegam facilmente à escola (e não vai aqui nenhum julgamento ao trabalho do professor, porque reconhecemos que não é uma tarefa simples). Além disso, ao se fazer um levantamento de pesquisas que tragam reflexões para o campo didático-pedagógico, é possível observar que a maioria dos estudos se refere ao ensino de língua materna. Muitos dos referenciais teóricos que utilizei necessitaram da transposição para o ensino de língua estrangeira, o que, de alguma forma, pode ter acarretado algumas limitações no modo de abordar o gênero didaticamente.

Um segundo ponto que destaco é o pouco tempo dedicado às aulas de língua inglesa no contexto da escola pública e o grande número de alunos por turma, o que pode ser um fator que leva à indisciplina. Nesse cenário da escola pública, com base na experiência que tive com a presente pesquisa e em minhas próprias experiências como professora, há também dificuldade de se ter acesso a um material didático mais adequado. O trabalho com o gênero textual demanda que a apresentação do texto seja feita de forma a preservar ao máximo as características do seu suporte original. Mas é muito difícil se conseguir isso quando a escola não dispõe de recursos materiais para tanto.

Como sugestão para futuras pesquisas, enfatizo a necessidade de se criar pontes entre as teorias de gênero e as normatizações previstas em documentos oficiais, como os manuais das Políticas Públicas Nacionais (PCN) e Estaduais (CBC)⁸, de forma a auxiliar os professores a serem capazes de avaliar criticamente as propostas didáticas existentes ou de construir novas propostas.

⁸ Recentemente o Estado de Minas Gerais estruturou uma equipe chamada PIP Anos Finais (Programa de Intervenção Pedagógica). Trata-se de uma equipe designada para realizar a intervenção no ensino das escolas públicas estaduais em Minas Gerais a partir das referências do CBC, com base nos resultados do PROEB do SIMAVE, (Programa de Avaliação da Rede Pública de Educação Básica do Sistema Mineiro de Avaliação) com intervenções nas escolas de Ensino Fundamental nos Anos Finais (6º ao 9º ano).

Para sintetizar este trabalho, gostaria de apresentar algumas considerações acerca de como esse trabalho foi importante em minha vida profissional como educadora.

Na introdução deste trabalho, disse que meus questionamentos de pesquisa surgiram de uma inquietação pessoal de como realizar a transposição didática do gênero textual Conto de fadas, uma vez que já havia realizado essa tentativa no período em que trabalhara na Rede Pública Estadual de Ensino, e que essa tentativa não tinha sido bem sucedida. Eu percebi, nesse momento, que não possuía um conhecimento teórico adequado para a elaboração da sequência didática baseada nos pressupostos das teorias de gênero textual, bem como para a elaboração dentro das propostas apontadas pelos PCN e pelo CBC (MG). Após esse período do mestrado e da realização dessa pesquisa, percebi que há uma grande distância entre os manuais das políticas públicas nacionais e as teorias, com a realidade das nossas salas de aula na escola pública. Como educadora percebi que o trabalho com a sequência didática é de fundamental importância no desenvolvimento de um trabalho mais eficaz num ensino mais sistemático da língua inglesa. Como educadores, precisamos nos atualizar e nos capacitar todo o tempo para que possamos atuar de forma mais eficaz e produtiva.

De um modo geral, percebi que essa pesquisa foi de fundamental importância na minha vida profissional como educadora, ao visualizar que é preciso refletir muito sobre as nossas práticas pedagógicas e nossas ações para o aprimoramento do aprendizado de nossos alunos. E ainda que, o planejamento anterior às aulas e as considerações das especificidades de cada contexto que trabalhamos é fundamental no desenvolvimento de um aprendizado mais eficaz.

Desta forma, sintetizo esse trabalho retomando questões teóricas, pedagógicas e até mesmo psicológicas da condição humana, através das palavras de Paulo Freire:

Uma das tarefas mais importantes da prática educativo-crítica é propiciar as condições em que os educandos em suas relações uns com os outros e todos com o professor ou a professora ensaiam a experiência profunda de assumir-se como ser social e histórico, como ser pensante, comunicante, transformador, criador, realizador de sonhos, capaz de ter raiva porque é capaz de amar. (FREIRE, 1996)

Referências

ALDERSON, J. Charles. **Assessing Reading**. United Kingdom: Cambridge University Press, 2000.

BAKHTIN, M. **Os gêneros do discurso**.(1979) In:_____. **Estética da criação verbal**. São Paulo, Martins Fontes, 1992.

BAUER, Martin, GASKELL, George. **Pesquisa qualitativa com texto: imagem e som: um manual prático**. Trad.Pedrinho A. Guareschi. 6ª ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007.

BAZERMAN, Charles. **Gêneros textuais, tipificação e interação**. 3ª ed. São Paulo: Cortez, 2009.

BETTELHEIM, Bruno. **A psicanálise dos Contos de fada**. Tradução Arlene Caetano 23ª ed.. São Paulo: Paz e Terra, 2007.

BLAKLEY-CARTWRIGHT, Sarah. A garota da capa vermelha. Tradução de Lígia Arata Guimarães Barros e Paulo Afonso. São Paulo: Moderna, 2011.

BRAIT, Beth. (org.). **Bakhtin: Conceitos-chave**. 4ª ed. São Paulo: Contexto, 2007.

BRONCKART, Jean-Paul. **Atividade de linguagem, textos e discursos: por um interacionismo sócio-discursivo**. Trad. Anna Rachel Machado, Péricles Cunha. São Paulo: EDUC, 2003.

Brasil. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. **Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional**. Brasília, 20 de dezembro de 1996, 175º da Independência e 108º da República. Disponível em: http://www.pucminas.br/imagedb/documento/DOC_DSC_NOME_ARQUI20041202141358.pdf. Acesso em 13 de agosto de 2009.

Brasil. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: língua estrangeira – 5ª. 8ª séries**. Brasília: MEC/SEF, 1998.

CAFIERO, Delaine. **Leitura como processo: caderno do formador**. Belo Horizonte: Ceale/FAE/ UFMG, 68 p, 2005.

CAVALCANTI, M. C., MOITA LOPES, L. P. **Implementação de pesquisa na sala de aula de línguas no contexto brasileiro**. Trabalhos em Lingüística Aplicada, v. 17, 1991. p. 133-144.

CRISTÓVÃO ,Vera. **Gêneros e ensino de leitura em LE: Os modelos didáticos de gêneros na construção e avaliação de material didático**. 2001. Tese de Doutorado (Programa de Estudos Pós-Graduados em Lingüística Aplicada e Estudos da Linguagem), Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo.

DIAS, Reinildes. **Proposta Curricular CBC. Inglês.** Educação Básica. Secretaria de Estado da Educação de Minas Gerais, 2005.

DOLZ, Joaquim; NOVERRAZ, Michèle; SCHNEUWLY, Bernard. 2001. Seqüências Didáticas para o oral e a escrita: apresentação de um procedimento. In: _____ . Gêneros Oraís e escritos na escola. Campinas: Mercado de letras, 2004.

FAÏTA, Daniel. A noção de “gênero discursivo” em Bakhtin: uma mudança de paradigma. In: BRAIT, Bret. (org). **Bakhtin, dialogismo e construção do sentido.** Campinas, SP: Ed. Da UNICAMP, 1997. p.159-177.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade.** 10 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1980.

_____. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa.** 35ª ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GASKELL, George. Entrevistas Individuais e Grupais. Capítulo 3. In: Bauer, W. et al. Qualidade, quantidade e interesses de conhecimento. Bauer & Gastell (ed.) Pesquisa Qualitativa com texto, imagem e som. 6ª edição. Petropolis: Vozes, 2007

GONÇALVES, Adair. **Ferramentas didáticas e ensino: da teoria à prática de sala de aula.** In: NASCIMENTO, Elvira Lopes (org). **Gêneros textuais: da didática das línguas aos objetos de ensino.** São Carlos: Editora Claraluz, 2009.

GUNDLACH, Robert A. Children as Writers: **The beginnings of Learning to write.** In: NYSTRAND, Martin. **What Writers know. The Language, Process, and Structure of Written Discourse.** Chicago, Illinois: Academic Press, 1982.

KLEIMAN, Ângela (org.). **Os Significados do letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita.** Campinas, SP: Mercado de Letras, 1995. p.15-20

KOCH, Ingedore G. Villaça. **Desvendando os Segredos do Texto.** São Paulo: Editora Cortez: 2001. p. 13-20.

LECOMPTE, Margaret D. MILLROY, Wendy L. PREISSLE, Judith. (orgs.) **The Handbook of Qualitative Research in Education.** San Diego, California, USA: Academic Press, 1992.

LUDKE, Menga. ANDRÉ. Marli E. D. A. **Pesquisa em Educação: abordagens qualitativas.** São Paulo: Ed. EPU, 1986.

MAGALHÃES, Maria Cecília Camargo. **Contribuições da pesquisa sócio-histórica para a compreensão dos contextos interacionais da sala de aula de línguas: foco na formação do professor.** In: The Specialist, vol 17, no.1, pp.01-18. 1996

MACHADO, Ana Rachel. CRISTOVÃO, Vera Lúcia Lopes Cristovão. **A construção de modelos didáticos de gêneros: aportes e questionamentos para o ensino de gêneros.** In: Linguagem em Discurso – LemD, Tubarão, v. 6, n. 3, p. 547-573, 2006.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. **Produção Textual, Análise de gêneros e Compreensão**. 2ª Ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

_____. **Gêneros textuais: definição e funcionalidade**. In: DIONÍSIO, Ângela P.; MACHADO, Anna Rachel; BEZERRA, M. Auxiliadora (orgs.). *Gêneros textuais e ensino*. Rio de Janeiro: Lucerna, 2002.

MELLO, Guiomar Namó de. **Magistério de 1º grau: da competência técnica ao compromisso político**. 12 ed. São Paulo: Cortez, 1998. p. 1-11.

MEURER, J. L; BONINI, A. & MOTTA-ROTH, D. **Gêneros – Teorias, Métodos e Debates**. São Paulo: Parábola, 2005.

MOITA LOPES, Luiz Paulo da. **Por uma Linguística Aplicada Indisciplinar**. São Paulo: Parábola Editorial, 2006.

_____. **Identidades Fragmentadas. A construção discursiva de raça, gênero e sexualidade em sala de aula**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2002. p.191-218.

NERY, Rosa Maria. **Questões sobre questões de leitura**. Campinas, SP: Editora Alínea, 2003.

NICHOLLS, Susan Mary. **Aspectos pedagógicos e metodológicos do ensino de inglês**. Maceió: EDUFAL, 2001)

O'CONNOR, Mary Catherine. GEE, James Paul. MICHAELS, Sarah. **Discourse Analysis**. In: LECOMPTE, Margaret D. MILLROY, Wendy L. PREISSELE, Judith. (orgs.) **The Handbook of Qualitative Research in Education**. San Diego, California, USA: Academic Press, 1992.

PAIVA, V.L.M.O. **A linguagem como gênero e a aprendizagem de língua inglesa**. In Simpósio Internacional de Estudos de Gêneros Textuais, 3., 2005, Santa Maria. [Anais eletrônicos...] Santa Maria: UFSM, 2006. 1 CD

POMPÍLIO, B.W. et al. **Os PCNs: uma experiência de formação de professores do ensino fundamental**. In: ROJO, R. A Prática da Linguagem em Sala de Aula: praticando os PCNs. São Paulo : EDUC; Campinas : Mercado de Letras, 2000. (Coleção As faces da Linguística Aplicada) (pp. 93-126).

RAJAGOPALAN, Kanavillil.. **Por uma lingüística crítica: linguagem, identidade e questão ética**. São Paulo: Parábola Editorial, 2002.

ROCHA, Luiz Fernando Matos. SILVA, Geysa Silva. **Quem conta um conto de fadas... uma introdução ao mundo da fantasia**. Rio de Janeiro: Confraria do Vento, 2008.

RODRIGUES, Rosângela Hammes. **Os Gêneros do Discurso na Perspectiva Dialógica da Linguagem: A Abordagem de Bakhtin**. In: MEURER, J. L; BONINI, A. &

MOTTA-ROTH, D. **Gêneros – Teorias, Métodos e Debates**. São Paulo: Parábola, 2005. p. 152-183.

ROJO, Roxane. **Letramentos múltiplos, escola e inclusão social**. São Paulo: Parábola, 2009.

_____. **Práticas de Linguagem em sala de aula: praticando os PCN**. São Paulo, EDUC, Campinas: Mercado das. Letras, 2000.

_____. **Gêneros do Discurso e Gêneros Textuais: Questões Teóricas e Aplicadas**. IN: MEURER, J.L.; BONINI, A.; MOTTA-ROTH, D. (orgs.). **Gêneros: teorias, métodos e debates**. São Paulo: Parábola Editorial. 2005. p. 184-207.

SCHNEUWLY, B; DOLZ J, **Gêneros orais e escritos na escola**. Tradução e organização Roxane Rojo e Galís Sales Cordeiro. Campinas: Mercado de Letras, 2004

SILVA, Marta Cristina da. **Avaliação da leitura em língua estrangeira: explorando gêneros textuais**, 2004. Tese (Doutorado em Letras) – Universidade Federal Fluminense (UFF), 2004. Orientadora: Solange Coelho Vereza.

SOARES, Magda. **Linguagem e Escola: Uma perspectiva social**. São Paulo: Editora Ática, 2006.

SUASSUNA, Lívია. **Pesquisa Qualitativa em Educação e Linguagem: histórico e validação do paradigma indiciário**. In: **Perspectiva**, Florianópolis, v.26, n.1, 341-377, 2008.

TOMASELLO, M. **Origens culturais da aquisição do conhecimento humano**. Trad. Claudia Berliner. São Paulo: Martins Fontes, 2003. cap.I.

TOMITCH, Leda Maria Braga (Org.). **Aspectos cognitivos e instrucionais da leitura**. Bauru, SP: EDUSC, 2008.

TURNER, Mark. **The Literary Mind**. New York, USA: Oxford University Press, 1996.

VIEIRA, André Guirland. **Do conceito de Estrutura Narrativa à sua crítica**. In: **Psicologia: Reflexão e Crítica**, 14 (3), pp. 599-608, 2001.

VYGOTSKY, L.S. **Pensamento e linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, **1986/1993**.

_____. **A Formação Social da Mente**. São Paulo, Martins Fontes, **1978/1991**.

ZILBERMAN, Regina. **A literatura infantil na escola**. 11ª ed. São Paulo: Global, 2003.

Anexo A

..... 1º BIMESTRE

Aulas I

Aul:

MATÉRIA LECIONADA		MATÉRIA LECIONADA		RESUMO DA MATÉRIA LECIONADA		
ASSUNTO	Dias	ASSUNTO	Nº	A.V.		
/		- <i>Genéris</i> -	01			
			02			
			03			
			04			
		05	<i>Apresentação - Adjectivos</i>	05		
				06		
				07		
				08		
		12	<i>Exercises</i>	09		
				10		
				11		
				12		
				13		
		26	<i>Human body</i>	14		
				15		
				16		
				17		
				18		
				19		
				20		
				21		
				22		
				23		
				24		
				25		
				26		
				27		
				28		
				29		
				30		
				31		
				32		
				33		
				34		
				35		
				36		
				37		
				38		
				39		
				40		
				41		
				42		
				43		
				44		
				45		
				46		
				47		
				48		
				49		
				50		
				51		
				52		
				53		
				54		
				55		
				56		
				57		

..... BIMESTRE

Aulas Pr

Aulas

MATÉRIA LECIONADA		MATÉRIA LECIONADA		AVA		RESUMO DA MATÉRIA LECIONADA
Dias	ASSUNTO	Dias	ASSUNTO	Nº		
01				01		
				02		
				03		
				04		
18				05		
				06		
				07		
				08		
3	<i>Exercício avaliado (15/04/2010)</i>			09		
				10		
				11		
				12		
				13		
				14		
				15		
				16		
				17		
				18		
				19		
				20		
				21		
				22		
				23		
				24		
				25		
				26		
				27		
				28		
				29		
				30		
				31		
				32		
				33		
				34		
				35		
				36		
				37		
				38		
				39		
				40		
				41		
				42		
				43		
				44		
				45		
				46		
				47		
				48		
				49		
				50		
				51		
				52		
				53		
				54		
				55		
				56		
				57		

1º

BIMESTRE

Aulas Previstas: 11

Aulas dadas: 11

as	MATÉRIA LECIONADA		MATÉRIA LECIONADA		AVALIAÇÕES				RESULTADO FINAL DO BIMESTRE	
	ASSUNTO	Dias	ASSUNTO	Nº	10	5	Boas	FAL	NOTAS	
					T	P				
	- Março -		- Abril -	20	01	8	3	9	-	20
				10	02	0,8	3	6	-	10
				14	03	3,9	3	7	-	14
	- Apresentação - feeling	9	- teste	20	04	6,6	3	10	-	20
				16	05	4,9	3	8	-	16
				18	06	5,6	3	9	-	18
		16		18	07	6,3	3	9	-	18
				14	08	3,9	3	7	-	14
				14	09	5,6	3	7	-	14
2	- The human body (cont.)			21	10	9,3	3	9	1	21
				21	11	9,5	3	8	-	21
		23		20	12	7,4	3	10	-	20
				13	13	3,2	3	7	-	13
				21	14	8,0	3	9	-	21
3	- Sexto: "I feel awful"			21	15	8,2	3	10	-	21
		30		14	16	3,5	3	7	-	14
				20	17	7,3	3	10	-	20
				14	18	4,3	3	7	-	14
				13	19	2,7	3	8	-	13
5	- Health problems vocabulary: vegetables			16	20	5,4	3	8	-	16
				12	21	2,2	3	7	-	12
				12	22	2,7	3	6	-	12
				11	23	8,2	3	10	-	21
				18	24	5,6	3	9	-	18
				14	25	4,0	3	7	-	14
				12	26	9,6	3	9	-	22
				21	27	8,1	3	10	-	21
				13	28	3,1	3	7	-	13
				21	29	8,4	3	10	-	21
				14	30	4,2	3	7	-	14
				14	31	3,6	3	7	-	14
				10	32	0,8	3	6	-	10
				21	33	7,8	3	10	-	21
				16	34	5,1	3	8	-	16
				16	35	4,8	3	8	-	16
				16	36	5,1	3	8	-	16
				19	37	9,6	3	7	1	19
				10	38	0,8	3	6	-	10
				21	39	5,5	3	9	-	21
				13	40	3,4	3	7	-	13
				41						
				42						
				43						
				44						
				45						
				46						
				47						
				48						
				49						
				50						
				51						
				52						
				53						
				54						
				55						
				56						
				57						

..... 2º BIMESTRE

Aulas Previstas: 09

Aulas dadas: 09

35	MATÉRIA LECIONADA ASSUNTO	Dias	MATÉRIA LECIONADA ASSUNTO	AVALIAÇÕES				RESULTADO FINAL DO BIMESTRE				
				Nº	Exercícios Avaliados	Trabalho	Participação	Prova	FAL	NOTAS		
	Review. to be, to have, can, will, should, could. trabalho	10	comença da compreensão	19	01	4	2	13,28	1	19		
				19	02	4	0	2	11,62	2	18	
				19	03		4	2	12,45	-	18	
	conceito e explicação.	17	subto to do - Question - top II	17	04	0	2	14,94	3	17		
				18	05		4	2	12,45	-	18	
				21	06	4	3	2	12,45	-	21	
	Feedback and exercises	24	Exercício Avaliado visto na pesquisa trabalho de Inglês.	14	07	0	2	12,45	2	14		
				13	08	0	2	10,79	2	13		
				13	09	4	0	2	6,64	1	13	
	Conselho de classe Business is Business.			20	10	3	2	15	-	20		
					19	11	3	2	14,11	-	19	
					17	12	0	2	15	-	17	
					21	13	4	2	15	-	21	
					21	14	4	2	15	-	21	
					19	15	4	2	13,28	1	19	
					20	16	4	0	2	14,11	2	20
					20	17	4	2	14,11	-	20	
					16	18	0	2	14,11	2	16	
					15	19	3	2	9,96	1	15	
					10	20	0	2	8,3	1	10	
					11	21	3	2	5,81	-	11	
					21	22	4	2	15	1	21	
					20	23	3	2	15	-	20	
				14	24	0	2	12,65	-	14		
				20	25	4	2	14,11	-	20		
				21	26	4	2	15	1	21		
				21	27	4	2	15	1	21		
				14	28	4	0	2	8,3	3	14	
				17	29	3	2	12,45	-	17		
				21	30	3,5	2	15	1	21		
				10	31	4	2	4,15	1	10		
				17	32	4	2	10,79	-	17		
				19	33	4	2	13,28	-	19		
				20	34	4	2	14,11	-	20		
				17	35	4	2	11,62	1	17		
				14	36	0	2	12,45	2	14		
				20	37	4	2	14,11	1	20		
				18	38	4	2	8,3	2	18		
				15	39	0	2	13,28	1	15		
				18	40	4	3	9,13	-	18		
					41							
					42							
					43							
					44							
					45							
					46							
					47							
					48							
					49							
					50							
					51							
					52							
					53							
					54							
					55							
					56							
					57							

ANEXO B

20. 03. 10

How do you feel today?
→

1. jealousy curme → jealous - curments
2. excitement unbalance → wackel!
3. suspicion suspielen → suspielen + suspielen
4. irritability → irritabel
5. happiness glückseligkeit → glücklich
6. caution cuidado → cuidados + cuidados
7. aggressiveness aggressivität → aggressiv
8. greed gier → gierig
9. fright erschrecken → erschreckt
10. pride orgullo → stolz
11. anger wut → wütend
12. sadness tristeza → traurig
13. surprise → sorpresa
14. freedom libertad → frei
15. laziness peregrino → langsam

Barbara

05.03.10

Exercise

1. How do these things make you feel?

a) getting up early: bored and lazy
annoyed

b) getting a low: bored
refuse to do

c) a bad grade: sad
area with

d) a lie: angry
mentar

e) a pop concert: happy and excited
area of pop

f) a symphony: happy
symphonic

g) buying a CD: happy and excited
comp. CD

h) politics: bored and angry
political

if a war between and sad
around on ground

2. Complete as pairs words or adjectives students.

a) My parents were so happy and proud
I passed all my examinations.

b) It is always good to be calm when driving in the rain.

12.03.10

The human body

1. head *entire*
2. hair *entire*
3. eyes *eyes*
4. nose *nose*
5. mouth *mouth*
6. teeth *teeth*
7. neck *neck*

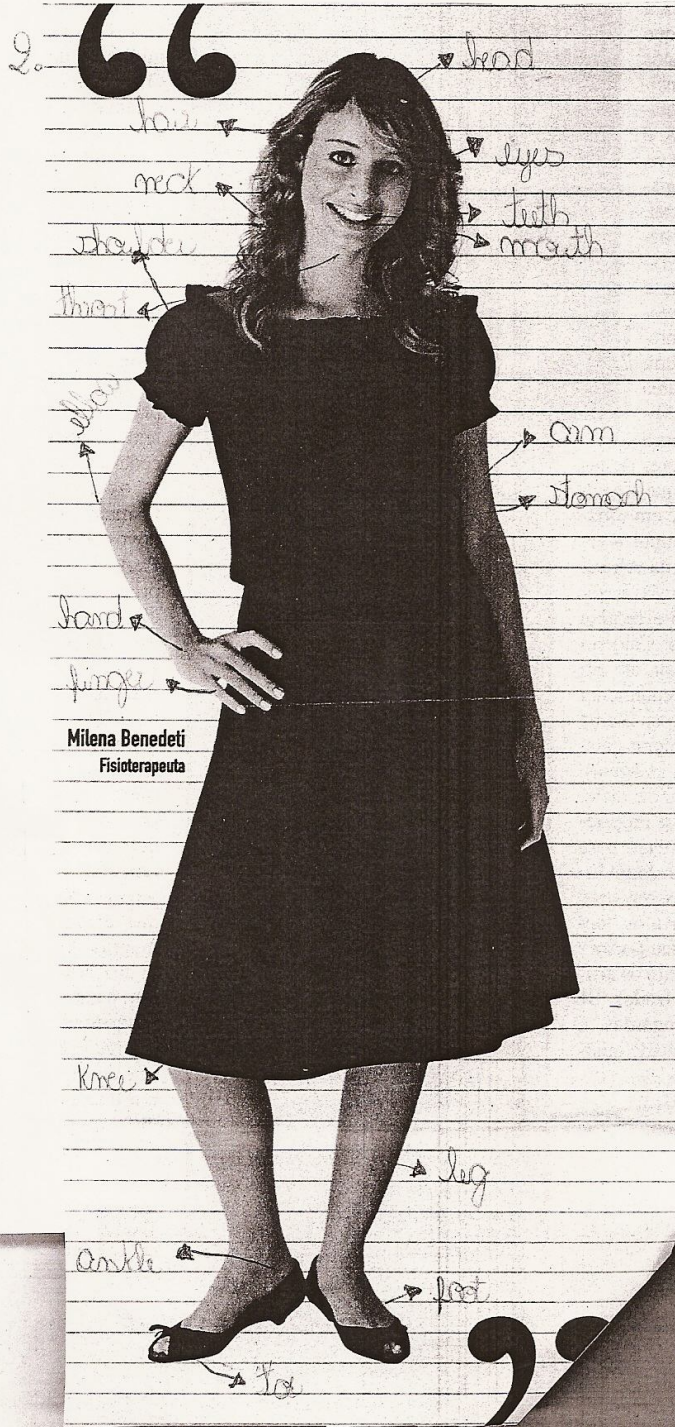
8. throat garganta
9. shoulder ombro
10. arm braço
11. back costas
12. hand mão
13. finger dedo
14. stomach estomago
15. leg perna
16. knee joelho
17. elbow cotovelo
18. foot pé
19. ankle tornozelo
20. toe dedo do pé

Para cara

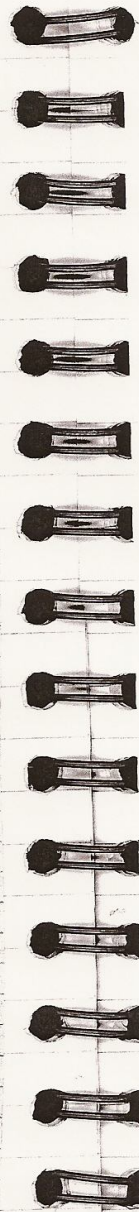
1. Desenhe um monstro alienígena e descreva. (My monster has...)
2. Recorte uma figura humana e nomeie as partes do corpo já estudadas



My monster has three eyes, two
teeth, one head, two arms, ten fingers,
two hands, two legs, two ankles,
two feet.



Milena Benedeti
Fisioterapeuta



I FE

1. Rea
Bol
Mrs
Jol
Bol
Jol
Bol
Jol
Bol
Jol
Bo
Jol
Bo

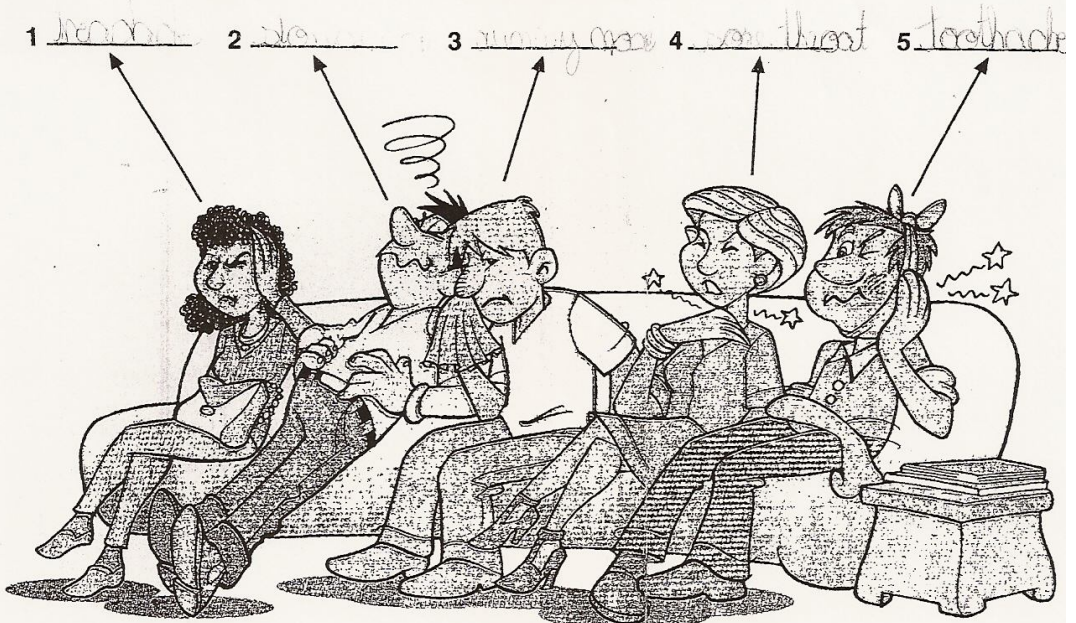
1. L
1

I FEEL AWFUL

1. Read and listen to the dialogue.

- Bob** Is John there, please.
- Mrs. Smith** A moment. I'll call him.
- John** Hi. Is it Bob?
- Bob** Yeah. John, why didn't you go to school today?
- John** I'm not feeling well.
- Bob** What's the problem?
- John** I have a headache.
- Bob** Why don't you take an aspirin?
- John** But I also have a sore throat.
- Bob** Drink tea with honey.
- John** And what about my runny nose?
- Bob** All you need is a paper handkerchief.
- John** But my back hurts, my eyes hurt and I have a fever.
- Bob** John, you should go to a hospital. I think you are dying!!!

1. Look at the people and write what the matter with each one is.



2. Read the dialogue again. Underline the sentences used to give advice to John.

3. Look at the words in the box. Put them into two different columns.

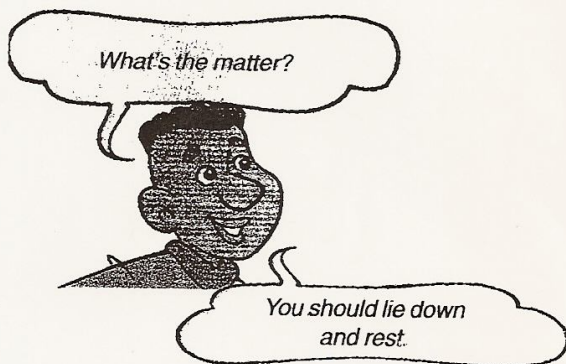
take an aspirin	a stomachache	take vitamin C	a cough	go to the doctor
go to bed	drink lots of water	a sore throat	stop smoking	a backache
a headache	a fever	a cold	eat nothing for 24 hours	lie down

Health problems
<p>a headache a stomachache a fever a sore throat a cold a cough a cold</p>

Advice
<p>take an aspirin go to bed drink lots of water take vitamin C stop smoking eat nothing for 24 hours go to the doctor lie down</p>

4. Listen and repeat the words.

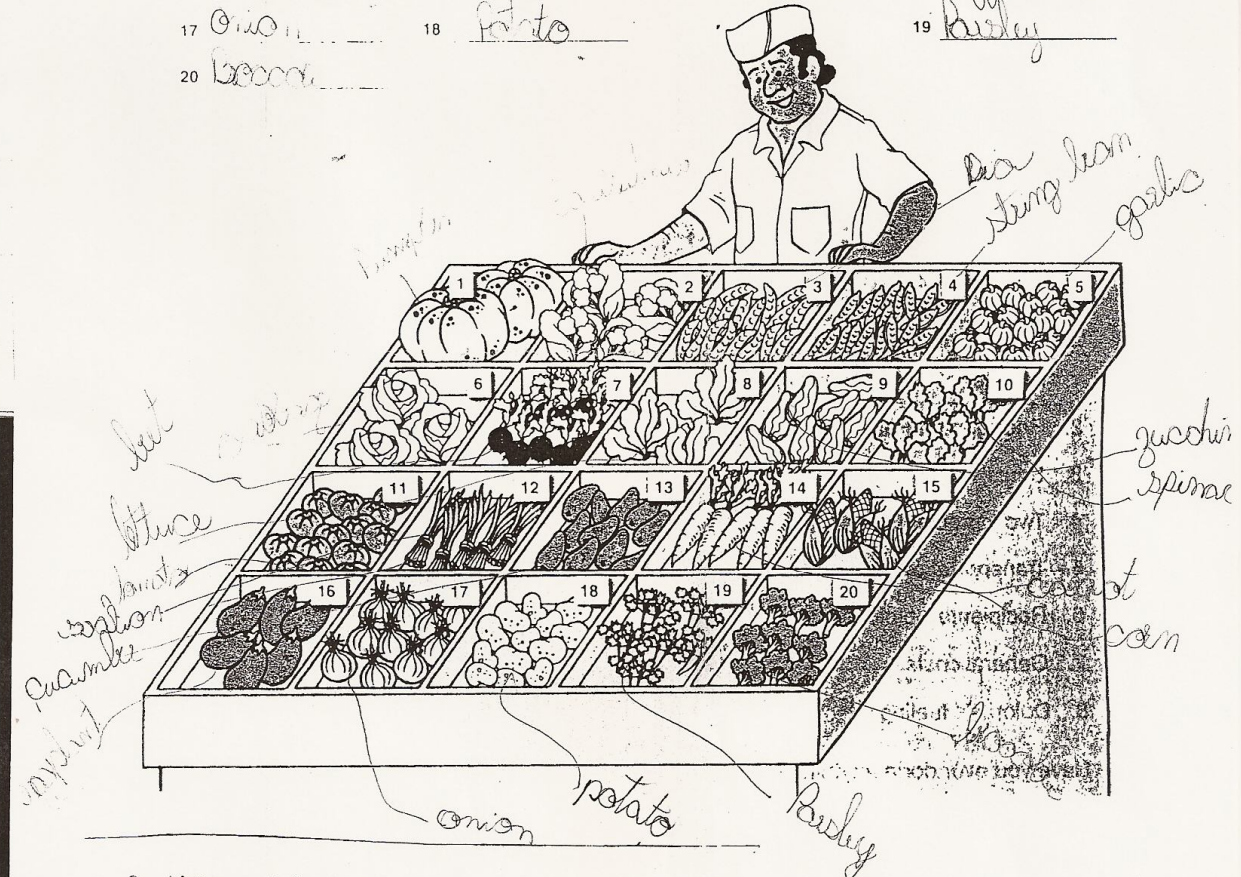
5. Work in pairs. One of you has a problem and the other gives advice. Then, you exchange roles. Use the vocabulary from exercise 3.



Vocabulary

1. Look at the vegetable stand. Work together with a classmate and name as many pictures as you can.

- | | | | | |
|---------------------------|-------------------------|----------------------------|-------------------------|-----------------------------|
| <i>cupolin</i>
Cabbage | <i>alun</i>
Lettuce | <i>alun</i>
Zucchini | <i>batata</i>
Beet | <i>spinach</i>
Spinach |
| <i>edamin</i>
Scallion | <i>nyu</i>
Cucumber | <i>milng</i>
Corn | <i>alun</i>
Onion | <i>alun</i>
Parsley |
| <i>alun</i>
Pumpkin | <i>alun</i>
Garlic | <i>alun</i>
String Bean | <i>alun</i>
Pea | <i>alun</i>
Cauliflower |
| <i>tomat</i>
Tomato | <i>carrot</i>
Carrot | <i>alun</i>
Eggplant | <i>batata</i>
Potato | <i>broccoli</i>
Broccoli |
-
- | | | | |
|-------------|---------------|---------|---------------|
| 1 Pumpkin | 2 Cauliflower | 3 Pea | 4 String Bean |
| 5 Garlic | 6 Cabbage | 7 Beet | 8 Lettuce |
| 9 Zucchini | 10 Spinach | 11 Corn | 12 Scallion |
| 13 Cucumber | 14 Carrot | 15 Bean | 16 Eggplant |
| 17 Onion | 18 Potato | | 19 Parsley |
| 20 Broccoli | | | |



- Listen and check your answers.
- Listen and repeat the words. Mark the stressed syllables.

class 11

You don't a?

I am a student. I am not a famous personality, but I am very popular with my friends. I am not at home now. I am at school. My teacher is Miss/Ms. She/He is from Basel, Sw.

* Consider the questions.

1. What are you?
I am a student.

2. Are you famous?
I am not a famous personality.

3. Are you popular?
No, I am not.

4. Are you at home now?
I am not at home now.

5. Where are you now?
I am at school.

6. Where are you from?
I am from Basel.

7. Who is your teacher?
My teacher is Mr. Furber.

8. Where is your teacher now?
He's in class/room now.

9. Where is your teacher from?
He is from the District.

10. Who are you?
I am a student.

11. What is your name?

BY
JOHN MURPHY
URSULA
MARTIN EUSTACE
LOVE



1. Agrupe as palavras abaixo em pares opostos :

fast ugly good slow expensive small poor
easy cheap rich old bad beautiful modern
difficult big wet tall right dry short left

2. Numere a 1ª coluna de acordo com a 2ª

- 16
- a. I have a sore throat. (D) He should drink Water.
b. My brother has stomachache (D) You must take an aspirin.
c. I have a cold. (A) You must take some antibiotics.
d. I have a headache. (C) Don't eat anything for 24 hours.
(B) Go to the doctor.

3. Translate

- John, why didn't you go to school today ?
- I'm not feeling well.
- What's the matter ?
- I have a sore throat, my back hurts, my eyes hurt and I have a fever.

- 2
- John, porque você não vai à escola hoje ?
 - Eu não estou me sentindo bem.
 - Qual é o problema ?
 - Eu tenho dor de garganta, minhas costas doem, meus olhos doem e eu tenho febre.

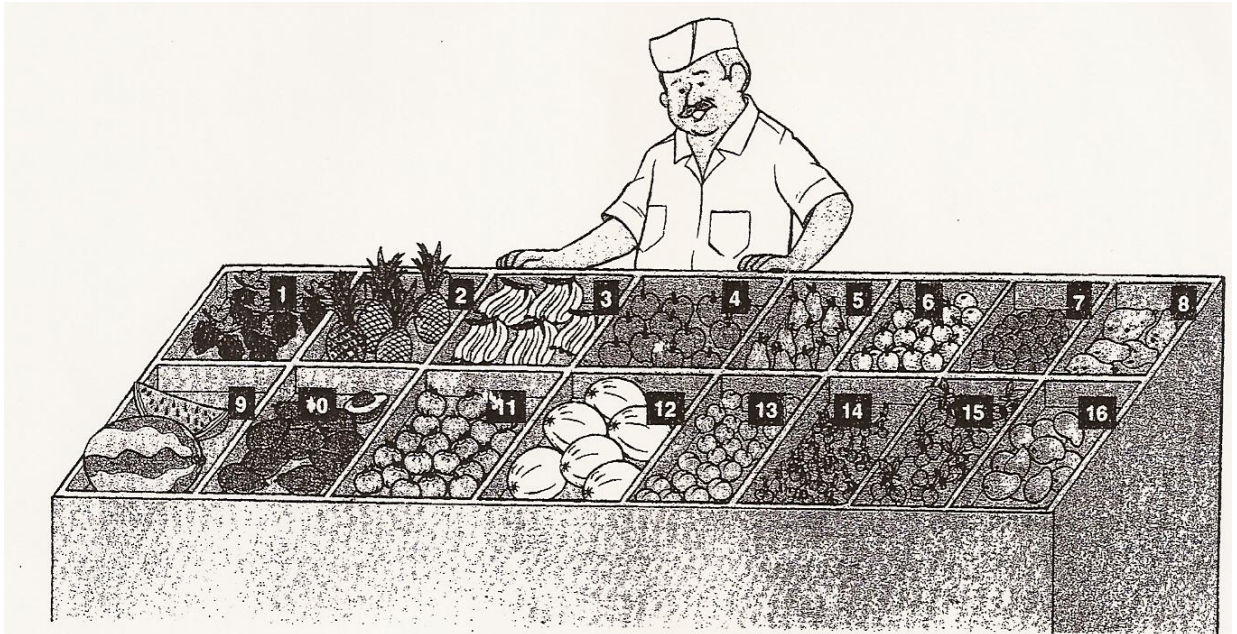
4. Escreva 10 nomes de frutas, já estudadas, em inglês.

cabbage cucumber
pumpkin eggplant
onion parsley
cavaliere tomato
pea corn

2

5. Escreva os nomes das partes do corpo relacionadas com :

a. cabeça : head, eyes, teeth, mouth, nose, hair



- | | | | |
|-------------|-----------------|----------------|-----------------|
| (15) Plums | (11) Tangerines | (2) Pineapples | (8) Papayas |
| (3) Bananas | (7) Lemons | (6) Oranges | (5) Pears |
| (1) Grapes | (4) Apples | (10) Avocados | (9) Watermelons |
| (12) Melons | (13) Peaches | (14) Cherries | (16) Mangoes |

2. What color are the fruits below when they are ripe?

lemons : green
 plums : purple
 avocados : green
 melons : yellow
 Watermelons : green
 peaches : orange
 pears : green
 papayas : orange

grapes : purple
 apples : red
 bananas : yellow
 tangerines : orange
 pineapples : yellow
 cherries : red
 oranges : orange
 mangoes : red

May 6, 2016

Question - tags

• Escrita as formas das seguintes verbos.

a) to be: (presente / past) am, are, was / were / was

b) to have: (presente / past) have / has, had

c) can: (presente / past) can, could

d) palavras que indicam futuro sem inflexões will

e) palavras que indicam condições (conditionals) should - would

May 16th

* Question - tags: são perguntas e estas ficam no final de frases para pedir a confirmação de que se disse corretamente.

Obs: Quando a primeira frase for afirmativa, a question tag será negativa. Julia.

• Quando a primeira frase for negativa a question tag será afirmativa. Ex: you are a student, aren't you?

you isn't a student, are you?

met / m't → particula de negação. I am a teacher, am I?

I am not a teacher, am I?

Obs: Quando se falar sobre um agente ou um sujeito precisa ser substituído