

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DO CENTRO-OESTE - UNICENTRO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS: MESTRADO**

**SEQUÊNCIA DIDÁTICA DE CONTOS DE ANIMAIS PARA O
ENSINO DE COMPREENSÃO E PRODUÇÃO ORAL EM LÍNGUA
ALEMÃ NA EDUCAÇÃO INFANTIL**

Josiete Cristina Schneider Queroz

GUARAPUAVA, FEVEREIRO DE 2016

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DO CENTRO-OESTE - UNICENTRO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS: MESTRADO**

**SEQUÊNCIA DIDÁTICA DE CONTOS DE ANIMAIS PARA O
ENSINO DE COMPREENSÃO E PRODUÇÃO ORAL EM LÍNGUA
ALEMÃ NA EDUCAÇÃO INFANTIL**

Dissertação apresentada por JOSIETE CRISTINA SCHNEIDER QUEROZ, ao Programa de Pós-Graduação em Letras, da Universidade Estadual do Centro-Oeste – UNICENTRO, como um dos requisitos para a obtenção do título de Mestre em Letras.

Orientadora: Prof^ª. Dr^ª. LIDIA STUTZ

GUARAPUAVA, FEVEREIRO DE 2016

JOSIETE CRISTINA SCHNEIDER QUEROZ

**SEQUÊNCIA DIDÁTICA DE CONTOS DE ANIMAIS PARA O
ENSINO DE COMPREENSÃO E PRODUÇÃO ORAL EM LÍNGUA
ALEMÃ NA EDUCAÇÃO INFANTIL**

Banca examinadora

Prof^a. Dr^a. Lidia Stutz – UNICENTRO

Prof^a. Dr^a. Glaís Sales Cordeiro – UNIGE

Prof^a. Dr^a. Cibele Krause-Lemke – UNICENTRO

Prof^a. Dr^a. Luciane Baretta – UNICENTRO

Dedico esta dissertação:

Ao meu pai, Paulo Schneider, por ser meu eterno super-herói e meu melhor amigo.

À minha mãe, Ivete Birk Schneider (*in memorium*), pelos exemplos de vida, de perseverança, amor e por sonhar sempre comigo. Mãe, eu sinto sua falta.

Aos meus irmãos, Eduardo e Jéssica, por estarem sempre ao meu lado.

À minha filha, Nalu Schneider Queroz, razão do meu viver, minha pequena princesa, inspiração para lutar todos os dias.

À minha querida sogra, Paulina Ivaniski Queroz, por todo o apoio e dedicação.

À minha alma gêmea, Gênesis Queroz, pela paciência, companheirismo, por sempre apostar em mim e por muitas vezes abrir mão de seus sonhos para realizar os meus.

AGRADECIMENTOS

Agradeço, acima de tudo, a Deus, pelo dom da vida, por sempre me dar força para superar as dificuldades. Senhor! Obrigada por guiar-me nos caminhos certos, mesmo que muitas vezes eu inicialmente não compreenda. Nada é por acaso!

À Prof^a. Dr^a. Lidia Stutz, que desempenhou e sempre desempenhará diferentes papéis na minha vida. Acredito que encontrá-la foi mais um dos desígnios de Deus. Obrigada por me ensinar uma nova forma de pesquisar que hoje me faz sentir feliz e realizada. Seus questionamentos, suas ponderações, suas orientações sempre foram pertinentes e resultaram nesta dissertação, trama tecida em conjunto. Também sou grata pela sua amizade, por me ouvir, aconselhar, sonhar comigo e me ajudar a superar as minhas dificuldades em todos os momentos. Lidia, obrigada por ser minha “mãe”, meu exemplo, por abrir a porta de sua casa tantas vezes, por cuidar de mim, por enxugar minhas lágrimas e me ensinar com muito amor e carinho a seguir em frente. A você orientadora, professora, amiga e mãe, meu eterno respeito, minha admiração e meu reconhecimento.

Ao Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade Estadual do Centro-Oeste – UNICENTRO e a todos os professores pelo suporte durante estes dois anos de vivências e aprendizado intenso. Expresso, da mesma forma, a minha profunda gratidão à coordenadora, Prof^a. Dr^a. Maria Cleci Venturini, pela assistência provida, pela dedicação e carinho em todos os momentos.

Aos meus amigos do mestrado, em especial à querida amiga Jociane, por desempenharem o papel de família em Guarapuava. Sou infinitamente grata em poder conhecer vocês.

Às professoras que compõem a banca de qualificação e defesa, Prof^a. Dr^a. Glais Sales Cordeiro, Prof^a. Dr^a. Cibele Krause-Lemke e Prof^a. Dr^a. Luciane Baretta pela leitura, sugestões e contribuições pertinentes para a melhor execução do presente trabalho.

Ao grupo de pesquisa *Gêneros Textuais e Praxis Docente* pelas importantes discussões, sugestões e companheirismo, especialmente aos meus dois irmãos do coração, Marco e Élen, com os quais dividi minhas angústias, mas também muitas alegrias. Vocês são demais!

À CAPES, pela concessão de bolsa.

À direção, aos professores e coordenadores do Colégio situado na região central de Guarapuava, por acreditarem no meu trabalho e por permitirem a gravação das aulas.

Aos meus colegas de profissão Irene, Mauro, Sílvia, Paula.

Às professoras Kassiana, Suellen e Bianca, pela ajuda nas gravações e pelo apoio incondicional.

Às crianças do Kindergarten, que eu amo imensamente, de uma forma especial, simples e profunda. Elas me fazem lembrar de que eu sonho com um mundo melhor.

À Neonila pela leitura da versão para a defesa.

Aos meus amigos, Tânia, Rúbia, Ben-Hur, Bina, Mayane, Andrícia, Ana Maria, Patrícia, Lari, Michely, Anne e Luma por compreenderem e apoiarem a minha eterna busca pelo crescimento pessoal e espiritual.

À minha amiga, Carina Baumer, que em momentos de dificuldade dividiu comigo o pouco que tinha. Amiga, vencemos!

À minha amiga, Natália Schneiders, pela dedicação, amor e paciência e pelos muitos cafés e conselhos. Amo-te, irmã.

À minha amiga, Adriana Dalla Vecchia, por me impulsionar em busca dos meus sonhos.

À minha querida professora, Jacinta Ruedell, por influenciar-me na escolha da minha profissão.

À minha família, minha base, meu porto seguro, pelo apoio incondicional, força, incentivo e amor sem igual. Sem eles nada disto seria possível.

Mãe, eu sei que este sempre foi o seu maior sonho. Estou aqui para realizá-lo.
AMOR ETERNO...

*Das wunderbarste Märchen ist das Leben selbst.
Hans Christian Andersen*

QUEROZ, Josiete Cristina Schneider. **Sequência didática de contos de animais para o ensino de compreensão e produção oral em língua alemã na educação infantil**. 275f. Dissertação (Mestrado em Letras) – Universidade Estadual do Centro-Oeste. Orientadora: Prof^ª. Dr^ª. Lidia Stutz. Guarapuava/PR, 2016.

RESUMO

A presente pesquisa de mestrado possui como principal objetivo compreender qual é a contribuição de uma sequência didática (SD) de contos de animais para a compreensão e produção oral em língua alemã (LA) na educação infantil (EI). Os objetivos específicos são: a) Construir um modelo didático (MD) sobre os gêneros contos de animais, exemplares e maravilhosos conforme os níveis de análise do interacionismo sociodiscursivo (ISD); b) Elaborar uma SD e, posteriormente, analisá-la, com base nas capacidades de linguagem mobilizadas; c) Analisar as capacidades de linguagem demonstradas pelos alunos durante a produção inicial (PI) e final (PF). Este estudo é relevante para os professores de língua estrangeira (LE) para crianças, principalmente para os de LA levando-se em conta que não há publicações nessa área e os materiais didáticos são escassos (QUEROZ, 2014). Para realizá-lo, nos ancoramos no ISD (BRONCKART, 1999/2012; SCHNEUWLY; DOLZ, 2004/2013) cuja premissa é a aprendizagem de uma língua como um conhecimento construído a partir das interações sociais. Desse modo, propomos a utilização de uma SD sobre o gênero contos de animais como instrumento para ensino. Como as obras originais dos irmãos Grimm e do russo Sergei Prokofjew são compostas por uma linguagem difícil e rebuscada decidimos utilizar as adaptações de Garcia, 2013; Marti, 2008; Kuster, 2004; Brandstetter; Holzer, 2003 e um conto original de Carle, 2010. Com esse trabalho visamos intervir na ordem do ensino e aprendizagem em um contexto composto por crianças de faixa etária entre três e quatro anos de idade, os quais estão inseridos na rede particular de ensino. A geração dos dados foi realizada em três fases: i) observação participativa das aulas com registro das situações em diários e duas fichas de observação; ii) avaliação inicial para diagnosticar as capacidades de linguagem dos alunos; e iii) a gravação em vídeo das práticas realizadas com a SD. Os resultados das observações apontam para a dificuldade dos alunos com a língua, uma vez que a maioria deles só possui um ano de LA. Além disso, concluímos que o grupo pesquisado é bastante heterogêneo, composto por um aluno portador da Síndrome de Asperger, por alunos com problemas de audição, de visão, além das dificuldades de concentração e aceitação mútua. A partir da análise da SD aplicada pudemos constatar que as 40 atividades organizadas em quatro módulos são compostas predominantemente pelas capacidades de significação (CS) e capacidades linguístico-discursivas (CLD). Essas atividades contribuíram para a recontação do conto de animais *Das große Radieschen*. Além disso, os alunos passaram a utilizar expressões, vocabulário e enunciados trabalhados durante a SD, no seu cotidiano, demonstrando a real apreensão da linguagem.

PALAVRAS-CHAVES: Sequência Didática, Educação Infantil, Língua Alemã.

QUEROZ, Josiete Cristina Schneider. ***Didactic Sequence of animal tales for teaching of oral comprehension and production in German Language of childhood education.*** 275s. Master's degree thesis (in Letras) – Universidade Estadual do Centro-Oeste. Supervisor: Prof^ª. Dr^ª. Lidia Stutz. Guarapuava/PR, 2016.

ABSTRACT

This master's research has as main objective to understand what is the contribution of a didactic sequence of animal tales for oral comprehension and production in German Language of childhood education. The specific objectives are: a) To observe the configuration of the context and what are the language capacities deployed by the students during the observations; b) To build a didactic model about the genres tales of animals, exemplary and wonderful based on the levels of analysis of sociodiscursive interactionism; c) To develop a didactic sequence and subsequently analyze it, based on the language capacities; d) To analyze the language capacities expressed by the students during the initial production and final production. This study is relevant for foreign language teachers interested in children education, especially for the German Language students considering that there are no publications in this area and the didactic materials are scarce (QUEROZ, 2014). To accomplish it, we anchored this study the sociodiscursive interactionism (ISD) (BRONCKART, 1999/2012; SCHNEUWLY; DOLZ, 2004/2013) whose premise is learning a language as a knowledge built from social interactions. Thus, we propose the use of a didactic sequence about a tale of animals as an instrument for teaching. As the original works by Brothers Grimm and the Russian Sergei Prokofjew are composed of a tough and and flowery language, we decided to use Garcia (2013), Marti (2008), Kuster (2004), Brandstetter e Holzer (2003) and an original tale by Carle (2010). With this master's thesis we aim at intervene in the order of teaching and learning in a context composed by children aged between three and four years old, which are inserted in a private school. The generation of the data was carried out in three phases: i) participants' observation of classes with situations registered in a diary and two observation sheets; ii) initial evaluation to diagnose the students' language capacities; and iii) video recording of the practices performed with the SD. The results of observations point out the difficulty of the students with the language, once most of them have only one year of German language. Furthermore, we conclude that the group is very heterogeneous, composed of a student bearer of Asperger's Syndrome, other students with hearing and vision problems as well as students with difficulties of concentration and mutual acceptance. We confirmed with the analysis of the applied didactic sequence that the 40 activities which have been organized in four modules are composed of significance capacities and linguistic-discursive capacities. These activities contributed to recount the tale of animals Das große Radieschen. In addition, the students began to use expressions, vocabulary and statements taught and emphasized during the didactic sequence during the didactic sequence, in their daily lives, demonstrating the real grasp of language.

KEYWORDS: *Didactic Sequence, Childhood Education, German Language.*

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	18
CAPÍTULO 1: PRESSUPOSTOS TEÓRICOS.....	24
1.1 Interacionismo sociodiscursivo: das bases epistemológicas à práxis pedagógica no ensino de língua alemã para crianças	24
1.1.1 Da interação ao interacionismo: a origem de uma teoria	24
1.1.2 Interacionismo sociodiscursivo: pressupostos teóricos	28
1.1.3 O interacionismo sociodiscursivo na escola.....	36
1.2 Observações do contexto educacional	39
1.2.1 O que é e por que observar?	40
1.2.2 Observações: trajetória histórico-conceitual	41
1.3 Gêneros textuais como instrumento para a transposição didática	46
1.3.1 Transposição Didática	46
1.3.2 Modelo Didático	47
1.3.3 Sequência Didática	49
1.3.4 Capacidades de Linguagem.....	52
1.4 Gêneros orais no ensino de língua estrangeira.....	55
1.4.1 Os gêneros orais e a apreensão da oralidade na educação infantil	55
1.4.2 Os gêneros orais multimodais.....	58
1.4.3 Documentos oficiais e a oralidade.....	61
1.4.4 Capacidades de linguagem e a oralidade na EI	66
1.5 O ensino de língua estrangeira na educação infantil.....	69
1.5.1 O ensino de língua alemã no Brasil	69
1.5.2 O ensino de língua alemã na educação infantil	71
1.5.3 O ensino de língua estrangeira em contextos plurilíngues	73
1.6 Síntese do capítulo 1	77
CAPÍTULO 2: PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS	79
2.1 Natureza, abordagem e tipo/finalidade de pesquisa.....	79
2.1.1 Natureza da pesquisa	79
2.1.2 Forma de abordagens.....	79
2.2 Geração de dados	80
2.3 Contexto de pesquisa	82
2.3.1 Observação do contexto: metodologia	84

	11
2.4	Para prática com a sequência didática em sala de aula..... 88
2.5	Para construção do modelo didático 91
2.6	Para elaboração da sequência didática..... 92
2.7	Critérios de análise dos dados..... 93
2.8	Síntese do capítulo 2 94
CAPÍTULO 3: ANÁLISE DOS DADOS..... 95	
3.1	Análise do contexto 95
3.1.1	Alguns delineamentos de uma prática de observação: contexto 95
3.1.2	Alguns delineamentos de uma prática de observação: o diário..... 98
3.1.3	Alguns delineamentos de uma prática de observação: ficha de observação individual..... 105
3.2	Modelo didático dos gêneros: contos de animais, contos maravilhosos e contos de exemplo..... 108
3.2.1	Origem dos contos 108
3.2.2	Os contos: definição e classificação 113
3.2.2.1	Os contos de animais, de exemplo e maravilhosos 117
3.2.2.2	O que são contos de animais?..... 117
3.2.2.3	O que são contos de exemplo? 121
3.2.2.4	O que são contos maravilhosos?..... 122
3.2.3	Classificação dos contos de animais, de exemplo e maravilhosos 123
3.2.4	Análise dos gêneros contos de animais, contos maravilhosos e contos de exemplo 126
3.2.4.1	O contexto de produção 126
3.2.4.2	Infraestrutura geral dos textos 130
3.2.4.2.1	O Plano textual global 130
3.2.4.2.2	Tipos de discursos 136
3.2.4.2.3	Tipos de sequências..... 138
3.2.4.3	Mecanismos de textualização 143
3.2.4.4	Nível enunciativo..... 153
3.3	Análise da sequência didática 156
3.3.1	Sequência didática: Procedimentos didáticos para produção inicial, módulos e produção final 157
3.3.2	Capacidades de linguagem mobilizadas na sequência didática..... 168
3.4	Prática com a sequência didática 169

3.4.1	Algumas considerações sobre produção inicial e final.....	170
3.4.2	Capacidades de significação.....	174
3.4.3	Capacidades de ação.....	181
3.4.4	Capacidades Discursivas.....	184
3.4.5	Capacidades Linguístico-Discursivas.....	189
3.4.6	Panorama geral das Capacidades de Linguagem.....	196
3.4.7	Síntese do capítulo 3.....	200
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....		201
ANEXOS.....		224

LISTA DE FIGURAS

Figura 1: Smiles.....	178
Figura 2: Preferências dos alunos.....	179

LISTA DE QUADROS

Quadro 1: Sequências textuais.....	35
Quadro 2: Capacidades de linguagem na educação infantil	67
Quadro 3: Contexto escolar	85
Quadro 4: ficha de observação individual	86
Quadro 5: Geração de dados e critérios de análise	81
Quadro 6: Anotações do diário	98
Quadro 7: Ficha de observação individual	107
Quadro 8: Configuração dos contos de animais	120
Quadro 9: Configuração dos contos de exemplo.....	121
Quadro 10: Configuração dos contos maravilhosos	123
Quadro 11: Contexto físico (resultante do comportamento verbal concreto)	127
Quadro 12: Representações do mundo social e subjetivo	128
Quadro 13: Ilustrações dos contos.....	131
Quadro 14: Ilustrações dos contos.....	133
Quadro 15: Plano global do texto	134
Quadro 18: Frases declarativas afirmativas e negativas	137
Quadro 16: Fases da Narrativa	139
Quadro 19: Recorrência de anáforas	147
Quadro 20: Anáforas nominais.....	148
Quadro 21: Anáforas pronominais	149
Quadro 22: Anáforas pronominais II.....	149
Quadro 23: Sintagmas nominais.....	150
Quadro 24: Sintagmas verbais	152
Quadro 25: Vozes	153
Quadro 26: Dimensões ensináveis dos contos.....	156
Quadro 27: Plano global da SD	157
Quadro 28: Apresentação inicial	160
Quadro 29: Produção inicial	161
Quadro 30: Módulo 1	163
Quadro 31: Módulo 2	165
Quadro 32: Módulo 3	166
Quadro 33: Módulo 4	167
Quadro 34: Produção final.....	168

LISTA DE ESQUEMAS

Esquema 1: Transposição didática	46
Esquema 2: Da transposição didática a sequência didática.....	47
Esquema 3: Sequência didática	50
Esquema 4: Estrutura da sequência didática.....	92
Esquema 5: Sequência narrativa comum em contos de animais, contos maravilhosos e de exemplo.....	139

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1: Capacidades de linguagem presentes na SD	169
Gráfico 2: Turnos de fala da PI	171
Gráfico 3: Turnos de fala da PF	172
Gráfico 4: Comparativo entre turnos de fala da PI e PF	173

LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS

- CS - Capacidades de significação
CA - Capacidades de ação
CD - Capacidades discursivas
CL - Capacidades linguístico-discursivas
ESN - Elementos subordinados ao núcleo
ISD - Interacionismo sociodiscursivo
LA - Língua Alemã
LP- Língua Portuguesa
M - Modificadores
NSN - Núcleo de sintagma nominal
NSV - Núcleo de sintagma verbal
PF - Produção final
PI - Produção inicial
SN - Sintagma nominal
SNC - Sintagma nominal conjuncional
SNP - Sintagma nominal preposicionado
SOT - Segmento de orientação temática
SP - Sintagma preposicional
STT - Segmento de tratamento temático
SV - Sintagma verbal
C1: Conto *Der Fischer und seine Frau*
C2: Conto *Das große Radischen*
C3: Conto *Die Raupe Nimmersatt*
C4: Conto *Die Bremer Stadtmusikanten*
C5: Conto *Peter und der Wolf*

INTRODUÇÃO

O presente estudo está inserido no programa de Mestrado em Letras, ofertado pela Universidade Estadual do Centro-Oeste (UNICENTRO). Com esta pesquisa visamos intervir na ordem do ensino e aprendizagem de língua alemã (LA) em um contexto composto por discentes de faixa etária entre três e quatro anos de idade, os quais estão inseridos na rede particular de ensino no estado do Paraná. Partimos do pressuposto de que contos podem contribuir para a produção oral dos alunos em LA.

Acredita-se que quanto mais cedo a criança entrar em contato com um língua estrangeira (LE), melhor, mais rápido e de uma forma mais efetiva o processo de aprendizagem ocorrerá (PORSCH; WILDEN, 2015). Esse pensamento também se baseia na exigência do mercado de trabalho que cada vez mais cedo determina que saibamos uma ou mais línguas estrangeiras.

É nesse sentido que o lema da política de LE da Alemanha é “Quanto mais cedo, melhor”. No ensino fundamental (EF) as crianças alemãs têm duas a três horas/aula de inglês ou francês por semana. Já no Brasil esse mercado também vem crescendo, especialmente nos colégios particulares e nas escolas de idiomas. Conforme Borges (2015), atualmente existem 47 escolas brasileiras¹ que ofertam alemão na EI.

No entanto, tanto autores brasileiros (ZILLES, 2006, 2008), quanto alemães (STERN, 2005; SOPATA, 2010; MUNOZ, 2008) questionam o ensino de LE precoce. Além de enfrentarmos problemas com a escassez de materiais didáticos para essa faixa etária (QUEROZ, 2014), poucos são os cursos de formação específica para os professores que atuam com crianças. Quem trabalha com alemão na EI ou é formado em Letras Português/Alemão, ou seja, habilitado para trabalhar do 5º ano do EF ao 3º ano do Ensino Médio, sem, normalmente, possuir a vivência e o aporte teórico necessários para trabalhar com crianças de zero a seis anos, ou tem graduação em Pedagogia e provavelmente não possui o conhecimento teórico-prático em relação à LA. Instaura-se aqui uma problemática, que se torna ainda mais preocupante, quando pensamos que muitas escolas contratam professores que não possuem formação em nenhuma das áreas citadas devido à carência de profissionais no mercado. Além disso, ainda não temos diretrizes governamentais que regulamentam esse ensino. Dessa forma, cada escola fica

¹ Estes dados foram coletados por Borges (2015), que explicitou em seu trabalho a possibilidade da existência de mais escolas do que as citadas, pois, conforme a autora, não há um documento que regulamente as escolas que ofertam alemão na EI.

responsável pela definição da carga-horária e a escolha de materiais didáticos, que, por sua vez, também são escassos².

Diante desses fatos, eu, como professora de LA na EI, passei a repensar minha prática com as crianças do colégio, na qual atuei durante cinco anos. Minha experiência com a LA iniciou muito cedo. Sou descendente de imigrantes alemães e até os seis anos de idade falava, no seio familiar, somente o *Hunsrückisch*³. Durante a minha alfabetização que ocorreu em língua portuguesa, minha professora proibiu que falássemos o *Hunsrückisch* e pediu aos meus pais que procurassem falar somente o português em casa. Foi um processo extremamente constrangedor e traumático. Lembro-me de odiar a escola e de fugir, diversas vezes, para a casa de minha avó, para poder “conversar com alguém”. Além disso, lembro-me que toda vez que procurava falar em português era ridicularizada pelos outros por conta do meu sotaque. Até a quarta série estudei em uma turma multisseriada⁴. Ainda no Ensino Médio, influenciada pelo trabalho da minha professora de alemão, Jacinta Ruedell, decidi cursar Letras Português/Alemão. No entanto, durante os três primeiros anos da minha graduação (2005 a 2007) raros foram os momentos de prática com crianças de 6 a 9 anos (EF) e inexistentes as oportunidades para atuar com crianças menores de seis (EI). Além disso, os conhecimentos sobre o ensino de línguas ainda pautavam-se no audiolingualismo, com atividades baseadas em repetição mecânica. Mais tarde, durante o quarto ano da faculdade (2008), eu tive acesso às teorias da psicologia cognitiva de Jean Piaget, que ainda são o foco principal dos trabalhos da maioria dos professores de LA até hoje. Esses conhecimentos não foram suficientes para que eu atingisse total êxito no meu trabalho com LA. Sentia-me impotente perante tantas dificuldades enfrentadas em sala de aula. Em 2009, recém-formada, embora as minhas dúvidas e anseios ainda fossem muitos, assumi aulas em um colégio particular, onde atendi alunos de dois a sessenta

² Boa parte dos materiais utilizados na EI para o ensino de língua alemã para crianças de 0 a 5 anos são elaborados pelos professores. No mercado existem somente materiais de apoio como *Kikus*, *Spielerisch Deutsch lernen*, *Hans der Hase*, *Die Sendung mit dem Elefanten*, entre outros. Além disso, boa parte deles tem o objetivo de alfabetizar as crianças em alemão ou de trabalhar vocabulário isolado.

³ O *Hunsrückisch* é uma língua proveniente da região de Hunsrück, localizada no estado da Renânia-Palatinado, sudoeste da Alemanha. Na cidade de Santo Cristo, onde eu nasci, assim como em quase toda a região noroeste do estado do RS, fala-se, ainda hoje uma variante do *Hunsrückisch* que possui características específicas devido ao contato com a língua portuguesa, com o espanhol e com o Guarani, pois a cidade está localizada na fronteira com a Argentina.

⁴ Em virtude da falta de professores e também do número reduzido de alunos (sete ao todo), todas as séries da escola rural Nossa Senhora Medianeira (1ª a 4ª série do Fundamental I) estudavam em uma sala só. Além disso, a professora das turmas ainda era responsável pelo preparo do lanche dos alunos e a limpeza da escola.

anos. Foi lá que eu percebi o quanto a minha formação ainda era muito distante da prática. Diversas foram as dificuldades enfrentadas durante esse ano, especialmente ao que se refere em como trabalhar com as crianças, bem como de que maneira valorizar o plurilinguismo presente na comunidade. Para compreender meus alunos tive que aprender um pouco sobre o *Donauschwäbisch*⁵, uma vez que alguns deles tinham dificuldades em falar a LP e estavam aprendendo a LA. No ano seguinte o desafio tornou-se maior ainda, pois fui convidada para atuar na preparação e correção das provas oficiais, nível A2⁶, o que nunca havia feito antes. Para essa atividade participei de cursos de formação promovidos pela *Zentralstelle für das Auslandsschulwesen* (ZFA)⁷, responsável pelo ensino de LA no exterior. Esses cursos mudaram minha forma de ver o ensino de LE, uma vez que tive acesso a um modelo pautado nas quatro habilidades (habilidade de ler, de falar e de compreender o texto escrito, ouvido). Passei então a repensar a minha maneira de trabalhar, pautada até então no ensino com textos que não eram autênticos e muitas vezes na gramática. No entanto, a medida que o tempo passava minhas inquietações só aumentavam. Foi então que eu ingressei no mestrado, como aluna especial, à procura de respostas para muitas perguntas. Incomodava-me, cada vez mais, o fato de que, mesmo com 10h/aula por semana, as crianças não conseguiam comunicar-se em LA ao ingressar no EF. Foi então que passei a questionar-me: Por que as crianças não produzem oralmente? De que forma trabalhar para que elas de fato apreendam⁸ a língua e sintam-se seguras em falar? Nas escolas que observei durante os últimos nove anos de trabalho docente percebi que tradicionalmente se trabalha com vocabulário isolado, brincadeiras e música. Já a literatura é ensinada com foco no vocabulário, sem contextualização. Em minha opinião, essa forma de trabalhar não contribui para a produção oral efetiva. Foi por isso que recorri ao ISD, teoria que estudo atualmente, que me possibilitou um novo olhar sobre o ensinar e aprender uma LE. Falar sobre o meu percurso de estudo e trabalho permite compreender melhor minhas concepções a cerca dessa pesquisa. Os caminhos que trilhei constituem minha sócio-história e são relevantes para que o leitor compreenda a minha postura.

⁵ Língua falada pelos suábios do Danúbio.

⁶ Explicaremos mais sobre os níveis de proficiência na sequência.

⁷ Departamento Central Alemão para Ensino no Exterior. Mais informações pelo site: <http://www.bva.bund.de>

⁸ Utilizamos a palavra apreensão em vez de aquisição ou até outra terminologia, pois acreditamos amparados em Vygotsky (2002), que aprendemos a linguagem de uma forma ativa e não apenas a absorvemos.

Considerando os pontos elencados anteriormente e levando em conta um dos objetivos do programa de mestrado, no qual esta dissertação está inserida, que visa à interface entre língua e literatura, propusemo-nos estudar a composição de um gênero literário e os seus elementos ensináveis. Recorremos à literatura, pois acreditamos que se trata de uma maneira efetiva para a apreensão real da língua. Para tanto, ancoramo-nos nos pressupostos teóricos do ISD (BRONCKART *et. al.* 1996; BRONCKART, 2004a; 2004b; 2006a; 2006b; 2010; 2009/2012) que prevê análise da linguagem na teoria de gêneros textuais como instrumento de ensino (SCHNEUWLY; DOLZ, 2004/2013) e nos conceitos de modelo didático (MD), transposição didática (TD), sequência didática (SD) e capacidades de linguagem (CL) ⁹.

Para a realização da pesquisa, escolhemos *contos de animais*, *contos exemplares* e *maravilhosos*, pois eles contribuem na formação de valores morais e, didaticamente, levantam discussões sobre conflitos humanos. Nesse tipo de narrativas, o bem sempre vence o mal e os finais habitualmente são felizes. Exatamente por conta desse encantamento, e pelo interesse dos alunos, demonstrado durante as aulas, que escolhemos esse gênero. Para Coelho (1987, p.17), os povos orientais e celtas, antes de Cristo, já possuíam o hábito de contar contos. Esse gênero, comum às antigas civilizações, mesmo em culturas ágrafas, sobreviveu através dos tempos por conta da transmissão oral. Mas foi somente na Idade Média que as memórias foram coletadas e colocadas no papel. Conforme Gotlib (p.19, 1987, grifo da autora), “os contos maravilhosos são registrados também e especialmente por Grimm, em 1812, na sua coletânea *Kinder-und- Hausmärchen* (Contos para crianças e famílias), obra fundamental para a verificação destas ‘formas simples’ do conto”.

Dessa forma, a presente pesquisa de mestrado possui como principal objetivo compreender qual é a contribuição de uma SD de contos de animais para a compreensão e produção oral em LA na EI. Os objetivos específicos são: a) Construir um modelo didático sobre os gêneros contos de animais, exemplares e maravilhosos conforme os níveis de análise do interacionismo sociodiscursivo; b) Elaborar uma sequência didática e, posteriormente, analisá-la, com base nas capacidades de linguagem mobilizadas; c) Analisar as capacidades de linguagem demonstradas pelos alunos durante a produção inicial (PI) e final (PF).

⁹ Trataremos desses conceitos posteriormente.

Assim, a fim de alcançar os objetivos propostos, amparamo-nos nas seguintes questões de pesquisa:

- a) Quais são os elementos ensináveis dos gêneros contos de animais, exemplares e maravilhosos?
- b) Quais são as capacidades de linguagem mobilizadas na sequência didática sobre contos de animais?
- c) Quais são as capacidades de linguagem mobilizadas pelos alunos durante a produção inicial e final?

Para dar conta desses nossos objetivos, organizamos a dissertação em quatro capítulos. No primeiro capítulo, apresentamos a fundamentação teórica utilizada. Primeiramente iremos apresentar a noção de interação, interacionismo, ISD e por fim, abordaremos essa visão em uma perspectiva escolar. Destarte, buscamos apoio em autores que teceram considerações a respeito do tema: Faraco (2005); Coracini (2005) e Richter (2008) para falar sobre interação; Morato (2004) e Vygotsky (1947/2002) sobre interacionismo, Bronckart (2010; 2009/ 2012) sobre o ISD e Schneuwly e Dolz (2004/2013) sobre o ISD na escola. Além disso, abordamos questões teóricas acerca da observação, a fim de definirmos o que é e porque observar. Na sequência, apresentamos os principais conceitos que permeiam os gêneros textuais, o MD, a SD e as capacidades de linguagem. Também discorreremos acerca dos gêneros orais multimodais e a apreensão da oralidade aliada às capacidades de linguagem. Ainda apresentamos um panorama do ensino da LA como língua estrangeira na EI, em contextos plurilíngues. Por fim, trataremos a síntese do primeiro capítulo.

Já o segundo capítulo trata da natureza, abordagem e tipo de pesquisa em que esta dissertação se inscreve, além de descrever o contexto em que estamos inseridos, bem como os nossos objetivos. Também apresentamos os métodos utilizados para a geração e análise de dados. Para tanto descreveremos como os dados da observação de contexto, construção do MD, elaboração e prática com SD com ela foram gerados e posteriormente serão analisados. Para finalizar, apresentaremos a síntese da metodologia.

O terceiro capítulo que aborda as análises dos dados está organizado em quatro fases: a) Análise do contexto; b) Descrição da configuração e análise dos contos para a construção do modelo didático; c) Análise da sequência didática e d) Análise da prática com a sequência didática. A primeira fase é subdividida em análise da ficha de observação do contexto, da ficha de observação e do diário. A segunda na origem,

definição e classificação dos contos, análise dos contos de animais, maravilhosos e de exemplo, bem como seu contexto e a sua infraestrutura geral (plano global, tipos de discurso, tipos de seqüências, mecanismos de textualização e o nível enunciativo). Na terceira fase analisamos os procedimentos didáticos para a PI, os módulos e a PF além da presença das capacidades de linguagem em cada um dos procedimentos. Já na quarta fase analisamos o desempenho dos alunos em relação às capacidades de linguagem mobilizadas durante a PI, alguns módulos e PF.

O último capítulo consiste em considerações finais. Iniciaremos esta dissertação discorrendo acerca da nossa base teórica.

CAPÍTULO 1: PRESSUPOSTOS TEÓRICOS

1.1 Interacionismo sociodiscursivo: das bases epistemológicas à práxis pedagógica no ensino de língua alemã para crianças

Este capítulo tem como objetivo revisar, situar e destacar a abordagem do ISD. Para tanto, apresentaremos a noção de interação, interacionismo, ISD e sua aplicação na escola. Sem dúvida, um dos maiores desafios de quem pesquisa essa corrente teórica é a transposição da teoria para a prática. Isso se deve ao fato de que a transposição dos objetos escolares (do objeto a ensinar ao objeto aprendido), conforme Chevallard (1985), não ocorre de maneira espontânea. Além disso, são muitos os agentes envolvidos no trabalho do professor, os quais podem influenciar colegas, direção da escola, supervisão, comunidade, pais, alunos, etc.

Partindo desses preceitos, apresentamos algumas considerações sobre TD, MD, SD e CL, as quais são basilares para o trabalho com gêneros textuais. Finalmente, apresentamos conceitos relevantes acerca da utilização de gêneros orais multimodais no ensino de LE na educação infantil. Dessa forma, acreditamos que este capítulo se faça necessário para que possamos compreender a teoria que embasa o nosso trabalho, para em outro momento realizar a transposição tecendo as relações entre a teoria e a prática em sala de aula.

1.1.1 Da interação ao interacionismo: a origem de uma teoria

Na ausência do outro, o homem não se constrói.

Vygotsky

De acordo com o dicionário Aurélio, a palavra interação significa “influência recíproca de dois ou mais elementos”. Assim, pelo fato de convivermos em sociedade estamos em constante interação, seja ela harmônica ou não. Conforme Faraco (2005), embora existam diversas teorias e autores que abordam essa temática, ela só passou a ser realmente objeto de estudo a partir do primeiro quarto do século XX, por intermédio do filósofo americano e teórico social George Herbert Mead (1953), o qual prevê o sujeito como resultado da interação e a linguagem como ação, não como estrutura. Para o autor, interagimos por meio dos papéis sociais que assumimos, da comunicação simbólica (gestos, linguagem) e do *self* (conversa que realizamos mentalmente antes

de comunicar o que pretendemos falar). Aquele que eu sou está em constante interação com aqueles que os outros imaginam que eu seja, constituindo, assim, o *eu* e o *outro*. Esses pressupostos serviram de base para o interacionismo simbólico de Blumer (1969), que estudou aspectos individuais (*self*) e sociais da linguagem. Mais tarde esses preceitos também influenciaram os estudos de Vygotsky, considerado fundador do interacionismo social (IS), o qual pesquisou o desenvolvimento da linguagem e do pensamento em relação ao social (PEREIRA, 2012).

Inicialmente, o IS aderiu predominantemente ao positivismo, que preconiza o conhecimento científico como única verdade (BRONCKART, 2010). Em meados de 1970, essa teoria foi reformulada por diversos autores, que passaram a preocupar-se com a educação e a necessidade de rever a prática escolar. Podemos citar como principais envolvidos nessa reformulação Vygotsky, Piaget e Wallon, os quais acreditam que “o conhecimento se dá a partir do sujeito em sua ação no mundo” (PEREIRA, 2012, p.278).

Wallon (1989), assim como Mead (1953), preconizam que o outro (pai, vizinho, pessoas com quem convive) é essencial no processo de compreensão do mundo, pois a criança o imita, a fim de construir seus próprios conceitos. Dessa forma, seu desenvolvimento é um processo descontínuo e eminentemente social.

Embora Piaget (1975) também considere o social como relevante, ele centraliza seus estudos sobre o processo cognitivo da criança. Suas pesquisas foram realizadas em laboratórios, sem levar em conta a influência do social. De acordo com a concepção do autor, já possuímos, desde o nosso nascimento, um arcabouço biológico, sensorial e neurológico, que possibilita o desenvolvimento das nossas estruturas mentais. Por intermédio dele, de uma maneira instintiva, buscamos soluções para determinadas situações, procurando integrar as principais experiências selecionadas, pois não é possível assimilar tudo ao que já está estruturado. Essa procura por soluções normalmente está relacionada com objetos que, manipulados pela criança, colaboram na construção das representações iniciais e inconscientes que modificam a nossa estrutura mental, por meio de duas capacidades funcionais inatas (assimilação e acomodação). Conforme Bronckart *et al.* (1996, p.68), são essas capacidades que permitem:

[...] desenvolver formas complexas de interação prática com o ambiente (esquema sensório-motor) e, portanto, conferir sentido aos objetos encontrados. Durante esse processo contínuo a criança “redescobre” o significado dos signos de sua linguagem ambiente e, ao interiorizar esses

signos, as estruturas práticas da interação são transpostas para o nível mental e assim trazem as operações lógicas do pensamento.

Diferentemente de Piaget, para Vygotsky (1947/2002) o ser humano só aprende quando interage com o outro. Ou seja, tudo o que a criança aprende com o auxílio do outrem representa muito mais no seu desenvolvimento mental do que aquilo que ela faz sozinha, pois é na interação que o sujeito passa a pensar de uma forma consciente. Um facilitador dessa interação são os jogos, as cantigas, as histórias infantis, as rimas, as poesias que são atividades presentes em todos os espaços (em casa, na escola, no clube). De acordo com Ramos (2007, p.27), esses construtos, organizados sócio-historicamente, além de permitirem que a criança se engaje “em diferentes papéis e possibilidades”, envolvem-na em uma atmosfera de imaginação. Dessa forma, a criança “ensaia papéis, adquire conhecimentos (também na LE) e desenvolve atitudes necessárias para sua participação naquela situação social” (RAMOS, 2007, p.26). Esses pressupostos vêm ao encontro de Cordeiro (2009, p.6), que preconiza que “as crianças constroem ativamente conhecimentos quando aprendem a falar, a ler e a escrever graças às interações com adultos e pares”. Dessa forma, é assim que tomamos conhecimento dos mais variados discursos e gêneros.

Conforme esses pressupostos, a linguagem é “uma característica da atividade social humana, cuja função maior é de ordem comunicativa ou pragmática” (BRONCKART, 1999/2012, p.34). Para sua constituição, são essenciais o trabalho e a formação da sociedade, dos quais originam conhecimentos, papéis e funções sociais, que serão posteriormente internalizadas. Portanto,

a criança não tem, por si mesma (numa relação solitária com o meio), a capacidade de aceder aos signos e de recriar a língua de seu meio social [...] O meio social intervém no desenvolvimento, propondo, objetivamente, relações de correspondência entre objetos e /ou comportamentos de um lado, e segmentos de produções sonoras, de outro. (idem, p.52)

Vygotsky (1947/2002), amparado nos pressupostos de Spinoza, prevê que a natureza e o universo são constituídos da mesma substância, assim como o físico e o psíquico, os quais não podem ser separados, pois funcionam conjuntamente. Assim, o nosso comportamento, que é primariamente regido pela genética e pelo instinto (mamar no peito para não morrer de fome/ fechar os olhos quando alguém procura tocar o nosso globo ocular a fim de protegê-lo), transforma-se à medida que crescemos, pois

passamos a pensar (psiquismo ativo) e a refletir sobre nossas ações, tornando-nos assim, conscientes delas.

Essas duas fases (comportamento regido pelo genético e consciência) são denominadas por Bronckart (1999/2012) de primeira e segunda precipitação. A primeira apresentada anteriormente é baseada nos pressupostos de Piaget, que a denomina de estágio sensório-motor. A segunda precipitação foi proposta por Vygotsky (1934/1991), que retomou Marx e Hegel, os quais preconizam a utilização de instrumentos mediadores das relações (homem-meio-homem) e organizadores do cooperar no trabalho (origem das formações sociais)¹⁰. Nessa fase, as intervenções do adulto são essenciais. Ao lermos um conto de animais, por exemplo, o qual é um instrumento de ensino, a criança se apropria de um novo gênero, desenvolvendo suas capacidades mentais e seu conhecimento de mundo (da sociedade).

Vygotsky foi pioneiro nas discussões acerca da influência do social no desenvolvimento intelectual das crianças. É justamente dessa ênfase no social que nasce o IS. De acordo com Bronckart (2004, p. 114, tradução nossa), essa teoria prevê que o desenvolvimento humano “deve ser visto numa perspectiva descontínua, que leva em consideração a história social humana e que gera a dialética em desenvolvimento¹¹”. Nessa perspectiva, o ser humano é biologicamente constituído, mas também é “[...] um organismo consciente, que se sabe possuidor de capacidades psíquicas que as ideias, os projetos e os sentimentos traduzem”. (BRONCKART, 1999/2012, p.25). Assim, ao interagir com outras pessoas, a criança desenvolve suas funções psicológicas elementares, que são de caráter biológico, involuntário e automático (comer, dormir, expirar). Já as superiores são desenvolvidas por intermédio dos conflitos e das contradições (VYGOTSKY, 1934/1991). Ou seja, para que o desenvolvimento do pensamento seja possível, precisamos propiciar ao nosso aluno uma formação integral. Assim, as disciplinas escolares, que anteriormente eram divididas, por conta do pensamento positivista comtiano e pós-comtiano, passam a ser integradas e a construção de conhecimento a ser pautado nas atividades humanas. Dessa forma, fala e pensamentos devem ser estudados conjuntamente, não de forma isolada, conforme o dualismo cartesiano de Descartes, pois controlamos, por intermédio da oralidade, o

¹⁰ A fim de sobreviver, o homem coopera entre si e com os animais. A partir da liberação de suas mãos, ele inicia a construção de instrumentos, os quais são motivadores para as primeiras produções sonoras, ou seja, a linguagem surge por conta da necessidade de comunicação. (BRONCKART, 2012)

¹¹ “[...] perspective discontinue, qui prend en compte l’histoire sociale humaine et la dialectique qu’elle engendre dans le développement”. (BRONCKART, 2004, p. 114)

nosso comportamento e o nosso ambiente (VYGOTSKY, 1934/1991), assim como também somos controlados por ele, pois o contexto age sobre nossas atividades de linguagem e nós agimos sobre o contexto.

Da mesma forma pensa Voloshinov (1929), que propôs uma alternativa ao positivismo e dualismo: o psiquismo. Para o autor, os processos que determinam nossa psique não se desenvolvem somente no corpo, mas fora dele, no social (BOTA, 2014), formando, assim, um homem integral (ROCHA, 2007).

Os pressupostos teóricos do IS têm grande influência na formulação da teoria que serve como base à nossa pesquisa, o ISD. Na próxima subseção apresentamos no que consiste essa teoria.

1.1.2 Interacionismo sociodiscursivo: pressupostos teóricos

O ISD é uma corrente da psicologia da linguagem desenvolvida a partir de 1980 por Bronckart e seus colaboradores de Genebra, a qual prevê a descrição de gêneros de texto para o ensino, visando a sua apropriação e consequente utilização. Essa orientação epistemológica provém do interacionismo social (IS) e seus principais objetivos são apontar o papel fundador da linguagem, assim como “o funcionamento discursivo/da atividade discursiva no desenvolvimento humano” (LOUSADA, 2010, p.1). Parte-se do pressuposto de que diariamente entramos em contato com os mais diversos gêneros, desde um *e-mail* a uma receita ou uma conferência. Muitas vezes, embora esses sejam desconhecidos, ou esse processo seja inconsciente, acercamo-nos, das suas regras e de suas propriedades (MACHADO, 2009b). Dessa forma, acreditamos que quanto mais gêneros conhecermos, melhor saberemos nos expressar, tanto na linguagem oral, quanto na escrita.

De acordo com Cristovão *et al.*(2012, p. 9), o ISD é formado por diversas correntes das ciências humanas “cujas influências para a constituição do seu quadro teórico vêm de releituras e expansões das mais diversas contribuições”. Com base nos estudos da autora, apresentamos, a seguir, alguns desses estudiosos e suas respectivas contribuições. Hegel: influência do caráter dialético do desenvolvimento, da atividade e do psiquismo humano; Marx e Engels: o papel da linguagem, dos instrumentos e do

trabalho na construção da consciência; Habermas¹²: noção de agir comunicativo; Spinoza: epistemologia monista; Vygotsky: conceitos de aprendizagem e desenvolvimento e suas decorrências para a prática de ensino de línguas e Bakhtin: noção de linguagem e de abordagem discursiva.

Conforme Goularte (2010, p.9), esse construto teórico “[...] tem como unidades de análise a linguagem, as condutas ativas e o pensamento consciente”, das quais, segundo Bronckart (2006), a linguagem, origem do funcionamento humano, é a principal. Trata-se do principal *instrumento semiótico*, através do qual existimos, agimos, nos desenvolvemos e constituímos nosso pensamento consciente (LOPES *et al.*, 2007). Para Bronckart (1999/2012; 2010), a linguagem é uma forma de interação, um conjunto de práticas sociais, que organizam e medeiam as propriedades da atividade social. O autor defende que a linguagem tem caráter histórico, não estável, que regula o comportamento motor, bem como origina a constituição do pensamento consciente.

Em uma entrevista concedida a Ana Rachel Machado, Bronckart (2004, p. 322) afirma que a descoberta de Bakhtin, que influencia até hoje a maioria das teorias de enunciação, é relevante ao ISD pelo fato de que o autor:

dá ênfase à diversidade das produções languageiras, relacionando-as claramente à diversidade das atividades humanas; por sua perspectiva geral, que coloca a análise linguística a serviço de problemáticas mais gerais (ao estatuto da literatura, da conversação etc.), por sua abordagem original e fundadora do estatuto dos gêneros de texto/discursos, pela introdução e desenvolvimento dos temas do dialogismo, do polilinguismo, da intertextualidade etc.

Em seu livro *Atividade de linguagem, textos e discursos: Por um interacionismo sociodiscursivo*, o autor genebrino sinaliza três equivalências entre termos da sua abordagem e a de Bakhtin/Voloshinov.

A primeira é referente à ação de linguagem, que para Volshinov/Bakhtin (2006, p.127) ¹³ designa “[...] as formas e os tipos de interação verbal em ligação com as condições concretas em que se realiza”. De acordo com Bronckart (2012, p.100), trata-se de “uma base de orientação a partir da qual o agente-produtor deve tomar um

¹² Além dos tipos de discurso, Bronckart também se amparou em Habermas (1987) para discutir o *Agir Comunicativo*, que é a “[...] atividade de linguagem em funcionamento nos grupos humanos” (BRONCKART, 2012, p.30), responsável por “[...] moldar a pessoa humana no conjunto de suas capacidades propriamente psicológicas” (idem).

¹³Bota (2014) relatou em seu artigo intitulado *Aportaciones metodológicas de V. Voloshinov*, que pesquisas apontam ser o livro *Marxismo e Filosofia da Linguagem* (1929) fruto da tese de doutorado de Voloshinov. Por conta disso, nessa dissertação atribuímos a autoria desse livro a ele.

conjunto de decisões”. Decisões essas que consistem na escolha de um gênero textual, presente no intertexto, mais adequado e eficaz em relação à determinada situação. Esse processo, conforme Vygotsky (1934/1991), já ocorre desde a nossa primeira infância. Inicialmente imitamos as produções verbais de quem convive conosco (pais, amigos, professores, etc.), logo após conectamos diferentes termos, a fim de elaborar frases simples, as quais, com o passar do tempo, tornam-se cada vez mais elaboradas até chegar a um discurso coerente. Ou seja, as ações de linguagem são indissociáveis da constituição do humano (BRONCKART, 2012). Miranda (2008) também discorre sobre as ações, referindo-se a elas como um dos principais produtos do ISD. Para a autora, trata-se do real funcionamento das práticas de linguagem, as quais um indivíduo realiza durante uma atividade social. Essas, por sua vez, podem ser organizadas em dois níveis. O primeiro nível é composto por práticas de linguagem situadas, pois somente por intermédio de textos e discursos podemos acessar a linguagem, ou práticas psicossociais, pelo fato de podermos apenas pela ação psicológica e social gerar um texto. O segundo nível refere-se ao contexto de produção e ao conteúdo temático. Portanto, as práticas de linguagem estão em relação direta com a atividade¹⁴ humana, assim como a atividade de linguagem está relacionada às atividades sociais.

A sociedade é organizada por intermédio da construção histórica permanente e permeada pelas ações humanas e a linguagem. Para Habermas (1989), essa última é o elemento mais importante na constituição do ser humano. Distinguimo-nos dos animais pela nossa capacidade racional de comunicação. Dessa forma, o agir comunicativo funda-se, conforme o autor, em três mundos: objetivo, social e mundo subjetivo. Para Bronckart (1999/2012, p.34), os signos são produto da interação social e os mundos são constituídos de conhecimentos coletivos. Dessa forma, quando os signos remetem às representações que possuímos do ambiente (meio físico), trata-se do mundo objetivo. Assim, conforme o autor, quando os signos incidem sobre a organização social (cooperação entre membros do grupo) referem-se ao mundo social e quando eles recaem sobre as características individuais temos o mundo subjetivo. A linguagem sempre é

¹⁴ Conforme Bronckart (2012, p.31), a noção de atividade vem de Leóntiev (1979), discípulo de Vygotsky, e designa “as organizações funcionais de comportamentos dos organismos vivos, através das quais eles têm acesso ao meio ambiente e podem construir elementos de representação interna (ou de conhecimento) sobre esse mesmo”. Já para Machado (2005, p.249, grifo da autora), o termo atividade “é utilizado para designar uma leitura do agir que implica as dimensões motivacionais e intencionais mobilizadas por um coletivo organizado [...] as *atividades* são os determinantes primeiros do funcionamento psíquico humano e das ações. Essas *atividades* apoiam-se fundamentalmente nas *atividades linguageiras*”.

atravessada pelo social, representando um caráter profundamente histórico, levando-nos a perceber que ela, bem como os signos e os textos, provêm de sua materialidade. Assim,

[...] os mundos representados já foram “ditos” bem antes de nós e os textos e signos que os constituíram continuam trazendo traços dessa construção histórica permanente (BRONCKART, 1999/2012, p.38).

Conforme Bronckart (1999/2012), o mundo físico é composto por quatro parâmetros/dimensões: lugar e momento de produção; emissor; receptor. Já o parâmetro sociossubjetivo, resultante da “interação comunicativa que implica o mundo social (normas, valores, regras, etc.) e o mundo subjetivo (imagem que o agente dá de si ao agir)” (idem, p. 94) são compostos por: lugar social; posição social do emissor e do receptor; objetivo (s). Portanto, podemos dizer, com base em Miranda (2008), que a ação de linguagem faz referência à organização externa do texto¹⁵ e não pode ser analisada sem levar em conta as propriedades linguísticas do texto produzido (BRONCKART, 2010).

A segunda semelhança aos pressupostos de Bakhtin refere-se à teoria dos gêneros do discurso. Para o autor, os gêneros são “[...] tipos relativamente estáveis de enunciados” (BAKHTIN, 1997, p.279), pois eles possuem uma estrutura, porém estão em constante mudança, até porque os escolhemos e transformamos conforme a nossa necessidade. Relevantes para a nossa comunicação, os gêneros estão presentes em cada esfera da atividade humana e são sócio-historicamente construídos. Por isso, vale ressaltar que, “[...] se não existissem os gêneros do discurso e se não os dominássemos, se tivéssemos de criá-los pela primeira vez no processo da fala, se tivéssemos de construir cada um de nossos enunciados, a comunicação verbal seria quase impossível” (BAKHTIN, 1997, p. 302). Conforme o autor, os referidos *enunciados* são o resultado da interação entre:

[...] dois indivíduos socialmente organizados e, mesmo que não haja um interlocutor real, este pode ser substituído pelo representante médio do grupo social ao qual pertence o locutor [...] Qualquer que seja o aspecto da expressão-enunciação considerado, ele será determinado pelas condições reais da enunciação em questão, isto é, antes de tudo pela situação social mais imediata (BAKHTIN, 2006, p.114).

¹⁵ Sobre a organização interna (modelo de arquitetura textual), falaremos mais adiante.

Para ROJO (2005), essa relação entre os locutores e os interlocutores sempre ocorre em uma determinada situação social, a qual, por sua vez, pode ser organizada, conforme Voloshinov (2006, p.281), em duas esferas comunicativas que estão sempre ligadas à utilização da língua e à variedade de gêneros: “as esferas do cotidiano e as esferas dos sistemas ideológicos constituídos”.

Ainda em relação aos gêneros do discurso, Bakhtin (2006) também prevê que eles são separados em primários (simples- comunicação verbal espontânea) e secundários (complexos-romance, teatro, discurso científico), sendo que o primeiro grupo está inserido no segundo (gênero primário em secundário) por intermédio da transformação. Embora esteja amparado nesses pressupostos teóricos, Bronckart (1999/2012) não utiliza a nomenclatura gêneros do discurso, e opta pelos gêneros textuais. Um conceito relevante para compreendermos essa posição de Bronckart (1999/2012) em relação aos gêneros é a sua concepção do que é texto. Para o autor, trata-se de uma “[...] unidade de produção de linguagem situada, acabada e autossuficiente (do ponto de vista da ação ou da comunicação)” (p.74) de caráter empírico e resultante das atividades humanas. Para o autor, todo texto “veicula uma mensagem linguisticamente organizada [...] tende a produzir efeito de coerência em seu destinatário” (idem, p.137) e pertence a uma comunidade falante da mesma língua, que necessita reconhecê-la, para que ela seja válida. Ao mesmo tempo em que essa produção verbal pertence a um conjunto de textos, pertencentes a um determinado gênero textual, com os quais compartilha características comuns, dependendo das necessidades da sua comunidade linguística, sua estrutura é adaptada, tornando-a única. Isso quer dizer que, embora alguns textos pertençam ao mesmo gênero, possuem diferentes segmentos linguísticos que sempre os diferenciam.

Outro autor relevante para a teoria do discurso é Foucault (2008), que tratou em seu livro *A arqueologia do saber* a noção de formação discursiva (doravante FD). Todos nós necessariamente pertencemos a uma determinada comunidade verbal, a qual é constituída por diversas formações sociais. Por conta de nossos objetivos e dos nossos interesses particulares, são elaboradas “modalidades particulares de funcionamento da língua” (BRONCKART, 1999/2012, p.36-37), que são denominadas por Foucault (2008), de FD. Trata-se de uma ordem entre enunciados, os quais pertencem a ela como “[...] uma frase pertence a um texto, e uma proposição a um conjunto dedutivo” (FOUCAULT, 2008, p.131). Em seus estudos, o autor descreveu enunciados em busca

dessas regularidades, constatando que eles surgem por conta das condições históricas, que são responsáveis pela manifestação de um objeto discursivo específico. Essa questão leva-nos a perceber o motivo do aparecimento de um determinado enunciado e não de outros, ou seja, a língua é moldada socialmente, fruto da cristalização dos já ditos por outras pessoas.

A última equivalência entre as terminologias concerne aos tipos de discurso. De acordo com Bakhtin (1997), os gêneros são compostos por conteúdo temático, estilo e construção composicional. Da mesma forma, Bronckart (2012, p.143) preocupou-se com esses “elementos constitutivos da heterogeneidade textual” e denominou-os tipos de discurso. Para Bronckart (1999/2012, p. 151, grifo do autor), os tipos de discurso são “unidades linguísticas infra-ordenadas, ‘segmentos’ que não se constituem textos por si mesmos, mas que entram na composição dos textos em modalidades variáveis”. Ou seja, são esses segmentos, organizados em um folhado composto por três camadas sobrepostas que constituem a camada superficial, intermediária e profunda do texto. A primeira camada “[...] envolve os mecanismos de responsabilização enunciativa, a incluir os fenômenos de gestão de vozes no (ou do) texto e a marcação das modalizações” (MIRANDA, 2008, p.84), que contribuem com a coerência pragmática do texto. Já a segunda, refere-se aos “mecanismos de textualização (ou processos isotópicos), que abrangem fenômenos de conexão e coesão verbal” (idem) enquanto que a última refere-se à infraestrutura geral que “é composta pelo plano geral do texto, pelos tipos de discurso, pelas sequências e outras formas de planificação e pelas modalidades de articulação entre os tipos de discurso” (MIRANDA, 2008, p.84). Cada um desses segmentos que constituem o texto pode ser analisado a partir das operações psicolinguísticas que os amparam, as quais, segundo Bronckart (2010), podem ser de dois tipos: disjunção-conjunção¹⁶ e as instâncias de agentividade verbalizadas¹⁷. Dessa forma, quando o ato de produção pressupõe uma implicação, da ordem do expor, temos um discurso interativo¹⁸ e quando é da ordem do contar, trata-se de um relato interativo¹⁹. Quando se pressupõe autonomia, na ordem do expor, temos um discurso

¹⁶ “[...] é quando as coordenadas que organizam o conteúdo temático verbalizado no texto são explicitamente postas a distância das coordenadas gerais da situação de produção do agente (**ordem do NARRAR**), ou elas não o são (**ordem do EXPOR**)” (BRONCKART, 2010, p.170, grifos do autor).

¹⁷ “As instâncias de agentividade verbalizadas podem ser relacionadas com o agente produtor e com sua situação de produção. Nesse caso teremos uma **implicação**. Mas elas também podem não ser gerando assim a **autonomia**” (BRONCKART, 2010, p.170, grifos do autor).

¹⁸ Exemplo de discurso interativo: conversação oral.

¹⁹ Exemplo de relato interativo: escrita de diários

teórico²⁰ e quando pensamos na ordem do contar temos uma narração²¹. Vale ressaltar que esses quatro tipos de discurso (discurso interativo, discurso teórico, relato interativo e narração), sempre estão relacionados ao ato de produção e às coordenadas gerais do mundo ordinário (físico e sociossubjetivo). Alguns gêneros textuais podem ser compostos por diversos tipos de discurso, como podemos ver em um determinado artigo. Esperamos descobrir em sua composição somente o discurso teórico, porém podemos encontrar relatos interativos ou até mesmo narração. Para Machado (2005), o texto é composto por segmentos que são constituídos de um ou mais tipos de discurso. Assim, todo texto pertence a um determinado gênero, que mobiliza tipos de discurso para a sua formação.

Já Voloshinov defende que nós todos somos constituídos pelo social, ideológico e linguístico. É por conta disso que nossas reflexões não podem partir somente de um indivíduo, pois somos produto das nossas interações sociais enraizadas em um meio sócio histórico (BOTA, 2014). Para designar os signos, as obras e as representações coletivas, Voloshinov adotou a terminologia ideologia. Nessa perspectiva, a palavra é vista como “o fenômeno ideológico por excelência” (BOTA, 2014, tradução nossa)²², pois se trata de um instrumento para a formação da nossa consciência. De acordo com Souza (2015, p. 40), o signo é “um fragmento na totalidade do constituinte ideológico”, o qual não existe sem um suporte (a comunidade verbal) que é constituído por nossas intenções comunicativas. Assim, a materialização desse signo ocorre por intermédio do gênero discursivo (BAKHTIN, 1997), ao mesmo tempo em que a linguagem confere a ele significado (SOUZA, 2015).

Portanto, a partir da análise dessas semelhanças entre os pressupostos de Bakhtin (1997), Voloshinov [Bakhtin] (2006) e Bronckart (1999/2012), podemos concluir que, para os autores, a linguagem não é mais vista como somente um sistema, pois não podemos separá-la da interação, tendo em vista que ambas (linguagem e interação) constituem o humano. Ou seja, trata-se de uma concepção de linguagem como interação, a qual não é mais vista como estrutura ou produto, e sim como um processo.

Embora discorde de alguns dos pressupostos de Adam (1990), Bronckart (2012, p.218) incorporou ao ISD a sua teoria das sequências lineares. Trata-se de:

²⁰ Exemplo de discurso teórico: gênero dissertação de mestrado.

²¹ Exemplo de narração: gênero fábula.

²² “el fenómeno ideológico por excelencia” (BOTA, 2014, tradução nossa)

[...] unidades estruturais relativamente autônomas, que integram e organizam macroproposições, que, por sua vez, combinam diversas proposições, podendo a organização linear do texto ser concebida como produto da combinação e da articulação de diferentes tipos de sequências. (BRONCKART, 2012, p.218)

Essas, por sua vez, normalmente aparecem no texto combinadas e se dividem em: dialogal, argumentativa, narrativa, descritiva, explicativa e injuntiva (idem). As primeiras foram propostas por Adam e a última por Bronckart. A seguir, apresentamos um quadro para ilustrar a constituição das sequências textuais:

Quadro 1: Sequências textuais

DIALOGAL	ARGUMENTATIVA
-1º nível: abertura, transacional e encerramento; -2º nível: unidades dialogais ou trocas (turnos de fala); -3º nível: intervenção composta por atos discursivos.	-Premissas (dados); -Apresentação de argumentos; -Contra-argumentos; -Conclusão (nessa fase pode ser apresentada uma nova tese).
NARRATIVA	DESCRITIVA
- Processo de intriga; -Início, meio e fim; -Ações desenrolam-se em um estado inicial equilibrado, tensão ou complicação, ações (motivadas pela tensão anterior), resolução e situação final (idem).	-Fases não se organizam em uma ordem linear obrigatória; -Fases se combinam e se encaixam em uma ordem hierárquica ou vertical; -Composta por: ancoragem, aspectualização e relacionamento.
EXPLICATIVA	INJUNTIVA
- Constatação inicial; -Problematização; -Resolução; -Conclusão-avaliação.	-Verbos no imperativo/infinitivo; -Sem estruturas espaciais ou hierárquicas.

Fonte: Elaborado pela pesquisadora com base em Bronckart (1999/2012)

Já em relação à textualização e ao nível enunciativo, Bronckart (1999/2012) pondera que esses elementos fazem parte da infraestrutura geral do texto. Os primeiros são relacionados ao conteúdo temático e à coerência do texto. Eles são divididos em conexão, coesão nominal e verbal. Os mecanismos enunciativos que contribuem para a “manutenção da coerência pragmática” (BRONCKART 1999/2012, p.130), são divididos em posicionamento enunciativo, vozes e modalizações.

A partir do que apresentamos até agora, podemos concluir que a perspectiva que o ISD segue é descendente²³, pois primeiramente analisamos os tipos de interações sociais, em seu contexto e, a seguir, segmentos e estruturas linguísticas que compõem o texto. Conforme Schneuwly e Dolz (2013, p.64),

[...] para definir um gênero como suporte de uma atividade de linguagem três dimensões parecem essenciais: 1) os conteúdos e os conhecimentos que se tornam dizíveis por meio dele; 2) os elementos das estruturas comunicativas e semióticas partilhadas pelos textos reconhecidos como pertencentes ao gênero; 3) as configurações específicas de unidades de linguagem, traços, principalmente, da posição enunciativa do enunciador e dos conjuntos particulares de sequências textuais e de tipos discursivos que formam a sua estrutura.

Embora todos os estudos expostos anteriormente tenham contribuído para uma melhor análise de textos, Bronckart defende que “[...] uma ciência do humano somente tem legitimidade se se revela apta a analisar e a transformar as situações de atividade humana” (2006, p.15). Por conta disso, sentiu a necessidade de aprimorar a sua teoria, visando, a partir dos novos estudos, à praxeologia. Para que isso fosse possível, primeiramente foram reformulados os programas de ensino textual da Suíça francófona, para posteriormente iniciar um trabalho com sequências didáticas (doravante SD). Mas, qual é a contribuição efetiva dos gêneros textuais? Para responder essa pergunta, iremos explicitar o que são os gêneros escolares e quais são as suas contribuições.

1.1.3 O interacionismo sociodiscursivo na escola

Schneuwly e Dolz (2013, p.65) defendem que “a escola é tomada como autêntico lugar de comunicação e as situações escolares como ocasiões de produção/recepção de textos”. Ou seja, o trabalho com gêneros nesse ambiente deve levar em conta como eles realmente funcionam nas práticas de linguagem de referência, que devem ser reproduzidas por intermédio da recriação de situações que possibilitem o aprendizado. No entanto, muitas vezes os gêneros trabalhados em sala de aula não são descritos, prescritos e tematizados de maneira a contribuir significativamente para o ensino. Desse modo, faz-se necessário pensar nos nossos objetivos de aprendizagem ao

²³ Os conceitos da engenharia didática foram apresentados anteriormente em uma perspectiva crescente, com alusão ao folhado textual (MIRANDA, 2008) somente para discutir os conceitos semelhantes aos de Bakhtin/ Voloshinov. No entanto, conforme os preceitos do ISD seguimos uma perspectiva descendente, sempre partindo do macro para o micro.

trabalhar com gêneros, que deixam de ser somente um instrumento de comunicação e passam a ser um objeto de ensino e aprendizagem (SCHNEUWLY, 2013). Mas como fazer essa aproximação? De que maneira nós podemos ensinar, explicitar, programar e elementarizar um gênero? (CORDEIRO, 2015)

Para que isso ocorra, precisamos primeiramente:

apreender o gênero [...] para melhor conhecê-lo ou apreciá-lo, para melhor saber compreendê-lo, para melhor produzi-lo na escola ou fora dela e, em segundo lugar, para desenvolver capacidades que ultrapassam o gênero e que são transferíveis para outros gêneros próximos ou distantes. Isso implica uma transformação, pelo menos parcial, do gênero para que estes objetivos sejam atingidos e atingíveis com o máximo de eficácia: simplificação do gênero, ênfase em certas dimensões etc (SCHNEUWLY, 2013, p.69).

Essas recriações devem estar próximas às situações reais de comunicação, embora o gênero escolar seja sempre uma simples variação do gênero de referência²⁴ (SCHNEUWLY; DOLZ, 2013). Para tanto, a distinção tematizada no texto *Interação em sala de aula e gêneros escolares do discurso: um enfoque enunciativo*, de Roxane Rojo (1999) é relevante à medida que explicita a diferença entre gêneros escolares (meios de comunicação no interior da escola) de gêneros “escolarizados” (grifo da autora), os quais a escola toma como seus objetos de ensino.

A partir desses pressupostos, cabe-nos pensar em como fazer a aproximação desses gêneros com a realidade escolar. Para isso recorreremos a Schneuwly e Dolz (2013), que preconizam a utilização de um instrumento²⁵ chamado MD²⁶. Em um modelo explicitamos “o conhecimento implícito do gênero, referindo-se aos saberes formulados, tanto no domínio da pesquisa científica, quanto pelos profissionais especialistas” (SCHNEUWLY; DOLZ, 2013, p.69).

Porém, esse conhecimento precisa ser escolarizado, por intermédio de um instrumento mediado pela atividade. Para que isso ocorra, faz-se necessário escolher aquele que é adequado entre diversos gêneros que compõem determinada esfera social (arquitexto). De acordo com Schneuwly (2013), existem três dimensões relevantes nessa escolha: finalidade, destinatários, conteúdo. Por conta disso, devemos, antes

²⁴ Para Raisky (1996 in SCHNEUWLY, 2014, p.80) “[...] todo saber, toda prática humana é didatizável”.

²⁵ Em seu texto *Gêneros e tipos de discurso: considerações psicológicas e ontogenéticas* Schneuwly (2004) explica que essa noção de instrumento provém de Marx e Engels (1845-1846/1969), para os quais, os instrumentos materiais de produção condizem com o desenvolvimento das capacidades individuais.

²⁶ A noção de MD surgiu, de forma progressiva e empírica, em uma pesquisa acerca do ensino do gênero oral, a qual foi organizada, principalmente por Dolz, Noverraz e Schneuwly. (PIETRO; SCHNEUWLY, 2006)

mesmo de escolher o gênero, sempre questionar Para quê? Para quem? e O quê?, a fim de fazermos a escolha correta. Após a escolha, é imprescindível pensar em como transpor esse conhecimento, para que o aluno consiga compreendê-lo, pois “o objeto ensinado em sala de aula é um elo de uma longa cadeia de transformações do saber [conhecimento] para fins de ensino e aprendizagem” (SCHNEUWLY, 2009, p.27, tradução CORDEIRO)²⁷. Isso quer dizer que necessitamos transformar os saberes científicos, pois desenvolver as capacidades dos alunos demanda muito mais do que a intervenção direta do professor. Necessita-se de “um ambiente de aprendizagem, um conjunto complexo e estruturado de instrumentos” (CORDEIRO; SCHNEUWLY, 2007, p.78)²⁸ que possibilitam a construção de um assunto a ser ensinado, ao mesmo tempo em que permitem a interação com e entre os alunos ao longo do processo.

Para Rojo (2005), o trabalho com gêneros na escola não visa tornar alunos em gramáticos, mas sim promover acesso aos mais diversos textos, bem como propiciar educação para que possam ler e apropriar-se²⁹ dos textos, a fim de agir na sociedade de uma forma crítica e cidadã. Uma vez apropriados esses construtos sócio-histórico-culturais, possibilitam aos alunos atuar em nossa sociedade, transformando-a por intermédio dos instrumentos materiais e semióticos (MACHADO, 2005, p.258). Assim, quanto mais gêneros o aluno conhecer, melhor ele conseguirá expressar-se oralmente ou por meio da escrita. Essa transformação também se estende a nós mesmos que, por conta da linguagem, mudamos nossa forma de pensar, falar e até de fazer (SCHNEUWLY, 2002 in SAUJAT, 2004).

Conforme essa visão, aprender uma língua é:

aprender a compreender e produzir textos orais e escritos variados e construir-se instrumentos de representação e de comunicação” (DOLZ, NOVERRAZ, SCHNEUWLY, 1998, p.1).

Para que possamos compreender melhor como se dá esse processo, acreditamos que seja necessário pensar em um rol de saberes. A asserção de Schneuwly remete aos saberes necessários para contribuir na transformação dos modos de pensar, falar e agir dos

²⁷ Tradução apresentada pela ministrante Gláís Sales Cordeiro no curso intitulado *Gêneros textuais como objetos de ensino, gestos didáticos do trabalho educacional e os elementos teóricos e metodológicos para uma pesquisa empírica no Ensino Fundamental II e no Ensino Médio Escola* na escola de Altos Estudos da CAPES.

²⁸ “un milieu d’apprentissage, un ensemble complexe et structuré d’outils [...]” (CORDEIRO; SCHNEUWLY, 2007, p.78, tradução nossa).

²⁹ A apropriação vai além da compreensão, pois implica utilizar, de maneira efetiva, os gêneros.

educandos. Entre o rol de saberes citamos o reconhecimento do contexto e o papel do professor para compreender como pode atuar na zona de desenvolvimento proximal dos alunos envolvidos nas práticas de ensino e aprendizagem.

Conforme Hofstetter e Schneuwly (in STUTZ, 2012, p.82), ao ensinar, o professor procura transpor o saber científico presente nas receitas, canções de roda, parlendas. Esse processo ocorre durante a elaboração de um MD, por exemplo, e é denominado pelos autores de “saberes a ensinar”. Já os “saberes para ensinar” são os que se configuram como “instrumento de trabalho do professor” (STUTZ, 2012, p.83), ou seja, aquilo que sei sobre meu aluno, sua maneira de aprender, seu desenvolvimento, suas CL, ou então o que sei sobre minha prática de ensino (métodos, abordagens), bem como tudo o que circunda a minha atividade profissional (planejamentos, instruções, etc.). Alguns desses saberes só são acessíveis por intermédio da observação. É justamente por isso que recorremos a ela. Partimos do princípio de que a ação de observar é essencial na escolha do gênero a ser trabalhado, na construção do MD e, conseqüentemente, da SD.

Para Schneuwly e Dolz, a escola é tomada como lugar autêntico de comunicação e as situações escolares como ocasiões de produção/recepção de textos. É nesse sentido que as observações do contexto podem colaborar para conhecermos melhor o grupo, suas preferências, suas CL e particularidades. Para tanto, na seção seguinte primeiramente delimitaremos nossa concepção de observação, para em seguida delinear os passos para a coleta de dados.

1.2 Observações do contexto educacional

No estágio inicial da nossa pesquisa³⁰ realizamos a observação participativa³¹ do grupo 4. Para que fosse possível falarmos em observação, primeiramente delimitamos o que significa observar e quais são as diferentes formas de fazê-lo. Após essa primeira fase (de conceitualização de observação), elaboramos duas fichas (uma do contexto e outra dos alunos) e um diário, sobre os quais falaremos mais tarde na metodologia e na análise de dados.

³⁰ Essa fase ocorreu em junho, julho e agosto de 2014.

³¹ Compreendemos a nossa pesquisa como pesquisa-ação (Thiollent, 1985), o que torna as observações em participativas, ou seja, observamos interagindo com os observados, buscando sempre encontrar ações para a resolução de possíveis problemas.

1.2.1 O que é e por que observar?

Desde pequena a criança observa tudo o que a rodeia e, a partir disso, ‘(re) constrói’ seus conceitos acerca da vida, dos adultos, da escola, da sociedade, do que é certo ou errado. Porém, com o passar dos anos, esquecemos quão importante é esse ato, bem como quais são os seus benefícios.

Conforme o dicionário online Michaelis, observar significa “examinar, olhar com atenção, pesquisar minuciosamente [...]”. Trata-se de uma rotina diária em nossas vidas, que permite compreender as atividades humanas, avaliá-las, bem como transformá-las e ressignificá-las. No entanto, para Freire (1987), ser um observador não é tão simples assim. Conforme o autor, um bom observador assinala objetivos claros, definidos e concisos. Portanto, para descobrir regras, relacionamentos, leis, verdades, necessitamos recorrer à investigação científica, visto que ela, segundo Topsch (2002), é uma forma segura de pesquisar. Já a observação diária, também não deve ser esquecida, pois ela é crucial para a prática escolar. Logo, ambas (diária e acadêmica/escolar) são relevantes e devem ser desenvolvidas.

Para Estrela (1992), o professor-pesquisador deve utilizar-se de instrumentos e metodologias que corroboram para a compreensão da realidade escolar, sendo a observação um dos instrumentos mais utilizados. O autor frisa que a observação pode melhorar, modificar e transformar a escola. De tal modo, a observação é a pedra angular do professor- investigador que poderá seguir diversas estratégias para realizá-la, desde obter somente informações, investigar problemas, até conhecer processos sociais e comunicativos (SERAFI; PACHECO, 1990). Assim sendo, a observação é um dos instrumentos de “[...] formação permanente mais eficaz para estabelecer uma forte ligação entre os aspectos teóricos da metodologia de ensino e prática em sala de aula” (ESTAIRE, 2004, p. 119)³². Trata-se de uma categoria de base da ciência, que oferece a nós uma avaliação justificável, possibilitando, assim, a gestão de aprendizagem e comportamentos nas escolas (TOPSCH, 2002).

Sabe-se que em uma sala de aula, o professor defronta-se com diferentes tipos de alunos, que se comportam e aprendem de maneiras distintas. Dessa forma, ele, ou

³² “[...] formación permanente más eficaces para establecer un vínculo fuerte entre los aspectos teóricos de la metodología didáctica y la práctica en el aula” (Estaire, 2004, p. 119, tradução nossa).

qualquer integrante da escola, torna-se um gestor à medida que se utiliza da observação para detectar, conhecer, analisar e resolver os problemas do aluno ou da escola. Destarte, a observação está entre as principais atividades, que deveriam ser realizadas antes, durante e até mesmo depois da nossa prática na escola, assim como são elas que precisariam se tornar parte da rotina de qualquer professor.

Conforme o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (doravante RCNEI),

[...] a observação e o registro se constituem nos principais instrumentos de que o professor dispõe para apoiar sua prática. Por meio deles, o professor pode registrar, contextualmente, os processos de aprendizagens das crianças; a qualidade das interações estabelecidas com outras crianças, funcionários e com o professor e acompanhar os processos de desenvolvimento obtendo informações sobre as experiências das crianças na instituição. Essa observação e seu registro fornecem aos professores uma visão integral das crianças ao mesmo tempo em que revelam suas particularidades. (BRASIL, 1998, p.58-59).

Embora as formas de registrar uma observação sejam diversas (escrita, gravação de áudio e vídeo, fotografias, entre outras), conforme explicitado anteriormente, essas não devem ser realizadas de qualquer maneira, haja vista que, sem uma investigação séria, corremos o risco de cair no senso comum, o que pode prejudicar o trabalho e os possíveis resultados.

Discorreremos, na próxima subseção, com base nos modelos de formação de professores, sobre as diferentes concepções de observação, as quais nos ajudam a compreender as mudanças que ocorreram com o passar dos anos.

1.2.2 Observações: trajetória histórico-conceitual

Conforme Biazzi, Gimenez e Stutz (2011, p. 60), existe relação entre modelos de “[...] formação de professores (modelo do artesão, modelo de aplicação das ciências e o modelo reflexivo) e a observação de aulas durante a fase de estágio supervisionado”. Acreditamos que esses modelos também se perpetuam para as nossas práticas de observações diárias. Por isso, delimitaremos quais são esses modelos e de que forma interferem nas práticas de observação, uma vez que esses conceitos nos ajudam a delimitar nossa concepção de observação.

O primeiro modelo, o do artesão (WALLACE, 1991) preconiza que o aluno observador³³ aprende com o professor mais experiente (*expert*) como deve agir em sala de aula. Dessa forma, ele copia formas de ensinar. Isso confere ao professor observado o poder de detentor da maestria em ministrar aulas, que deve ser seguida pelos professores em formação. Todavia, nem todos os profissionais agem da mesma forma e nem todas as turmas são as mesmas. As lacunas decorrentes desse modelo também não levam em conta os contextos diversificados ao passo que há uma generalização e padronização do agir do aluno independente das suas necessidades.

Já no segundo modelo, o de aplicação das ciências, o ensino é concebido como algo abstrato. De acordo com essa perspectiva, bons profissionais são aqueles que se baseiam nos conhecimentos advindos das pesquisas (BIAZI; GIMENEZ; STUTZ, 2011). O observador passa a ser um avaliador, que desconsidera a atuação do professor que não aplica a teoria vigente e examina normalmente de forma negativa essa atuação. Esse modelo é bastante questionado, pois os professores observados passam a não gostar da presença daquele que normalmente não contribui positivamente. A partir disso, o professor que anteriormente era *mestre* passou a ser constantemente concebido como o que realiza práticas incoerentes.

No terceiro modelo, o reflexivo, preconizado por Schön (1987), observamos, analisamos e refletimos os conhecimentos advindos das experiências práticas e do conhecimento científico e não somente a teoria como ponto principal da prática dos profissionais. Para Gimenez (2006), trata-se de uma tendência mundial que passou a influenciar a educação que evoluiu de pesquisas centradas na eficácia do ensino e no comportamento do professor, para estudos que investigam crenças, razões comportamentais e, mais tarde, o contexto, o ensino e a aprendizagem. Conforme Manen (1995), existem três níveis de reflexão: a reflexão técnica (pautada no conhecimento teórico), a reflexão prática e a reflexão crítica. Para o autor, devemos repensar a formação do professor, já que muitas vezes, durante a sua preparação, preconizamos a teoria e depois exigimos que ele desempenhe um papel ativo e dinâmico nos desafios, que surgem diariamente na escola e em sala de aula. Portanto, para que haja uma modificação real na prática, devemos observar que tipo de reflexão está sendo realizada em nossas universidades.

³³ Compreendemos como aluno observador o professor em formação inicial ou aluno de licenciatura.

Já para Grimmett et al. (1990), existem três tendências da prática reflexiva. A primeira refere-se à reflexão como sendo ponderação sobre a ação. Nessa concepção, verifica-se que o professor é um seguidor das descobertas acadêmicas. A segunda tendência menciona a reflexão como deliberação e escolha entre alternativas. Acredita-se, nessa perspectiva, na busca do “bom professor”, o qual pode melhorar os resultados em relação à aprendizagem. A terceira faz referência à reflexão como reorganizadora ou reconstrutora da experiência. Nessa perspectiva:

O contexto e a aplicação prática do conhecimento pessoal são fatores de reflexão que levam a novos entendimentos e redimensionamentos sobre: o contexto situacional em que a ação é desenvolvida, os pressupostos da prática didática, e a autoavaliação desenvolvida pelo professor (STUTZ, 2012, p.88).

É justamente nesse último movimento que, sob um olhar sócio-histórico foram delineados dois instrumentos importantes para prática com gêneros textuais: o MD e a SD. O primeiro é concebido como “[...] um objeto descritivo e operacional, construído para apreender o fenômeno complexo da aprendizagem de um gênero” (de PIETRO *et al.*, 1997, p. 108 in MACHADO, 2000, p.6). Ele torna visíveis as dimensões ensináveis do gênero, orientando, assim, a intervenção dos professores. Trata-se da base da construção da SD, da progressão curricular e da avaliação das capacidades dos alunos. O segundo, conforme Schneuwly, Dolz e Noverraz (2013, p.82), é “um conjunto de atividades escolares organizadas, de maneira sistemática, em torno de um gênero textual oral ou escrito”. Sua estrutura básica consiste em: a) Apresentação da situação; b) PI; c) Módulos e d) PF. Nesse movimento, a reflexão é coletiva, diferentemente da proposta de Schön (1987), na qual não se considerava o contexto social visto que em nossos estudos este ocupa posição essencial por estarmos condicionados a ele. Essa reflexão, por sua vez, colabora com o repensar da prática social, promovendo assim o crescimento do grupo, diferentemente da reflexão individualizada, que restringe a “[...] possibilidade de fixação de valores” (STUTZ, 2012, p.89). Ou seja, as relações sociais possibilitam a construção de conhecimento e o desenvolvimento individual e coletivo. Porém, para Gimenez (2006), além do contexto social, também precisamos levar em conta as condições de trabalho do professor, que é, diariamente, pressionado pelo excesso de alunos em sala, falta de material didático adequado, de tempo e oportunidade para repensar sua prática. Além disso, ele:

[...] se vê cobrado em relação a um fazer reflexivo em um ambiente profissional que pressupõe um fazer rotinizado. Preso entre essas polaridades, o professor não encontra saída a não ser reproduzir um dizer que pode ser diferente do seu fazer (GIMENEZ, 2006, p.83).

Portanto, para que ocorra a reflexão devemos “[...] incorporar um processo de consciência das implicações sociais, econômicas e políticas da atividade de ensinar” (BORGHI et al., 2008, p.55). Isso quer dizer que não basta refletir, precisamos também ter espaço para apontar as dificuldades aos pares, a fim de transformar o ambiente em que trabalhamos.

A partir disso, Smyth (1992 in BRANÉZ, 2013, p.137), questiona o fazer docente de uma maneira diferente das teorias anteriores. Perguntas como: O que faço? O que atuar desse modo significa? Em que teorias me sustento? A que interesses servem as minhas ações? Como posso agir de modo diferente? são relevantes ao trabalho do futuro professor³⁴. Dessa forma, o aluno observador e observado trocam experiências e trabalham juntos. De acordo com Santana e Gimenez (2005), a partir desse viés reflexivo, quem observa passa a analisar a situação, abstraindo dela não somente os pontos negativos, mas acima de tudo, compreendendo os aspectos que influenciam na qualidade dessa aula, entendendo assim o contexto. Portanto, observar significa compreender o contexto observado como suscetível de desenvolvimento, questionamentos, análise, preparação e revisão. Assim, ao observarmos, precisamos levar em conta o contexto no qual esse grupo está inserido e o propósito não deve ser somente o crescimento do observador, mas de todos os que “[...] indiretamente são influenciados pelas ações de observado e observador”. (NININ, 2009, p.389). Nessa perspectiva, o professor observado deixa de ser um modelo, ou então, o culpado de tudo o que não dá certo, e passa a ser parte integrante de um conjunto de fatores que colaboram ou não para o bom andamento das aulas (turma agitada, falta de recursos, número de aulas reduzidas, etc.).

Os pressupostos teóricos do ISD também preveem a reflexão como parte constituinte do desenvolvimento humano. Nessa perspectiva, a linguagem é um elemento essencial na interação e na constituição do indivíduo. Porém, diferentemente da abordagem reflexiva, no ISD, para que professor realmente reflita, faz-se necessário o uso de “instrumentos simbólicos e/ou materiais que levam o indivíduo a

³⁴ Nosso objetivo não é pesquisar o aluno-professor observador, no entanto, essas delimitações são relevantes, pois nos ajudam a compreender a abordagem que pretendemos seguir.

conscientizar-se e o ajudem a problematizar a questão/ a atividade/ o outro” (Borghi, 2008, p.56). Esses instrumentos são agentes de transformação, bem como pacientes da ação do homem (VANHULLE, 2009). Assim, os gêneros textuais, a própria SD e o MD são instrumentos eficazes no trabalho com a linguagem, que é permeada pela reflexividade e que “transita pelo pensamento verbal, pela expressão em palavras para redimensionar essa experiência” (STUTZ, 2012, p.90).

Conforme esses pressupostos, a língua é considerada como um conhecimento construído a partir das interações sociais. Portanto, o gênero textual possui propriedades que são definidas pelo contexto, que é sócio-histórico, o qual, por sua vez, não pode ser separado do texto, pois ele “[...] funciona como uma base de orientação para o sujeito adotar um modelo de gênero pertinente e eficaz” (CRISTOVÃO, 2012, p. 12). Logo, ao escolhermos um gênero, devemos levar em conta “[...] a dimensão psicológica, incluindo as motivações, a afetividade e os interesses dos alunos” (2012, p. 15), além de observar a dimensão cognitiva, ou seja, os conhecimentos dos alunos e a complexidade do tema, bem como a possibilidade de se desenvolver um projeto de classe, que abranja temas pertinentes a esse contexto escolar. Assim, como já explicitamos anteriormente, a análise desse contexto também é relevante para a construção do MD. De acordo com Schneuwly e Dolz (2013) e Cristovão (2012), para que possamos construir o MD precisamos observar os três tipos de análise: contexto didático, literatura e análise de corpus. Dessa forma, observar a turma, a professora e o contexto, sem nos esquecermos de refletir criticamente esses dados, ajuda a verificar a necessidade dos alunos, bem como reconhecer os “[...] saberes provenientes desse contexto e das concepções teóricas subjacentes a essas práticas.” (STUTZ, 2012, p.68).

Portanto, após revisitarmos as teorias sobre observação e tecermos relações com o nosso estudo, delimitamos que observar para nós não significa julgar, mas sim, procurar compreender tudo o que circunda uma aula (planejamento, humor das crianças, formação do professor, condições de trabalho, etc.) buscando sempre a transformação das pessoas e dos ambientes. Portanto, é justamente isto que pretendemos alcançar: transformar pelo pensar crítico.

Essa maneira de perceber a observação também se faz presente em duas ferramentas que conduzirão o nosso olhar - denominadas de fichas de observação e diário. Acreditamos que esses primeiros passos são fundamentais para selecionar um gênero textual pertinente para o contexto. Nosso passo seguinte é apresentar noções de TD, essenciais para a elaboração do MD e da SD.

1.3 Gêneros textuais como instrumento para a transposição didática

1.3.1 Transposição Didática

O termo TD surgiu em 1975, por intermédio do sociólogo Michel Verret (1975, p.140, tradução nossa), para quem “toda a prática de ensino de um objeto pressupõe, com efeito, a transformação previamente desse objeto em objeto de ensino³⁵”. Já para Chevallard (1985, p. 6, in STUTZ, 2012, p. 93), trata-se da “passagem do saber como instrumento a ser posto em uso ao saber como um objeto a ensinar e a aprender”. Ela pode ocorrer “no nível externo e interno. O nível externo é a transformação de um ‘objeto a saber’ para um ‘objeto a ensinar’ e o nível interno é a continuação da transformação do ‘objeto a ensinar’ para o ‘objeto ensinado’” (SCHNEUWLY, 2009a in STUTZ, 2012, p.93, grifos da autora). Portanto, é a transformação dos saberes científicos em escolares. Para Schneuwly (2009a in STUTZ, 2012, p. 94), ela consiste em um nível externo, composto pelos objetos a saber ao objeto a ensinar e o nível interno, composto pela transposição do objeto a ensinar ao objeto ensinado, como podemos ver a seguir.

Esquema 1: Transposição didática



Fonte: Schneuwly (2009a in STUTZ, 2012, p. 94)

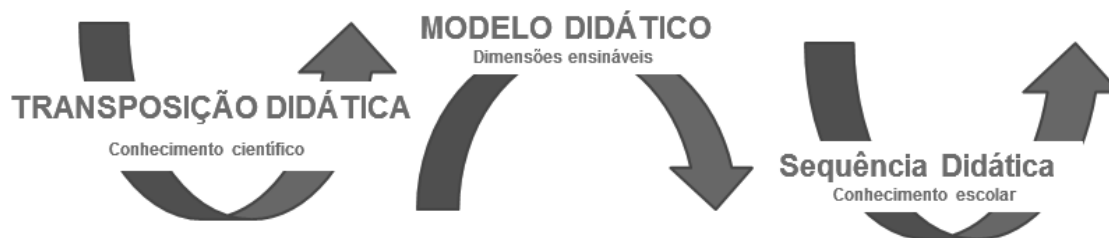
No primeiro nível, prevalece o discurso escrito “instruções, planos de estudo, materiais didáticos e a relação que esses estabelecem com os saberes de referência” (STUTZ, 2012, p.94). Já no segundo, predominam os discursos que ocorrem entre professor-aluno, no intuito de transformar objeto a ensinar a um objeto ensinado.

No entanto, essa transformação do conhecimento científico não se dá de forma automática. Para que isso seja possível, precisamos apreender as dimensões ensináveis

³⁵ “Toute pratique d’enseignement d’un objet présuppose en effet la transformation préalable de son objet en objet d’enseignement” (VERRET, 1975, p.140, tradução nossa)

dos gêneros, a fim de transpô-las em conhecimento escolar, por intermédio de dois instrumentos: MD e SD. Para que possamos compreender tal transformação, elaboramos o seguinte esquema:

Esquema 2: Da transposição didática a sequência didática



Fonte: Elaborado pela pesquisadora com base em Schneuwly e Dolz (2013)

Conforme esse esquema, primeiramente o professor-pesquisador transpõe o conhecimento científico por intermédio da elaboração de um MD que é composto pelas dimensões ensináveis do gênero escolhido. Esse conhecimento, agora escolar, é organizado em atividades e módulos que vão compor uma SD.

Assim, a TD é permeada pelos saberes docentes que entram em voga para a elaboração do MD e da SD, assim como os saberes dos alunos que devem ser levados em conta durante esse processo de elaboração e planejamento. A seguir, iremos discorrer mais sobre o MD e a SD, que são dois instrumentos relevantes para a nossa pesquisa.

1.3.2 Modelo Didático

A noção de MD nasceu de um projeto de pesquisa a respeito do ensino oral, realizado por Dolz, Noverraz e Schneuwly, de 2001 a 2002. De acordo com Schneuwly e Pietro (2006, p.20):

Todo modelo possui uma força normativa, questão que não apenas não pode ser evitada como se encontra no centro de todo ensinamento. 2. Os modelos didáticos não se encontram evidentemente no mesmo nível de elaboração; pode-se situá-los num vetor que vai do implícito ou intuitivo ao explícito e conceitualizado; isso ajuda a entender a transformação dos modelos como um trabalho coletivo situado na história da didática; o modelo didático é sempre, ao mesmo tempo, o ponto de chegada e de partida do trabalho.

Ou seja, iniciamos nosso trabalho pensando nas dimensões ensináveis presentes no MD. E antes de encerrá-lo, retornamos a ele, a fim de perceber os sucessos e insucessos

durante o processo, e averiguar se os alunos atingiram os objetivos propostos. Assim, é por intermédio dele que temos acesso à situação de produção dos textos, aos conteúdos típicos do gênero, as diferentes maneiras de mobilizar esse conteúdo, ao estilo, as sequências textuais, aos tipos de discurso, bem como aos mecanismos de coesão verbal/nominal e de conexão que compõem nosso corpus. Portanto, para a sua construção devemos levar em conta “referências teóricas diversas, de diferentes estudos sobre o gênero a ser ensinado, além de referências obtidas por meio da observação e da análise de práticas sociais que envolvem o gênero, junto a *experts* na sua produção” (CRISTOVÃO, 2012). As referências teóricas nos ajudam a perceber o que é inerente a esse gênero e as observações de que maneira devemos trabalhá-lo em sala de aula, levando em conta as dificuldades e preferências dos alunos.

Assim, trata-se de um auxílio ao professor no processo de TD, por intermédio do qual elencamos quais aspectos do gênero são pertinentes e que poderiam ser ensinados para conduzir o aluno na apreensão das dimensões ensináveis. Procura-se, desse modo, tornar o aluno consciente de que existem “conjuntos de gêneros textuais adaptados a situações de comunicação ou de atividades determinadas” (Bronckart, 2006, p.18). Ou seja, cada esfera de circulação é composta por diferentes gêneros. Na escolar, em uma aula de alemão, por exemplo, podemos eleger o gênero debate, a exposição oral, entre outros gêneros, que são próprios para esse contexto. Dessa forma, visamos que o aluno torne-se apto a escolher sozinho o gênero adequado, pois, dependendo da formação social e do contexto, um gênero pode ser “mais ou menos pertinente para determinada situação de ação” (MACHADO, 2005, p.250).

Segundo Schneuwly e Dolz (2013, p. 152), o MD segue os princípios de pertinência, por proporcionar “a escolha dentre os saberes disponíveis, daqueles que são pertinentes [...] pensando sempre nas capacidades dos alunos”, legitimidade, por referir-se a saberes “elaborados por especialistas no domínio em questão” e solidarização, por tratar-se de um saber novo gerado a partir do que já existe, pensando sempre no contexto.

Para a sua construção devemos levar em conta quatro dimensões: psicológica (motivação, afetividade, interesse); cognitiva (complexidade do tema); social (densidade social do tema, potencialidades polêmicas, etc.) e didática (tema compreensível, compatível com o desenvolvimento do aluno) (CRISTOVÃO, 2012). De acordo com Dolz, Schneuwly (2004/2013, p.15), para a construção do MD é necessária uma análise de textos pertencentes ao gênero escolhido. Para tanto, seleciona-se um *corpus* formado

por textos autênticos e variados, os quais serão analisados³⁶ sob uma visão teórica e psicológica. Em seguida, necessita-se transformar esse gênero, com base nos *experts*, em uma variação escolar, em função dos nossos objetivos de aprendizagem e das características ensináveis. Além disso, é de suma importância observar o nível de escolaridade e as capacidades dos alunos, o que influencia diretamente na escolha e na configuração do nosso MD.

De tal modo, o MD “pretende contribuir para a construção de sentidos no e sobre o mundo, entendendo as relações entre as dimensões contextuais, discursivas, textuais e linguísticas e essa construção” (STUTZ, 2014, p.13), tornando-se assim, para todos nós, professores, um instrumento indispensável, que guia o nosso trabalho e possibilita a apreensão das dimensões ensináveis dos gêneros. Dimensões essas que, mais tarde, serão utilizadas na construção da SD. Em seguida, falaremos mais sobre esse instrumento.

1.3.3 Sequência Didática

O desenvolvimento humano gerou novas capacidades, entre elas a linguagem. Para Vygotsky (1934/1991), a linguagem age sobre nós, nossos comportamentos, nossas representações, constituindo assim nosso psiquismo individual e desenvolvendo, ao mesmo tempo, a partir da atividade coletiva, o social, origem de todo esse processo (BRONCKART, 1999/ 2012).

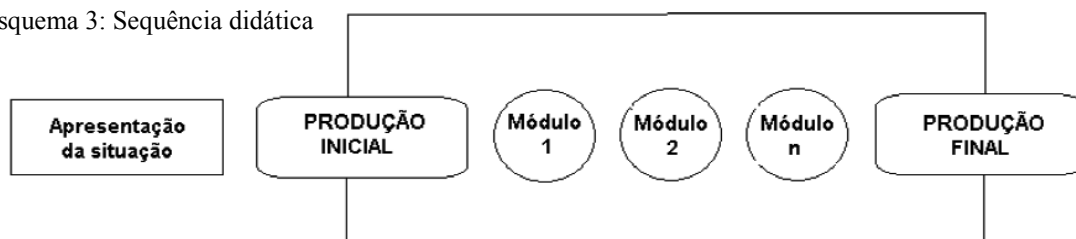
Dessa forma, à medida que a sociedade progride, a exigência de que seus integrantes comuniquem-se de uma forma cada vez mais eficaz aumenta. Destarte, faz-se necessário ensinar o maior número de gêneros possíveis. Porém, para Abreu-Tardelli (2007, p.74 e 75), ensinar gêneros não é somente ensinar a comunicar. Para a autora, precisamos cada vez mais, “formar sujeitos agentes do mundo e no mundo, agentes que transformarão o mundo e serão transformados por eles”. Mas quais são os instrumentos que possibilitam isso?

O ISD preconiza a utilização e apropriação de gêneros textuais. Sua tese central é “que a ação constitui o resultado da apropriação, pelo organismo humano, das propriedades da atividade social mediada pela linguagem” (BRONCKART, 2012, p.42).

³⁶ O modelo de análise desse material, adotado pelos seguidores do ISD, já foi apresentado anteriormente na subseção 1.1.2.

Foi a partir desse conceito e da noção de TD de Chevallard (1985), que estudiosos de Genebra, dentre eles Dolz, Noverraz e Schneuwly, planejaram a construção do MD, o qual possibilita o levantamento das dimensões ensináveis do gênero e serve como um guia na elaboração da SD. Conforme os autores, trata-se de “um conjunto de atividades escolares organizadas, de maneira sistemática, em torno de um gênero textual oral ou escrito” (DOLZ; NOVERRAZ; SCHNEUWLY, 2013, p. 82). Sua estrutura básica é composta por uma apresentação da situação, PI, módulos e pela PF. O esquema, a seguir, ilustra a estrutura citada:

Esquema 3: Sequência didática



Fonte: Dolz, Noverraz e Schneuwly (2013, p.98).

A apresentação inicial da situação é composta pela construção da “representação da situação de comunicação e da atividade de linguagem a ser executada” (idem, p. 84). A partir dessa definição, fica claro que criamos expectativas e motivamos os alunos para o trabalho ao mostrarmos explicitamente para eles o gênero a ser trabalhado, ao tratarmos a importância do conteúdo que será abordado e ao falarmos sobre a produção que será posteriormente exigida (oral ou escrita?), sobre o destinatário dessa produção (a quem se dirige?), bem como a forma que ela assumirá (áudio, vídeo, folheto, etc.) e quem participará dela (todos, parte da turma?).

Já a PI consiste em diagnosticar as potencialidades, bem como as dificuldades de cada aluno, ou seja, o professor passa a considerar os pré-conhecimentos sobre o gênero e a pensar e planificar a sua futura prática. Assim, a PI “dos alunos permite uma avaliação situando-os à zona de desenvolvimento proximal (conceito vigotskiano que nós operacionalizamos)” (SILVA; SILVA, 2012, p. 15). Dessa forma, na PI os alunos elaboram um texto oral ou escrito, dependendo do gênero selecionado para o trabalho. Portanto, se o gênero escolhido é o conto de animais e o objetivo final da SD é produzir um conto escrito, os alunos irão produzir na PI um texto com base em seus conhecimentos prévios sobre o gênero.

Os módulos visam a “trabalhar os problemas³⁷ que apareceram na primeira produção e de oferecer aos alunos os instrumentos necessários para superá-los” (SCHNEUWLY; DOLZ; NOVERRAZ, 2013, p.87). É na PF que o aluno põe em prática tudo aquilo que aprendeu durante a SD. É justamente nessa fase que percebemos se os objetivos da SD foram alcançados ou não e, de que forma o trabalho ainda pode ser aprimorado. Trata-se do resultado do trabalho realizado desde a apresentação da situação, o que obedece a uma progressão que vai do mais complexo para o mais simples e novamente para o mais complexo. .

Para Dolz, Noverraz, Schneuly (2013), em cada módulo faz-se necessário trabalhar diferentes níveis. No que se refere à produção de textos orais ou escritos devemos levar em conta:

- a) Representação da situação de comunicação (contexto de produção);
- b) Elaboração dos conteúdos (conteúdo temático);
- c) Planejamento do texto (construção composicional);
- d) Realização do texto (estilo)³⁸.

Além disso, para os autores devemos variar o máximo possível as atividades e exercícios, pois é dessa forma que o aluno entra em contato com os mais diferentes instrumentos e maneiras de produzir textos. Isso também proporciona o contato intenso com o gênero estudado, além da apreensão de uma linguagem técnica, comum à turma.

Quando esse trabalho é realizado por um professor em formação, a SD é central não somente para o aluno, mas também para o professor, pois se trata, conforme Stutz e Cristovão (2011), de um saber a ser aprendido e um instrumento para o ensino dos saberes a serem ensinados. Porém, é importante ressaltar que trabalhar com gêneros não quer dizer que ensinamos gêneros, mas sim, que os consideramos como:

[...] quadros da atividade social em que as ações de linguagem se realizam. O objeto real de ensino e aprendizagem seriam as operações de linguagem necessárias para essas ações, operações essas que, dominadas, constituem as capacidades de linguagem (MACHADO, 2005, p. 258).

No entanto, o trabalho com SDs não visa somente ao aprimoramento da produção de textos orais ou escritos, mas que o aluno se torne apto a escolher sozinho o

³⁷Os módulos possibilitam o trabalho com problemas de níveis diferentes, ou seja, um atendimento mais individualizado.

³⁸ Os referidos níveis já foram apresentados na subseção 1.1.2.

gênero adequado, pois, dependendo da formação social e do contexto, um gênero pode ser “mais ou menos pertinente para determinada situação de ação” (MACHADO, 2005, p. 250). Conforme BRONCKART (2010), a SD só deveria ser construída após a elaboração do MD e contemplar, se possível, todas as CL. Mas o que são essas capacidades? Qual é a relevância delas para o nosso estudo? É o que tratamos na próxima subseção.

1.3.4 Capacidades de Linguagem

Ler, compreender e produzir textos demanda o ensino e a aprendizagem de capacidades específicas, as quais, por sua vez, constituem ações de linguagem que originam novos textos. A ação de linguagem foi definida pela primeira vez por Voloshinov (BAKHTIN, 2006, 1992, 1979 p.127) ³⁹ como “formas e os tipos de interação verbal em ligação com as condições concretas em que se realizam”. Assim, toda vez que alguém interage com outrem, em um determinado momento e espaço de tempo, está linguisticamente agindo. Esse conceito foi repensado por Dolz, Pasquier e Bronckart (1993, p. 28) para os quais se trata de “uma estrutura que conduz a produção, compreensão, interpretação e / ou memorização de um conjunto organizado de enunciados orais ou escrito (ou texto, no sentido geral que damos a esse termo)” ⁴⁰.

Já a noção de CL surgiu a partir de Dolz, Pasquier e Bronckart (1993, p. 30), para os quais se trata de uma “aptidão necessária para a realização de um texto numa determinada situação de interação” ⁴¹. Segundo Schneuwly e Dolz (2013), elas são divididas em três níveis: capacidades de ação (CA), capacidades discursivas (CD) e capacidades linguístico-discursivas (CLD). Essas, por sua vez, foram complementadas mais tarde com as capacidades de significação (CS) defendidas por Cristovão e Stutz (2012). Para Cristovão (2007, p.12), os quatro níveis “possibilitam ao sujeito adaptar sua produção de linguagem ao contexto de produção, ou melhor, as representações do ambiente físico, do estatuto social dos participantes e do lugar social onde se passa a interação”. Cada uma delas é composta por operações languageiras específicas, porém

³⁹A escola de Genebra assume a autoria de Voloshinov para a obra *Marxismo e Filosofia da Linguagem* (1979/1992), no entanto, a edição brasileira usada ainda cita Bakhtin.

⁴⁰“une structure de conduits consistant à produire, comprendre, interpréter, et/ou mémoriser un ensemble organisé d’ énoncés oraux ou écrits (ou texte, au sens general que nous donnerons à ce terme)” (BRONCKART 1993, p. 28, tradução nossa).

⁴¹“aplitudes requises pour La réalisation d’un texte dans une situation d’interaction determine” (Dolz; Pasquier; Bronckart, 1993, p.30, tradução nossa).

funcionam de uma forma articulada (CRISTOVÃO; STUTZ, 2011). Vejamos de forma mais detalhada cada uma delas.

As CA “possibilitam ao indivíduo construir sentido da situação imediata de produção de linguagem mediante representações e/ou conhecimentos dos elementos do contexto de produção e da mobilização de conteúdos” (CRISTOVÃO; STUTZ, 2011, p. 20). Trata-se das representações do ambiente físico, do estatuto social dos participantes e do lugar social no qual se dá a interação. Suas operações consistem em atividades que levem o aluno a:

- (1CA) Realizar inferências sobre: quem escreve o texto, para quem ele é dirigido, sobre qual assunto, quando o texto foi produzido, onde foi produzido, para que objetivo;
- (2CA) Avaliar a adequação de um texto à situação na qual se processa a comunicação;
- (3CA) Levar em conta propriedades linguageiras na sua relação com aspectos sociais e/ou culturais;
- (4CA) Mobilizar conhecimentos de mundo para compreensão e/ou produção de um texto. (CRISTOVÃO *et al.*, 2010, p. 194).

As CD permitem ao aprendiz compreender a organização, arquitetura geral do gênero, como por exemplo, a planificação global do texto, os tipos de discurso, de sequências, etc. (CRISTOVÃO, STUTZ, 2011, p.21). Suas operações são, conforme Cristovão *et al.* (2010, p. 194):

- (1CD) Reconhecer a organização do texto como *layout*, linguagem não verbal (fotos, gráficos, títulos, formato do texto, localização de informação específica no texto) etc;
- (2CD) Mobilizar mundos discursivos para engendrar o planejamento geral do conteúdo temático;
- (3CD) Entender a função da organização do conteúdo naquele texto;
- (4CD) Perceber a diferença entre formas de organização diversas dos conteúdos mobilizados.

Consoante Cristovão e Stutz (2011, p.21), as CLD permitem ao aluno compreender “representações e/ou conhecimentos sobre mecanismos de textualizações e enunciativos responsáveis pela coerência temática e pragmática do texto”, como por exemplo, a conexão, coesão, pronúncia, prosódia, etc. Essas capacidades são desenvolvidas por atividades que levem o aluno a:

- (1CLD) Compreender os elementos que operam na construção de textos, parágrafos, orações;

- (2CLD) Dominar operações que contribuem para a coerência de um texto (organizadores, por exemplo);
- (3CLD) Dominar operações que colaboram para a coesão nominal de um texto (anáforas, por exemplo);
- (4CLD) Dominar operações que cooperam para a coesão verbal de um texto (tempo verbal, por exemplo);
- (5CLD) Expandir vocabulário que permita melhor compreensão e produção de textos;
- (6CLD) Compreender e produzir unidades linguísticas adequadas à sintaxe, morfologia, fonética, fonologia e semântica da língua;
- (7CLD) Tomar consciência das (diferentes) vozes que constroem um texto;
- (8CLD) Perceber as escolhas lexicais para tratar de determinado conteúdo temático;
- (9CLD) Reconhecer a modalização (ou não) em um texto;
- (10CLD) Identificar a relação entre os enunciados, as frases e os parágrafos de um texto, entre outras muitas operações que poderiam ser citadas;
- (11CLD) Identificar as características do texto que podem fazer o autor parecer mais distante ou mais próximo do leitor.

As CS surgiram da: “necessidade de fazer com que as informações mais imediatas do texto conduzam a atividade geral e se instalem na organização de operações psíquicas das significações mais amplas” (STUTZ, 2012, p.122). As operações inerentes a elas são:

- (1CS) Compreender a relação entre textos e a forma de ser, pensar, agir e sentir de quem os produz;
- (2CS) Construir mapas semânticos;
- (3CS) Engajar-se em atividades de linguagem;
- (4CS) Compreender conjuntos de pré-construídos coletivos;
- (5CS) Relacionar os aspectos macro com sua realidade;
- (6CS) Compreender as imbricações entre atividades praxiológicas e de linguagem;
- (7CS) (Re) conhecer a socio-história do gênero;
- (8CS) Posicionar-se sobre relações textos-contextos.

A análise dessas capacidades faz-se necessária para que possamos avaliar os conhecimentos prévios e as dificuldades dos alunos a fim de inserir atividades adequadas, com base nas capacidades e nas dificuldades durante os módulos da SD. É dessa forma que cremos poder aprimorar os conhecimentos de linguagem dos alunos.

A partir disso, compreendemos que esses instrumentos desempenham um papel relevante na produção oral ou escrita do aluno. No entanto, o trabalho com eles diferencia-se dependendo dos nossos objetivos, da faixa etária e do grupo pesquisado. Assim, na seção seguinte, traremos a definição de gêneros orais, como a oralidade é tematizada nos documentos oficiais e, por fim, quais são as CL que devemos trabalhar com crianças de três a quatro anos. Seguiremos esse percurso, uma vez que tanto a noção de gêneros orais, quanto os preceitos dos documentos oficiais que regem o ensino

de LA e de LE no Brasil são relevantes para trabalharmos a imbricação entre as CL e a oralidade na EI.

1.4 Gêneros orais no ensino de língua estrangeira

1.4.1 Os gêneros orais e a apreensão da oralidade na educação infantil

O ensino de gêneros orais é uma preocupação atual, que será apresentada no decorrer desta subseção. No entanto, primeiramente recorreremos aos estudos acerca da oralidade desde a antiguidade para dar embasamento ao nosso estudo. No século V a. C., em Atenas, Grécia, os sofistas introduziram a retórica, arte que consistia no ensino de métodos para persuadir por intermédio das palavras. Mais tarde, com Sócrates, os jovens atenienses aprenderam a arte de bem falar, que passou a ser ensinada até mesmo nas universidades (LEAL; GOIS, 2012). Porém, no mundo contemporâneo, a linguagem oral, embora toda a interação seja mediada por ela (BRONCKART, 2012), não tem ocupado um lugar de destaque na escola. Fala e escrita têm sido vistas em uma relação dicotômica (*fala-* informal, desorganizada, errônea/ *escrita-* formal, organizada, certa) (ÁVILA; NASCIMENTO; GOIS 2013).

No Brasil a realidade não é diferente. O ensino de gêneros escritos é privilegiado em relação aos orais (DOLZ; SCHNEUWLY; HALLER, 2013; SCHNEUWLY, 2013; STUTZ, 2012; LEAL; GOIS, 2012) e em alguns casos, estes últimos são utilizados somente como subterfúgio para o ensino dos primeiros. Em vista disso, ocorre uma mera “oralização da escrita e não a tomada da palavra pelo sujeito, com o objetivo de lhe ensinar a se comunicar, trocar opiniões, apresentar suas ideias, defender seus pontos de vista, ter acesso às informações ou protestar” (GOULART, 2005, p. 65). Parte-se do princípio de que nascemos aptos a falar e de que aprendemos a oralidade nas relações diárias, ou seja, que não necessitamos de um trabalho aprofundado para que isso ocorra (SCHNEUWLY, 2013). Nesse caso, o que é ignorado é o fato de que a linguagem oral é complexa e de que existem diversas maneiras de nos expressarmos oralmente, todas elas ligadas às “diferentes esferas sociais de interação” (LEAL; GOIS, 2012). Esquece-se que nem mesmo o ato de aprender pode ser unificado, pois tudo depende do contexto no qual estamos inseridos.

Em relação à educação infantil (EI)⁴², Cordeiro (2009) pondera que o ensino do oral foi historicamente influenciado pelas mais diversas abordagens (assistencialista, psicopedagógica, assim por diante), que possuem a sua visão própria de ensino e aprendizagem da linguagem oral na escola. Esse pressuposto da autora vem ao encontro das três concepções de linguagem descritas por Fuza, Ohuschi, Menegassi (2011). De acordo com os autores, na primeira concepção, que surgiu com Dionísio de Trácia, no século II a. C., a linguagem é vista como um sistema, um produto acabado, estável, inerte, uma expressão descontextualizada do pensamento. Dessa forma, o aluno torna-se responsável por não saber se expressar corretamente, tendo em vista que é ele que comete o erro ao não pensar da forma que deveria pensar. Preconiza-se o bem falar e escrever e desprezam-se as variações linguísticas. Já na segunda concepção, a linguagem é vista como instrumento de comunicação. Cabe ao aluno decodificá-la e internalizar o que está fora dela, ou seja, seguir os modelos presentes na sociedade. A repetição torna-se algo relevante na aprendizagem e o texto é concebido como um pretexto para ensinar gramática. Variações linguísticas ainda são desconsideradas.

Já a terceira, a qual embasa esse trabalho, é a concepção dialógica (BAKHTIN, 1997) que preconiza a interação. A linguagem é concebida como um instrumento de troca de experiências e indissociável do social. O significado do texto (tanto oral como escrito) não está no meu pensamento e nem no pensamento do meu interlocutor, porém na interação entre ambos, e é nessa interação que ocorre a construção do texto. Assim, “o discurso se manifesta por meio de textos” (FUZA; OHUSCHI; MENEGASSI 2011, p.490) e estes constituem e são constituídos pelos gêneros.

Ainda em relação ao ensino da oralidade na EI e ao trabalho com a literatura, Jardim e Messa (2014) ponderam que “o oral, a cultura narrativa é reprimida na era da mídia digital e audiovisual e, portanto, aspectos básicos do desenvolvimento humano vão faltar” (JARDIM; MESSA, 2014, p. 17)⁴³. Aspectos como a experimentação da língua de uma forma lúdica, o desenvolvimento de uma abordagem pessoal em relação à LE, o despertar de emoções, bem como a estimulação da criatividade e da imaginação

⁴² Entendemos educação infantil como crianças de zero a seis anos. A partir dos seis ela passa a estudar no ensino fundamental.

⁴³ „Es war einmal...” ist eine typische Einleitung von Märchen, die leider nicht mehr so oft gehört wird. Die (mündliche) Erzähkultur wird im Zeitalter der digitalen Medien und der audio-visuellen Angebote verdrängt und dadurch kommen elementare Aspekte der Entwicklung des Menschen abhanden (JARDIM; MESSA, 2014, p.17, tradução nossa)

são ignorados ao deixarmos de trabalhar com histórias infantis (TONELLI; CORDEIRO, 2015; JARDIM; MESSA, 2014).

Conforme Travaglia *et al.* (2013, p.4), o gênero oral “foi produzido para ser realizado oralmente, utilizando-se a voz humana, independentemente de ter ou não uma versão escrita”. No entanto, não devemos confundir a oralização de um gênero escrito com o gênero oral, ou seja, ler o texto não o qualifica como oral. Para que ele seja qualificado como oral, precisa dos elementos que o qualificam como tal. Dessa forma, quando a criança ainda não consegue ler e o professor lê ou conta o conto em sala de aula (CORDEIRO *et al.*, 2013), utiliza-se de artifícios próprios de um gênero oral (expressão facial, entonação, entre outros). Sem essas características específicas da oralidade a criança pode não compreender o que está sendo lido. Logo, essas características que devem ser levadas em conta quando pretendemos escolarizar um gênero oral.

Dolz e Bueno (2015, p.121-122) afirmam que é difícil delimitar o gênero oral uma vez que ele:

está presente em todo lugar [...] é simultaneamente objeto de aprendizagem e ferramenta para ensino [...] implica o conjunto da pessoa (sua voz, seus gesto, seu olhar, seus movimentos, sua roupa etc.) [...] não combina com o modelo de aula tradicional, nas quais só o professor fala e os alunos ficam quietos em seus lugares.

Além dessas dificuldades, a disponibilidade desses gêneros é menor do que dos escritos, pois são raras as vezes que gravamos um seminário ou uma apresentação oral, por exemplo. Apesar das dificuldades, esse trabalho é essencial uma vez que só aprendemos quando entramos em contato com os gêneros orais e alguns deles, como o discurso de formatura, estão intimamente ligados à esfera escolar. Ademais,

[...] ensinar a oralidade não significa trabalhar a capacidade de falar, mas auxiliar no desenvolvimento do domínio de usos discursivos que serão aplicados na prática de linguagem que ocorre na vida social (AZEVEDO, 2012, p.112).

Isso quer dizer que o ensino de gêneros orais vai muito além de trabalhar o texto verbal, pois ele é somente um pequeno componente a ser analisado (Baumgärtner,

2015). Outras noções como a dos elementos não linguísticos (paralinguísticos⁴⁴, cinésicos⁴⁵, posição dos interlocutores⁴⁶, aspetos externos⁴⁷ e lugar⁴⁸) são decisivas na produção oral dos alunos (DOLZ; SCHNEUWLY, 2004/2013). Para os autores, esses multicódigos conferem a esses gêneros características que os diferem dos escritos.

Portanto, para que seja possível compreender os gêneros orais, faz-se necessário reconhecer e estudar essas regularidades estruturais e funcionais, ainda mais quando pensamos no tipo de gênero oral que escolhemos para o nosso trabalho: a recontação de um conto de animais. Mas o que são gêneros multimodais? De que forma trabalhá-los? Ao longo da subseção que segue responderemos essas questões.

1.4.2 Os gêneros orais multimodais

Conforme Ramos (2007, p.17), é necessário levar em conta a multimodalidade no ensino e aprendizagem tendo em vista que esse processo atualmente ocorre “em uma sociedade mediada por múltiplos meios semióticos, em que os avanços tecnológicos e midiáticos ocorrem de uma forma acelerada”. Dessa forma, para dar conta do conceito de multimodalidade, recorreremos a outra vertente teórica e que, portanto, tem concepções diferentes das apresentadas até então. Essa vertente teórica nos auxilia no melhor entendimento do gênero escolhido para a nossa SD: o conto de animais.

Conforme Kress (2000), a multimodalidade é inerente à linguagem, pois sempre partimos do princípio de que os seres humanos utilizam-se dos mais diversos meios para interagir com o outro. É por conta disso que os estudos multimodais preocupam-se em delimitar:

de que maneira e quais efeitos sociais e culturais as pessoas utilizam na transformação dos recursos para comunicação, incluindo voz, imagem, gesto, olhar, e outros. Na última década os estudos multimodais introduziram muitos termos novos (tais como 'modo'); e começaram a redefinir antigas concepções (tal como gênero) (MODE, 2012, sem paginação)⁴⁹.

⁴⁴ Exemplos: qualidade da voz, gestos, etc.;

⁴⁵ Exemplos: atitudes corporais, movimentos, olhares;

⁴⁶ Exemplos: espaço pessoal, ocupação dos lugares;

⁴⁷ Exemplos: roupas, aparência;

⁴⁸ Exemplos: luz, ordem, ventilação;

⁴⁹ “how and to what social and cultural effects people use and transform resources for communication including speech, image, gesture, gaze, and others. In the last decade or so multimodal studies have introduced many new terms (such as ‘mode’); and they have begun to redefine many ‘old’ ones (such as ‘genre’)” (MODE, 2012, sem paginação, tradução nossa).

Para Baloco (2005), não podemos isolar os elementos não verbais dos gêneros, já que estes os constituem. A partir disso, toda vez que pensarmos em um gênero multimodal torna-se relevante estudar de que maneira a linguagem e elementos visuais funcionam nesse texto, pois ambas possibilitam a compreensão da ideologia que o permeia, ou seja, linguagem e social são inseparáveis e afetados pela ideologia, pela cultura e pelas variáveis históricas e culturais.

Em uma entrevista realizada para o *Institute of Education* na University of London⁵⁰, Kress (MODE, 2012) afirmou que, quando desejamos comunicar, encontramos um ou mais modos⁵¹ para fazê-lo. A escolha pela nomenclatura “modo” se dá por conta da necessidade da utilização de um termo geral, que designe todos os tipos de linguagem (linguagem gestual, visual, imagética). Dessa forma, toda vez que desejamos comunicar algo, recorreremos aos mais diversos modos, que já foram produzidos socialmente, para gerar significados. Assim, quando a professora conta uma fábula, ela lança mão ao modo texto, imagem, gesto, expressão facial, entre outros. Já a criança que não sabe ler, compreende a fábula que está ouvindo na LE, com o amparo dos gestos, da entonação, da expressão corporal, das imagens, das cores, etc.

A expressão facial, por exemplo, é relevante para a sociabilização das crianças. Os estudos de Darwin (1872) vêm ao encontro desses pressupostos. O pesquisador comprovou que expressões de alegria, tristeza e desprezo não mudaram durante mais de 125 anos, ou seja, além de serem internacionais, perpetuaram-se no tempo. Para o autor, nós somos os únicos seres que nascem biologicamente aptos a expressar-se facialmente. Dependendo da expressão utilizada durante a contação de um livro, posso colaborar ou então dificultar a compreensão do que estou contando.

A fim de trabalhar com a imagem, Kress e van Leeuwen (1996/ 2006) organizaram uma gramática visual. A imagem (presente em banners, livros, páginas da web) segue uma estrutura e, sobretudo, é linguagem e significa. Para os atores devemos observar as pistas deixadas por ela:

⁵⁰ Os vídeos da entrevista foram traduzidos e disponibilizados pela equipe do PIBID do Departamento de Letras da Universidade Federal de Pernambuco, e podem ser visualizadas em <http://www.pibidletras.com.br/cine-letras/gunther-kress/>.

⁵¹ Para Kress são recursos culturais pelos quais tornamos o significado material. Eles são regulares, pois são utilizados pela sociedade por muito tempo e podem ser sonoros, tácteis, visíveis, odoríferos, assim por diante.

- a) Cor: tonalidade, a saturação, a diferenciação, a modulação e a pureza;
- b) Contextualização;
- c) Representação (da máxima abstração à máxima representação de detalhes da imagem);
- d) Profundidade;
- e) Iluminação;
- f) Brilho.

Além disso, para os autores, a imagem pode conceber dois tipos de representações: narrativa e conceitual. A primeira “representa o desenvolvimento das ações, eventos, processos de mudança, organizações espaciais transitórias”⁵² e também é denominada de representação naturalista por conceber pessoas, seres, objetos. A segunda categoria é *conceitual* e é descrita pelos autores como estática, atemporal, classificatória, analítica e simbólica.

Já a cor, modo decisivo na composição de uma história infantil, normalmente não é eleita aleatoriamente. Os livros infantis habitualmente são compostos por cores fortes e chamativas, para que a criança se interesse por eles. Ademais, a cor também pode ser “utilizada para denotar significado ideacional, interpessoal e textual: é metafuncional” (MODE, 2012, sem paginação)⁵³.

Tecemos aqui relações como os pressupostos de Schneuwly e Dolz (2004/ 2013, p.114), para os quais:

“não existe ‘o oral’, mas ‘os orais’ sob múltiplas formas, que, por outro lado, entram em relação com os escritos, de maneiras muito diversas: podem se aproximar da escrita e mesmo dela depender”.

Complementamos a fala dos autores dizendo que além de existirem diferentes formas escritas e orais, existem também outros elementos que as constituem, assim como os gestos, as expressões faciais, a tonalidade de voz. De tal modo, não poderíamos falar de gêneros orais sem pensar na sua multimodalidade, assim como não poderíamos ignorar a sua existência uma vez que buscamos formar sujeitos que saibam como agir na sociedade. Logo, se desejamos que nossos alunos saibam como agir em todas as circunstâncias precisamos “instrumentalizá-los para todas as situações e não só para aquelas restritas à escrita e à sala de aula” (DOLZ; BUENO, 2015, p.136). Isso nos

⁵² “serve to present unfolding actions and events, processes of change, transitory spatial arrangements” (KRESS; VAN LEEUWEN, 2006, p.59, tradução nossa).

⁵³ “used to denote ideational, interpersonal and textual meaning: it is metafunctional” (MODE, 2012, sem paginação, tradução nossa)

remete aos documentos oficiais que regem o ensino de línguas. Como a oralidade está sendo tematizada nesses documentos? Qual é o direcionamento dado para o ensino de gêneros orais nas escolas brasileiras?

1.4.3 Documentos oficiais e a oralidade

Nessa subseção falaremos sobre o 1) Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil – RCNEI (BRASIL, 1998a), o 2) Catálogo de línguas do Ministério da Educação, Ciência e Cultura da Áustria (2005), o 3) Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas (QECR) (CONSELHO DA EUROPA, 2001) e; 4) Parâmetros Curriculares Nacionais da Língua Portuguesa (PCN) (BRASIL, 1998b). Escolhemos esses quatro documentos, pois o primeiro trata o ensino na EI, o segundo é um catálogo de línguas que orienta o trabalho oral dos professores com a língua alemã, o terceiro norteia a avaliação das línguas estrangeiras na Europa e o último embasa o trabalho nas escolas brasileiras. Além disso, teceremos relações entre os documentos citados e os autores da linha teórica em que nos ancoramos.

O RCNEI (BRASIL, 1998a) apresenta a linguagem oral como parte essencial do cotidiano e da prática nas instituições de EI. Conforme esse documento, o trabalho com ela é necessário, pois contribui para a formação dos sujeitos, bem como para a interação, orientação das crianças, na construção do conhecimento e no desenvolvimento do pensamento (VYGOTSKY, 1934/1991). Nesse contexto, aprender uma língua não significa estudar somente palavras isoladas. Para que a criança compreenda de fato o vocabulário aprendido, ele precisa ser ensinado, sempre ligado a um texto/ contexto. Quanto mais as crianças interagirem em diferentes situações,

mais poderão desenvolver suas capacidades comunicativas de maneira significativa. [...] Pesquisas na área da linguagem tendem a reconhecer que o processo de letramento está associado tanto à construção do discurso oral como do discurso escrito. (BRASIL, 1998a, p.125)

Isso demonstra o quão importante é o contato das crianças com a linguagem oral, a escrita e, conseqüentemente, com a leitura. Trata-se de uma fase essencial do desenvolvimento, que pode fazer grande diferença no futuro. Na EI a criança “é confrontada nas múltiplas práticas de linguagem. Elas instrumentalizam a criança [...] e permitem-lhe agir eficazmente em novas situações (instrumento se torna instrumento de ação)” (SCHNEUWLY, 2013, p.27, grifos do autor). A família, por sua vez, possui

grande relevância nesse processo. As crianças que ouvem os pais lerem histórias, que vivenciam a escrita e a leitura, desenvolvem uma maior habilidade em lidar com questões da linguagem do que aquelas que não possuem esse contato (BRASIL, 1998a). Isso significa que, quanto mais gêneros textuais elas conhecerem, melhor será sua capacidade de fala e, por conseguinte, de escrita e leitura.

A repetição (de estruturas, do vocabulário e até mesmo das histórias infantis) garante nessa fase (de três a quatro anos) a fixação de algumas estruturas, colaborando assim para que a criança não se sinta perdida e insegura. De acordo com Vygotsky (1934/1991), esse ato vai além do simples repetir, que é uma atividade mecânica, memorização de sons e palavras. Ela deve estar sempre articulada “com a reflexão, o pensamento, a explicitação de seus atos, sentimentos, sensações e desejos” (idem, p.125). Assim, para que o aluno se conscientize do que está aprendendo, necessitamos de instrumentos, denominados pelo autor de instrumentos psicológicos. Logo, desenvolver os processos superiores consiste na relação de uma tríade (instrumento-processo psíquico-tarefa) que remetem à reconstrução interna do que é exterior. Igualmente, a palavra tem uma função relevante no desenvolvimento da criança, pois se trata de um instrumento que corrobora na formação de conceitos (FRIEDRICH, 2012). Do mesmo modo, a linguagem que “funciona como um meio [médium], [...] faz com que o processo de pensamento se realize; em suma, o pensamento se faz através dela” (FRIEDRICH, 2012, p. 96).

De acordo com o catálogo de línguas do Ministério da Educação, Ciência e Cultura da Áustria (2005, p.4), “crianças falam com o corpo inteiro. Gestos e expressões faciais são internacionais - a fome, a alegria, a dor são claramente comunicados”⁵⁴. Quando uma criança não consegue falar algo recorre aos gestos, expressões faciais, o que significa que ela compreende o que está em sua volta, porém ainda não sabe falar. Portanto, “a linguagem é muito mais do que o que acontece com a boca. A língua é a porta de entrada para o mundo. Todos os sentidos devem ser integrados na gravação, processamento e produção da linguagem” (ÁUSTRIA, 2005, p.35)⁵⁵. Segundo esses princípios, “aprender uma língua não é somente aprender palavras, mas também os seus significados culturais e, com eles, os modos pelos quais as pessoas do seu meio

⁵⁴ „Kinder sprechen mit ihrem ganzen Körper. Gestik und Mimik sind International – Hunger, Freude, Schmerz werden klar und eindeutig vermittelt” (ÁUSTRIA 2005: 4, tradução nossa).

⁵⁵ Sprache ist viel mehr als das, was mit dem Mund geschieht. Sprache ist der Zugang zur Welt. Alle Sinne müssen bei der Aufnahme, der Verarbeitung und der Produktion der Sprache integriert werden (ÁUSTRIA 2005: 35, tradução nossa) .

sociocultural entendem, interpretam e representam a realidade.” (BRASIL, 1998a, p.108). Essa visão corrobora com o pensamento de Dolz e Schneuwly (2013), para os quais as práticas de linguagem são indissociáveis das práticas sociais. Também dialoga com a proposta de Dolz e Schneuwly (2013, p.134), Melo, Marcuschi, Cavalcante (2012, p.98) e Bastos, Gomes (2012, p.147-148) para os quais, devemos levar em conta, no ensino dos gêneros orais, aspectos:

- a) Extralinguísticos: na prosódia devemos observar ritmo, entonação, intensidade, tom, inflexão, volume e qualidade da voz (na representação das personagens e das sensações);
- b) Cinésicos: em relação à expressão corporal/facial, devemos observar as mímicas, a postura durante a contação, os olhares, os gestos e as atitudes corporais, pois a comunicação não verbal pode substituir ou prejudicar a verbal, principalmente quando pensamos em LE;

Isso é muito importante quando pensamos nos contos de animais, pois se tratavam, originalmente, de narrativas orais destinadas a um público que não sabia ler, mas que dominava a arte de contar histórias (GUIMARÃES, 2003). Ou seja, versamos sobre um gênero intermediário entre o oral e o escrito, pois características dessa oralidade podem ser encontradas nesses textos até hoje (BASTOS; GOMES, 2012). Dessa forma, “uma atividade como a leitura em voz alta para o outro [...] encontra-se no cruzamento entre oral e escrita, visto que supõe uma interpretação oral, para uma audiência, de um texto escrito de autor” (DOLZ; SCHNEUWLY, 2013, p.140). Ou seja, trata-se da oralização do texto escrito, que é permeada por elementos extralinguísticos, paratextuais, cinésicos, dos quais todo contador se vale para trazer vida a uma história.

Já de acordo com os Parâmetros Curriculares Nacionais da Língua Portuguesa (PCN), ao ingressar na escola, os alunos já possuem “competência discursiva e linguística para se comunicar em interações que envolvem relações sociais de seu dia a dia” (BRASIL, 1998b, p.24). Porém, conforme o documento, a família não pode ser a única responsabilizada pela educação oral, pois estaríamos reduzindo a oralidade à linguagem espontânea, esquecendo-se das modalidades de fala pública, por exemplo. Esse pressuposto vem ao encontro dos argumentos de Schneuwly (2013), que prevê que existem poucas semelhanças entre uma fala pública, uma entrevista de emprego e uma conversa cotidiana, por exemplo. De acordo com o autor, não sabemos quando entraremos em contato com os gêneros orais formais e é por conta disso que a escola possui um papel fundamental. Realizar ações sistemáticas de ensino para a apreensão desses gêneros é essencial na transformação da vida desses alunos, uma vez que o

domínio sobre os gêneros é exigido pela sociedade. Nesse sentido, não só situações formais requerem o ensino, mas também as informais precisam ser ensinadas na escola (DOLZ, 2015), pois muitas vezes o aluno não tem acesso a esse conhecimento no cotidiano, principalmente no que concerne à utilização da língua estrangeira informalmente (STUTZ, 2012).

Outro documento importante é o QECR (CONSELHO DA EUROPA, 2001), que não preconiza a transformação do aluno em “falante nativo ideal”:

Em vez disso, a finalidade passa a ser o desenvolvimento de um repertório linguístico no qual tem lugar todas as capacidades linguísticas. Isto implica, evidentemente, que a oferta das línguas em instituições de ensino deva ser diversificada e que os estudantes possam ter oportunidade de desenvolver uma competência plurilíngue⁵⁶ (CONSELHO DA EUROPA, 2001, p. 24).

O documento descreve os níveis de proficiência que poderão ser alcançados pelos estudantes. Para tanto, ele apresenta uma grade de avaliação da compreensão e interação oral e escrita (A1 – Iniciação, A2 – Elementar, B1 – Nível Limiar, B2 – Vantagem, C1 – Autonomia e C2 – Mestria). Como todos os alunos envolvidos na nossa pesquisa estão no 1º nível (A1), falaremos dos requisitos para a compreensão e produção oral somente desse nível.

Ao que se refere à compreensão oral, no nível A, o aluno deve ser capaz de reconhecer palavras e expressões simples do cotidiano referentes a ele próprio, a sua família e ao contexto, no qual está inserido. No entanto, para que haja essa compreensão, necessariamente o interlocutor deve expressar-se de forma clara e pausada. Em relação à interação verbal, o aluno deve ser capaz de comunicar-se de uma maneira simples e o interlocutor deve dispor-se a repetir ou reformular o que disse, quando não for compreendido. Já as suas perguntas devem ser formuladas e versar sobre temáticas conhecidas e relacionadas ao cotidiano (minha família, minhas férias, minha banda preferida). No que concerne à produção oral, o aluno necessita ser capaz “de utilizar expressões e frases simples para descrever o local” (CONSELHO DA EUROPA, 2001, p.54) onde vive e as pessoas que conhece.

Assim como Dolz e Schneuwly (2013), Melo, Marcuschi e Cavalcante (2012), Bastos, Gomes (2012) o QECR (CONSELHO DA EUROPA, 2001) também reconhece a importância dos elementos *paralinguísticos*, como gestos, expressões faciais, postura,

⁵⁶ Explicaremos a noção de plurilinguismo na subseção 1.5.3.

contato visual, corporal, proximidade e dos *extralinguísticos*, como as interjeições “pst”, para pedir silêncio, o “ai” para expressar dor⁵⁷. Além disso, aponta a relevância dos traços prosódicos, como a qualidade, o tom, o volume da voz, bem como a duração do que está sendo falado, pois é por intermédio desses artifícios que podemos frisar ou então omitir informações. As concepções paratextuais também são importantes nos textos escritos. Elementos como “ilustrações (fotografias, desenhos, etc.); quadros, tabelas, esquemas, diagramas, figuras, etc.; aspectos tipográficos (corpo da letra, fontes [...])” (CONSELHO DA EUROPA, 2001, p.) podem mudar a compreensão de texto do leitor. Podemos aqui tecer relações com Kress (2000) para o qual qualquer modo (imagens, gestos, expressões faciais) significa.

Defensores da inclusão do trabalho com os gêneros orais na escola, Dolz, Schneuwly, Haller (2013); Dolz, Schneuwly (2013) e Costa (2006) asseveram que, embora a oralidade assuma posição relevante nesses documentos oficiais, em sua composição ainda não encontramos exemplos de como nós professores devemos trabalhá-la na prática. Assim, aos professores que atuam nesse contexto, muitas vezes falta a nitidez de que gênero é esse, de como abordá-lo ou até mesmo desconhecem formas de como avaliá-lo (ÀVILA; NASCIMENTO; GOIS, 2013; STUTZ, 2012) e, portanto, acabam recorrendo novamente somente à leitura e à escrita.

De acordo com Goulart (2005, p.32), é necessária a “expansão de um ensino mais centrado nos usos da linguagem por meio da inserção do aluno em contextos significativos de fala e de escrita, ressaltando a importância do trabalho com os gêneros orais”. Portanto, se desejamos que nosso trabalho com gêneros orais na EI seja efetivo, devemos aproximá-lo da realidade dos pequenos e pensar em formar cidadãos seguros em se comunicar em qualquer situação, tendo em vista que “o gênero não é mais instrumento de comunicação somente, mas é, ao mesmo tempo, objeto de ensino aprendizagem” (SCHNEUWLY, DOLZ, 2013, p.43).

A fim de solucionar esses problemas citados anteriormente, Leal, Brandão e Lima (2012) propõem quatro dimensões necessárias para o desenvolvimento da linguagem oral. Segundo as autoras, primeiramente precisamos valorizar mais os textos de tradição oral como contos, parlendas, cantigas, brincadeiras de rodas, entre outras.

⁵⁷ Faz-se necessário frisar que o documento apresenta somente as interjeições como exemplo de elementos paralinguísticos, diferentemente de Dolz, Schneuwly (2013), Melo, Marcuschi, Cavalcante (2012) e Bastos, Gomes (2012), segundo os quais existem mais elementos a serem considerados como a prosódia, ritmo, entonação, intensidade, tom, inflexão, volume, qualidade da voz.

Além disso, necessitamos oralizar o texto escrito, ou seja, trabalhar a entonação, pausa, entre outros elementos, por intermédio do teatro, da leitura em voz alta, da recitação de poesias. Outro fator importante é ajudar o aluno a perceber as variações linguísticas e a relação entre a fala e a escrita. Um conto de animais escrito já foi, anteriormente, um conto oral e ambos deveriam possuir o mesmo valor social.

A última dimensão refere-se ao trabalho sistemático com gêneros orais secundários, visando à sua compreensão e produção. Para as autoras, esse pode ser realizado por intermédio da didatização dos textos ou então da utilização de uma SD. Mas o que deve ser levado em conta durante a elaboração de uma SD que objetiva desenvolver a oralidade? Quais são as CL mobilizadas para que o aluno produza oralmente?

1.4.4 Capacidades de linguagem e a oralidade na EI

Quando pensamos nas CL mobilizadas pelo grupo participante da nossa pesquisa não podemos deixar de levar em conta o seu contexto, sua faixa etária (três a quatro anos) e os conhecimentos prévios desses alunos (RAMOS, 2007). As crianças pesquisadas estão aprendendo a língua, ou seja, para que seja possível compreender perguntas pertencentes a CA como *Quem escreve o texto? Para quem ele é dirigido? Quando o texto foi produzido? Onde foi produzido? Para que objetivo?* precisamos primeiramente trabalhar a base da linguagem. É por conta disso que, ao selecionarmos o que deveria ser trabalhado com as crianças, priorizamos operações de linguagem propícias ao nível delas, pois estamos cientes de que elas não conseguiriam compreender e produzir de uma forma mais complexa. Acreditamos, assim como Schneuwly e Dolz (2004/ 2013), na progressão espiral, pois uma vez trabalhada essa base poderemos aprofundar esses conhecimentos, sempre de uma forma contextualizada.

É neste ponto que consiste a grande diferença da SD para LE da SD para língua primeira (L1)⁵⁸. Conforme Dolz (SILVA; SILVA, 2012, p. 15), as dificuldades dos alunos não serão sempre semelhantes e:

⁵⁸ Adotamos essa nomenclatura -L1 e não língua materna (LM) por causa dos pressupostos de Dolz (SILVA; SILVA, 2012), que buscou o termo mais correto para designar a língua em seu convívio social e não somente aliada à figura da mãe.

[...] os trabalhos para o desenvolvimento das dimensões lexicais, das particularidades gramaticais e fonéticas de uma língua são extremamente relevantes no processo de aquisição de uma segunda língua.

As SDs produzidas em Genebra geralmente visam ou à produção ou à compreensão escrita ou oral. No entanto, quem trabalha com línguas estrangeiras depara-se com alunos que ainda não conhecem a língua e precisa, primeiramente, preocupar-se em como ensiná-la. É por isso que nossa SD é composta tanto da compreensão, quanto produção oral. Para que o aluno brasileiro seja capaz de produzir oralmente o gênero escolhido, primeiramente ele precisa compreendê-lo.

Dessa forma, para que a criança seja capaz de produzir oralmente, ela necessita mobilizar todas as CL presentes nos textos orais e escritos ao mesmo tempo. Isso quer dizer que ela precisa:

(CA)- Adaptar sua linguagem ao contexto de produção (SCHNEUWLY, DOLZ, 2004/2013), bem como, compreender os mundos físico e sociossubjetivo do gênero (BRONCKART, 2012);

(CD)- Compreender e organizar o conteúdo do gênero, como por exemplo, os tipos de discurso e as sequências (SCHNEUWLY, DOLZ, 2004/2013);

(CLD)- Compreender e utilizar os recursos da língua, como por exemplo, a coesão, o vocabulário, etc. (SCHNEUWLY, DOLZ, 2004/2013);

(CS)- Construir sentido em relação às práticas sociais, as atividades de linguagem, práticas, relacionadas às “diferentes experiências humanas” (CRISTOVÃO; STUTZ, 2011, p.22).

Apresentamos, a seguir, na forma de um quadro, as operações de linguagem que poderiam ser trabalhadas, em um primeiro momento, com o grupo em questão. Reiteramos que esse panorama muda a partir do momento que o trabalho com as capacidades evolui na EI, principalmente por não se tratar de uma perspectiva generalista.

Quadro 2: Capacidades de linguagem na educação infantil

CA	CD
1CA (inferências); 4CA (conhecimentos de mundo para compreensão e/ou produção de um texto).	1CD (organização do texto); 2CD (mundos discursivos); 3CD (organização do conteúdo no texto); 4CD (formas e organização diversas)

CLD	CS
4CLD (coesão verbal); 5CLD (vocabulário); 6CLD (unidades linguísticas adequadas à sintaxe, morfologia, fonética, fonologia e semântica da língua); 7CLD (vozes);	3CS (atividades de linguagem); 5CS (aspectos macro com a sua realidade); 6CS (imbricações entre atividades praxiológicas e de linguagem); 8CS (relações textos-contextos);

Fonte: elaborado pela pesquisadora com base em Schneuwly e Dolz (2004/2013); Cristovão e Stutz (2011).

É por conta da complexidade desse trabalho que recorremos a SD. Ela permite trabalharmos com as crianças todas essas dimensões, observando sempre sua realidade, bem como os seus conhecimentos prévios. Para Bronckart (1999/2012), a criança aprende inicialmente os gêneros primários, para depois, com a aparição dos secundários, transformá-los. Por conta disso, a observação da rotina individual e do contexto é extremamente necessária, pois é a partir dela que pudemos constatar que a maioria dos alunos observados está aprendendo alemão como uma língua estrangeira (80% do grupo), assim como pudemos constatar as CL mobilizadas e refletir sobre seu aprimoramento.

Schneuwly e Dolz (2004/2013) acreditam que nos desenvolvemos à medida que nos apropriamos sócio-historicamente de duas noções relevantes: prática e atividade de linguagem. Conforme os autores,

a primeira fornece um ponto de vista contextual e social das experiências humanas (e do funcionamento da linguagem); a segunda adota um ponto de vista psicológico para dar conta dos mecanismos de construção interna dessas experiências (idem, p.62).

Desse modo, de nada adianta trabalharmos palavras isoladas, almejando que o grupo produza, de uma maneira efetiva, oralmente. Foi por conta disso que apostamos no trabalho com gêneros textuais e na análise das CL individuais e do grupo de alunos em questão.

A seguir, apresentamos conceitos acerca do ensino da LE na educação infantil. Para tanto, primeiramente faremos a trajetória histórica-conceitual do ensino da LA no Brasil, para, em seguida, transcorrer sobre o ensino da língua em um contexto plurilíngue.

1.5 O ensino de língua estrangeira na educação infantil

1.5.1 O ensino de língua alemã no Brasil

De acordo com a linha do tempo da revista eletrônica HELB⁵⁹ (História do ensino de línguas estrangeiras) (2006/2010, sem paginação), o ensino de LE iniciou-se em 1500 com a chegada dos portugueses ao Brasil. A necessidade de comunicação entre os indígenas e os portugueses motivou o trabalho dos jesuítas com a língua oficial local. O trabalho com a língua era direcionado para atividades de gramática e de tradução.

Da mesma forma, com a chegada dos alemães refugiados da guerra, iniciou-se no Brasil o ensino de LA (HINRICHS, 2012). À pedido da Imperatriz Maria Leopoldina da Áustria foram trazidos os primeiros imigrantes alemães⁶⁰, a fim de proteger o Rio Grande do Sul da Espanha, pois se tratava de uma região pouco povoada. Por muito tempo a língua ficou restrita ao ensino em igrejas e escolas comunitárias. Além disso, no seio familiar, as crianças aprendiam o Hunrückisch e o Pomeranisch⁶¹. Como LE o alemão foi oferecido nas escolas brasileiras a partir de 1841 e somente em 1889 tornou-se opcional no currículo nacional (LEFFA, 1999).

Durante o Brasil Império (1822 – 1889), embora os alunos do secundário estudassem de quatro a seis línguas diferentes, a carga horária era reduzida (3 a 8 horas semanais, salvo Latim com 12 horas semanais). Esse problema agravou-se na Primeira República (1889 – 1930), pois os alunos eram obrigados a optar pela LA ou pela LI. Além disso, a carga horária das línguas foi reduzida quase pela metade.

Esse panorama só mudou com a reforma de Francisco de Campos, em 1931, que instaurou o Método Direto. De acordo com Leffa (1999, p.8), essa metodologia consiste na:

- a) Observação das seqüências (ouvir, falar, ler e escrever);
- b) Utilização da língua alvo em aula;
- c) Abolição da tradução sem contexto e da aprendizagem abstrata das teorias e dos fenômenos gramaticais;

⁵⁹ A HELB é uma página eletrônica oferecida “ao grande público de professores e alunos de línguas na compreensão de que conhecer num presente consciente a história passada abre caminhos promissores para planejar o futuro do Ensino das Línguas no Brasil como profissão e como área de estudos e pesquisa” (HELB, s.p.).

⁶⁰ A primeira leva de 39 imigrantes alemães chegou a São Leopoldo, Rio Grande do Sul no ano de 1824.

⁶¹ De acordo com RENNERT (2014), o pomerano é uma variedade do baixo-alemão e o *Hunrückisch* é uma língua germânica da região do Hunsrück, sudoeste da Alemanha. Ambos as línguas foram influenciados pelas características culturais e de biodiversidade brasileiras. Nomes de animais que não há na Alemanha, como a jararaca, por exemplo, precisavam ser denominados pelos imigrantes.

d) Estudo de materiais reais provenientes do país de origem da língua estudada.

Já a reforma Capanema⁶², embora tivesse sido positiva para o ensino das línguas (LEFFA, 1999), para o ensino da LA não foi nada produtiva. Durante a era Vargas o presidente Getúlio proibiu, primeiramente, que os colonos alemães fossem donos de empresas e indústrias brasileiras e em seguida privou-os de falarem a sua língua em território nacional. Além disso, jornais foram fechados, todos os livros em LA foram queimados e os imigrantes que transgrediam as regras presos e torturados (COUTO, 2012; RENNER, 2014). Resquícios dessa época traumática podem ser sentidos até hoje, uma vez que a cultura e a identidade de um povo foram dizimadas.

Nos anos 60, em virtude da industrialização, o alemão voltou a ser estudado em algumas escolas particulares para atender as empresas que se fixaram em território brasileiro. Vale ressaltar que é justamente nessa época que surgiram os Institutos Goethe no Brasil⁶³, principais responsáveis pela divulgação da LA no Brasil (UPHOFF, 2013). Também nos anos 60 aos 70 iniciou-se o método audiovisual, proveniente do estruturalismo linguístico, do behaviorismo e do Método Direto. Já na linguística passou-se a falar do funcionalismo e de uma abordagem mais comunicativa, bastante difundida nos anos 90, após a reunificação da Alemanha (UPHOFF, 2013).

Para Couto (2012), as atuais perspectivas para o ensino de LA no Brasil são animadoras. Anualmente o governo alemão investe milhões de euros no ensino da língua⁶⁴ e programas como ‘Escolas: parcerias do futuro’⁶⁵ abrangem diversas escolas brasileiras.

As ações do governo federal do Brasil também estão transformando o panorama de ensino da LA. O programa Ciências sem Fronteiras⁶⁶ atribuiu desde 2011 mais de 100.000 bolsas de formação acadêmica no exterior.

No entanto, quando pensamos em educação infantil ainda não temos projetos, além das publicações sobre o assunto serem raras. Como já citado anteriormente, o Brasil possui mais de 47 escolas que oferecem o alemão na EI, mas não possui

⁶² Mais detalhes na página do HELB: <http://www.helb.org.br/>

⁶³ Mais detalhes na página do Goethe Brasil: http://www.goethe.de/ins/br/lp/ptindex.htm?wt_sc=br

⁶⁴ Responsável por este projeto é a Central das Escolas Alemãs no exterior - *Zentralstelle für das Auslandsschulwesen* (ZfA), disponível em: <http://www.auslandsschulwesen.de>

⁶⁵ Mais informações no site do PASCH- sigla em alemão que significa “Schulen: Partner der Zukunft” (tradução nossa): <http://www.pasch-net.de/>.

⁶⁶ Mais detalhes na página do Ciência sem Fronteiras: <http://www.cienciasemfronteiras.gov.br/web/csf>

diretrizes governamentais que as regulamentem e nem profissionais formados para atuar nessa área (RINALDI; GRETEL, 2013; MELLO, 2013).

Para tratar o ensino de língua alemã na educação infantil recorreremos, na subseção seguinte, às obras publicadas sobre o ensino de língua inglesa e espanhola na EI.

1.5.2 O ensino de língua alemã na educação infantil

Em virtude da globalização, das exigências econômicas atuais e do mercado cada vez mais competitivo, muitas escolas, em sua maioria particulares ou institutos de idiomas, oferecem a LE desde a EI (FORTE, 2010). O lema “quanto mais cedo melhor” vem ao encontro dessa emergência (PORSCH; WILDEN, 2015)⁶⁷ e baseia-se na concepção de que a criança aprende facilmente. Atualmente, línguas como o inglês, por exemplo, são um pré-requisito para conseguir emprego em quase todas as empresas, principalmente naquelas que trabalham com internacionalização. Dessa forma, conhecer uma LE gera o empoderamento do falante (MATTOS, 2012). Quanto mais línguas eu souber, mais poder terei, uma vez que mais chances de emprego terei no mercado de trabalho. No entanto, isso também pode ser excludente, pois não possuir recursos para pagar por um curso de línguas ou para estudar em uma escola que possibilite este acesso, significa possuir menos chances no mercado de trabalho.

Para que possamos discorrer acerca do ensino de LE na EI, recorreremos aos estudos que iniciaram em meados da década de 90 (BORGES, 2015). Esses podem ser divididos em três linhas: a) estudiosos que acreditam no ensino precoce de línguas; b) que condenam ou c) que estudam a influência dos fatores externos no sucesso desse trabalho.

De acordo com Cordeiro (2013, p.15), inicialmente acreditava-se que uma nova língua poderia interferir no desenvolvimento das “capacidades cognitivas e linguísticas” da criança. Essa tese foi refutada com o surgimento das pesquisas acerca do bilinguismo

⁶⁷ A fim de investigar o ensino de LE no ginásio, Porsch e Wilden (2015) pesquisaram de 2010 a 2012 530 crianças da 5ª série de uma escola situada em Düsseldorf. O objetivo do estudo era descobrir se aprender o inglês por mais tempo, ou seja, iniciar a LE mais cedo atrapalha ou ajuda no desempenho dos alunos na prova elaborada pelas autoras. Para tanto, um grupo de alunos pesquisados iniciou a LE no 1º ano, totalizando 3 anos e meio de aula. Já o segundo iniciou no 2º ano, totalizando 2 anos e meio de aulas. As autoras descobriram que os alunos que começaram mais cedo possuem melhores resultados nas provas realizadas na 5ª série do que aqueles que iniciaram mais tarde. A diferença de sucesso na avaliação aplicada pelas autoras é de mais do que 6, 9% para os alunos que iniciaram as aulas no 1º ano comprovando a tese de que quanto mais cedo o aluno estuda a LE melhor ele aprenderá.

e o ensino de línguas que, ao contrário do que se pensava, favorecem no desenvolvimento das CL tanto na LE quanto na L1 (CORDEIRO, 2013; COSTA, 2007; SANTOS, 2006; TONELLI, 2005; 2008). Para Rocha (2007, p.24):

Dentre as principais razões em prol do ensino de línguas na infância, citamos sua potencialidade, sob condições favoráveis, de levar a criança a romper barreiras culturais e ampliar seus horizontes, de promover o desenvolvimento cognitivo, linguístico e psicológico do aluno, de contribuir para a formação de sua consciência linguística e de atitudes positivas frente as diferenças linguísticas e culturais, e finalmente, de preparar terreno mas sólido para uma aprendizagem efetiva em séries posteriores.

No entanto, segundo Garcia (2105), não devemos pensar que nossos alunos são seres passivos que recebem o conhecimento e são “imunes à dor do aprendizado”. Aprender exige esforço e crianças pequenas podem não estar interessadas em aprender. Além disso, a autora critica a escola máquina, que visa somente “produzir” mão de obra, uma vez que nosso principal objetivo deveria ser formar um ser humano integral, capaz de atuar nos mais diversos setores da sociedade.

Além disso, outros fatores também podem interferir nos resultados dos nossos alunos. O primeiro deles é a falta de definição das práticas realizadas nessa área (CORDEIRO, 2013). O Brasil não possui diretrizes orientadoras e o principal documento regulador - RCNEI (BRASIL, 1998a) nem menciona o ensino das LEs na EI (BOÉSSIO, 2013; FORTE, 2010; LOPES; CARVALHO, 2006). Ademais, a LE ainda é opcional nas escolas (CHAGURI; TONELLI, 2013; SANTOS, 2013; BORGES, 2015), poucos são os cursos ofertados para a formação de profissionais para atuar nessa área (RINALDI; GRETEL, 2013) e escassos são os materiais didáticos disponíveis para trabalhar, no nosso caso, a LA (QUEROZ; STUTZ, 2014).

Diante do quadro exposto, o professor que trabalha com crianças, que não possui qualificação e orientação, acaba por apoiar-se em suas crenças e experiências para poder atuar (MAGALHÃES, 2013). Ele também acaba por responsabilizar-se em organizar o seu próprio currículo, elaborar seus materiais e inventar uma metodologia própria, pois poucas são as orientações direcionadas para este fazer docente.

Todas essas lacunas e o descaso com o trabalho que já vem sendo realizado podem prejudicar o desenvolvimento dos alunos (PIRES, 2001). À procura de soluções, autores como Santos (2006; 2009; 2013), Tonelli e Ramos (2007), Tonelli (2005), Tonelli e Chaguri (2013) entre outros, discutem como ocorre o ensino e aprendizagem

nesses contextos. Para Rinaldi e Gretel (2013), faz-se necessário discutirmos urgentemente formas de melhorar esse ensino, a fim de alcançarmos a formação integral “desse ser que age, pensa, atua e influencia o mundo em que vive” (TONELLI, CHAGURI, 2014, p.266).

Uma forma de trabalhar a LE, levando em conta os conhecimentos prévios dos alunos, seu contexto político e socioeconômico (TONELLI; CHAGURI, 2014), visando à sua formação integral é através dos gêneros (TONELLI, CORDEIRO, 2014). Alguns autores ainda defendem um ensino de gêneros aliado a atividades lúdicas (CHAGURI, TONELLI, 2014), histórias infantis (TONELLI, 2005) e canções (RAMALHO, 2009). É nesse sentido que Rocha (2007; 2008) defende que os gêneros que fazem contar, que fazem cantar e que fazem brincar, propiciam uma aprendizagem pautada nas interações e visam a um desenvolvimento dialógico. Para Cordeiro (2009, p.4), a abordagem dos gêneros oferece aos alunos “a oportunidade de pôr em prática diferentes CL, levam-nos também a se conscientizarem das formas e meios linguísticos utilizados, principalmente de um ponto de vista discursivo”.

Dessa forma, acreditamos que o ensino da LE é possível e importante na EI. No entanto, precisamos lutar, primeiramente, por leis e diretrizes que regulamentem nosso trabalho. Além disso, precisamos investir mais em formação de professores e materiais didáticos que possibilitem esse ensino. Esses materiais, por sua vez, precisam levar em conta a realidade brasileira, que conforme Maher (2007; 2015) é plurilíngue. É nesse sentido que Krause-Lemke (2010, p.175) defende a mudança,

tanto nas políticas quanto nas próprias concepções dos alunos – no sentido de que explorem o seu plurilinguismo [...] Esta mudança implica também, uma transformação das práticas, no sentido de que permitam a estes sujeitos ativar, validar e empregar positivamente seus conhecimentos em diversas línguas a novas aprendizagens linguísticas e comunicativas.

A caminho desse reconhecimento e de compreender melhor o nosso contexto, dedicamo-nos na subseção seguinte ao multilinguismo e ao plurilinguismo.

1.5.3 O ensino de língua estrangeira em contextos plurilíngues

Para Dolz (2015), o multilinguismo transcende as fronteiras políticas de um país, uma vez que convivemos diariamente com as mais diversas línguas, especialmente por conta da globalização. Assim, falar de monolinguismo na sociedade atual, cada vez

mais multicultural, multissemiótica e em constante evolução, torna-se impossível (ROCHA, 2007). No entanto, embora atualmente existam no Brasil “manifestações de influência africana no próprio português” (PUPP-SPINASSÉ, 2008, p. 2), em torno de 170 línguas indígenas e mais de 30 línguas de imigração, ainda faltam políticas linguísticas que amparem esse ensino, o que gera, muitas vezes, preconceito linguístico. Além disso, alguns autores ainda alimentam a crença de que aprender mais de uma língua na EI pode ser cognitivamente prejudicial.

A fim de contrapor essa visão, Limberger (2014) pesquisou a influência das línguas no desempenho cognitivo das pessoas. Para o seu estudo, o autor selecionou 59 pessoas, entre 19 e 42 anos, das quais 19 são monolíngues (Português), 20 bilíngues (Português e *Hunsrückisch*) e 20 multilíngues (Português, *Hunsrückisch* e a LE alemão). Todos os participantes da pesquisa residem em São José do Hortêncio, Rio Grande do Sul. O autor constatou que os falantes multilíngues conseguiram resolver as perguntas do teste mais rapidamente do que os outros dois grupos, desmistificando a preposição de que as línguas causam confusão mental em seus falantes.

Além do fator cognitivo, citamos aqui o fator social e identitário. Dolz (2015, p.25) prepondera que todas as línguas que aprendemos contribuem na construção da nossa identidade, visto como “nossa própria cultura se enriquece no diálogo com o que aprendemos das outras culturas” (DOLZ, 2015, p.25). Ademais, a globalização abriu as portas do mundo e com isso, nos é exigido cada vez mais falar mais de uma língua para que possamos comunicar, ou seja, as “áreas comerciais, empresariais, acadêmicas e pessoais são cada vez mais culturalmente e linguisticamente mestiças” (IDIAZABAL; DOLZ, 2013, p.9)⁶⁸.

No entanto, nem todas as línguas são consideradas da mesma maneira. No Brasil pouco se fala de uma educação multi- ou plurilíngue. Para Spinassé (2008, p. 2),

discute-se muito o que e como fazer com crianças monolíngues que comecem, na escola, a aprender uma segunda língua. Entretanto, o que fazer e como agir com crianças que já trazem de casa o domínio de uma outra língua que não o português, e que terão que aprender ainda outras línguas estrangeiras?

⁶⁸ “Los ámbitos comerciales, empresariales, académicos y personales son cada vez más mestizos tanto cultural como linguisticamente” (IDIAZABAL; DOLZ, 2013, p.9, tradução nossa)

Em sua pesquisa de doutorado, a autora (SPINASSÉ, 2005) constatou que as crianças bilíngues, falantes do *Hunsrückisch*, aprendiam a LA de uma maneira diferente das crianças monolíngues. Além disso, a autora percebeu que não é necessário ser proficiente nas três línguas (Hunsrückisch, Alemão e Português) para ser considerado multilíngue, uma vez que o falante do *Donauschwäbisch* normalmente não escreve na respectiva língua. É justamente isso que ocorre no nosso contexto. Alguns dos nossos alunos, filhos de imigrantes alemães, aprendem no seio das suas famílias e da sua comunidade, que ainda mantêm as tradições dos pioneiros, o *Donauschwäbisch*⁶⁹ o que para Maher (2007; 2015) se configura como uma comunidade plurilíngue.

Segundo a autora, até então, o bilíngue era visto como um falante monolíngue de duas línguas diferentes e o multilíngue de três ou mais línguas. No entanto, não aprendemos as línguas da mesma forma. Além disso, a utilização de uma língua depende “do uso ou da situação de interação” (DALLA VECCHIA, 2014, p. 46). Dependendo do momento, lançamos mão da língua que melhor atende nossas necessidades naquele momento. Assim, quando em família, o falante pode exprimir-se em *Donauschwäbisch*. Já na escola, na igreja, em uma segunda e no trabalho em uma terceira.

Essa visão também é apresentada no QECR (CONSELHO DA EUROPA, 2001, p. 23). De acordo com o documento, todos nós entramos em contato com as mais diferentes línguas e culturas. Essas:

[...] não ficam armazenadas em compartimentos mentais rigorosamente separados; pelo contrário, constrói-se uma competência comunicativa, para a qual contribuem todo o conhecimento e toda a experiência das línguas e na qual as línguas se inter-relacionam e interagem.

É nesse sentido que, amparados em Dalla Vecchia (2014)⁷⁰ que pesquisou o mesmo contexto que nós e em MAHER (2007; 2015) que prevê contextos plurilíngues como o nosso, concluímos que os participantes da nossa pesquisa subdividem-se em:

⁶⁹Na escola pesquisada são ofertas três LEs: alemão, espanhol e inglês. Boa parte dos alunos aprende o *Donauschwäbisch* em casa e estuda o português e o alemão na escola. No entanto, alguns alunos aprenderam o português em casa, estudam o alemão na escola e convivem diariamente com o *Donauschwäbisch*, falado nas ruas, casa e estabelecimentos comerciais. Por conta do contato direto da mantenedora com a Alemanha, a LA é necessária para manter as relações exteriores. Algumas famílias ainda possuem contato com parentes que moram no exterior e praticam a LA quase que diariamente. Dessa forma, trata-se de um contexto multilíngue. Explicaremos melhor esse contexto no item 3.1.

⁷⁰ Durante a dissertação Dalla Vecchia (2014) ainda assume uma postura multilinguista. No entanto, em suas novas pesquisas (2015, no prelo) a autora intitula o contexto estudado como plurilíngue.

- a) Monolíngues em: Português⁷¹;
- b) Bilíngues em: Português/ *Hochdeutsch* ou *Donauschwäbisch*/ Português

Nesses casos, ou o Português ou o *Hunsrückisch*/ *Donauschwäbisch* são a L1 e a LA ou o Português a L2.

- c) Plurilíngues em: *Hunsrückisch*⁷²/ Português/ *Hochdeutsch* ou *Donauschwäbisch* / Português e *Hochdeutsch* ou então *Hunsrückisch*/Português/ *Hochdeutsch*/ *Donauschwäbisch*⁷³

Além disso, para dar conta de contextos plurais como o nosso, recorreremos aos conceitos do ISD que “considera as trocas discursivas como fundamentais no desenvolvimento da pessoa” (DOLZ, 2015, p.25), sejam elas na L1 ou em alguma LE. Dolz (2015) e Bronckart (2015) sugerem a utilização de instrumentos como os gêneros textuais e as SDs. Conforme os autores, para a elaboração de uma SD, primeiramente levamos em conta os conhecimentos prévios dos alunos, suas capacidades iniciais, para depois, nos módulos, transformarmos essas capacidades. Nesse sentido, esses instrumentos tornam-se efetivos nesses contextos.

Portanto, nesta dissertação, adotamos o conceito de plurilinguismo, pois acreditamos que devemos valorizar a bi/plurilingualidade dos nossos alunos. Ignorar os seus conhecimentos prévios poderia causar-lhes frustração, uma vez que “a língua e a cultura formam o espírito da pessoa” (DOLZ, 2015, p.27). É nesse sentido que os contos de animais colaboram para essa aproximação. Essas narrativas fazem parte do universo infantil e estão presentes tanto no seio familiar, quanto na escola. Isso quer dizer que algumas histórias são contadas para as crianças em português, em *Donauschwäbisch* e em alemão. Um exemplo de narrativa contada nas três línguas é *A lenda do Papa Figo - O Homem do Saco*⁷⁴, contada em *Donauschwäbisch* sob o título *Der Mann vom Sack*⁷⁵ e em alemão padrão *Der Kindlein Fresser und Der Mann mit*

⁷¹ Os monolíngues são normalmente os professores, uma vez que os alunos, desde a educação infantil entram em contato com a LA e/ ou o *Donauschwäbisch*.

⁷² Alguns professores da escola são provenientes do Rio Grande do Sul e são falantes do *Hunsrückisch*.

⁷³ Referente a uma professora que é proveniente do Rio Grande do Sul e aprendeu o *Hunsrückisch* como L1, o português como L2, a LA como L3 e o *Donauschwäbisch* como L4.

⁷⁴ Maiores detalhes no site: <http://ocalafrio.blogspot.com.br/2013/08/a-lenda-do-papa-figo-o-homem-do-saco.html>

⁷⁵ Não encontramos a versão escrita da história, uma vez que ela é contada oralmente, sem apoio de livro infantil, passada de geração em geração pelos descendentes alemães.

*dem Sack*⁷⁶. Além disso, podemos citar os clássicos como Chapeuzinho vermelho, em *Donauschwäbisch Rotkeppchen* e em alemão padrão *Rotkäppchen*. A seguir, apresentamos a síntese do capítulo 1.

1.6 Síntese do capítulo 1

Até o presente momento, procuramos contribuir para a compreensão do ISD, por intermédio da definição de termos essenciais à corrente. Desde a interação, passando pelo interacionismo até o ISD, apresentamos autores relevantes para a construção da nossa perspectiva teórica. Observamos que em Mead (1953) o sujeito é o resultado da interação e a linguagem é vista como ação, não como estrutura. Já na concepção de Wallon, o outrem se torna indispensável no processo de compreensão do mundo, enquanto que para Piaget, é a interação entre homem e os objetos que importa. É a partir de Vygotsky, que a interação social passa a ser o centro dos estudos e a chave da aprendizagem e desenvolvimento da linguagem e do pensamento consciente. Porém, o autor ainda não preconizava o uso de textos e a interação verbal, objeto de estudos de Voloshinov e Bakhtin. O primeiro versou sobre o signo ideológico e o segundo em torno dos gêneros do discurso. Para ambos a linguagem é interação, um processo, e não estrutura ou produto. Dessa forma a interação é constitutiva, sustento da condição humana. Já para Foucault, todos nós, necessariamente, pertencemos a uma determinada comunidade verbal, a qual é constituída por diversas formações sociais, as quais influenciam na constituição do nosso discurso.

Na seção 1.2 discorreremos sobre o que é e por que observar. Para tanto, recorreremos a autores como Topsch (2002); Estrela (1992), Serafim e Pacheco (1990) que versam sobre a necessidade de observação do professor/ pesquisador. É por intermédio da observação que temos acesso a informações importantes sobre o grupo e sobre questões individuais acerca dos alunos.

Além disso, realizamos a trajetória- histórico conceitual das observações, uma vez que acreditamos que há ligação entre os modelos de formação de professores (modelo do artesão, modelo de aplicação das ciências e o modelo reflexivo) e maneira que esses profissionais atuarão em sala de aula (BIAZI; GIMENEZ; STUTZ, 2011).

⁷⁶Ver em: STECHER, A. B. *Der Kindlein Fresser und Der Mann mit dem Sack*. Germanisches Nationalmuseum Nürnberg, 1986. Disponível em: <http://www.bildindex.de/obj00043883.html#|0> Acessado em 13/12/2015

Para tanto, recorreremos a autores como Wallace (1991), Schön (1987), Grimmett et al. (1990), Manen (1995), Gimenez (2006), Smyth (1992), entre outros.

Na seção 1.3 realizamos a revisão da literatura que norteia nossos estudos. Versamos sobre:

- a) Os Gêneros Textuais como instrumento para a TD;
- b) O MD que é um objeto descritivo e operacional, elaborado para apreender o fenômeno complexo da aprendizagem de um gênero;
- c) A SD, instrumento para a melhoria das CL dos alunos;
- d) As operações de linguagem mobilizadas para cada uma das quatro CL;

Já na seção 1.4, em virtude do gênero escolhido para a elaboração da SD (conto de animais), bem como do nosso objetivo (recontar o conto de animais *Das große Radieschen*) versamos sobre gêneros orais no ensino de língua alemã. Além disso, por tratar-se de um gênero multimodal, recorreremos a conceitos inerentes a outra corrente teórica que possui como principais representantes Kress e van Leeuwen (1996/ 2006). Para falar sobre o ensino da oralidade no Brasil, valemo-nos dos documentos oficiais.

Para finalizar, abordamos questões inerentes ao ensino de LA no Brasil, bem como na EI. Além disso, versamos sobre o ensino em contextos plurilíngues como o nosso.

Feita uma revisão sobre a literatura norteadora de nossos estudos, passemos a discorrer sobre a metodologia adotada nesta pesquisa.

CAPÍTULO 2: PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Este capítulo concentra os procedimentos metodológicos adotados para o desenvolvimento deste estudo. Na primeira seção, discorreremos sobre a natureza, a abordagem e o tipo de pesquisa desenvolvida. Na segunda seção, falaremos sobre o contexto e na terceira sobre a coleta de dados. A seguir, apresentaremos os nossos critérios de análise desses dados e, por fim, apresentaremos a síntese do que foi tratado durante o capítulo.

2.1 Natureza, abordagem e tipo/finalidade de pesquisa

2.1.1 Natureza da pesquisa

Esta pesquisa é aplicada, pois busca, a partir da prática, resolver um determinado problema local, gerando assim saberes e soluções (MORESI, 2003). Nosso trabalho colabora com o desenvolvimento oral das crianças, tanto na L1, quanto na L2 e L3, fato que pode influenciar a sua vida levando-se em conta que é importante sabermos nos comunicar. Além disso, contribui para despertar o interesse pela literatura.

2.1.2 Forma de abordagens

Nesta pesquisa, optou-se pela abordagem qualitativa, pois ela visa à compreensão e à interpretação dos fenômenos sociais inseridos em um determinado contexto (MORESI, 2003; BORTONI-RICARDO, 2008; SILVEIRA; CÓRDOVA, 2009). No que concerne ao MD e à SD, trabalhamos também com pequenas inserções de pesquisa quantitativa, a fim de compreender esses dados por intermédio de variáveis, referentes ao MD (quantidade de anáforas, os sintagmas, etc.), às preferências dos alunos, capacidades de linguagem mobilizadas e à reformulação da SD.

Segundo Bortoni-Ricardo (2008), o foco da pesquisa qualitativa é a percepção do comportamento dos atores sociais que estão envolvidos em uma determinada ação que ocorre em um determinado local. Esses atores nunca são passivos, porém atuantes, com a incumbência de produzir conhecimento e de solucionar possíveis deficiências.

Trata-se também de uma pesquisa-ação, parcialmente bibliográfica e de caráter intervencionista (BORTONI-RICARDO, 2008), pois visamos à transformação,

modificação das capacidades dos alunos. Durante o processo estaremos empenhados em sanar as dificuldades dos alunos em comunicar-se na LA, ou seja, nesse tipo de pesquisa, o problema a ser solucionado torna-se objeto de estudo. Os objetivos desta estão relacionados à produção de conhecimentos e voltados à prática em sala de aula.

Para THIOLENT (1985, p.16) a pesquisa-ação é:

um tipo de pesquisa social com base empírica que é concebida e realizada em estreita associação com uma ação ou com a resolução de um problema coletivo e no qual os pesquisadores e os participantes representativos da situação ou do problema estão envolvidos de modo cooperativo ou participativo.

Dessa forma, é indispensável que ao final do processo haja algum tipo de transformação do grupo envolvido. Portanto, poderão ocorrer ajustes durante o processo, para que consigamos atingir os resultados esperados.

2.2 Geração de dados

Para que a realização da nossa pesquisa fosse possível, primeiramente pedimos autorização da direção da escola, por intermédio de uma Carta de Anuência⁷⁷, dos pais e responsáveis pelo grupo, por intermédio de um Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE)⁷⁸. Esses procedimentos fazem parte da proposta instituída pelo Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Estadual do Centro-Oeste (UNICENTRO) que é vinculado à Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação (PROPEP) e segue as normas da Comissão Nacional de Ética e Pesquisa (CONEP) do Ministério da Saúde (MS). O comitê segue a resolução 466/2012⁷⁹ que fixa os critérios para realização de pesquisas no Brasil.

Nosso projeto foi aprovado em junho, sob o número CAAE 32786014.0.0000.0106. Comprometemo-nos a, durante a coleta de dados, utilizarmos nomes fictícios para os participantes, mantendo assim a sua integridade. Para tanto, escolhemos nomes de personagens consagrados das histórias infantis (Aurora, Cinderella, Hans, Rapunzel, Mérida, Ariel, Alladin, Flynn, Esmeralda, Branca de neve, Cristoff, Anna, Elsa, Tarzan e Bela).

⁷⁷ ANEXO A: Carta de Anuência

⁷⁸ ANEXO B: TCLE

⁷⁹ Mais informações no site: <http://www2.unicentro.br>

A geração dos dados utilizados para análise e aprofundamento nesse estudo deu-se em quatro fases. Primeiramente, observamos em junho, julho e início de agosto de 2014, 15 horas/aula (em torno de 45 minutos cada)⁸⁰ e, posteriormente, nos meses de agosto e setembro, construímos o MD, com base em autores que versam sobre os contos e na análise dos textos que compõem nosso corpus. Foi a partir dos dados coletados na observação, das contribuições dos estudiosos em contos (de animais, maravilhosos, exemplares) e da análise dos textos que compõem o nosso corpus que elaboramos nossa SD. Em seguida, em novembro e dezembro de 2014, aplicamos a SD que possui a duração de 8 encontros. Todas as aulas foram gravadas e transcritas posteriormente.

Portanto, temos quatro fontes de análise:

1. Observações;
2. Modelo didático;
3. Sequência Didática;
4. Produções orais dos alunos ao recontar o conto de animais *Das große Radieschen*.

Durante o planejamento das aulas determinamos que as observações seriam de 15h/aula, a PI de 1h/aula, a SD de 15h/aula e a PF de 1h/aula. No entanto, em virtude do tempo e das muitas apresentações culturais de fim de ano, não conseguimos cumprir o planejado.

Para que tenhamos uma visão geral da nossa pesquisa, elaboramos um quadro constituído pelas perguntas de pesquisa, geração de dados e critérios de análise:

Quadro 3: Geração de dados e critérios de análise

Perguntas de pesquisa	Geração de dados	Crítérios de análise
a) Quais são os elementos ensináveis dos gêneros contos de animais, exemplares e maravilhosos?	<ol style="list-style-type: none"> i. Corpus ii. Literatura acerca dos contos; 	<ul style="list-style-type: none"> -Nível do contexto sociointeracional; -Nível organizacional (plano global, conteúdo temático e tipos de discurso); -Nível enunciativo (vozes e modalizações).

⁸⁰ Em virtude dos ensaios para apresentações, das programações da EI e do planejamento da professora nem sempre conseguimos observar 45 minutos de aula. Dessa forma, organizamos nossas observações conforme o tempo que nos foi disponibilizado.

b) Quais são as capacidades de linguagem mobilizadas na sequência didática sobre contos de animais?	i. Sequência didática.	-Capacidades de Linguagem; -Configuração da SD;
c) Quais são as capacidades de linguagem mobilizadas pelos alunos durante a produção inicial e final?	i. Produção inicial; ii. Exemplos dos módulos; iii. Produção final.	-Capacidades de Linguagem;

Fonte: Elaborado pela pesquisadora

A seguir, veremos o caminho metodológico traçado para a observação do contexto necessário para a construção da nossa pesquisa.

2.3 Contexto de pesquisa

A fim de compreendermos melhor o perfil, as dificuldades, as capacidades e necessidades dos alunos, recorreremos à análise do contexto escolar. O colégio pesquisado situa-se em um distrito, dividido em cinco vilas, denominadas pelos habitantes de colônias que ficam no interior de Guarapuava, Paraná. A instituição foi fundada por imigrantes suábios para atender suas necessidades educacionais. Inicialmente, cada uma das colônias possuía o seu próprio colégio, no entanto, a partir de 1968, com o surgimento da Associação de Educação Agrícola, a educação foi centralizada em uma delas, que também é sede do administrativo da empresa.

A cooperativa mantém financeiramente o colégio, que segue os seus princípios, a sua missão e visão. Os professores que lá atuam, passam por treinamentos, cursos de capacitação, bem como auditorias realizadas pela mantenedora. No início de cada ano letivo os docentes assinam com a empresa metas pessoais e escolares. Uma das metas assinadas em 2014 pelos professores de alemão, por exemplo, era de 95% de aprovação nas provas oficiais⁸¹. Quando essas metas são atingidas, os professores, considerados colaboradores da empresa, recebem adicional salarial pelo Programa de Participação

⁸¹ O Deutsches Sprachdiplom (DSD) é desenvolvido pelo Ministério da Educação e da cultura da Alemanha (Kultusministerkonferenz). Os níveis oferecidos vão do A1 ao C1, sendo que as siglas A1 e A2 são referentes ao nível inicial e básico; B1 e B2 ao independente e intermediário; C1 e C2 fluente eficaz e estruturado. No colégio em questão são aplicadas as provas nos níveis A1, A2, B1 e C1. Todas as provas são divididas em duas etapas: escrita (a qual é dividida em outras três etapas: escrita de um texto, leitura e interpretação de texto e compreensão auditiva) e oral (apresentação oral de um tema escolhido pelo aluno e conversa com os avaliadores). Essas classificações estão de acordo com o Quadro Comum Europeu de Línguas.

nos Resultados (PPR). Esse programa está relacionado ao EBITDA (Earnings Before Interest, Taxes, Depreciation and Amortization), que é referente aos lucros antes dos juros, impostos, depreciação e amortização. Trata-se de um indicador de análise do desempenho das organizações. Os funcionários só recebem PPR se as metas pessoais, escolares e da empresa forem atingidas.

Além disso, anualmente, cada setor passa pela avaliação de Sistemas de Gestão da Qualidade (SGQ), a fim de receber certificações empresarias. Em 2014 o colégio conquistou a certificação da ISO⁸² 9001: 2008, que se refere ao atendimento de clientes. Para receber essa certificação o colégio passa por auditorias, a fim de padronizar os processos desempenhados internamente.

Até 2006 o ensino de LA foi influenciado pela visão de que a L1 dos alunos era o alemão padrão. No entanto, em sua maioria os alunos falavam o *Donauschwäbisch* e alguns o português. Essa concepção influenciou na organização das aulas que eram somente na língua alvo e a partir de materiais didáticos importados da Alemanha.

Já na EI o panorama era diferente. Até 2007 todas as aulas eram ministradas em *Donauschwäbisch* e a alfabetização das crianças ocorria em alemão padrão. Mais tarde, de 2008 a 2011, as professoras traduziam a apostila do material Positivo do português para o alemão padrão. Conforme as professoras, essa técnica não era produtiva, pois o vocabulário do material era muito técnico e as crianças não compreendiam o que estava sendo falado. Em virtude da entrada, cada vez maior, de filhos de funcionários que não falam o *Donauschwäbisch* e/ou a LA, iniciou-se em 2010 o trabalho da língua alvo como LE. A partir de então, cada grupo passou a ter duas aulas diárias de alemão como LE, organizadas por temáticas⁸³. Conforme a coordenadora do setor, os objetivos dessas aulas são o desenvolvimento do vocabulário e a motivação das crianças.

O ciclo de EI do colégio pesquisado é constituído por três níveis. O primeiro é frequentado por alunos de três a quatro anos, o segundo por crianças de quatro a cinco anos e o terceiro, pelo denominado 1º ano (seis a sete anos). Visamos intervir em um Grupo 4 da EI da rede privada de ensino que abrange alunos de três a quatro anos de idade e é composto por dez alunas e cinco alunos. Trata-se de um grupo composto por:

⁸²Mais informações sobre a certificação ISO 9001: 2008 no site: <http://www.ifba.edu.br/professores/antonioclodoaldo/11%20ISO/NORMA%20ABNT%20NBR%20ISO%209001.2008.pdf>

⁸³ Inicialmente, as professoras trabalhavam as mesmas temáticas presentes na apostila do material Positivo. Mais tarde, a partir de 2011, com a mudança de direção, os professores de alemão receberam a autonomia de escolher as temáticas a serem trabalhadas.

1. Doze crianças bilíngues:

a) L1 português; L2 alemão padrão.

2. Três crianças plurilíngues:

a) L1 *Donauschwäbisch*; L2 português; L3 alemão padrão.

Das doze crianças bilíngues, cinco possuem contato com pelo menos um familiar que fala *Donauschwäbisch*, no entanto, conforme relato das professoras e pais não compreendem ou falam a língua. Além disso, inseridos em um contexto caracterizado como plurilíngue (MAHER, 2007; 2015) todas as crianças aprendem a LA como LE.

Relativamente à compreensão e produção em LA, os alunos situam-se no nível básico. Embora a maioria não tenha contato, fora do contexto escolar, com contos de fadas em alemão, é relevante observar o interesse especial dos alunos por esse tipo de conto.

Em relação ao material didático, deparamo-nos com um problema, a falta dele. Tudo o que é utilizado em sala de aula é elaborado pelas professoras e é nesse ponto que esperamos que a SD possa vir a contribuir para o ensino e aprendizagem da língua alvo. Na sequência apresentamos especificidades da metodologia e os instrumentos empregados para a realização das observações.

2.3.1 Observação do contexto: metodologia

Para a observação do contexto, seguimos, primeiramente, uma abordagem qualitativa (BORTONI-RICARDO, 2008), segundo a qual investigamos o processo real de ensino e aprendizagem na sala de aula. Para tanto, elaboramos duas fichas de observação (uma do contexto e outra individual dos alunos) e confeccionamos um diário.

Antes de iniciarmos a pesquisa, explicamos o que e como seria observado, além de, posteriormente, realizarmos reflexões acerca do que foi realizado com a professora oficial de alemão e com a coordenação da área de ensino. A ficha de observação do contexto sócio histórico da escola foi elaborada e preenchida com a ajuda da direção, da coordenação da área e com base no site do colégio. Nosso objetivo é compreender melhor como funciona o colégio e a sua comunidade, tendo em vista que o contexto

influencia até mesmo na posterior escolha do gênero. Para melhor visualização da nossa proposta, apresentamos, a seguir, as informações que compõem a ficha de observação do contexto escolar:

Quadro 4: Contexto escolar

<p>DIAGNÓSTICO DE REALIDADE</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Contexto da comunidade 2. Recursos disponíveis 3. Histórico <p>PROJETO PEDAGÓGICO</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Missão 2. Visão 3. Valores <p>FUNCIONAMENTO DA ESCOLA (apontamentos gerais)</p> <p>LINGUA ALEMÃ:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Objetivos: 2. Horas/aula por turma: 3. Proficiências
--

Fonte: Elaborado pela pesquisadora

Em relação à ficha de observação individual, utilizamos como base para a sua construção o catálogo referente ao desenvolvimento da oralidade, promovido pelo Ministério da Educação e Cultura da Áustria (ÁUSTRIA, 2005) e os pressupostos do RCNEI (BRASIL, 1998a), desenvolvido pelo Ministério da Educação e do Desporto do Brasil, o qual também possui, como um dos seus objetivos, o desenvolvimento da oralidade na educação infantil.

O referido catálogo, intitulado *Sprachliche Frühförderung im Kindergarten: für vorwiegend Kinder mit nicht deutscher Erstsprache*⁸⁴ (ÁUSTRIA, 2005), é utilizado em cursos de formação de professores da língua, que atuarão em diversos contextos. Além disso, os elementos relevantes para a produção oral são nele descritos. Isso posto, amparados nesse documento, partimos do princípio de que uma criança, quando ainda não consegue falar, recorre aos gestos e expressões faciais. Portanto,

a linguagem é muito mais do que o que acontece com a boca. A língua é a porta de entrada para o mundo. Todos os sentidos devem ser integrados na gravação,

⁸⁴ Formação precoce de línguas no jardim de infância: especial para crianças falantes de alemão como segunda língua.

processamento e produção da linguagem (ÁUTRIA, 2005, p.35, tradução nossa)⁸⁵.

Dessa forma, para que possamos pensar em desenvolver a linguagem verbal e a linguagem gestual/corporal, precisamos ir muito além do ensino da estrutura de uma língua. De tal modo, cada um dos elementos que nos propomos observar, os quais serão apresentados, a seguir, são relevantes para o nosso trabalho:

Quadro 5: Ficha de observação individual

Aluna:	Data:	Tema:
1. Motivação/ interesse da criança: 2. Facilidade com: 3. Dificuldades: 4. () Dependente () independente 5. Como a criança lida com sucesso/ fracasso? 6. Capacidade de concentração: 7. Capacidade de comunicação/de fala: a) A criança aprecia a língua alemã?() sim () não b) Falante de <i>Donauschwäbisch</i> ?() sim () não c) Utiliza-se de gestos ao falar? () sim () não d) A criança compreende o que é falado em sala de aula? () nunca () às vezes () quase sempre () sempre e) Repetição/ imitação: () sim () não f) Participação:() nunca () as vezes () quase sempre () sempre g) Quando a criança deseja fazer ou falar algo, ela formula frases, nas quais ela organiza as palavras uma após a outra, como por exemplo, ir ao banheiro, Mario no jardim [...].		

Fonte: elaborada pela pesquisadora⁸⁶

Durante a análise da coleta, apresentaremos os dados compilados das fichas de observação em porcentagens, seguindo assim uma abordagem qualitativa (BORTONIRICARDO, 2008). Para ilustrar de que forma observamos, apresentaremos nas análises somente uma das fichas preenchidas com os resultados da observação individuais de um dos alunos que foi escolhido aleatoriamente.

A fim de compreendermos melhor o cotidiano dos alunos, recorreremos ao instrumento diário que, segundo Stutz (2012, p. 28), tem a função de “[...] construir conhecimento e servir para a constituição de um posicionamento reflexivo”. As anotações foram realizadas de maneira espontânea. Tomamos nota de aspectos importantes da rotina escolar como: as músicas, as atividades, os conteúdos trabalhados,

⁸⁵ Sprache ist viel mehr als das, was mit dem Mund geschieht. Sprache ist der Zugang zur Welt. Alle Sinne müssen bei der Aufnahme, der Verarbeitung und der Produktion der Sprache integriert werden.

⁸⁶ ANEXO C: BEOBACHTUNGSBOGEN

bem como a rotina adotada pela professora regente. Além disso, comparamos o planejamento⁸⁷, entregue a nós antes do início da aula, e a prática da professora, o que nos permitiu perceber que todos os objetivos propostos por ela foram alcançados.

Por tratar-se de um grupo bastante heterogêneo, poderíamos não alcançar os nossos objetivos, se não soubéssemos das preferências, das facilidades, dificuldades de cada criança, bem como a maneira que ocorre a produção oral. Foi por conta dessas observações que elegemos os contos de animais, contos maravilhosos e contos exemplares para a formulação do nosso MD. Também percebemos a dificuldade das crianças em produzir oralmente, tendo em vista o pouco tempo de aula de alemão padrão (1 ano)⁸⁸. Além disso, constatamos que 80% das crianças observadas estão na fase vocabular e que o trabalho desenvolvido até então visa ao encantamento das crianças pela língua e o ensino das suas estruturas básicas, sempre por intermédio do lúdico (jogos, músicas, brincadeiras). O grupo em questão apresenta (problemas de concentração, dificuldades de visão; de audição e síndrome de Asperger⁸⁹) e, portanto, as atividades devem ser de curta duração. O próximo passo da nossa pesquisa foi a construção do MD. A seguir, falaremos sobre os resultados das observações do contexto realizadas em junho, julho e início de agosto de 2014. Para discutirmos os nossos dados, lançamos mão às observações crítico-reflexivas, ou seja, a reflexão como reorganizadora ou reconstrutora da experiência. Para que tenhamos uma visão do todo e do específico, partimos da análise macro (observação do contexto e do grupo) para o micro (observação de um aluno). Na subseção seguinte trataremos a metodologia utilizada para a prática em sala de aula.

⁸⁷ O planejamento da professora é dividido em seções intituladas *língua, pensamento lógico e ciências sociais* os quais são subdivididos em objetivos, pontos a desenvolver, metodologia, conteúdo e vocabulário.

⁸⁸ As crianças da EI têm 10h/aula de alemão por semana.

⁸⁹ A síndrome da Asperger (doravante AS) é um transtorno invasivo do desenvolvimento (TID), que é muito próximo do Autismo. Os portadores possuem dificuldades em interagir socialmente, assim como comportamentos limitados “[...] mas seu curso de desenvolvimento precoce está marcado por uma falta de qualquer retardo clinicamente significativo na linguagem falada ou na percepção da linguagem, no desenvolvimento cognitivo, nas habilidades de autocuidado e na curiosidade sobre o ambiente” (KLIN, 2006, p. 8). A comunicação não verbal é afetada, quase não possuem empatia e tem tendência em portar-se sempre de uma maneira formal.

2.4 Para prática com a sequência didática em sala de aula

Após passarmos pelos trâmites legais, realizamos as observações, elaboramos o MD e, posteriormente, a SD e a prática. A apresentação inicial, que ocorreu no dia 18 de setembro de 2014, com a duração de 30 minutos consistiu em:

- a) Introdução do personagem principal (a lagarta comilona): Colamos adesivos⁹⁰ de diversas lagartas pelo chão e nas paredes. As crianças foram convidadas a entrar na sala enfeitada. Em seguida, discutimos a capa do livro⁹¹ colada na porta.
- b) Contação do conto de animais *Die kleine Raupe Nimmersatt*: Decidimos utilizar a televisão Smarth para projetar o livro, pois percebemos que uma das alunas possui dificuldades de visão. Contamos o conto de animais com o amparo de diferentes entonações, gestos e expressões faciais. O elemento surpresa da história era uma camiseta⁹² com a imagem da lagarta estampada, a qual também foi utilizada para contar a história;
- c) Retomada do conto por intermédio de imagens⁹³ e da lagarta de pano: Primeiramente, cada criança recebeu uma imagem referente ao vocabulário a ser trabalhado (maçã, peras, laranjas e assim por diante). Durante a recontação, quando determinado vocabulário era citado, o aluno com a imagem correspondente levantava. Por último, as imagens foram organizadas e coladas na lagarta de pano;
- d) Jogo de memória com o vocabulário;
- e) Recontação do conto de animais: Para finalizar, com base na lagarta de pano e as imagens, os alunos recontaram o conto de animais.

No dia 11 de novembro de 2014 realizamos a PI com a duração de 15 minutos. Inicialmente retomamos o vocabulário mediante uso de Kärtchen⁹⁴ e na sequência, como base no mesmo material as crianças recontaram, com a ajuda da professora, o conto de animais *Die kleine Raupe Nimmersatt*. Posteriormente, trabalhamos as

⁹⁰ ANEXO D: ADESIVOS DA LAGARTA.

⁹¹ ANEXO E: CAPA DO LIVRO

⁹² ANEXO F: CAMISETA

⁹³ ANEXO G: IMAGENS PARA RECONTAÇÃO E PARA JOGO DE MEMÓRIA

⁹⁴ Este instrumento de ensino é denominado em inglês de Flashcard.

preferências alimentares dos alunos. Cada uma das crianças apontou a imagem correspondente ao seu alimento favorito.

Com base no que observamos, ou seja, nas capacidades de linguagem e dificuldades apresentadas pelos alunos durante essa PI, bem como na análise do nosso corpus, apresentada em um MD, criamos quatro módulos de atividades, os quais compõem nossa SD. Como já explicitado, nossa SD tem a duração de 8 encontros e foi aplicada em novembro e dezembro de 2014. A seguir apresentaremos como essas aulas ocorreram:

-Encontro 1⁹⁵ (uma aula): (PI) Recontação do conto de animais *Die kleine Raupe Nimmersatt*. Como ficamos muito tempo sem aulas e para que fosse possível introduzir a história escolhida para a SD (*Das große Radieschen*) os alunos recontaram, com base nos Kärtchen, o conto.

-Encontro 2⁹⁶ (duas aulas): (Módulo 1) Primeiramente, apresentamos aos alunos rabanetes (reais) expostos em uma mesa no saguão da escola. Decidimos seguir essa metodologia uma vez que a história do conto escolhido para o trabalho gira em torno do alimento rabanete. Em seguida, realizamos perguntas (em alemão) para situar os alunos: (O que é isso? Vocês já comeram isso? Onde crescem rabanetes? Como plantamos rabanetes?⁹⁷ Onde está o rabanete: dentro ou fora da terra? A lagarta come rabanetes?). Posteriormente, analisamos a capa do livro⁹⁸ e conhecemos os personagens do conto de animais *Das große Radieschen*. Além disso, levantamos hipóteses, antes, durante e após a leitura, bem como recontamos o conto por intermédio dos fantoches, com o apoio de gestos para fixar vocabulário e os verbos principais da história (ação). Ainda, organizamos a sequência narrativa, jogamos o jogo da memória⁹⁹ e pintamos as máscaras¹⁰⁰ dos animais presentes no conto de animais.

-Encontro 3 (uma aula)¹⁰¹: (Módulo 2) Trabalhamos a sequência narrativa através da organização das páginas do livro. Falamos sobre o crescimento do rabanete e das crianças. Além disso, retomamos o vocabulário por intermédio de um jogo da memória, bem como trabalhamos os personagens através de uma folha de atividades¹⁰².

⁹⁵ Referente às atividades 8 a 11 da SD.

⁹⁶ Refere-se às atividades 12 a 17 e 19 da SD.

⁹⁷ ANEXO I: PLANTAR RABANETES

⁹⁸ ANEXO J: CAPA DO LIVRO

⁹⁹ ANEXO K: JOGO DA MEMÓRIA

¹⁰⁰ ANEXO L: MÁSCARAS

¹⁰¹ Referente às atividades 18, 21, 22 e 23 da SD.

¹⁰² ANEXO M: PERSONAGENS (atividade 1)

-Encontro 4 (uma aula)¹⁰³: (Módulo 2 e 3) Recontamos o conto com a ajuda do livro. Em seguida jogamos um jogo da memória diferente, com auxílio de um mata moscas. Para finalizar, realizamos uma folha de atividades sobre o que os alunos mais gostaram da narrativa¹⁰⁴.

-Encontro 5 (uma aula)¹⁰⁵: (Módulo 2 e 3) No encontro 3 percebemos a dificuldade dos alunos ao organizar a sequência narrativa. Portanto, acrescentamos uma atividade que não foi planejada. Retomamos a sequência narrativa por intermédio de adesivos (imprimimos as páginas do livro em adesivo). Além disso, conversamos sobre a ajuda mútua e realizamos uma atividade sobre a temática¹⁰⁶.

-Encontro 6 (uma aula e meia)¹⁰⁷: (Módulo 3) Recontamos o conto de animais com o auxílio de Kärtchen. Depois encenamos a história com as máscaras confeccionadas pelos alunos no encontro 2. Também conversamos sobre a importância de executarmos tarefas juntos (ajuda mútua), além de erguermos o rabanete de pano¹⁰⁸ e dividirmos o prêmio (balas). Realizamos essas duas últimas atividades para que as crianças percebessem a necessidade do trabalho coletivo e o prazer da divisão do prêmio, uma vez que somente juntos eles conseguiram erguer o rabanete de pano. Assim como os personagens do conto, após o esforço coletivo, as crianças saborearam a recompensa pelo trabalho conjunto.

-Encontro 7 (módulo 4)¹⁰⁹ (duas aulas): Cantamos a canção *Das große Radieschen*¹¹⁰, que escrevemos e gravamos com base no conto e, em seguida visitamos a horta das crianças. Por fim, colhemos e saboreamos as verduras e conversamos sobre o crescimento das plantas e das crianças. Além disso, trabalhamos os personagens e a sequência narrativa¹¹¹ e em seguida encenamos o conto *Das große Radieschen* para o grupo. Enquanto quatro crianças encenavam as outras contavam a história.

-Encontro 8 (30 min)¹¹²: (Módulo 4) Retomamos o Radieschenlied e os alunos que ainda não haviam encenado o conto de animais tiveram a oportunidade de fazê-lo.

¹⁰³ Refere-se às atividades 27, 28, 29 e 30 da SD.

¹⁰⁴ ANEXO N: WAS HAT MIR GEFALLEN (atividade 2)

¹⁰⁵ Refere-se às atividades 20 e 26 da SD.

¹⁰⁶ ANEXO O: ICH HELFE DIR

¹⁰⁷ Refere-se às atividades 24, 25, 31, 32 e 33 da SD.

¹⁰⁸ ANEXO P: RABANETE DE PANO

¹⁰⁹ Refere-se às atividades 34 a 38 da SD.

¹¹⁰ ANEXO Q: MÚSICA (DAS GROßE RADIESCHEN)

¹¹¹ ANEXO R: PERSONAGENS E SEQUÊNCIA

¹¹² Refere-se a 35, 36, 39 e 40 da SD.

Na PF, iniciada logo após o encontro 8, recontamos em cinco duplas e um trio, escolhidos aleatoriamente, os contos de animais *Das große Radieschen* e *Die kleine Raupe Nimmersatt*, os quais foram expostos nas paredes do corredor da escola formando assim um corredor de histórias¹¹³. Cada grupo era chamado para fora da sala de aula para a recontação enquanto que as outras crianças brincavam com a professora de alemão e a auxiliar. Após a filmagem de todos os grupos que ocorreu nos dias 02, 03 e 04 de dezembro¹¹⁴, saboreamos os alimentos presentes nos contos no dia 05 de dezembro.

2.5 Para construção do modelo didático

A partir das preferências dos alunos, das dificuldades elencadas durante as observações e das temáticas trabalhadas pela professora regente, escolhemos cinco contos (três de animais, um maravilhoso e um exemplar) para a construção do MD. Após a delimitação dos textos e dos gêneros constituintes do nosso corpus de análise, passamos ao desmembramento dessas obras, a fim de contemplar os três níveis de análise do ISD (BRONCKART, 2012), isto é:

- a) **Contexto físico e sociossubjetivo:** emissor, receptores, suporte, momento de produção, objetivo, lugar de produção;
- b) **Nível organizacional:** características gerais dos CA, CM e CE, tema/enredo, plano global, tipos de discurso, tipos de sequência, segmentos de orientação temática e seguimentos de tratamento temático;
- c) **Nível enunciativo:** vozes, modalizações e mecanismos de textualização (sintagmas verbais, sintagmas nominais, anáforas).

A fim de organizar os dados do MD seguimos a sequência descrita anteriormente. Em seguida partimos para a metodologia de elaboração da SD, que será descrita na próxima seção.

¹¹³ Em virtude dos nossos objetivos analisamos somente o conto trabalhado durante a SD (*Das große Radieschen*).

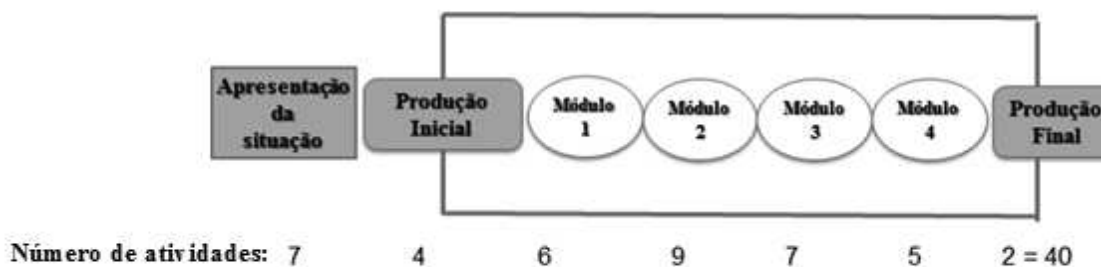
¹¹⁴ Não havíamos planejado realizar a PF nos dias 03 e 04. No nosso planejamento constava somente o dia 02. No entanto, por ser final de ano, muitos alunos faltaram as aulas, impossibilitando as filmagens no dia planejado.

2.6 Para elaboração da sequência didática

Para a elaboração da SD, utilizamos o MD, previamente construído, como instrumento norteador. Partimos do princípio de que ela necessita ser a mais interativa e diversificada possível, pois estamos falando de crianças que, segundo as observações, têm períodos curtos de atenção (DEWAR, 2013; UEHARA; LANDEIRA-FERNANDEZA, 2010). Além disso, levaremos em conta a primeira produção e os critérios utilizados para a elaboração dos módulos e das atividades como previsto por Schneuwly e Dolz (2004/2013). Os quatro módulos elaborados provêm da análise realizada com os resultados da PI, no que concerne às capacidades de linguagem. Assim, nossa avaliação diagnóstica das dificuldades serve de base para a elaboração de atividades que visam saná-las.

Conforme podemos ver no esquema, a seguir, a SD é composta por 40 atividades divididas em uma apresentação inicial, PI, quatro módulos e uma PF.

Esquema 4: Estrutura da sequência didática



Fonte: Elaborado pela pesquisadora com base em Dolz, Noverraz e Schneuwly (2013, p.98).

A partir do cruzamento entre os resultados das observações e os resultados da PI escolhemos as dimensões ensináveis possíveis de serem trabalhadas com os alunos.

Durante os quatro módulos abordamos os seguintes aspectos:

- Presença de uma fórmula inicial;
- Sequência da narrativa;
- A presença de marcadores temporais;
- O uso de adjetivos, locuções ou adjetivos substantivados na apresentação de personagens e ambientes;
- Presença de sintagmas preposicionais;
- Presença Modalizações apreciativas;
- Narrativa no passado;
- Presença da intriga;
- Repetição de palavras ou frases de efeito;
- Adoção de formas, falas, qualidades, defeitos e sentimentos humanos para animais;

Essas dimensões fazem parte do MD a ser apresentado na seção 3.2. As operações de linguagem expostas são inseridas nos módulos da SD de forma agrupada. Na seção seguinte trataremos a metodologia utilizada para a prática em sala de aula.

2.7 Critérios de análise dos dados

Para a construção do modelo didático analisamos o corpus e a literatura acerca dos contos por intermédio do nível do contexto sociointeracional, organizacional (plano global, conteúdo temático e tipos de discurso) e enunciativo (vozes e modalizações).

Já as análises e a readequação da SD foram realizadas com base nas CL (SCHNEUWLY; DOLZ, 2004/2013; STUTZ; CRISTOVÃO, 2011), bem como nos critérios para elaboração e avaliação de SDs (CRISTOVÃO *et al.*, 2010).

Os oito encontros gravados foram transcritos¹¹⁵ por intermédio da ferramenta Transana. Optamos por esse Software, pois no nosso trabalho levamos em conta, além das capacidades de linguagem, elementos paralinguísticos e cinésicos. Como nosso objetivo é analisar as capacidades de linguagem demonstradas pelos alunos durante a PI e PF apresentamos somente as transcrições das duas produções.

Efetuamos a contagem de todos os turnos de fala produzidos durante a PI e a PF e, em seguida, analisamos as contribuições pensando sempre nas dimensões ensináveis do MD trabalhadas durante a SD¹¹⁶. Na sequência, averiguamos o desempenho de cada um dos alunos em relação as quatro CL (CA, CD, CLD e CS). Para ilustrar cada uma das capacidades apresentamos excertos das produções e de alguns módulos¹¹⁷. Por fim, analisamos a evolução dos alunos no que se refere as CL por intermédio da comparação da PI com a PF.

¹¹⁵ A fim de resguardar a integridade dos participantes, comprometemo-nos em destruir todo o material resultante das gravações. O material não será utilizado para outros fins, senão para a presente pesquisa.

¹¹⁶ Em virtude da idade e dos resultados das observações e da PI decidimos não trabalhar todos os elementos ensináveis do MD.

¹¹⁷ Adotamos esta metodologia, pois os alunos nem sempre produzem tudo aquilo que sabem em momentos específicos, pois diversos fatores, boa parte emocionais, influenciam nessa produção. Assim, para que pudéssemos analisar melhor a real produção dos alunos decidimos trazer excertos dos módulos.

2.8 Síntese do capítulo 2

Neste capítulo 2 verificamos os encaminhamentos metodológicos que direcionam a nossa pesquisa. Primeiramente, discorremos sobre a natureza, a abordagem e o tipo de pesquisa desenvolvida, em seguida sobre a geração de dados, o contexto, a coleta de dados e por fim sobre os critérios de análise. Passamos para o capítulo 3 que consiste na análise dos dados coletados.

CAPÍTULO 3: ANÁLISE DOS DADOS

O Capítulo 3 é dedicado à apresentação e discussão dos dados coletados para responder as nossas perguntas de pesquisa. Na primeira seção falamos sobre os resultados das observações. Na segunda seção apresentamos os resultados da análise do nosso corpus em forma de MD. Na terceira seção discutimos a configuração da SD formulada a partir do MD e na quarta as capacidades de linguagem mobilizadas pelos alunos durante a PI e PF. Em seguida, apresentaremos o MD, criado a partir dos gêneros escolhidos durante a reflexão das observações.

3.1 Análise do contexto

Essa primeira parte da análise apresenta a configuração do contexto investigado como ponto de partida para o desdobramento das análises subsequentes. A opção de inseri-la na análise é em virtude de não nos atermos aqui a uma mera descrição do contexto, visto que apresentamos diversos elementos do contexto e exploramos por meio de reflexões teórico-práticas. Primeiramente apresentamos elementos essenciais para compreender o contexto, em seguida, analisamos algumas informações do diário e, por fim, os resultados das fichas de observação. Iniciamos com a análise do contexto.

3.1.1 Alguns delineamentos de uma prática de observação: contexto

Acreditamos que seja necessário observar o contexto para que possamos verificar as condições dos alunos, dos professores, da comunidade e do espaço físico, para, mais tarde, agir nesse espaço (TAMAROZI; CRISTOVÃO, 2012). É por conta disso que elaboramos a ficha de observação do contexto escolar¹¹⁸.

Como explicado anteriormente¹¹⁹, o colégio em questão é mantido por uma associação educacional que, por sua vez, é sustentada por uma cooperativa, que surgiu para atender às necessidades dos imigrantes residentes em cinco vilas, denominadas de colônias, situadas na região centro-sul do estado do Paraná. Primeiramente, existiam quatro pequenas escolas estaduais que, mais tarde, foram incorporadas pelo sistema

¹¹⁸ A ficha de observação do contexto foi descrita na subseção 2. 1.5 da metodologia

¹¹⁹ Vide item 2.2.

educacional em questão. O Jardim de Infância, o Pré-escolar e o Primário funcionam na comunidade desde 1956. O prédio situa-se em uma das colônias e possui 8.730,00 m², dos quais 1.836,79 m² são divididos em seis salas de aula, sala de TV e vídeo, de canções, de educação física, biblioteca e parque infantil, recentemente reformado. Em relação ao contexto da comunidade escolar, a escola atende, em sua maioria, alunos descendentes de imigrantes e filhos de associados da cooperativa. A maior parte dessas crianças ingressa na Educação Infantil e sai após concluir o Ensino Médio, o que possibilita ter bons conhecimentos de língua alemã.

No que concerne ao projeto político pedagógico, o colégio possui como missão promover aos educandos processos educacionais de formação integral e profissionalizante, diferenciados pela Língua Alemã e pelos valores da mantenedora, a fim de tornar-se referência em educação no interior do Paraná. Seu trabalho deve ser pautado sempre em sete valores¹²⁰ da cooperativa, a qual é mantida pelos cooperados, que em sua maioria são descendentes de suábios¹²¹.

O horário de funcionamento do colégio, em todos os segmentos, é das 7h20min às 12h10min (6 horas/aula). Além disso, são oferecidas no vespertino, das 13h45min às 17h45min (5 horas/aula), diversas atividades extracurriculares (optativas), tais como Schülercenter, Kindercenter¹²², Jazz, Judô, Lego Zoom, Projeto de leitura, Mata Verde, Ação social e voluntariado. Na educação infantil, as crianças têm 10h/aula semanais de alemão, o Ensino Fundamental e Médio 5h/aula e o 3º ano do Ensino Médio 4h/aula semanais.

De acordo com a direção da escola¹²³, o principal objetivo do ensino da língua alemã é a promoção e divulgação da língua e da cultura, considerando, dessa forma, as relações sócio-históricas centradas na comunidade de suábios. Esse panorama é

¹²⁰ Os sete valores da mantenedora são: Conduta ética na execução das atividades; Busca constante da inovação tecnológica; Qualidade diferenciada e a garantia de produção de alimentos seguros; Respeito e valorização do ser humano; Humildade para reconhecer nossas limitações; Comprometimento de todos para o crescimento contínuo; Preservação da tradição, da história, da cultura, e da língua do grupo que a mantém; Trabalho em equipe buscando soluções e fortalecendo o Cooperativismo.

¹²¹ Conforme Elfes (1971), no século XVIII, antigo Império Austro-Húngaro, povos provenientes de diferentes províncias do Reino Alemão imigraram para uma região às margens do rio Danúbio. Embora a origem deles não seja somente suábia, todos eles foram denominados suábios do Danúbio (Donauschwaben). Durante a segunda guerra mundial a Alemanha foi derrotada e os Donauschwaben foram expulsos dos territórios, agora pertencentes à Iugoslávia. Foi então que, por conta da Cáritas suíça e do governo Getúlio Vargas, 500 famílias estabeleceram-se no Brasil.

¹²² O Schülercenter é um centro dos alunos do Fundamental I, no qual eles aprendem a língua alemã brincando. O Kindercenter segue o mesmo princípio do Schülercenter, porém é destinado somente para as crianças da educação infantil.

¹²³ Acreditamos que seja importante informar que o diretor do colégio em questão é formado em Letras/Português Alemão, o que de certa forma modifica o seu olhar em relação ao ensino de LEs nesse espaço.

diferente do encontrado por Krause-Lemke (2010) que focalizou o ensino de língua espanhola numa região do Centro-Sul do estado do Paraná. A doutora analisou textos regulamentadores do ensino (parâmetros, orientações e diretrizes curriculares) e produzidos na universidade, a fim de averiguar como as políticas contidas nesses documentos contemplam a realidade brasileira. Conforme a autora, os alunos residentes nesta região não reconhecem as suas práticas como plurilíngues, silenciando, dessa forma, a língua ucraniana. Em relação ao nosso contexto ocorre o contrário. Embora alguns professores sejam contra o uso do *Donauschwäbisch* na escola, a língua é bastante valorizada pelos moradores da comunidade. Ações como a criação da disciplina Heimatkunde¹²⁴, da preservação da cultura por intermédio de eventos como Maibaumfest, Kirchweih, St. Martin, São Nikolaus¹²⁵, entre outros, promovem a preservação e a conservação da língua em questão. Dessa forma, diferentemente do estudo apresentado por Krause-Lemke (2010, p.142), não há uma “língua encoberta”, uma vez que se percebe orgulho, por parte até dos jovens, em falar o *Donauschwäbisch*.

Dalla Vecchia e Fraga (2014, p.284) apontam que:

[...]as decisões locais relativas ao uso das línguas na comunidade servem às necessidades, aos interesses e desejos dos próprios moradores, as quais são estabelecidas e mantidas, em grande parte, pela atuação da instituição escolar mantida pelo grupo linguístico. Ou seja, lá é colocado em prática o que a comunidade entende como benéfico sobre ensino de línguas para a vivência no local e para manter suas relações com a Alemanha, vínculo estreitado pela [...] cooperativa que é centro econômico da região.

Dessa forma, a fim de preparar os alunos para esse mercado de trabalho e de manter o vínculo com a Alemanha, o colégio oferece as provas de proficiência¹²⁶ em LA. A preparação para essas provas deve levar em conta esse grupo multilíngue, pois se faz necessário considerar esse conhecimento prévio. Além de buscar maior compreensão sobre o perfil e proficiência dos alunos, precisamos saber quais são os recursos físicos disponíveis na escola. Isso possibilita pensar de que forma poderemos organizar o nosso trabalho, pois a prática que pretendemos realizar não pode destoar dos objetivos de ensino da língua alemã e do projeto pedagógico da escola.

¹²⁴ Heimatkunde é uma disciplina ministrada até hoje no cantão alemão da Suíça e se refere ao ensino da história e geografia referente a constituição de um povo.

¹²⁵ Festa de maio, quermesse, São Matinho, São Nicolau

¹²⁶ Explicamos no que consistem as provas de DSD no item 2.3 da metodologia.

3.1.2 Alguns delineamentos de uma prática de observação: o diário

Em relação ao diário, observamos, livremente, aspectos importantes da rotina escolar como: as canções¹²⁷, as atividades, os conteúdos trabalhados, bem como a rotina adotada pela professora regente. Além disso, comparamos o planejamento¹²⁸, entregue a nós antes do início da aula, e a prática da professora, o que nos permitiu perceber que todos os objetivos propostos por ela foram alcançados. Porém, embora não constasse no planejamento, a turma teve diversas outras atividades culturais inseridas no período em que eram previstas as aulas, o que ocasionou o atraso e uma consequente readaptação da nossa planificação.

Como as informações anotadas no diário são diversas, o que impossibilita relatar tudo o que foi observado, elaboramos um quadro que será apresentado, a seguir:

Quadro 6: Anotações do diário

Aula	Conteúdo	Morgenkreis ¹²⁹	Jogos	Atividades
05/06 (2 aulas)	Família	Escolha do assistente da professora; lista de chamada por intermédio de fotos (Wer ist im Kindergarten? ¹³⁰); Canções: Guten Morgen; Mit vielen dicken Küssen; 123 im Sauseschritt; Meine Hände sind verschwunden; Sei herzlich Willkommen ¹³¹ .		Oral: Falar sobre a sua família;

¹²⁷ De acordo com Barbosa (2011, p. 14), os termos canção e música não possuem o mesmo significado, uma vez que a primeira é um enunciado composto por “oralidade e escrita, texto e material musical, sem ignorar o meio em que circula e a mensagem que ela traz o que por fim é apresentado pelo uso de um determinado estilo”. É por conta desses pressupostos que decidimos utilizar a terminologia canção.

¹²⁸ O planejamento da professora é dividido em seções intituladas *língua, pensamento lógico e ciências sociais* os quais são subdivididos em objetivos, pontos a desenvolver, metodologia, conteúdo e vocabulário.

¹²⁹ Círculo da manhã.

¹³⁰ Quem está na EI?

¹³¹ Bom dia; Com muitos beijos grossos; 123 em um passo apressado; Minhas mãos sumiram; Seja bem-vindo.

06/06 (2 aulas)	Estações do ano	Canções: 123 wir bilden einen Kreis; Mit Händen und mit Füßchen; Igelchen, schau mal im Spiegelchen ¹³² .	Memória: Previsão do tempo.	
25/06 (1 aula)	(HORA DO LANCHE-arrumar mesa e rezar ¹³³)			Verso: Pipipi wir haben uns alle lieb ¹³⁴ Oração antes do lanche: Alle guten Gaben (Tischgebet) ¹³⁵
26/06 (2 aulas)	Estações do ano Temperaturas Roupas	Escolha do assistente; Canções: Guten Morgen; Mit Händen und mit Füßchen; Ich bin die kleine Hexe ¹³⁶ .	Wer ist der Sommer? ¹³⁷ Canções: Es war eine Mutter ¹³⁸ ; Gestos: Temperatura e estações do ano; Memória: Roupas e estações do ano.	Estações do ano e roupas: Quando vestimos biquine, casaco, botas?
27/06 (2 aulas)	Último dia antes das férias de inverno			Filme: O gato de botas.
22/07 (2 aulas)	São João	Canções: Guten Morgen; Sei herzlich Willkommen ¹³⁹ .	Gestos: São João Memória: São João História: O gato que não gosta de dividir (utilizou bichos esculpidos em madeira).	Cartaz: Desenhar, cortar e colar elementos do São João.
25/07	O ser forte	Canções: Guten Morgen; Sei herzlich Willkommen		Continuação da elaboração do cartaz; Leitura do livro: Ich bin der stärksten im ganzen Land, de Mario Ramos
29/07 (2 aulas)	Inverno	Canções: Guten Morgen; Ich bin die kleine Hexe;		Wimmelbilder- imagem do inverno. Alunos identificam elementos que a professora dita.

Fonte: elaborado pela pesquisadora a partir dos dados das observações.

¹³² 123 vamos formar um círculo; Com as mãos com os pezinhos; Ouricinho, olhe-se no espelho.

¹³³ A religião que prevalece no colégio é a católica

¹³⁴ Pipipi nós gostamos de todos.

¹³⁵ Todos os bons dons (oração de mesa)¹³⁵.

¹³⁶ Bom dia; Com as mãos e com os pezinhos; Eu sou a bruxinha.

¹³⁷ Quem é o verão?

¹³⁸ Era uma mãe.

¹³⁹ Bom dia; Seja bem-vindo.

As aulas observadas são organizadas em temáticas, o que se diferencia dos pressupostos do ISD. As temáticas são escolhidas conforme as datas comemorativas (natal, páscoa, aniversário, etc.) ou de acordo com o que está sendo trabalhado nas apostilas Positivo, material didático adotado pela escola.

Percebe-se, por intermédio das anotações no diário, que a rotina seguida pela professora na educação infantil colabora com a aprendizagem dos alunos. Ela possibilita a repetição, que é importante para as crianças, pois garante a fixação de algumas estruturas, colaborando assim, para que elas não se sintam perdidas e inseguras. De acordo com Vygotsky (1991), esse ato está muito além do simples repetir e não deve ser confundido com uma atividade mecânica. Para tanto, o autor indica a substituição pelo termo imitar, uma vez que, ao fazê-lo, a criança reconstrói internamente o que lhe é exterior, ato que está além do repetir mecanicamente. Assim, ao imitar, a criança aprende a comunicar. Já para Marcuschi (2002), o repetir se trata de uma estratégia empregada na oralidade, a fim de contribuir para a organização discursiva; monitorar a coerência textual; favorecer a coesão e a compreensão dos enunciados e promover a continuidade da organização tópica e a interação entre os interlocutores.

No que concerne à produção oral, todos os alunos tiveram oportunidades de falar, porém a sua agitação atrapalhou algumas vezes, de maneira que nem sempre eles prestaram atenção ao que diziam seus colegas e professora. Aparentemente, todos estavam envolvidos nas atividades e a linguagem não verbal ajudou, muitas vezes, na compreensão das tarefas¹⁴⁰.

Em relação aos erros cometidos durante a fala, a professora corrigiu alguns, porém sempre o fez com muita cautela e na maioria das vezes não os sinalizou, porém reformulou o que a criança falou, sem acusar o erro e nem quem o cometeu, como podemos ver no exemplo retirado do diário da observadora:

Excerto 1 [26/06/2014]

Professora: Kommt, gehen wir essen?¹⁴¹

Cinderela: Ja, **Tanti**.

Professora: A **Tante** vai organizar [...] Wo ist die **Tante** Suellen?

Cinderela: **Tante, Tante, Tante** [...].

¹⁴⁰ A professora de alemão pediu aos alunos que pintassem o desenho. Para que todos compreendessem utilizou-se da linguagem não verbal: representou o verbo *anmalen* (pintar) por intermédio de gestos.

¹⁴¹ Professora: Venham, vamos comer?! Cinderela: Sim, *tia* (erro de pronúncia)/ Professora: A tia vai organizar [...] Onde está a tia Suellen?! Cinderela: Tia, tia, tia [...].

Percebemos no excerto (1) que a professora corrige a pronúncia da criança sem apontar diretamente o erro ou quem o cometeu (Tanti – Tante). Essa situação ocorreu diversas vezes durante a aula, até que a professora percebeu que a aluna havia ajustado a sua pronúncia.

No que concerne às instruções de trabalho, essas sempre foram em linguagem simples e quando a professora percebia que os alunos não compreenderam, repetia em português, ou seja, primeiramente falava-se em alemão e depois utilizava-se o português.

As observações também permitiram perceber situações de conflito na turma. Essas situações foram decisivas para pensar no tema da SD (ajuda mútua). Dessa forma, esperamos não só trabalhar as dificuldades no que concerne às CL dos alunos, mas também problemas de relacionamento do grupo, haja vista que o clima do grupo também é relevante para a aprendizagem. A seguir, traremos excertos retirados do diário, para compreendermos melhor como o grupo se relacionava.

Excerto 2 [26/06/2014]

Professora organiza o grupo em círculo e canta a canção “Guten Morgen”. Alunos estão agitados e interrompem o trabalho constantemente. Professora chama atenção e inicia uma nova canção “Mit Händen und mit Füßen”. Todos participam da dinâmica até distraírem-se com a entrada da auxiliar em sala de aula (o lanche das auxiliares é na quarta aula). Cinderella¹⁴² chora, pois foi empurrada por Cristoff. A auxiliar intercede e acalma as crianças enquanto a professora introduz uma nova canção “Die kleine Hexe¹⁴³”. Os gestos, a melodia, a brincadeira acalmam a turma, porém, após cinco minutos, todos estão novamente agitados. Esmeralda arranca a vassoura de brinquedo das mãos de Bela (este objeto estava sendo usado durante a dinâmica). Ambas choram. Elsa diz não gostar de Cristoff (portador de Asperger¹⁴⁴) e afasta-se dele. Imediatamente as crianças sentadas ao lado de Cristoff afastam-se e a professora decide interromper. Ela explica às crianças que essas atitudes são nocivas ao grupo. As crianças ouvem, com atenção, as recomendações da professora [...].

Como podemos ver no excerto (2), a professora e a auxiliar procuram, constantemente, acalmar as crianças que estão agitadas. Isso leva-nos a crer que as

¹⁴²A fim de manter a integridades dos participantes da nossa pesquisa adotamos nomes fictícios para todos os envolvidos.

¹⁴³A pequena bruxa.

¹⁴⁴A síndrome da Asperger é um transtorno invasivo do desenvolvimento (TID), que é muito próximo do Autismo. Os portadores possuem dificuldades em interagir socialmente, assim como comportamentos limitados “[...] mas seu curso de desenvolvimento precoce está marcado por uma falta de qualquer retardo clinicamente significativo na linguagem falada ou na percepção da linguagem, no desenvolvimento cognitivo, nas habilidades de autocuidado e na curiosidade sobre o ambiente” (KLIN, 2006, p. 8).

atividades precisam ser diversificadas e não podem durar mais do que cinco minutos, pois a capacidade de concentração do grupo é baixa. Acreditamos que esse fato pode estar ligado à memória de trabalho (WM) ¹⁴⁵ dos alunos. Para Gathercole e Alloway (2007 in DEWAR, 2013), quando comparada a um adulto a criança de zero a quatro anos tem a metade ou um terço da capacidade de WM. No entanto, esse índice muda de criança para criança. Podemos comprovar isso ao darmos as mesmas instruções verbais para crianças diferentes. Para algumas a tarefa de colocar uma caneta preta em uma caixa vermelha, por exemplo, pode ser fácil de resolver. Enquanto alguns alunos realizam a tarefa sozinhos, outros podem resolvê-la lembrando das orientações da professora, ou então, podem desistir da atividade por não saberem mais o que deveriam realizar. Ao pensarmos no ensino de uma LE na EI, o funcionamento da WM é mais complexa ainda, pois quando o aluno não compreende o que é dito, se vê frente a decisões como desistir de realizar a tarefa ou então realizá-la pela intuição. Por isso, as atividades oferecidas a essa faixa etária (0 a 4 anos) precisam ser bem planejadas, claras e não podem ser longas, pois a WM desses alunos é mais curta.

Além disso, as diferentes entonações de voz, gestos e a canção auxiliam na manutenção de uma atmosfera de concentração e trabalho. Ainda assim, as diferenças (criança com síndrome de Asperger, visão, audição, etc.) tornam-se um grande empecilho, pois causam atrito e dispersam a atenção. Não sabendo lidar com “o diferente”, as crianças afastam-se umas das outras e brigam constantemente. Percebemos, durante as observações, o engajamento, a preocupação e a busca por soluções da professora em relação a esse problema. Assim, entendemos que precisamos trabalhar a inclusão dessas crianças no grupo, bem como trabalhar de uma forma intensa as relações interpessoais.

Foi justamente a partir dessa constatação que surgiu a ideia de desenvolver uma SD com a temática ajuda mútua. Além disso, precisávamos aliar nosso trabalho com o que a professora já vinha desenvolvendo: alimentação saudável. Uma semana antes do início das observações, o grupo plantou rabanete, alface, cenoura e por conta disso escolhemos o conto de animais *Das große Radieschen*¹⁴⁶, uma adaptação de Jolanda

¹⁴⁵ A WM não pode ser confundida com o quociente de inteligência (QI). Para Uehara e Landeira-Fernandez (2010, p.31) “A memória de trabalho é um sistema de memória responsável pelo armazenamento temporário e processamento simultâneo de informação seja ela do ambiente ou da memória de longo prazo. Seu funcionamento está intimamente relacionado com atividades cognitivas complexas, incluindo a compreensão da linguagem, o raciocínio e a resolução de problemas”.

¹⁴⁶ O grande Rabanete.

Garcia do conto *Die große Rübe*¹⁴⁷ dos irmãos Grimm. Esse material possibilitar-nos-ia trabalhar com as dificuldades vivenciadas pelos alunos até então e ajuda-los-ia a compreender a necessidade de ajuda mútua. Além disso, estaria dentro da proposta que já vinha sendo trabalhada pela professora de alemão.

Para tanto, partimos do pressuposto de que “a verdadeira evolução de um povo se faz no nível da mente, ao nível da consciência-de-mundo que cada um vai assimilando desde a infância” (COELHO, 1997, p.14). É para que aconteça essa transformação que recorreremos à literatura, denominada pela autora como o “[...] verdadeiro microcosmo da vida real, transfigurado em arte” (COELHO, 1997, p.15).

Tendo em vista que a criança que é portadora da Síndrome de Asperger tem dificuldades de aceitação de tudo o que foge à rotina (KLIN, 2006; TONELLI; ROCHA, 2013), as observações colaboraram, e muito, para o meu entrosamento com o aluno e com o grupo em questão. Isso foi possibilitado pela professora e a auxiliar, que desde o primeiro dia cederam espaço para a observação participativa. Brinquei, cantei, lanchei junto com as crianças, a fim de que elas não estranhassem a minha presença. Inicialmente percebi uma resistência por parte do aluno portador da síndrome, mas à medida que o tempo passava, ele foi se aproximando.

Excerto 3 [25/06/2014]

[...] Hoje, pela primeira vez, Cristoff aproximou-se de mim. Estava esperando a chegada da professora e a mãe dele sentou-o, ao meu lado, no tapete. Em suas mãos ele mantinha um dinossauro (portadores de Asperger normalmente apegam-se a algum objeto). Perguntei sobre o seu *Dinosaurier* e ele prontamente respondeu: Ele é lindo. Logo após, ele estranhou meus brincos de argola e arrancou-os da minha orelha, dizendo: Pronto, Tante Josie. Agora não dói mais. Durante a aula inteira ele manteve-se ao meu lado [...]

O fato do aluno com Asperger saber o meu nome e preocupar-se com a possível dor que eu estaria sentindo por conta do brinco de argola, demonstra que minha presença já não o incomodava mais e de que fui aceita por ele no grupo. O mesmo aconteceu com o restante das crianças, que acabavam brigando e discutindo para sentar-se ao meu lado. A boa aceitação, a empatia, a afetividade nessa fase é relevante para o desenvolvimento das atividades, que possibilitam a aprendizagem e posterior desenvolvimento da criança (CODD, 1999).

¹⁴⁷ O grande nabo.

Além de contribuir na escolha do conto a ser trabalhado, o diário também colaborou para um diagnóstico prévio das CL mobilizadas pelo grupo, como podemos ver no excerto (4):

Excerto 4 [25/07/2014]

[...] Professora abre o livro “Ich bin der stärkste im ganzen Land”, de Mario Ramos na primeira página. Ela inicia a contação de histórias utilizando-se de diversas entonações de voz e expressões faciais. A demonstração de encantamento é visível no rosto das crianças. Ao perceber que elas não entendiam o que estava sendo lido, a professora traduz para o português. Aurora comenta em português, que agora vão chegar os porquinhos (fazendo uma alusão à história Três porquinhos, de Joseph Jacobs). [...] Cristoff aproxima-se do livro e sorri encantado. As respostas às perguntas da professora são todas em português. Até mesmo os animais (que eles denominaram em alemão na aula anterior) são ditos em português. A professora procura levar os alunos a fazê-lo em alemão, fingindo não entender o que o aluno disse. Flyn e Alladin brigam por causa de um brinquedo que estava no chão. No final da história a professora pergunta se eles gostaram e todos afirmam que sim.

Percebemos nesse excerto que as crianças, embora saibam relacionar as histórias que já conhecem com a que estão ouvindo (caso da Aurora), ainda possuem dificuldades de expressar-se na língua alvo. O encantamento em relação à literatura infantil é visível, porém ainda precisamos encontrar maneiras de desenvolver as CL do grupo. As brigas e o desentendimento ainda estão presentes, porém, percebe-se que o conto encanta os alunos de tal maneira que eles ficam mais calmos e atentos ao que está acontecendo na história. Novamente, observamos que a escolha dos contos de animais é um instrumento válido para a apropriação da linguagem.

Dessa forma, acreditamos que os apontamentos feitos no diário contribuem para guiar a elaboração da SD, pois realizaremos algumas das atividades propostas pela professora, principalmente as canções, os gestos, os comandos para que as crianças se sintam seguras nessa rotina. Entre as atividades, selecionamos algumas técnicas que deram certo nas aulas observadas, como a canção *Indianerbeine* para acalmar e ajudar na organização do círculo¹⁴⁸. A seguir, apresentaremos a análise das fichas de observação individual.

¹⁴⁸ Durante as aulas, toda vez que a turma estava muito agitada, a professora cantava a música *Indianerbeine* para que as crianças se acalmassem e sentassem corretamente em círculo.

3.1.3 Alguns delineamentos de uma prática de observação: ficha de observação individual

Além do contexto, também observamos cada aluno individualmente, a fim de, primeiramente, traçarmos o perfil do grupo e em seguida, percebermos alguns aspectos relevantes e particulares de cada aluno. Para compreendermos melhor como funciona a segunda ficha de observação, apresentaremos, a seguir, os dados gerais da turma e em seguida, traremos a ficha de um dos alunos preenchida, sempre partindo do macro para o micro.

No que concerne aos interesses desse grupo de alunos e os gêneros que os motivam, descobrimos que praticamente todos eles gostam de contos (de fadas, de animais, maravilhosos). Além disso, eles apreciam desenhar, praticar esportes, pescar, animais, desenhos animados e maquiagem¹⁴⁹. Embora possuam grandes dificuldades de concentração¹⁵⁰, eles participam ativamente das atividades propostas. Porém, essas sempre devem ser de curta duração, pois se trata de uma turma extremamente agitada. De acordo com os relatos da professora e da auxiliar, alguns alunos são superprotegidos pelos pais, o que dificulta o trabalho com jogos de competição, tendo em vista que a maioria não sabe perder e chora quando isso acontece. Além disso, observamos que alguns têm dificuldades motoras, cognitivas, com a língua e em lidar com o fracasso. Porém, quase todos eles (14 crianças) são independentes e realizam boa parte das atividades sem a ajuda da auxiliar¹⁵¹, se comparados a crianças da mesma faixa etária. Ao que se refere ao trabalho coletivo, o grupo possui algumas dificuldades de socialização, pois as crianças ainda estão aprendendo a lidar com as diferenças (alunos com dificuldade de visão, de audição e Síndrome de Asperger).

Outro aspecto importante no ensino de línguas na educação infantil é a empatia entre professor e aluno. Conforme Codo (1999, p. 50), quando não há uma relação harmoniosa entre professor e aluno, o processo de desenvolvimento é prejudicado,

¹⁴⁹ Todos os dados apresentados nessa subseção provêm das fichas de observação individual.

¹⁵⁰ Devemos tomar cuidado para não confundir a falta de concentração, ansiedade, inquietação, euforia, que, conforme Cunha (2012), são frequentes e podem significar somente uma fase da criança, com o Transtorno de Deficit de Atenção (TDHA) ou a Hiperatividade que são fisiologicamente condicionadas e não emocionais. Os problemas que encontramos durante as nossas observações são de conduta, normalmente ligados a problemas pessoais ou de falta de limites. De acordo com a coordenadora, não temos nenhum caso atestado de TDHA ou de Hiperatividade no grupo em questão.

¹⁵¹ O grupo 3 (crianças de dois a três anos) e o Grupo 4 (crianças de três a quatro anos) possuem uma auxiliar, pois alguns ainda usam fraldas e boa parte das crianças, nessa faixa etária, ainda não consegue realizar as atividades rotineiras (como escovar os dentes, recortar, destacar) sozinhas.

principalmente no que tange às emoções. Quando a criança gosta das aulas, da professora, da língua e/ou do conteúdo trabalhado, ela aprende muito mais e melhor. Por isso, primeiramente, precisamos tornar as nossas aulas prazerosas, a fim de que o aluno tenha vontade de aprender.

Ao avaliar o Grupo 4, percebemos que somente um aluno tem dificuldades em aceitar a língua. Já ao observarmos o que diz respeito ao contato com a língua em casa, ou ambientes fora da escola, constatamos que somente três falam *Donauschwäbisch*, no entanto cinco possuem contato com a língua. Isso quer dizer que alguém da família (avô, pai, mãe, tio) fala a língua em casa. No que tange aos gestos, todos eles utilizam a linguagem não verbal para se comunicar, bem como repetem ou imitam as falas/ gestos da professora.

A respeito da compreensão, uma das crianças tem dificuldade em entender o que é falado, doze quase sempre¹⁵² e três sempre compreendem as instruções da professora. Embora dificilmente haja produção oral em língua alemã, por parte das crianças, a maioria consegue compreender, principalmente os comandos da professora. As perguntas são feitas em alemão, mas na maioria das vezes, as respostas são em português. Boa parte da turma está na fase vocabular. Acreditamos que isso se dá pelo fato de eles estarem no segundo ano de alemão. Das quinze crianças, três já conseguem formar frases e se comunicar sem dificuldades, ou seja, falam fluentemente a língua, porém o fazem misturando o *Donauschwäbisch* e o alemão padrão.

Para que possamos compreender melhor de onde advêm os dados apresentados e para que seja possível analisar mais de perto um dos alunos em específico, apresentaremos a seguir a ficha de observação individual da aluna Rapunzel:

¹⁵² Esse dado provém da observação e das constatações da professora da turma que levou em conta a compreensão dos comandos que são realizados em LA. Isso não significa que os alunos possuem dificuldades de compreensão, mas sim que eles estão aprendendo a língua e ainda não compreendem tudo o que é falado nas aulas de LE.

Quadro 7: Ficha de observação individual

Aluna: Rapunzel	Data: 06/06/2014	Tema: O tempo= chuva/sol/ geada/neve
-----------------	------------------	--------------------------------------

1. **Motivação/ interesse da criança:** Contos de fadas
2. **Facilidade com:** coordenação motora fina; Relação interpessoal;
3. **Dificuldades:** Coordenação motora ampla;
4. **() Dependente (x) independente** obs.: Trata-se de uma criança que já consegue ir sozinha ao banheiro; Realiza quase todas as atividades sem a intervenção da auxiliar e da professora.
5. **Como a criança lida com sucesso/ fracasso?** Lida, sem problemas, com o fracasso.
6. **Capacidade de concentração:** se concentra com facilidade.

7. Capacidade de comunicação/de fala:

- a) **A criança aprecia a língua alemã?** (x) sim () não
- b) **Falante de *Donauschwäbisch*** () sim (x) não
- c) **Utiliza-se de gestos ao falar?** (x) sim () não
- d) **A criança compreende o que é falado em sala de aula?** () nunca () as vezes (x) quase sempre () sempre
- e) **Repetição/ imitação:** (x) sim () não
- f) **Participação:** () nunca () as vezes () quase sempre (x) sempre
- g) **Quando a criança deseja fazer ou falar algo, ela formula frases, nas quais ela organiza as palavras uma após a outra, como por exemplo, ir ao banheiro, Mario no jardim [...]**

A criança em questão está na fase vocabular e concentra-se com facilidade. Ela ainda não consegue formular frases em alemão, porém apresenta evidências de que compreende quase tudo o que é falado. Todos os comandos da professora, como *Händewaschen!* (Lavar as mãos!), *Augenzu!* (Feche os olhos!), *Aufräumen!* (organizar!) são executados. Além disso, ela respeita a fala da professora e sabe produzir alternância nos turnos, embora recorra frequentemente ao português, como podemos ver na seguinte frase: *Bitte* (Por favor), quero ver esse *Buch* (livro)!¹⁵³. Além disso, percebe-se que as palavras utilizadas em aula são normalmente ligadas ao contexto familiar, cotidiano ou social mais próximo (comer e beber, integrantes da família, animais de estimação, etc.). Para comunicar-se, ela recorre, constantemente, aos gestos e à entonação. Às vezes, a palavra não é a correta, porém a entonação e o gesto utilizado, sim. Artigos, preposições, conectores são raramente utilizados. Normalmente a comunicação ocorre por intermédio de substantivos e verbos, como podemos ver no exemplo a seguir: *Hause gehen!* (Casa ir).

Fonte: elaborado pela pesquisadora com base no catálogo de línguas (ÁUSTRIA, 2005), no RCNEI (BRASIL, 1998a) e nas observações realizadas em junho, julho e agosto

A criança em questão, assim como o grupo observado, prefere contos (nesse caso de fadas). Ela possui facilidade em relação à coordenação motora fina e uma ótima relação interpessoal. No que concerne à última, percebe-se que ela interage com todos, destoando da maioria dos seus colegas que possuem dificuldades em inter-relacionar-se. Sua principal dificuldade é a coordenação motora ampla, fato que a atrapalha quando lhe são exigidos movimentos mais bruscos e expansivos. Percebemos isso ao observarmos sua atuação durante jogos que exijam a movimentação de grandes músculos, do corpo todo ou de várias partes dele ao mesmo tempo. Ademais, trata-se de uma criança independente, pois já consegue ir sozinha ao banheiro e realiza quase todas as atividades sem a intervenção da auxiliar e da professora. Porém, ao contrário dos

¹⁵³ Conforme Ortiz Alvarez (2002), quando o aluno ainda não possui o suficiente para falar a LE, utiliza-se de uma interlíngua. Trata-se de uma terceira língua que não é nem a L1 que já fala fluentemente e nem a LE que está aprendendo, ou seja, a inerlíngua situa-se entre as duas línguas.

outros integrantes do grupo é uma das únicas que sabe lidar com o fracasso. Quando vence, comemora sem agredir aos outros e quando perde não se sente ofendida. Embora a maioria dos seus colegas possua dificuldades em concentrar-se, ela o faz com muita facilidade. Aprecia a LA, não é falante do *Donauschwäbisch*, além de não possuir contato direto com familiares falantes, uma vez que não é natural da comunidade pesquisada. Ao falar, como quase todos do seu grupo, utiliza-se de gestos, os quais em sua maioria são a imitação dos que são realizados pelas professoras. Quase sempre compreende o que é falado em sala e sempre participa das atividades propostas. Como a maioria em seu grupo, ainda não consegue formular frases, porém, esforça-se para fazê-lo, substituindo as palavras esquecidas ou desconhecidas por gestos e pelas expressões correspondentes em português.

Acreditamos que esses primeiros passos são fundamentais para selecionar um gênero textual pertinente para o ensino da educação infantil.

3.2 Modelo didático dos gêneros: contos de animais, contos maravilhosos e contos de exemplo

Nesta seção, responderemos a seguinte pergunta de pesquisa:

- b) Quais são os elementos ensináveis dos gêneros contos de animais, exemplares e maravilhosos?

Para tanto, primeiramente vamos discorrer sobre a origem dos contos, para depois apresentar a definição e a classificação de cada um deles. Também apresentaremos a análise dos cinco textos que compõem nosso corpus. A junção de todos esses elementos (pressupostos dos autores de renome, elementos constitutivos dos gêneros escolhidos e análise do corpus) compõe o MD. Em vista disso, entendemos que os pressupostos desses teóricos fazem parte da nossa análise e não do referencial teórico da dissertação.

3.2.1 Origem dos contos

Os contos clássicos, como nós os conhecemos, nasceram muito antes dos irmãos Grimm, de Perrault e de Andersen. Conforme Propp (2001, p. 136), “o estudo dos povos mais arcaicos e primitivos leva à conclusão de que todo o seu folclore [...] possui forte caráter sagrado ou mágico”. Sabemos pouco sobre a origem dos contos, a não ser que tanto os de fadas, quanto os maravilhosos só podem advir da mesma fonte, por conta dos elementos que possuem em comum (COELHO, 1991). Não podemos ignorar essas

semelhanças, pois a distância geográfica entre oriente e ocidente é considerável e povos tão diferentes, no que se refere aos costumes, língua e cultura, não seriam capazes de contar contos tão semelhantes. Especula-se, portanto, que existam textos matrizes “puros”, de origem oriental, ou seja, que os contos maravilhosos surgiram supostamente primeiro.

Para comprovar essa tese, foram encontrados, pela egiptóloga Mrs. D’Orbeney, há mais de 3200 anos, manuscritos egípcios na Itália. Acredita-se que esses papiros serviram como base para muitas narrativas espalhadas pelo mundo inteiro. No Brasil, Luís Da Câmara Cascudo (1984), em uma conversa com a senhora Benvenuta de Araújo, no Rio Grande do Norte, registrou a história *A princesa e o gigante*, conto de fadas semelhantes às histórias egípcias.

A coletânea mais antiga de histórias egípcias é *Calila e Dimna*, que se originou a partir de “(...) narrativas pertencentes originalmente ao *Pantshatantra* (apólogos usados pelos pregadores budistas, a partir do século V) e à primitiva epopeia indiana Mahabarata (escrita entre os séculos IV a.C. e IV d.C.)” (COELHO, 1991, p.19). Trata-se de uma coletânea de fábulas (pois apresentam a antropomorfização dos animais, característica principal deste gênero) que aborda, em meio a uma fusão entre o real e o mágico, os temas política e “boa conduta”. Duas das fábulas da coletânea são consideradas como as principais precursoras dos contos de fadas: “O anacoreta e a rata...” e “Ilaz, Chadarm e Irakht”. Em ambas podemos ver elementos que, mais tarde, serão constituintes desse gênero.

Foi a partir dessas narrativas egípcias que surgiram as indianas, com características e até histórias semelhantes. Um exemplo seria o romance *Os dois irmãos* e a história bíblica *José e a mulher de Putifar*. Ambos falam sobre:

[...] a polaridade *paixão-ódio*, os ciúmes descontrolados, que separam irmãos ou amigos e provocam mortes, as metamorfoses contínuas, que atingem inocentes ou castigam os culpados e, finalmente o reconhecimento e prêmio aos injustiçados. (COELHO, 1991, p.21)

Além das narrativas apresentadas, outra fonte, também oriental, compilada pelo filósofo hindu Sendabad, é considerada importante: *Sendebbar* ou *O livro dos enganos das mulheres*. Embora o sânscrito tenha sido perdido, seu conteúdo continuou sendo propagado por meio de muitas versões, em diversas línguas, durante os séculos IX e XIII. Seu eixo central é a tríplice aliança: amor-ódio-sabedoria, características essas

próprias de um conto de fadas. A mulher passou a ser concebida como portadora de perfil pouco virtuoso. Já se observava a presença da madrasta, mentirosa e ambiciosa, esposa de um rei, elementos que, mais tarde, também fariam parte do enredo dos contos de fadas. Foi a partir dessa narrativa que se originou o conto maravilhoso *Aventuras de Simbad, o marujo*, que ganhou reconhecimento a partir de uma das mais famosas coletâneas, da atualidade: *As mil e uma noites*. Embora tenha sido compilada no século XV, ela só ganhou renome no início do século XVIII, por intermédio de Antoine Galland e mesmo assim demorou a ser reconhecida como verdadeira, pois não se acreditava na tradução feita pelo escritor. As narrativas da coletânea são audaciosas e “(...) falavam de um Oriente fabuloso e exótico, já desaparecido no tempo e que a literatura preservara. (COELHO, 1991, p.23)”. Seu eixo central é a tríplice aliança: amor- morte-palavra e o argumento central é a problemática existencial. As relações homem-mulher são baseadas no amor e no conhecer-se mutuamente, a fim de atingir uma realização plena do ser. A presença do erotismo é uma das principais características que difere narrativas orientais de ocidentais. O sexo¹⁵⁴ promove a fusão entre *peessoas*, a *unidade cósmica*, os deuses e a *natureza*.

Embora *Mil e uma noites* seja de cunho trágico, se mantém, durante a narrativa inteira, uma atmosfera descontraída, sem preocupação com o pecado, elemento que é relevante para as narrativas ocidentais. Porém, a mulher continua submissa ao homem, que possui plenos direitos sob ela e seus escravos, ou seja, a ela cabe o dever de satisfazê-lo. Nesse universo, a “adúltera” não é vista como pecadora, mas sim, criminosa e até infratora, a qual pode ser punida com a morte.

Ao mesmo tempo em que os povos orientais se desenvolviam no ocidente, os celtas migraram e conquistaram, de uma maneira amigável, por intermédio dos seus valores espirituais, da sua religião e da sua inteligência, a cultura ocidental. Segundo Sousa¹⁵⁵ eles integram uma das mais ricas civilizações do mundo antigo. Trata-se de um conjunto de povos, organizados em clãs, pertencentes à família linguística indo-europeia e habitantes do território que ia da Grã-Bretanha à Europa Central, passando pela França e pela Alemanha, a partir do segundo milênio A.C. Para Wilkinson, “embora não

¹⁵⁴Segundo o endereço eletrônico Museu do sexo, na filosofia hindu o amor, o prazer e a satisfação (kama) são inerentes a todos os indivíduos e devem caminhar em harmonia com o dharma (mérito religioso) e o artha (aquisição de riqueza e bens). A união destes três elementos forma a plenitude do ser humano bem-sucedido e faz do sexo uma arte. Para maiores informações acesse a página: www.museudosexo.com.

¹⁵⁵ Para maiores informações acesse a página: <http://www.historiadomundo.com.br/celta/>

conhecessem a escrita, os celtas tinham uma cultura altamente sofisticada, e escavações em seus túmulos e locais sagrados mostraram que eles adoravam uma grande variedade de deuses” (WILKINSON, 2011, p. 114-115). Foram eles os responsáveis pela introdução da metalurgia do ferro e os criadores das histórias do Ciclo do Rei Artur, bem como dos relatos míticos, dos quais se originaram os contos de fadas.

Segundo Coelho (1991, p. 41), no século V a liturgia cristã se apropriou de alguns rituais pagãos dos celtas, que eram espírito-naturalistas e acreditavam em vida pós-morte. Sua religião era comandada por sacerdotes ou sábios, os druidas, que defendiam os ritos célticos, e que os realizavam (um deles era o sacrifício humano) nos bosques. Foi deles que surgiu o culto ao misterioso e conseqüentemente as lendas da literatura céltico-bretã. Podemos citar as poesias *Beowulf* e *Os Mabinogion*, que mais tarde serviram de base às novelas de cavalaria arturiana. A lenda do rei Artur promovia “(...) ideais de honra, cavalheirismo e coragem exemplificados por esse rei perfeito e seus valorosos cavaleiros.” (WILKINSON, 2011, p.126). Um dos cavaleiros mais famosos foi Lancelot, da novela *Lancelot e o Lago*. Do amor entre o cavaleiro e a esposa do rei Artur, Ginevra, nasce Gallaz, o único a encontrar o santo Graal¹⁵⁶, o que denuncia uma mistura entre o mágico dos celtas e o pecaminoso dos católicos.

Foi justamente na literatura céltico-bretã que surgiram, pela primeira vez, as fadas, na configuração que as encontramos hoje. Trata-se de

“[...] seres fantásticos ou imaginários, de grande beleza, que se apresentavam em forma de mulher. Dotadas de virtudes e poderes sobrenaturais, interferem na vida dos homens, para auxiliá-los em situações-limite, quando já nenhuma solução natural seria possível. Podem ainda encarnar o Mal e apresentarem-se como o avesso da imagem anterior, isto é, como bruxas. [...] são formas simbólicas da eterna dualidade da mulher na condição feminina (COELHO, 1991, p. 31)”.

Com a origem das primeiras fadas, Morgana e Viviana, surgiu uma importante elaboração para os contos de fadas: o amor espiritual, eterno, mágico e indestrutível. Consideradas “mestras da magia”, elas eram vistas, em algumas culturas, como *mensageiras do Outro mundo*. Ainda hoje existem pessoas que acreditam em sua existência real. Conforme Gelder (1986), a criança possui capacidade de enxergar e de se comunicar com esses seres ligados aos fenômenos da natureza, e que transitam entre

¹⁵⁶ Segundo Wilkinson (2011, p.127), “(...) o Graal seria a taça de que Cristo bebeu na Santa Ceia, ou então, o recipiente que recolhera seu sangue enquanto morria”.

o visível e o invisível. Para enxergá-los precisamos aguçar o nosso sentido mais delicado, que está além da visão. Descrevê-las detalhadamente, ou falar sobre a matéria de que são feitas não é simples, pois “[...] existem muitas variedades diferentes.” (1997, p.31).

As novelas arturianas fizeram tanto sucesso na Idade Média que reapareceram no Renascimento, por intermédio de novas narrativas. Um exemplo seria a peça teatral *Sonho de uma noite de verão*, de Shakespeare, onde podemos ver um mago, uma fada e um duende. Foi a partir dessa atmosfera do maravilhoso que nasceram os contos maravilhosos infantis. No final do século XVII, as narrativas celtas se tornaram folclore popular. Com isso, o mundo dos cavaleiros e dos grandes fatos heróicos cede lugar ao romanesco.

A partir do século XVIII, a burguesia passa a ter uma nova noção de família e surge o conceito “infância”. As crianças da alta sociedade deveriam estudar para dirigir os bens dos pais, enquanto as crianças pobres deveriam se formar como mão de obra barata. Portanto, faz-se necessária uma nova literatura, pois as crianças, que eram até então consideradas como *mini adultos*, são vistas agora como “[...] braços para a indústria e cabeças para o comando [...]” (AMARILHA, p. 127, 2002). A partir disso, os educadores passaram a preocupar-se com o ensino e a reescrever os contos existentes.

É nessa época que Charles Perrault (1667), atraído pelos relatos maravilhosos dá origem ao primeiro núcleo da literatura ocidental: *Contes de ma Mère l’Oye*¹⁵⁷. Por influência de sua sobrinha Mlle Héritier, ele apoiou, em uma época de emancipação para as mulheres, a causa feminista. Mais tarde, em busca do resgate de valores, do entretenimento das crianças e principalmente da sua formação moral, ele publicou uma coletânea com contos de fadas (A Bela Adormecida no Bosque, Chapeuzinho Vermelho...) e maravilhosos (Henrique do Tapete, O Barba Azul).

Um século depois, na Alemanha, os irmãos Grimm (em alemão Brüder Grimm ou Gebrüder Grimm) chamados Jacob e Wilhelm (filólogos, folcloristas, estudiosos da mitologia germânica e do Direito) recolheram inúmeras narrativas maravilhosas, lendas ou sagas, com a ajuda de suas informantes Katherina Wieckmann e Jeannette Hassenpflug, que foram, mais tarde, publicadas sob o título *Kinder und Hausmärchen*

¹⁵⁷ Histórias ou contos do tempo passado, com suas moralidades – Contos da Mãe Gansa- 1967

(1812-1822)¹⁵⁸. Alguns contos e narrativas, recolhidos pelos irmãos, possuíam semelhanças com os orientais, célticos e europeus, demonstrando que durante anos e anos esses eram contados e recontados pelos povos. Segundo Coelho (1991, p.75), alguns elementos são característicos às obras dos irmãos Grimm:

- a) Provas que devem ser vencidas, para que as personagens alcancem o que desejam;
- b) Vida como algo difícil de ser enfrentada, porém valiosa;
- c) Atmosfera de leveza, bom humor e alegria.

Cerca de 20 anos após, Hans Christian Andersen, dinamarquês que escreveu novelas, poesias e é considerado hoje como o verdadeiro *pai da literatura infantil*, publicou mais de 200 contos infantis sob o título *Eventyr* (1835-1872). Uma parte desses foi de sua própria criação e outra proveniente de fontes diversas. É interessante observar que todos os contos foram reescritos sob uma visão romântica, ou seja, o maravilhoso, misterioso se tornou tenro e sentimental. Diferentemente dos irmãos Grimm e de Perrault, nas histórias de Andersen predomina um ar de tristeza ou dor. Além disso, há um forte confronto entre opostos: poderoso x desprotegido; forte x fraco.

Essas obras (de Perrault, Grimm e Andersen) antes de serem consideradas literatura infantil, eram reconhecidas como literatura popular. Para Coelho (1997, p. 36) em todas elas havia “[...] a intenção de “passar” determinados valores ou padrões a serem respeitados pela comunidade ou incorporados pelo comportamento de cada indivíduo”.

A autora também nos ajuda a refletir a escolha do corpus por intermédio de uma pergunta: “Literatura infantil: o ideal para os pequenos leitores seria a literatura realista? ou a fantasista?” (p.48). Logo após ela responde: “Nenhuma dessas formas é *melhor* ou *pior*, literalmente. São apenas diferentes e dependem das relações de Conhecimento que se estabelecem entre os homens e o mundo que eles vivem.” (COELHO, 1997, p.49).

3.2.2 Os contos: definição e classificação

“Se quiser falar ao coração dos homens, há de se contar uma história. Dessas onde não falem animais, ou deuses e muita fantasia. Porque é assim- suave e docemente que se despertam consciências” LA FONTAINE

¹⁵⁸ Contos de Fadas para adultos e crianças.

Desde sempre o homem se encanta com as narrativas que falam de elementos maravilhosos. Qual é a criança que nunca se envolveu com um conto de fadas ou o adulto que não se divertiu com um conto maravilhoso? Mas, de onde esses contos provêm? Quais são as suas principais características e como podemos diferenciá-los?

Sobre a palavra conto, Simonsen (1987, p.1) afirma que ela é empregada desde 1080, e provêm do latim *computare*, “enumerar os episódios de um relato”. Trata-se de um prolongamento das narrativas orais, que resguarda cristalizado em seu conteúdo a tradição dos povos (REIS, 1987). Na abordagem de Cascudo (2004, p.12), o conto não é somente um meio de diversão, distração, porém contém “informação histórica, etnográfica, sociológica, jurídica, social. É um documento vivo, denunciando costumes, ideias, mentalidades, decisões e julgamentos”. Já para Abaurre e Abaurre (2007, p. 114) trata-se de uma narrativa curta, semelhante ao romance, composta por narrador, personagens, enredo, espaço e tempo. Ele diferencia-se das outras narrativas por normalmente ser breve, linear e simples.

De acordo com Reis (1987), podemos diferenciar dois tipos principais de contos: popular (*Volksmärchen*) e literário (*Kunstmärchen*). O primeiro mantém-se fiel a certa estrutura, por conta de seu objetivo de transmitir uma mensagem (Chapeuzinho vermelho- não devemos andar sozinhas no bosque, pois pode ser perigoso) e não ressaltar a linguagem como arte. Esse objetivo estético, por sua vez, é realizado no segundo, que começou a tomar forma a partir do romantismo. No Brasil, isso ocorreu a partir do modernismo, com autores como Mário de Andrade.

Em relação a sua estrutura, Zilberman (1982) reitera que os contos populares normalmente possuem uma situação inicial, na qual as dificuldades do personagem são apresentadas e posteriormente resolvidas por intermédio de um elemento mágico. As personagens geralmente são poucas, com qualidades físicas e morais bem delineadas. Além disso, tempo e o espaço são indeterminados, como podemos ver nas expressões: “era uma vez”, “há muito tempo”, “num certo dia” e “num lugar distante”.

No que concerne aos tipos de contos populares, contamos com diversos autores que centraram os seus estudos em torno da sua classificação e definição. Antti Aarne publicou, em 1910, um sistema de classificação, o qual foi, mais tarde, traduzido e ampliado por Stith Thomson. Os contos do *Sistema de classificação de Aarne-Thompson* foram agrupados em Contos de animais; Contos folclóricos comuns: maravilhosos; religiosos; românticos; Ogro estúpido; Facécias, anedotas e Contos de fórmulas.

Em 1930, o germano-holandês André Jolles publicou o livro *Forma simples*, segundo o qual,

o conto possui um formato simples e que pode ser contado com as próprias palavras, além de o acontecimento narrado ter mais importância do que as personagens que o vivem. A moral subentendida é um ensinamento, de ordem cultural, social ou religiosa, que mediante o conto está sendo transmitida e, logo, perpetuada (OLIVEIRA, 2010, p.29).

Já Propp (2001), no final do século XVIII, aprimorou os estudos de Aarne (1910) por intermédio do estudo morfológico de um dos tipos tratados pelo finlandês: os contos de magia. Em sua obra *A morfologia dos contos maravilhosos*, o autor “constatou que os personagens dos contos, variando em idade, sexo, características gerais, etc., realizam, em histórias distintas, ações idênticas ou equivalentes” (REIS, 1987, p.15).

Na França, podemos destacar o trabalho de Michèle Simonsen. Em seu livro *Le conte populaire* (1984), a autora tratou as narrativas de tradição oral e escrita, além de apresentar uma classificação dos contos populares, com base no *catálogo francês Delarue-Tenèze* e o catálogo internacional *Aarne-Thompson*, apresentado anteriormente.

De acordo com a francesa, podemos dividir os contos populares em: Contos maravilhosos; Realistas ou novelas; Religiosos; Histórias de ogros estúpidos; Contos de animais e Contos humorísticos. Em relação à primeira classificação, a autora questiona a designação contos de fadas para indicar todo e qualquer conto maravilhoso, pois nem todos possuem fadas em seu enredo.

No que concerne à estrutura dos contos de fadas, Gagliardi e Amaral (2001, p.13) fizeram uma síntese a partir dos estudos de Propp (1997). De acordo com esses estudiosos, os contos de fadas apresentam:

- a) Situação inicial de tranquilidade;
- b) Proibição ou perda;
- c) Herói (heroína) é obrigado (a) a sair de casa ou continuar vivendo nela com restrições ou castigos impostos pelo (a) antagonista;
- d) Herói (heroína) recebe um objeto mágico ou a ajuda de um ser mágico;
- e) Ele (a) passa por muitas provações, dificuldades que podem levar ao enfrentamento direto com seu (sua) antagonista;

- f) As ações da história podem realizar-se num só espaço ou acontecerem em vários espaços diferentes, lugares distantes do lar do (da) protagonista;
- g) Às vezes o herói precisa se disfarçar; outras vezes ela (ele) é transformada;
- h) Ao longo da trama o herói disfarçado ou transformado é reconhecido;
- i) O (a) antagonista é desmascarado ou castigado;
- j) No final ocorre um desenlace: há a reparação do dano feito ao (á) herói (heroína), que pode casar-se com a filha (filho) do rei ou receber alguma recompensa.

O desfecho ocorre, normalmente, pelo encontro dele com uma princesa bela ou do seu próprio *eu interior*, como se ambos (princesa e *eu interior*) fossem um objetivo a ser alcançado. O mesmo não ocorre nos contos de fadas de origem nórdica e eslava. Neles, encontramos a busca inversa: a princesa ou plebeia procura o seu príncipe e luta por ele até “desencantá-lo”, para que possam viver *felizes para sempre*. Esse caminho inverso, podemos ver no conto russo *A pena do Finist- Fier Falcão*.

Entre essas duas designações (fadas e maravilhoso) ainda existem os contos de exemplo, que misturam o existencial e o social, denominados por Cascudo (1984)¹⁵⁹, de contos de carochinha. Exemplos dessas narrativas são *O pequeno Polegar e Chapeuzinho vermelho*¹⁶⁰.

Já em relação aos termos *contos realistas* ou *novelas*, Simonsen (1987) considera-os inapropriados, pois, conforme a autora, os contos sempre são compostos pelos elementos maravilhoso e/ou imaginário. No que concerne aos contos religiosos, a autora os distingue das lendas, embora ambos possuam conteúdo religioso. As histórias de ogro estúpido podem ser comparadas às histórias de diabo e os contos humorísticos de Simonsen (1987) são denominados por Cascudo (1984) como *facécias*.

Além dessas designações, também devemos pensar nos contos de animais, os quais não possuem objetos mágicos e os heróis são personificados por animais. Além disso, o desfecho desses contos não consiste em um casamento ou a conquista de uma recompensa, mas sim a vitória do animal fraco contra o forte, por intermédio da astúcia.

¹⁵⁹No Brasil, destacam-se os estudos de Cascudo (1984) que classifica os contos por temas (conto de encantamento ou conto maravilhoso, conto de exemplo, conto de animais, conto religioso, conto etiológico e conto acumulativo) e de Nascimento (2005), que os classificou conforme o catálogo de Aarne-Thompson.

¹⁶⁰ Para os celtas a menina representa o Sol devorado pela noite do Inverno, ou seja, o lobo. Para maiores informações acessar a página: <https://centroculturalcelta.wordpress.com/celtas/mitologia/>

Para que possamos compreender melhor as características dos contos constituintes do nosso MD (contos de animais, de exemplo e maravilhosos) iremos, na subseção seguinte, explicar melhor o que são e qual é a estrutura deles.

3.2.2.1 Os contos de animais, de exemplo e maravilhosos

Após a observação dos alunos em junho, julho e agosto de 2014, escolhemos, conforme a temática trabalhada pela professora e as preferências dos alunos, contos que a princípio eram denominados de fada e maravilhosos, mas que somente a partir da elaboração do MD descobrimos ser de animais, maravilhosos e de exemplo. A seguir, apresentaremos as principais características dos três tipos de contos.

3.2.2.2 O que são contos de animais?

Ao pesquisarmos pela definição de conto de animais, esbarramos na semelhança dessa narrativa com as fábulas. Conforme Alcoforado (1985, p.68), o conto de animais segue a “mesma estrutura da fábula, na acepção que lhe dá LA FONTAINE, pois encerram uma intenção moralizante explicitada”. Em consonância com essa definição, Cascudo (1984, p. 284), define-os como “as fábulas clássicas onde os animais vivem o exemplo dos homens”. Para ambos os autores, essas narrativas sempre possuem um intuito educativo e tratam de temáticas como a sabedoria e a habilidade de defesa dos mais fracos em relação aos mais fortes.

No tocante a essas acepções, Coelho (1997) considera inadequado não diferenciar ambos. Do mesmo modo, embora compreenda a dificuldade em delimitar esse tipo de conto, pois os animais exercem um papel relevante em outras narrativas, como nos contos maravilhosos, humorísticos, contos de fadas, nas lendas, fábulas e assim por diante, Simonsen (1987) reitera a necessidade de observarmos as diferenças entre as duas narrativas. É por conta disso que a autora define os contos de animais como “relatos em que os papéis principais, herói e adversários, são representados por animais enquanto tais” (SIMONSEN, 1987, p. 8). Tal posição também é adotada por Dichtl (2008) que defende que esses contos são compostos pelo mágico, pelo fantástico e o encantador, enquanto que a fábula não trata o tema magia. Já para Petsch (1982, in Dichtl, 2008), a maior diferença entre as duas narrativas consiste na presença ou não da reflexão final. Toda fábula é iniciada ou encerrada por uma lição de moral e visa ao ensinar e ao compreender, enquanto que os contos de animais possuem objetivos

emocionais e a moral está implícita em seu conteúdo, ou seja, não faz parte da estrutura do conto. Nesse sentido, Tenèze (1976, p.92, in SIMONSEN, 1987, p.13) reitera que:

o antropomorfismo da fábula é puramente convencional, o do conto é convicto e ingênuo. A fábula, originalmente de inspiração clerical, tem uma função pedagógica evidente: ela privilegia o caso. O conto, feito para dar prazer, é um apelo ao prolongamento da narrativa, à cadeia.

Nesse sentido, Morais (2012, p.1), após investigar nos escritos de Teófilo Braga as concepções de fábula da Idade Média, percebeu que as tradicionais, compostas por um contexto moral, passaram a ser substituídas por personagens mais autônomos e com uma funcionalidade e carga tipológica mais reduzida. Ou seja, “a fábula na literatura tradicional tende a desaparecer como gênero e a absorver as características do conto”. Essa substituição também é explicada por Propp (2001, p.136), para o qual “todo folclorista sabe muito bem que os enredos com frequência passam livremente de um gênero para outro (os enredos do conto passam para a epopeia etc.)”. Essa transformação ocorre, de acordo com o autor, por conta dos períodos históricos e das formações sociais.

No que tange à classificação dos contos de animais, Antti Aarne (1910), em seu catálogo de classificação dos contos *Verzeichnis der Märchentypen*¹⁶¹, divide-os em:

- a) Animais selvagens/ os animais da selva (classificação que inicia no número 1 e chega ao 99, dos quais 69 são dedicados à personagem raposa);
- b) Animais selvagens e animais domésticos (do número 100 ao 149);
- c) O homem e os animais selvagens (do número 150 ao 199);
- d) Somente sobre animais domésticos (do número 200 ao 219);
- e) Pássaros (220 ao 249);
- f) Peixes (250 ao 274)
- g) Outros animais e objetos (275 ao 299)

É a partir dessa classificação que Solms (2002, in Dichtl, 2008, p. 62) reorganiza-os em: *animais da selva* (raposa, lobo, coelho e ouriço); *animais de estimação e animais da fazenda* (frango e galinha, cão, gato e camundongo); *Animais do vento* (pardal, carriça, pulga, piolho) e *Peixes* (solha, sardinha e lúcio). Para o autor, a raposa, animal mais recorrente nos contos, é considerada como o epítome da esperteza. O seu adversário é geralmente o lobo, ou o leão, ou seja, um animal mais forte.

¹⁶¹ Trata-se do Sistema de classificação de Aarne-Thompson.

No que concerne à organização semântica dos contos de animais, Simonsen (1987, p.12) estabelece dois princípios de divisão:

- a) A inferioridade física aliada à superioridade intelectual opõe-se à superioridade física aliada à inferioridade intelectual;
- b) Os seres domésticos opõem-se aos seres selvagens¹⁶².

Em relação às características principais do conto de animais, podemos dizer que eles normalmente tratam de animais pequenos que vencem os obstáculos por intermédio da astúcia e da inteligência.

O pequeno nos contos, se flor, animal ou humano, parece, à primeira vista, muitas vezes imperceptível, incidental, fraco, patético ou vulnerável. O significado e o impacto dos pequenos, ao contrário, muitas vezes são grandes (KNOCH, p.5, tradução nossa).

Ao identificarem-se com essa realidade, pequenas crianças aprendem a tomar grandes decisões. Elas são incitadas a diferenciar força da grandeza espiritual e a perceber que a inteligência tem grande relevância na resolução de seus problemas.

Para Bausinger (1991 in Dichtl, 2008), animais não são capazes de uma ação moral, mas quem os torna assim são os escritores. Dessa forma, durante milhares de anos, animais são agraciados com adjetivos (leão-forte/ raposa-inteligente) sem que saibamos o motivo. Para o autor, essa tradição vem de um livro chamado “Physiologus” que surgiu no final do século dois. Essa obra foi reformulada no século 13, sob um viés cristão, recebendo assim o nome “Bestiario moralizzato”. Muitas das características dos animais, descritas nos dois livros, são perpetuadas até hoje.

Autores consagrados pelo registro de diversas histórias, os irmãos Grimm também produziram contos de animais, como por exemplo, *Os Músicos de Bremen*, *O Lobo e os Sete Cabritinhos*, entre outros. Solms (2012, p.10, tradução nossa) analisou o conteúdo, a forma e a organização desses contos e descobriu que:

- a) Os principais personagens ou atores, ou seja, os heróis e - na maioria dos casos, os antagonistas, são animais.
- b) O evento é relatado em um tom de farsa, que alegra os ouvintes.

¹⁶² Exemplo: Os músicos de Bremen, dos irmãos Grimm.

¹⁶³ Das Kleine im Märchen, ob Blume, Tier oder Mensch, wirkt auf den ersten Blick oft unscheinbar, nebensächlich, schwach, bemitleidenswert oder schutzbedürftig. Die Bedeutung und die Wirkung des Kleinen dagegen ist oft gross. (KNOCH, 2012, p.5, tradução nossa)

- c) As histórias são variações do mesmo tema: O pequeno deseja com coragem e sabedoria dar conta do grande ou até mesmo superá-lo¹⁶⁴.

Assim, segundo o autor, os contos de animais parecem mais reais quando relacionados aos outros contos, uma vez que os animais dos contos de Grimm não são pessoas encantadas e nenhum milagre acontece. Logo, a criança se reconhece nos animais fracos e sente-se feliz em pensar na possibilidade de vencer o mais forte com a sua astúcia (SOLMS, 2012).

A partir dos pressupostos apresentados até então, elaboramos um quadro de itens necessários para que o conto seja classificado como conto de animais:

Quadro 8: Configuração dos contos de animais

<p>a) Relato curto, com poucos personagens (SIMONSEN, 1987);</p> <p>b) Os principais personagens ou atores, ou seja, os heróis e - na maioria dos casos, os antagonistas, são animais (SIMONSEN, 1987; SOLMS, 2012);</p> <p>c) Presença de uma fórmula inicial: Era uma vez, Um dia (ZILBERMAN, 1982);</p> <p>d) Adoção de formas, falas, qualidades, defeitos e sentimentos humanos para animais. (ARRAIS, 2011);</p> <p>e) Sequência da narrativa: Situação inicial; Complicação; Ações desencadeadas; Resolução e Situação final (LABOV;WALETZKY, 1967);</p> <p>f) A inferioridade física aliada à superioridade intelectual opõe-se à superioridade física aliada à inferioridade intelectual (SIMONSEN, 1987; SOLMS, 2012);</p> <p>g) Os seres domésticos opõem-se aos seres selvagens (SIMONSEN, 1987);</p> <p>h) A presença de marcadores temporais (de anterioridade – “antes...”; de simultaneidade – “faz meia hora que estou te observando...”; de posterioridade: “depois de tanto treinamento...” (PAULA, 2014);</p> <p>i) A presença de discurso direto; Narrador onisciente (PAULA, 2014);</p> <p>j) O uso de adjetivos, locuções ou adjetivos substantivados na apresentação de personagens e ambientes (ex. velho porco espinho, grande repolho, maçãs do mato etc.); (PAULA, 2014)</p>
--

Fonte: elaborado pela pesquisadora com base nos pressupostos de ZILBERMAN (1982); SIMONSEN (1987); PROPP (2001); ARRAIS (2011); BRONCKART (1999/2012); SOLMS (2012); PAULA (2014).

Uma vez reconhecido o que é um conto de animais, apresentamos, a seguir, os conceitos subjacentes aos contos de exemplo.

¹⁶⁴ a) Die Hauptfiguren oder Träger der Handlung, also die Helden und zu - meist auch ihre Gegenspieler, sind jeweils Tiere. b) Das Geschehen wird in einem schwankhaften Ton berichtet, der den Zuhörer erheitert. c) Die Erzählungen sind Variationen desselben Themas: Der Kleine vermag durch Mut und Klugheit dem Grossen zu widerstehen oder ihn sogar zu überwinden. (SOLMS, 2012, p.10, tradução nossa)

3.2.2.3 O que são contos de exemplo?

Conforme Cascudo (1984, p.273), os contos de exemplo ou *fireside stories*¹⁶⁵ são compostos por um elemento natural que é o conselho. Trata-se de recomendações do que devemos “fazer ou evitar, as lembranças de atos de inteligência para a defesa legítima da vida, da honra ou da tranquilidade social”. Para Alcoforado (1985), a base desses contos é a intriga que nesse caso fere a norma social e a moral.

Outra característica desse tipo de contos é a constante luta entre o bem e o mal, que culmina na punição do malfeitor. Essa particularidade também se faz presente nos contos religiosos. O que difere ambos é o fato de que os contos de exemplo não estão ligados a alguma religião ou ao Divino (CASCUDO, 1984). Assim como nos contos de animais, o fraco, desprotegido vence o forte, por intermédio da astúcia, malícia, sagacidade ou da inteligência. No entanto, normalmente os heróis desses contos são grotescos e ridículos (ALCOFORADO, 1985). Para Coelho (1997), o principal objetivo dessas narrativas é advertir e elas diferem dos contos de fadas e dos contos maravilhosos pela ausência dos elementos sobrenaturais.

Para facilitar a nossa compreensão, elaboramos um quadro de itens necessários para que o conto seja classificado como conto de exemplo:

Quadro 9: Configuração dos contos de exemplo

- | |
|---|
| <ul style="list-style-type: none"> a) Relato curto, com poucos personagens (SIMONSEN, 1987); b) Presença de uma fórmula inicial: Era uma vez, Um dia (ZILBERMAN, 1982); c) Sequência da narrativa: Situação inicial; Complicação; Ações desencadeadas; Resolução e Situação final (LABOV; WALETZKY, 1967); d) A inferioridade física aliada à superioridade intelectual opõe-se à superioridade física aliada à inferioridade intelectual (SIMONSEN, 1987; SOLMS, 2012); e) Presença do elemento conselho (CASCUDO, 1984); f) Presença da intriga (ALCOFORADO, 1985); |
|---|

¹⁶⁵ Os ingleses denominavam este tipo de contos de *fireside stories*, porque acreditavam que o conto deveria ser contado em frente a uma lareira ou ao redor de um fogo de chão nos invernos frios (CASCUDO, 1984).

- g) Antagonismo que culmina na punição do malfeitor (ALCOFORADO,1985);
- h) O fraco, desprotegido vence o forte, por intermédio da astúcia, malícia, sagacidade ou da inteligência (ALCOFORADO, 1985);
- i) Heróis grotescos e ridículos (ALCOFORADO, 1985).
- j) Objetivo do conto é advertir (COELHO, 1991)

Fonte: elaborado pela pesquisadora com base nos pressupostos de ZILBERMAN (1982); ALCOFORADO (1985); SIMONSEN (1987); PROPP (2001); BRONCKART (2012); COELHO (1991); SOLMS (2012).

Apresentamos na sequência os pressupostos acerca dos contos maravilhosos.

3.2.2.4 O que são contos maravilhosos?

Intitulados por Cascudo (1984, p.263) de contos de encantamento, os contos maravilhosos caracterizam-se pela “presença do elemento sobrenatural, o encantamento, dons, amuletos, varinha de condão, virtudes acima da medida humana e natural”. Seus cenários são compostos, de acordo com o autor, por protagonistas advindos da realeza (reis, rainhas, príncipes, princesas, etc.) ou da magia feérica (gênios, gigantes, anões, etc.) que contam com a ajuda de objetos mágicos para a resolução de seus problemas. Já os antagonistas, normalmente, são bruxas, madrastas, forças mágicas negativas. A luta entre os dois lados opostos ocorre em tempo e espaço fora da realidade conhecida, em um cenário atemporal (COELHO, 1991).

Embora sejam distintos, contos maravilhosos e de fadas foram muitas vezes confundidos. Quando pensamos em forma, a diferença é quase inexistente, pois pertencem ao universo do maravilhoso, porém, ao pensarmos na problemática central de cada um, essas divergências se tornam perceptíveis. Nos contos de fadas, mesmo com ou sem a presença das fadas, sempre podemos encontrar um elemento essencial – o maravilhoso (COELHO, 1991).

De acordo com Propp (2001, p. 51), do ponto de vista morfológico, podemos chamar de conto maravilhoso:

[...] todo desenvolvimento narrativo que, partindo de um dano (A) ou uma carência (a) e passando por funções intermediárias, termina com o casamento (W^o) ou outras funções utilizadas como desenlace. A função final pode ser a recompensa (F), obtenção do objeto procurado ou, de modo geral, a reparação do dano (K), o salvamento da perseguição (Rs) etc.

Portanto, a grande diferença entre ambas as narrativas é a presença ou não das fadas e a temática central que, no caso dos contos maravilhosos, é o social.

Para analisar a estrutura desse tipo de contos, amparamo-nos na síntese realizada por Coelho (1997, p. 100), com base em Greimas (Semântica estrutural) e Propp (Morfologia do Conto). Em seu estudo, a autora apresentou as principais características do conto maravilhoso:

Quadro 10: Configuração dos contos maravilhosos

- | |
|---|
| <ul style="list-style-type: none"> a) Aspiração (ou desígnio)- leva o herói à ação; b) Viagem- sair de casa; mover-se para um lugar estranho; c) Obstáculos/ Desafios insuperáveis; d) Mediação auxiliar- surge um auxiliar mágico, natural ou sobrenatural que afasta ou neutraliza os perigos e ajuda o herói a vencer; e) Sequência da narrativa: Situação inicial; Complicação; Ações desencadeadas; Resolução e Situação final (LABOV;WALETZKY, 1967); f) Conquista do objetivo; |
|---|

Fonte: elaborado pela pesquisadora com base nos pressupostos de Coelho (1997, p.100) e Labov; Waletzky (1967)

Por conseguinte, iremos analisar os textos escolhidos para o nosso corpus. Trata-se de contos de animais? Maravilhosos ou de exemplo?

3.2.3 Classificação dos contos de animais, de exemplo e maravilhosos

Para o nosso corpus, escolhemos cinco histórias: *Der Fischer und seine Frau*¹⁶⁶ (C1), *Die Bremer Stadtmusikanten* (C2), *Das große Radischen*¹⁶⁷(C3); *Die Raupe Nimmersatt*¹⁶⁸(C4) e *Peter und der Wolf*¹⁶⁹ (C5). Classificamos todos os textos como contos, devido aos elementos, característicos a esse gênero, que se fazem presentes nas obras, como: narrativas curtas; presença de poucos personagens; origem temporal não definida, o que nos remete à contação de histórias orais, provável origem dos contos. Além disso, constatamos que as cinco contêm a presença de animais, porém em duas (C5 e C1) esses não são protagonistas. No primeiro conto, um humano assume forma de

¹⁶⁶ Estes dois primeiros textos empíricos foram extraídos de um material de sequências didáticas intitulado *Activité de lecture-écoute à partir d'un conte Grimm*. Os dois contos são dos irmãos Grimm, reformulados por Lucrezia Marti (2008) e Lotti Kuster (2004), respectivamente.

¹⁶⁷ Conto dos irmãos Grimm reformulado pela professora Jolanda Garcia (2013), disponível no site <http://www.kindersuppe.de/>, que é especializado em elaboração de materiais escolares para educação infantil.

¹⁶⁸ Conto do americano Eric Carle (2010), publicado em formato de livro infantil.

¹⁶⁹ Conto do russo de Sergei Prokofjew, reorganizado pelas professoras Gerda Brandstetter e Susanne Holzer (2003), disponível no site austríaco <http://www.lehrerweb.at>.

peixe e, por ser encantado, realiza os desejos da mulher do pescador. Já no segundo, seguindo a estrutura dos contos de animais, quatro animais assumem qualidades humanas (a capacidade de cantar, falar, da inteligência e da astúcia), a fim de se defenderem dos antigos donos e dos ladrões. O mesmo acontece no terceiro, no qual animais são solidários uns com os outros, a fim de conseguirem alimento, o qual, posteriormente, é dividido. Já no quarto e no quinto, os animais não assumem características humanas, porém auxiliam ou ameaçam as pessoas.

As características comuns aos contos de animais estão presentes em C2 (vitória dos animais em relação aos ladrões), C3 (por intermédio da união, os animais realizam uma tarefa) e C4 (a lagarta transforma-se em borboleta). Embora, na maioria dos contos, os animais ajudem os humanos na resolução dos seus problemas, em C5 ocorre o contrário, pois um menino (Peter) ajuda os animais pequenos a vencer o lobo.

Ao consultarmos o catálogo de Aarne (1910, p.7), encontramos o C2 classificado como um conto de animais (nº130). O autor o intitula como pertencente aos “Animais da mata e animais domésticos”, os quais tentam expulsar humanos da casa. Já o C3 é uma adaptação do conto *O grande nabo*, dos irmãos Grimm. Anteriormente, conforme Aarne (1910, p.69) tratava-se de uma anedota e pertencia à seção “Grande animal ou grande objeto”. Com as modificações do conto, realizadas por Jolanda Garcia, podemos considerá-lo um conto de animais. O C4, embora não esteja no catálogo, por se tratar de uma obra recente (1969), pode ser acrescido na classificação “Outros animais e objetos”, pois os personagens são animais pequenos que se unem para realizar uma tarefa. Nesse caso, não se trata de um conto maravilhoso, haja vista que em momento algum eles contaram com a ajuda mágica de algum elemento sobrenatural.

Já no C1, temos a presença do peixe solha, classificado por Solms (2002 in DICHTEL, 2008) como animal comum aos contos de animais. Porém, isso não é suficiente para classificá-lo como tal, por termos nesse texto a presença de um componente incomum aos contos de animais: o maravilhoso. O elemento feérico (príncipe que se transformou em peixe), característico dos contos maravilhosos e dos contos de fadas, auxilia, durante a trama inteira, os personagens humanos a realizarem seus desejos. Portanto, para definir essa narrativa recorreremos ao catálogo de Aarne (1910, p.26), o qual a qualifica como conto de magia (nº 555), e o personagem peixe como um auxiliar sobrenatural. Como a análise de Aarne é considerada por alguns folcloristas como superficial, também lançamos mão aos estudos de Propp (1997), que,

amparado nos estudos de Aarne, publicou a obra *A morfologia dos contos maravilhosos*. De acordo com ele, as ações dos contos maravilhosos realizam-se, normalmente, em dois espaços, o que justamente ocorre com o conto C1 (casa e mar). Além disso, conforme o autor, normalmente eles iniciam com uma situação de tranquilidade (Es war einmal ein Fischer und seine Frau. Sie wohnten in einem kleinen, alten Haus am Meer. Sie waren sehr arm)¹⁷⁰, a qual é quebrada na sequência, quando o personagem principal perde algo ("Mann", sagte die Frau, "hast du heute nichts gefangen?" - "Nein", sagte der Mann, "ich fing einen Fisch, der sagte, er wäre ein verwünschter Prinz, da hab' ich ihn wieder schwimmen lassen."¹⁷¹). Consequente, o protagonista é obrigado a sair do ambiente em que estava (Geh sofort zum Fisch! Sag ihm ich will ein schönes Haus haben!¹⁷²) e, em seguida, recebe o auxílio de um ser mágico, que o ajuda na resolução do problema („Geh hin! Sie hat es schon“, sagt der Fisch. [...] Seine Frau sitzt vor einem schönen, grossen Haus¹⁷³). Em relação ao item *transformação e disfarce*, diferentemente de outros contos maravilhosos, o protagonista do C1 é reconhecido logo no início da trama. O príncipe encantado da nossa história, transmutado em peixe, modifica a vida do pescador e da sua mulher, e, por fim, castiga a antagonista por suas ações. Ou seja, o desenlace da história consiste na punição da antagonista. Como podemos perceber, assim como ocorre na maioria dos contos maravilhosos, o núcleo dessa aventura é a natureza material/ social/sensorial (a busca de riquezas; a satisfação do corpo; a conquista do poder, etc.) (COELHO, 1991).

Ao procurarmos o C5 nos catálogos não o encontramos, pois se trata de um conto russo. Outro fator, que nos chama atenção, é que ele possui uma mistura entre temáticas sociais e existenciais. Ao final da história, assim como chapeuzinho é salva pelo caçador, Peter recebe a ajuda do passarinho e dos caçadores. O menino corajoso consegue prender o lobo e compreende o exemplo de seu avô: Não mexer com animais ferozes. Esse tipo de conto, chamado por Cascudo (1984) de conto exemplar, visa advertir. Trata-se da luta do Bem (Pedro e o pássaro) contra o Mal (lobo), que culmina com a punição do transgressor. Não podemos considerar essa narrativa como um conto de animais, pois os personagens principais não são animais. A trama se desenvolve em

¹⁷⁰ Era uma vez um pescador e sua esposa. Eles viviam em uma pequena velha casa à beira mar. Eles eram bem pobres.

¹⁷¹ “Marido”, disse a esposa “você não pegou nada hoje? ”- “ Não”, disse o marido “ Eu peguei um peixe, ele disse que era um príncipe encantado, então o deixei nadar novamente” (C1)

¹⁷² Vá imediatamente ao peixe! Diga-lhe que eu quero uma casa bonita.

¹⁷³ “Vai lá! Ela já a tem”, diz o peixe. Sua mulher está sentada na frente de uma linda e grande casa.

torno do menino Peter e as personagens do mundo animal não falam o que é uma das características principais desse tipo de narrativa.

Dessa forma, com base nas nossas análises, confirmamos que o nosso corpus é composto por três contos de animais (C2; C3; C4), um conto maravilhoso (C1) e de um conto exemplo (C5). A seguir, falaremos sobre a o contexto de produção desses textos, o que possui grande influência sobre a sua constituição.

3.2.4 Análise dos gêneros contos de animais, contos maravilhosos e contos de exemplo

Na subseção seguinte apresentaremos a análise dos textos que compõem o nosso corpus. Para tanto, seguiremos o seguinte percurso, com base em Bronckart, (1999/2012):

- 1) Análise do contexto de produção;
- 2) Infraestrutura geral do texto (plano geral do texto, tipos de discurso, tipos de sequência);
- 3) Mecanismos de textualização (conexão, coesão nominal e verbal)
- 4) Mecanismos enunciativos (modalização e vozes)

3.2.4.1 O contexto de produção

Para retomar alguns pontos relevantes, levantados na parte da fundamentação teórica do ISD, recorreremos a Machado e Bronckart (2009, p.46). A fim de analisar os textos, faz-se necessário, primeiramente, levar em conta às condições de produção, que são:

- O contexto sócio-histórico mais amplo em que o texto é produzido, em que circula e é usado;
- O suporte em que o texto é veiculado;
- O contexto linguageiro imediato, isto é, o (s) texto(s) que acompanham, em um mesmo suporte, o texto a ser analisado;
- O intertexto, isto é, o(s) texto(s) com o(s) qual (is) o texto mantém relações facilmente identificáveis antes mesmo das análises;
- A situação de produção, isto é, as representações do produtor que exercem influência sobre a forma do texto, distribuídas em oito parâmetros: emissor, receptor, local, tempo, papel social do enunciadador e do receptor, instituição social e objetivo da produção (Bronckart, 2012);

Em relação ao primeiro ponto (contexto sócio-histórico), podemos ponderar que dois livros (C4 e C5) foram produzidos ou traduzidos para um contexto de falantes nativos da LA. Os outros três (C1, C2, e C3) foram desenvolvidos para falantes estrangeiros de LA. No que concerne ao contexto de produção, o qual é definido por Bronckart (2012, p. 93), como “conjunto dos parâmetros que podem exercer uma influência sobre a forma como o texto é organizado [...] Esses fatores estão agrupados em dois conjuntos: o primeiro refere-se ao mundo físico e o segundo, ao mundo social e ao subjetivo”. Tanto o primeiro, quanto o segundo plano são compostos por quatro parâmetros. A seguir, apresentaremos, em forma de tabela, os parâmetros encontrados nos textos:

Quadro 11: Contexto físico (resultante do comportamento verbal concreto)

Conto	Lugar de produção	Momento de produção	Emissores	Receptores
C1	Origem: Alemanha Material didático: Genebra	1ª versão escrita dos irmãos Grimm: 1812 Lucrezia Marti: 2008	Original dos Irmãos Grimm Material organizado por Lucrezia Marti	Crianças, pais e professores que possuem acesso a esse material escolar.
C2	Origem: Alemanha Material didático: Genebra	1ª versão escrita dos irmãos Grimm: 1812 Lotti Kuster: 2004	Conto dos irmãos Grimm Material elaborado por Lotti Kuster com base no livro organizado pela editora Ernst Klett.	Crianças, pais e professores que possuem acesso a esse material escolar.
C3	Origem: Alemanha Material didático: EUA	1ª versão escrita dos irmãos Grimm: 1812 Jolanda Garcia: 2013	Baseado no Conto “Die Rübe ¹⁷⁴ ” dos irmãos Grimm, disponível no site www.kindersuppe.de	Crianças, pais e professores de Educação Infantil que pagam o domínio Kidssoup.
C4	EUA	1ª versão em inglês: 1969 Tradução feita pelo autor: 1974 Ano da publicação: 2010	Eric Carle	Crianças, pais e professores interessados.

¹⁷⁴ O nabo

C5	Rússia	1ª versão escrita de Sergei Prokofjew: 1936 Brandstetter e Holzer: 2003	Baseado no conto de Sergei Prokofjew Organizado pelas professoras Gerda Brandstetter & Susanne Holzer e publicado no site http://www.lehrerweb.at	Crianças, pais e professores de LA/ Canções como L1 ou LE.
----	--------	--	--	---

Fonte: elaborado pela pesquisadora com base em Ferrarini (2009)

Ao construir o MD dos gêneros contos de animais, maravilhosos e exemplares, consideramos como lugar de produção dos contos os seus países de origem. Dos cinco contos selecionados, quatro são adaptados, uma vez que os originais seriam difíceis de serem trabalhados na EI¹⁷⁵. Em relação ao momento de produção consideramos o ano de publicação dos originais e das adaptações, ou da tradução para a LA. Já os emissores são tanto os escritores dos originais (irmãos Grimm e Sergei Prokofjew), pois ao produzir o texto estes pensaram em emissores específicos e a nova versão nunca conseguirá apagar esses elementos que compõem o original, quanto os autores da adaptação, pois esses também readequaram o texto pensando em um determinado público. A maioria desses textos, por serem uma adaptação, foram elaborados especificamente para crianças aprendizes de uma LE.

Já em relação às representações do mundo social que são, conforme Bronckart (2012), as normas, valores e regras que seguimos e do mundo subjetivo que é a imagem que o agente dá de si no agir, apresentamos, a seguir, um quadro, a fim de que possamos compreender os lugares sociais, a posição do emissor, do receptor, bem como os objetivos dos contos:

Quadro 12: Representações do mundo social e subjetivo

Conto	Lugar Social	Posição social do emissor	Posição social do receptor
-------	--------------	---------------------------	----------------------------

¹⁷⁵ Difíceis por conta do vocabulário rebuscado, da extensão do conto e da inexistência de imagens.

C1	Material produzido por um grupo de professores do Secteur Langues et Cultures. Trata-se do setor pedagógico responsável pelo ensino de línguas em Genebra. O conto original é dos irmãos Grimm, porém Lucrezia Marti adaptou-o para uso em sala de aula.	Lucrezia Marti é autora de livros infantis e de materiais didáticos para aprendizes da LA. Ela também é professora do primário e da EI.	Material indicado para crianças falantes do francês e aprendizes do alemão como segunda língua
C2	Material produzido por um grupo de professores do Secteur Langues et Cultures. Trata-se de um grupo responsável pela difusão das línguas estrangeiras em Genebra. O conto original é dos irmãos Grimm, porém Lotti Kuster adaptou-o para uso em sala de aula.	Lotti Kuster é responsável pelos intercâmbios linguísticos para Educação primária, na Suíça.	Material indicado para crianças falantes do francês e aprendizes do alemão como segunda língua
C3	O site www.kindersuppe.de é um domínio pago, criado para o ensino de inglês e alemão, como LE. Além disso, ele fornece informações e materiais para pais, cuidadores e professores de educação infantil.	Jolanda Garcia foi professora de educação infantil durante dez anos na Suíça. Posteriormente, a autora trabalhou sete anos criando recursos educacionais para diferentes empresas de ensino nos Estados Unidos e em 2004, com a ajuda de seu esposo, criou o site KindsSoup.	Indicado para crianças da educação infantil.
C4	Texto produzido pelo autor Eric Carle e impresso pela editora Gerstenberg; Trata-se de uma editora alemã para crianças, jovens e adultos, que publica diversos tipos de livros (de contos de fadas clássicos a livro de receitas atuais).	Carle é ilustrador e autor de livros infantis;	Livro indicado pelos órgãos responsáveis pela difusão da LA em outros países, ou seja, aprendizes do alemão como LE, bem como crianças nativas da Alemanha, possuem acesso ao livro. Indicado para crianças de doze meses a seis anos.
C5	O site www.lehrerweb.at é um site que foi criado pelo conselho educacional de Viena. Trata-se de um domínio público, de livre acesso. Diversos módulos de ensino são oferecidos, além de ambientes virtuais para encontro. Como integrante desse grupo de professores também podemos criar materiais e disponibilizar aos outros. As criadoras do material C5 são Gerda Brandstetter e Susanne Holzer.	Sergei Prokofjew foi um escritor, compositor e pianista russo. As canções do módulo oferecido são de Marko Simsa e o dirigente Erke Duit. Ambos tocam na camerata de Viena. Já as autoras do material didático, Gerda Brandstetter e Susanne Holzer, realizaram esse trabalho durante um curso de professores de informática.	Indicado para crianças de quatro a oito anos.
Os objetivos desses contos podem ser diversos como: entretenimento, didático pedagógico, inserção na literatura, letramento, aprendizagem da LA como L1 ou como LE, entre outros.			

Fonte: elaborado pela pesquisadora com base em Ferrarini (2009)

Como podemos ver no quadro apresentado anteriormente, consideramos como lugar social a formação social do lugar onde o texto é produzido. Dessa forma, trata-se não só do grupo que o produz, como por exemplo, professores do Secteur Langues et Cultures, mas também que papel social ele assume, neste caso responsável pela difusão das línguas estrangeiras em Genebra. O mesmo acontece com a posição social do emissor (enunciador). Trata-se do papel desempenhado pelo emissor socialmente, em uma determinada situação. Tomemos por exemplo Eric Carle, que desempenha atualmente o papel de ilustrador e autor de livros infantis. Já em relação à posição social do receptor (destinatário), levamos em conta para quem o material, o livro ou o texto foi produzido. Na sequência, apresentamos a infraestrutura geral dos textos.

3.2.4.2 Infraestrutura geral dos textos

3.2.4.2.1 O Plano textual global

Na abordagem de Machado e Bronckart (2009, p. 54), para reconhecermos um texto como um todo, necessitamos levar em conta:

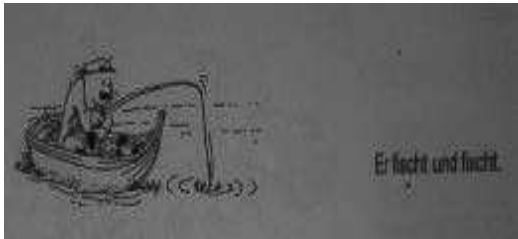
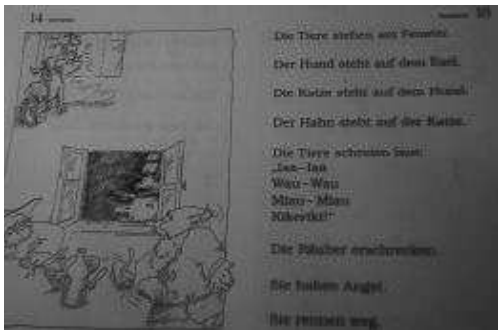
índices linguísticos (os macroorganizadores textuais, por exemplo), peritextuais (intertítulos, mudanças de partes ou de capítulos), contextuais (presença de parágrafo introdutório apresentando as divisões do texto) e de nossos conhecimentos prévios em relação ao gênero ao qual o texto pertence.

Quanto ao nível organizacional, a nossa pesquisa utiliza-se do plano geral do texto. Parte constituinte do nosso texto é a ilustração, que possui grande relevância para a compreensão dos contos, principalmente para o público com a qual atuamos (crianças de três a quatro anos que ainda não sabem ler). Textos curtos, com temáticas ligadas à realidade das crianças, ilustrados ou compostos por imagens, gravuras e colagens, são fáceis de decifrar, o que pode ser um fator positivo para a criança (TONELLI, 2005). Conforme Coelho (1997), as ilustrações colaboram na organização lógica, cronológica e mental da criança, ajudando-a a perceber que existem diferenças de espaço e tempo (o antes e o depois). No entanto, embora as imagens possuam significado por elas mesmas, na contação de histórias é o adulto que favorece “[...] a criação do clima de empatia que deve existir entre a criança e o livro” (COELHO, 1997, p.182).

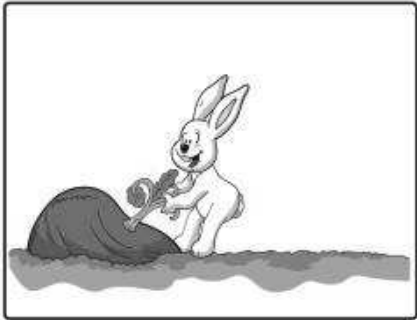


As possibilidades de exploração da ilustração são inúmeras. De acordo com Ramos e Panozzo (2004, in TONELLI, 2005, p.56), podemos “[...] descrever, narrar, sensibilizar, brincar, persuadir, normatizar e pontuar” por intermédio da ilustração. É nesse sentido que Cunha (1999, p.75) propõe que crianças pequenas entrem em contato com ilustrações dos mais diversos tipos e que o texto seja impresso em fonte bem menor do que a imagem, a fim de despertar o interesse pelo signo visual, tendo em vista que a criança pequena geralmente ainda não sabe ler. A autora também reitera que isso irá desenvolver o interesse dessas crianças pela literatura.

Portanto, quando escolhemos um livro de histórias infantis, devemos levar em conta a sua estrutura, pois a escolha errada pode interferir na compreensão do conto. Ou seja, quando o autor escolhe qual o tamanho, a cor, a fonte da letra, da imagem, da ilustração, onde está disposto o texto (esquerda ou direita), intenciona gerar um significado (KRESS, 2014)¹⁷⁶. Para que possamos ter dimensão da importância desses recursos, trazemos alguns exemplos dos contos escolhidos para o nosso corpus.

Quadro 13: Ilustrações dos contos

C1	C2
	
C3	C4

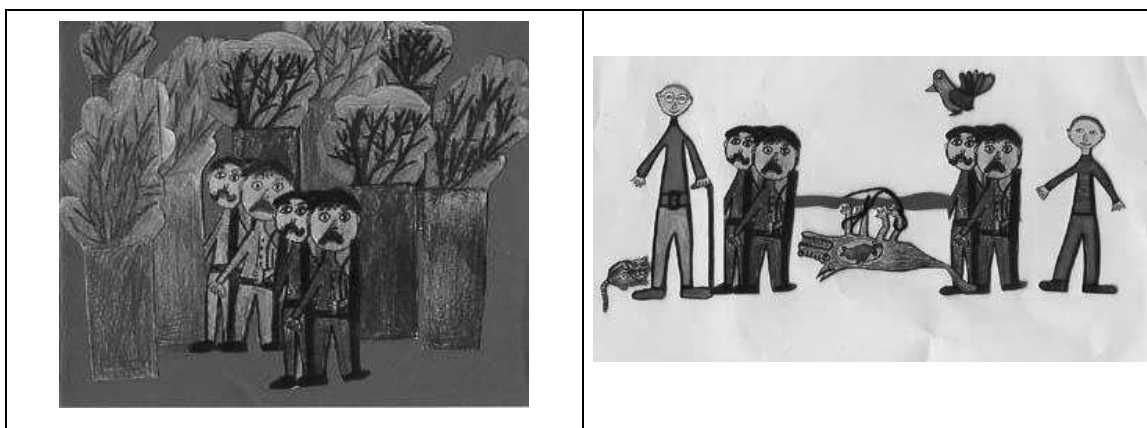
¹⁷⁶ Mais informações no site: <http://www.pibidletras.com.br/cine-letras/gunther-kress/>

 <p>Hau-Ruck, Hau-Ruck! Er zog an dem Radieschen so fest er konnte.</p>	 <p>Nacht, im Mondschein, lag auf einem Baum ein kleines Ei.</p>
C5	
 <p>An einem Morgen öffnet Peter die Gartentür und geht hinaus auf die Wiese.</p>	

Fonte: elaborado pelas pesquisadoras

Como podemos ver nos exemplos, somente em duas obras o texto está abaixo das imagens, enquanto que, nas outras, ele se encontra ao lado e, normalmente, é bem menor do que elas. Esse é um recurso estilístico relevante, uma vez que crianças de três a quatro anos ainda não sabem ler. Além disso, os contos (C3, C4 e C5) parecem ser desenhados por uma criança, o que chama a atenção do leitor. No que concerne à cor, (C3, C4 e C5) utilizam-se de cores vibrantes, brilhantes e chamativas, recurso adotado pela maioria dos livros infantis, uma vez que a criança sente-se atraída por esse tipo de cores. Assim, parte-se do princípio de que, quanto mais colorido, melhor. Emoções também são representadas através das cores, como podemos ver nas duas ilustrações, a seguir:

Quadro 14: Ilustrações dos contos



Fonte: Elaborado pela pesquisadora com base nas ilustrações do conto *Peter und der Wolf*

Na primeira ilustração, o fundo é escuro em virtude da situação a ser retratada: chegada dos caçadores que vêm ajudar Pedro em apuros. Já na segunda imagem, agora com o fundo claro, todos marcham triunfantes para o zoológico após a captura do lobo. Assim, concordamos com Kress (2014), no que concerne à utilização das cores para representar sentimentos (tensão, medo, alegria, entre outros).

Já os contos selecionados do material do *Secteur Langues et Cultures*, de Genebra (C1 e C2) utilizam-se de outro artifício, pois são compostos por imagens pretas e brancas para que a criança possa pintá-las e se sinta coautora da obra.

A relação entre o texto não verbal e o escrito é íntima, pois, em sua maioria, um complementa o outro. Podemos ver isso na 1ª ilustração, pois se a criança não souber o que significa “fischen”, ela pode inferir por intermédio da imagem. Isso é relevante no ensino da LE.

Da mesma forma que Ferrarini (2009), constatamos que os contos analisados apresentam um título que normalmente remete ao personagem principal (C4¹⁷⁷- lagarta; C1¹⁷⁸- Esposa e pescador). Para que uma visão geral das narrativas seja possível, elaboramos o seguinte quadro de resumos:

¹⁷⁷ A lagarta comilona

¹⁷⁸ O pescador e sua mulher.

Quadro 15: Plano global do texto

C1	Um pescador pesca um peixe falante mágico (príncipe), que realiza todos os desejos de quem o pesca. Sabendo disso, a esposa do pescador exige que ele faça um pedido. Após vários desejos realizados, a mulher pede para tornar-se Deus e a família perde todas as riquezas anteriormente adquiridas.
C2	Um burro, um cão, um gato e um galo, maltratados e abandonados pelos seus donos, decidem ir juntos para Bremen, a fim de se tornarem cantores. No caminho para a cidade, os animais encontram quatro ladrões, os quais enganam, ficando com a casa.
C3	Três animais decidem ajudar o coelho a arrancar um rabanete da terra. Quando conseguem são convidados a comer a raiz juntos.
C4	Uma lagarta come, durante uma semana inteira, diversos tipos de alimentos e se transforma em uma linda borboleta.
C5	Pedro e seus amigos pato e passarinho estão no jardim, quando são surpreendidos pelo gato que está caçando. Ao vê-lo lá fora, o avô o repreende, por conta do lobo. Mal os dois entram na casa, o malfeitor devora o pato. Pedro observa tudo e corajoso sobe na árvore para prendê-lo com a ajuda do amigo passarinho. Ao terminar a sua tarefa, o menino recebe a ajuda dos caçadores. Juntos eles levam-no para o zoológico.

Fonte: Elaborado pela pesquisadora

Todos os contos escolhidos, tanto os maravilhosos, exemplares e de animais, são curtos e os títulos se referem aos personagens principais. Ao comparar os textos escritos pelos irmãos Grimm e os reescritos e/ou atuais, percebemos que uma característica perpetuou: a repetição, encontrada em todos os cinco textos.

- 1) Mandje! Mandje! Timpe Te! Buttje' Buttje in de See! Mine Fru, de Ilsebill, will nich so, as ick wol will." (GRIMM, 1812)¹⁷⁹
- 2) Manntje, Manntje, Timpe Te, / Buttje' Buttje in der See, / Meine Frau, die Ilsebill, / Will nicht so, wie ich gern will." (MARTIN, 2008, p.4, p.5, p. 6, p.7, p.8, p.9)
- 3) **Am Montag fraß sie sich durch** einen Apfel, aber satt war sie noch immer nicht./ **Am Dienstag fraß sie sich durch** zwei Birnen, aber satt war sie noch immer nicht./**Am Mittwoch fraß sie sich durch** drei Pflaumen, aber satt war sie noch immer nicht. (CARLE, 2010)¹⁸⁰

¹⁷⁹Disponível em: https://de.wikisource.org/wiki/Von_den_Fischer_und_siine_Fru_%281812%29
Acessado em: 08/07/2015

O exemplo (1) foi retirado do texto original dos irmãos Grimm, escrito em baixo-alemão (*Plattdeutsch*) e publicado em 1812. Já o segundo, foi reescrito por Martin (2008), em alemão padrão (*Hochdeutsch*). Percebe-se que a nova versão mantém características dos textos originais, com algumas alterações, sobre as quais falaremos mais tarde. Comparando todos os textos, percebemos que a repetição, característica dos textos de Grimm, perpetuou.

Podemos tecer relações entre o texto literário infantil e a visão de apreensão da linguagem trazida por Vygotsky (2001, p.104). Para o autor essa não deve ser vista como mera imitação, da forma que Piaget a concebe, mas como relevante na constituição do pensamento da criança. Partindo daquilo que ela vê, ouve (externo) e do que já sabe (interno), ela atinge, por intermédio do imitar, “novos níveis de desenvolvimento”. Portanto, “a imitação é indispensável para se aprender a falar, assim como para se aprender as matérias escolares. A criança fará amanhã sozinha aquilo que hoje é capaz de fazer em cooperação” (VYGOTSKY, 2001, p.104). Para que ela possa produzir a fala de uma forma autônoma, é necessário que ela esteja madura para isso, ou seja, tenha as funções necessárias para tanto. Para Ellis e Brewster (2014, p.26), não devemos ter medo de repetir, pois “isso aumenta as oportunidades para a exposição à língua e dá às crianças uma segunda (ou terceira) chance de trabalhar o significado e tê-lo confirmado”¹⁸¹. Ou seja, a repetição facilita o trabalho com a língua, pois para as crianças, quanto mais repetirmos essas frases, melhor elas compreenderão o conto e mais rápido elas se apropriarão do texto independentemente do contexto de ensino de LE. Já para Coelho (1991, p.144), as crianças apreciam isso, pois “permite o prazer de conhecer ou de saber, por antecipação, tudo o que vai acontecer na história e mais, dominando a priori a marcha dos acontecimentos, o leitor sente-se seguro interiormente, como se ele pudesse dominar os acontecimentos da vida”. Na subseção seguinte, trabalharemos a constituição dos contos escolhidos, conforme os tipos de discurso.

¹⁸⁰ Na segunda ela devorou uma maçã, mas satisfeita ela ainda não estava. / Na terça ela devorou duas peras, mas satisfeita ela ainda não estava / Na quarta ela devorou três ameixas, mas satisfeita ela ainda não estava.

¹⁸¹ “this increases opportunities for exposure to the language and gives children a second (or third) chance to work out the meaning and have it confirmed” (ELLIS; BREWSTER, 2014, p.26, tradução nossa)

3.2.4.2.2 Tipos de discursos

Para Bronckart (2009) os tipos de discurso contemplam duas decisões binárias: disjunção/ conjunção e implicação/ autonomia. Ao analisarmos nosso corpus encontramos elementos pertencentes à disjunção, ou seja, o afastamento da ação de linguagem do mundo ordinário. Uma forma de perceber essa disjunção é a análise dos tempos verbais e dos organizadores temporais.

Em relação aos tempos verbais, conforme Bronckart (1999/ 2012), na LA, predomina o pretérito, fato que podemos comprovar nos contos escolhidos para a aula diagnóstica¹⁸² (C4) e para a SD (C3).

(C3) „Wartet! Ich helfe euch!“ **sagte** der Hahn (GARCIA, 2013, p. 8) ¹⁸³.

(C4) Am Montag **fraß** sie sich durch einen Apfel, aber satt **war** sie noch immer nicht. (CARLE, 2010, p.6)¹⁸⁴

Entretanto, nas obras reescritas (C1, C2 e C5) predomina o presente. Somente as primeiras frases dos referidos contos estão no pretérito (Es **war** einmal ein Fischer und seine Frau/ Es **war** einmal ein Müller¹⁸⁵). Ao recorrermos aos originais, escritos pelos irmãos Grimm e Prokofjews todos estão no pretérito. Isso nos leva a inferir que, como se trata de um material elaborado para ensino de LE, as pesquisadoras que reescreveram os contos, optaram por fazê-lo no presente a fim de facilitar a compreensão dos alunos. No entanto, segundo Bronckart (1999/2012, p. 273), isso também pode ser um efeito estilístico. O autor chama esse tipo de presente de *presente de narração*, pois ele causa no “leitor a impressão de que a cena se desenvolve diante de seus olhos”, como podemos ver nos exemplos a seguir:

(C1) Eines Tages wird seine Angel schwerer und schwerer. Der Fischer **zieht** und **zieht** ¹⁸⁶ (MARTI, 2008, p.2, l.2)

(C2) Die Tiere **sehen** eine Katze. Die Katze **ist** auch alt¹⁸⁷ (KUSTER, 2004, p. 7, l. 1 e 2).

(C5) An einem Morgen **öffnet** Peter die Gartentür und **geht** hinaus auf die Wiese¹⁸⁸ (BRANDSTETTER; HOLZER, 2003, p. 1).

¹⁸² Descreveremos a aula diagnóstica e a sequência didática no item 3.3.

¹⁸³ “Espera! Eu ajudo vocês!” disse o galo.

¹⁸⁴ Na segunda ela devorou uma maçã, mas satisfeita ela ainda não estava.

¹⁸⁵ **Era** uma vez um pescador e sua mulher/ **Era** uma vez um moleiro.

¹⁸⁶ Um dia seu anzol ficou mais pesado e mais pesado. O pescador **puxa e puxa**.

¹⁸⁷ Os animais **vêm** uma gata. A gata também é velha.

¹⁸⁸ Certa manhã, Peter **abre** a porta do jardim e **vai** para fora sobre o gramado.

Ainda em relação à disjunção, o narrar se desenvolve a partir de uma origem espaço-temporal (BRONCKART, 1999/2012), percebida no texto a partir da presença de organizadores temporais, como podemos ver a seguir:

„Jetzt wollen wir zufrieden sein“, sagt der Fischer.

Nach 14 Tagen sagt die Frau:

„Das Haus ist zu klein! Ich will ein Schloss haben. [...]”¹⁸⁹

O sintagma preposicionado *após 14 dias* desempenha o papel de organizador temporal no conto C1 delimitando o tempo disjunto em que ocorreu a ação descrita.

Em relação à implicação ou autonomia, nosso corpus é composto por textos em uma relação de autonomia, na qual o narrador não se implica, em um narrar ficcional. Esse fato pode ser caracterizado pela presença de frases declarativas afirmativas ou negativas, como ilustrado no quadro (18):

Quadro 16: Frases declarativas afirmativas e negativas

Frases declarativas afirmativas
Der Müller hat einen alten Esel. (KUSTER, 2004, p.3, l. 2) ¹⁹⁰ ; Er zog an dem Radieschen so fest er konnte (GARCIA, 2013, p.3) ¹⁹¹ ; Es ging ihr nun viel besser (CARLE, 2010,p.13) ¹⁹² ;
Frases declarativas negativas
Der alte Esel kann die schweren Säcke nicht mehr tragen (KUSTER, 2004, p.3, l.4 e 5) ¹⁹³ ; Sie war nicht mehr hungrig, sie war richtig satt (CARLE, 2010, p.14) ¹⁹⁴ ; Der Großvater ist erstaunt und er ist froh, dass seinem Peter nichts passiert ist. (BRANDSTETTER; HOLZER, 2003, p.17) ¹⁹⁵ .

Fonte: elaborado pela pesquisadora

¹⁸⁹ “Agora, queremos estar satisfeitos”, diz o pescador. **Após 14 dias**, a mulher diz: "A casa é muito pequena! Eu quero ter um castelo".

¹⁹⁰ O moleiro tem um velho burro.

¹⁹¹ **Ele** puxou no rabanete tão forte como ele conseguia.

¹⁹² **Ela** estava bem melhor.

¹⁹³ O velho burro não pode mais carregar os sacos pesados.

¹⁹⁴ **Ela** não estava mais faminta, ela estava bem satisfeita.

¹⁹⁵ O avô é surpreso e contente que nada aconteceu com o seu Pedro.

Como podemos ver o autor não se implica, apenas declarando o que ocorreu durante a narração. Outro fato a ser comprovado por intermédio dos exemplos é a ausência de pronomes de primeira e segunda pessoa do singular e a primeira pessoa do plural, uma vez que os exemplos marcados em negrito são todos na terceira pessoa do singular (ele/ ela). Além disso, percebemos também a baixa incidência de dêiticos de tempo e espaço (aqui, agora). Dessa forma, a partir dessas recorrências apresentadas de disjunção e autonomia, o tipo de discurso que permeia os contos é a narração. Na sequência falamos sobre a constituição do texto do nosso corpus conforme os tipos de sequência descritos por Labov e Waletzky (1997/1967) e Bronckart (1999/2012).

3.2.4.2.3 Tipos de sequências

Ao observarmos a constituição dos textos do nosso corpus, percebemos neles uma semelhança de estrutura. Todos eles partem de um estado equilibrado, passam a uma situação de tensão, de transformações e por fim desencadeiam na conquista de um novo estado de equilíbrio (BRONCKART, 2012/1999).

A estrutura descrita anteriormente foi pesquisada por Labov e Waletzky (1967) que gravaram as narrativas de pessoas de diferentes sociedades e culturas entre 10 e 72 anos, a fim de perceber no que a organização dessas narrativas é semelhante. A partir dessa pesquisa, os autores puderam constatar que, embora as narrativas evoluam, seus ciclos e (re) ciclos obedecem a uma estrutura básica.

Dessa forma, a narrativa definida aqui “como uma forma de narrar eventos passados, em que a ordem de cláusulas narrativa coincide com a ordem dos eventos como eles ocorreram”¹⁹⁶ (LABOV, p.2) inicia, conforme o autor, geralmente com uma orientação que introduz e identifica os participantes da ação, o tempo, o lugar e o comportamento inicial.

Seguindo esses pressupostos, o conto também é uma narrativa, geralmente¹⁹⁷ composta por cinco fases conforme podemos ver no seguinte esquema:

¹⁹⁶ “as one way of recounting past events, in which the order of narrative clauses matches the order of events as they occurred” (LABOV, p. 2, tradução nossa)

¹⁹⁷Utilizamos aqui o termo geralmente pensando na pesquisa de Souza (2015) que constatou que as Horror Short Stories não possuem a quinta fase da narrativa, uma vez que todas elas terminam com um final enigmático.

Esquema 5: Sequência narrativa comum em contos de animais, contos maravilhosos e de exemplo.



Fonte: Elaborado pela pesquisadora com base em Labov e Waletzky (1967)

Conforme Labov e Waletzky (1967), o início dos contos é quase sempre composto por expressões genéricas atemporais. Já a situação inicial possui a função de apresentar, contextualizar os personagens e a história a ser contada. Trata-se de uma fase considerada, naquele momento, equilibrada. Logo após, ocorre uma perturbação e uma problemática é levantada, a qual, em seguida, por intermédio de ações que envolvem os personagens, é resolvida ou amenizada. A situação final é composta, como no início da narrativa, por um momento de equilíbrio, caracterizado, no caso dos nossos contos, pelo final feliz.

No que se refere ao primeiro ponto, todos os contos analisados iniciam com expressões habituais aos contos conhecidos mundialmente: *Es war einmal*¹⁹⁸, *Eines Tages*¹⁹⁹ e *An einem Morgen*²⁰⁰, *Nachts im Mondenschein*²⁰¹. Alguns contos, além de começar com uma fórmula, também terminam com ela. As fórmulas mais habituais presentes em contos de fadas, de animais, maravilhosos são: “Felizes para sempre” ou “E se eles não morreram, ainda vivem”. Encontramos um final semelhante no C1: *Und hier sitz sie noch bis den heutigen Tag*²⁰².

Com base nesses pressupostos, podemos exemplificar a existência de todas as fases constituintes da sequência narrativa, comprovando, assim, que nossos textos podem ser classificados como tal. A seguir, para exemplificar, apresentaremos essa característica em dois dos nossos textos:

Quadro 17: Fases da Narrativa

Sequências da narrativa	C3 (GARCIA, 2013)	C2 (KUSTER, 2004)

¹⁹⁸ Era uma vez

¹⁹⁹ Um dia

²⁰⁰ Em uma manhã

²⁰¹ À noite a luz do luar

²⁰² E aqui ela ainda está sentada até o dia de hoje

Situação inicial	Eines Tages entdeckte ein Hase ein großes Radieschen in der Erde ²⁰³ (p.2).	Es war einaml ein Müller. Der Müller hat einen alten Esel ²⁰⁴ (p.3).
Complicação	Hau-Ruck, Hau-Ruck! Er zog an dem Radieschen so fest er konnte. Aber das große Radieschen ließ sich nicht aus der Erde ziehen ²⁰⁵ (p.3 e 4).	Die Mehlsäcke sind schwer. Der alte Esel kann die schweren Säcke nicht mehr tragen. Der Metzger will den alten Esel kaufen ²⁰⁶ (p.3).
Ações desencadeadas	„Warte! Ich helfe dir!“ sagte der Waschbär ²⁰⁷ (p.5).	In der Nacht geht der alte Esel Weg ²⁰⁸ (p.3).
Resolução	Plopp! Und draußen war das Radieschen ²⁰⁹ (p.13).	Die Räuber suchen ein neues Haus ²¹⁰ (p.21).
Desfecho	Und sie aßen alle gemeinsam das große Radieschen auf ²¹¹ (p.14 e 15).	Sie wollen nicht mehr nach Bremen gehen. Sie wollen im Haus bleiben ²¹² (p.23).

Fonte: elaborado pela pesquisadora

Para Bronckart (1999/ 2012), ainda podem existir fases subordinadas às cinco explanadas anteriormente. Assim, a orientação geral, fase composta pelos quatro primeiros parágrafos, que situam o leitor, pode ser decomposta em outras três fases (situação inicial, ações, avaliação/resolução), como podemos ver no conto de animais C4, o único conto, dos cinco analisados, composto somente pela sequência narrativa.

1. Orientações gerais: Trata-se da primeira ação da narrativa (saiu do ovo), da apresentação do personagem principal (uma pequena lagarta faminta).

A essa fase estão subordinadas mais três:

1.1. Situação inicial: descrição do cenário- folha de uma árvore/ noite/ à luz do luar/ num belo domingo de manhã. Aparentemente, nessa fase encontramos

²⁰³ Um dia um coelho descobriu um rabanete gigante na terra.

²⁰⁴ Era uma vez um moleiro. O moleiro tem um velho burro.

²⁰⁵ Hau-Ruck, Hau-Ruck! Ele puxou no rabanete tão forte como ele conseguia. Mas o grande rabanete não se deixou puxar para fora da terra.

²⁰⁶ Os sacos de farinha são pesados. O velho burro não consegue mais carregar os sacos pesados. O açougueiro quer comprar o burro velho.

²⁰⁷ “Espere! Eu te ajudo!” disse o Guaxinim.

²⁰⁸ À noite, o velho burro vai embora.

²⁰⁹ Plopp! E fora estava o rabanete.

²¹⁰ Os ladrões procuram uma nova casa.

²¹¹ E eles comeram juntos o grande rabanete.

²¹² Eles não querem mais ir a Bremen. Eles querem ficar na casa.

equilíbrio, o qual será quebrado, mais tarde, com a chegada de uma complicação (dois primeiros parágrafos);

1.2. **Ação:** primeira aparição do personagem- sai do ovo uma pequena lagarta comilona (par. 3);

1.3. **Resolução:** A lagarta vai à procura de alimentos. (par. 4);

Para Bronckart (1999/2012) a complicação (intriga) é o núcleo do enredo de uma narrativa. No caso do conto C4, a principal complicação é a fome. Ela ocorre em 6 momentos denominados por Labov e Waletzky (1997/1967) de cláusulas. Durante as cinco primeiras cláusulas a lagartinha sente fome, e para aplacá-la come um alimento, sempre diferente (do parágrafo 5 ao 12). Já a última cláusula é gerada em virtude da comida em excesso (parágrafo 12), a qual só é solucionada no parágrafo 13 com uma última ação (comer uma folha verde). Todas as cláusulas, pertencentes às fases de ação ou complicação, culminaram na resolução final do parágrafo 14 (a fome cessa e a lagarta fica gorda e grande). Uma nova ação ocorre (construção do casulo) e com ela vem o desfecho, que é a transformação do animal em uma linda borboleta. O número de cláusulas em cada fase difere de conto para conto. Em nosso corpus todos os textos são constituídos por mais de uma cláusula por fase.

Quando a narrativa é acrescida de mais uma fase de avaliação, na qual o narrador avalia a história e/ou uma fase de moral, que consiste na significação global da história, temos, normalmente, uma fábula. É justamente nesse ponto que encontramos a grande diferença entre as duas narrativas (conto de animais e as fábulas). Nenhuma das histórias selecionadas inicia ou termina com uma dessas duas fases (avaliação + moral) comuns à fábula, e, portanto, não podem ser classificadas como tal.

Os contos C1, C2, C3 e C5, embora também sejam constituídos em sua maioria por sequências narrativas, apresentam sequências descritivas e dialogais. As descrições normalmente fazem parte da sequência narrativa. Entretanto, sua principal diferença consiste no encaixe, na combinação “em uma ordem hierárquica ou vertical” (BRONCKART, 2012, p.222).

Bronckart (2012), amparado em Adam (1992,1993), defende a existência de três fases (ancoragem, aspectualização e relacionamento), das quais encontramos somente duas nos textos analisados. A primeira, que consiste em um tema-título introduzido normalmente no início da sequência, foi identificada no texto C1 (o mar, a casa e a esposa do pescador). Mais tarde, durante a narrativa, esses foram descritos pela sua

dimensão, posição social e cor. Na página 4, linha 1, o mar é qualificado como amarelo e verde, e durante a narrativa, à medida que os pedidos da esposa do pescador vão se realizando (da p. 5 a 9, sempre na primeira linha da página) suas cores e tamanho se intensificam (verde escuro, ondas altas/ violeta, ondas muito altas/ cinza, ondas mais altas ainda/ preto, ondas mais altas do que o pescador). O mesmo ocorre com a casa e a esposa. Na página 1, linha 2, a morada do casal é descrita como pequena e velha, situação que muda na página 4, linha 13, na qual é descrita como grande e bonita. Já na página 5, linha 11, a casa transforma-se em um bonito castelo. A partir da página 6, linha 11, as mudanças ocorrem com a esposa, a qual se torna rainha e se encontra sentada em um trono, com uma coroa de diamantes na cabeça. Na página 7, linha 11 e 12, ela se transforma em imperatriz e o marido encontra-a sentada no trono, com coroa e um cetro. Logo na página 8, linha 11 e 12, o trono fica enorme e ela torna-se, como desejado, em um Papa. Na página 9, linha 11, a casa volta a ser pequena e velha e a esposa do pescador perde tudo o que conquistou. Essa progressão estilística contribui com o desenrolar da história e causa no leitor um efeito de tensão e suspense.

Além das sequências narrativa e descritiva, quatro dos cinco contos analisados apresentam sequência dialogal. Essa, conforme Bronckart (2012, p.230), só se concretiza “nos segmentos de discursos interativos dialogados”. C1, C2, C3 e C4 comportam segmentos narrativos dominantes, fato comprovado pela presença das cinco fases da narrativa, porém, também apresentam interações verbais dos personagens, compostas, nesse caso, somente pelo discurso direto („Was will sie denn?” fragt der Fisch./ „Sie möchte sein wie der liebe Gott”, sagt der Fischer²¹³). Dessa forma, o discurso interativo, que se situa em um mundo discursivo conjunto, está ligado ao mundo da narração, que é disjunto. De acordo com Bronckart (2012, p.231), esse tipo de sequência é normalmente composto por três fases, que podem ser de abertura, transacional e/ou de encerramento. No entanto, nos contos analisados encontramos somente a fase transacional. Essa é caracterizada pela coconstrução do conteúdo temático da interação verbal, dando, assim, continuidade ao que estava sendo tratado durante a narrativa, como podemos ver a seguir:

1. „Warte! Ich helfe dir!“ sagte der Waschbär (GARCIA, 2013, p. 5)²¹⁴
2. Er sagt: „Im Haus gibt es viele Gespenster!”(Kuster, 2004, p. 21, 1.4)²¹⁵

²¹³ “O que ela quer?” perguntou o peixe. “Ela deseja ser como o querido Deus”, diz o pescador.

²¹⁴ “Espera! Eu te ajudo!” disse o Guaxinim.

²¹⁵ Ele diz: „Na casa tem muitos fantasmas!”.

3. „Ich bin kein Fisch . Lass mich bitte leben!“ ruft der Fisch. (MARTIN, 2008, p. 2, l.6)²¹⁶
4. „Halt!“, ruft Peter.
„Ihr könnt aufhören zu schießen. Der kleine Vogel und ich haben den Wolf schon gefangen!“
(BRANDSTETTER; HOLZER , 2003, p.15)²¹⁷

Além das sequências, que compõem o tipo textual predominante, também analisaremos, a seguir, as unidades menores dos nossos textos.

3.2.4.3 Mecanismos de textualização

Segundo Adam (1997), para qualificarmos um texto como narrativo precisamos ir além da análise do tempo verbal, pois essa, conforme o autor não é o bastante. Para tanto, faz-se necessário observar outras características, como a presença de organizadores temporais. Nos textos analisados, encontramos advérbios ou locuções adverbiais, sintagmas preposicionais, coordenativos e subordinativos. Iniciaremos nossa análise com os dois primeiros tópicos.

a. Advérbios ou Locuções Adverbiais:

• Locução adverbial no início dos contos

Como já explicitarei anteriormente, todos os contos iniciam com alguma locução adverbial (Era uma vez, Um dia). Isso causa no leitor a expectativa de que uma narrativa será contada e remete à literatura oral.

• De lugar:

- 1) (C1) Und **hier** sitzt sie noch bis auf den heutigen Tag²¹⁸ (p.9, l.12)
- 2) (C2) **Hier** ist es schön²¹⁹ (p.17). ; Der Hahn schläft **oben** auf dem Baum²²⁰ (p.11);

Nos exemplos (1) e (2), os advérbios *hier* e *oben* indicam lugar onde a esposa do pescador se encontra e onde os animais e o galo estão. Em todos os exemplos os advérbios acompanham um verbo, mas o advérbio também pode alterar o adjetivo ou um próprio advérbio.

• De tempo:

- 3) (C1) Der Fischer geht **wieder** nach Hause²²¹ (p.7, l.10);

²¹⁶ „Eu não sou um peixe. Deixe-me por favor viver“ chama o peixe.

²¹⁷ “Parem!”, disse Pedro/ “Vocês podem parar de atirar. O passarinho e eu já pegamos o lobo!”.

²¹⁸ E **aqui** ela ainda está sentada até o dia de hoje.

²¹⁹ **Aqui** é bonito.

²²⁰ O galo dorme **em cima** da árvore.

- 4) (C2) **Jetzt** sind alle satt²²² (p.17, l.5);
 5) (C5) Die Katze sieht ihn und klettert **schnell** auf den Baum²²³ (p.8).

O mesmo ocorre nos exemplos (3), (4) e (5), no entanto, nesses casos eles indicam tempo.

- **De quantidade**

- 6) (C1) Das Meer ist **ganz** schwarz²²⁴(p.9);
 7) (C5) **Kaum** sind sie im Haus, kommt ein großer Wolf aus dem Wald²²⁵ (p.8).

No exemplo (6) o advérbio *ganz* (totalmente) indica quantidade e modifica o adjetivo *schwarz* (preto). Já no exemplo (7) o advérbio *kaum* (mal) admite um grau comparativo entre *melhor e pior*.

- **De afirmação e negação**

- 8) (C2) Er kann dem Jäger **nicht mehr** helfen²²⁶ (p.5, l.3).

O mesmo ocorre no exemplo (8). O advérbio *nicht* modifica o comparativo *mehr* (mais)

b. Sintagmas preposicionais

- 9) (C2) **In der Nacht** geht der alte Esel weg²²⁷ (p.3, l. 8);
 10) (C4) **Am Montag** fraß sie sich durch einen Apfel, aber satt war sie noch immer nicht²²⁸;
 11) (C1) **Nach 14 Tagen** sagt die Frau²²⁹ (p.4, l.14);
 12) (C1) Und hier sitzt sie noch **bis auf den heutigen Tag**²³⁰ (p.9, l.12).

Para Battaglia e Nomura (2008), as preposições e locuções prepositivas, na LA, podem se combinar com sintagmas nominais (SN) e formar sintagmas preposicionais (SP), que indicam duração no tempo. As preposições *an* e *in*, dos exemplos (9) e (10), juntaram-se com nomes determinados por artigo, relativo a partes do dia ou dias da semana. Já a preposição *nach*, do exemplo (11) se ligou a datas, formando SPs de tempo posterior. Logo a preposição *bis*, do exemplo (12), se ligou a um sintagma adverbial de tempo (Sadv), formando assim, SPs que também indicam tempo.

²²¹ O pescador vai **novamente** para casa.

²²² **Agora** estão todos satisfeitos.

²²³ O gato o vê e escala **rapidamente** na árvore.

²²⁴ O mar está **totalmente** preto.

²²⁵ **Mal** eles estavam na casa, sai um grande lobo do mato.

²²⁶ Ele **não** pode **mais** ajudar o caçador.

²²⁷ **À noite**, o velho burro vai embora.

²²⁸ Na segunda-feira ela devorou uma maçã, mas satisfeita ela ainda não estava.

²²⁹ **Após 14 dias** diz a mulher.

²³⁰ E **aqui** ela ainda está sentada até **o dia de hoje**.

c. Coordenadas

- 13) (C4) Am Montag fraß sie sich durch einen Apfel, **aber** satt war sie noch immer nicht²³¹. (p.6)
 14) (C4) Sie baute sich ein enges Haus, das man Kokon nennt, **und** blieb darin mehr als zwei Wochen lang²³². (p.15)

Os exemplos (13) e (14) possuem duas orações diferentes conectadas pela conjunção adversativa *aber* (mas) e a conjunção aditiva *und* (e), entretanto, uma oração não depende da outra.

- 15) (C5) PETER geht **zuerst**, **dann** die JÄGER mit dem WOLF. **Zum Schluss** der GROßVATER mit der KATZE²³³.

Os conectores temporais (*zuerst*, *dann*, *danach*, *zum Schluss*) indicam circunstâncias de tempo e são relevantes, não só na escrita, mas também na oralidade. Eles desempenham o papel de organizadores da narrativa.

d. Subordinadas (Nebensatz)

- 16) (C5) **Als** der Vogel die Ente sieht, fliegt er gleich zu ihr hin²³⁴ (p.3)
 17) (C5) Die Wellen sind höher **als** der Fisch²³⁵ (p.8)

No exemplo (16), a oração subordinada adverbial é composta pelo conector quando (*als*) que exprime condição. Ao contrário das orações coordenativas, essas duas orações dependem uma da outra para fazerem sentido. Já no exemplo (17), o mesmo conector manifesta comparação (As ondas são mais altas do que o peixe).

- 18) (C5) Da kommt der Großvater aus dem Haus und ärgert sich, **weil** Peter die Gartentür offen gelassen hat²³⁶ (p.6).

Logo, a conjunção *porque* (*weil*), do exemplo (18), exprime uma causa e conecta duas orações interdependentes.

Em relação aos tipos de mecanismos de textualização, Bronckart (2012) apresenta três: conexão, coesão nominal e coesão verbal. O primeiro contribui para a marcação das articulações da progressão temática, realizada por intermédio dos

²³¹ Na segunda ela devorou uma maçã, mas satisfeita ela ainda não estava.

²³² Ela se construiu uma estreita casa que a gente denomina casulo e ficou lá dentro mais do que duas semanas.

²³³ Pedro vai **primeiro**, **então** o caçador com o lobo. **Por fim** o avô com a gata.

²³⁴ **Quando** o passaro vê o pato, ele voa logo até ele.

²³⁵ As ondas estão mais altas **do que** o peixe.

²³⁶ Lá vem o avô para fora da casa e incomoda-se, **porque** Pedor deixou o portão do jardim aberto.

organizadores textuais, os quais garantem a articulação entre os tipos de discurso presentes em um texto. Os “mecanismos de conexão explicitam (...) as relações existentes entre os diferentes níveis de organização de um texto” (BRONCKART, 2012, p.264). Eles assumem a função de *segmentação* (articulação de tipos de discurso), *demarcação ou balizamento* (articula fases de uma sequência) ou de *empacotamento* (integra partes sintáticas em um nível inferior).

Assim, retomando o que estudamos até então, a marcação da conexão nos contos analisados ocorre por intermédio de:

a) Advérbios ou locuções adverbiais na função de segmentação ou balizamento:

(C1) Der Fischer geht jeden Tag ans Meer und fischt. Er fischt und fischt. **Eines Tages** wird seine Angel schwerer und schwerer²³⁷ (p.9)

A locução adverbial *um dia*, promove a articulação entre duas fases da narração: situação inicial (o pescador vai todos os dias pescar) e complicação (o anzol fica cada vez mais pesado).

b) Sintagmas preposicionais ou nominais que desempenham o papel de adjunto adverbial, também sob a função de segmentação ou balizamento.

(“C1) „Jetzt wollen wir zufrieden sein”, sagt der Fischer. **Nach 14 Tagen** sagt die Frau: „Das Haus ist zu klein! Ich will ein Schloss haben”²³⁸ (p.4)

O SP *após 14 dias* (Nach 14 Tagen) promove a passagem de uma fase de *resolução* (agora nós queremos ficar satisfeitos) para uma nova *complicação* (a casa é muito pequena e a esposa deseja um castelo).

c) Conjunções coordenativas com o propósito de empacotamento ou ligação.

(C1) Es war einmal ein Fischer **und** seine Frau²³⁹. (p.1)

No exemplo acima, a conjunção *e* (und) promove a ligação entre dois SN.

d) Conjunções subordinativas que encaixam frases sintáticas em uma frase gráfica complexa.

(C5) Da kommt der Großvater aus dem Haus und ärgert sich, **weil** Peter die Gartentür offen gelassen hat²⁴⁰ (p. 6).

²³⁷ O pescador vai todos os dias para à beira do mar e pesca. Ele pesca e pesca. **Um dia** seu anzol ficou mais pesado e mais pesado.

²³⁸ “Agora, queremos estar satisfeitos”, diz o pescador. **Após 14 dias**, a mulher diz: “A casa é muito pequena! Eu quero ter um castelo”.

²³⁹ Era uma vez um pescador e sua mulher.

Ao que concerne à coesão, VILELA (1988), apoiado em Halliday e Hasan (1976), reitera a necessidade de pensarmos em endóforas e exóforas. Para tanto, iniciamos os nossos apontamentos acerca da primeira, que é composta por anáforas e catáforas. Neste trabalho falaremos somente sobre a primeira, pois a ocorrência da segunda, nos textos escolhidos, é rara, por se tratar de contos destinados a crianças, as quais não compreenderiam o seu conteúdo se eles não fossem simples, no que concerne à estrutura.

A etimologia da palavra anáfora é originalmente grega (anaphora) e significa carregar para trás. De acordo com Moura (2000, p. 67), ela “(...) faz parte dos mecanismos que propiciam aos falantes manter o controle sobre o que já foi enunciado, num dado discurso, acerca dos itens de conversação (objetos e indivíduos)”. Assim, tanto os textos orais, quanto os escritos, são formados por um “tecido anafórico” (ILARI, 2001, p. 56), o que justifica a necessidade de trabalharmos esses elementos. A seguir, apresentaremos um quadro com a contagem da recorrência de anáforas nos contos analisados:

Quadro 18:Recorrência de anáforas

CONTOS MARAVILHOSOS	Palavras	Recorrência de anáforas	Porcentagem de recorrência
C1	859	52	6,1 %
CONTOS DE ANIMAIS	Palavras	Recorrência de anáforas	Porcentagem
C2	456	37	8,1%
C3	141	15	10,6%
C4	236	29	12,3 %
CONTOS DE EXEMPLO	Palavras	Recorrência de anáforas	Porcentagem
C5	364	22	6%

Fonte: elaborado pela pesquisadora

²⁴⁰ Lá vem o avô para fora da casa e estressa-se, **porque** Pedro deixou o portão do jardim aberto.

Percebe-se, pela contagem de palavras, que os contos mais extensos são o C1 e o C2. Contudo, em relação à ocorrência de anáforas, C3 (10,6%) e C4 (12,3 %) são os que possuem maior destaque, embora haja um índice grande de repetição. Os termos anafóricos mais recorrentes em todos os contos são: *er* (ele), *sie* (ela), *sich* (se). Para que consigamos compreender melhor quais são os tipos de anáforas recorrentes em nossos textos (nominal ou pronominal), apresentaremos, por conseguinte, exemplos retirados dos contos.

Quadro 19: Anáforas nominais

- | |
|--|
| <ol style="list-style-type: none"> 1. (C2) Der Müller hat <u>einen alten Esel</u>/ Die Mehlsäcke sind sehr schwer. / <u>Der alte Esel</u> kann die schweren Säcke nicht mehr tragen²⁴¹. 2. (C1) <u>Vor einem schönen Schloss</u> steht seine Frau./ „Ach Frau, jetzt wollen wir <u>in diesem Schloss</u> wohnen und nichts mehr wünschen“ sagt der Fischer²⁴². |
|--|

Fonte: elaborado pela pesquisadora

O exemplo (1) é composto pelas anáforas nominais *Der alte Esel/ die schweren Säcke* (O velho burro/ as pesadas sacas). Em ambas o núcleo nominal dos Sintagmas Nominais (SNs) anafóricos é modificado pelos adjetivos *alten* (velho) e *schweren* (pesado). Ou seja, estes adjetivos atribuem uma propriedade aos nomes *Esel* (burro) e *Mehlsäcke* (sacos de farinha), modificando-os. Além disso, o artigo indefinido *einen* (um) do SN *einen alten Esel* (um velho burro) é substituído por um artigo definido *der* (o). Ao SN *die Mehlsäcke* (as sacas de farinha) só é acrescido um adjetivo *die schweren Säcke* (as **pesadas** sacas). Já no exemplo (2), o artigo indefinido do SN *vor einem schönen Schloss* (na frente de **um** bonito castelo) é substituído pelo pronome demonstrativo *diesem* (este). Para Bronckart (2012), o núcleo do SN que retoma o antecedente é, na maioria dos casos, idêntico, como pudemos ver no segundo exemplo com a palavra *Schloss* (castelo).

As anáforas pronominais podem ser formadas por diferentes tipos de pronome. A seguir, apresentaremos algumas das ocorrências encontradas em nosso corpus.

²⁴¹ O moleiro tem um velho burro./ Os sacos são muito pesados./ O velho burro não consegue mais carregar os pesados sacos.

²⁴² Na frente de um bonito castelo está parada a sua mulher. “Ach, mulher, agora queremos morar neste castelo e não desejar mais nada” diz o pesador²⁴².

Quadro 20: Anáforas pronominais

Pronomes pessoais	
1.	(C1) <u>Der Fischer</u> geht jeden Tag ans Meer und fischt. <u>Er</u> fischt und fischt ²⁴³ (p.1);
2.	(C2) In der Nacht geht <u>die alte Katze</u> weg. <u>Sie</u> geht mit dem alten Esel und mit dem alten Hund ²⁴⁴ (p.7);
3.	(C3) „Wartet! Ich helfe <u>euch!</u> “ sagte die kleine Maus ²⁴⁵ (p.5) [referindo-se ao Coelho, ao Guaxinim e ao galo];
4.	(C4) Es ging <u>ihr</u> nun viel besser [referindo-se a lagarta] ²⁴⁶ (p.13);
5.	(C5) Auf einem großen Baum sitzt <u>ein Vogel</u> . <u>Er</u> ist Peters Freund ²⁴⁷ (p.2).

Fonte: elaborado pela pesquisadora

Como podemos ver pelos exemplos, nos contos analisados destacam-se os pronomes pessoais e possessivos que são uma das formas de criar referência textual. Esse grupo torna-se relevante à medida que evita a repetição lexical, embora essa também seja importante para as crianças (VYGOTSKY, 2001).

Nos exemplos (1) e (5), o pronome pessoal *er* (ele) retoma os SNs *Der Fischer* (o pescador), e *ein Vogel* (um pássaro), ambos antecedentes no texto. Já no exemplo (3), o termo anafórico *euch* (os), refere-se aos animais que não estão próximos à ocorrência o que exige do aluno, lembrar quais são os personagens principais tratados até esse momento da narrativa (coelho, guaxinim e galo). O mesmo acontece no exemplo (4), no qual o pronome pessoal retoma a lagarta comilona, apresentada no início do conto.

Além das anáforas constituídas por pronomes pessoais, também encontramos pronomes reflexivos, interrogativos e relativos, como podemos ver nos exemplos abaixo:

Quadro 21: Anáforas pronominais II

Pronome reflexivo	
6.	(C1) „Aber ja! Natürlich lass ich <u>dich</u> leben!“ (p. 2) ²⁴⁸ [Referindo-se ao peixe]
7.	(C3) Aber das große <u>Radieschen</u> ließ <u>sich</u> nicht aus der Erde ziehen ²⁴⁹ (p.3)
8.	(C5) Der <u>Wolf</u> will <u>sich</u> losreißen (p.13) ²⁵⁰ .

²⁴³ O pescador vai todos os dias para à beira do mar e pesca. Ele pesca e pesca.

²⁴⁴ À noite a velha gata vai embora. Ela vai com o velho burro e com o velho cachorro.

²⁴⁵ “Esperem! Eu os ajudo!” disse o pequeno camundongo.

²⁴⁶ Ela sentia-se muito melhor.

²⁴⁷ Em cima de uma grande árvore está sentado um pássaro. Ele é amigo de Pedro.

²⁴⁸ “Mas sim! Naturalmente deixo-te viver”.

²⁴⁹ Mas o grande rabanete não deixou-se puxar para fora da terra.

²⁵⁰ O lobo quer desencabrestar-se.

Pronomes interrogativos

9. (C5) <u>Wer</u> genau hinhört, kann auch die ENTE ganz leise im Bauch des Wolfes quaken hören ²⁵¹ (p.17).

Fone: elaborado pelas pesquisadora com base nos contos do MD

Nos exemplos (6), (7) e (8), os pronomes reflexivos *dich* (te) e *sich* (se) retomam, no primeiro caso o peixe, no segundo o rabanete e no terceiro o lobo. Já no exemplo (9) ocorre uma anáfora sem a apresentação explícita do referente. O pronome interrogativo *wer* (quem) alude o leitor, que é chamado a prestar atenção na barriga do lobo, a fim de perceber a pata que ainda está lá dentro.

Para Bronckart (2012), a função da introdução, normalmente, é feita por sintagmas nominais. Já a retomada, geralmente, é realizada por anáforas pronominais, do mesmo modo que sintagmas nominais (definidos ou possessivos).

No que se refere aos mecanismos de coesão verbal, os quais “contribuem para a explicitação das relações de continuidade, descontinuidade e/ou oposição existentes entre os elementos de significação expressos pelos sintagmas verbais” (BRONCKART, 2012, p.273), encontramos, como já explicitamos anteriormente, verbos no presente de narração e no passado (pretérito). Geralmente os contos de animais, contos maravilhosos, conto de exemplo são compostos pelo pretérito, porém, os três contos reescritos (C1, C2 e C5) não seguem o mesmo parâmetro.

Em relação aos sintagmas nominais, esses podem ser compostos por um núcleo constituído de substantivos ou pronomes. Esse tipo de sintagmas também pode ser modificado por preposições, conjunções e adjetivos. A seguir, analisaremos exemplos de frases compostas por SN:

Quadro 22: Sintagmas nominais

SN (sintagma nominal)	NSN (núcleo de sintagma nominal)		
SP (sintagma preposicional)	ESN (elementos subordinados ao núcleo)		
SNP (sintagma nominal preposicionado)	M (modificadores de sintagma nominal)		
SAdj (sintagma adjetival)	Adv (Advérbio)		
10. (C1) Sie wohnten <u>in einem kleinen, alten Haus, am Meer</u> ²⁵² (p.1).			
ESN1	ESN2	NSN	ESN3
SP		SN	SP
		SNP	

²⁵¹ Quem ouvir atentamente pode também ouvir o pato, totalmente baixinho, na barriga do lobo, grasnar.

²⁵² Eles moravam em uma pequena, velha casa, à beira mar.

11. (C3) Aber das große Radieschen ließ sich nicht aus der Erde ziehen²⁵³ (p.6)

ESN1 NSN M ESN3
SN SP

SNP

12. (C2) Die Mehlsäcke sind sehr schwer²⁵⁴ (p.3)

NSN M ESN1

SN Adv + Sadj

SN

Fonte: elaborado pela pesquisadora

No exemplo (10) o SNP é composto por dois sintagmas preposicionais (em um), (à beira mar) e um SN (pequena, velha casa), cujo núcleo é a palavra casa. Já no (11) ele é constituído por um SN *das große Radieschen* (o grande rabanete) e um SP *aus der Erde* (para fora da terra), cujo núcleo é o rabanete. Este tipo de estrutura é recorrente nos nossos contos. Percebe-se então que as preposições são relevantes para a compreensão dos nossos contos. Por conta disso, necessitamos tomar muito cuidado ao trabalhar os sintagmas como, por exemplo, *in der Erde* (na terra) e *aus der Erde* (fora da terra) e *in dem Ei* (no ovo).

No exemplo (12) o sintagma adjetival exerce a função de modificador do sintagma nominal. O adjetivo *schwer* (pesado) e o advérbio *sehr* (muito) qualificam o substantivo *Mehlsäcke* (saco de farinha). Ocorrências assim também são comuns no nosso corpus, uma vez que as narrações são ricas em detalhes, qualificações do cenário e das personagens. É por conta disso que precisamos estar atentos em como trabalhar a ligação dos substantivos com os adjetivos presentes nos textos.

Assim como Souza (2015), acreditamos que a constituição de sintagmas nominais precisa servir de base para o ensino, no entanto, devemos tomar cuidado ao transpor esse conhecimento didaticamente. Relevante para o grupo pesquisado (crianças entre três e quatro anos de idade) é primeiramente compreender a função das preposições, de alguns pronomes (er, sie) para assim, avançar para estruturas mais complexas. É nesse sentido que as ilustrações e os elementos paratextuais são importantes. Na contação de histórias, a expressão facial da professora pode ser decisiva para que a criança compreenda um *sehr schwer* (muito pesado), por exemplo.

²⁵³ Mas o grande rabanete não se deixou puxar para fora da terra.

²⁵⁴ Os sacos de farinha são muito pesados.

Já em relação à coesão verbal, analisamos os sintagmas verbais (SV) que, diferentemente dos nominais, apresentam como núcleo um verbo e não aceitam outro grupo linguístico nesta função. A seguir traremos exemplos de SV:

Quadro 23: Sintagmas verbais

	ESN (elementos subordinados ao núcleo)			
SV (sintagma verbal)	M (modificadores)			
NSV (núcleo de sintagma verbal)	Adv (advérbio)			
13. (C1) Der Fischer <u>geht jeden Tag ans Meer</u> und <u>fischt</u> ²⁵⁵ .				
	SV	Adv	ESN	NSV
		SV1		SV2
14. (C2) Die Katze <u>kratzt den Räuber</u> ²⁵⁶ .				
	NSV	ESN		
	SV			
15. (C3) <u>Sie machte sich auf den Weg um Futter zu suchen</u> ²⁵⁷ .				
	SV		ESN	ESN
		SV1		SV2
16. Wir <u>haben es geschafft</u> ²⁵⁸ .				
		NSV		
	SV			

Fonte: elaborado pela pesquisadora

Os sintagmas verbais demonstrados nos exemplos acima, levam-nos a refletir sobre o tipo de verbos presentes nos nossos textos. Durante as nossas análises encontramos verbos no presente, como no exemplo (13) e (14), no pretérito, como no exemplo (15) e uma ocorrência no particípio perfeito (16) formado pelo ge + radical + t.

Como já explicitamos anteriormente, embora a maioria dos contos seja no pretérito, recorrente no nosso corpus é o presente (C1, C2, C5). Isso nos leva a refletir como poderemos apresentar às crianças a noção de passado e presente, uma vez que, conforme a professora regente da turma, eles ainda não possuem noção de tempo.

Em seguida, demonstramos os resultados obtidos da análise do nível enunciativo.

²⁵⁵ O pescador vai todos os dias para à beira do mar e pesca.

²⁵⁶ A gata arranha o ladrão.

²⁵⁷ Ela se pôs a caminho a fim de procurar comida.

²⁵⁸ Nós conseguimos.

3.2.4.4 Nível enunciativo

Ao escrever seu texto, o autor, agente da ação de linguagem, faz escolhas enunciativas, mesmo que inconscientes. No entanto, para que um texto seja pragmaticamente coerente, o autor precisa estar atento à distribuição de vozes e à marcação de modalizações no texto.

Iniciaremos as nossas análises com as vozes, uma vez que essas sinalizam as instâncias responsáveis pelo que é pronunciado, expresso, visto e pensado (BRONCKART, 2009). A partir da análise do nosso corpus, pudemos constatar que há uma predominância da voz do narrador onisciente neutro, uma vez que a narração está em terceira pessoa e o narrador não se implica. A seguir, apresentamos um quadro no qual exemplificamos a presença dessa voz:

Quadro 24: Vozes

CONTOS DE ANIMAIS	
<i>C4</i>	Am Donnerstag fraß sie sich durch vier Erdbeeren, aber satt war sie noch immer nicht ²⁵⁹ .
<i>C3</i>	Aber das große Radieschen ließ sich nicht aus der Erde ziehen ²⁶⁰ .
<i>C2</i>	Der Esel sieht einen Hund. Der Hund ist auch alt ²⁶¹ .
CONTO MARAVILHOSO	
<i>C1</i>	Der Fischer geht jeden Tag ans Meer und fischt ²⁶² .
CONTO DE EXEMPLO	
<i>C5</i>	Plötzlich sieht Peter die Katze. Sie schleicht vorsichtig durch das Gras heran ²⁶³ .

Elaborado pela pesquisadora

Embora haja predominância da voz do narrador, também encontramos, em quatro contos, a inserção da voz dos personagens, como podemos ver a seguir:

²⁵⁹ Na quinta ela devorou quatro morangos, mas satisfeita ela ainda não estava.

²⁶⁰ Mas o grande rabanete não se deixou puxar para fora da terra.

²⁶¹ O burro vê um cachorro. O cachorro também é velho.

²⁶² O pescador vai todos os dias para à beira do mar e pesca.

²⁶³ De repente Pedro vê a gata. Ela rasteja cautelosamente através da grama.

(C1) „Aber ja! Natürlich lass ich dich leben!”²⁶⁴. (Pescador do conto Fischer und seine Frau)

(C2) „Iaa – Iaa,/Wau – Wau,/Miau – Miau,/ Kikeriki“ (Voz dos animais do conto)

(C3) „Warte! Ich helfe dir!”²⁶⁵ (Voz do guaxinim)

(C5) „Du musst mehr aufpassen, sonst kann der Wolf herein!”²⁶⁶ (voz do avô de Peter).

Esse tipo de vozes traz credibilidade ao texto, uma vez que a criança, por conta da fantasia, acredita muito mais no personagem do que no narrador.

Outro tipo de vozes presente nos textos do nosso corpus são as vozes sociais.

Para Tonelli (2005, 233), elas:

[...] contribuem grandemente para que as histórias infantis possam atingir um de seus principais objetivos: entrar no mundo da criança, prender a sua atenção, despertar a sua curiosidade, estimular-lhe a imaginação, tornar claras suas emoções.

No conto de animais C3 notamos a voz social da importância do trabalho em conjunto. Sozinhos, muitas vezes, não conseguimos realizar certas atividades. A recompensa do esforço conjunto é poder desfrutar do resultado de nosso trabalho (no caso do conto, comer o rabanete juntos). Da mesma forma podemos ver no conto maravilhoso C1, a voz social de que quem tudo quer, perde. No conto C4 encontramos a voz social cristalizada em uma expressão idiomática, com podemos ver a seguir:

(C4) Sie machte sich auf den Weg um Futter zu suchen

Tal expressão idiomática (Sich auf den Weg machen) significa pôr-se a caminho, movimentar-se. Trata-se de uma voz procedente de grupos ou instituições sociais.

Todas essas vozes (dos personagens, do narrador e sociais) tornam os gêneros contos maravilhosos, conto de exemplo e contos de animais em gêneros ricos que podem ser explorados:

[...] de várias formas, proporcionando a construção da criança enquanto sujeito sócio histórico constituído de valores, representações, necessidades emocionais [...] que transformam seu modo de pensar e agir (TONELLI, 2005, p.234).

²⁶⁴ Mas sim, naturalmente deixarei você viver.

²⁶⁵ “Espere! vou te ajudar!”

²⁶⁶ “Tu tens que cuidar mais, senão o lobo pode entrar.”

Já no que concerne às modalizações, que segundo Bronckart (2012, p.330), “têm como finalidade geral traduzir [...] os diversos comentários ou avaliações formulados a respeito de alguns elementos do conteúdo temático” encontramos em nosso corpus as seguintes:

a) Modalizações lógicas: avaliação do conteúdo temático a partir do mundo objetivo. Em nossos textos essas modalizações são marcadas especialmente pelo mecanismo de textualização *kann* (capaz de ajudar), expressando, assim, que ele não é mais útil.

(C2) Er **kann** dem Jäger nicht mehr helfen²⁶⁷ (p.5, l.3).

b) Modalizações deônticas: avaliação do conteúdo temático a partir do mundo social. No nosso corpus essa modalização é marcada pelo mecanismo de textualização *du musst* (tu tens que), expressando obrigação.

(C5) „Du **musst** mehr aufpassen [...]“²⁶⁸ (p.7).

c) Modalizações pragmáticas: responsabilidade de uma entidade constitutiva do conteúdo temático (personagem, grupo, instituição) que atua como agente.

(C1) „Das Haus ist zu klein! Ich **will** ein Schloss haben“²⁶⁹ (p.4)

a) Modalizações apreciativas: avaliação do conteúdo temático a partir do mundo subjetivo. Encontramos em nosso corpus diversas modalizações apreciativas, como por exemplo, *sich freuen* (alegrar-se), *traurig* (triste), *zufrieden sein* (estar contente), *müde sein* (estar cansado), *Angst haben* (ter medo), *satt sein* (estar satisfeito), *aufgeregt sein* (estar conturbado), *gierig sein* (ser ganancioso) entre outros.

(C2) Die Tiere freuen sich²⁷⁰ (p.23, l.1).

Acreditamos que a grande presença de modalizações apreciativas nos contos de animais, maravilhosos, de exemplo se deve ao fato dos contos estarem quase sempre ligados a uma moral e trabalharem os sentimentos do leitor.

Para uma melhor visualização dos elementos ensináveis dos contos analisados que compõem nosso corpus, apresentamos, a seguir, o quadro:

²⁶⁷ Ele **não** pode mais ajudar o caçador.

²⁶⁸ “Tu tens que cuidar mais [...]”.

²⁶⁹ “A casa é muito pequena! Eu **quero** ter um castelo”.

²⁷⁰ Os animais alegram-se.

Quadro 25: Dimensões ensináveis dos contos

CONFIGURAÇÕES GERAIS DOS CONTOS DE ANIMAIS, DE EXEMPLO E MARAVILHOSOS
<ul style="list-style-type: none"> k) Relato curto, com poucos personagens (SIMONSEN, 1987); l) Presença de uma fórmula inicial: Era uma vez, Um dia (ZILBERMAN, 1982); m) Sequência da narrativa: Situação inicial; Complicação; Ações desencadeadas; Resolução e Situação final (LABOV; WALETZKY, 1967); n) A presença de marcadores temporais (de anterioridade – “antes...”; de simultaneidade – “faz meia hora que estou te observando...”; de posterioridade: “depois de tanto treinamento...”) (PAULA, 2014); o) A presença de discurso direto; Narrador onisciente (PAULA, 2014); p) O uso de adjetivos, locuções ou adjetivos substantivados na apresentação de personagens e ambientes (ex. velho porco espinho, grande repolho, maçãs do mato etc.); (PAULA, 2014); q) Presença de sintagmas preposicionais (SPs) (in der Erde); r) Presença de conjunções adversativas (aber) e conjunções aditivas (und); s) Presença Modalizações apreciativas (sich freuen; traurig sein); t) Narrativa no passado (BRONCKART, 2009/2012); u) Presença da intriga (ALCOFORADO, 1985); v) Repetição de palavras ou frases de efeito (Hau-ruck Hau-ruck).
CONFIGURAÇÕES ESPECÍFICAS DO CONTO DE ANIMAIS
<ul style="list-style-type: none"> a) Os principais personagens ou atores, ou seja, os heróis e - na maioria dos casos, os antagonistas, são animais (SIMONSEN, 1987; SOLMS, 2012); b) Adoção de formas, falas, qualidades, defeitos e sentimentos humanos para animais (ARRAIS, 2011); c) A inferioridade física aliada à superioridade intelectual opõe-se à superioridade física aliada à inferioridade intelectual (SIMONSEN, 1987; SOLMS, 2012); d) Os seres domésticos opõem-se aos seres selvagens (SIMONSEN, 1987);
CONFIGURAÇÕES ESPECÍFICAS DO CONTO DE EXEMPLO
<ul style="list-style-type: none"> a) Aspiração (ou designio)- leva o herói à ação; b) Viagem- sair de casa; mover-se para um lugar estranho; c) Obstáculos/ Desafios insuperáveis; d) Mediação auxiliar- surge um auxiliar mágico, natural ou sobrenatural que afasta ou neutraliza os perigos e ajuda o herói a vencer; e) Conquista do objetivo (COELHO, 1991).
CONFIGURAÇÕES ESPECÍFICAS DOS CONTOS MARAVILHOSOS
<ul style="list-style-type: none"> a) Presença do elemento conselho (CASCUDO, 1984); b) Antagonismo que culmina na punição do malfeitor (ALCOFORADO, 1985); c) O fraco, desprotegido vence o forte, por intermédio da astúcia, malícia, sagacidade ou da inteligência (ALCOFORADO, 1985); d) Heróis grotescos e ridículos (ALCOFORADO, 1985); e) Objetivo do conto é advertir (COELHO, 1991).

Fonte: Elaborado pela pesquisadora com base em Labov; Waletzky (1967); Zilberman (1982); Alcoforado (1985); Simonsen (1987); Coelho, 1991; Bronckart (2009/2012); Solms (2012); Paula (2014).

Na próxima seção analisamos a configuração da sequência didática criada a partir das CL dos alunos e das dimensões ensináveis do MD.

3.3 Análise da sequência didática

Em 2014, após a aprovação do nosso projeto pelo COMEP, da realização de observações e da elaboração do MD, foi planejada uma SD para viabilizar a ação de linguagem (re) contação dos contos de animais. Este material foi aplicado nos meses de novembro/ dezembro e posteriormente, analisado.

Dessa forma, na subseção seguinte visamos responder a seguinte pergunta de pesquisa:

- c) Quais capacidades de linguagem são mobilizadas na sequência didática sobre contos de animais?

3.3.1 Sequência didática: Procedimentos didáticos para produção inicial, módulos e produção final

Para a análise das atividades da SD, um instrumento e dois critérios foram essenciais. O primeiro refere-se à estrutura da SD (DOLZ; NOVERRAZ; SCHNEUWLY, 2013), o segundo volta-se às CL mobilizadas em cada atividade (CRISTOVÃO; STUTZ, 2011; STUTZ; CRISTOVÃO 2012; LANFERDINI; CRISTOVÃO, 2011) e o terceiro é destinado aos critérios para elaboração/avaliação de sequências didáticas (CRISTOVÃO *et al.*, 2010)

Nossa SD é composta por 40 atividades, organizadas em: a) Apresentação inicial b) PI; c) Módulo 1, 2,3, 4 e d) PF. A seguir, para que possamos ter uma visão geral do material elaborado, apresentamos um quadro com o plano global composto pela disciplina, grupo na qual atuamos, o gênero escolhido para o nosso trabalho, o número de encontros, o foco e o tema da SD, bem como os objetivos gerais do trabalho e específicos de cada módulo.

Quadro 26: Plano global da SD²⁷¹

SEQUÊNCIA DIDÁTICA: Das große Radieschen		
CONTEXTO	Disciplina: Alemão	Ano: 2014
	Grupo: 4 da Educação Infantil	Número de alunos: 15
	Número de encontros: 8	
	Gênero: Conto de animais	Tema: Ajuda mútua
	Foco: Produção oral	Número de atividades: 40

²⁷¹ Por tratar-se de uma SD que também serve de base para o professor, o plano global é composto por objetivos pessoais (situar o aluno) e por objetivos a serem alcançados pelos alunos (compreender a história).

OBJETIVOS GERAIS	<ul style="list-style-type: none"> • Reconhecer algumas características do gênero <i>conto de animais</i>; • Compreender a história; • Recontar o conto.
APRESENTAÇÃO INICIAL	<ul style="list-style-type: none"> • Situar o aluno; • Mobilizar conhecimentos prévios.
PRODUÇÃO INICIAL	<ul style="list-style-type: none"> • Recontar o conto <i>Die kleine Raupe Nimmersatt</i>.
MÓDULO 1	<ul style="list-style-type: none"> • Mobilizar conhecimentos de mundo para compreender e/ou produzir um texto; • Analisar as características da infraestrutura textual (layout); • Conhecer/ compreender elementos não textuais; • Realizar inferências; • Apresentar os personagens; • Trabalhar vocabulário principal; • Trabalhar sintagmas preposicionais; • Introduzir noção de verbos.
MÓDULO 2	<ul style="list-style-type: none"> • Retomar vocabulário; • Organizar o conteúdo do texto (Trabalhar a sequência narrativa); • Compreender a importância da ajuda mútua; • Compreender as operações de conexão;
MÓDULO 3	<ul style="list-style-type: none"> • Engajar-se em atividades de linguagem; • Posicionar-se em relação ao texto-contextos; • Compreender a importância do trabalho coletivo.
MÓDULO 4	<ul style="list-style-type: none"> • Fixar vocabulário estudado; • Relacionar imagem ao texto; • Recontar a história; • Trabalhar a relevância da alimentação saudável;
PRODUÇÃO FINAL	<ul style="list-style-type: none"> • Recontar o conto <i>Das große Radieschen</i>.

Fonte: elaborada pela pesquisadora com base nos dados da pesquisa

É a partir da apresentação do plano global que percebemos o direcionamento dado ao nosso trabalho. Na sequência, iremos apresentar cada uma das fases do trabalho, tendo em mente os objetivos apresentados anteriormente.

Como podemos ver nos objetivos descritos no quadro anterior, a apresentação inicial é pautada no pressuposto de que é necessário situar o aluno no assunto a ser trabalhado, bem como mobilizar os seus conhecimentos prévios. Para essa fase, escolhemos o conto de animais *Die kleine Raupe Nimmersatt*, que seria recontado na PI²⁷². Ao todo foram desenvolvidas sete atividades. A primeira consistia no

²⁷² Para a sequência selecionamos dois textos: *Die kleine Raupe Nimmersatt* e *Das große Radieschen*, que correspondem à temática proposta pela professora responsável pelas aulas de alemão. Limitamos o

reconhecimento do personagem principal. Para tanto, colamos imagens de lagartas no chão e nas paredes da sala de jogos. Ao entrar no ambiente, as crianças eram indagadas sobre o nome do animal que estavam vendo. Dessa forma, mobilizamos as capacidades 4CA e 5CLD referentes aos conhecimentos de mundo e à expansão do vocabulário para compreensão e/ou produção de um texto. A segunda atividade volta-se à compreensão da capa do conto com a pergunta O que é isso? O que está acontecendo aqui? . Realizamos inferências de antecipação sobre o que aconteceria na história (1CA) e mais uma vez mobilizamos conhecimentos de mundo para a compreensão do texto (4CA). Na terceira atividade realizamos a contação da história mobilizando assim todas as CL, pois para que o aluno compreenda o conto que está sendo contado, ampara-se no contexto de produção do texto (CA), no plano organizacional do texto (CD), no nível enunciativo (CLD) e nas atividades praxiológicas em interação com conteúdo temático (CS). Assim, para que seja possível compreender ou recontar um texto, o aluno irá se ancorar em todas as CL. Para que a compreensão do conto fosse possível, recorreremos aos gestos, às expressões faciais, à entonação, às perguntas de orientação realizadas em português e alemão (Was passiert hier? O que a lagarta irá comer agora?), bem como às imagens do livro. Na quarta atividade, buscamos expandir o vocabulário (Apfel, Erdbeeren, Apfelsinnen, etc.) dos alunos por intermédio de imagens referentes às comidas presentes no conto (5CLD). Recontamo-lo e pedimos para que os alunos levantassem a imagem correspondente ao trecho do livro (1CD). Trata-se de um jogo de palavra x imagem, que possibilita a eles tomar consciência do vocabulário e da organização do conto. Em seguida, na quinta atividade, os alunos colaram as imagens em uma lagarta de pano. Dessa forma, trabalhamos a sequência da narrativa, mobilizando assim os mundos discursivos (2CD), além de aprofundar o trabalho com o vocabulário (5CLD). A sexta atividade também visa ampliar e fixar o vocabulário (5CLD). Para tanto recorreremos a um jogo de memória. Já a sétima e última atividade consistiu na recontação do conto com ajuda da lagarta de pano a fim de preparar os alunos para a PI. Para facilitar a visualização da apresentação inicial, apresentamos a seguir as atividades, as capacidades e as operações de linguagem mobilizadas em forma de um quadro:

trabalho aos referidos textos por tratar-se de um grupo de crianças entre três e quatro anos, que ainda não tem a capacidade de reter muitas informações ao mesmo tempo. Além disso, dispomos de poucas horas/aula na realização das atividades em sala de aula.

Quadro 27: Apresentação inicial

ATIVIDADES	CAPACIDADES DE LINGUAGEM	
1) Imagens no chão Was ist das? (O que é isso?)	CA +CLD	4CA 5CLD
2) Capa do livro na porta; Was ist das? Was passiert hier? (O que é isso? O que está acontecendo aqui?)	CA	1CA 4CA
3) Contar a história (Die kleine Raupe Nimmersatt) Professora conta utilizando gestos/entonação	CA + CD+ CLD + CS	Todos
4) Kärtchen (imagem x palavra) Professora conta a história e as crianças levantam a imagem.	CLD +CD	5CLD 1CD
5) Lagarta de pano (sequência e vocabulário). Colar as imagens na lagarta na sequência correta.	CLD CD	5CLD 2CD
6) Jogo de memória (vocabulário)	CLD	5CLD
7) Recontar o conto com ajuda da lagarta de pano;	CA+ CD+ CLD+ CS	Todos

Fonte: elaborada pela pesquisadora com base nos dados da pesquisa

Percebemos, nessa fase, a predominância da CLD presente em 6 das 7 atividades da apresentação inicial. Acreditamos que isso ocorra por se tratar da introdução da temática e da apresentação do vocabulário, ainda desconhecido para a maioria dos alunos²⁷³. Outro motivo é a necessidade de trabalho com a língua, tendo em vista que a maioria desses alunos possui somente um ano de alemão. Além disso, trata-se de uma SD para LE que, pelo nível de alemão dos alunos, necessita inicialmente estar mais atrelada ao uso da língua do que à estrutura do gênero. Portanto, sem entender a língua o aluno não conseguiria compreender totalmente o conto a ser contado.

Essa dificuldade com a língua também pode ser detectada na PI, que possui como principais objetivos identificar os conhecimentos prévios e as dificuldades dos alunos. É por intermédio dela que podemos ter uma visão geral do que devemos trabalhar nos módulos. Na SD em questão, essa fase consiste em quatro atividades. Na primeira, revisamos o vocabulário (5CLD) por intermédio das imagens presentes no conto (1CD). Na segunda, realizamos a recontação coletiva do conto. Esse trabalho não poderia ser individual, pois demoraria muito para ser realizado, além de poder constranger as crianças que ainda estavam adaptando-se com a minha presença. É a

²⁷³ Obtemos essa informação a partir das observações que foram descritas e analisadas no item 3.1.

partir do resultado dessa atividade que planificamos os módulos da SD. Em seguida, na terceira atividade, com a ajuda de um mata-moscas e das imagens do conto²⁷⁴, relacionamos os aspectos macro com a realidade dos alunos (5CS), bem como desenvolvemos o posicionamento dos alunos sobre relações textos-contextos (8CS), por intermédio da pergunta em LA *O que você gosta de comer?* A última atividade consiste na introdução do conto que seria trabalhado nos quatro módulos da SD: *Das große Radieschen*. Ao perguntar se a lagarta também come rabanetes, realizamos inferências (1CA) e mobilizamos conhecimento de mundo (4CA), assim como relacionamos aspectos macro com a realidade dos alunos (5CS). No quadro a seguir, podemos ver as atividades e as CL mobilizadas:

Quadro 28: Produção inicial

ATIVIDADES	CAPACIDADES DE LINGUAGEM	
	8) Revisar, por intermédio de imagens, o que a lagartinha comilona comeu.	CLD CD
9) Recontar o conto por intermédio das imagens	CA, CD, CLD, CS	Todos
10) Was isst du gern? Bater na imagem com mata-moscas	CS	5CS 8CS
11) Introduzir a nova história: Fraß die Raupe auch Radieschen? (A lagarta também come rabanete)	CA CS	1CA 4CA 5CS

Fonte: elaborada pela pesquisadora com base nos dados da pesquisa

Logo após a aplicação das atividades, analisamos as dificuldades encontradas durante a PI. Quanto à situação de produção para o desenvolvimento das CA, percebemos que alguns alunos não conhecem o conto de animais *Die kleine Raupe Nimmersatt*, entretanto possuem contato com outros clássicos da literatura como *Chapeuzinho Vermelho*, *Os Três Porquinhos*, entre outros. Ou seja, os conhecimentos de mundo foram mobilizados para compreender o texto. Em relação às CD, os alunos conseguem reconhecer alguns elementos como a capa do livro, no entanto possuem dificuldades em denominar ou descrever em alemão os elementos que o constituem como as imagens e até mesmo o *layout*. Nesse caso, as CD estão diretamente ligadas às

²⁷⁴ ANEXO S: JOGO (MATA-MOSCAS E IMAGENS)

CLD. Ou seja, em virtude do vocabulário restrito (CLD), os alunos não conseguem denominar os elementos principais inerentes à estrutura do texto (CD). Todas as capacidades, mas especialmente as CS foram prejudicadas por conta das dificuldades de concentração do grupo que interferiram no engajamento dos alunos nas atividades de linguagem.

A partir das dificuldades anteriormente relatadas, elaboramos os módulos que vão ao encontro dos pressupostos de DOLZ, NOVERRAZ e SCHNEUWLY (2013, p.87). Ao todo são 27 atividades organizadas em quatro módulos: Módulo 1- seis atividades; Módulo 2: nove atividades; Módulo 3: sete atividades e Módulo 4: cinco atividades.

No Módulo 1 temos seis atividades, das quais uma mobiliza as CA, duas a CD, duas a CLD, quatro a CS e uma todas as capacidades. Na primeira atividade, planejamos pedir aos alunos que observassem imagens de rabanetes e pensassem acerca do cultivo e a colheita dessa raiz. Além disso, sobre uma mesa que fica no corredor da escola, foram expostos rabanetes *in natura* (plantados em uma bacia ou simplesmente deitados sobre a mesa para trabalhar a noção de dentro e fora da terra). Após a observação, realizamos inferências sobre que alimento se trata e como ele é plantado e colhido. Além disso, perguntamos se a lagarta da PI também gosta de comer rabanetes (1CA e 4CA). Resolvemos repetir essa pergunta, pois na PI os alunos não a responderam por não compreenderem a palavra rabanete em alemão. A partir dessas perguntas, relacionamos os aspectos do conto *Das große Radieschen* com a realidade dos alunos, o que resulta em uma melhor relação entre a prática e a linguagem (5CS e 6CS). Com essa primeira atividade buscamos compreender e produzir unidades linguísticas adequadas a essa situação (5CLD). Já a atividade treze consiste no reconhecimento dos principais elementos da capa do livro, que são a imagem e o *layout* (1CD). Na atividade quatorze, apresentamos todas as personagens do conto por intermédio de um pequeno diálogo de apresentação (Olá! Eu sou o coelho. Adoro comer rabanetes). Trata-se de uma sensibilização para as vozes presentes no texto (7CLD), assim como o trabalho com o vocabulário principal do texto (Coelho, galo, guaxinim e camundongo). Por meio da pergunta “O que você gosta de comer?”, os alunos também se posicionaram em relação ao texto e o contexto do texto (8CS). Já a atividade quinze foi dividida em antes, durante e depois da leitura do conto de animais *Das große Radieschen*. Antes da leitura realizamos as seguintes perguntas: O que acontece com o rabanete? Já durante a leitura, perguntamos: O que está acontecendo aqui? O que vai

acontecer com o rabanete? Por que não está dando certo? Porque eles não conseguem tirar o rabanete? (Referindo-se à retirada do rabanete da terra). Depois da leitura perguntamos: Quem comeu o rabanete? O gato? A vaca? Quem é isso? Quem conseguiu? (Referindo-se às personagens). A partir dessas perguntas mobilizamos três operações de linguagem: (4CA) por mobilizarmos conhecimentos de mundo; (1CA) por realizarmos inferências e (7CLD) por sensibilizarmos as crianças em relação às vozes que constroem o nosso texto. Atividades como a número 12 (cheirar, apalpar, experimentar o rabanete), 14 (teatro de fantoches), 16 (recontar o conto por intermédio de máscaras) são muito válidas, pois mobilizam mais de uma capacidade, bem como trabalham os diferentes sentidos da criança (tato, audição, visão, olfato e paladar). Consideramos que é relevante partir do princípio de que quanto mais sentidos envolvermos no ensino, mais crianças serão contempladas. Já os gestos que serão trabalhados na atividade 17 colaboram para a compreensão da prática de linguagem, bem como na expansão do vocabulário e dos principais tempos verbais do texto (zog, ließ sich nicht ziehen, warte, haben geschafft, aßen)²⁷⁵. Para uma melhor visualização, apresentamos a seguir um quadro com a planificação do primeiro Módulo.

Quadro 29: Módulo 1

ATIVIDADES	CAPACIDADES DE LINGUAGEM	
12) Atividades de rotina -Situar o aluno (rabanetes na mesa e na terra); In und aus der Erde (dentro e fora da terra)- (locução adverbial) -Colocar rabanetes e imagens do cultivo deles na mesa. Pedir aos alunos que cheirem e reconheçam o alimento/ Deixar um vaso com rabanetes plantados na terra. -Perguntas: a) Was ist das?; b) Habt ihr das schon einmal gegessen?; c) Wo wachsen Radieschen? Wie pflanzt man sie?; d) In der Erde/ Aus der Erde; e) Ziehen wir es raus... humm schau mal die Wurzeln; f) Fraß die Raupe auch Radieschen?	CA CLD CS	1CA 4CA 5CS 6CS 6CLD
13) Capa do livro; Was ist das? Dann kommt mal her...	CD	1CD
14) Fantoches dos personagens; (Hase, Waschbär, Hahn und Maus)- Os fantosches falam: Ich esse sehr gern Radieschen! Und du? Was isst du gern?	CLD CS	7 CLD 5 CLD 8 CS

²⁷⁵ (puxou, não deixou puxar, espere, conseguimos, comeram).

<p>15) Mobilizar pré-conhecimentos dos alunos em relação ao contexto da história. Levantar hipóteses.</p> <p>VOR DEM LESEN Schaul mal... ein großes Buch! Was passiert hier? Was passiert mit dem Radieschen?</p> <p>WÄHREND DEM LESEN Was passiert hier? Warum klappt es nicht? (Porque eles não conseguem tirar o rabanete?)</p> <p>NACH DEM LESEN Wer fraß gerne Radieschen? Die Katze? Wer ist das? Wer hat es geschafft?</p>	<p>CA CLD</p>	<p>4CA 1CA 7CLD</p>
<p>16) Contar a história <i>Das große Radieschen</i>; Utilizar as 4 máscaras de animais;</p>	<p>CA, CD, CLD, CS</p>	<p>Todos</p>
<p>17) Gestos para fixar vocabulário e os verbos principais da história (ação); -Hau-Ruck, Hau-Ruck! Er zog (todos puxam algo imaginário) -Aber das große Radieschen ließ sich nicht aus der Erde ziehen (todos caem no chão) -Wartet! (sinal de espera) -Plopp! (mãos erguidas) -„Wir haben’s geschafft!“ (Sinal de vitória) Und sie aßen (sinal de comer)</p>	<p>CS CLD</p>	<p>6CS 5CLD 4CLD</p>

Fonte: elaborada pela pesquisadora com base nos dados da pesquisa

Como podemos ver nos objetivos descritos no quadro 29, o Módulo 2 é composto por nove atividades pautadas na mobilização de conhecimentos de mundo, na análise das características da infraestrutura textual do conto *Das große Radieschen*, na compreensão dos elementos não textuais, na realização de inferências, conhecimento dos personagens, trabalho do vocabulário, dos sintagmas preposicionais e de verbos no passado.

A atividade dezoito veicula-se ao nível organizacional do texto (sequência narrativa, mundos discursivos, conteúdo do texto). Para tanto, imprimimos as páginas do livro em adesivos que foram colados nas crianças (cada uma é uma página), criando assim um conto de animais humano. A organização do conto foi realizada de acordo com o que os alunos haviam reconhecido/compreendido sobre o que havíamos já trabalhado. Já a atividade dezenove visa ao reconhecimento das vozes dos personagens. Além de elaborar as máscaras utilizadas na encenação da atividade vinte e vinte e quatro, realizamos a sensibilização das crianças para a fala dos quatro personagens por intermédio da entoação da voz. Na atividade 21, além de mobilizarmos o conhecimento de mundo das crianças (4CA), por intermédio das perguntas *Como o rabanete cresceu?*

O que ele precisa para crescer? E nós? O que precisamos para crescer? também procuramos trabalhar os pré-construídos coletivos, nesse caso, de como plantas e humanos crescem. Dessa forma, o critério (4CS) é mobilizado. Essa relação também possibilita que a criança compare o crescimento de plantas e humanos com o seu próprio crescimento, mobilizando assim a operação de linguagem (5CS). Por intermédio de um jogo de memória e de uma folha de trabalho que consistia na pintura do tamanho do rabanete do conto e dos personagens presentes na narrativa, trabalhamos o vocabulário (der Hahn, der Hase, die Maus, Er zog, Warte, etc.) e as imbricações dessa atividade prática com a atividade de linguagem dos alunos, uma vez que eles estão aprendendo ao cumprir uma tarefa. Essa imbricação também é tematizada na atividade vinte e cinco e vinte e seis. A primeira consiste em uma conversa acerca da necessidade da ajuda mútua, mobilizando, assim, conhecimento de mundo (4CA), além de proporcionar a relação entre aspectos da narrativa com a realidade dos alunos (5CS). A segunda consiste na elaboração de um desenho, pautado nas perguntas *Como, de que forma e quem ajudar?*. Na sequência, apresentamos o quadro referente ao segundo módulo:

Quadro 30: Módulo 2

ATIVIDADES	CAPACIDADES DE LINGUAGEM	
18) Organizar as imagens de 1 a 15 (sequência narrativa) - Colocar o conteúdo de um texto em ordem; Organizar imagens conforme a história (colar no cartaz= isto ajuda a criança a organizar-se em relação à sequência narrativa).	CD	1CD 2CD 3CD
19) Fazer as máscaras (atividade 1)	CLD	7CLD
20) Recontar o conto (procurar usar os gestos para que as crianças relembrem a estrutura).	CA, CD, CLD, CS	Todas
21) Conhecimento de mundo: <i>Wie wurde das Radieschen so groß? Was braucht ein Radieschen zum wachsen? Und wir? Was brauchen wir?</i>	CA+CS	4CA 5CS 6CS
22) Jogo da memória (vocabulário).	CLD	5 CLD
23) Pintar tamanho do rabanete e personagens corretos	CS + CLD	6CS 5CLD
24) Encenar com as máscaras (jogo teatral/recontar) = uso de conectores (und dann, Später)	CA, CD, CLD, CS	Todas

25) Conversa sobre a importância de fazermos as coisas juntos; Relacionar os aspectos macro com sua realidade.	CA CS	4CA 5CS e 6CS
26) Atividade: <i>Warte ich helfe dir!</i> (Como ajudar? De que forma ajudo as pessoas?).	CS	5CS e 6CS

Fonte: elaborada pela pesquisadora com base nos dados da pesquisa

A composição do Módulo 3 apresenta sete atividades, em sua maioria correspondentes às capacidades de significação. Na atividade vinte e sete e trinta e um mobilizamos todas as capacidades, uma vez que os alunos recontaram o conto de animais *Das große Radieschen*. Como já falamos anteriormente, a atividade de recontar exige do aluno domínio sobre todas as CL. Já na atividade vinte e oito, ao observar as cores dos personagens e do rabanete, os alunos expandiram o vocabulário que permitia melhor compreensão do texto. O mesmo ocorre na atividade trinta, que consiste em um jogo de memória diferente. Em vez de virar as imagens do vocabulário, ao ouvir a palavra sendo pronunciada pela professora, os alunos batem com um mata moscas sobre ela. Na atividade vinte e nove, os alunos avaliaram o conto de animais por intermédio de *smiles* (8CS). Além disso, eles desenharam o que mais gostam do conto. A fim de conversar sobre a importância da ajuda mútua, os alunos foram convidados na atividade trinta e dois a erguer um rabanete gigante feito de pano e recheado com balas. O peso do rabanete não permite que ele seja erguido por uma pessoa só, engajando dessa forma o grupo inteiro. O intuito do rabanete conter balas é a divisão entre os alunos após a realização da tarefa. Acreditamos que assim as crianças aprendam a trabalhar juntas e a dividir o resultado do esforço coletivo assim como os animais da narrativa o fizeram.

A seguir apresentamos o Módulo 3.

Quadro 31: Módulo 3

ATIVIDADES	CAPACIDADES DE LINGUAGEM	
27) Recontar o conto com auxílio do livro (imagem e texto);	CA, CD, CLD, CS	Todas
28) Observar as cores dos personagens e do rabanete.	CLD	5CLD
29) Atividade: <i>Was hat dir gefallen?</i>	CS	8CS

30) Memória diferente: bater na imagem;	CA + CS	5CLD 1CD
31) Encenar com as máscaras;	CA, CD, CLD, CS	Todas
32) Erguer o rabanete= Conversa sobre a importância de fazermos as coisas juntos	CS	6CS 8 CS
33) Dividir o prêmio: balas	CS	3CS e 8CS

Fonte: elaborada pela pesquisadora com base nos dados da pesquisa

Já o Módulo 4 é composto por cinco atividades centradas na fixação de vocabulário, relação imagem x texto, recontação do conto *Das große Radieschen* bem como no trabalho da relevância da alimentação saudável.

Na atividade trinta e quatro cantamos uma canção acerca do conto trabalhado, a qual é da nossa autoria e gravação, com a ajuda de diversos instrumentos musicais. Na sequência realizamos a apresentação (no grupo) de um teatro de máscaras com base no conto de animais trabalhado até então. Nesta atividade, como em todas as outras, pretendemos envolver todas as crianças. Em ambas as atividades (canção e teatro) mobilizamos todas as CL. As atividades trinta e seis e trinta e sete consistem na revisão da atividade vinte e um do Módulo 3. Assim, realizamos a relação entre aspectos da narrativa com a realidade das crianças contemplando assim o critério (5CS). Também realizamos inferências sobre o crescimento do rabanete e retomamos o vocabulário estudado até então. Durante a recontação, a professora realizou inferências de antecipação, bem como durante a sequência da história mobilizando assim todas as CL. A seguir apresentamos o módulo 4.

Quadro 32: Módulo 4

ATIVIDADES	CAPACIDADES DE LINGUAGEM	
34) Radieschenlied	CA, CD, CLD, CS	Todas
35) Teatro de máscaras (parte 2);	CA, CD, CLD, CS	Todas

36) Visita à horta para ver como os rabanetes estão crescendo. Retomar o quê o rabanete precisa para crescer. E nós? O que precisamos? Wie wächst ein Radieschen? Was braucht das Radieschen zum waschen? Degustação dos alimentos colhidos.	CS	5CS 8CS
37) Como cresce o rabanete= imitar o crescimento com gestos (Noção de grande e pequeno).	CA + CS +CLD	5CS 1CA 5CLD
38) Atividade: Sequência narrativa (Perguntar o que acontece depois dessa cena).	CA, CD, CLD, CS	Todas

Fonte: elaborada pela pesquisadora com base nos dados da pesquisa

Já a PF consiste na recontação dos contos de animais *Das große Radieschen* e *Die kleine Raupe Nimmersatt*. Para tanto, organizamos um corredor de histórias. Os dois livros foram impressos em tamanho A3 e expostos na parede do corredor central da EI. Em duplas ou trios, as crianças passaram em frente às imagens do livro e a professora intigou-os a recontar as histórias. Além disso, realizamos um piquenique com os alimentos trabalhados durante a SD. A seguir, apresentamos a PF:

Quadro 33: Produção final

ATIVIDADES	CAPACIDADES DE LINGUAGEM	
39) Recontar com auxílio do livro (imagem e texto); Corredor de histórias: recontação da história “Das große Radieschen” e “Die kleine Raupe Nimmersatt”; (imagem + conto)	CA, CD, CLD, CS	Todas
40) Piquenique: Retomar os nomes de todas as comidas estudadas durante a SD.	CLD CS	5CLD 5CS 6CS

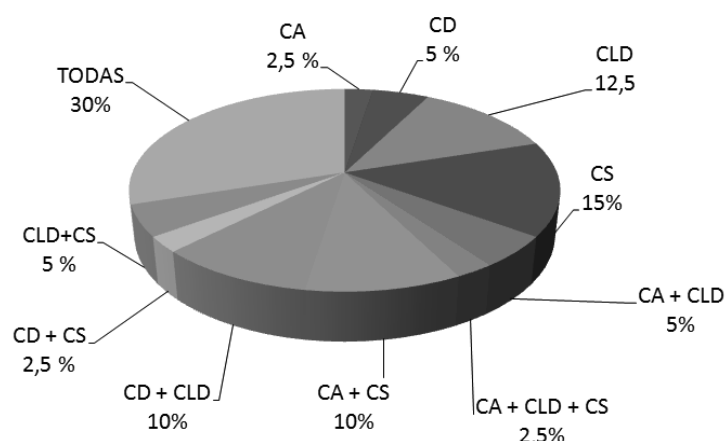
Fonte: elaborada pela pesquisadora com base nos dados da pesquisa

A seguir, apresentamos a contagem geral das CL mobilizadas durante toda a SD.

3.3.2 Capacidades de linguagem mobilizadas na sequência didática

Para que seja possível analisar a presença de todas as CL e operações de linguagem mobilizadas nas 40 atividades da SD apresentaremos, na sequência, um gráfico com o resultado da contagem:

Gráfico 1: Capacidades de linguagem presentes na SD



Fonte: elaborado pela pesquisadora com base nos dados da pesquisa

Os resultados apresentados mostram a predominância de capacidades agrupadas (65%), ou seja, em sua maioria as atividades mobilizam mais de uma CL. Esse agrupamento é relevante uma vez que a possibilidade de recontar o conto ancora-se em todas as CL e não em capacidades isoladas. Além disso, agrupar as capacidades permite um trabalho mais efetivo com os conhecimentos prévios dos alunos.

Ao avaliar as CL de uma forma isolada, percebe-se uma predominância das CS (15%) e das CLD (12,5%). As atividades voltadas para a mobilização de operações destinadas a ampliar as CS auxiliam no engajamento em atividades de linguagem, no posicionamento do aluno em relação aos textos, na compreensão e posicionamento em relação a sócio-história, aos pré-construídos coletivos e contexto dos textos. Já as atividades com ênfase nas CLD são relevantes para a construção de conhecimentos de vocabulário e gramática, que até então eram escassos, por se tratar de um grupo predominantemente composto por crianças não falantes do *Donauschwäbisch* que foi introduzido à LA há um ano. Portanto, levamos em conta que a maioria dos alunos não conseguia produzir oralmente em alemão em virtude das dificuldades com a língua e decidimos trabalhar mais com esse tipo de atividades.

3.4 Prática com a sequência didática

Nosso intuito, para esta seção, é responder a nossa última pergunta de pesquisa:

- a) Quais são as capacidades de linguagem mobilizadas pelos alunos durante a produção inicial e final?

Para responder a essa pergunta nos amparamos nos pressupostos de Schneuwly, Dolz (2013/2004), Stutz e Cristovão (2011) e nos dados gerados pela transcrição dos 8 encontros realizados em novembro e dezembro de 2014, gravados e transcritos posteriormente. Ressalvamos que as operações de linguagem avaliadas na PI referem-se ao conto *Die kleine Raupe Nimmersatt*. Já para os módulos e a PF das crianças utilizamos o conto *Das große Radieschen*.

Organizamos esta seção em sete subseções. Primeiramente trataremos algumas considerações acerca das PI e PF relevantes para que compreendamos melhor nossa dinâmica de trabalho e as análises das CL mobilizadas em cada uma delas. Em seguida, analisaremos a mobilização de cada uma das quatro capacidades nos itens 3.4.2, 3.4.4 e 3.4.5. Embora não conste em nossos objetivos, acreditamos que se faça necessário também trazer exemplos das CL e da produção oral durante os módulos uma vez que os resultados das crianças estão intimamente ligados ao seu emocional (CODO, 1999), ou seja, embora elas saibam, dependendo do momento, não demonstrarão seu conhecimento apenas na PI e na PF. A seguir, trataremos algumas considerações acerca do andamento das aulas e na sequência apresentamos a análise de cada uma das quatro capacidades.

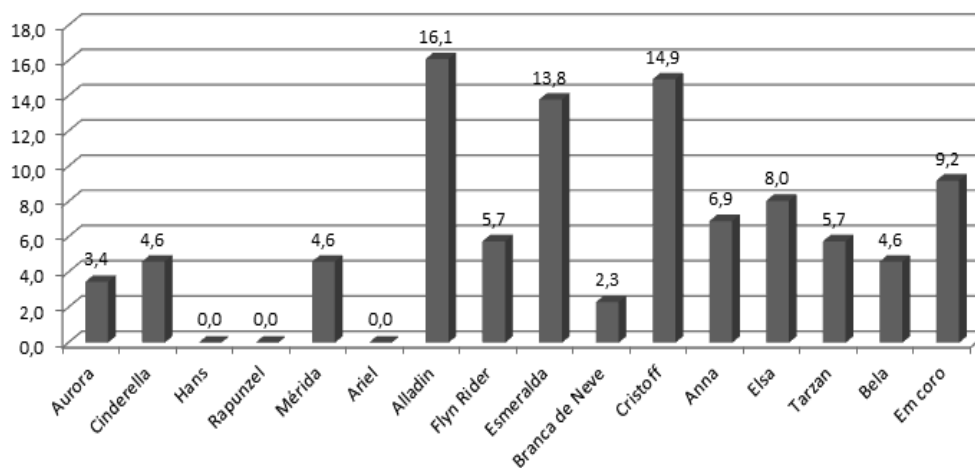
3.4.1 Algumas considerações sobre produção inicial e final

Nesta subseção, trataremos algumas considerações acerca da PI e PF, a fim de compreendermos melhor os resultados no que se refere às CL mobilizadas pelos alunos. A PI do dia 11 de novembro de 2014, como explicitado no item 2.6.1 da metodologia, deveria ter a duração de 1h/aula de 45 minutos. Também havíamos planejado, inicialmente, retomar o vocabulário para, em seguida, recontar o conto de animais *Die kleine Raupe Nimmersatt* em conjunto. Optamos em realizar a recontação em conjunto em virtude das dificuldades do grupo com a LA e a fim de que as crianças não se sintam constrangidas com a câmera. Posteriormente, planejamos trabalhar as preferências alimentares dos alunos. Cada uma das crianças deveria apontar a imagem correspondente ao seu alimento favorito.

No entanto, essa aula começou e transcorreu de uma forma conturbada, uma vez que no período anterior os alunos ensaiaram para a *Laternenumzug*²⁷⁶. As crianças estavam bastante agitadas e demorou quinze minutos até conseguirmos organizá-las no *Morgenkreis* (círculo da manhã). Como perdemos quinze minutos com o ensaio, mais quinze para a organização e as atividades de rotina²⁷⁷, restou-nos somente quinze, dos quarenta e cinco minutos da aula, para realizarmos a PI. Outro fator que influenciou esse panorama foi a falta da professora auxiliar que no quarto período faz seu intervalo para lanche. Ela é essencial na organização e auxílio dos alunos. Como temos alunos com diversas dificuldades no grupo nem sempre conseguimos dar conta de auxiliá-los e ministrar a aula. Acreditamos que isso tenha prejudicado os resultados da nossa PI, uma vez que tivemos que acelerar a aula para que déssemos conta. No entanto, mesmo com todos os obstáculos, todas as atividades planejadas para a PI foram realizadas.

Apresentamos a seguir a contagem do turno de falas, a fim de tornar mais visível a produção oral das crianças. Como o nosso foco é a oralidade dos alunos, não analisamos as produções das professoras, ou seja, contabilizamos somente os turnos de fala dos alunos.

Gráfico 2: Turnos de fala da PI



Fonte: elaborado pela pesquisadora com base nos dados da pesquisa

²⁷⁶ A procissão de lanternas é uma tradição católico-luterana realizada todos os anos no dia 11 de novembro em honra a São Martinho, ex-soldado romano que dividiu seu manto com um homem pobre que estava passando frio. Após o ato de bondade, Martinho tornou-se religioso e, mais tarde, bispo de Tours (QUINSON, 1999). Durante a festividade, que ocorre à noite, as crianças apresentam músicas acerca da vida e os feitos do santo, participam de uma procissão de lanternas e recebem um doce típico da Alemanha (Schnecke).

²⁷⁷ Gravamos o ensaio e a organização, mas transcrevemos somente a PI, pois os dados que nos interessam estão somente nesta parte.

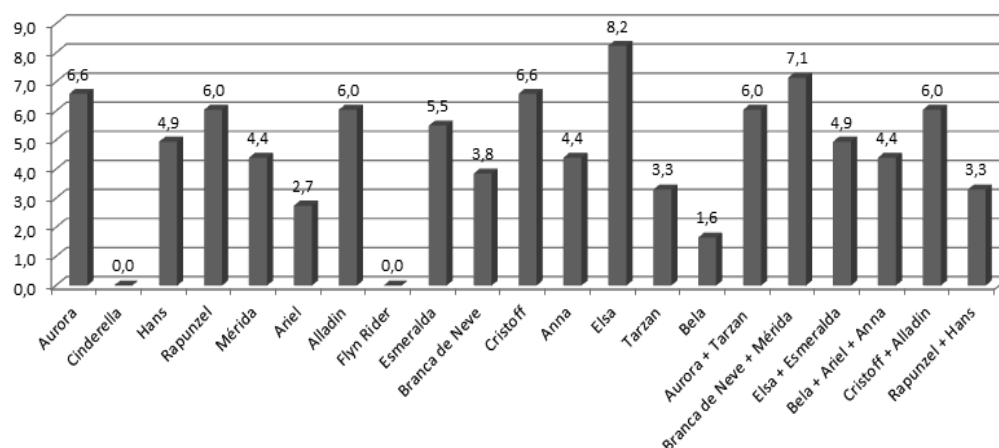
A PI realizada em grupo e com o auxílio de imagens consiste em 87 turnos de fala, dos quais 53 foram produzidos em Língua Portuguesa (LP). O último item (em coro) refere-se às participações coletivas dos alunos que também foram contabilizadas. Como podemos ver pelo gráfico, os alunos Alladin (16,1), Cristoff (14,9) e Esmeralda (13,8) possuem o número maior de turnos de fala. Alladin é bilíngue e aprendeu como L1 a LP e o alemão padrão como LE. Já Esmeralda e Cristoff, embora também sejam considerados como bilíngues, possuem contato direto com familiares falantes do *Donauschwäbisch* (tios e avós).

Já a PF foi filmada em três dias distintos (02, 03 e 04 de dezembro de 2014), pois nem todos os alunos estavam presentes no dia planejado. Mesmo assim não conseguimos a PF dos alunos Cinderella e Flyn Rider, pois ambos viajaram e não voltaram até o dia 12/12, último dia de aula da EI em 2014.

A atividade de recontação do conto de animais *Das große Radieschen* foi realizada, como explicitado anteriormente, em um corredor de histórias. Em duplas ou trios, os alunos, escolhidos aleatoriamente, saíram da sala de aula, a fim de realizar a atividade. Para tanto, contamos com a ajuda da professora de alemão (P2) e da auxiliar (P3) que realizaram outras atividades com o restante do grupo em sala.

Durante os vinte e dois minutos de gravação, os alunos produziram 182 turnos de fala. Apresentamos a seguir a contagem desses turnos, a fim de tornar mais visível a PF das crianças.

Gráfico 3: Turnos de fala da PF



Fonte: elaborado pela pesquisadora com base nos dados da pesquisa

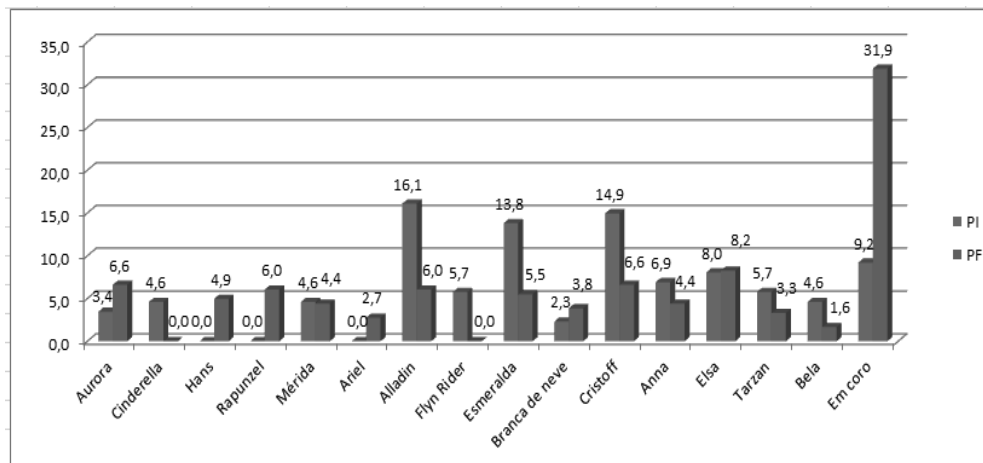
Como podemos ver no gráfico, no que se refere aos turnos de fala individuais, os alunos Elsa e Cristoff lideram com 8,2% e 6,6% das produções respectivamente. A aluna Elsa é bilíngue e tem o português com a L1 e o alemão como LE.

Diferentemente de Cristoff, ela não possui contato direto com o *Donauschwäbisch*, uma vez que sua família não faz parte do grupo de descendentes alemães da referida comunidade. A grande diferença entre as produções desses alunos para os alunos com mais turnos de fala na PI (Alladin e Cristoff) é o fato de que boa parte das contribuições da PF são em LA. Dos 182 turnos somente 5 são em LP.

Para que possamos ver melhor os resultados das falas das cinco duplas e um trio não apresentamos no gráfico acima o item *em coro* que está presente no gráfico 2 da PI. Como podemos ver, no quesito fala coletiva, Branca de Neve e Mérida lideram com 7 turnos, 1% dos turnos. Esse dado demonstra o desenvolvimento das alunas no que concerne à sua participação em sala.

Para que possamos compreender melhor essa evolução dos alunos, apresentamos a seguir um gráfico comparativo entre PI e PF.

Gráfico 4: Comparativo entre turnos de fala da PI e PF



Fonte: elaborado pela pesquisadora com base nos dados da pesquisa

Ao compararmos os dados da PI com os da PF, percebemos um aumento de turnos de fala dos alunos Aurora, Hans, Rapunzel, Ariel, Branca de Neve e Elsa. O mesmo ocorre ao somarmos os resultados dos turnos de fala coletivos, provenientes das duplas e do trio. Percebemos um considerável aumento de 9,2% da PI para 31,9% da PF. Já em relação às imagens das produções em coro da PI e da PF, na primeira não conseguíamos perceber se os alunos já sabiam o que estavam falando coletivamente, ao

contrário da segunda, na qual alguns alunos até disputam o direito à resposta. Trata-se da diferença entre o repetir as falas do colega, da professora, imitar por já estar ciente do que está falando (Vygotsky, 1991) e o produzir livremente utilizando-se do que já repetiu, imitou para se comunicar conscientemente.

Embora aparentemente os turnos de fala dos alunos Mérida, Alladin, Esmeralda, Cristoff, Anna, Tarzan, Bela²⁷⁸ tenham diminuído, acreditamos que suas contribuições melhoraram, uma vez que o objetivo de recontar o conto em LA foi atingido. Percebemos isso ao analisar o aumento considerável das produções em LA. Na PI ao todo foram produzidos 87 turnos de fala e dentre esses 34 foram em LA (40%). Já na PF dos 182 turnos 177 foram em alemão (97,2%).

Na sequência, analisamos o desempenho dos alunos em cada uma das quatro CL. Acreditamos que se faça necessário analisar não somente a PI e PF, mas também trazer contribuições dos alunos durante os módulos, uma vez que os alunos nem sempre produzem tudo aquilo que sabem em momentos específicos, pois diversos fatores, boa parte emocionais, influenciam nessa produção. Iniciaremos nossas análises pela CS.

3.4.2 Capacidades de significação

No que concerne às capacidades de significação, avaliamos a compreensão e produção dos alunos em relação aos seguintes itens:

1. Engajar-se em atividades de linguagem;
2. Relacionar os aspectos macro com sua realidade;
3. Compreender as imbricações entre atividades praxiológicas e de linguagem;
4. Posicionar-se sobre relações textos-contextos.

No que tange ao engajamento dos alunos nas atividades de linguagem (3CS), as únicas que não tiveram nenhum turno de fala durante a PI e não participaram das atividades nem com respostas em coro, com gestos ou expressões faciais, foram Rapunzel e Ariel. A primeira se machucou no início da aula e não quis participar mais, a segunda demonstrou-se tímida, abstendo-se de falar. Hans também não teve nenhum turno de fala, no entanto, respondeu às perguntas da professora com gestos ou apontando as ilustrações correspondentes ao que desejava falar.

²⁷⁸ Os alunos Flynn Rider e Cinderella não compareceram e por conta disso são contabilizados como 0% na PF.

Pela configuração dos dados do gráfico apresentado no item 3.4.1, alguns alunos contribuíram mais oralmente do que os outros. Alladin (16, 1%), Cristoff (14,9%) e Esmeralda (13, 8%) engajaram-se mais que seus colegas. No entanto, ao avaliarmos as produções em LA, Cristoff destaca-se em relação aos outros dois²⁷⁹. Para ilustrar o engajamento dos alunos, apresentamos primeiramente, um excerto da PI, em seguida, do módulo 4, e, por conseguinte, um trecho da PF, a fim de ilustrar as participações dos alunos:

Excerto 1: PI

P: Am Dienstag

Alladin: duas peras

P: fraß sie sich durch zwei

(Alladin mostra dois com os dedos)

P: Birnen, aber satt war sie noch immer nicht, satt war sie noch immer nicht. (algumas crianças imitam)

P2: Senta direito, Cristoff.

P: Am Mittwoch fraß sie sich durch

Mérida: Molangos

Percebe-se pelo exemplo anterior o engajamento do aluno Alladin que, embora ainda não domine o vocabulário em LA, demonstra-se bastante participativo durante a aula inteira. Quando não consegue falar, o aluno recorre aos gestos, às expressões faciais ou até mesmo recorre à ilustração correspondente à sequência da narrativa. Durante os módulos, à medida que trabalhávamos as dificuldades dos alunos, o número de participações das crianças cresceu, até mesmo daquelas que durante as observações de aula descritas no item 3.1 não contribuíram oralmente. Acreditamos que isso se deve ao fato de que a criança também precisa um tempo para adaptar-se à nova professora e ao novo método de trabalho, pois até então os alunos ainda não haviam trabalhado sobre uma perspectiva de gêneros textuais. O excerto a seguir refere-se ao engajamento de Flyn Rider e Cinderella que não participaram da PF.

Excerto 2: Encontro 4

Cristoff: Warte!

P: Ich?

Flyn Rider: euch

Cinderella e Cristoff: helfe euch.

P: Ich helfe euch

²⁷⁹ Vale ressaltar que o aluno em questão é portador da Síndrome Asperger e o fato do engajamento do aluno chamou nossa atenção.

Cristoff: esse daí ó (mostra imagem do jogo da memória colado no quadro)

P: sagte der?

Flyn Rider: Waschbär (olha para o quadro e fala)

Percebe-se no exemplo (2) que os alunos Cristoff, Flyn Rider e Cinderella estão totalmente engajados na recontação do conto *Das große Radieschen*. Isso ocorre do início ao fim da recontação do módulo 4. Para que tenhamos a dimensão da evolução do engajamento dos alunos, apresentamos, a seguir, um excerto da PF²⁸⁰ dos alunos Mérida, Branca de Neve e Alladin.

Excerto 3: PF

P: Aber das große Radieschen ließ sich nicht? aus der Erde?

Mérida: ziehen (as duas se deixam cair no chão sinalizando o nicht aus der Erde ziehen)

P: Und dann?

Branca de Neve e Mérida: Warte, Warte!

P: Ich? Ich?

Mérida: helfe dir. (as duas novamente se distraem com a outra professora)

P: Und dann?

Mérida e Branca de Neve: Hau-Ruck, Hau-Ruck!

[...]

P: ein..

Alladin: Hase

P: ein grooooooßes... Was ist das?

Alladin: Radieschen

P: in der?

Alladin: in der Erde

P: was machen sie dann?

Alladin e Cristoff: Hau-Ruck, Hau-Ruck (gesto)

No excerto (1) as respostas do aluno Alladin são todas em LP diferentemente do (3), no qual todas as participações são em LA. Percebemos assim também uma evolução na forma pela qual os alunos se engajam. No entanto, ao analisarmos todas as contribuições, concluímos que Ariel, Branca de Neve e Bela, embora tenham evoluído muito em relação à PI, ainda contribuem pouco oralmente durante as atividades. Acreditamos que seja por conta da timidez.

No que se refere à relação que os alunos fazem do conto com a sua realidade, selecionamos o seguinte excerto da PI:

Excerto 4: PI

P: Die kleine Raupe Nimmersatt! Humm!

Elsa: Eu gosto! E meu pai gosta de pera.

Esmeralda: Eu comi maçã.

P: Hans! (crianças agitadas) Hans, und wie? Schaut mal. Und wie ist noch die Geschichte von der Raupe? (falas não identificadas, crianças agitadas)

²⁸⁰ Lembramos que a atividade de recontação do conto *Das große Radieschen* foi realizada em cinco duplas e 1 trio escolhidos aleatoriamente. Enquanto a turma brincava em sala de aula, um grupo era convidado a sair para recontar o conto exposto nas paredes do corredor.

Flyn Rider: eu comi maçã.

Esmeralda: é maçã (chegam à conclusão de que fruta é)

No exemplo acima, podemos ver que constantemente as crianças relacionam o conto à sua realidade, o que também ocorre durante os quatro módulos. Para Elsa a pera do conto também é a fruta preferida de seu pai, enquanto que Esmeralda e Flyn destacam que já comeram maçã. Isso ocorre até mesmo em relação às duas línguas (LA e LP):

Excerto 5: Encontro 3

Flyn Rider: olha Frau, R de rato (referindo-se à letra na parede)

Rapunzel: Haham! E M de Maus (mostra a imagem do camundongo do conto)

Os alunos do grupo 4 estão aprendendo as letras em LP. Imediatamente, ao ver o camundongo do conto, Flyn Rider pensa na letra inicial da palavra e relaciona-a com a inicial da palavra em alemão. Ao analisar as PF dos alunos no que tange à operação de linguagem tecer relações entre os aspectos macro com sua realidade, percebemos que os alunos Hans, Mérida, Ariel, Bela e Branca de Neve ainda possuem dificuldades. Novamente acreditamos que a timidez seja o fator que influencia nesse âmbito, uma vez que os alunos não expõem sua opinião até mesmo em LP.

Já em relação ao posicionamento dos alunos no que se refere ao conto, trabalhamos as suas preferências como podemos ver a seguir:

Excerto 6: PI

P: Apfel. Und du Was isst du gern?²⁸¹ (entrega o mata moscas para Branca de neve)

P3: Branca de neve! (professora chama atenção da aluna)

P: Was ist das?²⁸²

Anna: molango

P: Wie heißt das?²⁸³

Tarzan: Erdbeeren

P entrega para Esmeralda: und du? (Esmeralda mostra o morango) Was ist das?

Esmeralda: molango

Elsa: Erdbeeren.

P: Erdbeeren.

Flyn Rider: eca

É interessante frisar que o aluno Flyn Rider, além de posicionar-se em relação à narrativa, constantemente também o faz em relação às preferências das colegas, seja de forma positiva seja negativa. No excerto (6) temos o exemplo de uma reação negativa à

²⁸¹ O que você gosta de comer?

²⁸² O que é isso?

²⁸³ Como se chama isso?

preferência da colega Elsa por meio da interjeição *eca*. Também percebemos pelo exemplo apresentado que a professora procura conduzir as respostas dos alunos. Quando elas são em LP, ela finge não entender ou pergunta em Alemão *Was ist das?* (O que é isso?). Igualmente, percebe-se que uns interagem com os outros o tempo todo. Outro fato que nos chama a atenção nesse excerto é a dificuldade de alguns alunos para falar até mesmo em português (Anna- Molango).

O posicionamento dos alunos também pode ser averiguado a partir da atividade 29 do módulo 3. As crianças avaliaram o conto e depois desenharam o que mais gostaram da narrativa. A avaliação foi feita por intermédio de *Smiles*, como podemos ver na sequência:

Figura 1: Smiles

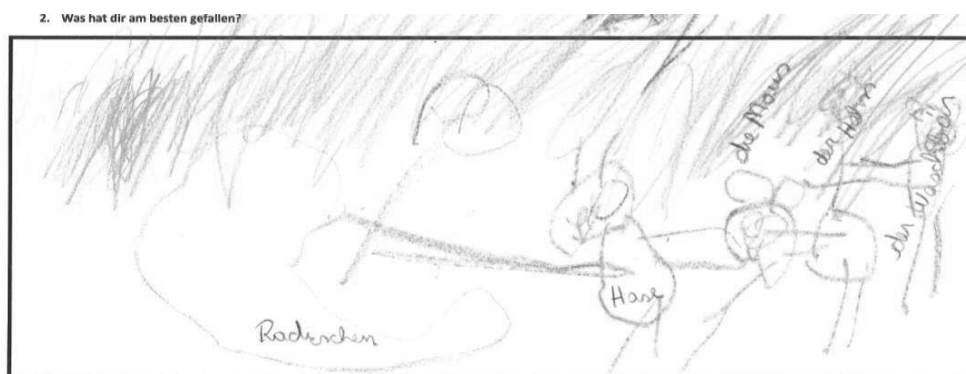


Fonte: elaborado pela pesquisadora

Dos quinze alunos, quatorze pintaram o primeiro *Smile* referente ao *sehr gut* (muito bom) e somente um o avaliou como *nicht so gut* (não tão bom). Em seguida, ao conversarmos com ele, percebemos tristeza em seu olhar. Ao perguntarmos o porquê de seu pesar, ele confessou que gostou da história, mas que está passando por dificuldades na família. A resposta dessa criança novamente nos leva a pensar no quanto o emocional influencia em sua produção e participação. Com essa constatação, não queremos dizer que todas as crianças devem gostar do conto trabalhado, uma vez que realizamos esta atividade justamente para desenvolver o seu senso crítico, mas que o emocional desempenha papel relevante no cotidiano delas.

Para ilustrar nosso trabalho com as preferências dos alunos, apresentamos o desenho elaborado por Cristoff. Conforme relato das professoras, o aluno nunca havia desenhado da forma que o fez durante a atividade. Normalmente seus desenhos eram rabiscos monocromáticos, na maioria das vezes de lápis preto.

Figura 2: Preferências dos alunos



Fonte: Atividade desenvolvida pelo aluno Cristoff

No entanto, como podemos ver, para a elaboração dessa atividade Cristoff escolheu cores alegres, chamativas, o que é relevante nas histórias infantis (KRESS, 2000). Para ilustrar a parte da narrativa de que ele mais gostou, o aluno escolheu desenhar os animais em sequência, assim como aparecem no conto estudado, um ajudando o outro tirando o rabanete da terra. Além de conter todos os elementos presentes no conto, o aluno também conseguiu expressar movimento em seu desenho. Percebe-se que os animais estão puxando o rabanete gigante para fora da terra. Quando indagado sobre o que mais gostou, Cristoff respondeu “Ich helfe dir”, ou seja, o que mais lhe marcou foi a ajuda mútua²⁸⁴.

Por intermédio da análise dos turnos de fala da PF, percebemos que nessa operação de linguagem os alunos Hans, Mérida, Ariel, Bela, Elsa, Branca de Neve ainda possuem dificuldades em posicionar-se sobre relações textos-contextos, uma vez que não expõem a sua opinião. Além disso, a maioria deles possui dificuldades com a língua o que os atrapalha na hora de se posicionar.

Em resumo, após apresentar os resultados obtidos pelos alunos, expomos um comparativo entre a PI e as PF no que concernem as CS.

Quadro33: Capacidades de significação

Capacidades de linguagem	Operações de linguagem
--------------------------	------------------------

²⁸⁴ Durante a atividade as professoras passaram de mesa em mesa perguntando aos alunos o que desenharam. Após perguntar, as professoras anotaram, a lápis, o que significa o desenho. Portanto, as palavras nos desenhos não foram escritas pelos alunos, uma vez que nenhum deles ainda sabe escrever.

Capacidades de significação	Engajar-se em atividades de linguagem		Relacionar os aspectos macro com sua realidade		Compreender as imbricações entre atividades praxiológicas e de linguagem		Posicionar-se sobre relações textos-contextos	
	PI (+-)	PF (+)	PI (+-)	PF (+)	PI (+-)	PF (+)	PI (+-)	PF (+)
Aurora	PI (+-)	PF (+)	PI (+-)	PF (+)	PI (+-)	PF (+)	PI (+-)	PF (+)
Cinderella	PI (+)	Não	PI (+)	Não	PI (+)	Não	PI (+)	Não
Hans	PI (-)	PF (+)	PI (-)	PF (+-)	PI (-)	PF (+)	PI (-)	PF (+-)
Rapunzel	PI (-)	PF (+)	PI (-)	PF (+)	PI (-)	PF (+)	PI (-)	PF (+)
Mérida	PI (+-)	PF (+)	PI (-)	PF (+-)	PI (-)	PF (+)	PI (+-)	PF (+-)
Ariel	PI (-)	PF (+-)	PI (-)	PF (+-)	PI (-)	PF (+)	PI (-)	PF (+-)
Alladin	PI (+)	PF (+)	PI (+)	PF (+)	PI (+)	PF (+)	PI (+)	PF (+)
Flyn Rider	PI (+)	Não	PI (+)	Não	PI (+)	Não	PI (+)	Não
Esmeralda	PI (+)	PF (+)	PI (+)	PF (+)	PI (-)	PF (+)	PI (+-)	PF (+)
Branca de neve	PI (-)	PF (+-)	PI (-)	PF (+-)	PI (-)	PF (+)	PI (-)	PF (+-)
Cristoff	PI (+)	PF (+)	PI (+)	PF (+)	PI (+)	PF (+)	PI (+)	PF (+)
Anna	PI (+-)	PF (+)	PI (-)	PF (+)	PI (+-)	PF (+)	PI (+-)	PF (+)
Elsa	PI (+-)	PF (+)	PI (-)	PF (+)	PI (-)	PF (+)	PI (-)	PF (+-)
Tarzan	PI (+)	PF (+)	PI (+)	PF (+)	PI (+)	PF (+)	PI (+)	PF (+)
Bela	PI (-)	PF (+-)	PI (-)	PF (+-)	PI (-)	PF (+)	PI (-)	PF (+-)

LEGENDA

(-)	(+-)	(+)	(?)	(não)		
Aluno não mobilizou a operação de linguagem.	Aluno mobilizou a operação de linguagem, mas ainda possui algumas dificuldades.	Aluno mobilizou a operação de linguagem	Aluno não participou da PI ou da PF, porém estava presente na aula.	Aluno faltou aula	Aluno não mobilizou a operação na PI	Aluno melhorou da PI para a PF

Fonte: Elaborada pelas pesquisadoras

Como podemos ver no quadro (33), a maioria dos alunos evoluiu no que se refere às operações de linguagem avaliadas. Em verde estão todos os alunos que passaram a mobilizar a operação de linguagem na PF ainda com dificuldades (+-) ou que conseguiram atingir os objetivos integralmente (+), ou seja, melhoraram em relação à PI. Ao observarmos o engajamento em atividades de linguagem, percebemos que dos 15 alunos da turma, 6 conseguem mobilizar a operação e 3 mobilizam, mas ainda possuem dificuldades. Ao avaliarmos a relação entre aspectos macro com a sua realidade, 4 alunos ainda possuem dificuldades e 5 atingiram os objetivos. Os resultados em relação à compreensão das imbricações entre atividades praxiológicas e de linguagem são melhores ainda, pois 10 alunos conseguem mobilizar a operação sem dificuldades. No item posicionar-se sobre relações textos-contextos, 5 alunos ainda possuem dificuldades e 2 conseguem realizar a operação sem dificuldades. Nesse sentido, podemos concluir que a maioria dos alunos, durante a PF, conseguiu mobilizar as operações de linguagem inerentes às CS.

Dando sequência ao comparativo entre as CL nas PI e PF, passamos a discorrer sobre as CA e suas respectivas operações de linguagem.

3.4.3 Capacidades de ação

Em relação às CA, avaliamos a compreensão e produção dos alunos em relação aos seguintes itens:

- Realizar inferências sobre que assunto;
- Mobilizar conhecimentos de mundo para compreensão e/ou produção de um texto

Em relação ao primeiro ponto, praticamente todas as crianças realizaram inferências acerca do assunto, como podemos ver no exemplo:

Excerto 7: PI

P: Schaut mal her! (professora pega as imagens separadas na mesa/ conversas paralelas)

P: Wer hat das gegessen?²⁸⁵ (mostra a imagem de uma maçã)

Esmeralda: ??? um pouquinho.

Cinderella: Raupe! (Imagem da fruta cai e Anna pega)

C: Raupe... lagarta (falas misturadas/ em coro/ ao mesmo tempo)

²⁸⁵ Quem comeu isso?

A realização de inferências está presente também nos módulos e na PF. A diferença entre as que foram realizadas no primeiro módulo e as que os alunos realizaram nos últimos módulos é que as primeiras foram praticamente todas em LP e as últimas em LA.

Para ilustrar a realização de inferências apresentamos a seguir um excerto retirado das gravações do nosso segundo encontro (módulo 1).

Excerto 8: Encontro 2

P: Alguém falou que acha que os bichinhos vão puxar ele pra fora da terra (professora refere-se ao aluno Alladin, que inferiu o conteúdo do conto de animais, o qual até então ainda não havia sido contado).

Alladin: Não uma pessoa (muda de ideia)

P: Uma pessoa?

Alladin: Não o Guaxinim (aluno provavelmente lembra-se dos personagens apresentados há pouco) O Guaxinim, o Guaxinim...

P: Das große Radieschen (professora mostra a capa do livro e logo em seguida faz um gesto referente à grande) Macht mal groß. Das große Radieschen. Hahá! (abre o livro) Eines Tages entdeckte ein Hase ein großes Radieschen in der Erde. Dentro da terra. In der Erde. Was passiert dann?

Flyn: Ele puxô.

P: Und hat er das geschafft? Ele conseguiu puxar?

Alladin: Não (inferindo a continuação da história)

Como podemos ver no excerto (8), os alunos, nesse caso especialmente Alladin, antes mesmo de ouvir a história inferem qual é a temática do conto e o que vai acontecer em seguida. É característico de Alladin falar o que está pensando e repensando em voz alta. Durante a aplicação da SD inteira, o aluno realiza todas as suas ponderações acerca do que está aprendendo em voz alta. A diferença é que na PI essas eram em LP e mais tarde, já durante os módulos, em LA.

Em relação à mobilização de conhecimento de mundo para compreensão e/ou produção de um texto, quase todos os alunos o fizeram. No excerto seguinte, os alunos mobilizam seu conhecimento para interpretar a ilustração:

Excerto 9: PI

P: Im Kreis, Lolli↑ Agora vocês, vocês vão me falar o que que é. ↑ein Stück Früchtebrot. Was ist das? (mostra imagem da linguicinha)

P3: Schön sitzen.

Esmeralda: mandioca

P: Nein, schau mal her (P2 ri)

Elsa: linguiça.

P: Wurst.

Alladin: cenoura↑

P: Nein, das sind keine Karotten.



Percebe-se pelo exemplo que os alunos mobilizam seu conhecimento de mundo para interpretar a imagem. Por conta do formato, Esmeralda acredita tratar-se de uma mandioca, alimento típico brasileiro, enquanto que Alladin infere que é uma cenoura e Elsa acerta ao dizer que é uma linguicinha.

Ao analisarmos as PFs dos alunos, averiguamos que quase todos, com exceção de Hans, Mérida, Branca de Neve e Bela, os quais realizaram poucas inferências e expuseram pouco os seus conhecimentos de mundo, realizaram essa operação de linguagem antes, durante e após a recontação do conto *Das große Radieschen*.

Para que possamos melhor visualizar a mobilização das CA durante a PI e PF, apresentamos a seguinte tabela:

Quadro 34: Capacidades de ação

Capacidades de linguagem	Operações de linguagem			
	Realizar inferências sobre qual assunto		Mobilizar conhecimentos de mundo para compreensão e/ou produção de um texto	
Capacidades de ação	PI	PF	PI	PF
Aurora	PI (+)	PF (+)	PI (+)	PF (+)
Cinderella	PI (+)	Não	PI (+)	Não
Hans	PI (-)	PF (+-)	PI (-)	PF (+-)
Rapunzel	PI (-)	PF (+)	PI (-)	PF (+)
Mérida	PI (+-)	PF (+-)	PI (-)	PF (+-)
Ariel	PI (-)	PF (+-)	PI (-)	PF (+-)
Alladin	PI (+)	PF (+)	PI (+)	PF (+)
Flyn Rider	PI (+)	Não	PI (+)	Não

Esmeralda	PI (+)	PF (+)	PI (+)	PF (+)
Branca de Neve	PI (+-)	PF (+-)	PI (+-)	PF (+-)
Cristoff	PI (+)	PF (+)	PI (+)	PF (+)
Anna	PI (+)	PF (+)	PI (+)	PF (+)
Elsa	PI (+)	PF (+)	PI (+)	PF (+)
Tarzan	PI (+)	PF (+)	PI (+)	PF (+)
Bela	PI (+)	PF (+-)	PI (+)	PF (+-)

Fonte: Elaborada pelas pesquisadoras com base nos dados da pesquisa

Durante a PI percebemos que os alunos do grupo 4 não possuem muitas dificuldades com as CA. Esse panorama ficou melhor ainda após a realização das atividades dos módulos. Como podemos ver pelo Quadro 34, dos cinco alunos que ainda possuíam dificuldades em cada uma das operações de linguagem avaliadas na PI, quatro alunos melhoraram na PF. Esses resultados apontam para o bom entendimento das CA. Na próxima subseção, discutimos as operações de linguagem alusivas às CD.

3.4.4 Capacidades Discursivas

Já em relação à CD, avaliamos as seguintes operações de linguagem:

- Reconhecer a organização do texto como *layout*, linguagem não verbal (imagem);
- Sequência da narrativa;
- Adoção de formas, falas, qualidades, defeitos e sentimentos humanos para animais.

Para ilustrar a primeira operação, selecionamos trechos nos quais as crianças demonstravam habilidade em ler as imagens, conforme podemos ver a seguir:

Excerto 10: PI

P: Und dann? Am Donnerstag fraß sie sich durch

Cristoff: die Erdbeeren (mostra imagem)²⁸⁶

P: vier Erdbeeren, aber satt war sie noch immer nicht, satt war sie noch immer nicht.

P: Am Freitag ? (gesto de comer) Was macht sie? (Mérica tira a língua imitando a professora)

²⁸⁶ Os morangos

P: Fraß sie sich durch? fünf?

Alladin: laranja

Mérida: molango, laranja (lista os alimentos em LP)

P: Apfelsinen, aber satt war sie noch immer nicht. Nicht Cinderella, lass es so.

Elsa: ela tem muito doce... (aponta para as imagens)

Percebemos pelas primeiras produções que os alunos se apoiam constantemente nas imagens para recontar. Ao responder “os morangos” Cristoff leu a imagem que estava a sua frente. O mesmo ocorre com Mérida que lista todos os alimentos do conto com base nas ilustrações.

Durante a PF esse apoio se tornou mais relevante ainda. O que comprova isso é que os alunos apontam constantemente a ilustração referente ao que estão recontando, como podemos ver abaixo:

Excerto 11: PF

Tempo: 1 min 08seg



P: das große Radieschen.

Rapunzel: Tages ein Hase ein großes Radieschen.

P: Eines Tages

Rapunzel: entdeckte ein Hase ein großes Radieschen.

P: in der?

Rapunzel: Erde

P: Was macht er Hans? (aluno Hans mostra a página do livro)

Rapunzel e Hans: Hau-Ruck, Hau-Ruck! (gestos)

No que se refere ao reconhecimento do *layout*, embora tenhamos trabalhado com essa operação de linguagem já na apresentação inicial, as crianças demonstram não compreender ainda o que é uma capa, um título, por exemplo. Parece-nos que esse conceito para elas ainda é muito abstrato durante a PI. No entanto, durante os módulos da SD essas dificuldades foram sendo sanadas como podemos ver pelo excerto a seguir:

Excerto 12: Encontro 4

P: Como é o título da nossa história?

Aurora: Radieschen

P: Das?

C: Das große Radieschen.

Ainda em relação ao *layout* trabalhamos as cores dos personagens, do cenário, como podemos ver nas imagens da gravação e na transcrição do excerto, a seguir:

Excerto 13: Encontro 4

Tempo: 14min 39seg



P: Welche Farbe hat der Hahn? (mostra a imagem do galo)

Flyn Rider: Marrom

P: Wie sagt man marrom auf Deustsch? ... braaaaaaaa

C: braun

Bela: Braun

Alladin: Braun

P: Braun und? (sinaliza a crista) Und hier.?

Mérida: rot

P: rot

P: Und hier? (sinaliza o bico) Die Schnabel?

Esmeralda: amarelo

P: Oooo...

Anna: range

P: Orange

Durante a atividade representada no excerto (12), utilizamos também gestos, expressões faciais e entonações diferentes para tratar das cores que são relevantes na literatura infantil. Ao analisarmos as PF dos alunos, percebemos que somente Hans e Ariel ainda possuem dificuldades em reconhecer a organização do texto. Todos os outros alunos, mesmo que não consigam falar em LA o que é um título, uma capa, ou então não consigam denominar o que estão vendo no livro utilizam-se até mesmo de gestos ou apontam a ilustração correspondente ao trecho que está sendo recontado, demonstrando assim que compreenderam o que trabalhamos. Dessa forma, percebe-se que eles reconhecem esses elementos, no entanto, ainda não possuem vocabulário o suficiente para expressar o que sabem.

Em relação à sequência narrativa, percebemos que os alunos compreenderam as fases, uma vez que eles demonstraram seu conhecimento até mesmo mediante diferentes entonações. No nosso caso, um elemento relevante para a realização dessa operação de linguagem é a entonação de voz, pois ela demonstra fases de conflito que são entoadas de uma maneira diferente pelos alunos.

Outrossim, durante o módulo 2, trabalhamos a sequência narrativa por intermédio de um cartaz, enumerado conforme as páginas do livro. As crianças escolhiam e entregavam para a professora as imagens que viriam na sequência²⁸⁷. Em virtude da agitação dos alunos, essa dinâmica não deu muito certo. Para sanar as dificuldades, inserimos uma atividade com adesivos, para o quinto encontro, que não foi planejada na SD. Cada uma das crianças recebeu uma página do livro que posteriormente foi organizado pelos próprios alunos, como podemos ver na sequência:

Excerto 14: Encontro 3

Tempo: 1 min 08seg



P: Was sieht ihr hier vorne? Was ist das hier?

Esmeralda: Eu sei! A figura da história que nós vimos ontem.

P: Cristoff, was ist das? Como é que começa a história?

Bela: Eu sei, eu sei!

Alladin: eu sei com o coelho.

P: Wo ist der Hase?

Elsa: hier.

P: haham! (alunos alcançam a imagem para a professora que continua a história)

Eines Tages entdeckte ei Hase ein großes Radieschen. Was ist dann passiert? Wie geht die Geschichte weiter?

Excerto 15: Encontro 5

Tempo: 9 min 27seg



P: Und dann?

C: Hauruck, Hauruck,

P: Er zog an dem Radieschen so feste er konnte. Aber? (Branca de Neve levanta e fica ao lado das duas colegas que correspondem a página 1 e 2) Meninas vocês são o nosso livro agora (risos) Aber?

Cinderella, Aurora e Mérida: nicht aus der Erde ziehen.

Os resultados da segunda tentativa foram ótimos. As crianças, além de conseguirem organizar a história, contaram o conto praticamente inteiro. Somente Hans e Ariel ainda não conseguem organizar corretamente a sequência narrativa e necessitariam de mais atividades para dar conta dessa operação de linguagem.

Para falar da adoção de falas, defeitos e sentimentos humanos pelos animais, apresentamos um recorte das gravações em vídeo:

²⁸⁷ Vide Excerto 13

Excerto 16: Encontro 1

Tempo: 2min42seg

**Excerto 17: Encontro 8**

Tempo: 14min17seg



Percebemos pelo recorte que o aluno Cristoff assumiu o papel da personagem (ele rasteja como uma lagarta). Isso ocorre durante quase toda a contação de história. Cristoff interpretava estar com fome, dor, dificuldade em se locomover e assim por diante. A narrativa envolve as crianças de tal forma que elas creem que animais possuem características humanas, personificando-os. Trata-se de um processo de identificação da criança com o animal pequeno e frágil frente às dificuldades (ARRAIS, 2011; SOLMS, 2012). Esse processo é propiciado pela sua imaginação e crença.

Essa identificação também ocorre durante os módulos. No encontro oito as crianças encenaram o conto de animais *Das große Radieschen*. É interessante observar que elas mudavam sua entonação de voz e postura para contar a história durante a narração inteira. Esses dois recortes de vídeo nos permitem perceber o quanto a criança se sente envolvida pela narrativa. Acreditamos que é dessa forma que a criança deva aprender uma LE: brincando (TONELLI, 2005).

Abaixo, dispomos o resumo das três operações analisadas relativas às CD:

Quadro 35: Capacidades discursivas

Capacidades de linguagem	Operações de linguagem					
	Reconhecer a organização do texto como <i>layout</i> , linguagem não verbal (imagem)		Sequência da narrativa		Adoção de formas, falas, qualidades, defeitos e sentimentos humanos para animais.	
Aurora	PI (+-)	PF (+)	PI (+-)	PF (+)	PI (+)	PF (+)

Cinderella	PI (+-)	Não	PI (-)	Não	PI (+)	Não
Hans	PI (-)	PF (+-)	PI (-)	PF (+-)	PI (-)	PF (+)
Rapunzel	PI (-)	PF (+)	PI (-)	PF (+)	PI (-)	PF (+)
Mérida	PI (+-)	PF (+)	PI (-)	PF (+)	PI (+)	PF (+)
Ariel	PI (-)	PF (+-)	PI (-)	PF (+-)	PI (-)	PF (+)
Alladin	PI (+)	PF (+)	PI (+-)	PF (+)	PI (+)	PF (+)
Flyn Rider	PI (+-)	Não	PI (+-)	Não	PI (+)	Não
Esmeralda	PI (+-)	PF (+)	PI (+-)	PF (+)	PI (+)	PF (+)
Branca de neve	PI (+-)	PF (+)	PI (+-)	PF (+)	PI (-)	PF (+)
Cristoff	PI (+)	PF (+)	PI (+)	PF (+)	PI (+)	PF (+)
Anna	PI (+-)	PF (+)	PI (+-)	PF (+)	PI (+-)	PF (+)
Elsa	PI (+-)	PF (+)	PI (+-)	PF (+)	PI (+)	PF (+)
Tarzan	PI (+)	PF (+)	PI (+)	PF (+)	PI (+)	PF (+)
Bela	PI (+-)	PF (+)	PI (+-)	PF (+)	PI (+-)	PF (+)

Fonte: elaborado pela pesquisadora

Ao compararmos as PI dos alunos com suas PF, no que se refere às CD, percebemos uma evolução grande na operação de linguagem inerente à sequência narrativa. Na próxima subseção, analisamos as operações de linguagem mobilizadas em relação às CLD. A seguir, apresentamos os resultados das CLD.

3.4.5 Capacidades Linguístico-Discursivas

No que se refere às CLD, avaliamos os seguintes itens:

- Predomínio de passado;

- Domínio do vocabulário em LA;
- Sintagma preposicional (SPs) (in der Erde/ aus der Erde/ aus dem Ei);
- Presença de uma fórmula inicial: Era uma vez, Um dia;
- Compreensão dos conectores temporais (zuerst, dann);
- Vozes;
- Modalizações apreciativas.

Os verbos no passado raramente apareceram durante a PI. Os únicos momentos em que os alunos falaram algo nesse tempo verbal ocorreram em LP, como podemos ver no exemplo seguinte:

Excerto 18: PI

Anna: Gut (faz gestos)

Esmeralda: Eu dormi muito cedo.

P: Aiaiaiaiai!

[...]

Flyn Rider: eu comi maçã.

Conforme a minha experiência com EI, a maioria das crianças entre três e quatro anos ainda não sabe distinguir passado, presente e futuro. Até mesmo dias da semana são complexos, uma vez que o tempo ainda é algo muito abstrato para eles.

A fim de obtermos êxito, trabalhamos os verbos no passado aliados a gestos, imagens da ação que transcorreu *Er zog* (ele puxou) e explicações em LP. Para ilustrar a evolução dos alunos em relação a essa operação de linguagem, trazemos o exemplo do aluno Cristoff que realizou uma interessante comparação entre os verbos *aßen* e *fraßen* presentes nos dois contos trabalhados, como podemos ver, a seguir:

Excerto 19: PF

P: Und was machen sie hier Kinder? (Professora mostra a imagem dos animais comendo o rabanete)

Cristoff: Sie fraß.

P: Sie fraßen, sie aßen.

Cristoff: Die Raupe fraß.

Para que tal comparação fosse possível, o aluno em questão compreende o conceito dos verbos comer e devorar (essen e fressen) no passado, fato que podemos comprovar ao vê-lo utilizar o gesto referente ao verbo durante a recontação. Os resultados da análise das operações de linguagem concernentes às CLD apontam ainda para algumas dificuldades dos alunos Elsa, Bela, Ariel, Alladin e Anna com verbos no passado. Não podemos dizer que todos os outros alunos compreendem o que é um verbo no passado, mas que eles já estão presentes na recontação deles.

No que se refere aos SPs, ao analisar as gravações percebemos que os alunos Aurora e Tarzan compreenderam o significado de um dos principais sintagmas do conto

Die kleine Raupe Nimmertsatt da PI: *aus dem Ei*²⁸⁸. A primeira aluna demonstrou o SP pelos gestos e o segundo explicou em LP:

Excerto 20: PI

P: Wie beginnt die Geschichte? Quem sabe como começa a história da Raupe?

Alladin: Eu sei! Começa com saindo do ovo.

P: Ahhh! Então vamo lá↑

O trecho do 5º encontro citado no item 3.4.4 ilustra a evolução das crianças no que concerne a esse tipo de operação de linguagem. Além de responder *nicht aus der Erde* (não para fora da terra) as alunas Cinderella, Aurora e Mérida se utilizaram de um gesto referente ao *não* e apontaram para o chão ilustrando o substantivo *Erde*.

Excerto 21: PF

C: Hauruck, Hauruck,

P: Er zog an dem Radieschen so feste er konnte. Aber? (Branca de Neve levanta e fica ao lado das duas colegas que correspondem a página 1 e 2) Meninas vocês são o nosso livro agora (risos) Aber?

Cinderella, Aurora e Mérida: nicht aus der Erde ziehen²⁸⁹.

Ao analisarmos as últimas produções dos alunos, constatamos que os alunos Hans, Esmeralda, Ariel, Anna, Bela não utilizaram os sintagmas preposicionais na sua recontação fazendo-se necessário um trabalho mais aprofundado para que as alunas consigam compreender essa operação de linguagem.

Em relação à presença de fórmula inicial (*Nachts im Mondenschein*), não pudemos averiguar se os alunos compreenderam essa operação de linguagem na primeira produção, uma vez que não realizamos atividades de sensibilização para a sua apreensão. No entanto, durante a aplicação da sequência a mesma foi produzida por alguns alunos, como podemos ver pelo seguinte excerto:

Excerto 22: PI

P: Wer ist das da oben?

Cristoff: Eines Tages entdeckte ein Hase²⁹⁰

P: Eines Tages entdeckte ein Hase?

Cristoff: Hau-ruck, Hau-ruck

Somente três alunos utilizaram a fórmula inicial durante a recontação: Aurora, Cristoff e Rapunzel. Já no que concerne às vozes, consideramos que todas as crianças compreenderam uma vez que, embora não tenha sido planejado para a SD, antes de iniciarmos a contação, sensibilizamo-las para o ato de narrar uma história e a

²⁸⁸ Para fora do ovo.

²⁸⁹ não se deixou puxar para fora da terra

²⁹⁰ Um dia um coelho descobriu

necessidade de assumirmos o papel de narrador, no caso dos dois contos de animais, o papel do narrador onisciente neutro. Para que possamos ver como realizamos o trabalho com a voz do narrador, trazemos o seguinte excerto:

Excerto 23: PI

P: Erzählen wir eine Geschichte? Wer kann uns diese Geschichte erzählen? ²⁹¹(Professora mostra a capa do livro) Quem pode contar a nossa história? Wie ist die Geschichte?

C: iiiich. ²⁹²

Já no conto *Das große Radieschen* temos a presença da voz dos personagens. Nos recortes dos vídeos referentes ao encontro que apresentamos a seguir, podemos vê-lo trabalhando com a entonação da voz e com a construção dos quatro personagens do conto, sensibilizando as crianças para essa operação de linguagem.

Excerto 24: Encontro 2

Tempo: 07min47seg



Excerto 25: Encontro 8

Tempo: 14min34seg



No que tange ao domínio do vocabulário em LA²⁹³ durante a PI, consideramos que foi razoável. Dos 87 turnos de fala da PI (aqui contabilizamos somente as falas dos alunos) 54 ainda são em LP e dois turnos em *Donauschwäbisch*, os quais foram pronunciados por Tarzan, Aurora e Branca de Neve.

Excerto 26: PI

P: Im Kreis, Loll!↑ Agora vocês, vocês vão me falar o que que é. ↑ein Stück Früchtebrot. Was ist das? (mostra imagem da linguicinha)

P3: Schön sitzen.

Esmeralda: mandioca

P: Nein, schau mal her.

Elsa: linguixa.

²⁹¹ Vamos contar a história? Quem pode nos contar a história? Como é a história?

²⁹²P: Vamos contar uma história? Quem pode nos contar essa história? Como é a história?

C: eeeuu.

²⁹³ O vocabulário cobrado é referente ao conto *Die kleine Raupe Nimmersatt*.

P: Wurst↓
Alladin: cenoura↑
P: Nein, das sind keine Karotten.
Flyn Rider e Esmeralda: queijo
P: Auf Deutsch.
Tarzan e Aurora: Kes (*Donauschwäbisch*)
P: Käse, ja, richtig↑
Anna: ela é muito da cumilona.
 [...]
Branca de neve: Bérã (*Donauschwäbisch*)

Percebe-se pelo excerto da PI que os alunos recorreram diversas vezes à LP e algumas ao *Donauschwäbisch*. Os alunos Flyn e Esmeralda pronunciaram a palavra Kes (Käse em alemão padrão e queijo em LP). É interessante perceber que a aluna Esmeralda não é considerada falante do *Donauschwäbisch*. Inferimos que nesse caso o meio sociointeracional influi na produção oral da aluna. O convívio diário com a língua levou a aluna a produzir uma palavra em *Donauschwäbisch* comprovando a tese de Maher (2015) sobre as comunidades plurilíngues, nas quais as mais diversas línguas interagem.

Já a aluna Branca de neve, considerada em nosso estudo como plurilíngue (MAHER, 2015), uma vez que fala em casa o *Donauschwäbisch*, na comunidade a LP e está aprendendo a LA padrão na escola, também utilizou-se da referida língua para comunicar. Como podemos ver pelo último turno de fala do excerto (26): *Bérã* (Erdbeeren em alemão padrão e morangos em LP).

À medida que trabalhávamos o vocabulário com as crianças, essas foram substituindo as muitas recorrências em LP pela LA. Já no 3º encontro percebíamos o crescimento dos alunos em relação a essa operação de linguagem, conforme ilustramos no excerto (27):

Excerto 27: Encontro 3

Tempo: 12min53seg



P: Was ist das? Eine Kuh?

Tarzan: Nein, (risos) ein Hahn.

Assim, podemos dizer que no que se refere ao domínio do vocabulário específico aos contos de animais *Die kleine Raupe Nimmersatt* e *Das große Radieschen* percebemos um avanço enorme da PI para a PF. Na inicial os alunos não sabiam o vocabulário básico para recontar o conto e muito menos para expressar-se em LA. Já na PF poucas foram as palavras proferidas em português durante a recontação. A aluna Anna, por exemplo, até inventou palavras em uma língua imaginária para poder recontar o conto em uma LE. Além disso, em conversa informal com os pais, alguns relataram que as crianças denominavam em casa os objetos, alimentos e animais dos dois contos trabalhados em alemão. Uma das mães, falante de *Donauschwäbisch*, perguntou o que é um *Waschbär* (Guaxinim), pois a filha recontou o conto em casa. Entretanto, embora tenham evoluído muito, os cinco alunos (Hans, Mérida, Ariel, Esmeralda e Bela) ainda possuem um pouco de dificuldades nesse âmbito, o que não os impediu de recontar o conto na PF, uma vez que constantemente recorreram às ilustrações, à entonação, gestos e expressões faciais.

No que se refere aos conectores temporais, consideramos que todos os alunos os compreenderam, pois toda vez que a professora os utilizava, eles continuavam a recontação.

Como pudemos constatar por intermédio da análise dos contos que compõem nosso corpus, a avaliação do conteúdo temático a partir do mundo subjetivo é comum nos contos de animais. Entretanto, durante a PI, embora o conto *Die kleine Raupe Nimmersatt* possua muitas modalizações apreciativas, somente um aluno as produziu. O excerto, a seguir, confirma nossa análise:

Excerto 28: PI

Branca de neve: Melone (sussura)

P: Wassermelone. Aiaiaia↑ Dann hatte sie (fa gesto de dor de barriga)

Anna: como o sapo da história

Cristoff: Bauchschmerzen!²⁹⁴ (interpreta)

P: Bauchschmerzen! Dann baute sich sich ein? Was baute sie sich?

Alladin: Casulo

P: wie heißt das auf Deutsch? Ein?

A compreensão e a produção das modalizações apreciativas melhoraram durante os módulos. Na PF todos os alunos demonstraram compreender as modalizações presentes no conto *Das große Radieschen*. Conforme relatos da professora de alemão da

²⁹⁴ Dor de barriga

turma, adjetivos como vermelho (rot), grande (groß), firme (fest), entre outros passaram a ser utilizados no cotidiano dos alunos. Deparamo-nos com a realização até mesmo de comparações. Durante o intervalo de aula, logo após o 8º encontro, a aluna Anna, ao ver a professora de alemão com um enfeite de natal nas mãos, teceu a seguinte comentário: Tante! Rot wie das Radieschen²⁹⁵.

Após apresentarmos na nossa análise as sete operações de linguagem referentes à CLD expomos um resumo, a seguir, os resultados da PI e PF dos alunos:

Quadro 36: Capacidades linguístico-discursivas

Capacidades de linguagem	Operações de linguagem													
	Predomínio de passado		Domínio do vocabulário em LA		Sintagma preposicional (in der Erde/ aus der Erde/ aus dem Ei)		Presença de uma fórmula inicial: Era uma vez, Um dia		Compreensão dos conectores temporais (zuerst, dann)		Vozes		Modalizações apreciativas	
CLD	PI	PF	PI	PF	PI	PF	PI	PF	PI	PF	PI	PF	PI	PF
Aurora	PI (-)	PF (+)	PI (+-)	PF (+)	PI (+)	PF (+)	PI (?)	PF (+)	PI (+)	PF (+)	PI (+)	PF (+)	PI (-)	PF (+)
Cinderella	PI (-)	Não	PI (+-)	Não	PI (-)	Não	PI (?)	Não	PI (+)	Não	PI (+)	Não	PI (-)	Não
Hans	PI (-)	PF (+)	PI (-)	PF (+-)	PI (-)	PF (+-)	PI (?)	PF (-)	PI (-)	PF (+)	PI (-)	PF (+)	PI (-)	PF (+)
Rapunzel	PI (-)	PF (+)	PI (-)	PF (+)	PI (-)	PF (+)	PI (?)	PF (+)	PI (-)	PF (+)	PI (-)	PF (+)	PI (-)	PF (+)
Mérida	PI (-)	PF (+)	PI (+-)	PF (+-)	PI (-)	PF (+)	PI (?)	PF (-)	PI (+)	PF (+)	PI (-)	PF (+)	PI (-)	PF (+)
Ariel	PI (-)	PF (+-)	PI (-)	PF (+-)	PI (+-)	PF (+-)	PI (?)	PF (-)	PI (-)	PF (+)	PI (-)	PF (+)	PI (-)	PF (+)
Alladin	PI (-)	PF (+-)	PI (+-)	PF (+)	PI (-)	PF (+)	PI (?)	PF (-)	PI (+)	PF (+)	PI (+)	PF (+)	PI (-)	PF (+)
Flyn Rider	PI (+)	Não	PI (+-)	Não	PI (-)	Não	PI (?)	Não	PI (+)	Não	PI (+)	Não	PI (-)	Não
Esmeralda	PI (+)	PF (+)	PI (-)	PF (+-)	PI (-)	PF (+-)	PI (?)	PF (-)	PI (+)	PF (+)	PI (+)	PF (+)	PI (-)	PF (+)
Branca de neve	PI (-)	PF (+)	PI (+-)	PF (+)	PI (-)	PF (+)	PI (?)	PF (-)	PI (+)	PF (+)	PI (-)	PF (+-)	PI (-)	PF (+)

²⁹⁵ Tia! Vermelho como o rabanete.

Cristoff	PI (-)	PF (+)	PI (+-)	PF (+)	PI (-)	PF (+)	PI (?)	PF (+)	PI (+)	PF (+)	PI (+)	PF (+)	PI (+)	PF (+)
Anna	PI (-)	PF (-)	PI (-)	PF (+)	PI (-)	PF (+-)	PI (?)	PF (-)	PI (+)	PF (+)	PI (-)	PF (+)	PI (-)	PF (+)
Elsa	PI (-)	PF (+-)	PI (+-)	PF (+)	PI (-)	PF (+)	PI (?)	PF (-)	PI (+)	PF (+)	PI (+)	PF (+)	PI (-)	PF (+)
Tarzan	PI (-)	PF (+)	PI (+)	PF (+)	PI (+)	PF (+)	PI (?)	PF (-)	PI (+)	PF (+)	PI (+)	PF (+)	PI (-)	PF (+)
Bela	PI (-)	PF (+-)	PI (-)	PF (+-)	PI (-)	PF (+-)	PI (?)	PF (-)	PI (+)	PF (+)	PI (-)	PF (+)	PI (-)	PF (+)

Fonte: Elaborado pela pesquisadora com base nos dados de pesquisa

Ao compararmos o gráfico (36) com os outros gráficos (33, 34, 35) percebemos que a maioria das dificuldades apresentadas pelos alunos na PI referem-se às CLD. Acreditamos que isso ocorra por conta do tempo de aulas²⁹⁶ e a faixa etária dos alunos, uma vez que alguns possuem dificuldades em falar até mesmo em LP. Esse panorama mudou consideravelmente na PF. Como podemos ver, a maior evolução dos alunos ocorreu em relação às modalizações apreciativas. A seguir, apresentamos o panorama geral comparativo dos avanços e das dificuldades dos alunos em relação às CL.

3.4.6 Panorama geral das Capacidades de Linguagem

Nesta subseção, iremos apresentar um panorama geral das capacidades e das operações de linguagem. Como podemos ver nos quadros (33), (34), (35) e (36), no que se refere às CL mobilizadas na PI, percebemos as dificuldades dos alunos ao que se refere às CS e CLD. A seguir, apresentamos a contagem dos alunos que não mobilizaram a operação de linguagem na PI sinalizados nos quadros supracitados com o (-):

Quadro 37: Operações de linguagem não mobilizadas durante a PF

CAPACIDADES DE SIGNIFICAÇÃO	CAPACIDADES DE AÇÃO
-----------------------------	---------------------

²⁹⁶ Um ano de LA com carga horária de 10h/aula semanais

Engajar-se em atividades de linguagem: 3 alunos Relacionar os aspectos macro com sua realidade: 8 alunos Compreender as imbricações entre atividades praxiológicas e de linguagem: 8 alunos Posicionar-se sobre relações textos-contextos: 5 alunos	Realizar inferências sobre qual assunto: 3 alunos Mobilizar conhecimentos de mundo para compreensão e/ou produção de um texto: 4 alunos
CAPACIDADES DISCURSIVAS	CAPACIDADES LINGUÍSTICO-DISCURSIVAS
Reconhecer a organização do texto como <i>layout</i> , linguagem não verbal (imagem): 3 alunos Sequência da narrativa: 5 alunos Adoção de formas, falas, qualidades, defeitos e sentimentos humanos para animais: 4 alunos	Predomínio de passado: 13 alunos Domínio do vocabulário em LA: 6 alunos Sintagma preposicional: 12 alunos Compreensão dos conectores temporais: 3 alunos Vozes: 6 alunos Modalizações Apreciativas: 11 alunos

Fonte: Elaborado pela pesquisadora

É por conta deste panorama que inserimos atividades acerca das CS e CLD nos módulos da SD. Em busca de saber se os alunos de fato melhoraram no que concerne às operações de linguagem, comparamos as PI com as PF e percebemos um grande avanço do grupo 4 em todas as operações. Podemos visualizar isso por meio dos quadros em verde. Boa parte dos alunos conseguiu evoluir de (-) para (+-) ou de (+-) para (+) o que significa que nossos objetivos foram atingidos.

No entanto, ainda encontramos algumas dificuldades que poderiam ser sanadas com mais uma SD. Apresentamos, a seguir, uma tabela no intuito de perceber quais ainda são as dificuldades dos alunos mesmo após a SD. Lembramos que essas dificuldades podem ser provenientes da falta de atividades para desenvolver determinadas operações, bem como de outros fatores que interferem nesses resultados como a timidez, dificuldade de concentração e assim por diante.

Quadro: Capacidades de Linguagem e Produção Final

Aluno	CS	CA	CD	CLD
Aurora	-	-	-	-
Hans	-Relacionar os aspectos macro com sua realidade; - Posicionar-se sobre relações textos-contextos.	-Realizar inferências sobre qual assunto; - Mobilizar conhecimentos de mundo para compreensão e/ou produção de um texto.	- Reconhecer a organização do texto como layout, linguagem não verbal (imagem); - Sequência da narrativa	-Fórmula inicial; - Sintagmas preposicionais; - Domínio do vocabulário em LA.

Rapunzel	-	-	-	-
Mérida	-Relacionar os aspectos macro com sua realidade; - Posicionar-se sobre relações textos-contextos.	-Realizar inferências sobre qual assunto; - Mobilizar conhecimentos de mundo para compreensão e/ou produção de um texto.	-	-Fórmula inicial; - Domínio do vocabulário em LA
Ariel	-Engajar-se em atividades de linguagem; - Relacionar os aspectos macro com sua realidade; - Posicionar-se sobre relações textos-contextos.	-Realizar inferências sobre qual assunto; - Mobilizar conhecimentos de mundo para compreensão e/ou produção de um texto.	- Reconhecer a organização do texto como layout, linguagem não verbal (imagem); -Sequência da narrativa	-Predomínio de passado; -Fórmula inicial -Sintagmas preposicionais; -Domínio do vocabulário em LA
Alladin	-	-	-	-Predomínio de passado; -Fórmula inicial.
Esmeralda	-	-	-	- Sintagmas preposicionais; - Domínio do vocabulário em LA; -Fórmula inicial.
Branca de Neve	-Engajar-se em atividades de linguagem; - Relacionar os aspectos macro com sua realidade.	-Realizar inferências sobre qual assunto; -Mobilizar conhecimentos de mundo para compreensão e/ou produção de um texto	-	-Fórmula inicial.
Cristoff	-	-	-	-
Anna	-	-	-	-Predomínio de passado; -Fórmula inicial; - Sintagmas preposicionais;
Elsa	-	-	-	-Predomínio de passado; -Fórmula inicial;
Tarzan	-	-	-	-Fórmula inicial.

Bela	-Engajar-se em atividades de linguagem; - Relacionar os aspectos macro com sua realidade.	-Realizar inferências sobre qual assunto; -Mobilizar conhecimentos de mundo para compreensão e/ou produção de um texto	-	-Predomínio de passado; -Fórmula inicial; - Sintagmas preposicionais; - Domínio do vocabulário em LA.
------	--	---	---	--

Fonte: Elaborado pela pesquisadora

Na tabela acima, podemos ver que a maioria das dificuldades refere-se, principalmente, às CLD. Reiteramos que esse resultado não quer dizer que os alunos não tenham atingido o principal objetivo da pesquisa que é recontar o conto. Nesse sentido, faz-se necessário lembrar que a maioria dos alunos está em fase de desenvolvimento da linguagem oral até mesmo na língua portuguesa. É a partir desse panorama que acreditamos que após esse trabalho seja possível aprofundar ainda mais no gênero, uma vez que os alunos possuíam muitas dificuldades com a língua.

É interessante observar a evolução de alunos como Aurora, Rapunzel e Cristoff que possuíam dificuldades diferentes, mas que conseguiram vencê-las. Cristoff sentiu-se tão envolvido com o conto que uma semana após o término da aplicação da SD²⁹⁷ pediu para recontar o conto na hora do intervalo do lanche. Para recontar o conto *Das große Radieschen*, o aluno se amparou nas quatro imagens dos personagens que foram esquecidas na parede do corredor desde a PI.

Excerto 29

P: Was ist das da oben? (professora mostra as imagens)

Cristoff: Eines Tages entdeckte ein Hase

P: Eines Tages entdeckte ein Hase?

Cristoff: Hau-Ruck, Hau-Ruck! (canta)

P: Er zog?

Cristoff: an dem Radieschen so fest er konnte (gestos). Aber der Radieschen ließ sich nicht (gesto) aus der Erde ziehen. Warte! (gesto) Ich helfe dir, sagte der Waschbär.

O aluno quase não necessitou da intervenção da professora e recontou utilizando-se de gestos e expressões faciais diversas. Isso mostra que houve real apreensão da linguagem e que o desenvolvimento da oralidade em LA ocorreu de forma muito significativa. Na sequência, apresentamos a síntese do capítulo 3.

²⁹⁷ Voltei para a escola, a pedido da coordenadora, a fim de ajudar as professoras até o término do ano letivo.

3.4.7 Síntese do capítulo 3

Primeiramente, discorremos sobre o resultado das observações de contexto e individuais. Em seguida, discutimos a origem, a definição, a classificação e a análise dos contos de animais, maravilhosos e de exemplo. Também efetuamos a análise minuciosa da constituição dos contos que compõem o corpus, levando em conta o seu contexto de produção, a infraestrutura geral dos textos, o plano textual global, os tipos de discurso e os tipos de sequências, bem como os mecanismos de textualização e o nível enunciativo dos contos. Os resultados dessas análises compõem o MD que serviu de base para a elaboração de uma SD.

Em um segundo momento, analisamos a configuração da SD, bem como as CL presentes em sua constituição. Por meio da análise das capacidades de linguagem presentes na SD, verificamos uma predominância das CS e das CLD. Por fim, comparamos os resultados dos alunos em cada uma das quatro CL e constatamos que necessitamos de mais atividades para trabalhar as CLD, uma vez que, embora os alunos já tenham evoluído muito, ainda possuem dificuldades com essa CL.

Após apresentarmos todas as análises do Capítulo 3, passemos para as considerações finais deste estudo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Apreender e materializar os gêneros por meio das teorias sociointeracionistas e aplicar uma teoria em dois anos foi um desafio e tanto. Ao ingressar no mestrado em Letras da UNICENTRO, em busca de soluções para as problemáticas que eu enfrentava na escola, pouco eu sabia sobre o ISD, teoria que mudaria a minha vida profissional de uma forma nunca antes imaginada. Além disso, questionar, avaliar e repensar o meu trabalho é uma experiência difícil, no entanto enriquecedora.

O itinerário percorrido nos três capítulos teve como objetivo principal compreender qual é a contribuição de uma SD de contos de animais para a compreensão e produção oral em LA na EI.

Na introdução apresentamos a justificativa da pesquisa, minha trajetória profissional, os objetivos e o panorama geral da configuração dos capítulos da dissertação.

No primeiro capítulo, versamos sobre a literatura que embasa o nosso trabalho. Primeiramente, apresentamos conceitos essenciais para compreendermos o ISD, os quais são a base do nosso trabalho. Em seguida, discorremos sobre o que é e por que observar. Isso me permitiu perceber a observação de uma maneira diferente, uma vez que durante a graduação eu não tive contato com os conceitos de observação participante e comumente deparava-me com a crítica acirrada de professores, colegas e até mesmo alunos. Acredito que se eu tivesse estudado a trajetória histórico-conceitual das observações, já na graduação, meus relatórios de observação de estágio teriam sido elaborados de uma maneira totalmente diferente.

Na seção 1.3 discorremos sobre os gêneros textuais, a TD, o MD, a SD e as CL, conceitos essenciais para a nossa pesquisa. Já na seção 1.4 apresentamos os gêneros orais e multimodais. Para tanto, recorremos à literatura acerca dos conceitos e apresentamos as concepções subjacentes aos documentos oficiais que orientam os trabalhos dos professores no Brasil e na Alemanha. Percebemos que, embora as publicações que abordam os gêneros orais tenham aumentado consideravelmente, ainda encontramos dificuldades, especialmente por parte dos professores, em como trabalhar esse tipo de gêneros com os alunos. Para o nosso estudo exploramos autores da teoria da multimodalidade (KRESS & VAN LEEUWEN, 2006), pois acreditamos que eles complementem o que já vem sendo realizado no ISD. Futuramente, pretendemos analisar as produções dos alunos sobre a perspectiva dos gêneros multimodais.

Em relação ao ensino de LA no Brasil, especialmente na EI, foi muito difícil encontrar publicações que versassem sobre. Tivemos que recorrer a autores que falassem sobre o ensino de inglês ou espanhol. Outra dificuldade similar a anterior refere-se à escassez de autores que abordem o ensino de línguas em contextos plurais como o nosso. O contexto no qual atuamos configura-se de uma forma totalmente diferente dos contextos estudados pelos pesquisadores da nossa área. Boa parte dos nossos alunos aprende ou possui contato com o *Donauschwäbisch* em casa, fala e aprende a LP e a LA na escola e, ao trabalhar na cooperativa mantenedora da escola, precisa falar fluentemente a LA na empresa, uma vez que essa possui relações exteriores fortes. Além disso, muitas das famílias do distrito ainda mantêm contato com os familiares que não vieram para o Brasil durante a imigração, fato que também leva muitos dos descendentes a viajarem frequentemente para a Alemanha, Áustria e outros países falantes da LA. Isso quer dizer que tanto a LP, a LA, quanto o *Donauschwäbisch* são línguas em constante uso e interação.

No capítulo 2, apresentamos os procedimentos metodológicos adotados para o desenvolvimento deste estudo. Na primeira seção, discorreremos sobre a natureza, a abordagem e o tipo de pesquisa desenvolvida. Na segunda seção, falamos sobre o contexto e na terceira sobre a coleta de dados e os critérios de análise.

O nosso terceiro capítulo é dedicado à apresentação e discussão dos dados coletados para respondermos as perguntas de pesquisa. Primeiramente, falamos sobre os resultados das observações. Na sequência, construímos o MD do gênero com base nos pressupostos teóricos dos especialistas em contos e da análise do nosso corpus. Além disso, na terceira seção discutimos a configuração da SD e, posteriormente, analisamos as capacidades de linguagem mobilizadas pelos alunos durante a PI e PF.

No que se refere ao contexto constatamos, por intermédio do diário de observações participativas, a importância da rotina na EI, especialmente para a criança portadora da Síndrome de Asperger. Além disso, pudemos averiguar que as aulas de LA da professora oficial da turma são organizadas em temáticas, o que se diferencia dos pressupostos do ISD. É a partir das temáticas que a professora seleciona o vocabulário, as canções e brincadeiras a serem trabalhadas com o grupo²⁹⁸. Também verificamos que a turma não possui material didático, ou seja, tudo o que a professora trabalha com eles é

²⁹⁸ Exemplo: Temática NATAL- vocabulário a ser trabalhado- árvore de natal, Nicolau, calendário de advento, etc.

elaborado previamente por ela, fato enfrentado pela maioria das escolas que oferecem LA na EI e que nos leva a crer ainda mais na relevância de um trabalho com SDs.

Já a ficha individual nos ajudou a traçar o perfil da turma. Por intermédio desse instrumento averiguamos que o grupo é composto por alunos bastante participativos, independentes, que em sua maioria apreciam a LA. Também averiguamos a preferência deles pelo gênero conto. Além disso, constatamos que a maior parte dos alunos não possui dificuldades em compreender o que a professora fala, especialmente no que concerne aos comandos²⁹⁹, no entanto, a maioria possui dificuldades em produzir oralmente em LA. As contribuições orais dos alunos restringem-se ao vocabulário e às expressões isoladas. Dos quinze alunos pesquisados, somente três conseguem formar frases e o fazem misturando alemão padrão com o *Donauschwäbisch*. Essa dificuldade não os impede de comunicar, uma vez que, para fazê-lo, se utilizam de gestos e da imitação. Ao analisarmos as dificuldades do grupo, pontuamos, principalmente, a falta de concentração, problemas em lidar com o fracasso e as muitas situações de conflito.

No que tange à primeira pergunta de pesquisa, a) Quais são os elementos ensináveis dos gêneros contos de animais, exemplares e maravilhosos? versamos, a seguir, de uma forma geral, sobre as semelhanças e diferenças entre as dimensões ensináveis dos contos de animais, maravilhosos e de exemplo. Por intermédio da análise do corpus, pudemos constatar que os cinco contos são um relato curto (SIMONSEN, 1987), com poucos personagens, compostos, predominantemente, pela sequência narrativa (LABOV; WALETZKY, 1967). Além disso, todos possuem uma fórmula inicial (ZILBERMAN, 1982), um narrador onisciente, apresentam marcadores temporais, sintagmas preposicionais (PAULA, 2014), conjunções adversativas e aditivas, modalizações apreciativas e giram em torno de uma intriga (ALCOFORADO, 1985). Também faz parte de sua constituição a presença da repetição de palavras ou frases de efeito, do uso de adjetivos, locuções ou adjetivos substantivados na apresentação de personagens e ambientes, bem como do uso do discurso direto. No que se refere ao tempo verbal, comumente os contos em LA são no pretérito (BRONCKART, 2004/2012), no entanto, os três contos reescritos (C1, C2 e C5) não seguem o mesmo parâmetro. Eles são constituídos pelo presente narrativo (BRONCKART, 1999/2012, p.200) que dá ao leitor a impressão de que “a cena se desenvolve diante de seus olhos”.

²⁹⁹ Stehe auf! Hände Waschen, bitte (Levante! Lavar as mãos, por favor)

Em relação às diferenças, os contos de animais são compostos por seres domésticos que se opõem aos seres selvagens (SIMONSEN, 1987). Esses animais, personagens e heróis do conto, assumem formas, falas, qualidades, defeitos e sentimentos humanos (ARRAIS, 2011). A inferioridade física aliada à superioridade intelectual opõe-se à superioridade física aliada à inferioridade intelectual (SIMONSEN, 1987; SOLMS, 2012).

Já nos contos maravilhosos, uma aspiração (ou desígnio) leva o herói à ação, a realizar uma viagem, sair de casa ou mover-se para um lugar estranho. Durante sua jornada, o herói enfrenta obstáculos, desafios insuperáveis, que só são vencidos com a ajuda de um auxiliar mágico que afasta e neutraliza os perigos e ajuda-o a vencer em busca de seu objetivo.

Os contos de exemplo, assim como os contos de animais, também versam sobre o fraco, desprotegido que vence o forte, por intermédio da astúcia, malícia, sagacidade ou da inteligência (ALCOFORADO, 1985), no entanto, o herói difere dos outros heróis, uma vez que esse é grotesco e ridículo. Esse tipo de contos é composto pelo elemento conselho (CASCUDO, 1984) e possui como objetivo advertir (COELHO, 1991).

Faz-se necessário frisar que as análises do MD foram realizadas sob uma perspectiva microscópica. Cabe aos professores adaptarem essas informações à realidade dos seus alunos. Isso quer dizer que, para a elaboração de uma SD, devemos sempre levar em conta as capacidades e as dificuldades dos nossos alunos.

Já na escolha do gênero dos contos a ser trabalhado, precisamos averiguar as preferências e necessidades dos alunos. É por conta disso que escolhemos para a nossa SD dois contos de animais: *Die kleine Raupe Nimmersatt* para a apresentação da situação e a PI e *Das große Radieschen* para os módulos e a PF. Elaboramos ao todo 40 atividades organizadas em quatro módulos.

Em relação à nossa segunda pergunta, b) Quais são as capacidades de linguagem mobilizadas na sequência didática sobre contos de animais? averiguamos a predominância de capacidades agrupadas (65%). Além disso, ao avaliarmos as CL de uma forma isolada, percebemos o predomínio das CS (15%) e das CLD (12,5). A primazia dessas capacidades se dá pelas necessidades dos alunos, averiguadas durante as observações e a PI, como ilustrado no quadro (37).

Ao optarmos por mais atividades sobre as CLD e as CS, deixamos de lado algumas características do gênero. Isso se deve ao fato de que precisamos observar o nosso contexto e perceber o que é possível trabalhar com os nossos alunos ou não.

Como já citado anteriormente, alguns alunos não conseguiam comunicar-se nem em LP, ou seja, ainda estão aprendendo a falar na L1. Desse modo, aquilo que desenvolvemos em sala é justamente o que foi possível fazer com aquele grupo, naquele momento. Acreditamos que poderemos aprimorar o nosso trabalho, uma vez que agora os alunos aprenderam conceitos base acerca dos contos de animais.

No que concerne à nossa última pergunta de pesquisa, d) Quais são as capacidades de linguagem mobilizadas pelos alunos durante a PI e final? a maioria das operações de linguagem mobilizadas pelos alunos na PI referem-se às CD e CA. Embora tenha ocorrido uma melhora singular no que se refere a todas as operações de linguagem mobilizadas na PF, ainda encontramos algumas dificuldades especialmente com as CLD. Acreditamos que isso ocorra por se tratar de um grupo que possui pouco tempo de aulas de LA (1 ano de 10 h/aula semanais).

Durante o nosso trabalho, encontramos algumas dificuldades que influenciaram nos nossos resultados. A primeira já foi relatada anteriormente e se refere ao tempo de pesquisa. Iniciamos o processo do nosso estudo ainda em junho de 2014, ou seja, não possuíamos, naquela época, o conhecimento acerca do ISD e do gênero conto. Foi por conta disso que, ao verificarmos as preferências dos alunos e atentarmos ao que já vinha sendo trabalhado pela professora da turma³⁰⁰, escolhemos os contos que constituem o nosso corpus. Inicialmente pensávamos que todos os contos escolhidos eram maravilhosos ou de fadas. Mais tarde, durante o MD, descobrimos que são contos de exemplo, maravilhosos e de animais. Para a elaboração da SD, optamos pelos últimos em virtude das necessidades e preferências dos alunos.

Outra dificuldade encontrada durante o processo de escolha do corpus é a falta de literatura infantil em LA nas escolas brasileiras. Poucos são os livros e mais raros são os materiais acessíveis para a faixa etária na qual atuamos (três a quatro anos). Em virtude disso, recorreremos às adaptações.

Também enfrentamos dificuldades em relação aos horários disponíveis para a nossa prática. A coordenação do segmento pediu que não realizássemos a prática todos os dias por conta da constante readaptação de Cristoff aos professores. Além disso, muitos foram os ensaios para apresentações durante as nossas observações e coleta de dados, o que exigiu de nós a constante readequação da pesquisa e das aulas, como

³⁰⁰ Uma das exigências da coordenadora de alemão era de que o meu trabalho não destoasse daquilo que a professora já vinha desenvolvendo. Por isso, procurei o máximo possível adaptar-me ao contexto.

podemos ver no item 2.6.1 da metodologia. Isso quer dizer que a nossa SD, teve que ser reorganizada conforme a disponibilidade de aulas e do clima do grupo. No entanto, embora as atividades não tenham sido realizadas na ordem em que as planejamos, todas foram realizadas, mas precisamos de mais tempo e improvisação quanto ao que foi planejado na SD. Essa situação vem ao encontro do conceito de atividade de Clot (2006), o qual diferencia o trabalho prescrito do trabalho realizado, o real da atividade. Nem sempre o que planejamos é realizado, mas também faz parte de nosso trabalho aquilo que gostaríamos de ter realizado. Defendemos, portanto, que tudo o que é subjacente ao nosso trabalho, também deve ser levado em conta. Dessa forma, as improvisações fazem parte disso.

No que se refere à repetição, presente nos contos analisados, chamada por Vygotsky (1934/1991) de imitação, percebemos durante as análises a sua importância no desenvolvimento dos alunos. Nesse sentido, concordamos com Vygotsky de que ela não deve ser uma simples atividade mecânica, de memorização de sons e palavras, mas que o aluno deve sempre articulá-la com a reflexão. Dessa forma, durante a nossa SD, procuramos não repetir sem compreender. É nesse sentido que as atividades de compreensão são relevantes, pois é dessa forma que o aluno vai mais tarde imitar ou até mesmo produzir livremente o que aprendeu durante a SD.

Em relação ao contexto plurilinguístico, asseveramos que, em nenhum momento, uma das línguas atrapalhou a comunicação dos alunos. O que observamos foi o intercalar entre a LP, a LA e o *Donauschwäbisch*, dependendo dos objetivos do falante. Além disso, percebemos a facilidade dos alunos falantes de *Donauschwäbisch* com todas as capacidades. É por conta disso que devemos reconhecer o conhecimento prévio desses alunos e trabalhar com eles questões ligadas à pronúncia e às diferenças entre o *Donauschwäbisch* e a LA padrão. Faz-se necessário frisar que, durante as observações e o trabalho na turma pesquisada, percebemos diferentes perfis de alunos. Quando refletimos sobre os resultados de Branca de Neve, pensamos que, nesse caso, a timidez tenha influenciado muito na produção da aluna. No entanto, durante a PF, por estar ao lado de somente uma colega, ela conseguiu recontar o conto sem grandes dificuldades. É por conta disso que precisamos tomar cuidado ao avaliar alunos que aparentemente são tímidos. Muitas vezes, embora não expliquem, eles sabem muitas coisas, no entanto, não conseguem se expressar. Esse caso é diferente de Hans que possui dificuldades com a língua e mesmo que não saiba falar determinadas coisas recorre aos gestos, às ilustrações dos contos, às expressões faciais entre outros artifícios

para comunicar-se. Podemos afirmar que o aluno já compreendeu a temática, apreendeu os passos dos contos, mas está em uma fase ainda inicial quanto à oralização em LA.

Durante a pesquisa, também percebemos que a literatura impressiona, encanta a criança de tal maneira que ela se entrega inteiramente para esse mundo mágico, facilitando a apreensão da nova língua. Inerente a esse mundo também estão as questões culturais que, muitas vezes, ainda ficam à margem dos estudos do ISD, no entanto, são cruciais no ensino de uma LE. Percebemos essas questões culturais até mesmo nos personagens da trama. O animal Guaxinim, por exemplo, foi reconhecido apenas por um aluno que o avistou em Foz do Iguaçu. É por conta disso que levamos imagens do animal e explicamos como ele é, de que forma se alimenta, quais são os sons que emite e assim por diante. cremos que necessitamos desenvolver cada vez mais trabalhos acerca desses elementos essenciais na compreensão de uma cultura.

Concluimos, provisoriamente, este estudo, pois acreditamos que a partir do trabalho realizado muitos ainda poderão surgir. Durante a nossa dissertação, defendemos que o ISD é uma teoria que visa à inclusão de todos, uma vez que prevê os problemas enfrentados pelo grupo, bem como procura trabalhar as potencialidades e dificuldades de cada um.

Chegamos à conclusão de que, de fato, a SD elaborada a partir de dois contos de animais, contribuiu para a compreensão e produção oral em LA na EI. Podemos afirmar que este trabalho foi além, uma vez que, conforme relatos das professoras oficiais, da auxiliar e dos pais, os alunos passaram a utilizar o vocabulário e expressões, apreendidas em aula, no seu cotidiano. Além disso, nosso trabalho com a SD também aprimorou as nossas capacidades e possibilitou que visualizássemos melhor o processo de ensino.

Encerramos com uma pequena canção cantada pela minha filha Nalu durante as contações de histórias:

*Historinha divertida
Que acabamos de ouvir
Vai servir pra nossa vida
Quem gostar pode aplaudir!*

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AARNE, A. Verzeichnis der Märchentypen. Helsinki, 1910. Disponível em: <http://de.wikisource.org/wiki/Verzeichnis_der_M%C3%A4rchentypen > Acesso em: 26 de maio 2014.

ABAURRE, M. B. M.; ABAURRE, M. L.M. *Produção de texto: interlocução e gêneros*. São Paulo: Moderna, 2007.

ABREU-TARDELLI, L.S. Elaboração de sequências didáticas: ensino e aprendizagem de gêneros em língua inglesa. In: DAMIANOVIC, M. C. (org). *Material didático: elaboração e avaliação*. Taubaté, SP: Cabral: editora e livraria universitária, 2007, p.73-85.

ADAM, J-M. *Les textes: types et prototypes*. Paris: Nathan, 1997.

ALCOFORADO, D. F. X. O conto popular. *Revista Lusitana* (Nova Série). Lisboa, v. I, n. 6, 1985, p. 67-79.

ALLWRIGHT, R.; BAILEY, K. M. *Focus on the language classroom: an introduction to classroom research for language teachers*. Cambridge: CUP, 1991.

AMARILHA, M. Infância e literatura: traçando a história. *Revista Educação em Questão*. Natal: EDUFRN, v. 10/11, 2002, p. 126-137.

ARRAIS, M. N. de L. *O fazer semiótico do conto popular nordestino: intersubjetividade e inconsciente coletivo*. 2011. Tese (Doutorado em Letras)- Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2011.

AURÉLIO, B. H. F. *Dicionário Aurélio da Língua Portuguesa*. Disponível em: <<http://dicionariodoaurelio.com/> > Acesso em: 01 de fev. 2015

ÁUSTRIA. Land Vorarlberg. Sprachliche Frühförderung im Kindergarten für vorwiegend Kinder mit nicht deutscher Erstsprache (Sprachticket), 2005. Disponível em: <<http://www.vorarlberg.at/pdf/sprachkatalog.pdf> > Acesso em: 18 dez 2014.

ÁVILA, E; NASCIMENTO, G.; GOIS, S. Ensino de oralidade: revistando documents oficiais e conversando com professores. In: GOIS, S.; LEAL, T. F. (org.). *A oralidade na escola - A investigação do trabalho docente como foco de reflexão*. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2012.

AZEVEDO, J. A. M. *Ensino de língua portuguesa: da formação do professor à sala de aula*. Tese (Doutorado em Estudos da Linguagem) - Universidade Federal do Rio Grande do Norte, 2012.

BAKHTIN, M. *Estética da criação verbal*. 2ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

BAKHTIN, M. *Marxismo e filosofia da linguagem: problemas fundamentais do método sociológico da linguagem*. 12. ed. São Paulo: Hucitec, 2006.

BATTAGLIA, M. H. V.; NOMURA, M. *Estudos lingüísticos contrastivos em alemão e português*. São Paulo: Annablume, 2008.

BARBOSA, N. C. Língua e canção: proposta de tarefa com canção no ensino de português como língua adicional. 2011. Trabalho de Conclusão de Curso em Letras, Instituto de Letras, UFRGS, Porto Alegre, 2011.

BAUMGÄRTNER, C. T. Grupo de estudos de língua portuguesa-GELP: uma experiência de formação continuada de professores com foco em gêneros orais e ensino. In: Bueno, L.; COSTA-HÜBES, T. C. (org.). *Gêneros Orais no Ensino*. Campinas-São Paulo: Mercado de Letras, 2015, p. 91-117.

BIAZI, T.; GIMENEZ, T.; STUTZ, L. O papel da observação de aulas durante o estágio supervisionado de inglês. *Signum*, v.14, n.1, 2011, p. 57-78.

BLUMER, H. *The methodological position of symbolic interactionism. Symbolic interactionism: Perspective and method*. Los Angeles: Prentice Hall, 1969.

BOÉSSIO, C. P. D. Reflexões sobre a Formação do Professor de Língua Espanhola que Atuará com Crianças das Séries/ Anos Iniciais do Fundamental. In: TONELLI; J. R.A.; CHAGURI, J. P. (Org.). *Ensino de língua estrangeira para crianças: o ensino e a formação em foco*. 2. ed., Curitiba: Prismas/ Appris, 2013, p. 219-238.

BONINI, A. A noção de sequência textual na análise pragmático-textual de Jean-Michel Adam. In: MEURER; BONINI; MOTTAROTH. (Org.). *Gêneros: teorias, métodos, debates*. 2. ed. São Paulo: Parábola, 2007, p. 208-236.

BORGES, C. L. Conscientização Linguística e ensino de alemão na Educação Infantil no contexto bilíngue português-hunsrückisch. In: XIV Simpósio Nacional de Letras e Linguística e IV Simpósio Internacional de Letras e Linguística, v. 3, 2013, Uberlândia. *Anais do SILEL*, 2013.

BORGHI, C. I. B; CRISTOVÃO, V. L. L; FOGAÇA, F. C. F.; MOTT-FERNANDEZ, C.; SILVA, A. A. P. Abordagens reflexivas e os procedimentos de autoconfrontação: compreendendo o trabalho do professor. In: CRISTOVÃO, V. L. L. (org.). *Estudos da linguagem à luz do Interacionismo sociodiscursivo*. Londrina: UEL, 2008, p.53-70.

BORTONI-RICARDO, S. M. *O professor pesquisador: introdução à pesquisa qualitativa*. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

BOTA, C. *Aportaciones metodológicas de V. Volóshinov*. 2014. Disponível em: <<http://marxismocritico.com/2014/02/12/aportaciones-metodologicas-de-v-voloshinov/>> Acesso em: 15 de mar. 2015

BRANÉZ, L. Observação em sala de aula de LE: um processo inicial de reflexão crítica? *The ESPECIALIST*, 2013, vol. 34, nº 2 , p.132-151.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação. *Referencial curricular nacional para a educação infantil*: introdução. Brasília DF: SEF, v.1, 1998a.

BRASIL. Parâmetros Curriculares Nacionais: Terceiro e quarto ciclos do Ensino Fundamental: língua portuguesa. Brasília: MEC/SEF, 1998b.

BRONCKART, JP; *Atividade de linguagem, textos e discursos. Por um interacionismo sóciodiscursivo*. Trad. Anna Rachel Machado e Pérciles Cunha, São Paulo, Educ, 2012.

_____. Gêneros de textos, tipos de discurso e sequências. Por uma renovação do ensino da produção escrita. *Letras*, Santa Maria, v. 20, n. 40, p. 163–176, jan./jun. 2010.

_____. Interacionismo Sócio-discursivo: uma entrevista com Jean Paul Bronckart. *Revista Virtual de Estudos da Linguagem - ReVEL*. Vol. 4, n. 6, março de 2006a. Tradução de Cassiano Ricardo Haag e Gabriel de Ávila Othero.

_____. *Atividade de linguagem, discurso e desenvolvimento humano*. Campinas : Mercado de Letras, 2006b.

_____. Commentaires conclusifs. Pour un développement collectif de l'interactionnisme sócio-discursif. *Revista Calidoscópico*, São Leopoldo (RS), v.2, n.2, Jul/dez de 2004a, p. 113-123.

_____. Entrevista com Jean-Paul Bronckart, para Anna Rachel Machado, *Delta*, 20, 2004b, p. 311-328.

_____; SCHNEUWLY, B., SCHURMANS, M. N. Manifesto: reformatando as humanidades e as ciências sociais, uma perspectiva Vygostkiana. *Revista Brasileira de Educação*, n. 3, 1996.

CARLE, E. *Die Raupe Nimmersatt*. 13ª ed. Hildesheim: Gerstenberg, 2010.

CASCUDO, L. da C. *Literatura Oral no Brasil*. 3ª ed. Belo Horizonte: Itatiaia; São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 1984.

_____. Prefácio. In: _____. *Contos Tradicionais do Brasil*. 13ª ed. São Paulo: global, 2004. p. 11-23.

CHAGURI, J. P; TONELLI, J. R. A. Atividades lúdicas no ensino de línguas estrangeiras para crianças. In: TONELLI, J. R. A.; CHAGURI, J. P. (Org.). *Espaço para reflexão sobre ensino de línguas*. 1. ed. Maringá: Editora da Universidade Estadual de Maringá, 2014, p.277-300.

CHAGURI, J. P; TONELLI, J. R. A. Existe uma Política de Ensino-Aprendizagem de Língua Estrangeira para Crianças? In: TONELLI, J. R.A.; CHAGURI, J. P. (Org.). *Ensino de língua estrangeira para crianças: o ensino e a formação em foco*. 2. ed., Curitiba: Prismas/ Appris, 2013, p. 37-60.

CHEVALLARD, Y. *La transposition didactique: du savoir savant au savoir enseigné*. Grenoble: La Pensée Sauvage, 1985.

CLOT, Y. *A função Psicológica do Trabalho*. Petrópolis: Vozes, 2006.

CODO, W. *Educação: Carinho e Trabalho*. Petrópolis: Vozes, 1999.

COELHO, N. N. *O conto de fadas*. 2ª ed. São Paulo: Séries Princípios, 1991.

COELHO, N.N. *Literatura Infantil: teoria, análise, didática*. 6ªed. São Paulo: Ática, 1997.

CONSELHO DA EUROPA. *Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas*. Porto, Edições ASA, 2001.

CORADIM, J. N.; SANTOS, F. B. O ensino de língua inglesa nas séries iniciais: uma proposta de leitura crítica. V ENIEDUC, 2013, CAMPO MOURÃO. *ANAIS DO V ENIEDUC*, 2013. Disponível em: <http://www.fecilcam.br/anais/v_enieduc/data/uploads/letras/trabscompletos/let03696089923.pdf> Acesso em: 15 de nov. 2015.

CORACINI, M. J. R. F. Interação e sala de aula. *Calidoscópio*, vol. 3, n. 3, set/dez 2005, p. 199-208.

CORDEIRO, G. S.. Apresentação a 2ª edição. In: TONELLI; J. R.A.; CHAGURI, J. P. (Org.). *Ensino de língua estrangeira para crianças: o ensino e a formação em foco*. 2. ed., Curitiba: Prismas/ Appris, 2013, p. 15-24

_____; LIGOZAT, F.; THÉVENAZ-CHRISTEN, T.; LAMBIEL, N. et LEUTENEGGER, F. De la fonction didactique des justifications dans la construction des savoirs en lecture/compréhension et en sciences de la nature au cycle 1 : une réflexion sur les cadres conceptuels des recherches didactiques. In: DORIER, J.-L., LEUTENEGGER, F. et SCHNEUWLY, B. (éd.) *Didactique en construction, constructions des didactiques*. Bruxelles: De Boeck, 2013, p. 255-279.

_____. Ensino da linguagem oral na educação infantil: o lugar dos gêneros textuais formais. In: *SIMPÓSIO INTERNACIONAL DE ESTUDOS DE GÊNEROS TEXTUAIS*, 5, 2009, Caxias do Sul. *Anais: Caxias do Sul*, 2009.

_____; SCHNEUWLY, B. La construction de l'objet enseigné et les organisateurs du travail enseignant. *Recherche et formation*, nº56, 2007, p. 67-79.

COSTA, R. V. *Pode ser Inglês? Não. Em português Primeiro- O ensino de língua Inglesa para Crianças em Contextos Emergentes do País. Um estudo de Caso*. 2007. Tese (Doutorado em Estudos da Linguagem), Campinas, IEL/ Unicamp, 2007.

COTA, Ailana A. Ensino de vocabulário em PLE para crianças: questões e desafios. In: Tonelli, Juliana T. A.; CHAGURI, Jonatas P. (orgs) *Ensino de língua estrangeira para crianças: o ensino e a formação em foco*. Curitiba, Appris Editora, 2011.

COUTO, L. C. *Sobrevoos pela História do Ensino de Alemão-LE no Brasil*. Revista HELB [Eletrônica] ano 6, n. 6, 2012. Disponível em: <<http://www.helb.org.br>> Acesso em: 08 de nov. 2015.

CRISTOVÃO, V.L.L (Org.). *Modelos didáticos de gênero: uma abordagem para o ensino de língua estrangeira*. Londrina/PR, 2012.

_____; BEATO-CANATO, A. P. M.; PETRECHE, C. R. C.; FERRARINI, M.; ANJOSSANTOS, L. M. Uma proposta de planejamento de ensino de língua inglesa em torno de gêneros textuais. *Letras (UFSM)*, v. 20, 2010, p. 191-215.

CRISTOVÃO, V. L. L. *O agir nos discursos: das concepções teóricas às concepções dos trabalhadores*. Org.: MACHADO, A.R; MATENCIO, L. M. Campinas: Mercado de Letras, 2008.

CUNHA, M. A. *Literatura Infantil-Teoria e Prática*. 18º ed. São Paulo: Ática, 1999.

CUNHA, A.C.T. *Importância das atividades lúdicas na criança com Hiperatividade e Déficit de Atenção segundo a perspectiva dos professores*. Dissertação (Mestrado em Ciências da Educação na Especialidade em Domínio Cognitivo-Motor)- Escola Superior de Educação João de Deus, Lisboa, Portugal, 2012.

DARWIN, C. *The Expression of the Emotions in Man and Animals*. London, Murray, 1872.

DALLA VECCHIA, A. *Políticas Linguísticas na Colônia "Alemã" de Entre Rios: O papel do Colégio Imperatriz Dona Leopoldina*. 2013. Mestrado (Linguagem, identidade e subjetividade), Universidade Estadual de Ponta Grossa, 2014.

_____; FRAGA, L. Políticas, crenças e atitudes em contexto multilíngue. *Revista Signótica*, v. 25, 2014, p. 283-308.

DEWAR, D. G. Working memory in children: How to improve attention problems and learning difficulties in kids. *Parenting Science*, 2013, (n.p.). Disponível em: <<http://www.parentingscience.com/working-memory.html>>. Acesso em: 21 de jan. 2016.

DICHTL, F. *Sprechende Tiere in Literatur und visuellen Medien: Eine volkswissenschaftliche Untersuchung zur Beziehung Tier-Mensch*. *Prova oral*. Augsburg: Universität Augsburg, 2008.

DOLZ, J. Multilinguismo e diversidade cultural: as identidades em diálogo. Trad. de Eulália Eliarquin e Carla Messias. IHU On-Line, 2015, vol. 15, nº 467, p. 24-27. Disponível em: <<http://archive-ouverte.unige.ch/unige>> Acesso em: 10 de dez 2015.

_____; BUENO, L. Gêneros orais e gêneros produzidos na interface escrito-oral: o discurso de formatura no ensino fundamental e sua contribuição para o letramento escolar. In: BUENO, L.; COSTA-HÜBES, T. C. (org.) *Gêneros Orais no Ensino*. Campinas-São Paulo: Mercado de Letras, 2015, p. 117-138.

_____ ; SCHNEUWLY, B; HALLER, S. O oral como texto: como construir um objeto de ensino. In: SCHNEUWLY, B.; DOLZ, J.; e colaboradores. Gêneros orais e escritos na escola. Tradução e organização de Roxane Rojo e Glaís Sales Cordeiro. Campinas, SP: Mercado de Letras, 3ª ed. 2013, p.125-155.

_____ ; IDIAZABAL, I. Enseñar (lenguas) en contextos multilingües. Leioa: Universidad del País Vasco, v. 1, 2013. Disponível em: <<https://archive-ouverte.unige.ch/unige:29566>> Acessado em: 10 de dez. 2015.

_____ ; “Los programas de educación multilingüe: nuevo reto para la didáctica de las lenguas”. Etorkinak Eta Euskara, Euskaltzaindia Bilbao, v. XI, n. 20 , 2009.

_____ ; PASQUIER, A.; BRONCKART, J.P. L'acquisition des discours: émergence d'une compétence ou apprentissage de capacités langagières diverses? *Etudes de linguistique appliquée*, 1993, n. 92, p. 23-37.

ELFES, A. *Suábios no Paraná*. Curitiba, PR: [s/n], 1971.

ELIADE, M. Mito e Realidade. São Paulo: Editora Perspectiva S/A, 2007, p.174.

ELLIS, G.; BREWSTER, J. *Tell it Again! The Storytelling Handbook for Primary English Language Teachers*. London: Penguin, 2014.

ESTAIRE, S. La observación en la formación permanente: áreas para la reflexión e instrumentos para la observación. In: LASAGABASTER, D. ; SIERRA J.M. (Org.) *La observación como instrumento para la mejora de la enseñanza-aprendizaje de lenguas*, Barcelona: ICE-Horsori, 2004, p. 119-154.

ESTRELA, A. 1992. *Pedagogia, Ciências da Educação?* Portugal: Porto.

FARACO, C.A. Interação e linguagem: balanço e perspectivas. Calidoscópio: Unisinos, vol.3, n.3, 2005.

FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. *Dicionário Aurélio Básico da Língua Portuguesa*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1988.

FORTE, J. S. *O ensino de língua inglesa para alunos da Educação Infantil em Porto Alegre: uma leitura crítica acerca do uso da linguagem, do letramento e de crenças*. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2010.

FOUCAULT, Michel. *A Arqueologia do Saber*. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2009.

FREIRE, P. *Pedagogia do oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

FUZA, A. F.; OHUSCHI, M. C. G.; MENEGASSI, R. J. *Concepções de linguagem e o ensino da leitura em língua materna*. Linguagem & Ensino, Pelotas, v.14, n.2, p. 479-501, jul.-dez. 2011.

GAGLIARDI, E; AMARAL, H. *Trabalhado com os gêneros do discurso: narrar: conto de fadas*. São Paulo: FTD, 2001.

GARCIA, B. R.V. Quanto mais cedo melhor (?): uma análise discursiva do ensino de inglês para crianças. 2011. Dissertação (mestrado)- Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo, 2011.

GARCIA, J. *Das große Radieschen*. Disponível em: <<http://www.kindersuppe.de/>> Acesso em: 05 jun. 2014.

GIMENEZ, T. N. *Inovação Educacional e o Ensino de Línguas Estrangeiras Modernas: o caso do Paraná*. Signum, v 2, 1999.

_____. Desafios na formação reflexiva de professores de línguas estrangeiras. In: SANTOS, J. F.; OLIVEIRA, S. E. (orgs.). *Mosaico de linguagens*. Guarapuava, PR: CELLIP- Campinas, SP: Pontes Editores, 2006, p. 79-89.

GRIMMETT, P; MACKINNON, A.M.; ERICKSON, G.L.; RIECKEN, T. Reflective practice in teacher education. In: CLIFT, R. T.; HOUSTON, W.R.; PUGAH, M.C. (orgs). *Encouraging reflective practice in education*. New York: Teachers College Press, 1990, p.20-38.

GRIMM, W; GRIMM J. Die Bremer Stadtmusikanten. In: KUSTER, L. *Activité de lecture-écoute à partir d'un conte de Grimm: cycle moyen 1 - 2 - 3 (3P, 4P, 5P)*. Genebra: Secteuer Langues et Cultures, 2004.

GRIMM, W; GRIMM J. Der Fischer und seine Frau. In: MARTI, L. *Activité de lecture-écoute à partir d'un conte de Grimm: activité de lecture 5P-6P*. Genebra: Secteuer Langues et Cultures, 2008.

GOIS, S.; LEAL, T. F. Prefácio. In: GOIS, S.; LEAL, T. F. (org.). *A oralidade na escola - A investigação do trabalho docente como foco de reflexão*. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2012 (Coleção Língua Portuguesa na Escola, 3)

GOTLIB, N. B. *Teoria do conto*. São Paulo: Ática, 1987.

GOULARTE, R. S. Interação, interacionismos: situando o interacionismo sociodiscursivo. *Linguagens & Cidadania*, v. 12, p. 1-15, 2010.

GOULART, C. *As práticas orais na escola: o seminário como objeto de ensino*. 2005. Dissertação (Mestrado em Lingüística Aplicada) –Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2005.

GUIMARÃES, A. M. de M. Didatização do gênero: um desafio. In: *6º Encontro do Círculo de Estudos Lingüístico do Sul - CELSUL*, 2004, Florianópolis. Resumos: 6º Encontro CELSUL. Florianópolis: UFSC, 2004.

HABERMAS, J. *Consciência moral e agir comunicativo*. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1989.

HELB. *Linha do tempo sobre a história do ensino de línguas no Brasil, 2006/2010*. Disponível em: <<http://www.helb.org.br>> Acesso em: 15 de nov. 2015.

HINRICHS, Benjamin. *Deutsche Einwanderung in Brasilien*, 2012. Disponível em: <<http://aka-blaetter.de/deutsche-einwanderung-in-brasilien>> Acesso em: 17 de nov. 2015.

ILARI, R. *Introdução à semântica: brincando com a gramática*. São Paulo: Contexto, 2001.

KLIN, A. Autismo e síndrome de Asperger: uma visão geral. *Revista Brasileira de Psiquiatria*, vol.28, suppl.1, 2006, p. 3-11, Disponível em: <<http://www.scielo.br/scieloOrg/php/reference.php?pid=S151644462006000500002&caller=www.scielo.br&lang=en>> Acesso em: 18 de dez 2014.

KNOCH, L. Das Grosse im Kleinen. In: JAENIKE, D (org.). *Von den kleinen Tieren im Märchen*. 53ª ed. Suíça: Mutaborverlag, 2012, p. 5-7.

KRAUSE-LEMKE, C. Políticas e práticas linguísticas: um estudo sobre o ensino de língua espanhola em um contexto multilíngue no Paraná-Brasil. 2010. Tese (Doutorado em Educação)- Programa de Pós- Graduação da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, São Paulo, 2010

KRESS, G.; VAN LEEUWEN, T. *Reading Images: the grammar of visual design*. London: Routledge, 1996/2006.

LABOV, W. Oral Narratives of Personal Experience. In: *The Cambridge Encyclopedia of the Language Sciences*, 2007. Disponível em: <<http://www.ling.upenn.edu/wwlabov/Papers/FebOralNarPE.pdf>. > Acesso em: 26 dez 2015.

LABOV, W; WALETZKY, J. Narrative Analysis: Oral Versions of Personal Experience, 1967. In: *Journal of Narrative and Life History*, v. 7, nº 1-4, 1997, p. 3-38.

LIMBERGER, B.; *Der Einfluss von Sprache(n) auf die kognitive Leistung: Je mehr Sprachen, desto besser?*. Dafbrucke (Curitiba), v. 13, 2014, p. 46-49.

LOPES, M.; CARVALHO, R. C. M. Formação do professor de inglês: Educação Infantil e Ensino Fundamental (1ª a 4ª series). In: I Congresso Latino- Americano sobre formação de Professores de Línguas, v. 1, 67, 2007, Florianópolis. *Anais do I Congresso Latino- Americano sobre formação de Professores de Línguas*, 2006, p. 620 a 631.

LEFFA, Wilson J. *O ensino de línguas estrangeiras no contexto nacional*. Contexturas, APLIESP, n. 4, p. 13-24, 1999.

LOUSADA, E. G. A abordagem do interacionismo sociodiscursivo para a análise de textos. In: CARLOS, JOSELY TEIXEIRA; CUNHA, CLEIDE LÚCIA; PIRIS, EDUARDO LOPES. (Org.). *Abordagens metodológicas em estudos discursivos - II EPED*. São Paulo: Paulistana, 2010, v. 1, (n.p.).

MACHADO, A.R.; CRISTOVÃO, V.L.L. Representações sobre o professor e seu trabalho em proposta institucional brasileira para a formação docente. In: ABREU-TARDELLI, L. S.; CRISTOVÃO, V. L. L (Org.). *Linguagem e educação: o trabalho do professor em uma nova perspectiva*. Campinas: Mercado de Letras, 2009, v.1, p.117-136.

MACHADO, A. R.; GUIMARÃES, A. M. M. O Interacionismo sociodiscursivo no Brasil. In: ABREU-TARDELLI, Lília Santos; Cristovão, Vera Lúcia Lopes. (orgs). *O ensino e a aprendizagem dos gêneros*. Campinas: Mercado de Letras, 2009b.

MACHADO, Anna Rachel. A Perspectiva Interacionista Sociodiscursiva de Bronckart. In: MEURER, J.L.; BONINI, A.; MOTTA-ROTH, D. (orgs.). *Gêneros: teorias, métodos e debates*. São Paulo: Parábola Editorial, 2005, p.237-259.

_____. Uma experiência de assessoria docente e de elaboração de material didático para o ensino de produção de textos na universidade. *DELTA* [online], 2000, vol.16, n.1, pp. 1-26.

MANEN, M.. On the Epistemology of Reflective Practice. In: *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, 1:1, p. 33-50, 1995.

MARCUSCHI L. A. Gêneros textuais e o ensino de línguas. In: Marcuschi, L. A. *Produção textual, análise de gêneros e compreensão*. São Paulo: Parábola, 2008, p. 145-225.

_____. A presença da repetição na fala e algumas perspectivas de tratamento. In: *Investigações: Linguística e Teoria Literária*, 2002, v. 2, p. 31-47.

MORATO, E. M. O interacionismo no campo linguístico. In: MUSSALIM, F. ; BENTES, A. C. (Orgs.) *Introdução à linguística: fundamentos epistemológicos*. v. 3 – São Paulo: Cortez, 2004.

MACHADO, A. R.; BRONCKART, J.P. *et al.* (Re-) configurações do trabalho do professor construídas nos e pelos textos: a perspectiva metodológica do grupo ALTER-LAEL. In: CRISTOVÃO, V.L. ABREU TARDELLI, L.S. (Orgs). *Linguagem e Educação: o trabalho do professor sob nova perspectiva*.

MAGALHÃES, V. B. O perfil e a Formação do Professor de Língua Inglesa para crianças. In: TONELLI; J. R.A.; CHAGURI, J. P. (Org.). *Ensino de língua estrangeira para crianças: o ensino e a formação em foco*. 2. ed., Curitiba: Prismas/ Appris, 2013, p. 239-260.

MAHER, T. Valorização das línguas indígenas e multiculturalidade no Brasil. IHU [online], 15.06.2015, n°467, ano XV. Disponível em: <<http://www.ihuonline.unisinos.br>> Acesso em: 25 dez. 2015

MAHER, T. M. A Educação do Entorno para a Interculturalidade e o Plurilinguismo. In: KLEIMAN, A. B.; Cavalcanti, M. C. (orgs.) *Linguística Aplicada: faces e interfaces*. Campinas, SP: Mercado de Letras, p. 255-270, 2007.

MEAD, G.H. *Espiritu, persona y sociedad*. Buenos Aires, Paidós, 1953.

MELLO, M. G. B. *Ensino de Inglês nos anos iniciais do Ensino Fundamental: um estudo de Política Pública no Município de Rolândia, PR*. Dissertação (Mestrado em Estudos da Linguagem) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2013.

MIRANDA, F. *Gêneros de texto e tipos de discurso na perspectiva do interacionismo sociodiscursivo: que relações?* Estudos Linguísticos/Linguistic Studies, Edições Colibri/CLUNL, Lisboa, 2008, pp. 81-100.

MODE. *Glossary of multimodal terms*. Disponível em: <<https://multimodalityglossary.wordpress.com/>> Acesso em 16 de set. 2015.

MORAIS, A.P. *Fábula e Mito na Literatura Tradicional Portuguesa - Pequenas Totalidades*. Álabe 5, junho 2012. Disponível em: <<http://www.ual.es/alabe>> Acesso em: 22 de fev. 2015

MORESI, E. *Metodologia de Pesquisa*. Brasília, DF, 2003. Disponível em: <http://ftp.unisc.br/portal/upload/com_arquivo/1370886616.pdf> Acesso em 16 de set. 2015.

MUNOZ, C. *Age-related differences in foreign language learning. Revisiting the empirical evidence*. IRAL 46, 2008, p. 197-220.

NASCIMENTO, B. *Catálogo do Conto Popular Brasileiro*, Rio de Janeiro: IBCEC, 2005.

NININ, M. O. G. A atividade de observação nas práticas de orientação a professores: uma perspectiva crítica. *DELTA*. Documentação de Estudos em Linguística Teórica e Aplicada (PUCSP. Impresso), v. 25, 2009, p. 347-400.

NODARI, J.; ALMEIDA, M.R. 2012. Refletindo sobre a agência docente através da observação de aulas. *Revista X* [Online], v. 2, sem paginação, Web. 28, Nov. 2014.

OLIVEIRA, A. Cá e Lá. Histórias há: Mitos e Símbolos nas lendas de São Francisco do Sul e da ilha da Madeira. 83f. *Dissertação de Mestrado em Patrimônio cultural e sociedade*. Joinville: Universidade da região de Joinville, 2010.

ORTIZ ALVAREZ, M. L. A transferência, a interferência e a interlúngua no ensino de línguas próximas. In: CONGRESO BRASILENO DE HISPANISTAS, Associação Brasileira de Hispanistas, San Pablo, v.2, 2002. Disponível em: <http://www.proceedings.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=MSC0000000012002000100039&lng=en&nrm=abn> Acesso em: 17 dez 2015.

PANTE, M. R.; BAZZA, A. B. *Anáforas nominais: um processo de referência norto do esposo (fins do século XIV e começo do XV)*. SOLETRAS (UERJ), v. 15, p. 107-118, 2008.

PAULA, B. de. *Livro de Contos de Animais (2º ano)*. Disponível em: <<http://www.gentequeeduca.org.br/planos-de-aula/livro-de-contos-de-animais-2o-ano>> Acesso em: 22 de maio 2005.

PAVIANI, N. M. S.. *Aprendizagem na perspectiva da teoria do interacionismo sociodiscursivo de Bronckart*. Espaço Pedagógico, v. 18, p. 58-73, 2011.

PEREIRA, C. L. Piaget, Vygotsky e Wallon: contribuições para os estudos da linguagem. *Psicologia em Estudo* (Impresso), v. 17, 2012, p. 277-286.

PIAGET, J. *A formação do símbolo na criança: imitação, jogo, sonho e representação*. Rio de Janeiro: Zahar, 1975.

PIETRO, J.F; SCHNEUWLY, B. O modelo didático do gênero: um conceito da engenharia didática. In: *Moura- Revista de Pós-Graduação em Letras da UFPA*. Belém, PA. Curso de mestrado em Letras. N. 26, p. 15-52, ago./dez. 2006

PIMENTA, S.G. 2002. Professor reflexivo: construindo uma crítica. In: PIMENTA, S. G. E GHEDIN, E. (Orgs.). *Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito*. São Paulo, SP: Cortez, p.17-52.

PIRES, S. S. *Vantagens e desvantagens do ensino de língua estrangeira na educação infantil: um estudo de caso*. 2001. Dissertação (Mestrado em Estudos Linguísticos) – Instituto de Linguagem. Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre. 2001.

PORSCH, R.; WILDEN, E. Die Entwicklung eines lehrplanorientierten C-Tests für Kinder am Ende der Grundschulzeit. Vortrag auf dem 26. Kongress für Fremdsprachenforschung der DGFF, Sektion „Leistungsmessung“ (Leitung: K. Vogt & O. Bärenfänger). Ludwigsburg, 01.-03. Oktober, 2015.

_____. *Je früher desto besser? Empirische Befunde zum frühen Fremdsprachenlernen mit besonderem Blick auf mehrsprachige Kinder*. 2. Bundeskongress Englisch & Mehrsprachigkeit, Goethe-Universität Frankfurt/Main, 21 a 22 de março de 2015.

PROKOFIEFF, S. Peter und der Wolf. In: Brandstetter, G.; Holzer, S. *Instrumente, Musikbeispiele*. Viena, 2003. Disponível em: <http://www.lehrerweb.at/materials/gs/me/webs/peter_wolf/f_peter.htm> Acesso em: 02 de maio 2014.

PROPP, V. *Morfologia do Conto Maravilhoso*. Editora: CopyMarket.com, 2001. Disponível em: < <http://www.historias.interativas.nom.br> > Acesso em: 23 dez 2014.

PUPP-SPINASSÉ, K. *Educação bilíngue em contextos multilíngues*. In: Anais do VIII Encontro do CELSUL. Porto Alegre: UFRGS, 2008. Disponível em: <http://www.celsul.org.br/Encontros/08/contextos_multilingues.pdf> Acesso em: 12 dez 2015.

PUPP-SPINASSÉ, K. *Deutsch als Fremdsprache in Brasilien: Eine Studie über kontextabhängige unterschiedliche Lernaltersprachen und muttersprachliche Interferenzen*. Berlin: Peter Lang, 2005.

QUEROZ, J. C. S.; STUTZ, L. OS CONTOS DE FADAS NO ENSINO DA LÍNGUA ALEMÃ PARA CRIANÇAS. In: Colóquio Internacional de estudos Linguísticos e Literários- CIELLI, 2014, Maringá. *Resumos dos trabalhos aprovados*, 2014, p. 377.

QUINSON, M-T. Martinho de tours. In: *Dicionário cultural do cristianismo*. Edicoes Loyola. 1999, p. 193.

RAMALHO, E. B. O gênero canção na educação infantil: Relato de uma experiência. Monografia de Especialização em Língua Portuguesa - Universidade Federal da Paraíba, 2009.

REIS, S. de C. “Abracadabra”... A palavra nos contos de Fadas. 115f. *Dissertação de mestrado em linguística*. Recife: Universidade Federal de Pernambuco, 2008.

RENNER, B. *O Instituto Goethe e a Língua Alemã no Brasil*. Revista HELB [Eletrônica], ano8, v. 8, 2014. Disponível em: <http://www.helb.org.br/>. Acessado em: 06/12/2015

RICHTER, M. G. *Aquisição, representação e atividade*. Santa Maria: UFSM, PPGL-Editores, *Série Cogitare*; v. 6, 2008. 82p.

RINALDI, S.; FERNÁNDEZ, I. G. E. Ensino de Língua Estrangeira para a Criança: Entre o Descaso Legal e a Pertinência da Inclusão. In: TONELLI; J. R.A.; CHAGURI, J. P. (Org.). *Ensino de língua estrangeira para crianças: o ensino e a formação em foco*. 2. ed., Curitiba: Prismas/ Appris, 2013, p. 61-104.

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

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

SAUJAT, Frédéric. O trabalho do professor nas pesquisas em educação: um panorama. In: MACHADO, Anna Rachel. (Org.) *O ensino como trabalho: uma abordagem discursiva*. Londrina: EDUEL, 2004. p. 3-34.

SANTANA, I.; GIMENEZ, T. 2005. A abordagem reflexiva na visão de formadores de professores de inglês. UNOPAR, Cient., *Ciênc. Hum. Educ.*, Londrina, v. 6, n. 1, p.7-13.

SANTOS, L. I. S. Posfácio à 1ª edição: Por que Discutir Formação Docente e Práticas Pedagógicas no Ensino de Língua Estrangeira para Crianças? Busca de possíveis Respostas. In: TONELLI, J. R.A.; CHAGURI, J. P. (Org.). *Ensino de língua estrangeira para crianças: o ensino e a formação em foco*. 2. ed., Curitiba: Prismas/Appris, 2013, p. 287-294.

_____. Língua inglesa em anos iniciais do ensino fundamental: fazer pedagógico e formação docente. 2009. 198 f. Tese (doutorado) - Universidade Estadual Paulista, Instituto de Biociências, Letras e Ciências Exatas, 2009. Disponível em: <http://hdl.handle.net/11449/103520> Acessado em: 10/12/2015

_____. 'Crenças acerca da inclusão de Língua Inglesa nas séries iniciais'. *Contexturas*, n. 10, 2006, p. 119 – 134.

SCHÖN, D.A. *Educating the Reflective Practitioner*. San Francisco: Jossey-Bass, 1987.

SCHNEUWLY, B. Gêneros e tipos de discurso: considerações psicológicas e ontogenéticas. In: SCHNEUWLY, B.; DOLZ, J. *Gêneros orais e escritos na escola*. Trad. E Org. De Roxane Rojo e Gláís Sales Cordeiro. Campinas/SP: Mercado de Letras, 3ª ed. 2013, p. 19-34.

_____; DOLZ, J. Gêneros e progressão em expressão oral e escrita – elementos para reflexões sobre uma experiência Suíça (Francófona). In: SCHNEUWLY, B. & DOLZ, J. *et al. Gêneros orais e escritos na escola*. Trad. E Org. De Roxane Rojo e Gláís Sales Cordeiro. Campinas, SP: Mercado de Letras, 3ª ed. 2013, p. 35-60.

_____; DOLZ, J. Os gêneros escolares – das práticas de linguagem aos objetos de ensino. In: SCHNEUWLY, B. & DOLZ, J. *et al. Gêneros orais e escritos na escola*. Trad. E Org. De Roxane Rojo e Gláís Sales Cordeiro. Campinas, SP: Mercado de Letras, 3ª ed. 2013, p. 61-78.

_____; DOLZ, J; NOVERRAZ, M. Sequências didáticas para o oral e a escrita: apresentação de um procedimento. In: SCHNEUWLY, B.; DOLZ, J. In: SCHNEUWLY, B. & DOLZ, J. *et al. Gêneros orais e escritos na escola*. Trad. E Org. De Roxane Rojo e Gláís Sales Cordeiro. Campinas, SP: Mercado de Letras, 3ª ed. 2013, p. 81-108.

_____; DOLZ, J. O oral como texto: como construir um objeto de ensino. In: SCHNEUWLY, B. & DOLZ, J. *et al. Gêneros orais e escritos na escola*. Trad. E Org. De Roxane Rojo e Gláís Sales Cordeiro. Campinas, SP: Mercado de Letras, 3ª ed. 2013, p.125-155.

SCHNEUWLY, B. L'objet enseigné. In: SCHNEUWLY, B.; DOLZ, J. (Orgs.). *Des objets enseignés en classe de français: Le travail de l'enseignant sur la rédaction de texts argumentatifs et sur la subordonnée relative*. Rennes, FR: Presses Universitaires de Rennes, 2009, p. 17-28.

SECRETARIA DE EDUCAÇÃO FUNDAMENTAL. *Parâmetros Curriculares Nacionais: Língua Portuguesa– 5ª a 8ª séries*. Brasília: 1998.

SERAFINI, O; PACHECO, J. A Observação como Elemento Regulador da Tomada de Decisões: a Proposta de um Instrumento. In: *Revista Portuguesa de Educação*. Minho: Instituto de Educação e Psicologia da Universidade do Minho, vol.2, n.2, 1990. p. 1-19.

SIMONSEN, M. *O conto popular*. São Paulo: Martins Fontes, 1987.

SILVA, A. A. P. ; SILVA, C. M. R. *A pesquisa, uma necessidade para os professores de língua. Entrevista com o prof. Dr.Joaquim Dolz*. Revista NUPEM (Online), v. 4, p. 11-22, 2012.

SILVEIRA, D. T.; CÓRDOVA, F. P. Pesquisa científica. In: GERHARDT, T. E.; SILVEIRA, D. T (Org). *Métodos de Pesquisa*. Porto Alegre: Editora UFRGS, 2009.

SOLMS, W. Die Überlistung des Starken. In: JAENIKE, D (org.). *Von den kleinen Tieren im Märchen*. 53ª ed. Suíça: Mutaborverlag, 2012, p. 10-12.

SOPATA, A. Der frühe Fremdsprachenunterricht – je früher desto besser?. *Glottodidactica* vol. XXXVI, 2010, p. 95-105.

STERN, E. “Je früher desto besser? Über Lernstrategien bei Vorschulkindern”. 2005. Disponível em: <http://www.ifvll.ethz.ch/people/sterne/stern_almnach_2005.pdf> Acesso em: 25 de nov. 2015

STUTZ, L. *Sequências didáticas, socialização de diários e autoconfrontação: instrumentos para a formação inicial de professores de inglês*. Tese (Doutorado em Estudos da Linguagem) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2012. 343 f.

_____; BIAZI, T. M. D.; BARETTA, L. . Modelos didáticos de gêneros textuais: as construções dos alunos professores do PIBID Letras Inglês. 1ª. ed. Campinas/SP: Pontes Editores, 2014. v. 10. 166p .

TAMAROZI, L.; CRISTOVÃO, V.L.L. 2012. O contexto escolar: alvo da transposição didática do projeto Modelos didáticos de Gêneros. In: CRISTOVÃO, V.L.L (Org.). Modelos didáticos de gênero: uma abordagem para o ensino de língua estrangeira. Londrina/PR, p. 31-39.

TERRA, M. R. *O desenvolvimento humano na teoria de Piaget*, 2006. Disponível em: <<http://www.unicamp.br/iel/site/alunos/publicacoes/textos/d00005.htm>> Acesso em: 18 fev. 2015.

TONELLI, J. R. A. ; CHAGURI, J. P. A importância de uma língua estrangeira na educação infantil. In: TONELLI, J. R. A. ; CHAGURI, J. P. (Org.). *Espaço para reflexão sobre ensino de línguas*. 1. ed. Maringá: Editora da Universidade Estadual de Maringá, 2014, p.247-276.

_____; CORDEIRO, G. S. *Refletir sobre as línguas para aprendê-las: uma perspectiva de ensino-aprendizagem de inglês por meio de um gênero textual para (na) educação infantil*. MOARA, v. 42, p. 45-6, 2014.

_____; ROCHA, E. P. *A síndrome de asperger e o ensino de língua inglesa: possibilidades e desafios*. Revista X, v. 1, p. 38-48, 2013.

_____. *Histórias Infantis no Ensino da Língua Inglesa para Crianças*. In: Kleber Aparecido da Silva; Maria Luisa Ortiz Alvarez. (Org.). *Perspectivas de Investigação em Linguística Aplicada*. Campinas: Pontes Editores, 2008, v. 1, p. 185-202.

_____. *Histórias infantis no ensino da língua inglesa para crianças*. Londrina: 2005, 270 f. Dissertação (Mestrado em Estudos da Linguagem) – Universidade Estadual de Londrina, 2005.

TOPSCH, W. 2002. Beobachten im Praktikum – wie geht das? In: TOPSCH, W. *Grundwissen: Schulpraktikum und Unterricht*. Neuwied / Kriftel, p. 31-44.

TRAVAGLIA, L. C.; BORTOLANZA, A. M.; MORAIS, C. G.; DIAS, E.; OTTONI, M. A. R.; Fernandes, M. J. S.; SILVA, P. H.; CARDOSO, S. A. F.; FÉLIX, R. L.; ANDRADE, V. A. B.; SILVA, W. B. Gêneros orais – Conceituação e caracterização. In: *Anais do SILEL*, vol. 3, nº 1. XIV Simpósio Nacional de Letras e Linguística e IV Simpósio Internacional de Letras e Linguística. Uberlândia: EDUFU, 2013, p. 1 a 8. Disponível em: <http://www.ileel.ufu.br/anaisdosilel/pt/arquivos/silel2013/1528.pdf> Acessado em: 30nov. de 2015.

UPHOFF, D. *A área de Alemão como Língua Estrangeira: desenvolvimento histórico e perspectivas atuais*. *Revista Pandaemonium Germanicum* [Online], v. 16, 2013, p. 219-241.

VANHULLE, S. *Comprendre le développement professionnel par l'analyse des discours*. *SCRIPTA*, Belo Horizonte, v. 15, n. 28, 2011, p. 145-169.

VERRET, M. *Le temps des études*. Paris, Librairie Honoré Champion, 1975.

VYGOTSKY, L. S. *Pensamento e Linguagem*. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1947/2002. Disponível em: < <http://www.ebooksbrasil.org/eLibris/vigo.html> > Acesso em 12 de out. 2014.

VYGOTSKY, L. S. *A formação social da mente*. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1934/1991.

VILELA, J.F. *O sujeito anafórico elíptico em língua escrita*. 110f. Dissertação de Mestrado em Letras. Belo Horizonte: Universidade Federal de Minas Gerais, 1988.

WALLACE, M. *Training foreign language teachers*. Cambridge: Cambridge University Press, 1991.

WALLON, H. *As origens do pensamento na criança*. São Paulo: Manole, 1989.

ZILBERMAN, R. A leitura na escola. In: ZILBERMAN, R. (Org). *Leitura em crise na escola*. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1982.

ZILLES, A. M. *Ensino de línguas estrangeiras na educação infantil*. Palestra proferida no dia 08/05/2006, nos Encontros de Ética do Instituto Hmanitas, Unisinos. Disponível em: <<http://www.entrelinhas.unisinos.br/index.php?e=5&s=9&a=33>> Acesso em 05 de mar. 2014

ZILLES, A. M. *Encontros de ética: como ensinar línguas às crianças*. Entrevista concedida à Revista Entrelinhas em 08 de maio de 2008. Disponível em: <[http://www.entrelinhas.unisinos.br/arqs/Entrevista_Ana_Zilles\[IHU\].pdf](http://www.entrelinhas.unisinos.br/arqs/Entrevista_Ana_Zilles[IHU].pdf)> Acesso em: 21 de abril 2014

ANEXOS

ANEXO A: CARTA DE ANUÊNCIA

CARTA DE AUTORIZAÇÃO/ANUÊNCIA

Eu, **Luciano Egewarth**, diretor educacional do Colégio Imperatriz Dona Leopoldina, tenho ciência e autorizo a realização da pesquisa intitulada **OS CONTOS DE FADAS NO ENSINO DA LÍNGUA ALEMÃ PARA CRIANÇAS**, sob responsabilidade da mestranda Josiete Cristina Schneider Queroz. Para tanto, será permitida a condução de práticas docentes pela pesquisadora com os alunos do grupo 4, no jardim de infância. Esse trabalho será registrado em áudio e vídeo para a geração de dados da referente pesquisa.

Guarapuava, 08 de maio de 2014



Luciano Egewarth, diretor educacional do

ANEXO B: TCLE

UNIVERSIDADE ESTADUAL DO CENTRO-OESTE – UNICENTRO
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO – PROPESP
COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA - COMEP

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Prezado(a) Colaborador(a),

O seu filho (a) está sendo convidado (a) a participar da pesquisa **OS CONTOS DE FADAS NO ENSINO DA LÍNGUA ALEMÃ PARA CRIANÇAS** sob a responsabilidade da pesquisadora **Josiete Cristina Schneider Queroz**, que irá investigar qual é a contribuição dos contos de fadas para o ensino da Língua Alemã (LA). Propomos que a língua seja ensinada por meio de contos de fadas. Escolhemos os contos dos irmãos Grimm, pois eles apresentam uma moral e, didaticamente, levantam discussões sobre conflitos humanos, além de serem cercados de encantamento e magia, o que agrada aos alunos.

1. PARTICIPAÇÃO NA PESQUISA:

Inicialmente efetuaremos, em maio, a observação de 10 hora/aula (45 minutos cada) a fim de averiguarmos como a língua alemã está sendo trabalhada no grupo em questão, bem como, quais são os interesses e os conhecimentos prévios dos alunos, para que possamos pensar, a partir do observado, os contos que serão utilizados para o ensino. Como avaliação inicial, faremos uma pequena provocação no mês de julho, que consistirá na aplicação de atividades com a duração de 1 hora/aula, a fim de averiguar a reação dos alunos ao nosso trabalho. Essa aula será gravada e posteriormente transcrita. Em setembro, com base nas análises já efetuadas daremos continuidade com a proposta de ensino por meio de uma Sequência Didática sobre contos de fadas que terá a duração de 15 horas/aulas. Todas as aulas serão gravadas e transcritas posteriormente.

2. RISCOS E DESCONFORTOS:

As gravações das aulas em áudio e vídeo apresentam risco mínimo aos participantes do projeto. Durante o procedimento, a criança poderá sentir-se desconfortável ou constrangida. Caso o seu filho sinta algum tipo de incômodo, relacionado à pesquisa, e o senhor (a) julgue necessário, poderá entrar em contato com a pesquisadora Josiete C. S. Queroz, a fim de marcar um horário para conversa. Se ainda assim, a criança necessitar algum tipo de assistência, a pesquisadora a acompanhará a uma unidade pública de saúde, indicada pelos pais/responsáveis, para atendimento especializado.

3. BENEFÍCIOS: Esperamos desenvolver as capacidades de linguagem das crianças. A pesquisa será devolvida à comunidade em forma de dissertação de mestrado e por meio de reunião com os pais para a apresentação de possíveis resultados.

4. FORMAS DE ASSISTÊNCIA:

Caso a criança necessite de algum encaminhamento, por se sentir prejudicada ou constrangida, por causa dos procedimentos adotados durante a pesquisa, será encaminhada pela pesquisadora Josiete C. S. Queroz, telefone (42) 33044157, a uma unidade pública de saúde, indicada pelos pais/responsáveis.

5. CONFIDENCIALIDADE: Todas as informações que o(a) Sr.(a) nos fornecer ou que sejam conseguidas por intermédio das observações e das gravações serão utilizadas somente para esta pesquisa. A fim de preservar a identidade das crianças, utilizaremos nomes fictícios e com relação as imagens utilizaremos recursos tecnológicos que impossibilitem o reconhecimento delas.

6. ESCLARECIMENTOS: Se tiver alguma dúvida a respeito da pesquisa e/ou dos métodos utilizados na mesma, pode procurar a qualquer momento o pesquisador responsável.

Nome do pesquisador responsável: Josiete Cristina Schneider Queroz
Endereço: Antônio Bridi, nº 100, Bonsucesso, Guarapuava.
Telefone para contato: (42) 33044157
E-mail: josicris87@hotmail.com
Horário de atendimento: Segundas e sextas-feiras à tarde, das 13h às 18 horas.

Comitê de Ética em Pesquisa da UNICENTRO – COMEP
Universidade Estadual do Centro-Oeste – UNICENTRO, Campus CEDETEG

Endereço: Rua Simeão Camargo Varela de Sá, 03 – Vila Carli
CEP: 85040-080 – Guarapuava – PR
Bloco de Departamentos da Área da Saúde
Telefone: (42) 3629-8177

7. RESSARCIMENTO DAS DESPESAS: Caso o filho (a) do (a) Sr.(a) aceite participar da pesquisa, não receberá nenhuma compensação financeira.

8. CONCORDÂNCIA NA PARTICIPAÇÃO: Se o(a) Sr.(a) estiver de acordo em participar deverá preencher e assinar o Termo de Consentimento Pós-esclarecido que se segue, e receberá uma cópia deste Termo.

O sujeito de pesquisa ou seu representante legal, quando for o caso, deverá rubricar todas as folhas do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – TCLE – assinando na última página do referido Termo.

O **pesquisador responsável** deverá, da mesma forma, rubricar todas as folhas do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – TCLE – assinando na última página do referido Termo.

CONSENTIMENTO PÓS INFORMADO

Pelo presente instrumento que atende às exigências legais, o Sr.(a) _____, portador(a) da cédula de identidade _____, declara que, após leitura minuciosa do TCLE, teve oportunidade de fazer perguntas, esclarecer dúvidas que foram devidamente explicadas pelos pesquisadores, ciente dos serviços e procedimentos aos quais será submetido e, não restando quaisquer dúvidas a respeito do lido e explicado, firma seu CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO em participar voluntariamente desta pesquisa.

E, por estar de acordo, assina o presente termo.

Guarapuava, _____ de _____ de _____.

Assinatura do Representante legal

Assinatura do Pesquisador

ANEXO C: BEOBACHTUNGSBOGEN

Schüler: _____ Datum: _____ Thema: _____

BEOBACHTUNGSBOGEN**1. Motivation und Interesse des Kindes.**

2. Stärken/ Schwächen

3. Selbstständigkeit-

4. Umgang mit Erfolg und Misserfolg-

5. Konzentrationsfähigkeit-

6. Kommunikations- und Sprachfähigkeit

a) Hat das Kind eine große Sprechfreude? () ja () nein

b) Kontakt mit der Sprache (zu Hause- nur in der Schule?)

c) Gestik () ja () nein

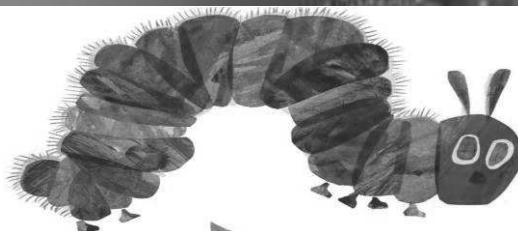
d) Verständnis (versteht das Kind, was im Unterricht gesprochen wird)- () nie ()
manchmal () fast immer () immer

e) Nachsprechen/ Nachahmung () ja () nein

f) Teilnahme [Unterricht]- () nie () manchmal () fast immer () immer

g) *Wenn das Kind etwas erzählen oder tun möchte, bildet es Sätze, indem es Wörter hintereinander reiht, z.B. Toilette gehen, ...Mario Garten, ...Saft haben, ...ich Haus*

ANEXO D: ADESIVOS DA LAGARTA

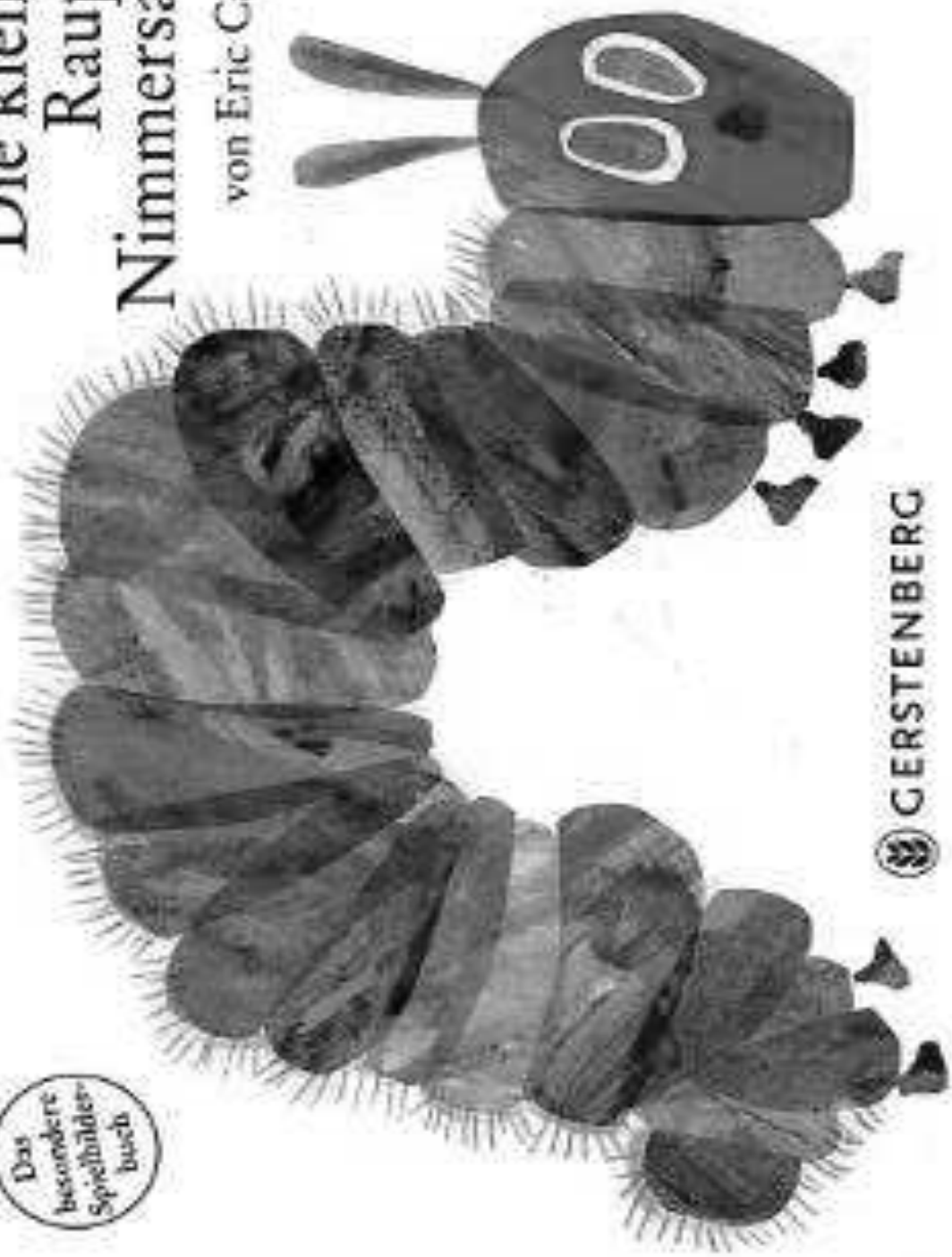


ANEXO E: CAPA DO LIVRO

Die kleine Raupe Nimmersatt

von Eric Carle

Das
besondere
Spreibilder-
buch

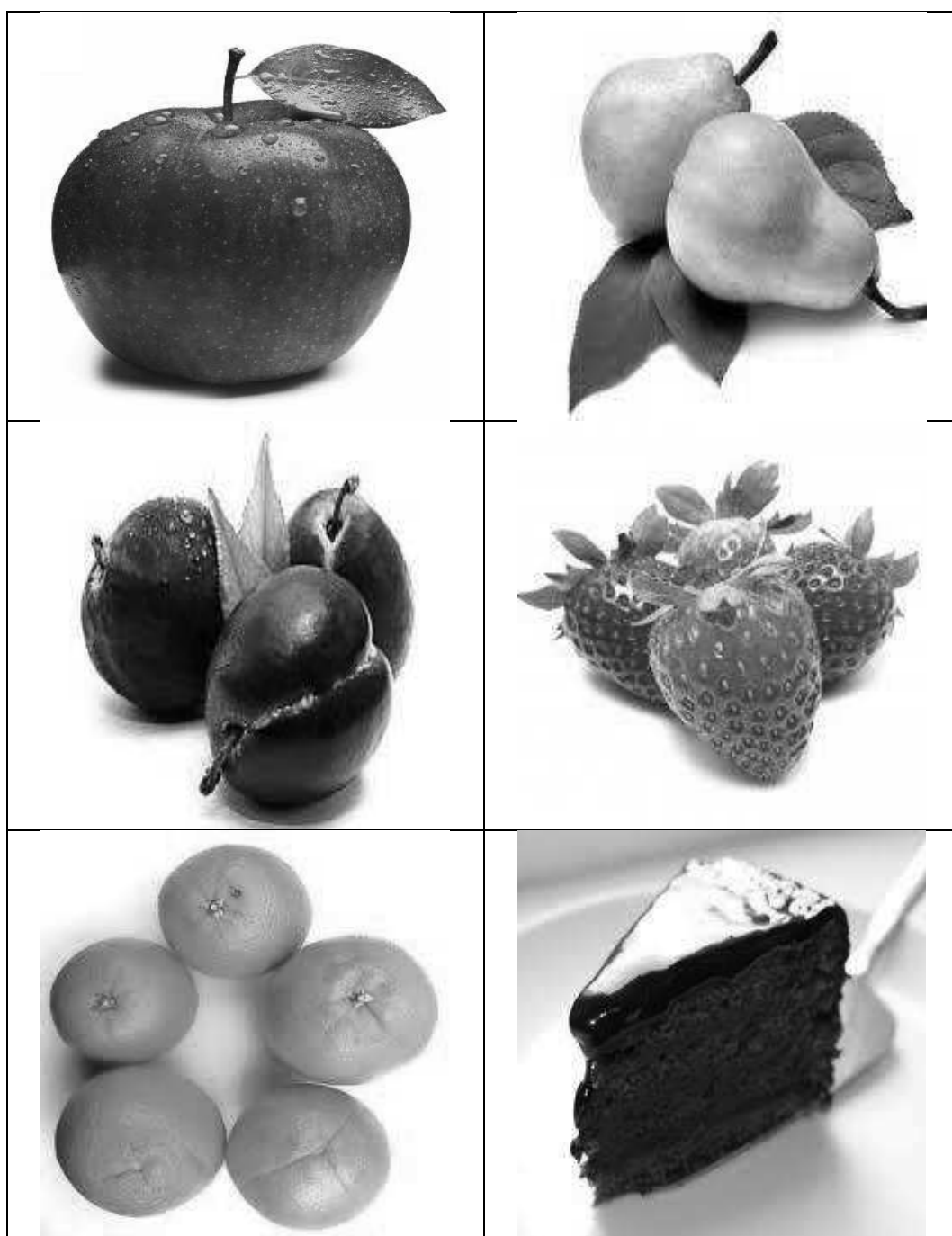


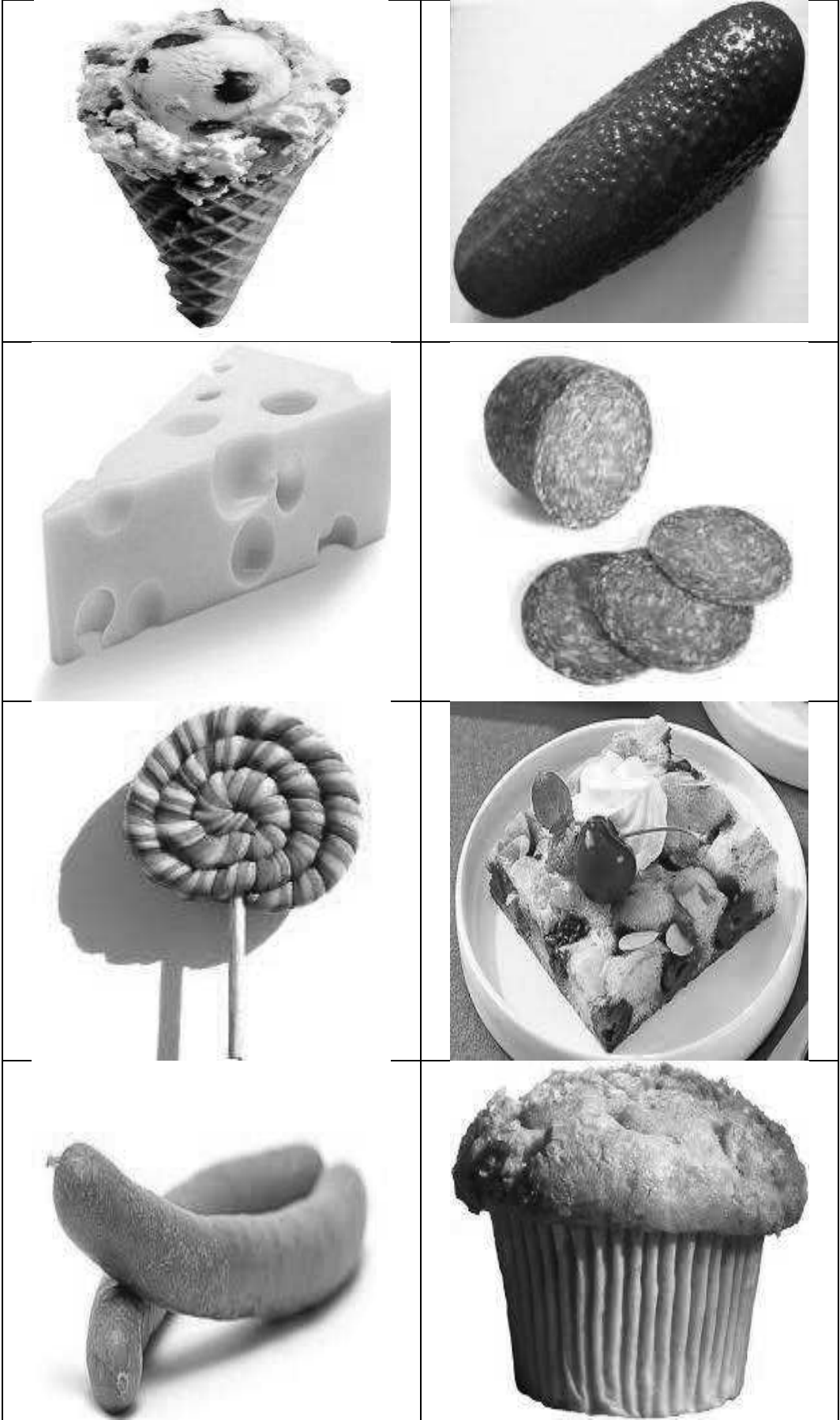
 GERSTENBERG

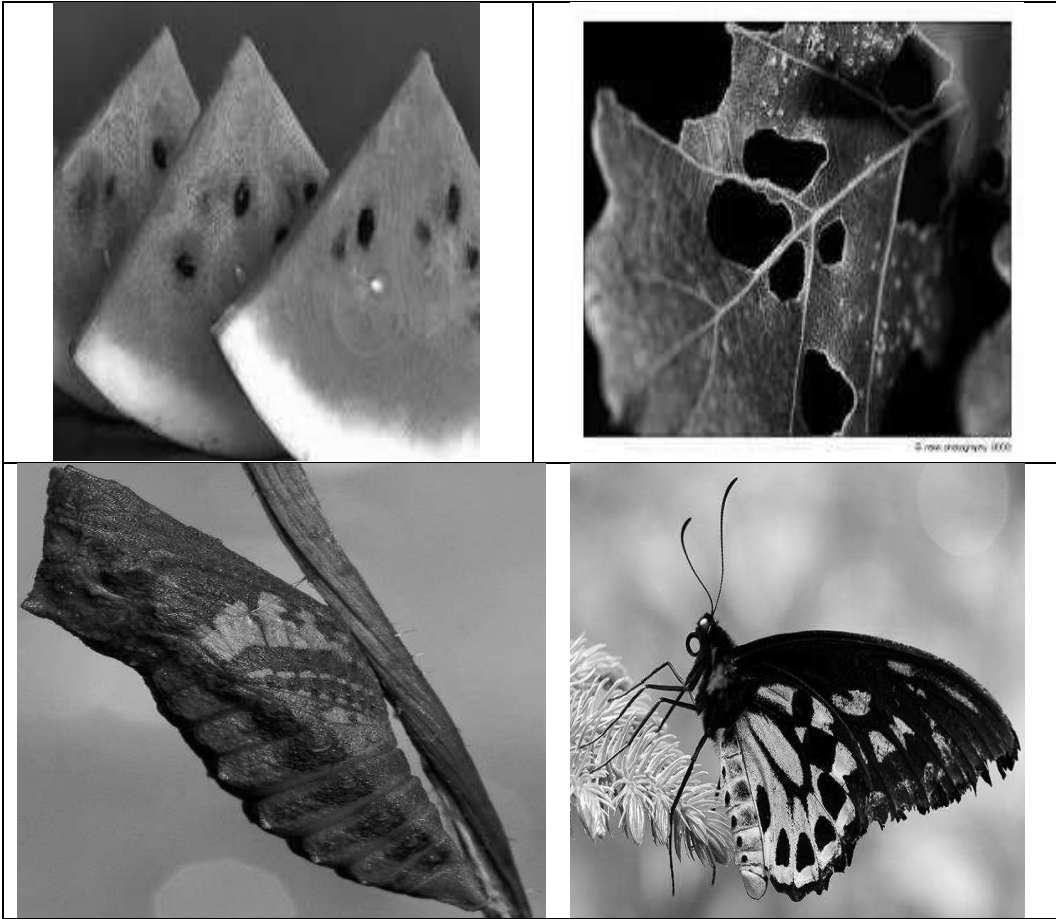
ANEXO F: CAMISETA



ANEXO G: IMAGENS PARA RECONTAÇÃO E PARA JOGO DE MEMÓRIA



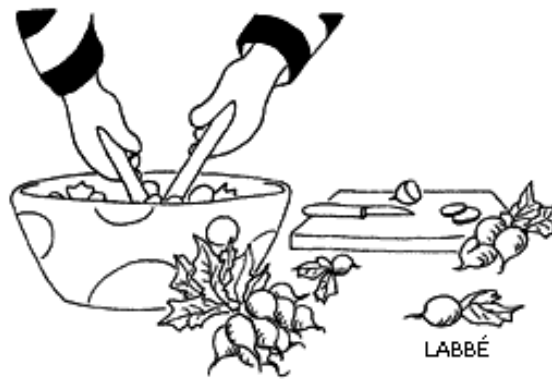
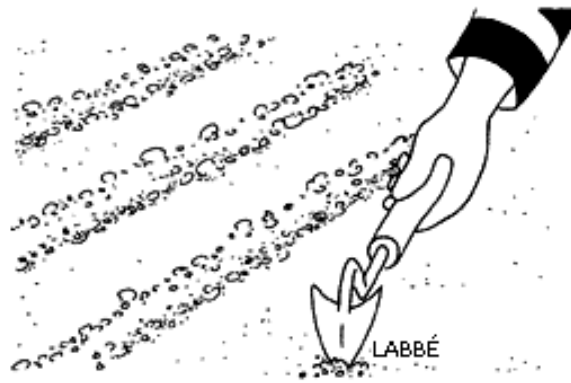




ANEXO H: LAGARTA DE PANO



ANEXO I: PLANTAR RABANETES



ANEXO J: CAPA DO LIVRO

Das große Radieschen



Jolanda Garcia



KidsSoup, Inc. www.Kindersuppe.de

ANEXO K: JOGO DA MEMÓRIA





ANEXO L: MÁSCARAS

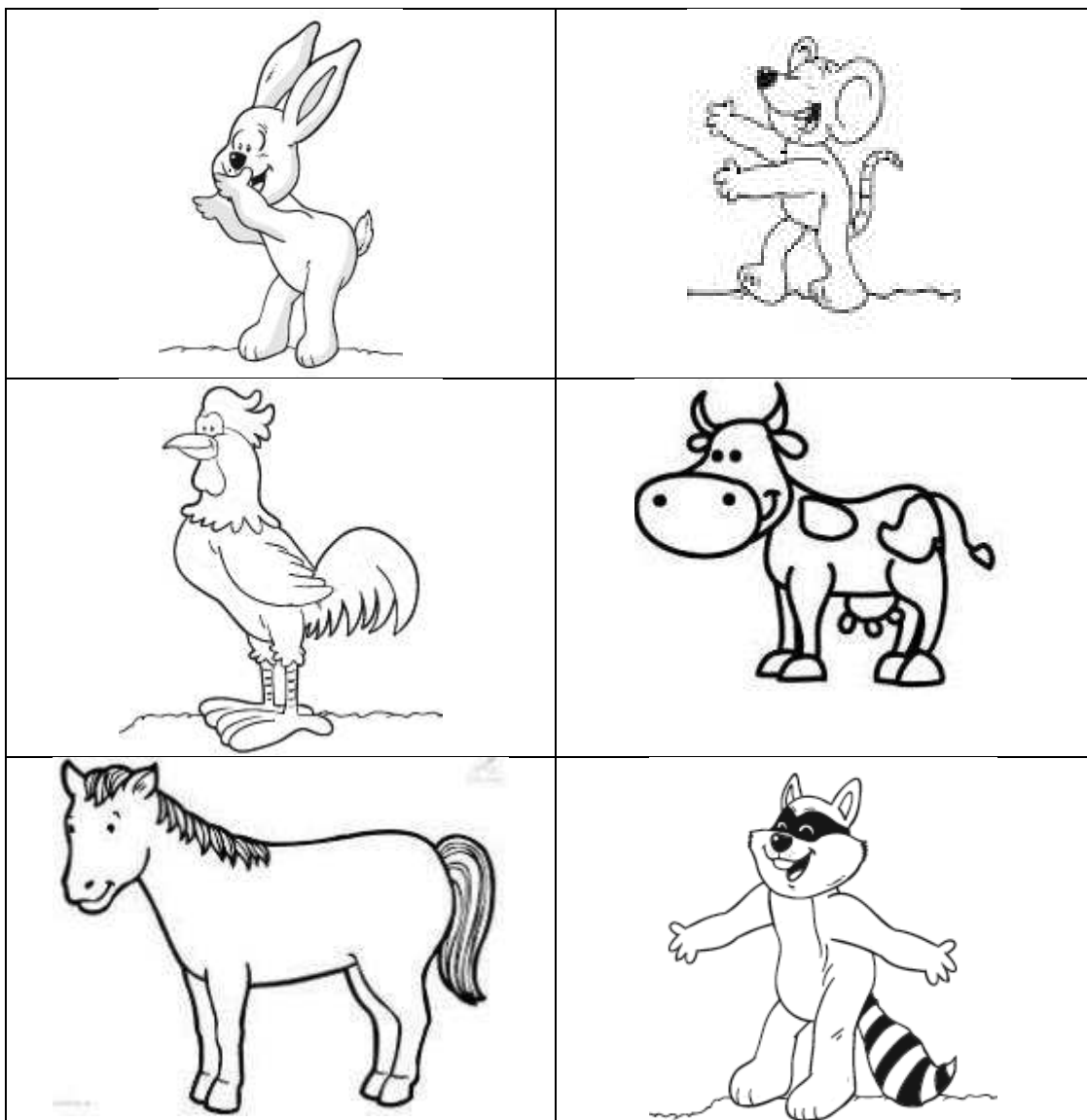


ANEXO M: PERSONAGENS (atividade 1)

1. Male nur das **GROßE** Radieschen aus.



2. Welches Tier kommt in der Geschichte vor?



ANEXO N: WAS HAT MIR GEFALLEN (Atividade 2)

DAS GROÙE RADIESCHEN

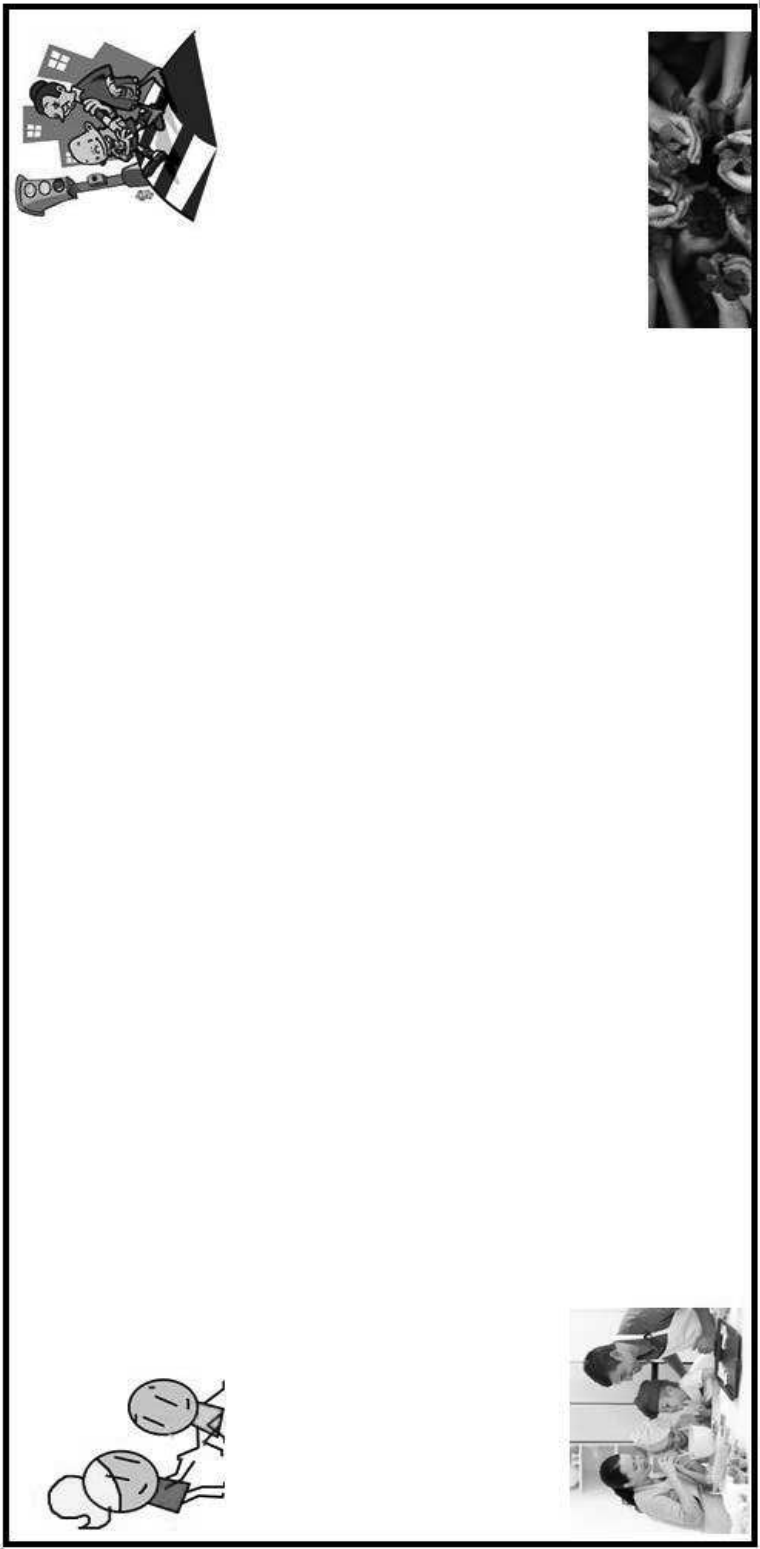
1. Wie hat dir die Geschichte gefallen?



2. Was hat dir am besten gefallen?

ANEXO O: ICH HELFE DIR

Warte! Ich helfe dir!



ANEXO P: RABANETE DE PANO



ANEXO Q: MÚSICA (DAS GROÙE RADIESCHEN)

DAS GROÙE RADIESCHEN

TEXTO: IOLANDA GARCIA
 MÚSICA: JOSIETE SCHNEIDER QUEROZ
 ARR: ANTONIO L. SCHNEIDERS

1
 A-----AHN! Hau---Ruck, Hau---Ruck

4
 Hau---Ruck Hau---Ruck Hau---Ru---uck 1--Er

8
REPETE

11
 1--Zog an dem Ra-die-schen so fest er kon-nte. A--ber das Ra-
 2--zogen an dem Ra-die-schen so fest sie kon-nten A--ber das Ra-

die-schen liess sich nicht aus der Er----de ziehen
 die-schen liess sich nicht aus der Er----de ziehen

14
 War----tet! ich hel-----fe dir
 War----tet! ich hel-----fe euch

17
 sag---te der Wasch---bä---är Hau---Ruck
 sag---te der Ha---a---ahn

20
 Hau---Ruck Hau---ru---uck 2--Sie
 3--Sie

23
 zo-gen an dem Ra---die---schen so fest sie kon---ten

25
 Aber das Ra---die---schen liess sich nicht aus der Er----de

28 **2-Das grosse Radieschen**

28 **2-Das grosse Radieschen**

zieln. War-----tet! Ich hel-----fe euch!

32 sa---gte die klei---ne Maus Plo-----o-----o-----o-----

36 --op. Und draus--sen war das Ra-----di-----i-----schen

39 Wir ha-ben's ge-----schafft rie--fen der Hase, der Wasch-bär, der

42 Hahn und die klei---ne Maus und sie as-sen ge-mein-sam das

45 gros---se Ra-die-schen auf und sie as-sen ge-mein-sam das

48 gros---se Ra--die--schen auf

Detailed description: This is a musical score for a song titled '2-Das grosse Radieschen'. It consists of seven staves of music, each with a corresponding line of lyrics. The music is written in a single treble clef with a key signature of two flats (B-flat and E-flat). The lyrics are in German. The first staff (measures 28-31) has lyrics 'zieln. War-----tet! Ich hel-----fe euch!'. The second staff (measures 32-35) has lyrics 'sa---gte die klei---ne Maus Plo-----o-----o-----o-----'. The third staff (measures 36-38) has lyrics '--op. Und draus--sen war das Ra-----di-----i-----schen'. The fourth staff (measures 39-41) has lyrics 'Wir ha-ben's ge-----schafft rie--fen der Hase, der Wasch-bär, der'. The fifth staff (measures 42-44) has lyrics 'Hahn und die klei---ne Maus und sie as-sen ge-mein-sam das'. The sixth staff (measures 45-47) has lyrics 'gros---se Ra-die-schen auf und sie as-sen ge-mein-sam das'. The seventh staff (measures 48-49) has lyrics 'gros---se Ra--die--schen auf'. There are various musical notations including notes, rests, slurs, and a triplet in the fifth and sixth staves.

ANEXO R: PERSONAGENS E SEQUÊNCIA

DAS GROßE RADIESCHEN



ANEXO S: JOGO (MATA-MOSCAS E IMAGENS)



ANEXO T: CONTOS

(C1) Der Fischer und seine Frau

p.1

Es war einmal ein Fischer und seine Frau. Sie wohnten in einem kleinen, alten Haus, am Meer. Der Fischer geht jeden Tag ans Meer und fischt. Er fischt und fischt.

p.2

Eines Tages wird seine Angel schwerer und schwerer.

Der Fischer zieht und zieht.

Er holt einen grossen Fisch heraus, einen Butt.

So einen grossen Fisch hat er noch nie gefischt!.

„Ich bin kein Fisch. Lass mich bitte leben!“ ruft der Fisch

„Du bist kein Fisch? Was bist du denn?“ fragt der Fischer.

„Ich bin ein verwunschener Prinz“, erklärt der Fisch, „lass mich bitte leben“.

„Aber ja! Natürlich lass ich dich leben!“ antworten der Fischer.

Der Fischer wirft den Fisch ins Wasser.

p.3

Dann geht der Fischer nach Hause.

Er erzählt seiner Frau die Geschichte mit dem Fisch: an seiner Angel war ein verwunschener Prinz.

Seine Frau sagt:

„Was? Ein verwunschener Prinz?

Hast du dir nichts gewünscht?

Geh sofort zum Fisch!

Sag ihm ich will ein schönes Haus haben!“

Der Fischer geht zurück ans Meer.

p.4

Das Meer ist gelb und grün.

Der Fischer ruft:

"Manntje, Manntje, Timpe Te,

Buttje, Buttje in der See,

Meine Frau, die Ilsebill,

Will nicht so, wie ich gern will."

Der Fisch schwimmt her

„Was will sie denn?“ fragt der Fisch.

„Sie möchte ein schönes Haus haben“, antwortet der Fischer.

„Geh hin! Sie hat es schon“, sagt der Fisch.

Der Fischer geht wieder nach Hause
Seine Frau sitzt vor einem schönen, grossen Haus.
„Jetzt wollen wir zufrieden sein“, sagt der Fischer.

Nach 14 Tagen sagt die Frau:
„Das Haus ist zu klein! Ich will ein Schloss haben.
Geh sofort zum Fisch!
Sag ihm, ich will ein Schloss haben!“

Der Fischer geht zurück ans Meer.

p.5

Das Meer ist dunkelgrün. Die Wellen sind hoch.

Der Fischer ruft:
"Manntje, Manntje, Timpe Te,
Buttje, Buttje in der See,
Meine Frau, die Ilsebill,
Will nicht so, wie ich gern will."

Der Fisch schwimmt her
„Was will sie denn?“ fragt der Fisch.
„Sie möchte ein Schloss haben,“, sagt der Fischer traurig.
„Geh hin! Sie hat es schon“ antwortet der Fisch.

Der Fischer geht wieder nach Hause.

Vor einem schönen Schloss steht seine Frau.

„Ach Frau, jetzt wollen wir in diesem Schloss wohnen und nichts mehr wünschen“ sagt der Fischer.

Am nächsten Morgen sagt die Frau:
„Ich möchte nun Königin sein.“
„Aber das kann der Fisch nicht machen“ antwortet der Fischer.
„Geh sofort zum Fisch!
Sag ihm, ich will Königin sein!“ antwortet sie.

Der Fischer geht zurück ans Meer.

p.6

Das Meer ist violett. Die Wellen sind sehr hoch.

Der Fischer schreit:
"Manntje, Manntje, Timpe Te,
Buttje, Buttje in der See,

Meine Frau, die Ilsebill,
Will nicht so, wie ich gern will."

„Was will sie denn?“ fragt der Fisch.
Sie möchte Königin sein.“
„Geh hin! Sie ist es schon“, antwortet der Fisch.

Der Fischer geht wieder nach Hause.

Im schönen Schloss sitzt seine Frau auf einem Thron.
Sie hat eine goldene Krone mit Diamanten auf dem Kopf.

„Ach, Frau, ist das nicht schön? Jetzt wollen wir aber endlich zufrieden sein“, sagt der Fischer.
„Nein, Mann, ich bin Königin, jetzt will ich Kaiserin sein. Geh sofort zum Fisch! Sag ihm, ich wil Kaiserin sein!“ antwortet sie.

Der Fischer geht zurück ans Meer.

p.7

Das Meer ist grau. Die Wellen sind noch höher.

Der Fischer schreit:
"Manntje, Manntje, Timpe Te,
Buttje, Buttje in der See,
Meine Frau, die Ilsebill,
Will nicht so, wie ich gern will."

„Was will sie denn?“ fragt der Fisch.
„Sie möchte Kaiserin sein“, antwortet der Fischer.
„Geh hin! Sie ist es schon“, sagt der Fisch.

Der Fischer geht wieder nach Hause.

Seine Frau ist Kaiserin, sie sitzt auf einem Thron, sie hat eine Krone und einen Zepter.

„Ach, Frau, ist das schön!“ sagt der Fischer.
„Nein, Mann. Ich bin nur Kaiserin; ich möchte jetzt Papst sein“, erklärt sie.
„Geh sofort zum Fisch! Sag ihm, ich wil Papst sein!“ antwortet die Frau.

Der Fischer geht zurück ans Meer.

p.8

Das Meer ist schwarz. Die Wellen sind höher als der Fisch.

Der Fischer schreit so laut er kann:
"Manntje, Manntje, Timpe Te,
Buttje, Buttje in der See,

Meine Frau, die Ilsebill,
Will nicht so, wie ich gern will."

„Was will sie denn?“ fragt der Fisch.
„Sie möchte Papst sein“, antwortet der Fischer.
„Geh hin! Sie ist es schon“, sagt der Fisch.

Der Fischer geht wieder nach Hause.

Seine Frau sitzt auf einem grossen Thron.

„Jetzt bist du Papst. Jetzt musst du zufrieden sein!“ sagt der Fischer.
Sie gehen schlafen. Aber die Frau ist immer noch nicht zufrieden.

Am nächsten Morgen sagt sie:
„Ich will sein wie der liebe Gott!“
„Das kann der Fisch nicht machen“, sagt der Mann.
„Ich will und will und will. Geh sofort hin!“

Der Fischer geht zurück ans Meer.

p.9
Das Meer ist ganz schwarz. Die Wellen sind haushoch.

Der Fischer schreit:
"Manntje, Manntje, Timpe Te,
Buttje, Buttje in der See,
Meine Frau, die Ilsebill,
Will nicht so, wie ich gern will."

„Was will sie denn?“ fragt der Fisch.
„Sie möchte sein wie der liebe Gott“, sagt der Fischer.
„Geh hin!“, sagt der Fisch.

Der Fischer geht nach Hause.

-Da sitzt seine Frau wieder im kleinen, alten Haus.
Und hier sitzt sie noch bis auf den heutigen Tag.

Die Bremer Stadtmusikanten (C2)

p.3
Es war einmal ein Müller.³⁰¹
Der Müller hat einen alten Esel.
Die Mehlsäcke sind sehr schwer.
Der alte Esel kann die schweren
Säcke nicht mehr tragen.

³⁰¹ Embora o texto esteja no presente

Der Müller will keinen alten Esel.

Der Metzger will den alten Esel
kaufen.

In der Nacht geht der alte Esel
weg.

Er will nach Bremen gehen.
Er will in Bremen Musik machen.
Er will in Bremer Stadtmusikant
werden.

p. 5

Der Esel sieht einen Hund.

Der Hund ist auch alt.
Er kann dem Jäger nicht mehr helfen.

Der Jäger will den Hund erschiessen.

In der Nacht geht der alte Esel
weg.
Der alte Hund geht mit dem alten Esel

Er will auch nach Bremen gehen.
Er will auch in Bremen Musik machen.
Er will auch in Bremer
Stadtmusikant werden.

p.7

Die Tiere sehen eine Katze.

Die Katze ist auch alt.

Sie kann keine Mäuse mehr fangen.

Die Frau will die Katze im Wasser ertränken.

In der Nacht geht die alte Katze
weg.

Sie geht mit dem alten Esel und mit dem alten Hund

Sie will auch nach Bremen gehen.
Sie will auch in Bremen Musik machen.
Sie will auch in Bremer

Stadtmusikant werden.

p. 9

Die Tiere sehen einen Hahn.

Die Leute wollen den Hahn am Sonntag essen.

Der Hahn fliegt weg.

Er geht mit dem alten Esel, dem alten Hund und der alten Katze.

Er will auch nach Bremen gehen.

Er will auch in Bremen Musik machen.

Er will auch in Bremer

Stadtmusikant werden.

p.11

Die Tiere sind im Wald.

Es ist dunkel.

Sie sind müde.

Sie wollen schlafen.

Der Esel und der Hund schlafen unter dem Baum.

Die Katze schläft auf dem Ast.

Der Hahn schläft oben auf dem Baum.

p.13

Plötzlich sieht der Hahn ein Licht.

Es ist ein Fenster.

Das Haus ist nicht weit.

Die Tiere gehen zum Haus.

Im Haus wohnen Räuber.

p.15

Die Tiere stehen am Fenster.

Der Hund steht auf dem Esel.

Die Katze steht auf dem Hund.

Der Hahn steht auf der Katze.

Die Tiere schreien laut:

„Iaa – Iaa,
Wau – Wau,
Miau – Miau,
Kikeriki“

Die Räuber erschrecken.

Sie haben Angst.

Sie rennen weg.

p.17

Die Tiere gehen ins Haus.

Hier ist es schön.

Hier ist es warm.

Hier gibt es viel zu essen.

Jetzt sind alle satt.

Sie gehen schlafen.

p.19

Das Licht ist aus.

Ein Räuber kommt.

Der Hahn schreit: “Haltet den Dieb!”

Die Katze kratzt den Räuber.

Der Hund beißt den Räuber.

Der Esel schlägt den Räuber.

p. 21

Der Räuber hat Angst.

Er rennt weg.

Der Räuber kommt zu seinen Freunden.

Er sagt: "Im Haus gibt es viele Gespenster!"

Die Räuber suchen ein neues Haus.

p.23

Die Tiere freuen sich.

Das Haus ist schön.

Das Haus ist warm.

Hier gibt es viel zu essen.

Sie wollen nicht mehr nach Bremen gehen.

Sie wollen im Haus bleiben.

Das große Radieschen (C3)

p.1

Eines Tages entdeckte ein Hase ein großes Radieschen in der Erde.

p.2

Hau-Ruck, Hau-Ruck! Er zog an dem Radieschen so fest er konnte.

p.3

Aber das große Radieschen ließ sich nicht aus der Erde ziehen.

p.4

„Warte! Ich helfe dir!“ sagte der Waschbär.

p.5

Hau-Ruck, Hau-Ruck! Sie zogen an dem Radieschen so fest sie konnten.

p.6

Aber das große Radieschen ließ sich nicht aus der Erde ziehen.

p.7

„Wartet! Ich helfe euch!“ sagte der Hahn.

p.8

Hau-Ruck, Hau-Ruck! Sie zogen an dem Radieschen so fest sie konnten.

p.9

Aber das große Radieschen ließ sich nicht aus der Erde ziehen.

p.10

„Wartet! Ich helfe euch!“ sagte die kleine Maus.

p.11

Hau-Ruck, Hau-Ruck! Sie zogen an dem Radieschen so fest sie konnten.

p.12

Plopp! Und draußen war das Radieschen.

p.13

„Wir haben’s geschafft!“ riefen der Hase, der Waschbär, der Hahn und die Maus.

p.14

Und sie aßen alle gemeinsam das große Radieschen auf.

Die Raupe Nimmersatt (C4)

p.1

Nachts, im Mondschein, lag auf einem Blatt ein kleines Ei.

p.3

Und als an einem schönen Sonntag Morgen die Sonne aufging, hell und warm, da schlüpfte aus einem Ei- knack- eine kleine hungrige Raupe.

p.5

Sie machte sich auf den Weg um Futter zu suchen.

p.6

Am Montag fraß sie sich durch einen Apfel, aber satt war sie noch immer nicht.

p.7

Am Dienstag fraß sie sich durch zwei Birnen, aber satt war sie noch immer nicht.

p.8

Am Mittwoch fraß sie sich durch drei Pflaumen, aber satt war sie noch immer nicht.

p.9

Am Donnerstag fraß sie sich durch vier Erdbeeren, aber satt war sie noch immer nicht.

p.10

Am Freitag fraß sie sich durch fünf Apfelsinen, aber satt war sie noch immer nicht.

p.11

Am Sonnanabend fraß sie sich durch ein Stück Schokoladenkuchen, eine Eiswaffel, eine saure Gurke, eine Scheibe Käse, ein Stück Wurst,

p.12

einen Lolli, ein Stück Fruchtebrot, ein Würstchen, ein Törtchen und ein Stück Melone. An diesem Abend hatte sie Bauchschmerzen!

p.13

Der nächste Tag war wieder ein Sonntag. Die Raupe fraß sich durch ein grünes Blatt. Es ging ihr nun viel besser.

p.14

Sie war nicht mehr hungrig, sie war richtig satt. Und sie war auch nicht mehr klein, sie war groß und dick geworden.

p.15

Sie baute sich ein enges Haus, das man Kokon nennt, und blieb darin mehr als zwei Wochen lang. Dann knabberte sie ein Loch in den Kokon, zwängte sich nach draußen und....

p.16

...war ein wunderschöner Schmetterling!

Peter und der Wolf (C5)

p.1

An einem Morgen öffnet Peter die Gartentür und geht hinaus auf die Wiese.

p.2

Auf einem großen Baum sitzt ein Vogel.
Er ist Peters Freund.

p.3

Da kommt eine Ente angewatschelt.
Als der Vogel die Ente sieht, fliegt er gleich zu ihr hin.

p.4

Plötzlich sieht Peter die Katze.
Sie schleicht vorsichtig durch das Gras heran.

p.5

„Vorsicht!“, ruft Peter und der Vogel fliegt gleich auf den Baum. Die Ente schwimmt im Teich und quakt böse.

p.6

Die Katze schleicht um den Baum.
Da kommt der Großvater aus dem Haus und ärgert sich,
weil Peter die Gartentür offen gelassen hat.

p.7

„Du musst mehr aufpassen, sonst kann der Wolf herein!“
Er nimmt Peter an der Hand und sie gehen wieder ins Haus.

p.8

Kaum sind sie im Haus, kommt ein großer Wolf aus dem Wald. Die Katze sieht ihn und klettert schnell auf den Baum.

p.9

Die Ente ist so aufgeregt, dass sie laut schnatternd aus dem Wasser kommt. Doch so schnell sie auch läuft, der Wolf ist schneller. Er packt sie und verschlingt das arme Tier.

p.10

Nun sieht der Wolf, dass die Katze und der Vogel auf dem Baum sitzen. Er schleicht um den Baum und schaut gierig nach oben.

p.11

Peter hat hinter der Gartentür alles beobachtet.
Er läuft ins Haus, holt ein Seil und klettert auf den Baum.

p.12

Er bittet den Vogel, dass er dem Wolf immer um die Nase fliegt. Der Vogel flattert dem Wolf knapp an der Schnauze vorbei. Der Wolf schnappt wütend nach ihm.

p.13

Dann hat Peter mit dem Seil eine Schlinge gemacht.
Er fängt den Wolf am Schwanz und zieht die Schlinge zu. Der Wolf will sich losreißen

p.14

Da kommen die Jäger mit ihren Flinten.
Sie schießen auf den Wolf.

p.15

„Halt!“, ruft Peter.
„Ihr könnt aufhören zu schießen. Der kleine Vogel und ich haben den Wolf schon gefangen!“

p.16

Der Großvater ist erstaunt und er ist froh, dass seinem Peter nichts passiert ist.

p.17

Alle ziehen in einem Triumphzug zum Zoo. Dort wollen sie den Wolf hinbringen. PETER geht zuerst, dann die JÄGER mit dem WOLF. Zum Schluss der GROßVATER mit der KATZE. Der VOGEL fliegt stolz mit ihnen. Wer genauinhört, kann auch die ENTE ganz leise im Bauch des Wolfes quaken hören.

ANEXO U: TRANSCRIÇÕES

GRAVAÇÃO: Produção Inicial

Dia: 11 de novembro de 2014

Tempo de gravação: 15min

Estavam presentes: Aurora; Cinderella; Hans; Rapunzel; Mérida; Alladin; Flynn Rider; Esmeralda; Branca de neve; Cristoff; Anna; Elsa; Tarzan; Bela; Ariel.

P: 1, 2, 3 (professora conta)

P e C: (cantam) Guten Morgen, guten Morgen sagen alle Kinder. Große Kinder, kleine Kinder, dicke Kinder, dünne Kinder. Guten Morgen, guten Morgen sagen alle Kinder. (utilização de gestos)

P: Jetzt die Mädchen!°

P e meninas (voz fina/risos): Guten Morgen, guten Morgen sagen alle Mädchen (gesto cabelo). Große Mädchen, kleine Mädchen, dicke Mädchen, dünne Mädchen. Guten Morgen, guten Morgen sagen alle Mädchen.

P: Und jetzt die Junge.

P e meninos (voz grossa/ boa parte dos alunos esqueceu-se dos gestos e começou a rir): Guten Morgen, guten Morgen sagen alle Junge. Große Junge, kleine Junge, dicke Junge, dünne Junge. Guten Morgen, guten Morgen sagen alle Junge. (risos/ professora cumprimenta alunos/ obs.: Cristoff fecha os ouvidos)

P: Guten Morgen, Kinder! (conversas paralelas)

P: Guten Morgen, Kinder! (professora repete)

C: Guten Morgen!

P: Wie geht's euch?

C: Gut! (gesto de positivo)

P: (gesto de maravilhoso) So? Wunderbar? (gesto positivo) Gut oder schlecht? (gesto negativo)

P: Gut?

Anna: Gut (faz gestos)

Esmeralda: Eu dormi muito cedo.

P: Aiaiaiaiai!

Alladin: Mérida! (briga com a colega)

P: Schaut mal her! (professora pega as imagens separadas na mesa/ conversas paralelas)

P: Wer hat das gegessen? (mostra a imagem de uma maçã)

Esmeralda: ??? um pouquinho.

Cinderella: Raupe! (Imagem da fruta cai e Anna pega)

C: Raupe... lagarta (falamos misturadas/ em coro/ ao mesmo tempo)

P: Die kleine Raupe Nimmersatt! Humm!

Elsa: Eu gosto! E meu pai gosta de pera.

Esmeralda: Eu comi maçã.

P: Hans! (crianças agitadas) Hans, und wie? Schaut mal. Und wie ist noch die Geschichte von der Raupe? (falamos não identificadas, crianças agitadas)

Flynn Rider: eu comi maçã

Esmeralda: é maçã (chegam à conclusão de que fruta é)

P: Erzählen wir eine Geschichte? Wer kann uns diese Geschichte erzählen? (mostra a capa do livro) Quem pode contar a nossa história? Wie ist die Geschichte?

C: iiiich.

Esmeralda: é maçã.

P: Wie beginnt die Geschichte? Quem sabe como começa a história da Raupe?

Alladin: Eu sei! Começa com saindo do ovo.

P: Ahhh! Então vamo lá↑

P: (canta com as crianças): Nachts, im Mondschein°, lag auf einem Blatt ein kleines Ei, im Mondenschein. Und als an einem schönen Sonntag Morgen die Sonne aufging, hell und warm, da schlüpfte aus einem Ei- knack-knack-knack eine kleine hungrige Raupe. (Cristoff assume papel da lagarta)

P: Was machte sie dann?

Aurora: vai come a maçã.

P: Sie machte sich auf den Weg.. Sie machte sich auf den Weg....Sie machte sich auf den Weg um Futter zu suchen.

Cinderella: é só a Tante (delimita espaço do Cristoff).

P: Sie machte sich auf den Weg↑.. Sie machte sich auf den Weg....Sie machte sich auf den Weg um Futter zu suchen.

P: E daí? O que acontece?

Esmeralda: Ela come...

P: Am Montag?

Cinderella: Come maçã.

P: Cristoff lass die Frau Queroz↓

Cristoff: Eine Raupe.

P: Ja die Raupe. Am Montag fraß sie sich durch? (professora mostra a imagem)

C: eine Apfel (Cristoff finge comer a imagem?).

P: einen Apfel, Cristoff ist die Raupe?↑einen Apfel,aber, aber, aber (faz gesto de fome/de não)

P3: Cristoff ↑(professora chama atenção do aluno)

P: aber satt war sie noch immer nicht. Satt war sie noch immer nicht↓

P: Am Dienstag

Alladin: duas peras

P: fraß sie sich durch zwei

Alladin: (Mostra dois com os dedos)

P: Birnen, aber satt war sie noch immer nicht, satt war sie noch immer nicht. (algumas crianças imitam)

P2: Senta direito, Cristoff.

P: Am Mittwoch fraß sie sich durch

Mérida: Molangos

P: Was ist das: Durch drei (Rapha conta)

Branca de Neve: Bérã (*Donauschwäbisch*)

P: Pflaumen↓

Esmeralda: Eu adoro Pflaumen↑

P: Nicht nehmen Cinderella (referindo-se as imagens)

P2: Ich liebe auch.

P: drei Pflaumen, aber (gesto não) satt war sie noch immer nicht (alunos fazem não com a cabeça) satt war sie noch immer nicht.

Aurora: muito comilona.

P: Und dann? Am Donnerstag fraß sie sich durch

Cristoff: die Erdbeeren

P: vier Erdbeeren, aber satt war sie noch immer nicht, satt war sie noch immer nicht.

P: Am Freitag ? (gesto de comer) Was macht sie? (Mérida tirou a língua)

P: Fraß sie sich durch? fünf?

Alladin: laranja

Mérida: molango, lalanja↓ (lista os alimentos em português)
P: Apfelsinen, aber satt war sie noch immer nicht. Nicht Cinderella, lass es so.
Elsa: ela tem muito doce...
P: satt war sie noch immer nicht. Was fraß sie dann?
Esmeralda: aí, veio?
P: Am Samstag? No sábado, o que que ela comeu?
P: eine Eiswaffel, Cinderella, bitte nicht nehmen.
Bela: eu gosto (mostra paa a imagemdo sorvete)
Flyn Rider: (repreende a colega) Bela↑
P: Was noch?
Bela: um pepino.
Alladin: um pepino?
P: eine Gurke, ein?
Anna: Chocolate↑
P: Stück Schokoladenkuchen. Im Kreis Kinder (as crianças estão deitas no círculo e professora procura manter a ordem)
Alladin: A Nati e a Rapha tão na frente.
P: Würstchen↑
Alladin: A Nati e a Rapha tão na frente.
P: Im Kreis, Lolli↑ Agora vocês, vocês vão me falar o que que é. ↑ein Stück Früchtebrot. Was ist das? (mostra imagem da linguicinha)
P3: Schön sitzen.
Esmeralda: mandioca
P: Nein, schau mal her.
P2: rí
Elsa: linguixa.
P: Wurst↓
Alladin: cenoura↑
P: Nein, das sind keine Karotten.
Flyn Rider e Esmeralda: queijo
P: Auf Deutsch.
Tarzan e Aurora: Kes (*Donauschwäbisch*)
P: Käse, ja, richtig↑
Anna: ela é muito da cumilona.
Alladin: ela comeu tudo isso.
P: Törtchen↓ Was ist das?
Anna: eu gosto
Esmeralda: Melancia
P: Me...
C: lancia
Branca de neve: Melone (sussura)
P: Wassermelone. Aiaiaia↑ Dann hatte sie (fa gesto de dor de barriga)
Anna: como o sapo da história
Cristoff: Bauchschmerzen! (interpreta)
P: Bauchschmerzen! Dann baute sich sich ein? Was baute sie sich?
Alladin: Casulo
P: wie heißt das auf Deutsch? Ein?
Alladin: Casulo
P: ein Kokon.
P2: Aber zuerst hat sie ein Blatt gefressen.

P: Ja! Richtig, dann hat sie ein grünes Blatt gefressen und baute sich ein Kokon und?
Cristoff: Smetalling
Elsa: eine Schmetterling (faz o gesto)
P: blieb da drinnen zwei Wochen lang und dann...
Elsa: eine Schmetterling (faz o gesto)
P: einer wunderschöne Schmetterling (conversas paralelas)
P: Oh.. Kinder nur ein bisschen, não é para pegar isso aqui, é para sentar no círculo, e prestar atenção no que a professora tá falando. Não é pra pega. É pra sentar bem bunitinho e prestar atenção.
Alladin: eu já to fora (referindo-se ao círculo)
P: Ahh, hört mal hier. (Professora entrega raquete de matar moscas para Flyn Rider e pergunta)
 Was isst du gern? Was isst du gern von hier? Was isst du gern? (gesto comer) Pode escolhe o que você gosta de comer? (aluno aponta, mas não fala)
P: Gurke? Echt? Wie schön! Und die Cinderella, Cinderella, was isst du gern? (aluna aponta) Was ist das?
Cinderella: Apffel
P: Apffel. Und du Was isst du gern? (entrega o mata moscas para Branca de neve)
P3: Branca de neve! (professora chama atenção da aluna)
P: Was ist das?
Anna: molango
P: Wie heißt das?
Tarzan: Erdbeeren
P: (entrega para Esmeralda e pergunta) und du? (Esmeralda mostra o morango) Was ist das?
Esmeralda: molango
Elsa: Erdbeeren.
P: Erdbeeren.
Flyn Rider: eca
P: und du Nathi, was isst du gern? Was ist das?
Nathi: Uma pera.
Alladin: duas peras.
P: Auf Deutsch. Biiii↓
C: ..me
P: Birne. Und du was isst du gern (entrega para Elsa) Was isst das? Apfelsinnen. Und hier, was isst du gern. (entrega para Tarzan) Was ist das Tarzan?
Tarzan: Melone°
P: Melone, Wassermelone. Und hier, was isst du gern?
Cristoff: eu quero também.
P: Nur ein bisschen Cristoff, warte nur die Anna. Die Anna, entschuldigung!
P2: Bela
P: Was isst du gern? Was isst du gern?
Tarzan: Lolli
P: Lolli, sehr schön. Und der Cristoff, was isst Cristoff gern. Blatt? Ja? (aluno mostra todas as imagens) Isst du gerne alles?
Cristoff: habe Bauchschmerzen.
P: Hast du jetzt auch Bauchschmerzen.
P: und was ist du gern?
Bela: fala logo Altur.
P: Was ist das? Hans, was ist der Hans gerne? Was ist das?

Cristoff: Guuurke

P: Wie heißt das auf Deutsch?

Cristoff: Käse

P: Wuuuu... Wurst. (entrega para Mérida) Und du was isst du gern? Was ist das?

Cristoff: (interpreta) Bauchschmerzen

P: Auf Deutsch? Gur...

Mérida: °Gurke

P: Gurke, und das hier (aluna distrai)? Ku...

Elsa: Schokolade

P: Schokoladenkuchen. (entrega Alladin) Und was ist du gerne? Auch Gurke? Und die Frau Pelicciota, was ist die Frau Pelicciota gerne?

P2: Was ich gerne esse? Ich esse sehr gerne Erbeere, Pflaume, Birne und Apfel und auch Gurke.

Flyn Rider: trêš, nossa mais trêš.

P: Und was isst du gerne?

P2: Die Tante Suellen.

P3: Wassermelone.

Tarzan: eu também gosta de Wassermelone (risos).

P: Eine Frage

P2: Und du Frau Queroz?

P: Und ich? Ich esse... Cristoff lass mal die Frau Queroz zeigen. Ich esse sehr sehr gerne Erdbeeren und Wassermelone↑.

P2: Hummmm

P: Uma pergunta, Cristoff, presta atenção agora. Me contaram que vocês plantaram Radieschen, é verdade?

C: éeeeeee

P: E a Raupe Nimmersatt come Radieschen?

P2 e C: Nein

P: Ahha, sehr schön, wir machen jetzt weiter. (professora faz sinal para desligar a câmera. A aula seguinte seria ministrada pela professora da turma)

GRAVAÇÃO: Produção Final de Aurora e Tarzan

Dia: 02 de Dezembro de 2014

Tempo de gravação: dos 17min 25seg aos 20min43seg (**3min18seg**)

P: Dürfen sie, Tante Bianca? (Professora pede licença para retirar os alunos da sala, a fim de recontar o conto para a PF)

P2: Was?

P: Ich gehe jetzt mit zwei raus damit sie mir die Geschichte erzählen.

P2: Ahhh, ja! (????) Die andere werden dann spielen. Mit der Knettmasse spielen. (???)
Brachst du die Tante Suellen?

P: Nö, ich filme und du kannst hier bleiben.

Esmeralda: Hauruck Hauruck

P3: Ahh

P: Danke schön!

P3: Bitte!

P: Ich lasse die Instrumente da damit sie umgehen.

P2: Ok!

Anna: so fest sie konnten (crianças brincando com os instrumentos musicais)

P: Tarzan, Tarzan und Aurora kommt mal her. Ich muss jetzt sehen was sie sprechen können.

P2: Ahh tá.

P: Tarzan, Tarzan und Aurora, die andere Kinder spielen, ok? Kommt mal her. Komm Tarzan!

Aurora: Komm Tarzan.

P: Komm. Hohou! Schau mal was die Frau Queroz hier an die Wand geklebt hat. Was ist das , Tarzan?

Tarzan: Radieschen

P: Unsere Geschichte! Wie beginnt unsere Geschichte Betina (Mostra a capa do livro)

Aurora: Das große Ladieschen

P: Sehr schön. Was passiert hier? (mostra primeira página do livro)

Aurora: Hauruck Hauruck

P: Nein, schau mal richtig.

Aurora: Eines Tages,

P: entdeckte ein

Tarzan e Aurora: Hase ein große Ladieschen...

P: in der Erde. Und dann Tarzan?

Tarzan e Aurora: Hauruck, Hauruck (ambos fazem o gesto)

P: Er zog?

Aurora: so fest sie konnten

P: Er zog an dem Radieschen so fest er konnte.

Tarzan: Nicht aus der Erde ziehen (gestos)

P: Aber das große Radieschen ließ sich nicht aus der Erde ziehen. Und was sagt der Waschbär?

Tarzan e Aurora (crianças gritam e utilizam o gesto): Warteeeeeeeeeee.

Aurora: Ich helfe dir

P: Hahá! Und dann?

Aurora e Tarzan: Hau-Ruck, Hau-Ruck!

Aurora: Sie zoge fest sie konnten.

P: Aber?

Tarzan: Aber Radieschen ließ sich nicht aus Erde ziehen.

P: aus der Erde ziehen! Richtig, Tarzan! Was sagt der Hahn dann?

Tarzan e Aurora: Wartet! Ich helfe dir!

P: ich helfe euch! (mostra para todos os animais) sagte der Hahn. Und dann?

Tarzan e Aurora: Hau-Ruck, Hau-Ruck!

P: Sie?

Tarzan e Aurora: zogen Radieschen so fest sie konnten.

P: so fest sie konnten. Aber das große Radieschen ließ sich nicht aus der Erde ziehen.

(Aurora se distrai com os colegas que estão na sala de aula) Aurora, was sagt die Maus?

Aurora: Wartet!

P: Ich helfe

Tarzan: dirrrrrr

P: euch, sagte die?

Tarzan e Aurora: kleine Maus.

P: und dann? Was machen sie?

Tarzan e Aurora: Hau-Ruck, Hau-Ruck!

Aurora: zogen so fest sie konnten.

P: oba! O que que aconteceu agora?

Aurora: Plopp!

P: Und draußen?

Tarzan: war das Radieschen.

Und was sagen sie hier?

Tarzan e Aurora: (cantam) Wir haben es geschafft

P: riefen der ?

Aurora e Tarzan: Hase, Maus, Waschbel, und Hahn.

P: Tarzan, was haben sie dann gemaht?

Aurora: aßen

P: und sie aßen was?

Tarzan: Radieschen

P: alle gemeinsam das große Radieschen auf. Haha, sehr schön ihr zwei! Danke, gehen wir jetzt rein! Sehr schön ihr habt die Geschichte ganz erzählt.

Aurora: Legal legal Tante (entram na sala de aula)

GRAVAÇÃO: Produção Final de Branca de Neve e Mérida

Dia: 02 de Dezembro de 2014

Tempo de gravação: dos 20min50seg aos 24min29seg **(4min19seg)**

P: Jetzt kommt die Branca de Neve und die Mérida. Kommt.

P3: Branca de Neve, deixa os brrrinquedos aqui.

P: hahá! Schaut mal was die Frau Queroz hier geklebt hat... Was sit das Branca de Neve?

Branca de Neve: Radieschen.

P: Das große Radieschen! Dann kommt mal her. Wie ist der Titel unsere Geschichte? Das?

Mérida: große Ladieschen.

P: Jawohl! Und wie beginnt die Geschichte?... Eines Tages entdeckte ein?

Branca de Neve e Mérida: Hase

P: ein? Was ist das?

Branca de Neve e Mérida: Ladieschen

P: großes Radieschen in der? ... Erde.

Branca de Neve e Mérida: Hau-Ruck, Hau-Ruck!

P: Er zog an dem Radieschen

Branca de Neve e Mérida: so fest sie konnten. (as duas se distraem com a professora do grupo 5)

P: Aber das große Radieschen ließ sich nicht? aus der Erde?

Mérida: ziehen (as duas se deixam cair no chão sinalizando o nicht aus der Erde ziehen)

P: Und dann?

Branca de Neve e Mérida: Warte, Warte!

P: Ich? Ich?

Mérida: helfe dir. (as duas novamente se distraem com a outra professora)

P: Und dann?

Mérida e Branca de Neve: Hau-Ruck, Hau-Ruck!

P: Sie zogen an dem Radieschen so?

Mérida e Branca de Neve: fest sie konnten.

P: Aber das große Radieschen?... ließ sich nicht?... aus der Erde ziehen. Was sagt der Hahn?

Mérida e Branca de Neve:Warte!

P: Ich?

Mérida e Branca de Neve: helfe euch!

P: sagte der Hahn. Und dann?

Mérida e Branca de Neve: Hau-Ruck, Hau-Ruck!

P: Sie zogen an dem Radieschen... so?

Mérida: fest sie konnten.

P: Aber? ...das große Radieschen ließ sich nicht aus der Erde ziehen. Wer ist das?

Mérida e Branca de Neve: Warte!

P: Ich?... helfe euch! sagte die? (choro de uma criança) Wer sagt? (as duas meninas se distraem com o choro) Die? (mostra camundongo)

Mérida: Maus.

P: Die kleine Maus. Und dann?

Mérida e Branca de Neve: Hau-Ruck, Hau-Ruck! Plopp! (meninas se jogam no chão simulando a queda depois de tirar o rabanete imaginário do chão)

P: Sie zogen an dem Radieschen so?

Mérida: fest sie konnten.

P: Und dann? Und dann? Was ist hier passiert? (mostra imagem)

Mérida: Plopp! (meninas se jogam no chão simulando a queda depois de tirar o rabanete imaginário do chão)

Branca de Neve: Wir haben's geschafft! (comemoram)

P: riefen ... Branca de Neve, was ist das?

Branca de Neve: Hase

P: Und das?

Branca de Neve: Maus

P: und das?

Branca de Neve: Waschbär

Branca de Neve: Und? Ha (Aluna fica com muita vergonha da outra professora que veio vê-la recontar)

Branca de Neve: Hahn (tenta abrir a porta da sala de aula)

P: Hahn hahahahaha . Und was haben sie gemacht? Schaut mal her? Und sie?

Mérida e Branca de Neve (ambas fazem o gesto de comer) aßen

P: Und sie aßen alle gemeinsam das große?

Radieschen auf.

Mérida: Ladieschen

P: das große Radieschen auf. Danke, Mädchen.

GRAVAÇÃO: Produção Final de Esmeralda e Elsa

Dia: 02 de Dezembro de 2014

Tempo de gravação: dos 24min30seg aos 28min19seg **(4min29seg)**

P: Jetzt kommt, haah... Esmeralda und Elsa.

P3: Esmeralda e Elsa der Hase hier lassen

P: Sind Esmeralda und Elsa Hase? (risos) Wie schon! Kommt mal her. (expressão de susto) Was habe ich hier hingetan? Was ist das?

Esmeralda: Radieschen

P: Das ist unsere Geschichte.

Elsa: jaaa

P: Wie heißt unsere Geschichte? Das?
Elsa: Radieschen
P: Das kleine Radieschen?
Esmeralda: Das große Radieschen!
P: Wie beginnt unsere Geschichte:
Esmeralda: coelhinho!!!! (já faz o sinal de Hau-ruck)
P: Eines
Elsa: Tagen entdeckte
P: ein?
Elsa: Hase ein großes Radieschen
P: in der? Esmeralda, onde ele achou o Radieschen? In der?
Elsa: Erde.
P: Was machen sie dann?
Elsa e Esmeralda: Hau-Ruck, Hau-Ruck! (gestos)
Esmeralda: Ploooooopp! (antecipou a história)
P: Er zog?... an dem?...
Elsa: Radieschen
P: so fest? ... er?...
Elsa: konnte
P: Aber
Elsa: Nicht...ließ nicht
P: ließ sich nicht aus der Erde ziehen. Was sagt der Waschbär?
Esmeralda: Warte!
Elsa: Warte! Warte!
Elsa e Esmeralda cantam: Warte, Ich helfe dir...
P: Ich helfe dir, sagte der Waschbär. Und dann?
Elsa e Esmeralda: Hau-Ruck, Hau-Ruck! Sie zogen an dem Radieschen so fest sie konnten.
P: Aber?
Elsa: Niemals
P: das große Radieschen ließ sich nicht aus der Erde ziehen (crianças distraem e se arrastam no chão) Was sagt dieses Tier? (aponta para o galo)
Elsa e Esmeralda: Wartet! Ich helfe euch!
P: sagte der Hahn. Und dann? (professora canta)
Elsa, Esmeralda e P: Hau-Ruck, Hau-Ruck!
P: Und dann:
Elsa: zoge fest sie konnten (utiliza-se de gestos)
P: aber das?
Elsa: nicht Radieschen.
Esmeralda: groß (mostra a imagem do rabanete)
P: Radieschen ließ sich nicht aus der Erde ziehen. Und dann?
Esmeralda canta: Wartet! Ich helfe euch!
P: sagte die?...
Elsa: Maus kleine.
P: die kleine Maus. Und dann?
Elsa e Esmeralda: Hau-Ruck, Hau-Ruck!
Esmeralda: Plopp (as duas se jogam no chão) Plopp!
P: Und was haben sie dann gesagt, Elsa, Elsa?
Elsa: haben haben es geschafft
Esmeralda: Wir haben es geschafft!

P: riefen der? Wer ist das? Nein, Esmeralda. Mach die Tür zu. Was ist das?

Elsa e Esmeralda: Hase

P: Und das?

Elsa e Esmeralda: Waschbär

P: Und das?

Elsa e Esmeralda: Hahn

P: und das?

Elsa e Esmeralda: Maus. (Esmeralda já entra na sala)

P: Und hier Esmeralda, Esmeralda noch nicht fertig. Taíssa! Und hier? Was passiert hier? (Esmeralda só pensa em entrar na sala.)

Elsa: Sie haben das Radieschen gegessen.

P: Jaaaa. Und sie aßen alle gemeinsam das große Radieschen auf. So, jetzt gehen wir rein, danke!

P2: zum Geburtstag liebe Nathi, zum Geburtstag viel Glück. Sie hat Gebutstag.

P: Hahahm. Alles Liebe zum Geburtstag, Nathi.

P2: fünf?

P3: vier

GRAVAÇÃO: Produção Final de Bela, Anna, Ariel

Dia: 03 de Dezembro de 2014

Tempo de gravação: 3min17seg

P: Schaut mal da, was ist das? (aponta a capa do livro)... Was ist das? Anna, was ist das?

Bela: Eine großes Radieschen (faz gesto correspondente à grande)

P: Sehr schön, Bela. Und wie beginnt es? (aponta para o título) ... Eines Tages entdeckte ein? ... Wer ist das?

Anna: Hase

P: Hase ein?

Anna, Bela, Ariel: (fazem gesto correspondente à grande) großes Radieschen

P: in der Erde. Was macht er Bela? (mostra imagem da página seguinte)

Anna, Bela, Ariel: Hau-Ruck, Hau-Ruck (gesto) ...

P: Er zog an dem Radieschen? so fest er? konnte (crianças distraídas com as outras que estavam passando)

Anna: Para Bela! (as duas brigam)

P: Aber das große Radieschen ließ sich nicht? ... aus der Erde ziehen. Was sagt der Waschbär? (crianças continuam distraídas)

P4: Sissi (chama a aluna do grupo 5 que estava atrapalhando a recontação)

P: Bela?

Bela: Warte! (faz o gesto)

P: Ich?

Anna: helfer euch!

P: sagte der Waschbär (professora canta) Und dann?

Ariel: Hau-Ruck, Hau-Ruck

P: Sie zogen? an dem? Anna?

Anna: Radieschen

P: (professora canta para chamar atenção das crianças) Sie zogen an dem Radieschen so fest sie konnten. Aber das große Radieschen ließ sich nicht aus der Erde ziehen. Wartet! Ich helfe euch! sagte der? (professora aponta o galo)

Ariel: Hahn°

P: sagte de Hahn (professora canta) Und dann↑ Bela?
Anna, Bela, Ariel: Hau-Ruck, Hau-Ruck (gesto) ...
P: Sie zogen an dem?
Ariel: Radieschen°
P: so fest sie konnten. Bela? (professora chama a aluna, pois constantemente ela está distraída com outras coisas)
Anna, Bela, Ariel: Wartet!
P: ich helfe?
Ariel: euch.
P: sagte die?
Anna: MAaaaaaaus
P: Die kleine Maus. Und dann?
Anna, Bela, Ariel: Hau-Ruck, Hau-Ruck (gesto) ...
Anna, Bela, Ariel e P: Sie zogen an dem Radieschen so fest sie konnten.
P: Und dann? ... Plopp! Und draußen war das Radieschen. Was sagen sie hier? Bela? Anna?
Anna, Bela, Ariel: Wir haben es geschafft! Wir haben es geschafft! (gestos)
P: riefen der ? Was ist das (mostra animal com o dedo)
Ariel: Hase°
P: Hase
Anna: Hase, Maus
P: Hase, Maus
Anna, Bela, Ariel e P: Haahnn
Anna: und Waschbär
P: und Waschbär. Und dann? Und sie? Was ist dann passiert?
Bela: comerum
P: und sie aßen gemeinsam das große Radieschen auf. Danke Mädchen. Danke. Jetzt haben alle schon. Né? (professora pergunta a auxiliar)

GRAVAÇÃO: Produção Final de Cristoff e Alladin

Dia: 03 de Dezembro de 2014

Tempo de gravação: 3min18seg

P: Schaut mal da.
Alladin: (mostra a capa) großen Radieschen.
P: Ja, unsere Geschichte. Wie beginnt die Geschichte hier Cristoff? Cristoff? Hier Schau mal (o aluno estava olhando a história Die kleine Raupe Nimmersatt exposta do outro lado) diese Seite, diese Seite da...
Das? Das? Große Radieschen.
Cristoff: Eu gostei mais dessa história tá bom? (refere-se ao conto Die kleine Raupe Nimmersatt)
P: Depois você conta aquela. Essa primeiro. Ei... Eines
Cristoff: Eines Tages entdeckte ...
P: entdeckte ein?
Cristoff: Hase
P: ein..
Alladin: Hase
P: ein grooooooooooßes... Was ist das?
Alladin: Radieschen
P: in der?

Alladin: in der Erde

P: was machen sie dann?

Alladin e Cristoff: Hau-Ruck, Hau-Ruck (gesto)

P: Er zog an dem Radieschen (Cristoff faz o gesto que se refere à dificuldade de tirar o rabanete da terra)

Cristoff: so fest

P: so fest er konnte.

Alladin: Oi, Júlia (os dois se distraem com a presença de uma aluna do grupo 5)

P: Aber? Aber?

Cristoff: das große Radieschen ließ sich nicht ...

P: aus der Erde ziehen. (mostra a próxima página do conto) ahaha!

Alladin e Cristoff: Warte! (gesto)

Alladin: Ich helfe dir

P: Hahá! Sagte der? Wer ist das Cristoff?

Alladin: Waschbär.

P: Waschbär.

Alladin e Cristoff: Hau-Ruck, Hau-Ruck! (teatralizam)

P: Sie zogen an dem...

Cristoff: Radieschen

P, Alladin e Cristoff: so fest sie konnten.

P: Aber?

Alladin e Cristoff: große Radieschen ließ sich nicht aus der Erde ziehen°

P: nicht aus der Erde ziehen. Cristoff

Cristoff: (canta) Wartet! Ich helfe euch! (utiliza-se de gestos) sagte der Hahn.

Alladin e Cristoff: Hau-Ruck, Hau-Ruck! (cantam e gesticulam)

P: Sie?

Cristoff: Sie zogen fest sie konnten

P: Sie zogen an dem Radieschen so fest sie konnten. Aber?

Cristoff: Radieschen ließ sich nicht aus der Erde ziehen.

Alladin: Warte! Warte! (gesticula)

Cristoff: Warte! Ich helfe euch. (canta e gesticula)

P: sagte die?

Alladin e Cristoff: Maus

P: sagte die kleine Maus.

Alladin e Cristoff: Hau-Ruck, Hau-Ruck! (cantam e gesticulam)

P: Sie zogen? Cristoff schau mal her. So f...

Alladin e Cristoff: so fest sie konnten (gesto)

P: so fest sie konnten. Und dann?

Alladin: Plopp!

P: Plopp! Und draußen war das Radieschen. Was sagen sie dann?

Alladin e Cristoff: (crianças teatralizam) Wir haben es geschafft! Wir haben es geschafft!

P: Wir haben es geschafft! Riefen der? (mostra animal)

Alladin: Hase,

Cristoff: (se aproxima e mostra) Waschbär

P, Alladin, Cristoff: die Maus

P: und?

Alladin: Hahn

P: und der Hahn. Und was machen sie hier Kinder? (Professora mostra a imagem dos animais comendo o rabanete)

Cristoff: Sie fraß.

P: Sie fraßen, sie aßen.

Cristoff: Die Raupe fraß.

P: Ja, sie fraßen, sie aßen alle gemeinsam das Radieschen auf. Und Ende.

GRAVAÇÃO: Produção Final de Rapunzel e Hans

Dia: 04 de Dezembro de 2014

Tempo de gravação: 3min14seg

P: ein kleines Radieschen, schön! Lassen wir unser Radieschen hier drauf? Lassen wir es hier drauf? Hans? Aí, vocês dois vem contar história pra Frau Queroz? Você e a Rapunzel.

P5: Esmeralda (embora a aluna já tenha feito sua PF acompanha-nos até a porta no intuito de participar da atividade, mas a professora regente da turma chamou-a de volta).

P: Marcelly já veio. Olá escuta o que que a profe vai trabalhar.

Rapunzel: Das Radieschen!

P: Muito bem! Que legal né crianças. Komm Hans, vem.

Hans: Radieschen.

P: Jaaaaaa! Wie ist unser Titel?

Rapunzel: große Radieschen.

P: das große Radieschen.

Rapunzel: Tages ein Hase ein großes Radieschen.

P: Eines Tages

Rapunzel: entdeckte ein Hase ein großes Radieschen.

P: in der?

Rapunzel: Erde

P: Was macht er Hans? (aluno Hans mostra a página do livro)

Rapunzel e Hans: Hau-Ruck, Hau-Ruck! (gestos)

P: Er zog an dem Radieschen ...

Rapunzel: so fest sie konnten.

P: So fest er konnte. Aber?

Rapunzel: aber nicht aus der Erde ziehen (gesto)

P: Aber das große Radieschen ließ sich nicht aus der Erde ziehen.

Hans: Warte! (aluno mostra a página do livro e faz o gesto que corresponde ao verbo esperar)

P: Was Hans?

Hans: Warte!

P: Warte! Ich?

Rapunzel: helfe euch, sagte der Waschbär.

P: Ich helfe dir, sagte der Waschbär (os dois alunos motram a página correspondente ao que estão recontando).

Rapunzel e Hans: Hau-Ruck, Hau-Ruck! (alunos pulam pelo corredor e Rapunzel se afasta)

P: Sie zogen an dem radieschen so?

Hans: konnte

P: so fest sie konnten. Rapunzl, komm mal her. (o 1º ano que estava entrando na sala tumultuou a recontação) E daí?

Rapunzel e Hans: Hau-Ruck, Hau-Ruck!

P: Sie?

Rapunzel: zogen fest sie konnten.

P: Aber:

Rapunzel: nicht aus der Erde ziehen.

P: Hans?

Rapunzel: nicht aus der Erde ziehen.

P: Und dann?

Hans: Warte!

Rapunzel: Warte, ich... der Haaaahn.

P: ich helfe euch, sagte der Hahn.

Rapunzel e Hans: Hau-Ruck, Hau-Ruck!

P: Sie zogen?

Rapunzel: fest sie konnten, aber sie konnten (faz gesto de não) aus der Erde ziehen.

P: Aber sie konnten nicht aus der Erde ziehen. Und was sagt die...

Rapunzel: Warte! Eine kleine Maus. Daí ...Hau-Ruck, Hau-Ruck und dann Plopp!

P: Ploooooopp! Und draußen war das Radieschen.

Rapunzel e Hans: Wir haben es geschafft!

P: Wir haben es geschafft! Wir haben es geschafft! Riefen? Nur ein bisschen Rapunzel, Rapunzel, Rapunzel. Riefen? Quem é esse?

Hans: Coelho

P: Haaa

Rapunzel: Waschbär

Hans: se

P: Hase, Waschbär,

Hans: rato

Rapunzel: Hahn

P: Hahn und?

Rapunzel: die kleine Maus

P: Und hier? Und sie?

Rapunzel e Hans: aßen (gesto comer)

P: Sie aßen alle... gemeinsam (Crianças fazem o gesto) das große Radieschen

Hans: auf.

Rapunzel: Endeeeeeee

P: Aeeeeee Endeeeeee. Danke schön Kinder!!