


**unesp**  UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA  
“JÚLIO DE MESQUITA FILHO”  
Faculdade de Ciências e Letras  
Campus de Araraquara - SP

LUCIANA PIO MARCHESI CINICIATO

**CONTAÇÃO DE HISTÓRIAS INFANTIS NA  
AULA DE INGLÊS PARA CRIANÇAS DA  
ESCOLA PÚBLICA: desvendando possibilidades e  
criando caminhos**



ARARAQUARA – S.P.  
2021

LUCIANA PIO MARCHESI CINICIATO

**CONTAÇÃO DE HISTÓRIAS INFANTIS NA  
AULA DE INGLÊS PARA CRIANÇAS DA  
ESCOLA PÚBLICA: desvendando possibilidades e  
criando caminhos**

Dissertação de Mestrado, apresentada ao Conselho, Programa de Educação Escolar da Faculdade de Ciências e Letras – UNESP/Araraquara, como requisito para obtenção do título de Mestre em Educação Escolar.

**Linha de pesquisa:** Formação do Professor, Trabalho Docente e Práticas Pedagógicas.

**Orientadora:** Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Denise Maria Margonari Favaro.

ARARAQUARA – S.P.  
2021

C575c Ciniciato, Luciana Pio Marchesi  
Contação de histórias infantis na aula de inglês para crianças da escola pública: : desvendando possibilidades e criando caminhos / Luciana Pio Marchesi Ciniciato. -- Araraquara, 2021  
101 p.

Dissertação (mestrado) - Universidade Estadual Paulista (Unesp), Faculdade de Ciências e Letras, Araraquara  
Orientadora: Denise Maria Margonari Favaro

1. Inglês para crianças. 2. Histórias infantis. 3. Contação de histórias. I. Título.

Sistema de geração automática de fichas catalográficas da Unesp. Biblioteca da Faculdade de Ciências e Letras, Araraquara. Dados fornecidos pelo autor(a).

Essa ficha não pode ser modificada.

LUCIANA PIO MARCHESI CINICIATO

# **CONTAÇÃO DE HISTÓRIAS INFANTIS NA AULA DE INGLÊS PARA CRIANÇAS DA ESCOLA PÚBLICA: desvendando possibilidades e criando caminhos**

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação Escolar da Faculdade de Ciências e Letras – UNESP/Araraquara, como requisito para obtenção do título de Mestre em Educação Escolar.

**Linha de pesquisa:** Formação do Professor, Trabalho Docente e Práticas Pedagógicas.

**Orientadora:** Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Denise Maria Margonari Favaro.

Data da defesa: 28/05/2021

## **MEMBROS COMPONENTES DA BANCA EXAMINADORA:**

---

**Presidente e Orientador: Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Denise Maria Margonari Favaro**  
UNESP – Faculdade de Ciências e Letras – Câmpus Araraquara

---

**Membro Titular: Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Ana Paula de Lima**  
Colégio Johann Gauss

---

**Membro Titular: Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Rita de Cássia Barbirato Thomaz de Moraes**  
UFSCar – Universidade Federal de São Carlos

**Local:** Universidade Estadual Paulista  
Faculdade de Ciências e Letras

UNESP – Câmpus de Araraquara

Dedico esta dissertação à minha mãe, Solange, que nunca poupou esforços para que eu pudesse estudar. Dedico também ao meu pai, Luizinho, que sempre me conduziu ao mundo da literatura e das artes.

## AGRADECIMENTOS

A Deus, que me dá forças todos os dias;

Aos meus pais, Luizinho e Solange, por investirem e me incentivarem nos estudos e por sempre acreditarem em mim;

À Mayara Matsunaka, pelo apoio, motivação, inspiração, carinho e pela paciência nos meus momentos de angústias;

Aos meus irmãos, Gustavo e Flávia, e ao meu cunhado Anderson Malmonge, por estarem sempre ao meu lado, me apoiando a seguir com meus estudos.

Aos professores da UNESP – FCLAr e, principalmente, à minha orientadora, Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Denise M. Margonari Favaro, por contribuírem significativamente com minha formação;

Às “meninas da janela”: Raissa Botelho, Natália Silva e Bel Macari, pessoas queridas que o Mestrado me presenteou;

Às professoras Rita Barbirato, Ana Paula de Lima e Ana Gabriela Périco, pela leitura atenta e pelas contribuições preciosas.

À minha amiga Debora Gambary, que sempre me apoiou, me acolheu (principalmente às quartas de manhã) e me ajudou com a Plataforma Brasil;

À minha amiga Camila Miani, pela paciência, acolhimento nos momentos de desespero e auxílio em minhas dúvidas acadêmicas, mesmo aos domingos e feriados;

À minha querida amiga Marina, companheira de vida, de magistério e de estudos;

Ao meu amigo Fabrício Silva, que me incentivou e me encorajou a aventurar no Mestrado;

À professora Sandra Gattolin, pelas palavras de acolhimento;

Aos alunos e alunas que participaram desta pesquisa.

“quem forma se forma e re-forma ao formar e quem é formado forma-se e forma ao ser formado”

Paulo Freire (2015, p. 25)

## RESUMO

O componente curricular de Língua Estrangeira é obrigatório somente a partir do Ensino Fundamental – anos finais (BRASIL, 1996). Entretanto, o ensino-aprendizagem de Inglês já está estabelecido desde a Educação Infantil nas escolas particulares e vem sendo inserido nos anos iniciais do Ensino Fundamental nas escolas públicas. Com o aporte teórico das concepções de ensino-aprendizagem infantil (VYGOTSKY, 2001, 2010), dos fundamentos de ensino-aprendizagem de Língua Inglesa para crianças (CAMERON, 2001, 2003; HARMER, 2006), das pesquisas desenvolvidas sobre ensino de Inglês para crianças com o uso de histórias infantis (TONELLI 2005, 2008, 2013, 2017) e das contribuições dos estudos sobre ensino-aprendizagem por meio da contação de histórias (CAMERON, 2003; ELLIS; BREWSTER, 2014; DOHME, 2018) foi planejada e desenvolvida uma atividade de contação de história na aula de Inglês para crianças. Essa contação foi implementada com uma turma do 2º ano do Ensino Fundamental - anos iniciais de uma escola pública de um município do interior do Estado de São Paulo. O objetivo foi o de investigar de que forma as crianças compreendem e participam de uma atividade de contação de história e o que os professores desse contexto precisam levar em consideração ao planejá-la e desenvolvê-la. Esta pesquisa, de natureza qualitativa, com base em estudo de caso e análise interpretativa, teve como instrumentos de coleta de dados a observação das aulas de Inglês dos alunos participantes da pesquisa, uma entrevista com a professora de Inglês deles e a contação de história. Os resultados obtidos, a partir da análise dos dados, revelam que os alunos construíram processos sociointeracionistas para compreender e participar da narrativa. Além disso, a contação de histórias, quando planejada e desenvolvida com o propósito de mediar o ensino-aprendizagem, pode promover experiências sociais significativas e proporcionar insumo linguístico contextualizado.

**Palavras – chave:** Inglês para crianças. Histórias infantis. Contação de histórias.

## ABSTRACT

The teaching of Foreign Languages is mandatory only after the secondary level of Elementary school (BRASIL, 1996). Although the process of teaching and learning English has already been established since Preschool Education in private schools, English is still being inserted in the primary level of Elementary. Based on theories of how children learn (VYGOTSKY, 2001, 2010), English teaching and learning studies (CAMERON, 2001, 2003; HARMER, 2006), also having the support of research on teaching English to children with the use of children stories (TONELLI 2005, 2008, 2013, 2017) and teaching and learning through storytelling (CAMERON, 2003; ELLIS; BREWSTER, 2014; DOHME, 2018), an activity of storytelling was planned and developed. The storytelling was developed with a 2<sup>o</sup> grade students at a public state school in a small city in the countryside of São Paulo state. The objective was to investigate how students could understand and participate of the storytelling and what aspects teachers should consider when planning and developing this kind of activity. This research is characterized as a qualitative, case study, and with interpretative analyses. The instruments of collection of data were the observation of English classes of the participants, an interview with their English teacher and the storytelling itself. The results obtained from the analyses of the data showed that students used social interactive strategies to understand and participate in the story. Also, the storytelling, when planned and developed with the purpose of mediate the learning and teaching process, may promote meaningful social experiences, and provide contextualized linguistic input.

**Keywords:** English for children. Children stories. Storytelling.

## LISTA DE FOTOS

<b>Foto 1</b>	Palitoches das personagens da história	54
<b>Foto 2</b>	Árvore de Natal na escola	61

## LISTA DE QUADROS

<b>Quadro 1</b>	Dissertações e teses sobre o ensino de Inglês para crianças com o uso de histórias.	21
<b>Quadro 2</b>	Percurso metodológico.	37
<b>Quadro 3</b>	Cronograma parcial de atividades da pesquisa.	38
<b>Quadro 4</b>	Mudanças no calendário da SEESP devido à pandemia de COVID-19	39
<b>Quadro 5</b>	Alunos participantes da pesquisa.	45
<b>Quadro 6</b>	Ficha descritiva da história.	50
<b>Quadro 7</b>	Planejamento geral das aulas.	51
<b>Quadro 8</b>	Aula 1.	52
<b>Quadro 9</b>	Aula 2.	53
<b>Quadro 10</b>	Aula 3.	54
<b>Quadro 11</b>	Aula 4.	55
<b>Quadro 12</b>	Elementos natalinos encontrados nos desenhos dos alunos.	60
<b>Quadro 13</b>	Os alunos e a contação de histórias.	68
<b>Quadro 14</b>	Itens de planejamento do resultado da participação dos alunos.	68
<b>Quadro 15</b>	Ensaio da contação de histórias.	70
<b>Quadro 16</b>	Resultado do planejamento da contação e das atividades.	71

## LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

<b>BNCC</b>	Base Nacional Comum Curricular
<b>EF-I</b>	Ensino Fundamental – Anos iniciais
<b>EI</b>	Educação Infantil
<b>HI</b>	Histórias Infantis
<b>LI</b>	Língua Inglesa
<b>LE</b>	Língua Estrangeira
<b>LIC</b>	Língua Inglesa para Crianças
<b>LM</b>	Língua Materna
<b>PP</b>	Professora Pesquisadora
<b>SEESP</b>	Secretaria Estadual de Educação do Estado de São Paulo
<b>UAC</b>	Unidade de Atendimento à Criança
<b>UFSCar</b>	Universidade Federal de São Carlos
<b>ZDP</b>	Zona de Desenvolvimento Proximal

## SUMÁRIO

<b>1 TRAJETÓRIA DA PESQUISA</b>	<b>13</b>
1.1 Introdução	13
1.2 Justificativas da pesquisa	18
1.2.1 Justificativa pessoal do estudo	18
1.2.2 A relevância científica e social da pesquisa	20
1.3 Objetivos e perguntas de pesquisa	24
1.4 Organização da Dissertação	25
<b>2 REFERENCIAL TEÓRICO</b>	<b>26</b>
2.1 A concepção sociointeracionista de ensino-aprendizagem de Vygotsky	26
2.2 O ensino de LIC: algumas considerações	28
2.3 As histórias infantis	29
2.4 As potencialidades das HI no ensino de LIC	31
2.5 Contação de histórias	33
<b>3 METODOLOGIA</b>	<b>37</b>
3.1 Pandemia de COVID-19: alterações no planejamento inicial	38
3.2 A natureza da pesquisa	39
3.3 Contexto de estudo	41
3.3.1 O projeto <i>Early Bird</i>	42
3.4 Participantes da pesquisa	44
3.5 Procedimentos de coleta de dados	46
3.6 Instrumentos de coleta de dados	46
3.6.1 Observação das aulas	46
3.6.2 A entrevista	47
3.6.3 A contação de história	47
3.7 A escolha da história	48
3.8 O planejamento das atividades	50
3.8.1 Planejamento Aula 1	52
3.8.2 Planejamento Aula 2	53
3.8.3 Planejamento Aula 3	54
3.8.4 Planejamento Aula 4	55
3.9 Procedimentos de análise dos dados	56

<b>3.9.1 Análise da observação das aulas</b>	<b>57</b>
<b>3.9.2 Análise da entrevista</b>	<b>58</b>
<b>3.9.3 Análise da contação de história</b>	<b>59</b>
<b>4 RESULTADOS E DISCUSSÃO DOS DADOS</b>	<b>60</b>
<b>4.1 O tema Natal</b>	<b>60</b>
<b>4.2 A compreensão e a participação dos alunos na contação de histórias</b>	<b>62</b>
<b>4.3 Planejamento e desenvolvimento de uma contação de história no ensino de LIC</b>	<b>69</b>
<b>4.3.1 O Amigo Secreto</b>	<b>72</b>
<b>5 CONSIDERAÇÕES FINAIS</b>	<b>74</b>
<b>REFERÊNCIAS</b>	<b>80</b>
<b>APÊNDICES</b>	<b>86</b>
<b>APÊNDICE A – TCLE - PAIS</b>	<b>87</b>
<b>APÊNDICE B – TCLE - ALUNOS</b>	<b>90</b>
<b>APÊNDICE C – ENTREVISTA</b>	<b>91</b>
<b>APÊNDICE D – LENDA DA ÁRVORE DE NATAL</b>	<b>92</b>
<b>APÊNDICE E – FICHA: DESENHOS DO NATAL</b>	<b>93</b>
<b>APÊNDICE F – FICHA: ORGANIZAÇÃO DA HISTÓRIA</b>	<b>94</b>
<b>APÊNDICE G – FICHA: CAÇA-PALAVRAS</b>	<b>95</b>
<b>ANEXOS</b>	<b>96</b>
<b>ANEXO A – DESENHOS DOS ALUNOS</b>	<b>97</b>
<b>ANEXO B – ATIVIDADE DA CINDERELA</b>	<b>100</b>
<b>ANEXO C – ATIVIDADE DA BRANCA DE NEVE</b>	<b>101</b>

## 1 TRAJETÓRIA DA PESQUISA

Esta seção da pesquisa objetiva contextualizar o presente estudo, justificar o tema, estabelecer os seus objetivos, apresentar as perguntas de pesquisa e as hipóteses, assim como delinear a organização da dissertação.

### 1.1 Introdução

O número de crianças aprendendo uma língua estrangeira, doravante LE, no mundo tem sido cada vez maior, de acordo com Cameron (2003), e no contexto educacional brasileiro essa realidade não é diferente (LIMA JÚNIOR, 2012). Kawachi-Furlan e Rosa (2020) acrescentam que é grande a procura pelo ensino de LE, principalmente a Língua Inglesa para crianças, doravante LIC. As autoras ainda relatam o aumento de escolas bilíngues no Brasil nos últimos tempos.

Em decorrência desse cenário, muito já foi, e ainda vem sendo problematizado na literatura sobre a questão da melhor idade e seus mitos para se começar a aprender uma LE (ASSIS-PETERSON e GONÇALVES, 2000 e 2001; GARCIA, 2011; MERLO, 2019; KAWACHI-FURLAN e ROSA, 2020, somente para citar alguns), entretanto, como salienta Rocha (2007), ainda não há um consenso entre os teóricos sobre essa temática, ou como coloca Rajagopalan (2013), ainda há muitas perguntas sem respostas.

Diante disso, julgamos necessário tecer alguns breves comentários advindos das pesquisas mais recentes que tratam a problemática da melhor idade para se aprender LE. Decidimos incluir esse assunto, pois entendemos que a base do nosso estudo, que é o ensino de Inglês para crianças, está popularmente relacionada à “melhor idade” (MERLO, 2019). Entendemos, também, que esta pesquisa é uma contribuição, não somente para a comunidade acadêmica, mas para aqueles professores que estão atuando no ensino de Inglês para crianças e que, pela função que exercem, vivem a experiência de serem eventualmente questionados sobre qual a “melhor idade” para se começar a aprender uma LE. Ademais, justificativas de que as crianças devem começar a estudar uma LE cada vez mais cedo, baseadas nessas crenças, podem afetar os objetivos de ensino-aprendizagem.

Dessa forma, pretendemos contribuir um pouco no entendimento do que permeia o imaginário da nossa sociedade, principalmente com relação ao “quanto mais cedo melhor” na aprendizagem de LE (MERLO, 2019), para, em seguida, fundamentar o que acreditamos ser as justificativas plausíveis para o ensino de Língua Inglesa, doravante LI, na infância.

Merlo (2019), juntamente com Pardo (2019), destacam que a questão sobre a aprendizagem de língua ser mais bem-sucedida quando iniciada em crianças pequenas é disseminada pelo mercado editorial de livros didáticos e escolas bilíngues e de idiomas, os quais, por sua vez, se respaldam na hipótese do período crítico. Essa teoria, desenvolvida primeiramente por Lenneberg (1967) e citada por Lima Júnior (2012), estabelece que o melhor momento para se aprender uma língua é entre os dois anos de idade e a puberdade. A razão que sustenta essa hipótese é de natureza biológica, relacionada à lateralização do cérebro, que finaliza em meados dos doze anos de idade, segundo o autor mencionado. Dessa forma, de acordo com a teoria citada, as crianças teriam mais facilidade para aprender uma LE que os adultos (LIMA JÚNIOR, 2012).

Kawachi-Furlan e Rosa (2020), em um estudo sobre os mitos de ensino-aprendizagem de Inglês para crianças, acrescentam à lista de justificativas populares de se aprender línguas nesse contexto a relação que as pessoas costumam estabelecer entre a LI e o futurismo. As autoras explicam que o “quanto mais cedo melhor” costuma estar imbricado em intenções mercadológicas, da língua entendida e ensinada como um bem de consumo. Em outras palavras, começar a estudar Inglês na infância seria pavimentar um caminho que leva à melhores oportunidades no mercado de trabalho.

Em contrapartida às justificativas populares apresentadas em defesa do ensino de LIC, ou seja, de razões presumidamente biológicas e das alegações mercadológicas, apresentaremos, a seguir, fundamentos que argumentam a importância e as contribuições que o ensino do Inglês na infância proporciona e como ele pode ser organizado para fins de uma educação integral.

Concordamos com Rocha (2007) de que quando os objetivos de ensino de LIC são pautados em uma formação crítica, deve-se iniciar o mais cedo possível e com Merlo (2019, p. 85), de que a idade pode “ser um fator importante para o aprendizado de uma língua estrangeira, mas somente o é quando associado a outros fatores, tais como questões sociais, culturais e educacionais”.

Isso posto, compreendemos que é importante que sejam estabelecidos objetivos claros e embasados de ensino de Inglês para crianças (ROCHA, 2007). Alinhadas à Merlo (2019) e Kawachi-Furlan e Rosa (2020) entendemos que o ensino de LIC deve ser feito pela perspectiva da educação linguística, que valoriza e leva em consideração a criança no momento presente e não na construção do que ela poderá ser futuramente e que a leve a compreender a pluralidade presente no mundo e, assim, proporcionar oportunidades de

construir, a partir das diferenças, atitudes mais positivas, como a tolerância e o respeito (ROCHA, 2007).

Dessa forma, objetivos neoliberais de ensino, ou seja, aqueles voltados para o mercado de trabalho, assim como objetivos puramente quantitativos, que são construídos em favor de um acúmulo linguístico (MERLO, 2019) e que vinculam “a ideia estrutural de língua como um sistema a ser aprendido, memorizado e repetido” (KAWACHI-FURLAN e ROSA, 2020, p. 10) são substituídos por aqueles que aderem a uma prática de educação em favor da formação plural e cidadã (PARDO, 2019), que promove um espaço de reflexão e de trocas de ideias e opiniões entre as crianças (CYPRIANO E SOARES, 2019) e que entende a língua como comunicação, com foco no sentido, criando oportunidades para que a criança tenha gosto por aprender Inglês (SOUZA *et al.*, 2019).

Entretanto, apesar do número crescente de crianças aprendendo Inglês cada vez mais cedo e das contribuições benéficas que o ensino da língua, quando feito de maneira responsável, promove, como já discutido, a educação brasileira nesse contexto ainda não está alinhada a essa realidade.

Na verdade, o que se constata é que o ensino de LIC traz consigo uma exclusão social, pois o componente curricular de LI já está consolidado nos segmentos de Educação Infantil (doravante EI) e anos iniciais do Ensino Fundamental (doravante EF-I) em escolas particulares, mas ainda em expansão lenta e gradativa, como assevera Pardo (2019), nesses mesmos segmentos em instituições educacionais públicas, como mencionado por Rocha (2006 e 2008), Lima (2008), Carvalho (2009), Bolzan e Figuera (2011), Tonelli (2013), Reis (2018), Lima (2019), dentre outros.

Tonelli (2017) ressalta que a escassez ou inexistência de aulas de LI na rede pública de ensino na EI e no EF-I pode ser justificada pela ausência de uma base legal. A Lei de Diretrizes e Bases (BRASIL, 1996), responsável por determinar diretrizes curriculares nacionais para o Ensino Fundamental, fixa compulsoriamente que seja incluída uma língua estrangeira moderna (à critério de escolha da comunidade escolar) na parte diversificada do currículo somente a partir do 6º ano. Dessa forma, o componente curricular de LE moderna não é obrigatório nas matrizes de EI e de EF-I.

Conseqüentemente, como pontuam Tonelli e Pádua (2017), a própria legislação da educação brasileira contribui para a diferenciação do ensino público e do privado, na qual, de acordo com Pardo (2019), situa a escola pública em uma arena de competição desleal e desigual. Em outros termos, a oportunidade de estudo da LI para um aluno de escola pública só se inicia no Ensino Fundamental – anos finais, mais precisamente no 6º ano, enquanto um

aluno oriundo de uma escola particular e no mesmo ano escolar, já terá provavelmente estudado a língua por no mínimo 5 anos.

Essa situação suprime o direito que a criança tem de uma formação cidadã mais abrangente, como enfatiza Dias e Silva (2019). Além disso, acrescenta Rampim (2010), é pela língua que certos valores sociais são adquiridos, como consumo cultural, crescimento intelectual, interação com a modernidade (Internet) e expansão de mundo.

Ademais, não podemos deixar de mencionar duas consequências provenientes da inexistência de legislação de ensino de LE nos segmentos de EI e EFI. Primeiramente, se não há legislação, conseqüentemente não há diretrizes oficiais e nacionais que organizam o ensino-aprendizagem nesse contexto, como salienta Rocha (2006). A autora aponta que a falta de objetivos definidos e orientações embasadas pode comprometer a educação linguística nesse contexto. Pardo (2019) adiciona que quando há a oferta de LIC, essa lacuna documental pode desencadear um ensino desconexo.

Como uma forma de organizar o ensino-aprendizagem de LIC, principalmente no EF-I, algumas propostas municipais e estaduais foram desenvolvidas. Uma delas é o projeto *Early Bird* (SÃO PAULO, 2014a), programa adquirido pela Secretaria da Educação do Estado de São Paulo (doravante SEESP) para o desenvolvimento da LI nos anos iniciais. Sobre esse projeto, discutiremos mais profundamente na seção de metodologia deste estudo.

A outra consequência, decorrente da ausência de diretrizes nesse contexto, é a lacuna que existe na formação acadêmica do professor de LIC (SCHEIFER, 2009; RAMPIM, 2010; LIMA, 2019, apenas para citar alguns). A legislação fixa que quando há a oferta do componente curricular de LE na EI e no EF-I o responsável deve ser graduado em Letras (SÃO PAULO, 2014b). Rampim (2010) nos atenta, todavia, que os profissionais de Letras são capacitados linguisticamente, mas para desenvolverem o trabalho pedagógico com alunos do Ensino Fundamental – anos finais e Ensino Médio, faltando-lhes a formação para atuar com crianças.

Dessa forma, os professores de LI dos segmentos infantil e anos iniciais que escolhem ou são designados para atuar nesse contexto encontram desafios em seu exercício pedagógico, pois, muitas vezes, a formação acadêmica desses profissionais não contempla o ensino de LIC (LIMA, 2019).

Dentre as pesquisas sobre formação acadêmica/profissional no contexto de ensino de Inglês para crianças, podemos citar algumas alternativas que os professores encontram para suprir essa lacuna, como o encorajamento à reflexão sobre a prática pedagógica (ABREU-E-LIMA, 2007; ROCHA, 2007 e 2008; CRISTOVÃO; GAMERO, 2009; BOLZAN e

FIGHERA, 2011), a inserção em uma formação continuada (LIMA, 2008 e 2019) ou a ajuda do professor titular da turma, o pedagogo (ARAUJO; SILVA, 2010; LIMA, 2008).

Tais inquietações por parte dos professores de LIC são relevantes, pois as crianças aprendem de maneira diferente da dos adolescentes e adultos. Uma das diferenças, de acordo com Harmer (2006), é que enquanto os adultos têm um desenvolvimento mais abstrato do sistema linguístico, as crianças valorizam o concreto e aprendem na compreensão de mensagens que fazem sentido para elas, ou seja, que permeiam o seu universo.

Dessa forma, segundo o autor supracitado, é necessário considerar a faixa-etária dos estudantes para, posteriormente, tomar decisões pedagógicas sobre o que e como ensinar, pois cada idade requer competências, necessidades e habilidades cognitivas diferentes. Além disso, devemos considerar não somente os aspectos linguísticos e intelectuais, mas, também, os fatores físicos, emocionais e sociais das crianças (LEVENTHAL, 2006). Sobre as teorias de ensino-aprendizagem de LIC, discutiremos mais significativamente na subseção 2.2.

Após tecermos algumas considerações pertinentes para este estudo acerca de questões relacionadas à idade e ensino de LIC, de ressaltarmos a importância de se estabelecerem objetivos de ensino definidos, embasados e que se voltem para uma educação linguística e de apresentarmos o momento em que nos encontramos no que diz respeito à legislação (ou falta dela) nesse contexto, passaremos a apresentar as justificativas que levaram ao desenvolvimento desta pesquisa.

Entretanto, antes de introduzirmos a próxima subseção, gostaríamos de, juntamente com Malta (2019), esclarecer que mesmo com todos os entraves discutidos até aqui (a demanda por parte da sociedade por um ensino de LIC voltado para o mercado de trabalho, a problemática de formação específica enfrentada por profissionais dessa área e a ausência de legislação para esse contexto) somando àqueles que não discutimos nesse estudo, mas que também compõe esse quadro e não são menos importantes, como a falta de estrutura e de tecnologia em algumas escolas, principalmente públicas, e da escassez de material didático

é possível desenvolver práticas de ensino-aprendizagem que proporcionem a ruptura com padrões sociais pré-estabelecidos, trazendo à criança novas possibilidades e ideologias, diferentes das quais já estariam socialmente predestinadas a conhecer e seguir.” (MALTA, 2019, p. 32).

Passemos, neste momento, para as justificativas deste estudo.

## 1.2 Justificativas da pesquisa

### 1.2.1 A justificativa pessoal do estudo

Esta pesquisa, sobre ensino de LIC, mais precisamente sobre o uso das histórias infantis e da atividade de contar histórias, tem origem nas vivências pessoais, acadêmicas e profissionais da pesquisadora. Entendemos que traçar algumas experiências dessa trajetória pode ser relevante para contextualizar esta dissertação<sup>1</sup>.

O interesse pelo ensino-aprendizagem de LIC se manifestou no ano de 2007 no estágio supervisionado da minha graduação em Letras na Universidade Federal de São Carlos (UFSCar). Nessa disciplina, eu e minha parceira de estágio, a professora Priscila Pires Candido de Oliveira, demonstramos interesse em desenvolver um trabalho de Inglês com o público infantil. Nossa orientadora, a Prof<sup>ª</sup>. Dr<sup>ª</sup>. Denise Maria Margonari Favaro, nos encorajou, nos motivou e nos apoiou em nossa ideia. Dessa forma, elaboramos um minicurso intitulado “Inglês para Crianças”, cujas aulas foram desenvolvidas com o público de 3 a 6 anos de idade na Unidade de Atendimento à Criança (UAC), creche mantida pela UFSCar.

Naquele momento, em 2007, vinte anos me separavam do primeiro trabalho acadêmico sobre Inglês para crianças publicado no Brasil, segundo Tonelli e Pádua (2017): uma dissertação de mestrado, cujo objetivo era a elaboração de um currículo de Inglês para o ensino de primeiro grau (hoje correspondente aos anos iniciais do Ensino Fundamental), no contexto da educação brasileira (VILLANUEVA, 1987).

Entre essa primeira dissertação sobre o tema e meu estágio na UAC da UFSCar, apenas 9 trabalhos sobre ensino de Inglês para crianças tinham sido produzidos em território nacional, segundo um levantamento sobre publicações acadêmicas nesse contexto desenvolvido por Tonelli e Pádua (2017). Essa escassez de pesquisas desenvolvidas e publicadas sobre o ensino de Inglês para crianças, evidenciada pelas autoras mencionadas, indica que até aquele momento essa não era uma temática com preocupação científica. Ressaltamos, entretanto, que houve mudanças, pois o fluxo de publicações de teses e dissertações sobre o ensino-aprendizagem de LIC tem aumentado nos últimos anos (TONELLI; PÁDUA, 2017).

Assim, em meados de 2008, após ter finalizado minha graduação, entrei em serviço. O aumento da demanda por professores de Inglês em escolas de idiomas e em escolas de ensino

---

<sup>1</sup> Por se tratar de um relato pessoal, optamos, neste momento, pelo uso da primeira pessoa do singular.

básico particulares de EI e EF-I já era uma realidade. Dessa forma, as minhas oportunidades de trabalho eram com esse público. Ao contrário da minha experiência no estágio da UAC, ensinar Inglês para crianças em serviço me causou angústia, ansiedade e, principalmente, insegurança. A cada fim de expediente das aulas que lecionava nos segmentos infantil e anos iniciais, eu voltava para casa com a sensação de não ter cumprido meus objetivos educacionais. Minhas dificuldades eram de envolvimento com as crianças, de proporcionar aulas mais dinâmicas, diversificadas e que saíssem do ensino por meio de léxico apenas.

Por algumas vezes relatei minhas inquietações ao departamento pedagógico da escola em que atuava, mas a resposta era sempre a mesma: que o que eu desenvolvia com os alunos “estava bom demais”. Sobre esse posicionamento da coordenação pedagógica, Assis-Peterson e Cox (2007, p. 6) comentam que existe um “corpo mole” com relação às aulas de Inglês.

Tal situação tornou-se aversiva para mim e passei a fugir e esquivar-me das turmas do infantil. Após vários anos agindo dessa forma, eu tive a oportunidade de lecionar para crianças novamente, e, por motivos mais financeiros que de escolha, aceitei as turmas de EI e as do EF-I. Entretanto, essa experiência foi diferenciada, pois me aproximei das professoras regentes e nas minhas aulas vagas, entre uma turma e outra, e com a devida permissão, passei a assistir as aulas delas com os meus alunos.

Foi, então, baseando-me nessas aulas que assistia, nas leituras e pesquisas que desenvolvia sobre o tema, nos eventos acadêmicos que participava e, também, na minha “intuição pedagógica” que comecei a planejar minhas aulas com mais fundamento teórico, não só no que dizia respeito às questões didáticas, mas, também, questões de afetividade, tão importantes para os alunos desses segmentos.

Em uma das aulas do EF-I que acompanhava, a professora regente me entregou uma ficha de leitura, a qual tinha acabado de desenvolver em língua materna (doravante LM) com os alunos, e me sugeriu a possibilidade de adaptação para o Inglês. Como percebia a receptividade por parte das crianças com as narrativas que ela contava nas aulas, desenvolvi minha primeira contação de histórias e assim segui com essa atividade algumas vezes durante o ano letivo.

A receptividade, o entusiasmo, a curiosidade e o encantamento das crianças com a contação de histórias e o envolvimento delas no esforço para entender a narrativa que estava sendo contada em Inglês foram marcantes para minha trajetória de professora de LIC. Não me recordo, em momento algum, aquelas crianças me pedirem para traduzir ou contar a história em LM, na verdade, elas se entusiasmavam no desafio de fazer deduções de significado durante as atividades. Também percebi que, com a prática, fui ficando mais à vontade e

segura em desenvolver técnicas de contação de histórias, como a questão do uso da voz para diferenciar personagens ou o uso do silêncio para criar um clima de suspense.

A partir daquele momento, o meu interesse em ensinar Inglês para crianças com o recurso de histórias infantis e atividade de contar histórias não era mais somente uma reflexão, mas parte da minha prática como docente. Assim, entrei em contato com aquela que tinha descortinado esse universo de Inglês para crianças para mim e me apoiado no estágio da graduação, a Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Denise Maria Margonari Favaro, no Departamento de Educação da UNESP de Araraquara, e, após 14 anos, estamos juntas novamente no estudo dos questionamentos que esta pesquisa levanta.

Gostaria de esclarecer que em função da minha formação e experiência docente, este estudo se refere à LI mais especificamente. Entretanto, esperamos que a pesquisa possa contribuir para pesquisadores e professores de outras línguas adicionais que se propõem a desenvolver atividades com o uso da atividade de contar histórias<sup>2</sup>.

### **1.2.2 A relevância científica e social da pesquisa**

Considerando a importância de conhecer pesquisas já desenvolvidas com o foco aproximado de nossa temática e as lacunas existentes, buscamos estudar o estado do conhecimento no que diz respeito ao ensino de LIC com o uso de histórias.

Na busca por referências, deparamo-nos com dissertações e teses que defendem a atividade de contar histórias e o uso do gênero de histórias infantis nesse contexto pedagógico, como, por exemplo, os estudos desenvolvidos por Rocha (2006, 2010). Um dos objetivos da pesquisadora mencionada foi elaborar encaminhamentos teóricos e práticos acerca do ensino de Inglês para crianças. Dessa forma, amparada por investigações de natureza sociointeracionista, discursiva e comunicacional, Rocha (2006, 2010) sugere o uso de histórias ou como se refere “*gêneros que fazem contar*” (p. 286, grifo da autora), pois, além de serem oralizados, fazem parte do mundo social e escolar da criança.

Outros estudos investigaram o desenvolvimento e a aplicabilidade de atividades, tarefas ou sequências didáticas que faziam uso de histórias infantis nas aulas de LI da EI, EF-I e turmas de crianças em escolas de cursos de idiomas. Dentre essas pesquisas, destacamos Tonelli (2005), Scaffaro (2006), Pavani (2009), Klein (2009), Santos (2017), Périco (2018) e Reis (2018).

---

<sup>2</sup> Após essas considerações, retornamos com a escrita na primeira pessoa do plural.

**Quadro 1** - Dissertações e teses sobre o ensino de Inglês para crianças com o uso de histórias.

Ano	Título	Pesquisador (a)	Nível	Programa	Instituição
2005	Histórias infantis no ensino de Língua Inglesa para crianças	Juliana Reichert Assunção Tonelli	Mestrado	Pós-graduação em Estudos da Linguagem	Universidade Estadual de Londrina
2006	O uso da atividade de contar histórias como recurso na retenção de vocabulário novo na Língua Inglesa com crianças na fase pré-escolar	Andréa Peixoto Scaffaro	Mestrado	Pós-graduação em Linguística Aplicada	Universidade do Vale dos Sinos
2009	Os contos infantis no ensino-aprendizagem de Inglês como língua estrangeira	Leysiane C. Pavani	Mestrado	Pós-graduação em Linguística Aplicada e estudos da linguagem	Pontifícia Universidade Católica - SP
2009	Atividade <i>de</i> Inglês ou atividade <i>em</i> Inglês: contando histórias na sala de aula de língua estrangeira	Viviane dos Santos Klein	Mestrado	Pós-graduação em Linguística Aplicada	Universidade do Vale do Rio dos Sinos
2017	“Sou do Candyall Guetho Square, sou só mundo e tenho algo para lhe falar”: a contação de histórias como ação social nas aulas de Inglês como língua franca (ILF) no Candeal	Kelly Barros Santos	Doutorado	Pós-graduação em Língua e Cultura	Universidade Federal da Bahia
2018	Planejamento Temático baseado em tarefas no ensino de Inglês para crianças: percurso reflexivo e analítico de uma professora	Ana Gabriela Périco	Doutorado	Pós-graduação em Linguística	Universidade Federal de São Carlos
2018	Sequência didática do gênero história infantil em Inglês para crianças como	Raquel Franciscatti dos Reis	Mestrado	Pós-graduação em estudos da	Universidade Estadual de Londrina

	promotora do desenvolvimento linguístico e psicológico.			linguagem	
--	---	--	--	-----------	--

**Fonte:** elaborado pela autora.

Um dos trabalhos de destaque na temática em estudo é a dissertação desenvolvida por Tonelli (2005). Em sua pesquisa-ação, ela propôs as histórias infantis como instrumento de ensino-aprendizagem de Inglês para crianças. Tonelli (2005) transpôs didaticamente duas histórias e desenvolveu atividades denominadas jogos de leitura com duas turmas (aprendizes de 8 a 10 anos) em uma escola de ensino básico particular.

As conclusões de Tonelli (2005) acerca dos resultados de sua pesquisa denotam que o uso das histórias foi satisfatório, pois, segundo a autora, as histórias infantis apresentaram características relevantes ao universo da criança, tanto em termos de fantasia, quanto em questões linguísticas. Além disso, Tonelli (2005) enfatiza o papel imprescindível da professora na ação mediadora do conhecimento, concluindo que a conduta pedagógica praticada pela professora, participante de pesquisa, no ato de contar a história e durante as atividades foi relevante para compartilhar conhecimentos.

Outro trabalho que envolve história infantil no ensino-aprendizagem de LIC é o de Scaffaro (2006). A pesquisadora teve seu foco voltado para o ensino de vocabulário. Em sua pesquisa, de caráter experimental, em uma escola de idiomas, com turmas de até 5 alunos, entre 4 e 5 anos, Scaffaro (2006) fez uma comparação entre duas abordagens de ensino de vocabulário: uma explícita, com o uso de jogos, e outra implícita, com o uso de histórias. Entretanto, os resultados desse estudo evidenciaram que a retenção de vocabulário foi maior no ensino explícito, ou seja, a abordagem feita com a história propiciou menor aprendizagem de vocabulário que a desenvolvida explicitamente.

O estudo de Pavani (2009) nos apresenta que atividades desenvolvidas com o uso de contos de fadas permitiram aos alunos interagirem e participarem na construção de conhecimento em LI. A pesquisadora desenvolveu seu estudo em uma escola pública, de tempo integral (Escola Estadual de Tempo Integral) com um grupo de 18 alunos, entre 8 e 9 anos de idade.

Klein (2009) analisou a interação em sala de aula em evento de atividade de contar histórias. Sua pesquisa de mestrado foi desenvolvida em uma escola de idiomas, com alunos adolescentes que foram contadores de histórias em LI para a turma das crianças. Um dos seus resultados aponta que os colegas colaboraram na construção do conhecimento, não sendo necessária a recorrente interferência do professor.

Santos (2017) desenvolveu sua pesquisa-ação de doutorado por meio da utilização de quatro histórias infantis para introduzir o Inglês como língua franca, com crianças de 5 e 6 anos, em uma ONG. Seu objetivo principal com o uso de contação de histórias foi o de ensinar a LI como atividade política e social, realizando aulas pensadas e planejadas no espaço e na identidade das crianças participantes. Apesar das histórias terem sido contadas pela mediação da LM, a autora aponta que as crianças aprenderam o léxico de forma lúdica e translíngua.

Já Périco (2018) se propôs a elaborar tarefas orientadas pelo princípio do Planejamento Temático com o uso de contos de fadas e a verificar o ensino por meio desse material. Sua pesquisa foi desenvolvida em uma escola pública, com alunos entre 5 e 6 anos de idade, e os resultados apontaram para uma aprendizagem mais abrangente do conteúdo e que o uso dos contos de fadas, já familiares para as crianças, foi um facilitador da aprendizagem da língua.

Reis (2018) desenvolveu uma sequência didática com o gênero história infantil com crianças de um Centro de Educação Infantil, com 17 alunos entre 5 e 6 anos de idade, a fim de investigar o desenvolvimento das Funções Psicológicas Superiores. Os resultados de sua pesquisa revelam que as histórias devidamente organizadas com atividades direcionadas ao desenvolvimento das capacidades de linguagem, juntamente com os gestos didáticos do professor, foram bem-sucedidas.

Podemos perceber que os trabalhos acadêmicos que tratam especificamente da investigação do uso de histórias infantis no ensino-aprendizagem de LIC estão em expansão em pesquisas brasileiras e mostram as vantagens e possibilidades que o gênero proporciona para o desenvolvimento linguístico de maneira lúdica e contextualizada. Assim, a história infantil constitui como um instrumento pedagógico para a realização desta pesquisa.

Do resultado de nossa busca, também analisamos o contexto de desenvolvimento das pesquisas. Tonelli (2005), Scaffaro (2006) e Klein (2009) desenvolveram suas dissertações em escolas particulares, as duas últimas em escolas de idiomas e a primeira com turmas do ensino básico. As pesquisas aplicadas em instituições públicas de ensino foram as de Santos (2017) e Reis (2018), mais especificamente em creches, e Pavani (2009) e Périco (2018) nas escolas com EF-I.

Isso posto, observamos que estão em expansão as pesquisas desenvolvidas sobre o uso de histórias no ensino de LIC com estudantes de instituições públicas. Assim, este estudo se configura relevante do ponto de vista social, pois entende a necessidade de problematizar de forma mais específica o desenvolvimento de ações investigativas sobre a temática no contexto

das escolas públicas que, diferentemente do ensino básico particular ou de escolas de idiomas, trazem, na maioria das vezes, menos possibilidades estruturais e tecnológicas, uma maior quantidade de alunos por turma e pouco ou nenhum acesso a material didático em geral.

Dessa forma, muitas vezes, o professor do contexto de ensino público fica responsável pela produção do seu próprio material pedagógico (PÉRICO, 2018). Então, nosso desafio com esta pesquisa é contribuir para uma reflexão do que considerar ao se propor uma contação de histórias.

Para isso, apresentaremos, a seguir, as perguntas de pesquisa e os objetivos que norteiam este estudo.

### **1.3 Objetivos e perguntas de pesquisa**

Com o objetivo de verificar quais aspectos os professores de Inglês do EF-I podem levar em consideração ao planejarem e desenvolverem uma atividade de contação de história, assim como analisar de que forma os alunos compreendem essa história sendo contada em LI, as perguntas que este estudo pretende investigar são:

1. Quais aspectos levar em consideração no planejamento e desenvolvimento de uma atividade de contar história no ensino de LIC?
2. De que forma as crianças compreendem e participam da história, contada em LI?

Isso posto, os objetivos desta pesquisa são: a) elaborar uma contação de história, descrevendo aspectos relevantes a serem considerados para seu planejamento; b) implementar a atividade de contar história, analisando aspectos de seu desenvolvimento, com relação às atitudes da professora, ao material usado e às atitudes dos alunos e c) analisar, durante a contação e por meio das atividades relacionadas a ela, a forma que o aluno compreende e participa da história.

A hipótese que levantamos a respeito, principalmente da segunda questão, está relacionada à aprendizagem sociointeracionista que, de certa forma, reflete também no planejamento e desenvolvimento da contação de histórias.

## **1.4 Organização da Dissertação**

Esta dissertação é dividida em cinco seções. Começamos introduzindo o tema, as justificativas e apresentando as perguntas de pesquisa e os objetivos que sustentam este estudo.

A segunda seção está voltada para o referencial teórico que abrange questões relacionadas à aprendizagem infantil, trazendo algumas considerações sobre o ensino de Inglês para crianças.

Em seguida, abordamos as histórias infantis, elencando suas potencialidades para o ensino de LIC e finalizamos apresentando as contribuições da contação de histórias para o ensino de Inglês.

A terceira seção é a da metodologia, na qual descrevemos a natureza da pesquisa, o contexto de estudo e seus participantes. Também apresentamos como foram os procedimentos de coleta de dados e quais os instrumentos usados para a sua coleta e, por fim, falamos sobre os procedimentos de análise dos dados. Nessa seção, justificamos a necessidade de reencaminhamento da pesquisa em virtude do contexto mundial pandêmico. Além disso, contamos como foi a escolha da história para o desenvolvimento da contação e descrevemos as atividades desenvolvidas com os alunos.

Na quarta seção apresentamos, analisamos e discutimos os resultados, em uma tentativa de responder às questões levantadas por este estudo.

Por fim, na quinta seção, fazemos as considerações finais, explicitando as limitações deste trabalho e apresentamos encaminhamentos para futuras pesquisas.

## 2. REFERENCIAL TEÓRICO

Esta seção tem o objetivo de apresentar o referencial teórico que norteia esta pesquisa.

Para isso, nosso estudo se fundamenta na teoria sociointeracionista sobre ensino-aprendizagem infantil de Vygotsky (2001, 2010) e nos pressupostos de ensino-aprendizagem de LE para crianças, desenvolvidos mais especificamente por Cameron (2001, 2003) e Harmer (2006). A proposta das histórias infantis como instrumento de ensino de LIC é respaldada nos estudos desenvolvidos por Tonelli (2005, 2008, 2013, 2017) e os componentes de planejamento da contação de histórias são baseados em Cameron (2003), Ellis e Brewster (2014) e Dohme (2018).

### 2.1 A concepção sociointeracionista de ensino-aprendizagem de Vygotsky

Compreender de que forma a criança constrói seu conhecimento é parte significativa para o processo de ensino-aprendizagem de LE. Desta forma, nosso estudo se debruça na teoria sociointeracionista de Vygotsky (2001), a qual assevera que o conhecimento é adquirido nas interações sociais, intermediadas pela linguagem, do indivíduo com outros indivíduos e dos indivíduos com o mundo.

O desenvolvimento cognitivo, como explica a teoria Vygotskyana (2001), é formado nas interações, situadas historicamente, que o indivíduo estabelece com os outros indivíduos ou com o meio social e cultural em que ele está inserido. Dessas relações, são gerados conhecimentos e experiências, como aponta Tonelli (2005, p. 38) “*é nas e pelas* (grifo da autora) práticas sociais que o homem se constitui como ser humano, este novo ser histórico vai se construindo nas interações sociais e na apropriação do discurso do outro”. Dessa forma, ao mesmo tempo em que o indivíduo é formado pelo meio e pelas pessoas desse ambiente, ele também atua nas pessoas e nesse meio, estabelecendo trocas sociais.

Vygotsky (2001) classifica os processos de aprendizagem infantil em dois estágios: os inferiores e os superiores. Os estágios inferiores, também chamados de conceitos espontâneos, são adquiridos pela criança em sua vivência pré-escolar. Por outro lado, os estágios superiores, ou conceitos científicos, são aqueles obtidos na formação escolar da criança e que vão adentrar seu sistema de aprendizagem para interagir, modificar e enriquecer o que havia sido construído nos estágios inferiores. Dessa forma, Vygotsky (2010) conclui que a aprendizagem da criança começa muito antes de ela ingressar na escola.

Para o autor (2001), o passo mais importante da aprendizagem é o momento em que um conceito espontâneo sofre alterações pelo conteúdo científico, ou seja, circunstância em que a criança adquire consciência desse conceito. Sobre o conceito de consciência, Martins (2014, p. 52) explica que é a “percepção do fenômeno dentro do sistema de relações objetivas que o sustentam e é para o estabelecimento destas relações que a formação de conceitos assume importância”. A autora ressalta, ainda, que cabe, imprescindivelmente, à formação escolar viabilizar aos aprendizes formas superiores às da vida cotidiana, nas quais os processos cognitivos superiores superem os inferiores.

Dessa forma, a aprendizagem e o desenvolvimento estão inter-relacionados desde o nascimento da criança (FIGUEIREDO, 2019). Entretanto, Vygotsky (2010) evidencia que aprendizagem não é a mesma coisa que desenvolvimento, mas ressalta que o ato de aprender suscita processos mentais que conduzem ao desenvolvimento:

Aprendizagem não é em si mesma desenvolvimento, mas uma correta organização da aprendizagem da criança conduz ao desenvolvimento mental, ativa todo o grupo de processo de desenvolvimento, e esta ativação não poderia produzir-se sem aprendizagem. Por isso, a aprendizagem é um momento intrinsecamente necessário e universal para que se desenvolvam na criança essas características humanas não-naturais, mas formadas historicamente (VYGOTSKY, 2010, p. 115).

Assim, Vygotsky (2010) estabelece que a aprendizagem propicia uma área de desenvolvimento potencial, chamada de Zona de Desenvolvimento Proximal, doravante ZDP, que, segundo Mello (2014), é desenvolvida dentro de um trabalho de colaboração entre a criança e um par mais experiente. Cameron (2001) prossegue explicando que a criança consegue fazer e entender melhor o mundo ao seu redor mais com a ajuda de um adulto, que por ela mesma.

Para Vygotsky (2001), o nível de desenvolvimento real, relacionado às funções mentais já maduras, e o nível de desenvolvimento potencial, vinculado às funções mentais que podem ser desenvolvidas com a mediação do indivíduo mais capaz, já existem na mente da criança. Entre esses dois níveis há um intervalo, ou seja, a ZDP, espaço em que as funções mentais não amadureceram ainda, mas que com a mediação virão a amadurecer futuramente.

Podemos perceber que a mediação feita pelo par mais capaz é de extrema relevância no processo de aprendizagem de LE, assim como assevera Tonelli (2005, p. 65) acerca do papel do professor: “Na sala de aula, a ação do professor tem como objetivo criar as condições necessárias para a realização do processo de aprendizagem do aluno”.

O processo de desenvolvimento de uma LE ocorre da mesma forma. Vygotsky (2001) salienta que, apesar de existirem diferenças entre a LM e a língua em aprendizado, ambas estão inseridas em uma mesma classe de processos de desenvolvimento de linguagem, ou seja, possuem uma unidade interna. Assim, o autor considera que o que já foi estabelecido na LM contribui para o aprendizado da LE.

Em outros termos, no contexto escolar, o aprendiz recorre aos significados já construídos em sua própria língua como base para o processo de aprendizagem de uma LE. Da mesma forma, segundo Vygotsky (2001), o inverso acontece, o aprendizado de uma LE exerce influência sobre o aprendizado de sua LM, de maneira consciente.

Figueiredo (2019) acrescenta o papel da fala privada na aprendizagem de uma outra língua. O mencionado autor, apoiado em estudos de Vygotsky, explica que a fala da criança é dividida em comunicativa, usada na interação social com outros indivíduos, e fala privada, que é quando a criança fala consigo mesma, de maneira verbalizada. A fala privada é uma forma, segundo Figueiredo (2019), que a criança encontra de internalizar as funções mentais, e que em contexto de aprendizagem de LE, ajuda na interiorização de formas linguísticas e de vocabulário. Além disso, “a vocalização do discurso privado ocorre, também, como uma forma de testar hipóteses sobre a língua estrangeira” (FIGUEIREDO, 2019, p. 29).

Dessa forma, com o aporte do sociointeracionismo vygotskyano, compreendemos que a aprendizagem de uma LE pela criança ocorre na interação/mediação dela com seu par mais capaz ou com seu educador, por intermédio da linguagem. Além disso, a criança serve-se de estratégias, como seu conhecimento espontâneo, a fala privada e o uso da LM para construir conhecimento na LE.

## **2.2 O ensino de LIC: algumas considerações**

Cientes da importância de se conhecer como a criança constrói conhecimentos, passamos a refletir a cerca de alguns outros aspectos que são relevantes sobre e para o processo de ensino-aprendizagem de LI nesse contexto.

Segundo Cameron (2003), a criança, como discutido na subseção 2.1, é um ser social e por isso busca significados em suas experiências. Em decorrência desse fato, conforme explica Harmer (2006), os professores necessitam oferecer oportunidades de aprendizagem de LI de uma maneira indireta, que proporcionem uma interação desse ser socializado com o todo que se encontra a sua volta, ou seja, com tudo que a criança vê, ouve e toca.

Além disso, essas oportunidades de aprendizagens, como assevera Harmer (2006), precisam ser práticas variadas de sala de aula, pois as crianças, apesar de, em geral, serem dispostas, entusiasmadas e curiosas para aprenderem coisas novas, apresentam um tempo de atenção curto e por isso ficam facilmente entediadas.

Como forma de entretê-las e envolvê-las no ensino-aprendizagem da LI, Leventhal (2006) assevera que é importante que as experiências pedagógicas oferecidas favoreçam a descoberta, estimulem a curiosidade e a interação com as vivências com o mundo real. Cameron (2003) nos chama a atenção para o desenvolvimento das atividades lúdicas, mas sem deixar de potencializar, por meio delas, o desenvolvimento linguístico.

No que diz respeito às atividades pedagógicas de ensino-aprendizagem de LIC, Cameron (2003) orienta que elas sejam planejadas e desenvolvidas em uma perspectiva centrada no aprendiz (*learning-centered*), na qual a aprendizagem acontece para suprir as necessidades das crianças e não as necessidades do professor, ou as impostas pelo material didático. As atividades desenvolvidas sob essa ótica, segundo a referida teórica, contemplam os aspectos cognitivos e as dimensões sociais das crianças.

Diante do que foi discutido, argumentamos em favor de um ensino-aprendizagem de LI que atenda às características e as necessidades das crianças, ou seja, que proporcione o desenvolvimento da linguagem por meio de práticas lúdicas, sensoriais, diversificadas e exploratórias e, a partir disso, sugerimos o uso das histórias infantis como mediadoras desse conhecimento.

### **2.3 As histórias infantis**

As histórias para crianças, segundo Dohme (2018), possibilitam a criação de um mundo mágico de imaginação e diversão que deleita os pequenos. Por essa razão, dentre outros fatores pedagógicos que iremos desenvolver nesta subseção, as histórias podem ser consideradas uma ferramenta poderosa de ensino.

No que tange ao contexto escolar, julgamos importante ressaltar que história se diferencia de texto. Cameron (2003) explica que enquanto o texto é definido por um encadeamento de ações, as histórias apresentam eventos que seguem uma sequência temporal, uma estrutura temática e evidencia um problema a ser resolvido.

Assim sendo, as narrativas que mais especificamente fazem parte do universo infantil, como as fábulas e os contos de fadas, por exemplo, foram denominadas histórias infantis, doravante HI, por Tonelli (2005, 2008, 2013). A autora mencionada, com base em Tahan

(1966), explica que as HI podem ser relatos reais ou imaginários que possuem regularidades, tanto na forma, quanto no conteúdo.

Com relação à forma, Tonelli (2005, 2008, 2013) explica que as HI apresentam uma estrutura de sucessão de eventos que levam a um ponto culminante e a um desfecho. O conteúdo desse tipo de narrativa, segundo a referida autora, se caracteriza pela potencialidade de desenvolver a imaginação e despertar emoções nas crianças.

De maneira didática e como forma de sugestão, Dohme (2018) distribuiu os temas das HI por faixa-etária. De acordo com a mencionada autora, crianças de até 3 anos de idade gostam de histórias de seres inanimados/animais que possuem características humanas ou desempenham atividades humanas. Elas também apreciam as histórias em que existem personagens que são crianças como elas. As narrativas mais interessantes para as idades de 3 a 6 anos são aquelas que envolvem fantasia e fatos inesperados. Essa faixa-etária também aprecia histórias que contêm repetições. Já as crianças de 7 anos gostam de histórias que estejam mais próximas ao ambiente delas, ou seja, as que acontecem em escola ou em família, por exemplo. Elas se interessam também por narrativas de fadas e fábulas. As crianças de 8 apreciam histórias atreladas à realidade, com um enredo ainda permeado por fantasia, mas um pouco mais elaborado. As de 9 anos têm preferência pelas histórias de humor e de aventura, que se passam em lugares mais exóticos, como em outro planeta ou no fundo do mar, por exemplo. As crianças mais velhas, de 10 a 12 anos, se deleitam com narrativas de viagens, exploração ou invenção. Também apreciam mitos e lendas.

Devemos enfatizar que mesmo que sejam voltadas para fins pedagógicos, as HI, além de terem que ser interessantes às crianças, também podem ser motivadoras de desenvolvimento emocional, como pontua Bettelheim (2015, p. 11):

Para que uma história realmente prenda atenção da criança, deve entretê-la e despertar a sua curiosidade [...] deve estimular-lhe a imaginação: ajudá-la a desenvolver seu intelecto e a tornar claras suas emoções; estar em harmonia com suas ansiedades e aspirações.

Isso posto, alinhadas com Tonelli (2005, 2008, 2013), defendemos que a HI, pela sua forma e pelo seu conteúdo e, também, por fazer parte do universo infantil, pode se configurar como ferramenta de ensino de Inglês para crianças. Tais argumentos que sustentam essa premissa serão desenvolvidos e discutidos nas seções a seguir.

## 2.4 As potencialidades das HI no ensino de LIC

Como já discutido, neste estudo, e em consonância com os estudos de Tonelli (2005, 2008, 2013), acreditamos que as HI são providas de características que potencializam questões linguísticas, cognitivas e emocionais que atendem às necessidades das crianças na aprendizagem de LI.

Dohme (2018) argumenta que as HI conduzem as crianças ao divertimento, por isso, quando usadas no contexto escolar, criam um ambiente mais empático, reduzindo o nível de estresse e de ansiedade que o aluno possa apresentar em sala de aula, principalmente com relação ao desenvolvimento de uma língua nova, como asseveram Mixon e Temu (2006). Os autores citados acrescentam que as narrativas baixam o filtro afetivo<sup>3</sup> dos aprendizes, facilitando o processo de ensino-aprendizagem.

Apesar de os estudos de Dohme (2018) serem voltados para o uso das HI no contexto de LM, Wright (1995) salienta que, em LE, as histórias podem ter as mesmas potencialidades de aprendizagem. Tonelli (2005) explica que, por ser um gênero que já faz parte da vida escolar da criança, as HI permitem a superação de barreiras linguísticas que a LI pode trazer. A fantasia e imaginação que as narrativas proporcionam fazem com que a construção do conhecimento seja feita de forma significativa e contextualizada.

Com relação aos aspectos linguísticos, Ellis e Brewster (2014) asseveram que as HI possuem características inerentes ao próprio gênero, como ritmo, entonação e repetição, que contribuem na habilidade de escuta e pronúncia da língua alvo, ou seja, promovem o desenvolvimento da linguagem oral (ROCHA, 2006). A oralidade, a escuta e a pronúncia são consideradas habilidades essenciais a serem desenvolvidas no ensino de LI dos anos iniciais, como apresentado no Guia de Orientação para a implementação do Inglês no EF-I das escolas paulistas (SÃO PAULO, 2014a).

Além disso, Cameron (2003) esclarece que as narrativas promovem o desenvolvimento de estratégias relevantes de compreensão, como levantar hipóteses, fazer deduções e antecipar significados, condutas que são esperadas para a fluência, não só em LI, mas, também, na LM.

O conhecimento prévio, as antecipações, a atribuição de significados a aspectos não linguísticos com o apoio de imagens, o uso de gêneros literários infantis, as atividades de

---

<sup>3</sup> Krashen, 1985.

recontar uma história de maneira oral são algumas das habilidades<sup>4</sup> a serem desenvolvidas no EF-I, segundo a Base Nacional Comum Curricular, ou BNCC (BRASIL, 2017), documento que estabelece as aprendizagens mínimas da educação básica. Isso posto, essas mesmas habilidades, que teoricamente são desenvolvidas no ensino de LM, também são favoráveis para a LI, e podem ser desenvolvidas, aprofundadas e recuperadas por meio das HI contadas em Inglês.

As HI em contexto de LE, de acordo com Ellis e Brewster (2014), podem também maximizar a noção de cidadania e diversidade e, assim, promoverem uma educação multi e intercultural, que, como acrescenta Mixon e Temu (2006), constroem o respeito pela cultura e pelos valores de outros grupos. Além disso, Ellis e Brewster (2014) destacam que as narrativas podem provocar nos alunos uma atitude positiva frente à língua em aprendizagem.

Ademais, as histórias também podem se relacionar com temas de outros componentes curriculares (WRIGHT, 1995; ELLIS; BREWSTER, 2014) e serem interdisciplinares, fazendo com que o aprendizado seja mais significativo, pois possibilitam a criança a criar vínculos com o que ela vive (LEVENTHAL, 2006). Da mesma forma, elas podem ser um referencial de valores que transformam o abstrato em concreto, pois, por meio da fantasia, comportamentos humanos que geram consequências são colocados em um contexto significativo, que se fossem abordados de forma isolada não seriam compreendidos pela criança (DOHME, 2018).

A forma simbólica, encontrada nos contos de fadas, por exemplo, confronta a criança com as dificuldades humanas básicas de maneira honesta, acaba trazendo sugestões mais inteligíveis de como as crianças podem lidar com questões de problemas existenciais e amadurecer com mais segurança, pois essas narrativas oferecem “soluções de modos tais que sejam passíveis de apreensão pela criança no seu nível de compreensão” (BETTELHEIM, 2015 p. 19).

Assim, as vantagens acerca do uso das HI no ensino de LIC são várias, pois elas podem promover o desenvolvimento da linguagem e estratégias de compreensão do Inglês de forma mais afetiva e divertida, têm potencialidades temáticas que propiciam dialogar sobre valores que educam para a cidadania e ainda podem ser interdisciplinares.

Compreendemos, também, que as HI atendem às competências e habilidades exigidas pela BNCC (BRASIL, 2017) para o segmento em questão, ou seja, o EF-I, e, também, as

---

<sup>4</sup> Estamos nos referindo mais especificamente às habilidades EF15LP01, EF15LP12 e EF15LP19.

habilidades linguísticas previstas para o contexto, como o desenvolvimento da oralidade e compreensão auditiva da LI.

## **2.5 Contação de histórias**

A arte de contar histórias sempre existiu (DOHME, 2018), como forma de entretenimento ou para a transmissão de aspectos culturais, essa prática era muito comum no passado. Entretanto, em decorrência da televisão e do advento da tecnologia na atualidade, a atividade de contar história vem perdendo espaço no cotidiano infantil e a escola passa a ser, talvez, o lugar no qual as crianças passam a ter oportunidade de desfrutar desse momento (MIXON e TEMU, 2006). Por outro lado, Wright (1995) destaca que, mesmo com a desvalorização da contação de histórias em detrimento dos dispositivos tecnológicos, as crianças ainda se mostram dispostas a lerem ou ouvirem uma narrativa.

Ouvir uma história é, segundo Ellis e Brewster (2014), uma experiência social compartilhada inserida em um contexto memorável e familiar que desenvolve o emocional e o social. Dessa forma, a atividade de contar histórias em contexto de LIC pode motivar a aprendizagem linguística, desenvolvendo as habilidades de escuta, compreensão e fala, que são os propósitos de ensino da língua no EF-I, de acordo com o Guia de Aprendizagem (SÃO PAULO, 2014a).

Cameron (2003) explica que a contação de histórias, como o próprio nome sugere, é uma atividade de natureza oral, pois é designada para a escuta. Entretanto, julgamos necessário enfatizar que, como explicam Ellis e Brewster (2014), não se trata de uma atividade passiva, pelo contrário, pois no decorrer da contação, os alunos se envolvem com a narrativa, interpretando os acontecimentos e os suportes visuais apresentados juntamente à história.

Com relação ao desenvolvimento de uma contação de história em sala de aula, Tonelli (2005) nos chama a atenção para a conduta do professor, que, segundo a autora, deve ser a de orientador, facilitador e mediador da narrativa. Em outras palavras, o professor, de acordo com Cameron (2003), é o responsável por fazer com que a história seja acessível à criança durante a contação e que ela proporcione aprendizagem da LI.

Por isso, como explica Cameron (2003), além de se considerar o lado divertido da contação de história, devemos dar relevância para o planejamento pedagógico que necessita ser voltado para objetivos de linguagem claros e desenvolvimento de atividades devidamente organizadas para este fim.

Isso posto, o estudo da HI escolhida para a contação de história se faz necessário. Sobre a linguagem, podemos antecipar que, por ser poética ou literária, em decorrência da organização do gênero em si, há a presença de certos padrões linguísticos, como paralelismo, aliteração, contrastes, metáforas, diálogos e intertextualidade, que podem auxiliar no ensino da língua alvo (CAMERON, 2003). Além disso, a história cria um contexto no qual o padrão de previsibilidade dos fatos da narrativa, juntamente dos elementos visuais convergem para o enriquecimento do vocabulário (CAMERON, 2003).

Disso, entendemos que os elementos visuais são importantes para a compreensão do que é narrado em LI. Ellis e Brewster (2014) asseveram que a contação de história feita juntamente com imagens, pode ser um momento oportuno para o letramento visual, meio de comunicação relevante na sociedade atual.

Pavani (2009) orienta que, para situações de contação de história nas quais não há um livro com imagens, o professor elabore recursos, os quais ela denomina ferramentas externas, para que os alunos possam se apoiar durante a contação.

No mesmo viés, Dohme (2018), que prefere chamar esse apoio visual da contação de história de elementos externos, elaborou uma categorização de recursos que são: a) aqueles que simbolizam uma situação, como uma varinha de condão ou um chapéu de bruxa, por exemplo; b) os recursos auxiliares, compreendidos pela gravura do livro, flanelógrafo, fantoches, ventrículos, dedoches, marionetes, teatro de sombra etc. e, por fim, c) efeitos especiais sonoros, como o barulho do mar feito com uma caixa de papelão com alguns grãos dentro, ou sensitivos, como a sensação de uma ventania feita com um ventilador.

Entendemos que, com relação aos apoios visuais para a condução da contação de história, os critérios de escolha recaem na avaliação do nível linguístico da história a ser trabalhada e dos alunos. Além disso, Ellis e Brewster (2014) ressaltam que, no que diz respeito às ilustrações, é conveniente nos atentarmos se elas comunicam de maneira clara o significado discursivo do enredo e se o tamanho delas é o ideal para que todos os alunos possam enxergá-las adequadamente.

Não só podemos fazer adaptações dos apoios visuais, mas, também, da estrutura linguística da história, quando conveniente. Ellis e Brewster (2014) elencam alguns exemplos, como substituir palavras por outras mais familiares, parafrasear expressões idiomáticas, simplificar, reorganizando a ordem de uma estrutura oracional complexa e simplificar orações que sejam muito longas.

Além do planejamento linguístico e das simplificações, adaptações e modificações da HI a ser narrada, é necessário considerar o planejamento do ambiente em que a contação de

história será desenvolvida, pois, em decorrência da natureza da atividade, o local precisa ser calmo e sem ruídos que possam atrapalhar a compreensão auditiva da narrativa ou dispersar os alunos. Juntamente ao ambiente, o horário da contação também é relevante, devendo ser evitado logo após as refeições, pois nesse período o nível de energia das crianças é baixo (DOHME, 2018).

Outros elementos relacionados à voz são igualmente importantes para que a contação de história seja bem-sucedida, como salienta Dohme (2018). Um deles é a dicção, a autora supracitada orienta para uma pronúncia desempenhada de maneira clara, com espaços entre as palavras, sem emendar uma à outra. Consideramos esse elemento relevante, principalmente quando se trata de ensino de LI, quando os objetivos são voltados ao desenvolvimento de habilidades de compreensão auditiva.

O volume da voz precisa ser ajustado ao ambiente para que ela não saia tão alta, que possa causar desconforto, e nem tão baixa, que dificulta a compreensão da história. Entretanto, quando usados de maneira dirigida e adequada ao contexto, os recursos de variação, tanto de velocidade da voz, quanto de volume, podem atribuir efeitos interessantes à história, assim como o uso de pausas, que causam a sensação de suspense, valorizando o evento que virá em seguida.

Não só os aspectos visuais e de voz comunicam em uma contação de história, mas os gestos do contador também são importantes. Com relação a isso, Carvalho (2009) discorre sobre a importância das estratégias de comunicação que o professor de LIC precisa desenvolver para facilitar as interações e colaborar na compreensão de palavras ou expressões desconhecidas pelas crianças durante a história. A autora mencionada, baseada em Celce-Murcia (1991), destaca que a adaptação do discurso envolve aspectos não verbais, como os gestos e as mímicas.

Juntamente com Carvalho (2009 apud PAITER, 1999), concordamos que essas simplificações e adaptações na comunicação do professor são com o propósito de simplificar ou fazer esclarecimentos e não empobrecer a linguagem.

Com relação ao uso da LM, Ellis e Brewster (2014) afirmam que é uma ferramenta para ser usada em momentos com razões plausíveis. Carvalho (2005, 2009) considera pertinente recorrer a LM quando há a necessidade de ter uma comunicação mais rápida e eficaz em algumas ocasiões. Tílio e Rocha (2009) acreditam que o uso da LM pode potencializar e fazer a mediação da aprendizagem de LE.

E, por fim, Mixon e Temu (2006) argumentam que a contação de história é um recurso pedagógico expressivo quando não há disponibilidade de material didático e as salas de aula

são numerosas, pois demandam objetos simples e atividades *follow-ups*<sup>5</sup> de recontar ou dramatizar, por exemplo, não requerem aparatos refinados. Além disso, mesmo na ausência de um livro físico, uma história pode ser contada.

Nesta subseção discutimos a contribuição das histórias infantis no contexto de ensino-aprendizagem de LIC, enfatizando que são instrumentos pedagógicos que propiciam trabalhar tanto os aspectos linguísticos quanto os emocionais dos estudantes. Na próxima seção apresentaremos os procedimentos metodológicos que nortearam o desenvolvimento da pesquisa.

---

<sup>5</sup> São atividades de acompanhamento.

### 3 METODOLOGIA

Esta seção se refere ao percurso metodológico adotado para a realização desta pesquisa, como sintetiza o quadro 2:

**Quadro 2** - Percurso metodológico.

<b>Pesquisa</b>	<b>Contexto de pesquisa</b>	<b>Participantes</b>	<b>Coleta de dados</b>
Qualitativa	Escola pública	25 alunos	Observação das aulas de Inglês
Interpretativa	2º ano	Professora de Inglês	Entrevista com a professora de Inglês
Estudo de caso	<i>Early Bird</i> (SÃO PAULO, 2014a)	_____	Contação de Histórias

**Fonte:** elaborado pela autora.

Antes de descrever mais detalhadamente como este percurso da metodologia ocorreu, gostaríamos de retomar as perguntas de pesquisa:

1. Quais aspectos levar em consideração no planejamento e desenvolvimento de uma atividade de contação de história no ensino de LIC?
2. De que forma as crianças compreendem e participam da história, contada em LI?

Para tentar respondê-las, elaboramos, fundamentadas em pesquisas desenvolvidas acerca do uso de HI no ensino de LIC, uma contação de história e, respeitando o contexto no qual ela seria aplicada, ou seja, a aula de Inglês dos alunos do 2º ano do Ensino Fundamental de uma escola pública estadual de uma cidade do interior de São Paulo, a qual adere ao projeto *Early Bird* (SÃO PAULO, 2014a), fizemos sua implementação. Ressaltamos que a professora pesquisadora (PP) não era a professora de Inglês dos alunos, mas foi a responsável pela implementação da contação de história e das atividades relacionadas.

Durante o desenvolvimento das aulas e das atividades relacionadas à contação da história, observamos, analisamos e interpretamos de que forma as crianças compreenderam e participaram da narrativa.

Julgamos necessário salientar que, no que diz respeito à primeira pergunta de pesquisa, não é nossa intenção construir e/ou fornecer uma “receita” de planejamento de aulas com a contação de história, mas oferecer uma reflexão sobre os aspectos que podem ser relevantes

ao se propor o desenvolvimento de tal atividade, assim como as potencialidades que ela pode trazer ao ensino de LIC.

Uma vez recapituladas as perguntas de pesquisa deste estudo, apresentamos, na subseção seguinte, o desenho inicial da pesquisa e explicamos a necessidade de seu redirecionamento. Em seguida, discutiremos sobre as escolhas metodológicas que norteiam esse estudo, descrevendo sua natureza, o seu contexto de desenvolvimento, os participantes nele inseridos, o planejamento das aulas e os procedimentos de coleta e análise dos dados.

### 3.1 Pandemia de COVID-19: alterações no planejamento inicial

O desenho inicial desta pesquisa tinha como um dos procedimentos metodológicos a aplicação de um projeto piloto de atividade de contação de histórias, com a finalidade de se testar os instrumentos, para que, em seguida, tal atividade fosse reelaborada e refinada com as adaptações advindas da análise dessa pilotagem.

O projeto piloto foi, então, desenvolvido nos meses de novembro e dezembro de 2019 (com a turma do 2º ano D), ficando a implementação da pesquisa (com a turma do 3º ano D) para início do ano letivo de 2020. A reelaboração da atividade estava programada para março de 2020 e sua implantação para final de abril do mesmo ano, como é possível observar no quadro 3:

**Quadro 3** – Cronograma parcial de atividades da pesquisa.

<b>Atividade</b>	<b>Turma</b>	<b>Data</b>
Projeto Piloto	2ºD	novembro/dezembro de 2019
Reelaboração da atividade da pesquisa.	-----	março de 2020
Implementação da atividade da pesquisa.	3º D	abril/maio de 2020

**Fonte:** elaborado pela autora.

Entretanto, em meados do mês de março de 2020, devido à Pandemia de Covid-19, houve mudanças no calendário escolar da SEESP (SÃO PAULO, 2020) e um novo cronograma foi homologado.

**Quadro 4** – Mudanças no calendário da SEESP devido à pandemia de COVID-19.

<b>Data</b>	<b>Ação</b>
De 16 a 20 de março de 2020.	Atividades de prevenção à Covid-19.
De 23 de março a 24 de abril de 2020.	Início do teletrabalho, antecipação de férias e dos recessos.
A partir de 27 de abril de 2020.	Teletrabalho.

**Fonte:** São Paulo (2020).

Como mostra o quadro 4, em decorrência das exigências da pandemia, ou seja, do distanciamento social, os recessos e as férias foram antecipados e, em seguida, foi decretado o ensino remoto. Em outras palavras, as atividades escolares estavam alteradas, o que impossibilitava o desenvolvimento da pesquisa em sala de aula, juntamente aos alunos, como havia sido organizado e proposto inicialmente.

Assim, devido aos imprevistos impostos pela pandemia e a necessidade de se cumprir os prazos do Programa da Pós-graduação, optamos por responder às perguntas de pesquisa estabelecidas originalmente, mas utilizando os dados provenientes do projeto piloto, que já havia sido implementado e finalizado, como mostra o quadro 3.

Dessa forma, julgamos importante ressaltar o papel que um projeto piloto exerce em uma pesquisa em Educação. Para isso, pautamo-nos em Silva e Oliveira (2015, p. 226) que explicam:

[...] um instrumento capaz de reproduzir eficazmente e em escala reduzida parte significativa dos meios que serão encontrados pelo pesquisador no momento definitivo de coleta de dados. Analisa-se através dele, especificamente, questões relacionadas aos procedimentos de aplicação do recurso selecionado para coleta dos dados a partir de uma amostra resultante de sua efetiva utilização em uma pequena seleção de participantes, visando proporcionar condições de reflexão quanto à sua viabilidade, adequação à proposta e principalmente sua cientificidade.

Desse fragmento, entendemos que o projeto piloto não abarca a totalidade do que se pretende em uma pesquisa, mas, ao mesmo tempo, também, não deixa de ter seu valor científico.

### **3.2 A natureza da pesquisa**

Como apresentadas na subseção 1.3, as perguntas que pretendemos responder caracterizam esta pesquisa como um estudo de caso.

Uma pesquisa com base em estudo de caso é orientada pela interpretação das situações em um determinado contexto, no qual “o objeto estudado é tratado como único, uma representação singular da realidade que é multidimensional e historicamente situada” (LÚDKE e ANDRÉ, 2014, p. 24).

O contexto a que nos referimos nesse estudo é o dos fenômenos advindos de práticas de sala de aula, os quais, segundo Sampieri, Collado e Lucio (2013) podem ser considerados naturalistas e interpretativos. Naturalista porque as práticas desenvolvidas nas aulas e os participantes delas estão inseridos em um ambiente natural e cotidiano, e interpretativo porque “tenta encontrar sentido para os fenômenos em função dos significados que as pessoas dão a eles” (SAMPIERI; COLLADO; LUCIO, 2013, p. 35). A perspectiva de interpretação é desempenhada pelo próprio pesquisador, o qual é considerado o instrumento principal, pois busca um entendimento do significado das ações dos participantes (SAMPIERI; COLLADO; LUCIO, 2013).

Dessa forma, uma pesquisa que tem o enfoque naturalista e interpretativo é um estudo de natureza qualitativa, que é caracterizado por aquele que “se desenvolve numa seleção natural, é rico em dados descritivos, tem um plano aberto e flexível e focaliza a realidade de forma complexa e contextualizada” (LÚDKE; ANDRÉ, 2014, p. 20), compreendendo e aprofundando os fenômenos explorados no contexto em um processo indutivo (SAMPIERI; COLLADO; LUCIO, 2013).

Dentre os componentes elencados por Lúdk e André (2014) acerca do estudo de caso estão: a) a descoberta, pois elementos importantes podem se manifestar no decorrer do estudo, mesmo depois de estabelecida uma base teórica; b) a interpretação em contexto (retrato da realidade), em que o todo, ou seja, a estrutura física e as pessoas envolvidas, leva a uma compreensão mais significativa do fenômeno e c) a variedade de fontes de informação, que auxiliam no cruzamento dos dados.

Além disso, uma pesquisa com base no estudo de caso permite uma generalização naturalística que, segundo Lúdk e André (2014) pode levar o leitor a se perguntar o que ele pode ou não aplicar deste caso no seu próprio contexto. Isso posto, alinhadas aos autores mencionados, compreendemos que não existe uma realidade com uma perspectiva verdadeira, mas que existe uma realidade com pontos de vista diferentes. Por fim, os autores supracitados alegam que esse tipo de investigação permite que os dados sejam apresentados de diversas maneiras em estilo narrativo, com descrições e ilustrações, por exemplo.

Assim, o estudo de caso é a base metodológica para esta pesquisa que observa e analisa as práticas educacionais inseridas em um ambiente natural e real, que é a sala de aula.

### 3.3 Contexto de estudo

O contexto de desenvolvimento desta pesquisa foi com uma turma do 2º ano D, composta por 25 estudantes, do período vespertino, de uma escola pública estadual, de uma cidade do interior do estado de São Paulo.

Essa escola foi selecionada para a implementação da pesquisa por ser uma das instituições que fizeram adesão ao projeto *Early Bird* (SÃO PAULO, 2014a), o qual iremos discutir mais profundamente na subseção 3.3.1, dessa forma, ofertava o ensino de LI para os alunos do EF-I.

Os alunos do 2º ano D foram eleitos para a pesquisa, pois era a turma que a professora de Inglês<sup>6</sup>, que tinha concordado em participar desse estudo, lecionava.

A escola, pública e estadual, se localiza em um bairro periférico de um município do estado de São Paulo e atende alunos dos anos iniciais e finais do Ensino Fundamental.

As crianças do 2º ano D tinham duas aulas de LI, com 50 minutos de duração cada uma, que ocorriam às quartas e sextas-feiras. A professora de Inglês deles, Carolina<sup>7</sup> não era a mesma professora regente, mas uma profissional com formação em Letras, como requisitado nas diretrizes da atribuição de aulas para esse contexto e explicitado na introdução deste trabalho.

A sala de aula do 2º ano D situava-se no segundo andar da escola. Possuía janelas grandes com vista para um espaço aberto, com algumas árvores. Os ventiladores da sala funcionavam adequadamente, mas causavam ruídos sonoros altos, quando estavam ligados. A lousa era um quadro branco para uso com marcador.

As paredes da sala estavam decoradas com quatro cartazes, um com letras do alfabeto, outro de tabuada, um terceiro de separação de sílabas e, por fim, um com os nomes dos alunos e seus números da chamada. Havia alguns trabalhos de arte expostos, entretanto, até o final da realização da pesquisa, não havia nenhuma comunicação visual ou trabalho exposto em LI.

Com relação às carteiras, a sala era formada por três fileiras, cada fileira com duas carteiras juntas. Segundo a professora regente, em uma de nossas conversas informais<sup>8</sup>, as crianças eram organizadas por ela mesma, de uma forma que um estudante que tinha mais

---

<sup>6</sup> Reiteramos que a PP não era a professora de Inglês da turma da pesquisa.

<sup>7</sup> Nome fictício para preservar a identidade da professora.

<sup>8</sup> Uma das características de uma pesquisa com base em estudo de caso é a descoberta, como já mencionamos na apresentação da metodologia. Dessa forma, apesar de a professora regente não ter sido entrevistada, consideramos essa informação como interessante ao cruzamento dos dados.

facilidade em aprender sentava-se com um que tinha menos facilidade de aprendizagem, em uma tentativa de trabalho colaborativo.

A dimensão física da sala de aula da turma em estudo dificultava outras configurações de disposição das carteiras, como, por exemplo, em círculo e, também, de outros arranjos de acomodação dos alunos, como sentados no chão.

Ao fundo da sala havia um armário com os materiais que a professora regente utilizava em suas aulas, além de uma estante de prateleiras com vários livros de histórias infantis, principalmente contos de fadas, ao alcance das crianças, mas todos em Língua Portuguesa. Não havia recursos tecnológicos, como televisão, aparelho de som e projetor disponíveis dentro da sala de aula, porém, a escola disponibilizava uma sala multimídia para uso mediante agendamento.

Os alunos não possuíam um livro didático de LI, o material do componente em questão era apenas um caderno. Na entrevista (apresentaremos mais detalhes da entrevista na subseção 3.9.2), a professora Carolina declarou que a gestão da escola tinha feito o pedido desse caderno na lista de material e que ela o utilizava esporadicamente em suas aulas, porém, mais com o receio da reclamação dos pais e responsáveis pelo não uso do caderno do que pelo que orientava sua prática didática.

Neste mesmo dia da entrevista, a professora nos mostrou os cadernos, que continham glossários divididos por temas lexicais, como frutas, materiais escolares, bebidas e brinquedos, ora com a escrita em Inglês e em seguida a tradução em Português, ora com a escrita em LI e associação com um desenho feito pela criança.

Do espaço físico da escola e sala de aula, passamos para o aspecto metodológico, explicando algumas características do projeto *Early Bird* (SÃO PAULO, 2014a) e a metodologia desenvolvida por Carolina nas aulas de Inglês.

### **3.3.1 O projeto *Early Bird***

Como já mencionamos, o ensino de LI é parte integrante da matriz curricular nacional obrigatória somente a partir do 6º ano. Entretanto, desde 2014, com o objetivo de introduzir o Inglês nos anos iniciais do Ensino Fundamental (1º ao 5º ano), a SEESP passou a oferecer o projeto *Early Bird* (SÃO PAULO, 2014a). O referido projeto (Resolução SE-29 28-5-2014) foi uma parceria entre a SEESP e o Ministério da Cultura e Educação da Holanda, mais especificamente, a Universidade de Roterdã, e foi implementado por meio de adesão das escolas públicas paulistas.

De acordo com a Resolução, o principal objetivo do programa *Early Bird* (SÃO PAULO, 2014a) é proporcionar aos aprendizes o primeiro contato com o Inglês de forma natural. Para isso, são desenvolvidos conteúdos básicos da LI que serão aperfeiçoados mais tarde, nos anos finais do Ensino Fundamental II e no Ensino Médio. O foco das aulas é nas habilidades de escuta e fala, por meio de uma metodologia específica, que segundo o documento normativo, é flexível no sentido de poder ser adaptada às condições locais de ensino.

Assis (2018) complementa que os objetivos específicos do programa *Early Bird* (SÃO PAULO, 2014a) são, entre outros, os de proporcionar um espaço de aprendizagem lúdico e divertido, favorecendo, concomitantemente, um ambiente de imersão na LI.

No que diz respeito aos materiais pedagógicos, o projeto dispõe do Guia de Orientações Didáticas, livros de literatura adequados à faixa-etária dos aprendizes e recursos audiovisuais (SÃO PAULO, 2014a). Entretanto, a professora Carolina alegou que em seus dois anos como profissional do projeto não havia recebido os materiais, com exceção do Guia de Orientações.

A atribuição de aulas e classes para esse projeto de ensino de Inglês no EF-I, segundo o artigo 5º, segue o sistema padrão de normas para esse fim. São atribuídas aos professores com habilitação para o ensino de LI (formação em Letras) e que se inscreverem no projeto, preferencialmente aos que tenham perfil para trabalhar com a faixa-etária, ou seja, crianças de 6 a 10 anos de idade. Além disso, é desejável que o professor, aderente ao programa, tenha participado de formação específica para esse contexto, ofertada pela SEESP, e que se disponibilize a participar de outros processos formativos relacionados ao assunto (SÃO PAULO, 2014a).

No que diz respeito às funções que devem ser desempenhadas pelo professor nas aulas do projeto, elencamos:

- I - Planejar e desenvolver com os alunos atividades diferenciadas, vinculadas à proposta pedagógica do Projeto, à programação curricular e ao repertório indicado para os alunos dos anos iniciais;
- II - Fazer uso dos registros de plano de aula (*placemat*) e do desempenho escolar do aluno (*report card*) encaminhados pelo Centro de Ensino Fundamental dos Anos Iniciais/CEFAI, do Departamento de Desenvolvimento Curricular e de Gestão da Educação Básica – DEGEB, da Coordenadoria de Gestão da Educação Básica- CGEB;
- III - Promover e executar ações inovadoras, que incentivem a aprendizagem da Língua Inglesa (SÃO PAULO, 2014a, p. 3).

Com relação à avaliação, o documento orienta que ela seja realizada de forma sistemática e contínua, cumprindo os requisitos do *report card* (ficha de acompanhamento individual). Avaliando dessa forma, segundo o Guia, o professor tem a possibilidade de acompanhar as aprendizagens dos alunos ao longo do processo, assim como as metas e as habilidades planejadas para os bimestres.

Na pesquisa de Mestrado desenvolvida por Assis (2018), a autora, baseada em entrevistas e análises documentais, revela que em pouco tempo de parceria, a instituição responsável pelo projeto *Early Bird* (SÃO PAULO, 2014a) se isentou de suas atribuições.

Tal fato, como o descrito acima por Assis (2018), foi constatado pela professora de Inglês durante a entrevista, que afirmou não ter recebido nenhuma formação para as aulas e somente o Guia de Orientação lhe havia sido disponibilizado, com relação ao material.

A falta de formação para o projeto *Early Bird* (SÃO PAULO, 2014a) e a falta de formação profissional para o contexto, como discutido anteriormente, podem causar uma fragilidade nos objetivos a que o ensino de LI nos anos iniciais se propõe.

A parte explicativa da metodologia do Guia de Orientações para a implementação do projeto *Early Bird* (SÃO PAULO, 2014a) demanda o uso constante da LI nas aulas, como forma de imersão na língua. Além disso, objetiva-se inserir os alunos em situações de aprendizagens que permitem a construção de significados e respeitem seus diferentes estilos de aprendizagem. Entretanto, o documento aponta como importante o desenvolvimento de um repertório lexical e de regras da língua. Tal premissa pode conduzir a um entendimento de ensino de LI a partir do seu sistema estrutural.

Salientamos que não condenamos a estrutura da língua no ensino de LIC, mas não acreditamos que esse deve ser o ponto de partida e foco no ensino-aprendizagem desse contexto. Alinhadas com Kawachi-Furlan e Rosa (2020), preferimos desvincular a língua como um sistema que se aprende, memoriza e repete, e direcionar para uma aprendizagem mais contextualizada e significativa, voltada para a educação linguística. Assim, acreditamos que as histórias infantis possam desempenhar esse papel.

### **3.4 Participantes da pesquisa**

Os participantes foram os 25 estudantes da turma do 2º ano D, do período da tarde, todos com idades entre 8 e 9 anos, a professora de Inglês deles, Carolina, e a professora pesquisadora, cujo papel foi o de observadora participante (LÚDKE; ANDRÉ, 2014).

Para preservar a identidade dos estudantes, e tornar os trechos transcritos mais objetivos na seção de análise dos dados, foram-lhes atribuídos nomes fictícios, como mostra o quadro abaixo:

**Quadro 5** - Alunos participantes da pesquisa.

1. Cecília
2. Lígia
3. Clarice
4. Carlos
5. Adélia
6. Ruth
7. Raquel
8. Joaquim
9. Mário
10. Luis
11. Francisco
12. Antônio
13. João
14. Vinícius
15. Jorge
16. Olavo
17. Augusto
18. Marcelo
19. Marta
20. Henry
21. Denise
22. Denis
23. Rodrigo
24. Valentina
25. Rosângela

**Fonte:** elaborado pela autora.

A professora de Inglês da turma, Carolina, tem 39 anos, é graduada em Letras Português/ Inglês pela UNESP, Campus de Assis. Possui especialização em Ensino de Línguas Estrangeiras e recentemente graduou-se em segunda licenciatura em Pedagogia. Sua trajetória como docente de LI é permeada, principalmente, pelo ensino da língua com adultos em escolas de idiomas.

Entretanto, há sete anos, se efetivou na SEESP no cargo de professora do Ensino Fundamental, anos finais na disciplina de LI. Por questões decorrentes da pouca oferta de aulas de Inglês que a escola que ela possui o cargo efetivo fornece e a sua jornada, que é integral, são-lhes atribuídas aulas em outras unidades escolares. Dessa forma, a jornada de

Carolina tem sido preenchida, há dois anos consecutivos, com as aulas do projeto *Early Bird* (SÃO PAULO, 2014a), ou seja, com o ensino de LIC.

### **3.5 Procedimentos de coleta de dados**

O primeiro passo foi o contato com a professora Carolina para convidá-la a participar do projeto, no qual explicamos os objetivos da pesquisa e sanamos suas dúvidas quanto a sua participação e aos procedimentos.

Posteriormente, submetemos nosso projeto de pesquisa, de número 4.019.231, ao Comitê de Ética da Faculdade de Ciências e Letras, Campus de Araraquara, onde foi aprovado.

Em seguida, enviamos os termos de consentimento livre e esclarecido dos responsáveis (apêndice A) e dos alunos (apêndice B) aos respectivos, que foram assinados e recolhidos e imediatamente começamos a coleta de dados propriamente dita.

### **3.6 Instrumentos de coleta de dados**

Em virtude da natureza da pesquisa em questão, os instrumentos de coleta de dados foram: a) observação não-estruturada das aulas da professora de Inglês com seus alunos; b) entrevista semiestruturada realizada pela PP com a professora de Inglês e c) implementação da contação de história desempenhada pela PP, conforme descritos nas subseções seguintes.

#### **3.6.1 Observação das aulas**

A observação das aulas de Inglês do 2º ano D com a professora Carolina, feita pela PP, foi realizada no período de 26 de abril de 2019 a 14 de junho de 2019. Ao todo foram 10 horas/aula de observação com anotações de campo e registros no diário da PP.

Essa etapa da pesquisa pode ser considerada exploratória, pois objetivou-se apreender os aspectos que envolvem uma determinada situação – as aulas de Inglês dos participantes de pesquisa, e não partir de uma visão preconcebida da realidade (LÚDKE; ANDRÉ, 2014).

Além disso, a observação dessas aulas foi necessária, pois a PP não era professora dos aprendizes, como já esclarecemos. Dessa forma, ela assumiu o papel de observadora participante, na qual sua identidade foi revelada e os objetivos de sua participação foram expostos e explicados aos demais sujeitos da pesquisa (LÚDKE; ANDRÉ, 2014).

Para o registro das observações, foram utilizadas as anotações de campo, que são definidas como um “relato escrito daquilo que o investigador ouve, vê, experiencia e pensa” (BOGDAN; BIKLEN, 1994, p. 150) durante a coleta de dados.

A observação e as anotações tiveram como objetivos fundamentais conhecer o trabalho que a professora Carolina desenvolvia com os estudantes, a escola, a rotina das aulas de Inglês e a interação dos alunos nesse contexto. Entretanto, outros elementos não pré-estabelecidos foram observados e anotados, conforme a pesquisadora foi julgando serem importantes para o andamento da pesquisa, por isso trata-se de uma observação não-estruturada.

O presente estudo considera essas informações, advindas da observação das aulas de Inglês, relevantes e necessárias, pois foram dados pertinentes para a elaboração da contação de história.

### **3.6.2 A entrevista**

Uma das técnicas de pesquisa qualitativa são as entrevistas semiestruturadas, pois permitem que sejam planejadas, mas também flexíveis (BARROS, 2018), além de propiciar “correções, esclarecimentos e adaptações que a tornam sobremaneira eficaz na obtenção das informações desejadas” (LÚDKE; ANDRÉ, 2014 p. 40) por essas razões, essa categoria de entrevista foi aplicada nesta pesquisa.

A entrevista (apêndice C) com Carolina consistiu em 19 perguntas abertas, foi gravada em áudio e aplicada na escola em que ela trabalha.

Nosso objetivo foi obter conhecimento de suas práticas de ensino de LI dentro do projeto *Early Bird* (SÃO PAULO, 2014a) e de sua experiência no ensino-aprendizagem de LIC em geral, assim como sua formação no contexto.

### **3.6.3 A contação da história**

A implementação da contação de história e atividades foi realizada pela PP e contemplou 4 horas/aulas. A coleta desses dados foi feita por meio de gravação em áudio e vídeo.

A obtenção dos dados da aula da contação de história foi realizada por intermédio de gravação de vídeo, o que permitiu uma observação e análise mais sistemática e minuciosa, possibilitando uma maior aproximação dos participantes, na apreensão de diversos aspectos

(GARCEZ; DUARTE; EISENBERG, 2011), como a linguagem corporal, os gestos, expressões faciais, entre outros, que contribuem em uma interpretação mais fidedigna de um dos propósitos do estudo, ou seja, as estratégias usadas pelos alunos para a compreensão da história. Ademais, os vídeos também permitem que áudios sejam extraídos e transcritos, pois os dados qualitativos demandam descrições mais detalhadas.

Entretanto, nem todas as aulas desenvolvidas foram gravadas em vídeo, apenas as aulas 2 e 4. As aulas 1 e 3 foram gravadas somente em áudio. Essa decisão se deu porque consideramos que as aulas 1, da contação de história, e 4, produção dos alunos, eram mais propensas a dados observáveis dos comportamentos dos alunos. A descrição das aulas será apresentada mais detalhadamente na subseção 3.8.

Na seção seguinte, descrevemos sobre como se deu a escolha da história e apresentamos uma ficha descritiva. Além disso, apontamos as adaptações que realizamos no texto e abordamos a seleção dos recursos visuais.

### **3.7 A escolha da história**

Entre a observação das aulas e a implementação da pesquisa houve um espaço temporal de quatro meses, a pedido da professora Carolina, para sua organização em relação aos conteúdos ministrados e dos *report cards* da turma. Além disso, algumas de suas aulas seriam acompanhadas pela Professora Coordenadora do Núcleo Pedagógico do Componente de Língua Inglesa<sup>9</sup>, o que excluía a possibilidade de desenvolvermos as atividades da pesquisa naquele momento.

Dessa forma, a implementação da contação de história ficou para o final do mês de novembro de 2019 e começo de dezembro do mesmo ano, restando-nos apenas 4 aulas.

Como já era época de Natal, com a escola e alguns pontos da cidade já decorados para a celebração, optamos por desenvolver nosso estudo com essa temática, com o objetivo de escolher uma história que trouxesse os valores relacionados à data, se distanciando do consumismo pregado pelo mercado e pela mídia.

A busca pela história usada na pesquisa foi realizada após a primeira aula com os alunos. Nessa aula, que será descrita mais detalhadamente na subseção 3.8.1, solicitamos aos alunos que desenhassem algo que os lembrava do Natal. Desses desenhos (anexo A),

---

<sup>9</sup> O Professor Coordenador do Núcleo Pedagógico, ou PCNP, tem a função, entre outras demandas, de planejar, acompanhar, avaliar e orientar o trabalho docente (SÃO PAULO, 2014b).

observamos quais símbolos apareciam mais e concluímos que em muitas das produções havia a presença da árvore de Natal. Partimos, então, para a seleção de uma história que fosse relacionada a esse elemento natalino.

Nossos achados possíveis (pois se fossemos adquirir livros não conseguiríamos que a entrega fosse feita em tempo hábil) incluía uma lenda sobre o surgimento da árvore de Natal, de autoria atribuída a Jean-Baptiste Poquelin Molière (apêndice D). Entretanto, o texto estava em Língua Portuguesa, e não conseguimos encontrá-lo em LI. Dessa forma, resolvemos traduzi-lo para o Inglês e fazer algumas alterações, como a troca dos tipos de árvores.

A lenda original narra a história de três árvores: uma tamareira, uma oliveira e um pinheiro que, na noite de Natal, presenciaram o nascimento de Jesus. As três árvores ficaram tão felizes com o evento que resolveram presentear o menino com os frutos que cada uma possuía. A tamareira, então, lhe deu tâmaras e a oliveira, olivas. O pinheiro, não tendo nenhum fruto a oferecer, ficou triste. As estrelas, lá do céu, vendo a tristeza do pinheiro, decidiram ajudá-lo e pousaram em seus galhos. O pinheiro, então, ficou todo enfeitado de luz. O bebê Jesus ao olhar essa cena encantadora sorriu de felicidade.

Julgamos pertinente trocar as duas árvores frutíferas da história, a tamareira e a oliveira, por outras mais conhecidas pelos alunos, a macieira e laranjeira e, porque, eles já tinham aprendido na aula de frutas da professora Carolina “*apple*” e “*orange*”. É importante ressaltar que o objetivo dessa troca foi o de facilitar o entendimento do enredo da história, retomando um vocabulário que eles já tinham estudado. Entretanto, com objetivos culturais e/ou apresentação de um vocabulário novo, a tamareira e a oliveira poderiam ser mantidas.

A lenda da árvore de Natal é uma história curta, sem diálogos, com personagens, em sua maioria, seres inanimados, mas que agem como seres humanos com valores de empatia (quando as estrelas percebem a tristeza do pinheiro) e solidariedade (quando elas decidem agir para ajudar a árvore em questão). Segundo Dohme (2013, p. 18) “o contato com os impulsos emocionais, as reações e os instintos comuns aos seres humanos e o reconhecimento dos fatos e efeitos causados por estes impulsos são exemplos de vida.”. Entendemos que os gestos empáticos e solidários desempenhados pelas árvores da história poderiam ser trazidos para a realidade do aluno.

Como se tratava de um texto retirado da Internet, sem imagens e que seria contado em outra língua, precisávamos elaborar apoios visuais. Optamos pelos palitoches<sup>10</sup> pela praticidade (no feito) e economia financeira (no material). As imagens foram selecionadas do

---

<sup>10</sup> Imagens pregadas ao palito de sorvete, fantoches de palito.

*Google Imagens*, recortadas, coladas em uma cartolina, plastificadas e presas com o uso de cola a um palito de madeira, daqueles de sorvete.

Inspirados em Dohme (2018) e Ellis e Brewster (2014), criamos uma ficha descritiva da lenda:

**Quadro 6** - Ficha descritiva da história.

<b>Título</b>	A lenda da árvore de Natal
<b>Autor</b>	Autoria atribuída a Jean-Baptiste Poquelin Molière
<b>Enredo</b>	Lenda
<b>Personagens</b>	Macieira, laranjeira, pinheiro, menino Jesus e as estrelas
<b>Cenário</b>	Floresta, ambiente de natureza
<b>Recursos auxiliares</b>	Palitoches das personagens da história
<b>Introdução</b>	As árvores presenciam o nascimento do bebê Jesus e decidem presentear-lo com os frutos que possuem.
<b>Ponto Culminante</b>	A tristeza do pinheiro ao perceber que não tem nenhum fruto a oferecer ao menino Jesus.
<b>Desfecho</b>	As estrelas, do céu, com suas luzes, ajudam o pinheiro a presentear o bebê Jesus.
<b>Valores que a história passa</b>	Empatia, solidariedade, simplicidade e amizade
<b>Narração</b>	Memorizada

**Fonte:** Elaborada pela autora, com base em Dohme (2018) e Ellis e Brewster (2014).

A ficha descritiva proporciona uma organização e uma visão geral da história, o que pode facilitar o planejamento das atividades, que são descritas nas seções a seguir.

### 3.8 O planejamento das atividades

A contação de história e as atividades foram desenvolvidas em quatro aulas, nos dias 8, 22 e 29 de novembro de 2019 e 04 de dezembro de 2019. Consideramos importante ressaltar que, como já descrito na subseção 3.3, os alunos tinham aulas de Inglês em dois dias da semana, às quartas e sextas-feiras. Com exceção da última aula da implementação, que foi

uma quarta-feira, as outras foram às sextas, ou seja, durante esse período, eles tinham uma aula com a pesquisadora e outra com a professora Carolina, a pedido da própria docente para que ela pudesse dar andamento às exigências da escola, como aula de revisão e uma avaliação de 4º bimestre.

O quadro a seguir apresenta o planejamento geral da sequência de aulas que desenvolvemos:

**Quadro 7** - Planejamento geral das aulas.

<b>Turma</b>	2º ano D
<b>Duração</b>	4 aulas de 50 minutos cada
<b>Habilidades BNCC (BRASIL, 2017)</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- (EF15LP02) Estabelecer expectativas em relação ao texto que vai ler (pressuposições antecipadoras dos sentidos, da forma e da função social do texto), apoiando-se em seus conhecimentos prévios sobre as condições de produção e recepção desse texto, o gênero, o suporte e o universo temático, bem como sobre saliências textuais, recursos gráficos, imagens, dados da própria obra (índice, prefácio etc.), confirmando antecipações e inferências realizadas antes e durante a leitura de textos, checando a adequação das hipóteses realizadas</li> <li>- (EF15LP12) Atribuir significado a aspectos não linguísticos (paralinguísticos) observados na fala, como direção do olhar, riso, gestos, movimentos da cabeça (de concordância ou discordância), expressão corporal, tom de voz.</li> <li>- (EF15LP19) Recontar oralmente, com e sem apoio de imagem, textos literários lidos pelo professor.</li> </ul>
<b>Habilidade <i>Early Bird</i> (SÃO PAULO, 2014a)</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Escuta</li> <li>- Fala</li> </ul>
<b>História</b>	Lenda da árvore de Natal
<b>Adaptações</b>	Passar a lenda para o Inglês. Trocar a oliveira e a tamareira pela macieira e laranjeira.
<b>Recursos</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Visuais: Palitoches</li> <li>- Convite à interação: perguntas</li> <li>- Mímicas</li> <li>- Gestos</li> <li>- Adequação da voz</li> </ul>
<b>Ambiente de Contação</b>	Sala multimídia <sup>11</sup>
<b>Interdisciplinaridade</b>	Arte
<b>Atividades</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Contação da história</li> <li>- Organização dos fatos da história</li> <li>- Caça-palavras</li> </ul>

<sup>11</sup> Apesar de o planejamento indicar que a contação da história ocorreria na sala de multimídia, por ser um ambiente maior, mais acolhedor, mais silencioso e de possibilitar que os alunos se sentassem em círculo, não nos foi possível realizar neste local específico, pois esta sala não estava disponível no dia do desenvolvimento da atividade.

<b>Produções dos alunos</b>	- Desenhos de Natal - Cartão de Natal
<b>Produção Final</b>	Amigo Secreto

Fonte: elaborado pela autora.

Nas seções seguintes, descreveremos o planejamento de cada aula e como elas foram desenvolvidas.

### 3.8.1 Planejamento Aula 1

A aula 1 foi desenvolvida no dia 08 de novembro de 2019. Os objetivos desta aula foram: a) introduzir a temática que seria trabalhada nas aulas com a PP; b) estabelecer uma avaliação diagnóstica sobre o conhecimento prévio dos estudantes acerca do tema Natal, por meio da atividade de desenho e c) introduzir o vocabulário que permeia a data festiva em LI.

Com a atividade do desenho sobre o Natal, depreendemos o conhecimento prévio dos alunos sobre o tema em questão. Acreditamos, juntamente com Alegro (2008) que o conhecimento prévio do estudante parte de uma aprendizagem significativa, constituindo um elemento relevante na organização do ensino.

**Quadro 8 - Aula 1.**

<b>Recursos</b>	<b>Procedimentos</b>	<b>Atividade principal</b>	<b>Habilidades desenvolvidas</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>- Música de Natal (<i>Silent night</i>);</li> <li>- Ficha de atividade: Desenhos do Natal (apêndice E);</li> <li>- Imagens coloridas com a temática do Natal (árvore de Natal, anjo, presente, menino Jesus, boneco de neve, Papai Noel e, estrela guia).</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Colocar a música de Natal e perguntar do que os estudantes lembram quando a ouvem.</li> <li>- Apresentar o vocabulário relacionado ao Natal, com o auxílio das imagens.</li> <li>- Distribuir as fichas e pedir que escrevam o nome deles na linha indicada.</li> <li>- Pedir para desenharem na ficha o que o Natal significa para eles.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Produção de desenhos sobre o que é o Natal para os estudantes (anexo A).</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Identificar o tema do Natal, que será desenvolvido nas aulas;</li> <li>- Mobilizar conhecimentos prévios acerca do Natal;</li> <li>- Compreender o vocabulário da data comemorativa por meio de imagens;</li> <li>- Produzir um desenho que expresse o significado do Natal para eles.</li> </ul>

**Fonte:** elaborado pela autora, com base em Tonelli (2005).

A explicação da atividade foi feita pela PP, mesclando Inglês e Português, pois tínhamos um tempo curto de aula. Carolina nos pediu para sempre deixá-la começar a aula com os cumprimentos e a chamada, o que levava uns 10 minutos. Todavia, quando os alunos entregavam os desenhos, a PP elogiava em LI, apontava para algum desenho específico do todo e perguntava: *What's this?* Nessa atividade os alunos responderam na LM, mas a PP reformulava em Inglês, do jeito que eles estavam acostumados com a professora Carolina.

### 3.8.2 Planejamento Aula 2

A segunda aula foi desenvolvida no dia 22 de novembro de 2019. O objetivo principal foi a contação de história, com o auxílio dos palitoches, representando as personagens da história.

**Quadro 9 - Aula 2.**

<b>Recursos</b>	<b>Procedimentos</b>	<b>Atividade</b>	<b>Habilidades desenvolvidas</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>- Palitoches das personagens da história (uma macieira, uma laranjeira, um pinheiro, estrelas, bebê Jesus) (foto 1);</li> <li>- História da lenda da origem da árvore de Natal (apêndice D) já memorizada pela PP.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Mostrar a imagem de uma árvore de Natal elicitando <i>Christmas Tree</i> perguntando se eles sabiam como a árvore de Natal surgiu.</li> <li>- Mostrar os palitoches, apresentando as personagens da história que vai ser contada.</li> <li>- Convidar os estudantes a se aventurarem na história.</li> <li>- Estabelecer alguns combinados de comportamento antes da história ser</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Contação de história da lenda da origem da árvore de Natal.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Incitar a curiosidade sobre o surgimento da árvore de Natal;</li> <li>- Conhecer as personagens da história (palitoches);</li> <li>- Inferir vocabulário desconhecido pelo contexto da história;</li> <li>- Fazer antecipações;</li> <li>- Fazer inferências;</li> <li>- Associar imagem com conteúdo;</li> <li>- Compreender auditivamente;</li> </ul>

	contada. - Recontar a história com a ajuda dos alunos e dos palitoches.		- Identificar a ordem dos acontecimentos.
--	--	--	---

**Fonte:** elaborado pela autora, com base em Tonelli (2005).

**Foto 1** - Palitoches das personagens da história.



**Fonte:** arquivo pessoal.

A contação de história foi desenvolvida dentro da sala de aula dos alunos, pois não conseguimos agendamento para uma sala maior, mais aconchegante e mais silenciosa, que, na escola, era a sala de multimídia. A PP não leu a história, ela se posicionou a frente dos alunos e contou a narrativa com o auxílio dos palitoches.

### 3.8.3 Planejamento Aula 3

No dia 29 de novembro de 2019, foi desenvolvida a aula 3. Os objetivos dessa aula foram: a) retomar a história contada na aula anterior, com a ajuda dos “palitoches” e b) colocar em ordem as imagens, de acordo com o enredo da história.

**Quadro 10** - Aula 3.

Recursos	Procedimentos	Atividades	Habilidades desenvolvidas
- Palitoches das personagens da história.	- Solicitar ajuda dos alunos para recontar a história, usando o vocabulário em	- Ficha para recortar as imagens e colocá-las em ordem, de acordo	- Compreensão auditiva e oralidade;

<p>- Ficha de atividades (apêndice F)</p>	<p>Inglês.</p> <p>- Fazer a ficha: pintar, recortar e colar as imagens na ordem dos acontecimentos da história.</p>	<p>com a história.</p>	<p>- Identificar a ordem da narrativa;</p> <p>- Organizar cronologicamente os acontecimentos da história.</p>
---	---	------------------------	---

**Fonte:** elaborado pela autora, com base em Tonelli (2005).

Nesta aula, os alunos receberam uma ficha com imagens de algumas partes da história para colorir, recortar e colar na ordem dos fatos narrados. Todavia, anterior a essa atividade, desenvolvemos a tarefa de recontar a história oralmente e conjuntamente, com o uso dos palitoches.

### 3.8.4 Planejamento Aula 4

A quarta e última aula foi no dia 04 de dezembro. O objetivo principal era fazer um amigo secreto entre os estudantes, para troca de cartões de Natal, confeccionado por eles.

**Quadro 11 - Aula 4.**

Recursos	Procedimentos	Atividades	Habilidades desenvolvidas
<p>- Ficha de caça-palavras (apêndice G).</p> <p>- Papel cartão, fita, material para colorir.</p>	<p>- Refletir/ discutir o que é um amigo secreto.</p> <p>- Refletir/ discutir o que é um cartão de felicitações.</p> <p>- Sortear os nomes e entregar um para cada estudante.</p> <p>- Orientar para que escrevam o nome do amigo secreto no cartão.</p> <p>- Fazer o caça-</p>	<p>- Troca de cartões de Natal.</p>	<p>- Compreensão auditiva e oral.</p> <p>- Desenvolvimento de habilidade socioemocionais.</p>

	<p>palavras de valores do Natal, que é parte da decoração do cartão.</p> <p>- Requisitar que colem o caça-palavras e que façam outras decorações no cartão.</p> <p>- Fornecer modelo de como dizer quem é o amigo secreto.</p> <p>- Chamar a frente para participar.</p>		
--	--	--	--

**Fonte:** elaborado pela autora, com base em Tonelli (2005).

A ficha de caça-palavras continha as palavras “*love*”, “*peace*” e “*joy*” (amor, paz e alegria, respectivamente). Primeiramente os alunos falaram um pouco sobre a conexão dessas palavras com o Natal, em LM.

Em seguida, foi-lhes esclarecido sobre o formato e função de um cartão de Natal e, assim que localizadas as palavras no caça-palavras, os alunos começaram a confeccionar e decorar seus cartões. O amigo secreto deu-se em Inglês.

### 3.9 Procedimentos de análise dos dados

O tratamento dos dados (os registros da pesquisadora da observação das aulas, a entrevista, a contação de história, as atividades e a produção dos estudantes), na medida do possível, foi feito concomitantemente com sua coleta. Sampieri, Collado e Lucio (2013, p.33) ponderam que “no caso do processo qualitativo, a amostra, a coleta e a análise são realizadas praticamente de maneira simultânea”, da mesma forma corroboram Lüdke e André (2014) ao asseverarem que somente após o encerramento é que a análise dos dados se torna mais sistemática.

Como já mencionado anteriormente, a metodologia de análise dos dados é interpretativa, ou seja, com base na observação da pesquisadora sobre os comportamentos, produções, descrições, narrativas, posturas e atitudes advindas dos sujeitos de pesquisa e das atividades em si e com o aporte da teoria da aprendizagem sociointeracionista.

Dividimos os procedimentos de análise dos dados em análise das aulas observadas, análise da entrevista e análise da contação de história e quando necessário, para maiores esclarecimentos, utilizamos excertos das transcrições das aulas.

### 3.9.1 Análise da observação das aulas

Era o segundo ano consecutivo que a turma do nosso contexto de pesquisa tinha aula de Inglês com a professora Carolina. Os alunos já estavam acostumados a uma rotina de comunicação de sala de aula oral com a professora, como, por exemplo, os cumprimentos, as permissões para ir ao banheiro ou para beber água, os comandos, como abrir e fechar o caderno, dentre outros. Cameron (2001) destaca que a rotina de LI na sala de aula proporciona um evento contextualizado e familiar, no qual a língua em uso faz sentido de maneira ativa para os estudantes.

Nas aulas observadas pela pesquisadora, Carolina desenvolveu o processo de ensino-aprendizagem de LI dentro de uma perspectiva de categorias lexicais, juntamente com o uso de imagens/ objetos, jogos e atividades de TPR<sup>12</sup>.

Os materiais que Carolina utilizava em suas aulas eram um caderno (cada aluno tinha o seu separado para Inglês), *cards*, produzidos e financiados por ela mesma e alguns objetos, também coletados e comprados pela professora. A professora nos contou que algumas vezes conseguia cópias de atividades, mas que era pouco frequente essa prática da escola, por questão de falta de suprimentos.

Em todas as atividades que Carolina desenvolveu durante nossa observação, a maioria dos alunos demonstrou entusiasmo, pois participaram ativamente da aula, principalmente quando era para atuar em competições e correções de atividades.

É importante ressaltar que a professora Carolina fornecia bastante insumo na língua-alvo em suas aulas e incentivava a oralidade dos estudantes, pedindo que falassem em Inglês o que eles já haviam construído na língua ou reformulando o que falavam em Português para a LI. Observamos que essa reformulação, por parte da professora, do Português para o Inglês é um elemento da metodologia do *Early Bird* (SÃO PAULO, 2014a).

Entretanto, na conversa inicial com Carolina, momento em que apresentamos a pesquisa e a convidamos a participar, ela relatou que “não tinha ideias” para trabalhar a língua

---

<sup>12</sup> Método da Reposta Física Total ou *Total Physical Response* (TPR). Segundo Gattolin (2007), trata-se de um método no qual os estudantes utilizam movimentos corporais como resposta aos enunciados verbais proferidos pelo professor.

com as crianças e que ela própria se cansava do “mesmo estilo de aula” que lecionava, o que, segundo ela, poderia levar à desmotivação dos alunos. Como o momento da conversa inicial foi mais voltado para apresentar o projeto da pesquisa, acabamos não pedindo detalhes do que Carolina considerava “mesmo estilo de aula”.

Pelo que pudemos depreender na observação das suas aulas, esse “mesmo estilo de aula” ao qual Carolina se referiu, é o ensino por meio de temas lexicais, pois as aulas eram sempre desenvolvidas a partir de um assunto e o vocabulário relacionado a ele, apresentado com o uso de imagens e/ ou objetos. Sobre esse tópico, Périco (2018) comenta que, por falta de orientação e de livros didáticos, as aulas de Inglês para crianças podem ser voltadas para o estudo do léxico, assim como Carolina conduzia sua prática.

Quando sugerimos à professora a possibilidade de desenvolver o trabalho com a contação de história, Carolina se mostrou aberta e entusiasmada com o projeto.

Temos a necessidade de esclarecer, como também foi esclarecido para Carolina, que não é nosso objetivo, com esta pesquisa, desmerecer ou minimizar o trabalho pedagógico desenvolvido por ela com seus alunos em LI, e nem fornecer práticas de ensino de LIC corretas e absolutas. Nosso propósito, com este trabalho, é refletir sobre o ensino-aprendizagem de Inglês no contexto do EF-I, explorando outras possibilidades.

### **3.9.2 Análise da Entrevista**

Mesmo explicando os procedimentos éticos de sigilo da pesquisa, no momento da entrevista, Carolina relatou receio em responder à pergunta “Você recebe ou já recebeu alguma orientação específica para trabalhar com o projeto *Early Bird*?”.

Quando afirmamos que a professora não tinha recebido orientações e nem os materiais para o trabalho nesse contexto, isso se referiu a momentos de conversas informais, pós-aula, mas, durante a entrevista, com a gravação em áudio, a professora preferiu não responder a essa pergunta.

As respostas relacionadas à sua concepção de LI, de aprendizagem e a metodologia que usava no contexto de ensino de LIC também foram vagas, resumindo ao ensino de “palavrinhas” em Inglês que faziam parte do contexto de seus alunos, mas, na tentativa de se evitar a tradução delas, por isso o uso de materiais visuais, como imagens e objetos.

Com relação mais especificamente ao tema que esta pesquisa aborda, Carolina declarou que nunca havia desenvolvido atividades ou trabalhado com HI com os estudantes da

turma investigada e nem com qualquer outra turma de ensino de LIC que já lecionou, pois alegou que não saberia como proceder.

A professora salientou que, se dependesse da sua escolha, preferiria não trabalhar com crianças, pois acredita não ter perfil e nem preparo para esse contexto. Ela explicou o processo de atribuição das aulas na Diretoria de Ensino de sua cidade, que acaba por fazer com que fique com as aulas do projeto *Early Bird* (SÃO PAULO, 2014a).

Segundo Carolina, as aulas de Inglês do *Early Bird* vão para a atribuição na Diretoria de Ensino, mas são, de acordo com a professora, “deixadas de lado” pelos outros professores, ou seja, na sua perspectiva, não há muito interesse por essas aulas, pois são as que “sobram”. Assim, devido a sua posição na classificação de escolha das aulas na Diretoria de Ensino, Carolina complementa sua jornada com as aulas do projeto.

### **3.9.3 Análise da contação de história**

Declaramos na seção de instrumentos de coleta de dados que as aulas 2 e 4 foram gravadas em vídeo e as aulas 1 e 3 gravadas em áudio. Todavia, na análise dos dados, entendemos que todas as aulas deveriam ter sido gravadas em vídeo, pois assim teríamos um material mais rico e detalhado em dados para analisar. Todas as aulas foram transcritas, porém alguns trechos não foram bem compreendidos, pois os dias da implementação estavam quentes, com isso os ventiladores estavam ligados e as janelas abertas, ocasionando ruídos na gravação.

Também não nos foi possível fazer a contação de história em um outro ambiente da escola, no qual pudéssemos colocar os alunos em círculo, mas de um modo geral, os alunos se mostraram interessados na história contada e alguns momentos serão apresentados com trechos da transcrição na seção seguinte, na qual passaremos a analisá-los e discuti-los.

## 4. APRESENTAÇÃO DOS RESULTADOS E DISCUSSÃO DOS DADOS

Nesta seção apresentamos e discutimos os resultados, procurando responder as duas perguntas de pesquisa que este estudo levanta.

Começamos descrevendo a aula em que foi desenvolvido o tema do Natal, depois passamos para as evidências das formas estabelecidas pelos alunos para compreensão e participação na contação de história e nas atividades. Passamos, em seguida, para os resultados no que diz respeito ao planejamento e desenvolvimento da contação de histórias e, por fim, analisamos a atividade do Amigo Secreto.

Os turnos de falas da contação da lenda e do desenvolvimento das atividades foram transcritos e os excertos ajudam a responder as questões que estabelecemos.

### 4.1 O tema Natal

Na aula 1, momento em que desenvolvemos a atividade diagnóstica sobre o tema Natal, foi solicitado aos alunos que desenhassem o que a data festiva em questão significava para eles (ver detalhes na subseção 3.8.1). Quando os alunos terminavam a atividade, eles entregavam para a PP, que recebia o desenho, elogiava e fazia algumas perguntas em Inglês sobre os itens que eles tinham desenhado.

#### Excerto 1

PP: *Oh. That is very beautiful. Is this Santa Claus?*

João: *Yesssss!*

A maioria dos alunos, naquele momento, respondeu em LM ou com gesto de negação e afirmação expressos com o balanço da cabeça. Poucos, como João, se arriscaram em responder em LI, mas, mesmo assim, a PP só interagiu em Inglês.

Ao todo foram 14 desenhos produzidos (anexo A), pois 11 alunos não estavam presentes nesta aula. O quadro 12 mostra os elementos natalinos mais evidenciados na produção dos estudantes.

**Quadro 12** - Elementos natalinos encontrados nos desenhos dos alunos.

Elementos Natalinos	Quantidade de ocorrência
Árvore de Natal	14
Árvore de Natal com estrela	11
Presentes	10

Casa	07
Crianças/pessoas	06
Papai Noel	04
Estrela	03
Comida	02
Família de Jesus	02
Anjo	01
Lareira	01

**Fonte:** elaborado pela autora.

Como podemos constatar, a árvore de Natal foi o elemento da festividade que os alunos mais se lembraram durante a produção dos seus desenhos. Consideramos a hipótese de uma maior recorrência dela em virtude de ter uma exposta no corredor de entrada dos alunos da escola.

**Foto 2** - Árvore de Natal na escola.



**Fonte:** arquivo pessoal.

Consideramos a Aula 1 relevante do ponto de vista da apresentação e introdução lexical do tema a ser trabalhado e os desenhos, que constituem fontes secundárias de coleta (PAVANI, 2009), foram importantes para que as práticas pedagógicas seguintes fossem mais contextualizadas e situadas com a realidade depreendida daquela conjuntura.

Passemos para as próximas subseções, que visam responder as perguntas de pesquisa.

## 4.2 A compreensão e a participação dos alunos na contação da história

Com a finalidade de mostrar como os alunos desenvolveram a compreensão e participaram da contação de história, construindo conhecimento na LI, apresentaremos alguns excertos da transcrição das aulas.

### Excerto 2

PP: *What is this?* (mostrando o palitochê de árvore de Natal)

ES: Árvore de Natal.

PP: *How can I say* árvore de Natal *in English?*

ES: (silêncio)

PP: Natal, como é em Inglês mesmo? E árvore, vocês lembram?

Carlos: *Tree Christmas!!!*

PP: Ao contrário!

Carlos: *Christmas tree!!!*

O excerto 2 (Aula 2) foi retirado de um momento anterior à contação da história, no qual a PP objetivou resgatar o vocabulário desenvolvido na Aula 1 para introduzir o tema da narrativa. Como estratégia, até em função do pouco tempo para cumprir o planejado para aquela aula, a PP usou a LM.

Carlos, ao responder à pergunta, construiu sua linguagem em Inglês com base na construção estrutural da Língua Portuguesa, ou seja, árvore de Natal é igual a *Tree Christmas*. A PP, então, orientou o aluno a trocar a ordem das palavras, tal qual seria a ordem correta do ponto de vista gramatical da expressão em LI, mas sem recorrer a explicações estruturais. Carlos, ao executar o que lhe fora solicitado, também não questionou a diferença da forma que tinha proferido da daquela que a professora orientou, e respondeu prontamente *Christmas tree*. Em nossa interpretação, Carlos não questionou a inversão, pois seu foco estava no sentido.

Esse excerto representa o que a teoria sociointeracionista discorre sobre a aprendizagem de uma LE ser construída em uma base no que já foi construído em LM (VYGOTSKY, 2001). Isso posto, entendemos que ao se considerar que a criança utiliza os recursos da LM para construir a LI, podemos elaborar e proporcionar situações propositadas de aprendizagem em que a LM seja facilitadora para o desenvolvimento do Inglês.

### Excerto 3

PP: *A long time ago... at night...*

Joaquim: *Fortnite*.

O excerto acima mostra a associação de pronúncia feita pelo aluno do que ele ouviu na contação de história com o que ele já possuía de experiência prévia. Ao escutar a PP proferir a palavra “*night*” durante a contação, Joaquim buscou associar a algo que fazia parte do seu conceito espontâneo (VYGOTSKY, 2001): o jogo eletrônico *Fortnite*. Apesar de serem palavras diferentes, o aluno relacionou as pronúncias das palavras “*night*” e “*...nite*”, que são semelhantes, ou seja, a associação que os alunos fazem, muitas vezes, não é só feita com relação ao significado das palavras. Nesse exemplo, houve uma atenção maior voltada à compreensão auditiva dos sons da LI.

Considerando esta situação, compreendemos que o professor de LIC precisa ter o cuidado de fornecer modelos de pronúncia adequados aos seus alunos.

#### **Excerto 4**

PP: *...were in front of the nativity scene, ok? Attention... The apple tree* (mostrando o palitochê de *apple tree*).

Carlos: Adoro *apple*.

O excerto 3 apresenta uma situação na qual o aluno retira do contexto da contação de história a palavra “*apple*” e a coloca em um contexto personalizado ao dizer que gosta de “*apple*”. O conhecimento desse vocabulário estava na ZDP (VYGOTSKY, 2001) do aluno e mesmo usando a LM para se expressar, Carlos manteve a palavra da história em Inglês.

Disso, concluímos, também, que foi relevante a troca das árvores frutíferas (tamareira e oliveira) para outras do conhecimento dos alunos (laranjeira e macieira), como uma forma de retomar o vocabulário que eles haviam aprendido anteriormente na aula sobre frutas, da professora Carolina.

#### **Excerto 5**

PP: *Ok apple tree?*

ES: *Yes.*

PP: *The apple tree... the orange tree* (mostrando o palitochê de *orange tree*).

ES: *Orange tree.*

PP: *Yes! orange tree! Yes?*

ES: *Yes!*

PP: *Ok... and the pine tree.*

ES: *Pine tree!*

Em alguns momentos da contação da história, os alunos, sem que a PP orientasse, fizeram repetições de palavras e expressões, principalmente daquelas que eram mais proferidas durante a história, ou seja, os nomes das árvores.

Figueiredo (2019) chama essa conduta de vocalização e explica que é uma estratégia que os alunos fazem uso para auxiliar no processo de interiorização do que está sendo aprendido. Além disso, juntamente com Pavani (2005), acreditamos que a repetição que eles decidem por eles mesmo fazerem é, também, uma forma de participação ativa e envolvimento com a linguagem da história.

### **Excerto 6**

PP: *Excellent. And What is this?* (mostrando o palitochê da *pine tree*).

Carlos: *Pineapple tree*

PP: *No pineapple. Pine! Pineapple é abacaxi, tá gente? O pinheiro é PINE, só pine tree! Ok? Pine tree! Again!* (mostrando os palitoches e apontando). *Aplee tree.*

*Orange tree. Pine tree.*

No excerto acima, Carlos tenta se recordar da expressão “*pine tree*” em Inglês, mas acaba confundindo-a com uma outra que já fazia parte de seu repertório linguístico, o “*pineapple*”, que também fazia parte da aula sobre frutas da professora Carolina.

Essa troca desempenhada por Carlos pode ser explicada pela associação das palavras “*pine*” e “*apple*”, que também estão na história contada.

Dessa forma, a história possibilitou um resgate do repertório do léxico de LI do aluno, ou seja, do que havia sido construído anteriormente.

### **Excerto 7**

PP: *The pine tree was sad...* (fazendo cara de choro).

Antônio: Chorou!

PP: *Yes, why???* (fazendo gesto e cara de dúvida)

Mário: Só tem folha, né?

PP: *Very good!! No fruit!*

(alunos com expressão de curiosidade)

Como meio para que os alunos compreendessem que a problemática da história estava no fato do pinheiro estar triste, a PP enfatizou essa parte fazendo uma mímica. Em seguida, quando confirmado que havia sido compreendida, principalmente pela participação de

Antônio, a PP lançou uma pergunta, em LI que também foi entendida com o auxílio do gesto. Essa pergunta, que demandava a explicação do ocorrido com o pinheiro, foi relevante para dar espaço para os alunos refletirem sobre os acontecimentos da história, e dessa forma, incitá-los a levantar hipóteses sobre o fato que estava sendo narrado, mesmo que em LP.

Esse momento correspondia ao clímax da lenda, no qual, diante da pergunta, a maioria dos alunos permaneceu em silêncio, mas pensativos, interpretado pelas expressões faciais de preocupação e pelas trocas de olhares entre eles.

Mário levantou a hipótese ao questionar, com o intuito de confirmação, que o pinheiro só tinha folhas, e disso interpretamos que ele, ao analisar os fatos que tinham acontecidos até aquele momento, concluiu que as frutas eram mais interessantes para presentear o bebê do que folhas.

Devemos salientar que a pausa que a PP fez no clímax da narração, acompanhada de uma pergunta, transferiu aos alunos a tarefa de participação ativa. Nesse ponto, os alunos teriam que entender o que tinha acontecido até aquele momento para poder explicar a situação do pinheiro. Esse exemplo corrobora Ellis e Brewster (2014) na afirmação de que o fato de ser ouvinte em uma contação de história não representa simplesmente uma atividade passiva.

### **Excerto 8**

PP: *But a star.* (mostrando o palitochê de estrela)

ES: Estrela!

PP: *A star in the sky saw the pine tree was very sad* (mostrando o palitochê de estrela acima e de *pine tree* abaixo). *And decided to help.*

ES: Ajuda!!!

PP: *Very good! The star came and landed on the...* (mostrando o palitochê de estrela acima descendo no palitochê de pinheiro abaixo)

Joaquim: em cima

Carlos: *pine tree!*

Jorge: na ponta!

Os alunos se apropriaram do turno da PP para antecipar significados e levantar hipóteses (PAVANI, 2009). Joaquim testou o que estava por acontecer na narrativa com “em cima” e ao ver que a PP não confirmou sua hipótese, Carlos rapidamente fez sua tentativa, mas em LI, como uma forma de se aproximar mais da história, que estava sendo contada em Inglês, e Jorge tentou ser mais específico dizendo a parte da árvore que a estrela iria pousar.

Desse excerto, percebemos, mais uma vez, a participação ativa dos alunos na curiosidade e na reflexão de como o problema da narrativa seria resolvido. Com relação à

colocação de Carlos, podemos inferir que, pela repetição constante das palavras “*pine tree*” durante a contação da história, ele já estava se apropriando do conceito em Inglês.

### **Excerto 9**

PP: *Very good*. Aí eu pergunto para vocês: o que é isto? (mostrando o palitochê do pinheiro com o palitochê da estrela em cima dele).

Antônio: O símbolo do Natal.

João: A árvore.

Olavo: *Tree*

PP: Uma árvore de Natal. Foi assim que a *Christmas tree* nasceu! Ok?

ES: Yes!!!

Cecília: Eu estou feliz aqui.

A história, como experiência social compartilhada, provocou respostas que foram inferidas pelas interações coletivas de Antônio, João e Olavo em desvendar e responder ao que a PP estava solicitando. Ao final da contação da lenda, quando tudo foi resolvido e explicado, Cecília declara como se sente ao proferir “Estou feliz aqui”.

A fala de Cecília é relevante do ponto de vista da aprendizagem lúdica e da atitude positiva frente à LE, proporcionada pela contação de história. Cristovão e Gamero (2009) reforçam que as atividades lúdicas, no caso deste estudo, a contação da história, realizadas com o uso da língua em aprendizado, possibilitam aprendizagens e experiências sociais.

### **Excerto 10**

PP: *Very good!... the apple tree... gave baby Jesus an apple*. (mostrando o palitochê de *apple* e *apple tree*).

Adélia: Deixa eu ver, deixa eu ver!!!

PP Mostra os palitoches novamente.

Neste excerto, verifica-se a importância que os recursos visuais têm para as crianças como apoio à contação da história e, também, da necessidade de o professor sempre tomar o cuidado de apresentá-los de uma maneira que seja acessível a visão de todos.

Outro indício que nos apresenta que os alunos compreenderam a história contada foi a atividade de organizar cronologicamente a ordem dos seus acontecimentos (Aula 3, descrita na seção 3.8.3), pela representação de imagens. Os alunos foram bem-sucedidos, realizando-a de maneira satisfatória.

O excerto 11, retirado da atividade mencionada acima, mostra que a PP fez gestos que auxiliaram na compreensão do que se pretendia e usou as imagens, mediando a associação do nome ao seu significado. Esse excerto também apresenta a participação dos alunos no desenvolvimento da oralidade em LI, fazendo uso do vocabulário construído na contação da história e resgatando outro, o de números, que já havia sido trabalhado nas aulas da professora Carolina.

### **Excerto 11**

PP: *after apple tree...* (fazendo gesto de “depois” circulando o dedo indicador)

ES: *Orange tree.*

Vinícius: *é o three?*

Adélia: *number three?*

... inaudível

PP: já foi a *image number one*, a *number two*, a *number three*, agora é *number...*

ES: *four!!!*

PP: qual árvore é?

ES: *Pine tree!!!*

PP: a com a *star* ou sem a *star*? (mostrando os pinheiros com e sem estrela)

ES: sem a *star*!

PP: *Very good. Number four. Pine tree sem a star.*

Percebemos que os turnos de falas dos alunos utilizando a LI como forma de comunicação foram mais recorrentes do meio para o final da contação da história, como evidenciados nos excertos 5, 7 e 8 e um aumento mais significativo da participação dessa natureza durante a realização da atividade de ordenar cronologicamente a narrativa. Acreditamos que, no começo da contação, as crianças ainda estavam se apropriando das palavras e expressões em LI e que a atividade proporcionou mais oportunidades de interação verbal em Inglês, sendo essa interação mediada pela PP, que incentivava e modelava o uso da LI.

Do que foi apresentado e como mostra o quadro 13, ressaltamos que as estratégias usadas pelos alunos na compreensão e participação da contação da história têm relação com as concepções de Vygotsky (2001, 2010). No desenvolvimento da linguagem, proporcionado pela mediação da narrativa e da PP, os alunos fizeram associações da LM com a LE, trabalharam em favor da internalização do léxico da história por meio da fala privada e relacionaram elementos da história com elementos de seus conceitos construídos espontaneamente. Além disso, houve uma interação dos alunos com a narrativa no que diz

respeito às atitudes de levantar hipóteses dos fatos narrados e interpretar elementos não linguísticos, com os gestos, mímicas e os palitoches.

**Quadro 13** – Os alunos e a contação de história.

<b>As crianças compreenderam e participaram da contação da história, estabelecendo:</b>
- Associações da LI com a LM.
- Associações de sons – pronúncia.
- Generalização de vocabulário.
- Vocalizações.
- Levantamento de hipóteses.
- Apoio nos recursos visuais.
- Interpretação de elementos paralinguísticos.

**Fonte:** elaborado pela autora.

A partir do resultado mostrado no quadro 13, ou seja, dos meios construídos pelos alunos para compreensão e participação na contação de história, podemos sugerir itens de planejamento, como apresenta o quadro 14:

**Quadro 14** - Itens de planejamento do resultado da participação dos alunos.

- Uso da LM de maneira intencional em situações de aprendizagem;
- Fornecer modelos adequados de pronúncia;
- Proporcionar generalizações propositadas;
- Promover momentos que geram participação/ interação/ envolvimento com a história;
- Atentar-se aos recursos visuais, recursos de voz, gestos e mímicas.

**Fonte:** elaborado pela autora.

É pertinente mencionar que nas aulas anteriores a nossa, a professora regente dos alunos estava desenvolvendo a competência leitora e escritora em LM com os contos de fadas da Cinderela (anexo B) e da Branca de Neve (anexo C). Assim, as aulas de Inglês estabeleceram um diálogo com as aulas da professora regente.

Analisadas as interações que os alunos estabeleceram para compreender e participar da contação da história e, também, das atividades, passamos para a reflexão do planejamento e desenvolvimento da contação.

### 4.3 Planejamento e desenvolvimento de uma contação de história no ensino de LIC

No momento da análise dos dados, percebemos que seria mais coerente responder a segunda pergunta de pesquisa, que é a discussão da compreensão e participação dos alunos diante da história contada, para, em seguida, responder à pergunta sobre o planejamento e desenvolvimento da atividade de contar história.

Com relação ao planejamento, tivemos o cuidado de adequar nossas práticas pedagógicas à algumas habilidades da BNCC (BRASIL, 2017) para o 2º ano (ver detalhes na subseção 3.8), mesmo elas sendo previstas para o desenvolvimento em LM, acreditamos ser pertinente a sua continuidade no ensino-aprendizado de Inglês. Da análise dos nossos dados, concluímos que atingimos alguns desses objetivos, pois, como já discutido na seção anterior, os alunos fizeram antecipações, levantaram hipóteses e interpretaram recursos paralinguísticos durante a contação.

Com relação ao método *Early Bird* (SÃO PAULO, 2014a), focamos, mais precisamente para a implementação desta pesquisa, o desenvolvimento das habilidades linguísticas de escuta e de fala. Entretanto, constatamos em nosso estudo que a habilidade de fala, por parte dos alunos, foi bem precária, sendo somente despontada do meio para o fim da contação da narrativa e ainda bem pouco. Por outro lado, é interessante observar que houve um aumento considerável dos turnos de falas em Inglês dos alunos no desempenho das atividades. Segundo nosso viés interpretativo, isso se deu porque na execução das atividades os alunos tinham mais possibilidades de turnos que durante a contação da história.

A escolha de uma narrativa curta e com o enredo simples foi pertinente para o pouco tempo que teríamos para desenvolvê-la. Acreditamos que a adaptação que fizemos para o contexto foi bem-sucedida, tendo em vista que o uso de árvores que fazem parte da cultura brasileira possibilitou uma generalização, como mostrado no excerto 4. Compreendemos também pelas participações e pelo comportamento dos alunos que a história foi interessante.

O estudo da história, organizado em uma ficha descritiva (quadro 6), auxiliou a PP a compreender os momentos mais adequados para transferir aos alunos a tarefa de participação da narrativa e avaliar em quais momentos ela deveria desempenhar os gestos e as mímicas para facilitar a compreensão da história. Outra vantagem do estudo da história foi analisar a estrutura composicional dela, estabelecendo os momentos de introdução, clímax e desfecho: isso a auxiliou a não se esquecer durante a contação, ou a não deixar de lado informações relevantes para o entendimento da narrativa, principalmente quando a história é narrada sem o auxílio de um livro, como no caso do nosso estudo.

Outro elemento a se considerar relevante foi o ensaio da contação da história. A PP fez contações da lenda que foram gravadas em vídeo, as quais lhe proporcionaram um aprimoramento dos efeitos e volume de sua voz, da sua dicção, da pronúncia em Inglês, assim como a coerência dos gestos e, também, o momento de troca dos palitoques, como aponta o quadro 15.

**Quadro 15** - Ensaio da contação de história.

<b>O ensaio da contação de história, feito pela PP, proporcionou:</b>
- Melhora da pronúncia em LI;
- Adequação dos recursos de voz;
- Melhora na dicção;
- Memorização do enredo (a história foi contada sem um texto a mão);
- Aproximação da PP com a história;
- Uso dos recursos visuais (palitoques) em momentos mais adequados;
- Organização das pausas para levantamento de hipóteses, com o intuito da participação ativa dos alunos na história.

**Fonte:** elaborado pela autora.

Os recursos visuais (os palitoques) também desempenharam um papel importante de apoio na contação. Eles auxiliaram no alcance do entendimento dos fatos, além de terem contribuído para uma situação mais lúdica. Como já salientamos, em virtude de a história não ter nos proporcionado as imagens, decidimos elaborá-los com materiais simples. Consideramos que os palitoques atenderam ao objetivo estabelecido em nosso estudo.

Com relação ao desenvolvimento da contação, julgamos importante, primeiramente, o envolvimento da PP com a história contada, o que foi estreitado pelo estudo da narrativa e pelo ensaio dela. Outro fato relevante foi o envolvimento dela com os alunos durante a contação da história. Em nossa interpretação, consideramos que o contato visual feito pela PP com os alunos, foi importante para mantê-los atentos e, também, para a percepção de que a história estava ou não sendo interessante.

**Quadro 16** – Resultado do planejamento da contação e das atividades.

**Fonte:** elaborado pela autora.

Uma das limitações que encontramos no desenvolvimento foi um ambiente em que pudéssemos disponibilizar os alunos em círculo, pois dessa forma, ficaria mais fácil para eles de acompanhar os gestos da PP e os recursos visuais por ela mostrados. Entretanto, por uma falha de planejamento, requisitamos a sala de multimídia, que é a maior sala, muito em cima da hora e como resultado ela já tinha sido agendada por outra professora.

Um outro problema com relação ao planejamento foi o ocorrido na Aula 4 (ver detalhes na seção 3.8.4). Para melhor entendimento, narraremos a sequência de fatos que aconteceram nesta aula e que culminaram com a problemática.

Após a discussão dos valores do Natal com a apresentação das três palavras: *joy*, *peace* e *love*, requisitamos que os alunos fizessem o caça-palavras, o qual seria parte da decoração do cartão de Natal que os alunos confeccionariam e entregariam na revelação do amigo secreto.

Terminada a atividade descrita acima, a PP escreveu o nome de cada aluno presente naquela aula em um pedaço de papel, dobrou-o e colocou em uma caixa para o sorteio do amigo secreto. Feito o sorteio, os alunos começaram a confeccionar o cartão de felicitação, preenchendo os espaços de “*from*” (de) e “*to*” (para) e, após colar o caça-palavras no cartão, foi-lhes solicitado que o decorassem livremente. Para isso, fitas coloridas, canetinhas, lápis de cor e giz de cera foram disponibilizados.

Durante as instruções dadas aos alunos pela PP sobre o procedimento da atividade de produção do cartão de Natal, algo que não havíamos antecipado em nosso planejamento

ocorreu: os alunos começaram a confundir o gênero Cartão de Natal com Carta para o Papai Noel e a PP precisou intervir para esclarecer a confusão, como mostra o excerto abaixo:

**Excerto 12**

PP: *What is a Christmas Card?*

ES: Cartão de Natal.

Jorge: É para o Papai Noel saber o que você quer.

PP: Não, isso é CARTA PARA O PAPAÍ NOEL, no *Christmas Card* você não pede nada, apenas escreve coisas bonitas para alguém.

Mário: Para o Papai Noel!

PP: Para o Papai Noel a gente manda carta, o Cartão de Natal a gente entrega para a mamãe, o papai, o seu coleguinha, um amigo.

Deprendemos que a PP interveio, valendo-se da LM com o objetivo de explicar com mais clareza e mais rapidez a diferença entre os dois gêneros envolvidos na confusão. Com relação ao Cartão de Natal, podemos concluir que o gênero que estava sendo solicitado às crianças não era muito comum a seu conhecimento de mundo e, sendo assim, precisaria ter sido mais bem esclarecido. Apesar disso, não consideramos que a produção de um cartão de Natal seja algo desconexo do mundo infantil, já que mesmo com os cartões e felicitações feitas por meio digital nos dias de hoje, o cartão físico é algo que pode ser contemplado, como, por exemplo, foi no dia das mães. A professora regente que acompanhava nossas aulas nos confidenciou que os alunos tinham feito um cartão na aula de arte para ser entregue no dia das mães.

Entendemos que a problemática ocorrida nessa atividade é a presença de outro gênero que também faz parte da temática de Natal, que além de ser característico do mundo infantil, é bem atrativo para as crianças, que é a Carta para o Papai Noel.

#### **4.3.1 O Amigo Secreto**

Esclarecida a confusão, iniciamos o desenvolvimento do Amigo Secreto. Para isso, a PP forneceu um modelo, dramatizado com a professora Carolina, de como se realizaria a revelação, no qual a PP, posicionada a frente dos alunos disse: “*My Secret Santa is... Carolina*”, Carolina então se dirigiu à PP, recebeu o cartão e a abraçou, dizendo “*Merry Christmas*”. A frase utilizada para identificar quem receberia o cartão e o Feliz Natal foram treinados com os alunos, por meio de repetição.

As crianças desempenharam a revelação do Amigo Secreto, seguindo o modelo oferecido pelas professoras, incluindo o abraço no colega. Entretanto, os primeiros alunos a

realizarem a atividade encontraram bastante dificuldade em se recordar do que teria que ser dito. A PP auxiliou-os com algumas estratégias e, a principal delas, foi fornecer o começo da frase para que eles a completassem.

Após a PP ter auxiliado as três primeiras crianças que apresentaram dificuldades, ela percebeu que os alunos se apropriaram dessa função e começaram, eles mesmos, a auxiliarem os colegas com dificuldade. Houve, inclusive, uma apropriação por parte das crianças do evento em si, pois os alunos incentivavam a finalização da revelação com um abraço.

Marcelo, emocionado com a situação experienciada pelo abraço, confidenciou à PP que era a primeira vez que ele abraçava uma menina. Disso, entendemos que a aula propiciou vivências não somente linguísticas, mas emocionais e sociais.

Após termos analisado e discutido as estratégias que os alunos estabeleceram com relação à história e às atividades e, também, de abordarmos questões planejamento e de desenvolvimento da narrativa que essa pesquisa se propõe, passamos à seção final desta dissertação.

## 5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

É crescente o número de crianças aprendendo uma LE no mundo (CAMERON, 2003), fato que também é uma realidade no contexto brasileiro, principalmente com relação à LI (KAWACHI-FURLAN; ROSA, 2020). Entretanto, quando se trata de ensino-aprendizagem de Inglês para crianças, há algumas questões a serem consideradas e discutidas. Uma delas é relacionada aos mitos que permeiam o argumento da melhor idade para uma criança começar a estudar uma LE, que, de certa forma, podem afetar o processo pedagógico.

Nesse sentido, demos início a esta dissertação discutindo, de maneira breve, algumas crenças que estão presentes na sociedade quando se trata de aprender Inglês na infância, pois acreditamos que entender esses mitos nos auxilia a compreender como os processos de ensino-aprendizagem de LIC são construídos. Ou seja, justificativas voltadas para a questão de que se aprende língua mais fácil quando se é criança (MERLO, 2019), ou o argumento de que começar a estudar Inglês na infância remete a um preparo para um futuro profissional mais promissor (KAWACHI-FURLAN; ROSA, 2020) podem resultar em um processo de ensino-aprendizagem de LI pautado em um sistema linguístico quantitativo e estrutural (MERLO, 2019; KAWACHI-FURLAN; ROSA, 2020).

Alinhadas com Rocha (2007), Merlo (2019) e Kawachi-Furlan e Rosa (2020), consideramos relevante aprender LE na infância, desde que os objetivos de ensino-aprendizagem sejam pautados em uma formação crítica (ROCHA, 2007), que leve em consideração questões sociais e culturais (MERLO, 2019), que valorize a criança no momento presente e não no que ela poderá vir a ser no futuro (KAWACHI-FURLAN; ROSA, 2020) e que proporcione um ambiente no qual as crianças possam refletir e expressar suas ideias e opiniões (CYPRIANO; SOARES, 2019).

Um possível motivo para esse conflito de justificativas e objetivos de ensino-aprendizagem de LIC pode estar relacionado à ausência de uma legislação nacional (TONELLI, 2017) que estabeleça norteamentos claros e embasados (ROCHA, 2007) e que organize o ensino de LE nos segmentos da EI e do EF-I. Outra razão poderia ser a falta de uma formação profissional específica do professor de LIC (LIMA, 2019), uma vez que as crianças geralmente possuem características intrínsecas que diferem das dos adolescentes e adultos e, conseqüentemente, aprendem de maneira diferente também (HARMER, 2006).

Diante de toda discussão realizada até aqui com relação ao ensino de Inglês para crianças, o objetivo geral desta pesquisa foi investigar o uso da atividade de contação de histórias no ensino-aprendizagem de LIC em uma turma da escola pública. Isso posto,

estabelecemos objetivos específicos, como a elaboração de uma contação de história em LI, analisando seus aspectos de planejamento e desenvolvimento, a implementação da contação da história em uma turma de EF-I da escola pública que desenvolve a metodologia *Early Bird* (SÃO PAULO, 2014a) e, por fim, a análise das atitudes dos alunos frente à compreensão e participação deles na narrativa. Nesse sentido, nos propusemos a responder a duas perguntas:

1. Quais aspectos levar em consideração no planejamento e desenvolvimento de uma atividade de contar história no ensino de LIC?
2. De que forma as crianças compreendem e participam da história, contada em LI?

Para responder a essas perguntas, buscamos o estado do conhecimento em teses e dissertações cujo tema era o uso de HI no ensino de Inglês para crianças. Dessa busca, deparamo-nos com o êxito das narrativas nas aulas de LI, pois elas contemplam a fantasia presente no mundo infantil (TONELLI, 2005) e, dessa forma, facilitam a aprendizagem da língua (PÉRICO, 2018), proporcionando uma aprendizagem pela interação social (TONELLI, 2005; PAVANI, 2009), além de serem passíveis de contextualização política e social (SANTOS, 2017). Mixon e Temu (2006) acrescentam que quando há falta de material didático e quando há uma grande quantidade de alunos na sala de aula, como a realidade da maioria das salas das escolas públicas brasileiras, a atividade de contar histórias é muito expressiva, pois não demanda aparatos refinados e ainda pode ser contada sem a presença do livro físico.

Buscamos igual respaldo em teóricos que nos auxiliaram a compreender que a criança aprende por meio de interações sociais significativas (VYGOTSKY, 2001, 2010) e que, por isso, as aulas de Inglês precisam atender as suas necessidades (CAMERON, 2003), proporcionando-lhes experiências linguísticas que promovam a curiosidade e a relação do que se constrói em sala de aula com o mundo real (LEVENTHAL, 2006).

Nesse sentido, compreendemos a potencialidade que as HI proporcionam para o ensino de LIC (TONELLI, 2005; SCAFFARO, 2006; PAVANI, 2009; KLEIN 2009; SANTOS, 2017; PÉRICO, 2018; REIS, 2018) e as contribuições que a contação de história pode proporcionar para o desenvolvimento de habilidades linguísticas em LI (ELLIS e BREWSTER, 2014). De acordo com os pressupostos de Cameron (2003) e as considerações de Rocha (2007), a contação de histórias é uma atividade de natureza ativa, que proporciona o desenvolvimento da oralidade e da habilidade de escuta em LI. A fala e a escuta são

habilidades essenciais propostas pelo Guia de Orientação para Implantação do Inglês (*Early Bird*) no EF-I da escola pública, contexto no qual desenvolvemos nossa pesquisa.

Além disso, as HI e a atividade de contação podem auxiliar na construção de habilidades propostas pela BNCC (BRASIL, 2017) para o segmento de EF-I, as quais estão relacionadas às atitudes de atribuições de significados aos aspectos não linguísticos, leitura de recursos imagéticos e mobilização de conhecimentos prévios, que são desejáveis em LI também. Devemos, novamente, salientar que a BNCC (BRASIL, 2017) não regulamenta aprendizagens mínimas essenciais para a LI nos segmentos de EI e EF-I, assim, as habilidades que selecionamos para o ensino de Inglês são referências para o desenvolvimento em LM, porém acreditamos que elas sejam relevantes para o contexto de LE também, como apontam nossos resultados.

Assim, embasadas pelos estudos teóricos de ensino de LIC com o uso de HI e atividade de contar história, implementamos a pesquisa com alunos do 2º ano de uma escola pública, que adere ao projeto *Early Bird* (SÃO PAULO, 2014a). Essa escola foi escolhida para a implementação da pesquisa, pois almejávamos desenvolvê-la em um contexto de ensino público e essa instituição, especificamente, era a única do município do estudo com o perfil público e estadual que oferecia aulas de LI no EF-I. A turma escolhida foi aquela cuja professora que tinha consentido em participar da pesquisa lecionava.

Quando nos referimos à implementação da pesquisa, como descrito no parágrafo anterior, é pertinente retomar que nosso propósito inicial era a aplicação de uma pilotagem e, posteriormente, a efetiva implementação da pesquisa, ambas no ensino presencial. Entretanto, com a pandemia de Covid-19 e o advento do ensino remoto, não nos foi possível desenvolver a contação da forma como havíamos planejado. Com a necessidade de darmos prosseguimento a nossa dissertação, decidimos utilizar a coleta do projeto piloto para a análise dos dados.

Não podemos discordar que a implementação da pesquisa em condições ideais teria proporcionado mais dados e, conseqüentemente, uma análise mais rica e detalhada, mas enfatizamos que a pilotagem foi um instrumento que nos foi possível para aquele momento e que, de certa forma, reproduziu nossos propósitos científicos de maneira eficaz, porém em uma escala reduzida (SILVA; OLIVEIRA, 2015).

Um outro obstáculo que encontramos para a análise foi com relação à coleta dos dados. Naquele momento, julgamos necessário gravar por meio de vídeo somente as aulas da contação da história (Aula 1) e a aula da revelação do Amigo Secreto (Aula 4). Entretanto, durante a análise dos dados, percebemos que deveríamos ter gravado todas as aulas que

desenvolvemos em vídeo, pois, dessa forma, poderíamos desempenhar uma análise mais minuciosa das aulas, principalmente com relação à leitura corporal e facial dos alunos, que também são aspectos de comunicação importantes durante uma aula.

No que se refere à primeira pergunta de pesquisa, nossos resultados apontam que os alunos utilizaram estratégias sociointeracionistas para se engajarem e compreenderem a narrativa durante a contação e, desse modo, construir conhecimento em LI. Dentre elas, podemos citar a associação da LM com a LI, as repetições que os alunos desempenharam com o léxico da narrativa sem que a PP as solicitasse e a relação de constituintes da história com elementos do contexto espontâneo, relacionados ao vocabulário ou à pronúncia.

Além disso, os alunos mobilizaram conhecimentos prévios linguísticos já desenvolvidos em outras aulas com a professora Carolina, apropriaram-se de turnos, levantaram hipóteses e atribuíram significado a aspectos paralinguísticos, cumprindo requisitos das habilidades essenciais da BNCC (BRASIL, 2017) previstas, pelo nosso estudo, para essa sequência pedagógica.

No que diz respeito à segunda pergunta de pesquisa do nosso estudo, sobre o planejamento, acreditamos que os objetivos foram parcialmente atingidos. Primeiro porque a implementação da contação de história seria mais bem elaborada e com mais duração para podermos coletar dados mais minuciosos, o que não aconteceu, como explicado anteriormente. Depois, em virtude da confusão que os alunos fizeram entre os gêneros Cartão de Natal e Carta para o Papai Noel. Nesse sentido, acreditamos que deveríamos ter previsto e ter explicado, comparado e desenvolvido com mais profundidade os dois gêneros antes que solicitássemos que os alunos produzissem o cartão.

Entretanto, mais uma vez, salientamos que o Cartão de Natal é um gênero interessante e que pode ser incorporado na aprendizagem infantil, principalmente porque sua função na atividade pedagógica desenvolvida foi social: o aluno presenteou o colega com o cartão no Amigo Secreto e, também, recebeu um cartão como presente. Assim, a atividade do Amigo Secreto estabeleceu uma relação com a história da contação, pois, da mesma forma que as árvores presentearam o menino Jesus com algo produzido por elas mesmas, ou seja, as frutas, os alunos presentearam o colega com algo que também foi produzido por eles, como é o caso do Cartão de Natal.

Com relação a outros elementos do planejamento, constatamos que a história escolhida cumpriu os requisitos para aquela ocasião: a narrativa foi curta e com um enredo simples para a quantidade de aulas que dispúnhamos para sua implementação, sem deixar de ser interessante aos alunos. Ademais, a história explorou um tema que, naquele momento, fazia

parte do contexto em que estávamos inseridos, a época do Natal. Como a história foi traduzida para o Inglês pela PP, o processo de tradução já foi realizado levando em consideração o nível de linguagem da turma, e as adaptações necessárias, como a troca das árvores, já explicada anteriormente. Todavia, salientamos que em casos de contação com um livro, por exemplo, outras adaptações podem ser necessárias, como linguagem e vocabulário (ELLIS; BREWSTER, 2014).

O ensaio da contação, feito pela PP, também foi relevante para que a atividade fosse bem-sucedida, pois foi um momento que ela pôde refletir e planejar gestos, mímicas e momentos mais adequados para mostrar os recursos visuais (palitoches). Além disso, foi uma ocasião para treino da voz e da dicção, assim como treino da pronúncia em Inglês. Outra contribuição do ensaio, também, se deve ao fato de a história ter sido contada sem a ajuda de um livro físico, ou seja, a PP precisou, de certa forma, memorizá-la apropriadamente para que nenhuma informação importante, durante a contação, fosse esquecida.

Diante das proposições levantadas, o planejamento foi um facilitador do desenvolvimento da contação da narrativa, pois propiciou um vínculo da PP com a narrativa e com os alunos. Lamentamos que não pudemos desenvolver a atividade de contação em um ambiente mais apropriado<sup>13</sup>, como planejado, sendo a contação implementada na sala de aula mesmo, com os alunos sentados em fileira.

Dessa forma, refletindo sobre toda a trajetória desta pesquisa e os resultados que ela apresenta, ressaltamos que a contação de HI no ensino-aprendizagem de LIC foi uma atividade ativa, a qual promoveu a interação e o compartilhamento de experiências sociais significativas. O enredo da narrativa proporcionou ludicidade, pois ofereceu o desenvolvimento da imaginação e fantasia nas crianças.

No que se refere à linguagem, nossa pesquisa constatou que o texto da narrativa permitiu que alterações fossem feitas para que se adequassem ao contexto em que a contação foi desenvolvida. Além disso, a contação proporcionou insumo linguístico e desenvolveu, principalmente, a habilidade de escuta, mas colaborou também no desenvolvimento da fala. Entretanto, para que os resultados de uma contação de história sejam bem-sucedidos, há a necessidade de se observar cuidadosamente o seu planejamento, o qual devemos levar em conta o estudo da narrativa e o ensaio da contação.

---

<sup>13</sup> Referimo-nos a um local maior, mais confortável e com menos ruídos para a realização da contação.

Gostaríamos de ressaltar, ainda, que a atividade de contar história demandou materiais simples e de baixo custo, sendo uma alternativa interessante para as aulas de LIC, principalmente quando a escola não dispõe de recursos.

Isso posto, esperamos que nossa pesquisa possa contribuir com professores de LI e de outras LE para crianças, que se propõem a desenvolver uma atividade de contação de histórias em suas aulas.

Para futuras pesquisas, sugerimos estudos mais sistemáticos de atividades que possam ser desenvolvidas a partir de uma contação de histórias e, também, com um foco voltado para o desenvolvimento das habilidades de escrita e leitura.

## REFERÊNCIAS

- ABREU-E-LIMA, D. M. Ensino aprendizagem de inglês para crianças: refletindo sobre a teoria de Krashen. In: GATTOLIN, S. R. B.; SIGNORI, M. B. D.; MIOTELLO, V. **Década - Dez anos entre o aprender e o ensinar linguagens**. São Carlos: Pedro e João Editores, p.11-42, 2007.
- ALEGRO, R. C. **Conhecimento prévio e aprendizagem significativa de conceitos históricos no ensino médio**. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Filosofia e Ciências, Marília – SP, 2008.
- A lenda da árvore de Natal**. Disponível em: <http://verakis.over-blog.com/2017/12/lenda-do-pinho-de-natal.html>. Acesso em: 01 de novembro de 2019.
- ARAÚJO, F. O.; SILVA, R. A. A utilização de atividades lúdicas no ensino-aprendizagem da língua inglesa na pré-escola. *Revista de Educação*. Vol.13, n.16, p. 167-180, 2010.
- ASSIS, E. P. **A formação de professores de inglês dos anos iniciais**: um estudo sobre o projeto Early Bird. 2018 245 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Instituto de Biociências do Campus de Rio Claro, Universidade Estadual Paulista, Rio Claro, 2018.
- ASSIS-PETERSON, A. A.; COX, M. I. P. Inglês em tempos de globalização: para além do bem e mal. *Calidoscópio* vol. 5, n.1 p. 5-14, jan/abr, 2007.
- ASSIS-PETERSON, A. A.; GONÇALVES, M. de O. C. Qual é a melhor idade para aprender línguas? Mitos e fatos. *Contexturas*, n. 5, 2000/2001, p. 11 – 26.
- BETTELHEIM, B. **A psicanálise dos contos de fadas**. Tradução de Arlene Caetano. Rio de Janeiro/ São Paulo: Paz & Terra, 2015.
- BOGDAN, R. C., BIKLEN, S. B. **Investigação qualitativa em educação**: uma introdução à teoria e aos métodos. Tradutores Maria João Alvarez, Sara Bahia dos Santos, Telmo Mourinho Baptista, Portugal: editora Porto Portugal, 1994.
- BOLZAN, D. P. V.; FIGHERA, A. C. M. Formação de professores: reflexões sobre o ensino da língua inglesa para crianças. *Revista Digital de Políticas Linguísticas (RDPL)*, n. 3, p.77-99, 2011.
- BRASIL. Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996. **Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional**. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil. Brasília: 1996. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/lei9394\\_ldbn1.pdf](http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/lei9394_ldbn1.pdf). Acesso em: 01 de julho de 2020.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Curricular Comum**. Brasília, 2017. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>. Acesso em: 15 de outubro de 2020.
- CAMERON, L. **Teaching languages to young learners**. Cambridge: Cambridge University Press, 2001. *E-book*.

CAMERON, L. **Challenges for ELT from the expansion in teaching children.** *ELT Journal* Volume 57/2. Oxford University Press. p.105-112, April 2003.

CARVALHO, R. C. M. **A teacher's discourse in EFL classes for very young learners: investigating mood choices and register.** Dissertação (Mestrado em Inglês e Linguística Aplicada) - Universidade Federal de Santa Catarina. Florianópolis, 2005.

CARVALHO, R. C. M. A educação infantil descobrindo a língua inglesa: interação professor/aluno. **Trabalhos em Linguística Aplicada**, v. 48, n. 2, p. 317-332, 2009.

CELCE-MURCIA, M. **Teaching English as a Second or Foreign Language.** 2nd edition. Heinle & Heinle, 1991.

CRISTOVÃO, V. L. L.; GAMERO, R. Brincar aprendendo ou aprender brincando na infância. **Trab. Ling. Aplic.** 48(2): 229-245, jul/dez. 2009.

CYPRIANO, A. M. C.; SOARES, L. P. R. G. Possibilidades nos modos de ensinar-aprender-conhecer línguas estrangeiras na educação infantil. **PERcursos Linguísticos.** Vitória (ES), v.9, n.23. Dossiê: Ensino-aprendizagem de línguas estrangeiras com crianças, p. 48-60, 2019.

DIAS, R.; SILVA, K. A. A BNCC e o ensino de inglês para crianças: análise de materiais didáticos para a faixa etária de 6 a 10 anos. **The Specialist.** Volume 40, n.1, p.02-17, 2019.

DOHME, V. **Técnicas de contar histórias:** uma guia para desenvolver as suas habilidades e obter sucesso na apresentação de uma história. 3 ed. São Paulo: Informal, 2018.

ELLIS, G.; BREWSTER, J. **Tell it again! The storytelling handbook for primary English language teachers.** UK: British Council, 2014.

FIGUEIREDO, F. J. Q. de **Vygotsky:** a interação no ensino/ aprendizagem de línguas. São Paulo: Parábola, 2019.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia:** saberes necessários à prática educativa. Rio de Janeiro/ São Paulo: Paz e Terra, 2015.

GALVÃO, A. S. M.; KAWACHI-FURLAN, C. J. Ensino-aprendizagem de inglês na educação infantil: considerações sobre multiletramentos e formação docente. **PERcursos Linguísticos.** V.9, n. 23, p. 148-165, 2019.

GARCEZ, A; DUARTE, R.; EISENBERG, Z. Produção e análise de videogravações em pesquisas qualitativas. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 37, n.2, p. 249-262, mai/ago.2011.

GATTOLIN, S. R. B. TPR e ensino de vocabulário em língua estrangeira. In: GATTOLIN, S. R. B.; SIGNORI, M. B. D.; MIOTELLO, V. **Década - Dez anos entre o aprender e o ensinar linguagens.** São Carlos: Pedro e João Editores, p.229-264, 2007.

HARMER, J. **The practice of English language teaching.** Longman, England, 2006.

KAWACHI-FURLAN, C. J.; ROSA, M. M. Mitologia do ensino-aprendizagem de inglês para crianças. **Revista Estudos em Letras**, v.1, n. 1, p. 7-20. jul – dez. 2020.

KLEIN, V. S. **Atividade de inglês ou atividade em inglês**: contando histórias na sala de aula de língua estrangeira. 2009. Dissertação (mestrado em Linguística Aplicada) - Universidade do Vale do Rio dos Sinos, São Leopoldo, 2009.

KRASHEN, S.; SCARCELLA, R. **The input hypothesis: issue and implications**. Longman, 1985.

LENNEBERG, E. **Biological foundations of language**. Nova Iorque: John Wiley, 1967.

LEVENTHAL, L. I. **Inglês é 10! O ensino de Inglês na Educação Infantil**. Disal. São Paulo, 2006.

LIGHTBOWN, P. SPADA, N. **How languages are learned**. Oxford: Oxford University Press, 199.

LIMA, A. P. Ensino de língua estrangeira para crianças: reflexões e contribuições. **Cadernos de pedagogia**, p.293-305, 2008.

LIMA, A. P. **Desenvolvimento profissional de professores de inglês para crianças do ensino fundamental I**: possibilidades para a formação e trabalho docente. 2019. Tese (Doutorado em Educação) - Instituto de Biociências do Campus de Rio Claro, Rio Claro, São Paulo, 2019.

LIMA JÚNIOR, R. M. **A influência da idade na aquisição da fonologia do inglês como língua estrangeira por brasileiros**. 2012. Tese (Doutorado em Linguística) - Universidade de Brasília, Brasília, 2012.

LÚDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisa em educação**: abordagens qualitativas. 2ª ed. Rio de Janeiro: E.P.U., 2014.

MALTA, L. M. “*What is your favorite color?*”: práticas de letramento crítico no ensino-aprendizagem da língua inglesa para crianças de 2 a 5 anos e a ruptura com padrões sociais. **PERcursos Linguísticos** – Dossiê: Ensino-aprendizagem de línguas estrangeiras com crianças. Vitória (ES) vol.9, n 23 p. 30-47, 2019.

MARTINS, L. M. Implicações pedagógicas da escola de Vigotsky: algumas considerações. In: Vigotsky e a escola atual: fundamentos teóricos e implicações pedagógicas. In: MENDONÇA, S. G. L.; MILLER, S. (org.) **Vigotski e a escola atual**: fundamentos teóricos e implicações pedagógicas. 2ª ed. Araraquara: Cultura Acadêmica, p. 49-61, 2014.

MELLO, S. A. Contribuição de Vigotski para a educação infantil. In: MENDONÇA, S. G. L.; MILLER, S. (org.) **Vigotski e a escola atual**: fundamentos teóricos e implicações pedagógicas. 2ª ed. Araraquara: Cultura Acadêmica, p. 193-202, 2014.

MERLO, M. C. R. “Quanto mais cedo, melhor”? Implicações epistemológicas para a educação linguística de crianças. **PERcursos Linguísticos** – Dossiê: Ensino-aprendizagem de línguas estrangeiras com crianças. Vitória (ES) vol.9, n 23 p. 78-88, 2019.

MIXON, M; TEMU, F. **First road to learning: language through stories**. United States and Tanzania. English teaching forum, number 2, 2006.

MONTEIRO, D. M. A língua inglesa nas escolas de tempo integral: diretrizes e práticas de ensino. **Revista de Estudos Aplicados em Educação**, vol 1, n. 1 jan-abril. 2016.

PAITER, C. **Learning Through Language in Early Childhood**. London, New York: Continuum, 1999.

PARDO, F. S. O ensino de inglês nos anos iniciais da escola pública: Por quê? Para quê? Para quem? **PERcursos Linguísticos** – Dossiê: Ensino-aprendizagem de línguas estrangeiras com crianças. Vitória (ES) vol.9, n 23 p. 12-29, 2019.

PAVANI, L. C. **Os contos infantis no ensino-aprendizagem de inglês como língua estrangeira**. 2009. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2009.

PÉRICO, A. G. **Planejamento temático baseado em tarefas no ensino de inglês para crianças**: percurso reflexivo e analítico de uma professora. 2018. 402f. Tese (Doutorado em Linguística) Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2018.

RAJAGOPALAN, K. O inglês como língua internacional na prática docente. In: LIMA, D.C (org.). **Ensino e aprendizagem de língua inglesa**: conversa com especialistas. São Paulo: Parábola, 2013.

RAMPIM, M. F. **Relações entre a formação e a prática do professor de língua estrangeira (inglês) para crianças**. 2010. 117f. Dissertação (Mestrado em Linguística) Universidade de São Carlos, São Carlos. 2010

REIS, R. F. **Sequência didática do gênero história infantil em inglês para crianças como promotora do desenvolvimento linguístico e psicológico**. 2018. 231f. Dissertação (Mestrado em Estudos da Linguagem) - Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2018.

ROCHA, C. H. **Provisões para ensinar LE no ensino fundamental de 1ª a 4ª séries**: dos parâmetros oficiais e objetivos dos agentes. 2006. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) - Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2006.

ROCHA, C. H. **O ensino de línguas para crianças no contexto educacional brasileiro**: breves reflexões e possíveis provisões. DELTA [online], vol.23, n.2, pp. 273-319, 2007.

ROCHA, C. H. O ensino de LE (inglês) para crianças do ensino fundamental público na transdisciplinaridade da linguística aplicada. **Anais do SETA-ISSN 1981-9153**, v. 2, 2008.

ROCHA, C. H. **Propostas para o inglês no ensino fundamental I público**: plurilinguismo, transculturalidade e multiletramentos. 2010. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada) - Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2010.

SAMPIERI R. H.; COLLADO, C. F.; LUCIO, M. P. B. **Metodologia de pesquisa**. Tradução Daisy Vaz de Moraes. 5ª edição. México: Editora penso, 2013.

SANTOS, K. B. **Sou do Candyall Guetho Square, sou do mundo e tenho algo para lhe falar**. 2017. 227f. Tese (Doutorado em Língua e Cultura) – Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2017.

SÃO PAULO. **Resolução SE nº 29, de 28 de maio de 2014a**. Disponível em <http://www.educacao.sp.gov.br/lise/sislegis/detresol.asp?strAto=201405280029> . Acesso em 16 de outubro de 2020.

SÃO PAULO. **Resolução SE-75, de 30 de dezembro de 2014b**. Disponível em [http://siaue.edunet.sp.gov.br/ItemLise/arquivos/75\\_14.HTM?Time=25/01/2016%2010:13:27](http://siaue.edunet.sp.gov.br/ItemLise/arquivos/75_14.HTM?Time=25/01/2016%2010:13:27) . Acesso em: 17 de outubro de 2020.

SÃO PAULO. **Mudança no calendário**. Portal do governo. 24 de abril de 2020. Disponível em: <https://www.educacao.sp.gov.br/noticias/confira-como-ficou-o-novo-calendario-escolar-da-rede-estadual/>. Acesso em: 16 de outubro de 2020.

SCAFFARO, A. P. **O uso da atividade de contar histórias como recurso na retenção de vocabulário novo na língua inglesa com crianças em fase pré-escolar**. 2006. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) - Universidade do Vale dos Sinos, São Leopoldo, 2006.

SCHEIFER, C. L. Ensino de língua estrangeira para crianças-entre o todo e a parte uma análise da dinâmica das crenças de uma professora e de seus alunos. **Trab. Ling. Aplic.**, Campinas, 48 (2): 197-216, jul. /dez. 2009.

SILVA, L. H.; OLIVEIRA, A. S. **Contribuições do projeto piloto à coleta de dados em pesquisas na área de educação**. V.10, n.1, jan./mar, 2015.

SOUZA, S. J. **Infância e linguagem: Bakhtin, Vygotsky e Benjamin**. Campinas SP: Editora Papiros, 1997.

SOUZA, J. P. B. ARANHA, M. J. P, BARBIRATO, R. C., BRUGNEROTTO, T. H. G. Professores rumo a um ensino contextualizado de inglês para crianças na rede pública de ensino: um recorte de experiência. **PERcursos Linguísticos**. Vitória (ES), v.9, n.23. Dossiê: Ensino-aprendizagem de línguas estrangeiras com crianças, p. 89-109, 2019.

TAHAN, M. **A arte de ler e contar histórias**. 5ª ed. Salvador: Conquista, 222p., 1966.

TÍLIO, R., ROCHA, C. H. As dimensões da linguagem em livros didáticos de inglês para o ensino fundamental I. **Trab. Ling. Aplic.** Campinas, 48(2): 295-315, jul./dez.2009.

TONELLI, J. R. A. **Histórias infantis no ensino de língua inglesa para crianças**. 2005. 270 f. Dissertação (Mestrado em Estudos da Linguagem) - Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2005.

TONNELI, J. O uso de histórias infantis no ensino de inglês para crianças: analisando o gênero textual história infantil sob a perspectiva do interacionismo sócio-discursivo. **Rev Acta Sci. Lang. Cult.** Maringá, v. 30, n. 1, p. 19-27, 2008.

TONELLI, Juliana Reichert Assunção. Histórias infantis e ensino de Inglês para crianças: reflexões e contribuições. IN: **Revista de C. Humanas**, Viçosa, v. 13, n. 2, p. 297-315, 2013.

TONELLI, J. R. A.; PÁDUA, L. S. O estado da arte de pesquisas sobre ensino e formação de professores de línguas estrangeiras para crianças no Brasil. *In*: TONELLI, J. R. A.; PÁDUA, L. S.; OLIVEIRA, T. R. R. **Ensino e formação de professores de línguas estrangeiras para crianças no Brasil**. Curitiba: Appris, 2017. *E-book*.

VIGOTSKI, L. S. **A construção de pensamento e da linguagem**. Tradução de Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

VIGOTSKII, L.S.; LURIA A. R.; LEONTIEV A. N. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. 11ª edição – São Paulo: Editora Icone, 2010.

VILLANUEVA, M. A. **A potential English syllabus design for elementary schools in Brazil**. 1987. Dissertação (Mestrado em Letras) Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 1987.

WRIGHT, A. **Storytelling with children**. Oxford: Oxford University Press, 1995.

**APÊNDICES**

**APÊNDICE A: TCLE – PAIS****Termo de Consentimento Livre e Esclarecido**  
(Duas vias: uma do pesquisador, outra do participante)

1. O seu(sua) filho(a) está sendo convidado(a) para participar, como voluntário(a), da pesquisa “*O Gênero Contação De Histórias Como Recurso Metodológico no Ensino de Língua Inglesa para Crianças*” que será desenvolvida por mim, Luciana Pio Marchesi Ciniato, sob orientação da Profa. Dra. Denise Maria Margonari Favaro.
2. Dos objetivos, justificativas e procedimentos a serem utilizados.
  - a. Os objetivos principais são: analisar a interação dos aprendizes com uma história infantil contada pela pesquisadora, usando a Língua Inglesa, e verificar a compreensão deles por meio de atividades pedagógicas.
  - b. Essa pesquisa justifica-se pela busca em contribuir para que o ensino de Língua Inglesa para crianças da escola pública seja mais significativo e contextualizado, permitindo uma aprendizagem mais eficaz.
  - c. O procedimento de coleta de dados consistirá em 6 aulas, nos meses de maio e junho de 2020, e será realizada na escola que seu(sua) filho(a) estuda, dentro do horário normal das aulas de inglês. Essa coleta de dados consiste na participação dos alunos em uma atividade de contação de uma história infantil, adequada à idade deles, em língua inglesa e atividades pedagógicas relacionadas à história.
3. Sobre os riscos possíveis, assistência e os benefícios esperados.
  - a. Os possíveis riscos relacionados à implementação da pesquisa são mínimos, uma vez que os procedimentos não sujeitarão os participantes a riscos maiores do que os encontrados nas suas atividades escolares cotidianas. Entretanto, o(a) aluno(a) poderá sentir algum mal-estar, como, por exemplo, sentir vergonha de participar de algumas atividades pedagógicas. Dessa forma, as aulas serão desenvolvidas pela pesquisadora de maneira cuidadosa, com o objetivo de não causar nenhum constrangimento para os alunos.
  - b. No caso disso acontecer, a pesquisadora tomará todas as providências possíveis para que não haja mal-estar ou para que o aluno(a) não se sinta lesado(a). Além disso, a professora de Inglês deles estará presente em todas as aulas, acompanhando a pesquisa.
  - c. Toda e qualquer dúvida relacionada à coleta, poderá e será esclarecida pela pesquisadora, como forma de assistência.
  - d. Com relação aos benefícios, aprender por meio de contação de história infantil pode proporcionar uma experiência divertida, significativa e contextualizada de aprender Inglês. Além disso, a atividade ajudará a desenvolver as competências de fala, escuta e compreensão em Inglês de uma maneira que faça sentido para alunos dessa faixa etária.
4. Dos bônus, ônus e indenização.
  - a. Seu consentimento não irá ocasionar-lhe bônus ou ônus financeiro ou prejuízos de outras naturezas. É de responsabilidade da pesquisadora o ressarcimento de seus gastos com a pesquisa, caso ocorram.

- b. Sua participação na pesquisa não acarretará custos para você e não será disponível nenhuma compensação financeira adicional.
  - c. Entretanto, explicitamos a garantia de indenização diante de eventuais danos que possam acontecer decorrentes da pesquisa nos termos da Lei Resolução n ° 510, de 07 de abril de 2016.
5. Do acompanhamento e salvaguarda dos dados da pesquisa.
- a. Os dados da pesquisa serão enviados para você e permanecerão confidenciais.
  - b. Os dados coletados durante a pesquisa serão analisados e apresentados sob forma de relatórios e serão divulgados por meio de reuniões científicas, congressos, publicações, sempre com a garantia de anonimato.
  - c. Comunico, também, que as aulas serão gravadas por meio de vídeo para análise da pesquisadora e que as imagens não serão divulgadas de forma alguma.
6. Sobre a liberdade do participante em se recusar a participar da pesquisa.
- a. A qualquer momento seu(sua) filho(a) pode desistir de participar e retirar seu consentimento sem que ele(a) seja prejudicado(a) moral ou financeiramente.
  - b. A recusa não trará nenhum prejuízo em sua relação com a pesquisadora ou com a instituição.
7. Da garantia do sigilo que assegure a privacidade dos participantes e a confidencialidade dos dados da pesquisa.
- a. Asseguramos o sigilo da participação de seu(sua) filho(a) e as informações obtidas por meio dessa pesquisa.
  - b. Os dados não serão divulgados de forma a possibilitar a identificação de seu(sua) filho(a). Em nenhum momento serão divulgados os nomes dos participantes. A identificação dos participantes ocorrerá com nomes fictícios.
8. A pesquisa implica em benefícios aos participantes e demais envolvidos com a área de ensino de Língua Inglesa, pois contribuirá com apontamentos que direcionem para o aprimoramento das aulas de Inglês na escola pública.
9. Todos os dados coletados em sala de aula por meio desta pesquisa estarão à disposição.
10. Você receberá uma via deste termo na qual consta o telefone e o endereço do pesquisador principal, podendo tirar suas dúvidas sobre o projeto e sua participação, agora ou a qualquer momento.

---

Luciana Pio Marchesi Ciniciato  
Pesquisadora responsável pela pesquisa  
E-mail: [luciana.ciniciato@unesp.br](mailto:luciana.ciniciato@unesp.br) Fone (14) 99740-7151  
Faculdade de Ciências e Letras do Campus de Araraquara – UNESP  
Rodovia Araraquara-Jaú, Km 1 – Caixa Postal 174 – CEP: 14800-901 – Araraquara -SP

### **Certificado do assentimento**

#### **Consentimento Voluntário**

Eu declaro que li, ou foi-me lido o texto de consentimento, e entendi os objetivos, riscos e benefícios. Fica claro e evidente que meu(minha) filho(a) poderá interromper a participação na pesquisa a qualquer momento, sem que ele(a) seja prejudicado(a) moral ou financeiramente e que ele(a) poderá solicitar à pesquisadora a não utilização dos dados coletados.

Minha assinatura demonstra que eu autorizei a participação do(a) meu(minha) filho(a):

\_\_\_\_\_ na pesquisa.

#### **Consentimento**

Eu entendo que, qualquer informação obtida sobre meu(minha) filho(a) será confidencial.

A pesquisadora me informou que o projeto foi aprovado pelo Comitê de Ética e Pesquisa em Seres Humanos da Faculdade de Ciências e Letras do Campus de Araraquara – UNESP, localizada à Rodovia Araraquara-Jaú, Km 1 – Caixa Postal 174 – CEP: 14800-901 – Araraquara – Fone: (16) 3334-6263 – Endereço eletrônico: [comitedeetica@fclar.unesp.br](mailto:comitedeetica@fclar.unesp.br).

\_\_\_\_\_, \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_.

\_\_\_\_\_  
Assinatura do responsável

**APÊNDICE B: TCLE – ALUNOS****Termo de assentimento para criança**

Olá, você está sendo convidado (a) para participar da pesquisa “*O gênero contação de histórias como recurso metodológico no ensino de língua inglesa para crianças*”. Seus pais permitiram que você participe.

Meu nome é Luciana, sou professora de Inglês e estudante também, gostaria de saber como a contação de histórias contribui para o aprendizado da Língua Inglesa. Você não precisa participar da pesquisa se não quiser, é um direito seu e não terá nenhum problema se você não quiser participar ou desistir de participar.

A pesquisa será feita na Escola XXXXXXXXX, no horário das aulas de Inglês, onde as crianças irão participar de uma sequência didática com histórias em Inglês. Para isso, serão usados vídeos, fichas e livros que são considerados seguros, mas é possível que você não goste da historinha contada ou que você sinta um pouco de vergonha para participar. Caso aconteça algo errado, você pode me procurar, Luciana, pelo telefone (14) 99740-7151.

Mas há coisas boas que podem acontecer também como se divertir com seus colegas de turma durante a contação e aprender muitas coisas novas em Inglês.

Ninguém saberá que você está participando da pesquisa; não vou falar a outras pessoas, nem darei a estranhos as informações que você me der. Os resultados da pesquisa vão ser publicados, mas sem identificar as crianças que participaram.

Quando eu terminar a pesquisa, as informações obtidas serão usadas para desenvolver a minha dissertação sobre crianças aprenderem Inglês com histórias, uma tarefa que foi passada pela minha professora.

Se você tiver alguma dúvida, você pode me perguntar. Eu escrevi os telefones na parte de cima deste texto.

**CONSENTIMENTO PÓS-INFORMAÇÃO**

Eu, \_\_\_\_\_ aceito participar da pesquisa “*O gênero contação de histórias como recurso metodológico no ensino de Língua Inglesa para crianças*”.

Entendi as coisas ruins e as coisas boas que podem acontecer.

Entendi que posso dizer “sim” e participar, mas que, a qualquer momento, posso dizer “não” e desistir e que ninguém vai ficar furioso.

A professora Luciana tirou minhas dúvidas e conversou com os meus responsáveis.

Recebi uma cópia deste termo de assentimento e li e concordo em participar da pesquisa.

\_\_\_\_\_, \_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_.

\_\_\_\_\_  
Assinatura do menor

\_\_\_\_\_  
Assinatura do(a) pesquisador(a)

**APÊNDICE C: ENTREVISTA****ENTREVISTA**

1. Onde você cursou Letras e em que ano você se graduou?
2. Que disciplina você leciona e em quais segmentos você atua?
3. Há quanto tempo você trabalha com o projeto *Early Bird*?
4. Que orientações você já recebeu para desenvolver o projeto?
5. Por que você escolheu trabalhar com o projeto?
6. O seu curso de Letras forneceu alguma contribuição para você trabalhar com crianças?
7. Se não, quais orientações para trabalhar com esse grupo você buscou?
8. Você acredita ser capaz de lecionar Inglês para crianças?
9. Quais são suas dificuldades com relação ao ensino de Inglês para crianças?
10. Que metodologia você utiliza em suas aulas?
11. Você já ensinou Inglês com o uso de histórias infantis? Se sim, relate sua experiência.  
Se não, qual a sua opinião sobre essa metodologia?

## **APÊNDICE D: LENDA DA ÁRVORE DE NATAL**

### **The tale of the Christmas Tree**

A very long time ago, at a Christmas night, there were three trees along with the nativity: an apple tree, an orange tree, and a pine tree. When baby Jesus was born, the trees were so happy that they wanted to give him presents. The apple tree gave him a delicious apple. The orange tree gave baby Jesus a sweet orange. But the pine tree had nothing to offer to Jesus. Because of that the pine tree was very sad. The stars of the sky noticed the unhappy pine tree and they decided to help it. They came from the sky and landed on its branches, making the pine tree shining with light. When Baby Jesus saw the pine tree full of lights, he laughed of happiness. This was how the Christmas Tree was created.

**APÊNDICE E: FICHA: DESENHOS DO NATAL**

MERRY CHRISTMAS

NAME: \_\_\_\_\_

## APÊNDICE F: FICHA: ORGANIZAÇÃO DA HISTÓRIA

Order the pictures according to the story



4



2



7



1



6



5



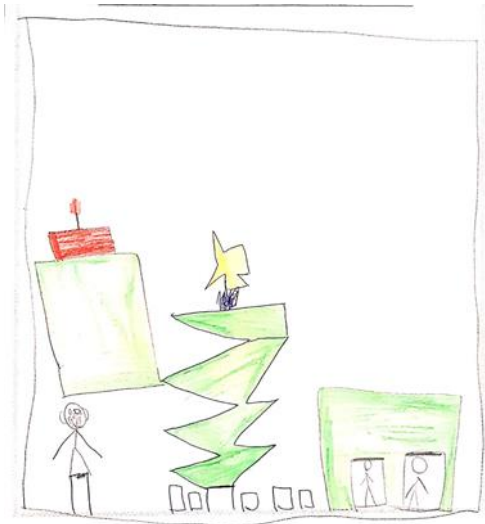
3

**APÊNDICE G: CAÇA-PALAVRAS**

Z U V X O  
H T G T E  
V L O V E  
P E A C E  
Y J O Y W

**ANEXOS**

ANEXO A: – DESENHOS DOS ALUNOS



CS Digitalizado com CamScanner



CS Digitalizado com CamScanner



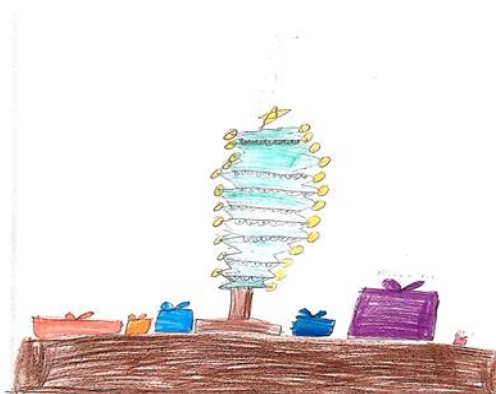
CS Digitalizado com CamScanner



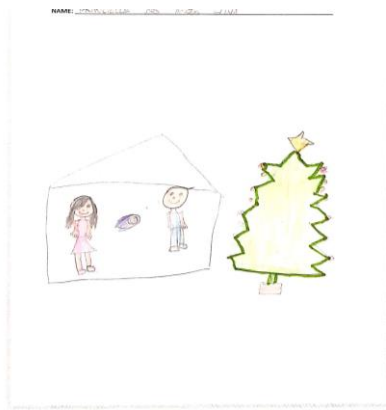
CS Digitalizado com CamScanner



CS Digitalizado com CamScanner



CS Digitalizado com CamScanner



CS Digitalizado com CamScanner



CS Digitalizado com CamScanner



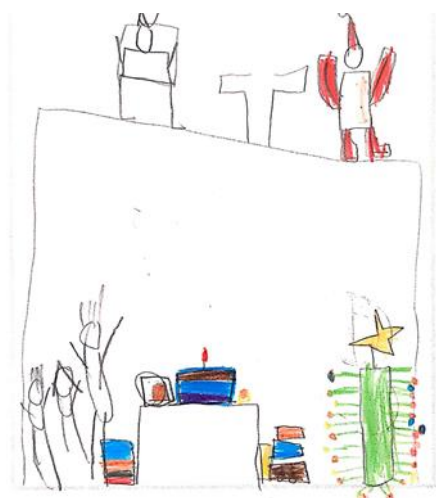
CS Digitalizado com CamScanner



CS Digitalizado com CamScanner



CS Digitalizado com CamScanner



Digitizado com CamScanner



Digitizado com CamScanner

### ANEXO B: ATIVIDADE DA CINDERELA

Atividades Suzano de Adriana Silva

NOME: \_\_\_\_\_

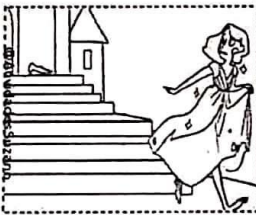
PROFESSOR: \_\_\_\_\_ DATA: \_\_\_\_\_

Atividades Suzano

## CINDERELA

OBSERVE AS IMAGENS, PINTE E MONTE EM SEU CADERNO

ESCREVENDO FRASES PARA DE ACORDO COM A HISTÓRIA.



## ANEXO C: ATIVIDADE DA BRANCA DE NEVE

## ENTRE LINHAS E IDEIAS

1. OUÇA A HISTÓRIA DE BRANCA DE NEVE E OS SETE ANÕES QUE O PROFESSOR VAI CONTAR.
  - ESCREVA AO LADO DE CADA QUADRINHO A PARTE DA HISTÓRIA QUE CORRESPONDE AO DESENHO.

LUPATINHO/ALFAQUEIRA/BRUNO



---

---

---

---

---



---

---

---

---

---



---

---

---

---

---