



**UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA - UnB**  
**FACULDADE DE EDUCAÇÃO – FE**

**ANA CAROLINA ALVES DE MENDONÇA**

**CONTAÇÃO/LEITURA DE HISTÓRIA E AQUISIÇÃO DE  
VOCABULÁRIO EM SEGUNDA LÍNGUA**

**BRASÍLIA – DF**

**2013**

**UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA - UnB**  
**FACULDADE DE EDUCAÇÃO – FE**

**ANA CAROLINA ALVES DE MENDONÇA**

**CONTAÇÃO/LEITURA DE HISTÓRIA E AQUISIÇÃO DE  
VOCABULÁRIO EM SEGUNDA LÍNGUA**

Trabalho Final de Curso apresentado à Banca Examinadora da Faculdade de Educação da Universidade de Brasília, sob a orientação da professora Ma. Miliane Nogueira Magalhães Benício como Requisito parcial e insubstituível para a obtenção do título de Licenciado em Pedagogia.

Orientadora: Professora Ma. Miliane Nogueira Magalhães Benício

**BRASÍLIA – DF**  
**2013**

Mendonça, Ana Carolina Alves de. Contação/leitura de história e aquisição de vocabulário em segunda língua./ Ana Carolina Alves de Mendonça. – Brasília, 2013.

Monografia – Universidade de Brasília, Faculdade de Educação, 2013.

Orientadora: Ma. Miliane Nogueira Magalhães Benício

- 1. Letramento Literário**
- 2. Aquisição de vocabulário**
- 3. Bilinguismo**
- 4. Contação/leitura de histórias**

UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA  
FACULDADE DE EDUCAÇÃO

**ANA CAROLINA ALVES DE MENDONÇA**

**CONTAÇÃO/LEITURA DE HISTÓRIA E AQUISIÇÃO DE  
VOCABULÁRIO EM SEGUNDA LÍNGUA.**

Trabalho Final de Curso apresentado à Banca Examinadora da Faculdade de Educação da Universidade de Brasília, sob a orientação da professora Ma. Miliane Nogueira Magalhães Benício, como Requisito parcial e insubstituível para a obtenção do título de Licenciado em Pedagogia.

**Comissão Examinadora**

---

Professora Mestre Miliane Nogueira Magalhães Benício  
Orientadora e Examinadora

---

Professora Doutora Paula Maria Cobucci Ribeiro Dias  
Membro titular da banca – Universidade de Brasília

---

Professora Doutora Ana Dilma de Almeida Pereira  
Membro titular da banca – Universidade de Brasília

Dedico este trabalho a meus amados pais e  
irmã, e a meu querido noivo.

## **AGRADECIMENTOS**

Agradeço primeiramente a Deus, por sua grande misericórdia para comigo e por ter sempre me abençoado, protegido e iluminado, especialmente neste ano de preparação ao matrimônio e de confecção e apresentação de monografia.

A meu pai e minha mãe por todo amor, carinho e apoio que sempre me deram, por estarem sempre ao meu lado, pela compreensão, por acreditarem em mim, por terem me proporcionado uma educação de qualidade (formal e moral), intercâmbio, viagens, além do casamento dos meus sonhos e por terem me apresentado a Deus e Sua Palavra.

A minha Gabitsy que a cada dia me surpreende com sua espontaneidade e que sempre me ensina coisas novas da língua inglesa.

A meu noivo, que mesmo distante, me faz sorrir todos os dias, me apoia, me ama e dá carinho, inclusive em momentos de “chatices” minhas.

A professora Miliane, por todos os ensinamentos, orientações, incentivos, carinho e apoio durante a realização deste trabalho.

Aos colegas de curso, em especial, Allana Duarte, Anna Carollina Mendonça, Carolina Carvalho, Gabriela Maciel, Igor Barbosa e Rafaela Andrade, pelo aprendizado e experiências que passamos juntos, além de terem tornado esses quatro anos mais prazerosos e cheios de risadas em resultado de suas amizades.

As minhas amigas de vida e profissão, Karine, Lu e Mari por terem me ensinado carinhosamente sobre a prática em sala de aula e por terem me proporcionado, juntamente às divertidas crianças, dias de trabalho cansativos, porém prazerosos.

Aos pais da Marcela\* e a ela própria, por terem me permitido entrar em sua casa e fazer as intervenções necessárias para a realização deste trabalho.

Por fim, a todos os educadores que de alguma forma me ensinaram e contribuíram para a minha formação.

*“Bem-aventurados os que tiverem quem leia histórias para eles, em seus primeiros anos de vida, porque deles será o reino das palavras”*

*(MARIA,2011,p.69)*

## RESUMO

A contação/leitura de histórias é uma estratégia que possibilita a aquisição de segunda língua de maneira lúdica e natural. O presente trabalho tem por objetivo central investigar como a leitura de livros em inglês auxilia na aquisição de vocabulário em segunda língua. A partir deste, pretendemos também verificar se há ampliação de vocabulário a cada contação/leitura de uma mesma história; investigar se/como o vocabulário adquirido através da contação/leitura de história é aplicado em diferentes contextos e identificar como a maneira com que a história é contada favorece a ampliação e emprego do vocabulário adquirido em diferentes contextos. A parte empírica da pesquisa está fundamentada no método qualitativo de tipo participante associado ao estudo de caso. A pesquisa foi baseada em observações participantes e na elaboração do diário de bordo, realizada na casa do sujeito colaborador, uma criança bilíngue de 4 anos. As análises dos dados evidenciaram principalmente que a contação/leitura deve ser feita a partir da criação de um clima de envolvimento e encanto, desenvolvida com pausas e intervalos, para que o imaginário da criança seja respeitado, para que assim os objetivos estipulados possam acontecer. Constatou-se também que o mediador, ao dar voz ao aprendiz, possibilita a aquisição e aplicação do vocabulário adquirido pela contação/leitura de história. Esta se dá de maneira mais natural e prazerosa. Conclui-se que, quando a contação/leitura de história é feita respeitando as estratégias e objetivos previamente elaborados, a aquisição de segunda língua acontece de forma eficaz. Assim, a contação/leitura de história, quando utilizada como estratégia facilitadora na aquisição de segunda língua é capaz de construir caminhos para a promoção dessa língua.

**Palavras-chave:** aquisição de vocabulário em segunda língua; bilinguismo; contação/leitura de história; letramento literário.



## ABSTRACT

The storytelling /read aloud is a strategy that enables the acquisition of a second language in a fun and natural way. This work has as main objective to investigate how reading books in English helps in vocabulary acquisition in a second language. From this, we also intend to check if there's vocabulary extension on every storytelling / reading aloud the same story; to investigate whether / how the vocabulary acquired through storytelling / read aloud is applied in different contexts and to identify how the way the story is told/read favors the expansion and use of acquired vocabulary in different contexts. The empirical part of the research is based on the qualitative method of participant type associated to the case study. The research was based on daily observations of participants and on the preparation of the logbook, held at the home of the apprentice, a four years old bilingual girl. Data analysis showed mainly that the storytelling / reading aloud should be taken from the creation of a climate of involvement and charm, developed with pauses and intervals, so the child's imagination is respected, so the stipulated goals might happen. It was also found that if the mediator, gives voice to the learner, enables the acquiring and applying acquired by storytelling / reading aloud vocabulary occurs in a most natural and enjoyable way. We conclude, that when the storytelling / reading aloud is made respecting the strategies and objectives previously established the second language acquisition happens effectively. Thus, the storytelling / reading aloud, when used as facilitating strategy in second language acquisition, is able to build paths to promote this language.

**Key words:** second language acquisition; bilingualism; storytelling / read aloud; literacy.

## SUMÁRIO

<b>PARTE I – MEMORIAL EDUCATIVO.....</b>	<b>11</b>
<b>INTRODUÇÃO.....</b>	<b>17</b>
<b>CAPÍTULO 1 – REFERÊNCIAL TEÓRICO.....</b>	<b>19</b>
1.1 Bilinguismo.....	19
1.2 Letramento literário.....	23
1.3 Aquisição-ampliação do vocabulário em segunda língua.....	25
1.4 Contação/leitura de história como estratégia facilitadora da aquisição-ampliação do vocabulário em língua inglesa como L2.....	29
<b>CAPÍTULO 2 – CONTEXTUALIZAÇÃO DA PESQUISA.....</b>	<b>35</b>
2.1 Metodologia.....	35
2.2 Caracterização do contexto pesquisado.....	36
2.3 Caracterização do sujeito.....	37
<b>CAPÍTULO 3 – ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS.....</b>	<b>39</b>
Descrição e análise das intervenções.....	39
3.1 Primeiro encontro: Conhecendo a estrutura de leitura/contação de histórias e adquirindo vocabulário novo.....	39
3.2 Segundo encontro: Dando voz ao aprendiz através do compartilhamento da leitura...	49
3.3 Terceiro encontro: Criando uma nova história.....	58
3.4 Quarto encontro: Ilustrando nossa história.....	63
3.5 Quinto encontro: E nossa criação tomou forma.....	77
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>	<b>84</b>
<b>PARTE III – PERSPECTIVAS PROFISSIONAIS.....</b>	<b>86</b>
<b>REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....</b>	<b>87</b>
<b>APÊNDICE.....</b>	<b>89</b>

## LISTA DE FIGURAS

Nº	TÍTULO	PÁG.
1	Capa e folha de rosto do livro “The Rainbow Fish”.....	42
2	Páginas iniciais do livro “The Rainbow Fish”.....	77
3	A tristeza de Rainbow Fish.....	47
4	Origami de peixinhos.....	49
5	Ilustrações que demonstram sentimentos.....	52
6	Porque não gostam de mim?.....	53
7	A voz da sabedoria.....	55
8	Pintura Multicolorida.....	56
9	Polvo com boca.....	57
10	Convite para um <i>picnic</i> .....	58
11	Capa apresentando os personagens principais.....	66
12	<i>Rainbow Fish</i> em branco.....	67
13	<i>Sparkling School</i> .....	68
14	O círculo do desespero.....	69
15	O encontro.....	71
16	Recordações.....	72
17	<i>The little blue fish</i> .....	73
18	O polvo já sem boca.....	74
19	O reencontro.....	75
20	Popis fala da experiência vivida.....	76
21	<i>The end</i> .....	77
22	Presente de pacote transparente.....	79
23	<i>Golden Bag</i> .....	80

## **PARTE I**

### **MEMORIAL EDUCATIVO**

Eu me chamo Ana Carolina, nasci no primeiro dia de primavera, 22 de setembro de 1991 em Brasília. Filha dos goianienses que moram há anos na capital federal, Ana Lúcia e Agnaldo, professora e policial, respectivamente.

Sou irmã da Ana Gabriela, uma garotinha que é o meu extremo oposto. Digo isso, por ela ter o gênio forte e ser bastante comunicativa. Sempre fui do tipo “Em boca fechada não entra mosca”. Apesar de calada, sou muito observadora e boa ouvinte. Acredito que por ser observadora, sou ansiosa e detalhista, são apenas consequências.

Em fevereiro(faltam apenas 2 meses!) me tornarei esposa do Victor, que assim como meus pais é um goianiense da gema, motivo esse que explica a mudança de minha amada cidade natal, para Goiânia, que acontecerá logo após a apresentação deste trabalho.

Falei um pouquinho de cada um deles, pois falar de mim sem fazer referência às pessoas mais importantes da minha vida, sentido algum faria.

Como bons pais presentes e carinhosos, lembro-me que ainda bem pequena eles me contavam histórias. Minhas favoritas eram as diárias historinhas de apenas uma página de uma coleção de narrativas para cada dia do ano: o livro da galinha que havia perdido seu ovo, que em vez de encontrar o seu, avistava ovos de diversos animais, mas que ao final da história encontra-o, já com seu pintinho saindo dele. Além é claro dos contos de encantamento na versão Disney, os que mais me encantavam eram A Branca de Neve e A Bela Adormecida. O gozado é que este último me rendeu um medo (confesso que até hoje) da bruxa Maléfica.

Minha avó Maria, também teve papel decisivo por meu gosto pelas histórias infantis, pois sempre que ia à Goiânia ela me contava sua versão da “Festa no céu”, a qual eu apesar de tê-la decorado, aguardava ansiosamente pelo fim, já que terminava com minha avó falando em voz alta: “Arreda a pedra, senão esborracha! Arreda a pedra, senão esborracha! Arreda a pedra, senão esborracha... Esborrachou!” Era falar “esborrachou” que eu caía na risada.

Além de escutar histórias, gostava muito de brincar de escolinha com minhas vizinhas da época, e eu, por ser filha de professora, sempre era a professora. Lembro-me que tinha fascínio pelo quadro negro e que minhas “aulas” sempre tinham o famoso “Ditado” ao final.

Apesar de adorar brincar de escolinha, o que diz respeito à minha trajetória escolar, confesso não ter muitas memórias, acredito que isso tenha se dado pela dificuldade que tive de me adaptar e guardar as altas doses de conteúdo das tradicionalíssimas escolas em que estudei. Ainda assim, ir para a escola não era um sofrimento.

Falando em conteudismo, infelizmente, foi na escola que meu prazer e encanto pela leitura foi se esmorecendo, ler era quase uma batalha. A ideia de não poder escolher o livro, lê-lo de forma obrigatória para que no fim das contas eu respondesse 2 ou 3 questões de uma prova, não me agradava em nada. Sei que as intenções das escolas eram as melhores, que queriam incentivar a leitura, mas pra mim, obrigar a ler ia ao sentido contrário ao incentivo pela leitura, em especial de forma prazerosa. Apesar de não concordar com tal prática, sempre os lia, afinal, com nota baixa por falta de compreensão de texto é que eu não queria ficar.

Como disse anteriormente, ler os livros da escola, com exceção de um ou outro, era um martírio, mas todas terças e quintas, após as aulas de inglês, estava eu dentro da enorme e rica biblioteca da Casa Thomas Jefferson da Asa Sul, devorando livros. Mesmo ficando horas e horas dentro da biblioteca, ainda assim achava que odiava ler. Hoje percebo que nunca odiei ler, apenas não gostava e não gosto de ler livros que não são do meu interesse. Afinal, quando gostamos de um livro, entramos na história, no conteúdo de forma prazerosa, parece mais que o tempo voa.

Apesar dos quase 5 anos de diferença entre mim e minha irmã, começamos a fazer inglês quase que na mesma época, e por mais incrível que pareça, ela tinha mais facilidade que eu. Confesso que aquilo me devastava, porque eu adorava as aulas, fazia todos os exercícios, estudava e ainda assim ela que era bem mais nova que eu, parecia falar e cantar mais em inglês que eu.

Certo dia, inconformada com isso comentei com uma professora tal situação e ela me disse: “Talvez a facilidade dela seja maior, exatamente pela diferença de idade entre vocês.” Assustada com tal afirmação, questionei: “Não entendi! Se sou mais velha, deveria saber mais não é?!”, e ela encerrou: “Carol, acredito que quando você nasceu você pouco ouvia músicas em inglês, certo? Já ela, nasceu no auge das Spice Girls, enquanto você dançava, ela escutava. E pra completar ela começou a estudar inglês bem novinha, ao contrário de você. Sabia que quanto mais novo, mais facilidade em aprender uma nova língua nós temos?!”.

As últimas frases daquela professora, nunca mais saíram da minha cabeça. Desde então, prometi a mim mesma que quando tivesse filhos, eu os ensinaria a falar inglês desde bem pequenininhos.

Anos depois, descobri que aqui em Brasília mesmo, tínhamos escolas que ensinavam inglês desde o maternal, mas de forma natural, não como um cursinho de inglês, o que provavelmente tornaria o inglês ainda melhor. E foi aí que meu interesse pelo bilinguismo surgiu.

No Ensino Médio, os questionamentos sobre os cursos que eu gostaria de fazer na universidade me perturbavam, pois via minha mãe, professora, me dizendo/pedindo para não ter 3 profissões começadas com “p”, professora, policial e a última, que nem preciso contar. Mas ao mesmo tempo, não me via sendo outra coisa além de ser professora. Afinal o gosto e carinho por crianças junto à vontade de mudar algumas práticas de sala de aula eram fortes. Foi assim que escolhi o curso de Pedagogia e na primeira vez que tentei o vestibular para tal curso, no segundo semestre de 2009 passei!

Já no primeiro semestre, decidi que minha monografia abordaria o bilinguismo, mas sobre o que eu falaria exatamente eu não sabia. Naquela época o tema era diferente, pouco se falava sobre, apesar da crescente expansão das escolas bilíngues, devido à globalização.

Ainda na época de Casa Thomas Jefferson, sonhava com o intercâmbio e foi finalmente no segundo semestre de faculdade, que meu pai me deixou realizar esse sonho e começar a correr atrás dos documentos necessários para a mudança. Sem pensar muito, escolhi Sydney-Austrália, pois em 2008 tinha ido lá para a Jornada Mundial da Juventude. Desde então me apaixonei pela cidade.

E foi na semana em que meu terceiro semestre iniciaria, já namorando o Victor, que fui realizar meu sonho! Posso afirmar que apesar de ter tido um início difícil e tumultuado, cheio de saudades, foi a melhor época da minha vida. Foi um tempo muito rico e de aprendizado, pois além de ter que me virar sozinha do outro lado do mundo, tinha que me comunicar em outra língua, que apesar de conhecida, me dava um pouco de medo. Aprendi muito sobre mim, sobre outras culturas e, claro, sobre inglês. O intercâmbio para mim, além de ter sido um momento de crescimento pessoal, era um *plus* para o currículo de uma futura professora de escolas bilíngues.

Lá conheci coreanos, italianos, mexicanos, chineses, australianos, colombianos, zimbabuanos, peruanos, alemães, ingleses, nepaleses e brasileiros de vários estados. Os

italianos eram da paróquia que frequentei, todos de família numerosas e bilíngues! O que me encantava era a perfeita pronúncia em ambos idiomas. Afinal, desde pequenos, o inglês e italiano se faziam presentes de forma natural.

Foi em Sydney também que tive uma das melhores professoras de minha vida. Ela era divertida e apaixonada pelo que fazia. Lembro-me que ela sabia que eu fazia pedagogia e um dia me vendo explicar a matéria para uma colega coreana com muita paciência, disse: “*You were really born to do this!*”, que significa que eu realmente havia nascido para fazer aquilo, ser professora. Aquela pequena frase me marcou muito e me trouxe muita felicidade, pois ela não tinha vindo de qualquer pessoa, e sim de uma futura colega de profissão apaixonada.

Meses depois de minha volta, comecei a fazer Projeto 3 com a professora Stella Maris Bortoni-Ricardo. Finalmente começaria a dar forma à minha monografia. E foi numa observação para o projeto que me apaixonei de vez pela Educação Bilíngue e Infantil. Tal observação participante ocorreu na *Maple Bear Canadian School*, escola bilíngue, situada no SIG, bem pertinho da minha casa. Lembro-me que quando tal escola foi inaugurada naquele espaço (antes era no Lago Sul), prometi a mim mesma que um dia trabalharia lá.

No dia anterior à visita, fiz uma entrevista em outra conceituada escola bilíngue, a qual gostei, mas não me apaixonei, coisa que aconteceu no dia seguinte pela *Maple*. Aproveitando a observação, participei da aula ativamente e deixei meu currículo ao final. Na semana seguinte, estava eu fazendo entrevista e sendo chamada para trabalhar nos dois lugares, mas optei pela escola canadense. Minha contratação se deu pela qualidade do inglês, além da prática em sala de aula na semana anterior que havia sido bastante elogiada por uma das professoras.

Em janeiro de 2012, estava eu na minha primeira semana pedagógica, no meu primeiro emprego, na escola que queria trabalhar. A estrutura das salas me encantava mais ainda, pois além de serem bem decoradas, ventiladas e iluminadas, tinham computador, banheiro adaptado, brinquedos variados, fantasias e uma prateleira que a cada semana era abastecida com uns 20 livros diferentes!

Todos os dias a professora regente lia um livro para as crianças e permitia que elas “lessem” outros depois. Eu que sempre gostei de literatura infantil, lia os livros da prateleira antes das crianças chegarem em sala de aula, ouvia atentamente a contação/leitura da professora (confesso que às vezes me divertia e prestava atenção mais que as próprias crianças) e quando tinha tempo, após o expediente, passava um bom tempo na biblioteca.

Minha família tem o costume de visitar a Livraria Cultura e por vezes me via na área das crianças lendo livros e comprando aqueles que já tinha lido na escola e que de maneira especial tinham me encantado. Os livros que mais me agradam são os que, de forma leve e divertida, ensinam alguma moral, apesar de me divertir também com os outros.

Em meio a tanto livros lidos, o que ganhou meu coração foi *The Rainbow Fish*, livro que conta a história de um lindo, porém triste peixinho com escamas coloridas e brilhantes que por não querer partilhar estas com os demais peixes e tratá-los com grosseria, não tinha amigos, até o momento em que decide dar algumas de suas escamas especiais para os outros peixinhos (que pediam) e começa a fazer amigos e se sentir feliz, mesmo não sendo mais o peixe mais bonito do mar. Por ser meu livro favorito, este foi selecionado para fazer parte deste trabalho.

Meu encantamento por esse livro é tanta que sempre que havia oportunidade, lia este livro (e outro também, mas este foram pelos menos 3 vezes) para os alunos da segunda turma que fui professora assistente. Acredito que o entusiasmo que contava a história era tanto, que a maioria das crianças, assim como eu, passou a amar o livro do peixinho. A cada leitura eu fazia algo diferente, e eles gostavam bastante.

Uma das professoras que trabalhei, também tinha paixão pela literatura infantil, o que me incentivou a fazer o trabalho final de curso utilizando temas como bilinguismo e contação/leitura de história.

Infelizmente, na graduação não existe disciplina que aborde o bilinguismo, mas a que diz respeito aos diferentes gêneros textuais, letramento literário e importância da contação/leitura de histórias fui bem servida na disciplina Literatura e Educação.

Depois de 1 ano e meio trabalhando com crianças do *Nursery* (Creche 2- 3 a 4 anos de idade), parei de trabalhar para poder preparar a monografia e casamento. Mas em Goiânia, minha futura cidade, pretendo voltar a trabalhar em escolas bilíngues.

Nesses quatro anos que passei pela UnB, aprendi muito e levo comigo de forma especial os ensinamentos das professoras Solange Amato, que me devolveu o prazer pela matemática; Silmara Dornelas pelo cuidado que devemos ter para não fadarmos nossos alunos às profecias auto-realizadoras; Ana Dilma por possibilitar o passeio e momentos de prazer pelos diversos gêneros textuais, Fátima Vidal pelo carinho e sabedoria sobre educação inclusiva; Stella Maris por me ensinar que não há falar errado e sim variações linguísticas; Cristina Leite por ensinar da melhor forma possível sobre o Distrito Federal; Sinara Zardo pela preocupação e ajuda com meu trabalho monográfico e Miliane Nogueira pela quebra ao



tradicionalismo, carinho, respeito com que trata seus alunos, além é claro de sua sabedoria e disponibilidade em ajudar.

Assim, foi a partir dos questionamentos surgidos por toda minha vida que decidi pesquisar e estudar sobre contação/leitura de história, bilinguismo, letramento literário e aquisição de linguagem.

## INTRODUÇÃO

Com o advento da globalização, a proficiência em uma segunda língua, especialmente a língua inglesa, tornou-se quase um pré-requisito para adentrar no mercado de trabalho e tornar-se um profissional de sucesso. A partir de tal realidade, os pais, já preocupados com o futuro dos filhos, têm investido desde a mais tenra idade em cursos de inglês ou escolas bilíngues, a fim de torná-los proficientes em outra língua, ou seja, sujeitos capazes de comunicarem-se em outro idioma, além de sua língua materna, possibilitando assim oportunidades melhores posteriormente.

Outro aspecto bastante valorizado na sociedade em que vivemos é a competência leitora, portanto, pais e escolas têm transformado os deliciosos livros de literatura infantil em fortes aliados na obtenção de tal competência.

Devido a estes motivos, associados ao meu interesse por bilinguismo e encantamento pela contação/leitura de histórias infantis, julgo ser relevante, trabalhar tais temáticas entrelaçadas, tendo em vista que poucos estudos no Brasil enfocam essa temática com esses moldes.

O principal objetivo deste estudo é investigar como a leitura de livros infantis em inglês auxilia na aquisição-ampliação de vocabulário de segunda língua (L2), em contexto bilíngue. Como objetivos específicos definem-se:

- 1-Verificar se há ampliação de vocabulário a cada contação/leitura de uma mesma história;
- 2-Investigar se/como o vocabulário adquirido através da contação/leitura de história é aplicado em diferentes contextos;
- 3-Identificar como a maneira com que a história é contada favorece a ampliação e emprego do vocabulário adquirido em diferentes contextos.

O presente trabalho se divide em três partes:

A primeira é um memorial, que mais aborda minha trajetória emocional, de vida, do que educacional, apesar de ter influenciado intrinsecamente na produção deste trabalho de conclusão de curso que aborda temas educacionais.

A segunda parte é a monografia propriamente dita e está dividida em três capítulos. O primeiro capítulo trata do referencial teórico, base do presente estudo, sendo dividido em três vertentes: A primeira é o bilinguismo, algumas de suas características e particularidades, além de um breve esclarecimento sobre a associação feita entre bilinguismo e inteligência; a segunda trata sobre o letramento literário e os aspectos fundamentais da

aquisição de segunda língua, relacionados à aquisição-ampliação do vocabulário, e a terceira é destinada a discutir a contação/leitura de história como estratégia facilitadora na aquisição do vocabulário em língua inglesa como L2. Já o segundo capítulo aborda especificamente a metodologia utilizada, instrumentos de pesquisa e contextualização do local pesquisado e sujeito colaborador. A segunda parte do texto monográfico é encerrada, com o terceiro capítulo trazendo a apresentação e a análise das informações construídas ao longo da pesquisa, fruto das estratégias utilizadas pela pesquisadora que também é a professora colaboradora, por esta ser um dos sujeitos analisados, já que pretende investigar como a leitura feita pela própria auxilia ou não na aquisição-ampliação de vocabulário de L2 em contexto bilíngue. E, finalizando a terceira seção, são apresentadas as considerações finais.

Por fim, a terceira parte, é constituída pelas perspectivas profissionais, fazendo uma breve reflexão acerca de minhas intenções profissionais e educacionais, além das referências bibliográficas e apêndices.

# CAPÍTULO 1

## REFERÊNCIAL TEÓRICO

### 1.1 Bilinguismo

Quando falamos em bilinguismo, muitos de nós conceituamos tal termo a partir do senso comum, por termos uma ideia do que se trata, mas não conhecermos com propriedade o seu real significado. Também entre estes não há um consenso. A conceituação mais aceita por grande parte deles é feita, geralmente, por meio da etimologia da palavra. Desse modo, várias conceituações são dadas por diferentes teóricos, devido a existência de vários tipos e níveis de bilinguismo, ou seja, da complexidade que o termo encerra, já que cada indivíduo possui diferentes graus de proficiência, fato este que dificulta uma conceituação universal.

Dentre as diferentes conceituações sobre o tema, temos a proposta por Bloomfield (1933) que defende o bilíngue ideal, ou seja, aquele que se comunica perfeitamente em ambos os idiomas, o que pode ser considerado utópico, já que nem mesmo nossa língua materna é conhecida por nós em sua totalidade. Temos conhecimentos específicos desta, muitas vezes ligados às nossas necessidades e vivências, portanto, a exigência à “perfeição” em ambos os idiomas cai por terra.

Em outra linha, temos McNamara (1967 *apud* HAMERS e BLANC, 2000) que consideram que “Bilíngue é alguém que possui competência mínima em uma das quatro habilidades linguísticas (falar, ouvir, ler e escrever) em uma língua diferente de sua língua nativa.” (p.6).

Em 2001, Lam conceitua bilinguismo como fenômeno de competência e comunicação em duas línguas, conceito apresentado por Harding-Esch e Riley no livro *The Bilingual Family: a handbook for parents* (2003).

Estas foram apenas amostras de algumas das diferentes formas de conceituação do que se entende por bilinguismo. Como fora dito anteriormente, não há um conceito fechado, universal para o tema, mas ao pensarmos sobre esta questão, alguns aspectos devem ser levados em consideração. Como a capacidade de se comunicar significativamente em ambos os idiomas, atender comunicativamente às suas necessidades e de sua comunidade, ser compreendido pelos nativos das línguas faladas, além de considerar todas as variáveis envolvidas.

Nesse sentido, a conceituação apresentada por Skutnabb-Kangas (1980) nos parece mais apropriada. Para esses autores, um falante bilíngue é alguém capaz de se comunicar em duas ou mais línguas, em ambas as comunidades, de acordo com as exigências de competência comunicativa e cognitiva feitas por essas comunidades ou pelo próprio indivíduo, ao mesmo nível de falantes nativos, e que é capaz de se identificar nos dois ou mais grupos de línguas (e culturas) ou parte delas.

Tal conceituação foi escolhida, por não presumir um bilíngue ideal e sim um falante capaz de atender as exigências comunicativas feitas pelas comunidades em que vive.

Diante das diferentes conceituações, percebe-se o bilinguismo como um fenômeno complexo e multidimensional. Por esse motivo, vê-se necessário apresentar as seis dimensões que devem ser consideradas para a definição dos tipos deste fenômeno, conforme as propõem Hamers e Blanc (2000).

A primeira delas é a *competência relativa na língua*. Trata-se da ligação entre as competências apresentadas pelo falante de duas línguas, dividindo-se em bilinguismo balanceado e bilinguismo dominante. Na primeira concepção, o indivíduo possui competência linguística em ambas as línguas, na outra, a competência é mais elevada em uma das línguas.

Em seguida, temos a *organização cognitiva*, a qual é dividida em bilinguismo composto e coordenado. No primeiro tipo desta dimensão, há uma única representação cognitiva para as duas traduções equivalentes. Na segunda, apresentam-se representações distintas para duas traduções equivalentes.

A terceira dimensão é a de *idade de aquisição*, que segundo Megale (2005, p.4) é considerada de extrema importância por influenciar “diversos aspectos do desenvolvimento linguístico, neuro-psicológico, cognitivo e sócio-cultural”. A partir de tal dimensão temos o bilinguismo infantil, adolescente ou adulto, correspondentes à idade em que a L2<sup>1</sup> foi adquirida. Dentre estes, apenas o infantil é subdividido, podendo ser bilinguismo simultâneo (ambas as línguas adquiridas ao mesmo tempo) e consecutivo, que ocorre após as bases cognitivas da L1<sup>2</sup> serem adquiridas.

Posteriormente, temos a dimensão da *presença ou não de indivíduos falantes da segunda língua no ambiente*, classificando-se em bilinguismo endógeno ou exógeno.

---

<sup>1</sup> A L2 é outra língua, que não a primeira, mas não necessariamente seja a segunda, pode ser terceira, ou quarta tendo em vista que a ordem de aquisição após a L1 é irrelevante.

<sup>2</sup> A L1 é normalmente é a língua que aprendemos primeiro em casa, através dos pais/responsáveis e também é frequentemente a língua da comunidade em que vive.

Entende-se por bilinguismo endógeno, aquele em que ambas as línguas são usadas como nativas na comunidade e podem ou não ser utilizadas para propósitos institucionais. Já o exógeno acontece quando as duas línguas são oficiais, porém não podendo ser utilizadas para propósitos institucionais.

A quinta dimensão é a de *status das línguas*, sendo esta dividida em bilinguismo aditivo e subtrativo, dependendo da importância atribuída às línguas na comunidade. O primeiro deles acontece quando ambas as línguas são valorizadas, sem o prejuízo ou perda da primeira língua. Já o segundo se dá quando a L1 é desvalorizada no ambiente social da aquisição da L2, gerando assim a perda ou prejuízo daquela.

Tal dimensão, segundo Hamers e Blanc (2000), influenciou vários estudiosos do bilinguismo. Cummins (1988), um dos mais importantes teóricos do tema, defende a valorização de ambas as línguas, ou seja, o bilinguismo aditivo. Dada relevância se dá por argumentar que quando ocorre a valorização da L1, não só a manutenção da identidade cultural é beneficiada, mas também a aquisição de L2. Ele ainda afirma que quando a estrutura da língua materna é dominada pelo indivíduo, a aprendizagem da segunda língua ocorre de forma mais rápida e com resultados superiores.

Seguindo essa linha de pensamento, Cummins ainda criou a hipótese de interdependência, isto é, a proficiência em L1 e L2 são interdependentes, colaborativas. E mesmo que as estruturas das línguas sejam diferentes, o autor (1988) coloca que haverá uma competência subjacente a uma e a outra.

Por fim, temos a *identidade cultural*, que é subdividida em quatro tipos de bilinguismo: bicultural, monocultural, acultural e descultural. Essa divisão é feita a partir de como o indivíduo se identifica com a determinada cultura. Para ser considerado bicultural, deve haver uma identificação positiva com ambos grupos culturais. Em monocultural, o indivíduo deve se identificar com um grupo cultural e ser reconhecido por este. Já o bilíngue acultural é aquele que renuncia a sua identidade cultural da língua materna e adota os valores culturais da segunda. Por fim, é considerado bilinguismo descultural, quando indivíduo bilíngue desiste de sua própria identidade cultural (L1), mas não consegue agregar os valores culturais do grupo da segunda língua.

A partir da apresentação de tais dimensões torna-se mais claro quão complexo tal fenômeno é. Além dos diferentes aspectos a serem considerados em sua definição, os vários tipos de bilinguismo advêm também das diversas formas e contextos em que este se desenvolve.

Assim como tal fenômeno é complexo, a classificação do contexto/sociedade em que o bilinguismo se desenvolve, ou seja, se uma sociedade é considerada bilíngue ou não, também é relativa.

Inicialmente, este trabalho monográfico teria como título “A contação/leitura de história e aquisição de vocabulário em contexto bilíngue.”, pois se pretendia que já no título a importância do bilinguismo no presente estudo fosse destacada, além de deixar claro que o sujeito colaborador tem contato com a língua inglesa na escola e às vezes em casa. Porém, ao me deparar com a variedade de classificações para que uma sociedade seja considerada bilíngue, a última parte do título foi retirada.

Segundo Harding-Esch e Riley (2003), o que ocorre é a distinção de bilinguismo oficial e bilinguismo individual.

Apesar de certas partes de nosso país utilizar-se de outras línguas, como a exemplo de Pomerode em Santa Catarina, onde a imigração alemã foi tão significativa, que até hoje seus habitantes, apesar de brasileiros, ainda se comunicam mais em alemão que o próprio português, língua oficial de nosso país, é oficialmente monolíngue. O que acontece neste caso é o bilinguismo individual.

Como exemplo do bilinguismo oficial, temos o Canadá, onde o francês e inglês são oficiais, apesar de apenas uma pequena parcela da sociedade saber se comunicar e utilizar ambos os idiomas.

Além de tais classificações, para fins deste estudo, torna-se interessante falarmos em bilinguismo de elites e bilinguismo popular.

O bilinguismo popular se dá involuntariamente, pois o indivíduo torna-se bilíngue por sobrevivência. Como exemplo, temos famílias brasileiras que se mudam para os Estados Unidos em busca de melhores condições de vida, sem ao menos saberem a língua inglesa, língua oficial do país. Mas devido à necessidade de sobreviver, se comunicar e conseguir um emprego no novo país, acabam aprendendo a nova língua.

Enquanto no bilinguismo popular a aquisição da nova língua se dá por necessidade, o bilinguismo elitista se dá por opção pessoal ou familiar, para que o filho possa, por exemplo, obter maior prestígio social e melhores oportunidades.

O bilinguismo de elites, tem sido uma regalia das classes A e B, considerando que as escolas internacionais, bilíngues, cursos de idiomas e intercâmbios, têm um alto custo.

É de extrema importância ressaltar após tais esclarecimentos que o bilinguismo individual e elitista se aplica à realidade vivida pela colaboradora do presente estudo.

Além do fator status e prestígio, alguns ainda têm recorrido ao bilinguismo por acreditarem que crianças bilíngues tornam-se mais inteligentes que as monolíngues, mas o contrário também existe, já que alguns criticam o bilinguismo, especialmente infantil, por julgarem que uma confusão mental pode ser acarretada.

Segundo Baker e Prys Jones (1998), a relação feita entre bilinguismo e inteligência já passou por três períodos. Do século XIX aos anos de 1960, houve o período de efeito negativo, onde consideravam que o bilinguismo possibilitaria efeitos negativos à inteligência. Ainda na década de 1960, surgiu o período neutro, que considerava igual o desenvolvimento cognitivo dos bilíngues e monolíngues. Porém, logo após este, surge o período de efeito positivo do bilinguismo, contrapondo-se ao primeiro.

Apesar de termos passado por tais períodos, atualmente, segundo Harding-Esch e Riley (2003), não há unanimidade sobre as possíveis consequências do bilinguismo, sejam elas boas ou ruins.

Hoje, não se pretende descobrir se o bilíngue é cognitivamente mais ou menos capaz que o monolíngue. Neste momento, os estudiosos do tema estão preocupados em tentar analisar e descrever as especificidades do desenvolvimento do indivíduo bilíngue, em busca de evidenciar que se diferem dos falantes de apenas uma língua.

## 1.2 Letramento literário

Em meados dos anos 1980, ou seja, há cerca de 30 anos, chegava ao Brasil o termo letramento, integrando assim o vocabulário da Educação e Linguística. A palavra, segundo Soares (2003, *apud* OLIVEIRA, 2012, p.18) “surgiu a fim de suprir a necessidade de se distinguir processos em que haja somente a aprendizagem do sistema de escrita daqueles em que o aprendiz é capaz de utilizar sua leitura e escrita para a realização de práticas sociais”.

O termo que surgiu em nosso país há apenas 30 anos, é baseado na palavra de língua inglesa *literacy*. Soares (2004, p.17) coloca que *literacy* “é o estado ou condição que assume aquele que aprende a ler e escrever.” Trazendo assim “consequências sociais, culturais, políticas, econômicas, cognitivas, linguísticas, quer para o grupo social em que seja introduzida, quer para o grupo social que aprenda a usá-la”.

O conceito de letramento é tão multifacetado como o do bilinguismo, e cada autor, dependendo da base teórica em que ancora, apresenta dimensões inerentes ao termo.



Portanto, de forma resumida, apresentarei as ideias defendidas por algumas autoras brasileiras, cujo ponto de partida de todas, inicialmente, é a conceituação dada por Street (2003), e assumida, em certa medida, por elas.

Para Street (2003, *apud* COSSON, 2011. p.102) letramento “designa as práticas sociais que envolvem a capacidade e os conhecimentos, os processos de interação e as relações de poder relativas ao uso da escrita em contextos e meios determinados.” Enquanto Kleiman (2008, p.18) define letramento como um aglomerado de práticas sociais que utilizam a escrita, como sistema simbólico e como tecnologia, em contextos e objetivos particulares.

A conceituação dada por Rojo (2009, *apud* OLIVEIRA, 2012, p.19) reitera e desenvolve o que fora dito por Kleiman, afirmando que letramento “busca recobrir os usos e práticas sociais de linguagem que envolvem a escrita de uma outra maneira, sejam eles valorizados ou não valorizados, locais ou globais, recobrando contextos sociais diversos.”

Enquanto para Soares, assim como para Carvalho (2005, *apud* OLIVEIRA, 2012), letramento é um processo educativo mais amplo, possibilitando que o aluno se habitue com os diferentes usos sociais da leitura e escrita. Soares (2004) considera, também, letramento como o produto da prática de ensinar ou aprender a ler e escrever, sendo assim, um estado ou condição que um grupo social ou pessoa alcança como resultado de ter-se apoderado da escrita, trazendo assim, consequências políticas, econômicas e culturais, para estes indivíduos letrados. Esta também considera que existem vários níveis e diferentes tipos de letramento.

Devido à essa variedade ressaltada por Soares (2004), considera-se mais apropriado falar de letramentos, no plural, para abarcar a grandiosidade do fenômeno. Isso porque, segundo Bortoni-Ricardo(2008, p. 43):

podemos usar o termo letramento no plural, ou então nos referir a **culturas de letramento** para preservar a ideia de que não existe só uma cultura de letramento. Nas comunidades sociais, convivem culturas de letramento associadas a diferentes atividades: sociais, científicas, religiosas, profissionais, etc. Também existem manifestações culturais letradas associadas à cultura popular, como a literatura de cordel, por exemplo. Uma cultura de letramento é constituída de práticas sociais em que as pessoas se apoiam em textos escritos e lidos ou lidos e preservados na memória.

E apoiado nessa pluralidade, temos o letramento literário, o qual segundo Paulino e Cosson (2009, *apud* SOUZA,COSSON, 2011, p. 103), define-se por um “processo de apropriação da leitura enquanto construção literária de sentidos”.

O letramento literário tem por objetivo formar leitores capazes de incluírem-se em uma comunidade, manipular seus instrumentos culturais e formar com estes um sentido para si mesmo e para o contexto em que vive.

Portanto, para que o letramento literário ocorra, é necessário que o leitor seja crítico durante a leitura de um texto literário e que este sinta necessidade da leitura literária, lendo por prazer e não apenas por obrigação. Estes aspectos o levarão a desenvolver uma autonomia leitora, tendo também como auxílio boas mediações leitoras e professores que incentivavam essa prática.

Devemos levar em consideração também que o letramento literário não é uma habilidade pronta e acabada de ler textos literários, pois exige do leitor uma eterna atualização.

Considerando que o letramento literário não é somente um saber que se adquire sobre literatura ou textos literários, mas que é “uma experiência de dar sentido ao mundo por meio de palavras que falam de palavras, transcendendo os limites de tempo e espaço.” (SOUZA & COSSON, 2011, p. 103), o segundo objetivo deste trabalho monográfico, que é analisar se/como o vocabulário aprendido através da contação/leitura de história é aplicado em diferentes contextos, se orienta por essa ideia.

### **1.3 Aquisição-ampliação do vocabulário em segunda língua**

Antes deste objetivo, temos um ligado apenas à aquisição de vocabulário em L2, exigindo assim, que nos debruçemos também sobre as teorias de aquisição de segunda língua.

Para falarmos em aquisição de linguagem, é necessário antes esclarecer o conceito de *input* (fala a que criança está exposta) por ser um termo que aparece em várias teorias sobre o tema.

O *input* linguístico, segundo Borges e Salomão (2003), corresponde a toda experiência linguística proporcionada pelo uso da linguagem nas interações sociais, especialmente aquelas na comunicação direta com o próprio sujeito, sendo o *input* a principal fonte de informação sobre a própria linguagem, a cultura e o papel da linguagem na cultura para o sujeito.

A aquisição de segunda língua, segundo Ellis (1985), não é um fenômeno uniforme, devido à variação de combinações de diversos fatores associados aos aprendizes e os diferentes contextos em que a aprendizagem se dá.

Aspectos como o ambiente, idade em que a língua é adquirida, utilidade da língua para a pessoa, qualidade do *input*, motivação para o aprendizado e as interações vivenciadas são exemplos que influenciam na aquisição da segunda língua. Ainda que cada um aprenda de

forma única, alguns aspectos são estáveis. Por esse motivo, o termo “aquisição de segunda língua” será utilizado para fazer referência a estes aspectos predominantes.

Outro aspecto importante a ser destacado, nesta parte do trabalho monográfico, é a diferenciação dos conceitos de aquisição e aprendizagem, estabelecidos por Krashen (1970 *apud* LIGHTBOWN & SPADA, 2006). Segundo este autor, a aprendizagem da língua envolve um estudo formal, incluindo um esforço intelectual e raciocínio lógico por parte do aprendiz. Enquanto a aquisição ocorre de forma mais natural, em situações reais e concretas de ambientes de interação humana, habilidades funcionais são desenvolvidas pelos indivíduos, através de assimilação natural, intuitiva e inconsciente.

Nesse sentido, conclui-se que aquisição de segunda língua é mais vantajosa quando esta vai sendo assimilada na prática, por intermédio de sua utilização em significativas interações com outros falantes da língua a ser adquirida.

Assim como o bilinguismo, as teorias, princípios e modelos desta temática são muitos e alguns deles serão comentados brevemente neste trabalho.

As primeiras teorias a serem citadas são as de cunho ambientalista. Temos aqui o Behaviorismo, considerando a aquisição da segunda língua como formação de hábitos, como produto do incentivo e respostas na forma de repetição.

Ainda no ambientalismo, há o modelo de Aculturação, que fora baseado nos estudos de Schumann. Essa teoria postula que a aquisição da segunda língua é parte de um processo de aculturação e que a proficiência nesta é determinada pelo grau em que o indivíduo assimila a cultura do grupo da língua-alvo. Ellis (1985) esclarece que para esta teoria quanto menor for o grau de distância social e psicológica que o aprendiz tem com o grupo da língua-alvo, maior será a facilidade de aquisição da língua, podendo ocorrer também o inverso.

Ao contrário das teorias ambientalistas, aparecem as inatistas, sendo algumas delas inspiradas nos estudos de Chomsky e a sua teoria sobre a Gramática Universal (GU). De maneira resumida, essa teoria que não fala propriamente da aquisição de segunda língua, reitera que a linguagem é inerente ao ser humano, sendo o *input* incapaz de determinar algo tão complexo como a aquisição de linguagem. Por esse motivo haveria uma base biológica orientando tal processo. Para tal teoria, o *input* é o responsável em ativar a Gramática Universal e estabelecer a língua que seria desenvolvida pelo indivíduo, devido à possibilidade de aquisição de uma língua existir somente quando há exposição a esta.

Nesta corrente, temos a teoria dos Universais Linguísticos, que postula a existência de aspectos linguísticos comuns a todas as línguas, genéticos e inatos no ser humano. Este é ativado pelo *input* do ambiente e é o responsável por desenvolver a L1 e a L2. A que diz respeito à aquisição de segunda língua, esta teoria é dividida em aspectos gramaticais específicos de cada língua (itens marcados) e estruturas encontradas em todas as línguas (itens não marcados), onde os marcados são mais laboriosos de serem aprendidos.

Ainda no inatismo, temos o modelo do Monitor, elaborado por Krashen (1970 *apud* LIGHTBOWN & SPADA, 2006). Neste modelo, o autor nos apresenta cinco hipóteses, as quais são: hipótese da separação entre aquisição e aprendizagem da língua; hipótese do monitor, a qual diferencia o sistema de aquisição do sistema de aprendizagem; hipótese da ordem natural, em que a segunda língua acontece em uma sequência previsível; a hipótese do *input* exige que, para que se passe de um estágio de língua para outro, é de extrema importância que o *input* esteja além do estágio em que se encontra o indivíduo em fase de aquisição e a hipótese do filtro afetivo. Esta teoria, afirma, segundo Figueiredo (1995), que o indivíduo com atitudes positivas em relação a segunda língua, terá mais facilidade na sua aquisição, pois seu filtro afetivo é mais baixo, fato este que o leva a buscar uma maior quantidade de *input* compreensível.

Apesar de Krashen ter evoluído suas ideias, alguns autores o criticam por afirmarem que este teórico não ia além da aquisição de estruturas gramaticais, além de considerar a aquisição de linguagem uma perspectiva linear.

Devido às críticas aos modelos de Krashen (1970 *apud* LIGHTBOWN & SPADA, 2006), teorias baseadas em uma perspectiva cognitiva e do desenvolvimento são elaboradas, como a hipótese da interação. As teorias interacionistas não consideram apenas o *input* para explicar a aquisição de segunda língua. Além disso, para que o *input* ocorra é necessário que haja interação. Na interação entre aprendiz e nativo, deve haver uma compreensão mútua para que, assim, o *input* torne-se compreensível.

Além das teorias interacionistas, temos a perspectiva histórico-cultural, baseada nas ideias de Vygotsky. Nesta perspectiva, a aquisição de segunda língua, não se dá apenas pela interação de pares, mas principalmente pela mediação do outro.

A teoria da perspectiva histórico-cultural e as interacionistas, muitas vezes são comparadas. Mas, Lightbown & Spada(2006), comentam que a principal diferença entre elas, é a ênfase dada por cada teoria ao processo cognitivo interno. Na interacionista, o processo cognitivo individual ocorrido na mente de cada aprendiz é enfatizado. Já na proposta

histórico-cultural atribui-se maior importância às conversações em si mesmas, ocorrendo o aprendizado por meio da interação social dos interlocutores, começando de forma externa e, através da atividade social mediada pelo outro, os processos cognitivos vão sendo internalizados.

Martins (2007) informa que foi por volta dos anos 1990, que alguns estudiosos começaram a demonstrar interesse em mostrar como a aquisição da L2 sofre interferência quando há a colaboração e interação do aprendiz com o professor ou falante nativo.

A mesma autora aponta também que segundo tal perspectiva, o sucesso da aquisição da segunda língua pelas crianças, depende das experiências por que passam, cabendo aos professores e pais propiciarem experiências ricas, para que a aquisição seja alcançada de forma eficaz.

De forma resumida, Ellis (1985) coloca que todas as correntes acima apresentadas pretendem explicar a aquisição da segunda língua por dois fatores: o primeiro, a presença de um *input* da segunda língua disponível para o aprendiz e o segundo como mecanismos internos de aprendizagem que justifiquem a maneira que os dados da segunda língua são processados. A importância dada a cada um desses pontos que diferencia essas correntes teóricas.

Por se tratar de uma pesquisa feita com uma criança de quatro anos, é relevante trazer o que Genesee (1987, *apud* MARTINS, 2007) fala sobre a aquisição de uma segunda língua por crianças. Ele coloca que este caso costuma seguir um desenvolvimento sequencial consistente, passando por quatro períodos.

No primeiro período a criança mantém o uso da L1, ainda que esteja imersa em ambiente e interações na segunda língua. No momento posterior a este, temos a fase do silêncio ou não-verbal, na qual as crianças apesar de serem expostas à compreensão e no sentido da segunda língua, se negam a fazer seu uso oralmente. Para se comunicarem na segunda língua, neste momento, podem utilizar-se de linguagem não verbal, como mímica e gestos. No penúltimo período, as crianças passam a utilizar as chamadas “palavras telegráficas”, que nada mais são que um grande número de palavras soltas adquiridas em língua estrangeira e que posteriormente ocorre a utilização das “frases feitas”, que são frases usadas por seus pares no dia-a-dia e que são incorporadas e aplicadas pelas crianças. Por último, temos o período que compreende a fase em que a criança passa a construir sozinha frases elaboradas na L2, refletindo o desenvolvimento do entendimento da sintaxe e da estrutura gramatical da língua.

Independente do período em que a criança esteja, o fator motivação é de extrema importância para que o indivíduo sinta vontade de comunicar-se na segunda língua. Quando a criança mostra interesse em se comunicar na língua estrangeira, é um sinal de que ela se sente confortável para interagir socialmente, agilizando assim a aquisição desta. Portanto, Martins (2007) destaca a importância de o ambiente de aquisição da língua ser acolhedor, estimulante e propiciador de oportunidades de utilização da L2 em interações significativas, para desencadear um desenvolvimento mais fácil e rápido por parte do aprendiz.

Por fim, Martins coloca que os pais/professores devem sensibilizar-se e compreenderem quando as crianças apresentam dificuldade em comunicarem-se e compreenderem a segunda língua, levando-a a utilizar a língua materna. Sensibilidade esta que não significa a não condução do aprendiz em direção à língua alvo, pois se deve sempre tentar associar essa comunicação feita pela criança de alguma forma com a língua estrangeira. Gestos, mímicas, sons e imagens, associadas à fala podem ser utilizadas como estratégias para dar pistas as crianças sobre o significado do que está sendo informado.

#### **1.4 Contação/leitura de história como estratégia facilitadora da aquisição-ampliação do vocabulário em língua inglesa como L2**

A contação/leitura de história neste trabalho foi utilizada como estratégia pedagógica para a aquisição de vocabulário em segunda língua. Portanto é necessário conceituar primeiramente o que se entende por estratégia.

Segundo Tacca (2006, p.48) entende-se por estratégias os “recursos relacionais que orientam o professor na criação de canais dialógicos tendo em vista adentrar o pensamento do aluno, suas emoções, conhecendo suas interligações impostas pela unidade cognição-afeto.”

E não é só o professor que deve participar na elaboração das estratégias, os alunos também tem papel ativo e cabe o professor, numa relação dialógica, assimilar os anseios dos alunos, a fim de direcioná-los a construções de novas aprendizagens.

A aplicação neste trabalho do conceito defendido por Tacca foi eficaz, tendo em vista que em todos os encontros, o sujeito colaborador interferiu nas estratégias que haviam sido previamente elaboradas pela pesquisadora, de acordo com os gostos da menina.

Os saberes da humanidade, anteriores à escrita, eram transmitidos através da oralidade. Desde as civilizações antigas, a contação de história tem servido como instrumento de entretenimento, admiração e transmissão/perpetuação do conhecimento.

Segundo Busatto (2006), os contadores dessa época eram pessoas dotadas de boa memória, algo que era muito valorizado e grande repertório linguístico, estes deveriam desenvolver habilidades para se adequar ao público e contextos.

A escrita surgiu como meio de organizar os conhecimentos adquiridos através da oralidade, chegando a criar espanto em Platão, por ter medo de que com a escrita parassem de exercitar a memória. Porém, hoje sabemos que a memória em momento algum é substituída pela escrita, apenas veio como instrumento colaborador daquela.

É importante ressaltarmos que a cada época um tipo de leitura é mais valorizado, assim como a forma com que essa leitura é feita e seu objetivo definido. Busatto (2006), citando ONG (1982), afirma que na Antiguidade Clássica ocidental, o texto escrito era reconhecido como algo que merecia ser lido em voz alta, fato este que se repetiu no século XIX, sendo a leitura um ato e um evento social.

Já na Baixa Idade Média, a leitura era feita para que houvesse aproximação com Deus e para compreender a vida. Até o século XVII, livros religiosos, como a bíblia, eram os mais lidos e, nesta época, é interessante ressaltar, a leitura era tão valorizada que não era vista como meio de apreensão de novos conhecimentos, que muitas vezes, as crianças saíam das escolas com domínio desta, mas sem saber escrever. Ainda neste século, havia clubes de leitura na Alemanha e na França, onde livros e jornais eram lidos por leitores contratados por artesãos, a fim de que fossem entretidos, caso não soubessem ler.

Com a queda da leitura religiosa, outros textos passaram a ter maior circulação. Romances, biografias e outros gêneros passaram a ter vez no século XIX.

Já nos séculos XX e XXI, livros cada vez menores e de fácil manuseio foram aparecendo, tendo como novidade os e-books. Independente de estarmos na era digital, Busatto (2006) afirma que a leitura continua carregando posturas e consequências, mesmo que diferentes dos tempos anteriores.

Quanto à literatura infantil, Oliveira (2012) relata que os primeiros livros destinados especificamente a crianças surgiram no final do século XIX, a partir da nova valorização da infância, já que antes as crianças eram vistas como “pequenos adultos”, onde os laços afetivos com os pais eram pouco significativos. Atualmente ela é bastante ampla e pode proporcionar a criança um maior desenvolvimento social, cognitivo e emocional.

A contação/leitura de história é um recurso pedagógico essencial no processo de letramento. Através do mundo da literatura é possível desenvolver habilidades importantes nos alunos e proporcionar o desenvolvimento de competências de leitura e escrita. O uso de livros literários e contação/leitura de histórias também são importantes ferramentas para a formação de leitores críticos e para que tenham o domínio da oralidade e da escrita. Para que isso aconteça é preciso que a literatura infantil seja contextualizada e bem planejada pelo professor.

Além de tais benefícios, é inegável que o papel da contação/leitura de histórias na formação da estrutura emocional das crianças e adultos e que a fantasia advinda desse momento é de extrema importância na vida do ser humano, como afirmam Abramovich (1997) e Maria (apud ZACCUR, 2011).

As possibilidades de trabalho com a contação/leitura de histórias são inúmeras e devem sempre ser trabalhada na perspectiva do letramento envolvendo de preferência diversos gêneros textuais.

A história é o início da aprendizagem para um leitor. Através dela é possível se envolver com diferentes emoções, descobrir lugares, tempos e conhecimentos sem nem perceber.

O momento da contação/leitura de história é muito importante e é preciso que o contador tenha alguns cuidados. A história deve ser conhecida, passando por um momento de estudo prévio para captar todas as suas características e se envolver com profundidade para o momento de contá-la para as crianças. A contação/leitura deve ser feita a partir da criação de um clima de envolvimento e encanto, desenvolvida com pausas e intervalos, para que o imaginário da criança seja respeitado.

A voz é um importante instrumento nesse momento, de modo que é preciso cuidado com sua intensidade. Para que a contação/leitura de histórias seja efetiva, é necessário que seus objetivos sejam claros, caso contrário a leitura, por si só, não dará conta de alavancar o processo de letramento, pois faltarão procedimentos necessários à mediação entre professor, aluno e linguagem.

Ao falarmos em contação/leitura de histórias, é importante destacarmos a diferença existente entre os termos. Segundo Scapaticio (2012), a característica principal da leitura, é que a história é apresentada fielmente da forma com que fora escrita, conservando as palavras do autor. Já na contação, o enredo sempre sofre algumas alterações, devido à



possibilidade de o contador improvisar e acrescentar elementos à história, sendo assim, nunca é contada de maneira igual.

Por terem características distintas, seus objetivos também se diferem. Para a primeira, o objetivo principal é desenvolver o comportamento leitor das crianças, além de permitir que elas conheçam texto e as imagens e aprendam a emitir e escutar diferentes opiniões sobre a história. Enquanto na contação o importante é a ampliação do repertório da cultura oral.

Apesar de suas diferenças, ambas são importantes, cada uma a sua maneira. Maria (*apud* ZACCUR, 2011, p.73) coloca que ler é melhor que apenas contar histórias, “uma vez que, na língua escrita, o número de palavras usadas em geral é maior, os detalhes são salientados e a diversidade vocabular é mais rica.”, além de acrescentar posteriormente, que se as crianças são capazes de escutar aquilo que falamos, também é habilitado a entender o que é lido.

A autora diz ainda que a leitura em voz alta fornece conhecimentos para a criança que vão além do ambiente cotidiano, aumentando o vocabulário e compreensão, estimula a imaginação, favorece o desenvolvimento emocional e de valores através das mensagens subjacentes nas histórias, além de unir pais e filhos e estimular o gosto pela leitura.

Como já fora dito, a leitura assim como a contação de histórias, não deve ser feita de qualquer maneira, com o intuito apenas de fazer “passar o tempo” em sala de aula, como muitos professores têm feito. É de extrema importância que sejam preparados previamente e que tenham algum objetivo em relação a esta.

Souza e Cosson (2011), se amparando em Pressley(2002), citam as sete habilidades ou estratégias no ato de ler, que são: conhecimento prévio, conexão, inferência, visualização, perguntas ao texto, sumarização e síntese, as quais foram utilizadas durante os encontros da pesquisadora com o sujeito colaborador.

Tais estratégias não têm ordem específica e muitas delas são similares uma a outra. Como no conhecimento prévio, onde leitor tem seus conhecimentos já existentes relacionados ao que está sendo lido, enquanto a estratégia de conexão “permite à criança ativar seu conhecimento prévio fazendo conexões com aquilo que está sendo lido”(SOUZA & COSSON,2011,p.104), auxiliando uma melhor compreensão do texto.

Entende-se por inferência, a interpretação de algo não explicitado no texto. Quanto à estratégia de visualização, essa se dá quase que espontaneamente, e é também uma

forma de inferência. A visualização permite que ao lermos, criemos imagens particulares, fato este que auxilia a preservação da atenção, oportunizando uma leitura significativa.

Perguntar ao texto favorece o desenvolvimento de consciência crítica, além de facilitar o entendimento da história, sendo questionamentos respondidos durante a leitura ou com seu conhecimento prévio.

No que diz respeito à habilidade de sumarização, é necessário sintetizarmos aquilo que fora lido, mas para que isso aconteça, precisa-se enxergar quais são as principais ideias do texto, o que aumenta significativamente a compreensão da história.

Por fim, a estratégia de síntese ocorre quando há articulação das principais informações do texto, com as impressões pessoais, elaborando um novo e único texto, com isso, uma compreensão de texto superior é atingida.

Essas estratégias não são as únicas e no livro *Leitura e Mediação Pedagógica*, as professoras-pesquisadoras do livro organizado por Bortoni-Ricardo (2012) se utilizaram de algumas dessas estratégias para cada momento da leitura, além de acrescentar outras de forma bem prática.

A primeira estratégia utilizada é a definição dos objetivos em cada leitura. Posteriormente, deve haver preparação para a leitura, através do acionamento e atualização do conhecimento prévio, contextualização, motivação, estímulo à criatividade e elaboração de suposições acerca do texto que será lido.

Já durante a leitura, sugerem que haja leitura em voz alta, silenciosa, acenos verbais a fim de chamar a atenção dos alunos, além da releitura de algumas partes e de todo o texto.

Assim como Pressley (2002 *apud* SOUZA & COSSON, 2011), as pesquisadoras autoras deste livro, também colocam os questionamentos como uma importante estratégia para compreensão. Estes devem auxiliar na avaliação e elaboração de novas previsões do texto utilizado, a fim de enxergar além do texto, estabelecendo uma intertextualidade, esclarecendo assim dúvidas linguísticas e de conteúdo, sem contar na elaboração do resumo, reformulação de perguntas, condução de indagações para si mesmos, releitura de trechos e identificação das ideias e temas principais do que fora lido. Tudo isso no momento dos questionamentos.

É importante, portanto, assinalar que apesar de grande gama de estratégias existentes, as mesmas não precisam ser sempre utilizadas, considerando que para sua

utilização, as estratégias escolhidas deve ter relação com o objetivo proposto à cada leitura, a fim de que este seja contemplado.

Por fim, Maria (*apud* ZACCUR, 2011) afirma que quanto maior for a imersão da criança em situações de linguagem, quanto maior for o número de palavras direcionadas a ela em seus primeiros anos, quanto maior for o número de histórias lidas para ela, maior será sua facilidade para aprender a língua oral, para depois, ter domínio também da língua escrita. Isso se aplica tanto na aquisição da L1, como da L2.

## CAPÍTULO 2

### CONTEXTUALIZAÇÃO DA PESQUISA

#### 2.1 Metodologia

A abordagem desta pesquisa é qualitativa, sendo do tipo participante combinada com estudo de caso.

Segundo André e Lüdke (1986), para que uma pesquisa seja considerada qualitativa algumas características devem ser levadas em conta. Afirmam, nesse caso, ser necessário o contato direto entre sujeito colaborador e pesquisador durante a pesquisa, que os dados coletados sejam predominantemente descritivos, que o pesquisador deve descrever e compreender um problema específico, interpretando e dando significado aos fenômenos analisados, além de ter preocupação maior com o processo do que propriamente com o resultado.

Esta abordagem foi escolhida por mim, justamente pela primeira e última características, pois considero a interação um importante meio de construção de saberes, sejam eles formais ou não. Ou seja, para que na elaboração deste trabalho eu aprendesse mais e desse sentido a este, a prática direta com o outro, no caso, o sujeito colaborador, seria necessária, além de compreender que por mais que não obtenhamos os resultados esperados, durante a troca de experiência, algo é construído tanto pelo pesquisador quanto pelo pesquisado.

Ao que diz respeito ao tipo de pesquisa desenvolvida, a mesma se orientou por princípios tanto do estudo de caso quanto da pesquisa participante.

Para Stake (1993, *apud* ANDRÉ, 2008, p.18), “estudo de caso é o estudo da particularidade e da complexidade de um caso singular[...]”, onde a convivência prolongada e de qualidade com o sujeito colaborador é necessária, além de considerar que o conhecimento construído por este é concreto e contextualizado.

Gil (2011, p.31) afirma que na pesquisa participante, “[...] o observador e seus instrumentos desempenham papel ativo na coleta, análise e interpretação de dados.”, além de considerar o sujeito observado, como colaborador, fornecedor de dados, sendo assim um sujeito de conhecimento.

Em ambos os tipos de pesquisa, todas as características apresentadas aqui foram importantes para a escolha destas. A escolha do primeiro, ou seja, do estudo de caso, foi

fortemente influenciada pelo fato de que este estudo foi feito apenas com um sujeito, o qual conheço e tenho contato desde o nascimento, apesar de no texto monográfico apenas cinco encontros terem sido selecionados para serem descritos e analisados.

Considerando que um dos objetivos da presente pesquisa é refletir como a história e a maneira com que é contada favorecem a ampliação e o emprego do vocabulário, em língua inglesa – como L2 - em diferentes contextos, e o sujeito que colocou em prática a contação/leitura de histórias fui eu como mediadora e pesquisadora, por considerar importante os apontamentos sugeridos pelo sujeito colaborador, na elaboração e andamento dos encontros observados, a pesquisa de tipo participante fornecia os fundamentos que permitiam a minha implicação tanto como sujeito observado como pesquisadora.

Portanto, me pareceu acertado a escolha de dois instrumentos para dar conta da tarefa em questão, quais sejam: a observação participante e o diário de bordo.

Assim, na observação participante, para André e Lüdke (1986), deve haver grande envolvimento do pesquisador no processo de desenvolvimento no caso estudado, supõe a interação entre pesquisador e pesquisado e considera importante o pesquisador auto-analisar sua prática no processo de construção do estudo.

Para registrar a observação participante, o presente estudo contou com um diário de bordo. Este recurso foi utilizado no intuito de que eu, como pesquisadora, registrasse os encontros/observações realizados com o sujeito colaborador, o que serve de fonte de dados, possibilitando acompanhar e relembrar o processo do presente estudo através do que fora descrito.

Por fim, a análise de dados foi feita através do cruzamento do diário de bordo com o referencial teórico, destacando tais pontos: aquisição de vocabulário, aplicação do vocabulário adquirido durante a contação/leitura da história e se a maneira com que a história foi contada interferiu na aquisição de vocabulário.

Tais pontos foram destacados, a fim de responder os objetivos deste trabalho monográfico.

## **2.2 Caracterização do contexto pesquisado**

Esta pesquisa foi realizada entre 16 de setembro de 2013 a 09 de outubro do mesmo ano, no lar do sujeito colaborador, um apartamento de dois quartos, cozinha, sala e um

banheiro, localizado em área nobre do Distrito Federal, próximo também da casa da pesquisadora.

Em seu quarto, local onde a maioria das observações – participantes ocorreram, há um grande armário, bicama, tapete próximo à cama, 1 grande baú e caixas abastadas por brinquedos diversos, entre eles pedagógicos, como blocos de madeira, pôsteres dos personagens da Turma da Mônica Jovem fixados à parede, além de várias prateleiras cobertas de livros em inglês e português, gibis, DVDs e um aparelho de som.

Alguns encontros também foram realizados na sala de estar, tendo por mobília uma televisão, aparelho de DVD, sofá, mesa com seis cadeiras estofadas, telefone e uma cristaleira, que em vez de cumprir com seu propósito, contém vários livros, como religiosos e enciclopédicos.

### **2.3 Caracterização do sujeito**

Marcela, nome fictício atribuído ao sujeito colaborador, é uma menina extrovertida de apenas 4 anos. Filha de funcionários públicos, moradora de área nobre do Distrito Federal, estuda em escola particular bilíngue, a qual que se utiliza de métodos da educação canadense, desde os 2 anos e 9 meses.

Apesar de ter sido inserida ao contexto escolar bilíngue já perto de completar 3 anos, desde que nasceu, seu pai, que residiu no Canadá, ensina-lhe palavras e às vezes se comunica com esta em inglês. Sua mãe, ao contrário do pai, nunca morou fora do país e nem estudou a língua inglesa, sendo assim, é falante apenas de nossa língua materna.

Assim como o contato com a língua inglesa, a familiarização com livros infantis e a cultura letrada, também ocorreu antes mesmo do primeiro ano de vida, fato este que os pais acreditam ter influenciado bastante em seu precoce letramento, já que desde os 3 anos a menina tem domínio da leitura em língua portuguesa e inglesa, a última com menos facilidade. Mesmo tendo domínio da leitura, Marcela não sabe escrever, nem ao menos seu nome. Apesar de considerarem que o contato com os livros desde cedo foram determinantes para sua aprendizagem prematura, é importante destacar que os pais não liam histórias com a intenção de ensiná-la a ler antes de chegar a fase em que normalmente as crianças são alfabetizadas e letradas, gostariam apenas de ter um momento no dia dedicado a ela, além de terem por objetivo a criação do hábito da leitura posteriormente.

Com vocabulário vasto, comunica-se em inglês e português com desenvoltura, tendo mais facilidade na língua materna. Marcela quando está em um contexto onde outras pessoas conversam com ela apenas em língua portuguesa não insere palavras da L2 durante o diálogo, porém ao se comunicar na segunda língua, por vezes se constroem frases com ambas as línguas.

A escolha do sujeito colaborador, assim como o contexto estudado foi feita por conveniência, tendo em vista que eu já conhecia os pais da criança há mais de seis anos, bem como pelo fato de que no primeiro semestre deste ano Marcela foi minha aluna.

## CAPÍTULO 3

### ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

O terceiro capítulo deste estudo monográfico é destinado à análise, tendo por objetivo geral investigar como a leitura de livros infantis em inglês auxilia na aquisição-ampliação de vocabulário de segunda língua. A análise do material colhido em cinco encontros ocorridos no período de 16 de setembro à 09 de outubro de 2013, na residência do sujeito colaborador será tecida com base nas categorias: ampliação de vocabulário a cada contação/leitura de uma mesma história, se/como o vocabulário adquirido através da contação/leitura de história é aplicado em diferentes contextos e como a maneira com que a história é contada favorece a ampliação e emprego do vocabulário adquirido em diferentes contextos, ao longo do relato do diário de bordo.

#### **Descrição e análise das intervenções**

##### **3.1. Primeiro encontro: Conhecendo a estrutura de leitura/contação de histórias e adquirindo vocabulário novo**

No primeiro dia de observação, ao chegar na casa de Marcela, de 4 anos, por volta das 14:30 do dia 16 de setembro de 2013, ela e a irmã de 2 anos estavam sentadas na cozinha tomando sorvete. Como já nos conhecíamos, elas não se sentiram acanhadas com minha presença e me incluíram em suas conversas.

No início da conversa, Marcela falou que havia começado a tomar o sorvete a pouco, e que devido a isso eu teria que “esperar” um pouquinho para que pudéssemos brincar. Em seguida prontamente respondi que não havia problema algum, que ficaria “aguardando”. Minutos depois, ainda tomando o lanche, Marcela falou que havia ido ao dentista aplicar flúor e que teve que “aguardar” a vez de ser atendida.

Confesso que ao escutar o uso do verbo “aguardar” que fora utilizado por mim há instantes, fiquei entusiasmada, pois a aquisição de vocabulário havia sido iniciada ali, mesmo não sendo por parte da leitura, senti que apesar de não ser o mais importante de uma pesquisa, resultados positivos poderiam surgir.

Ao término do sorvete, perguntei se ela poderia me apresentar seu quarto, a fim de que eu pudesse ter o primeiro contato com o lugar onde ela passa a maior parte do dia e pudesse dar início ao que prescrevia o roteiro de pesquisa.



Adentrando ao quarto, eu me surpreendi pela quantidade de livros de histórias, gibis e DVDs em português e/ou inglês, além de brinquedos pedagógicos, bonecas e pôsteres dos mangás da Turma da Mônica jovem fixados à parede. Interessante é que, com exceção aos DVDs, todos estes encontravam-se a nível das mãos, possibilitando-a de fazer uso destes a qualquer hora. Por isso mesmo, enquanto me mostrava seu quarto, ela ia pegando alguns de seus livros favoritos e me apresentando, indicando que aqueles não eram simplesmente objetos decorativos, e sim de uso cotidiano. Seus volumes favoritos são “365 histórias para dormir”, volume 1 da Disney em português, um livro dos Backyardigans de procurar e achar objetos em inglês, o mangá da Turma da Mônica Jovem em que Mônica e Cebolinha se casam, além do livro religioso “Anjinhos do Brasil”.

Em seguida, sentamos em um tapete cheio de almofadas e apoiamos nossas costas aos pés da cama, retomando uma conversa sobre o que havia feito no final de semana e seus gostos em relação à leitura. Neste momento também falei sobre mim, a fim de me aproximar.

Perguntei sobre suas formas favoritas de contação/leitura de histórias, quem lhe contava histórias, se gostava de ouvi-las e se gostava de ler. Sobre as maneiras de contar histórias ela disse adorar a mudança de voz por parte do leitor, mas que não gosta muito das expressões faciais, especialmente as que demonstram susto. Os principais leitores para ela eram seus pais e sua professora, esta que a cada dia conta uma história nova referente à unidade estudada. Por fim, afirmou gostar muito de escutar e ler histórias.

No momento em que questiono sobre suas preferências em relação à leitura/contação de histórias, uma das intenções que tive foi que, sabendo aquilo que gostava, iria aplicar durante nossos encontros, a fim de promover uma aprendizagem significativa e prazerosa para Marcela, o que provavelmente facilitaria o acontecimento de um dos objetivos específicos, que é identificar como a maneira com que a história é contada favorece ou não a ampliação de vocabulário. Além disso, compreendo que a partir desse momento, começo a contemplar a ideia de estratégia defendida por Tacca (2006, p.48) que são “recursos relacionais que orientam o professor na criação de canais dialógicos tendo em vista adentrar o pensamento do aluno, suas emoções, conhecendo suas interligações impostas pela unidade cognição-afeto.”, pois apesar de ter uma ideia do que seria feito, daria voz também ao aprendiz, para que mostrasse como gostaria que ocorressem os encontros que fariam parte de seu processo de aprendizagem em segunda língua.

Durante toda essa conversa, a irmãzinha estava presente, fato este que por vezes nos fez interromper a conversa, já que esta queria a atenção que eu estava dando à irmã,

levando-nos a despender mais tempo que o planejado e distrair a Marcela, o que acabou se repetindo durante a leitura da história. Um dos percalços observados por mim neste estudo está ligado à diferença de comportamento que Marcela apresentava na escola, lembrando que fui professora dela, e o apresentado em casa, fato este que prolongou nosso encontro. Em conversa com a orientadora deste trabalho monográfico, ambas concordamos que o fato de Marcela mostrar mais atenção e disciplina na escola quando atividades eram propostas, do que em casa, era normal, já que se pressupõe que em casa nos sentimos mais à vontade. Felizmente, apesar das distrações, fato que, como poderá ser observado apareceu durante a análise dados, Marcela respondeu bem às propostas expostas a ela, demonstrando ter tido aquisição de vocabulário em língua estrangeira, como pretende a pesquisa. No entanto, é necessário salientar ainda assim a importância de disciplina durante a leitura/contação de histórias, pois compreendemos que quando se está focado e entregue ao momento, mais proveitoso esse momento será, proporcionando assim aprendizado.

Eu, ao retomar a fala, informei que assim como ela, tinha um livro favorito e que este era “*The Rainbow Fish*” (PFISTER,1992) e que por esse motivo gostaria de lê-lo para ela. Compreendo que eu estava ali não só como pesquisadora, mas também como promotora de leitura e mediadora, portanto, como propõe os estudos de Oliveira (2012), utilizei-me da estratégia de mostrar ao educando o motivo pelo qual sou encantada pelo livro que iria ler, com a finalidade de lhe causar curiosidade e outros sentimentos que pudessem aflorar o desejo de ler e ouvir tal história.

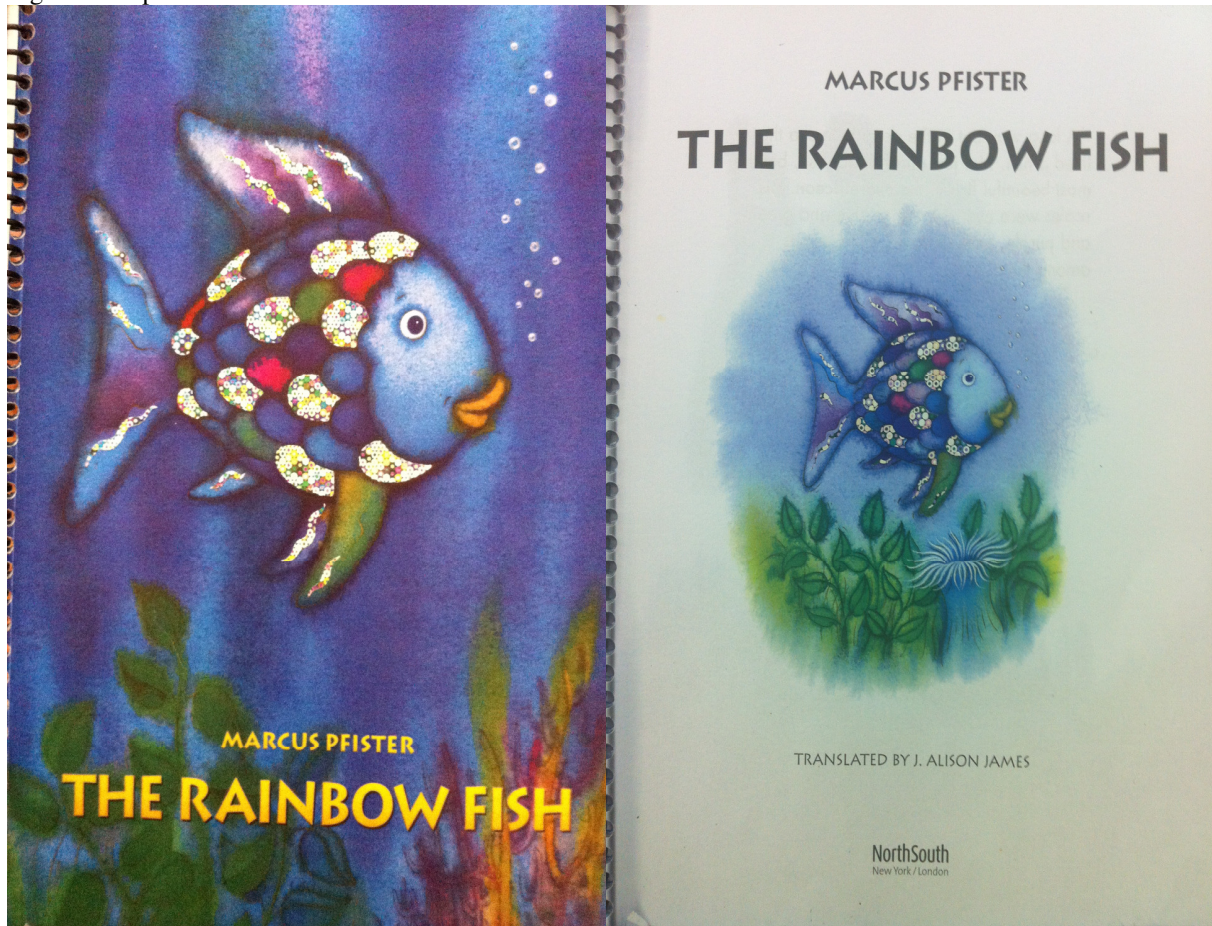
*The Rainbow Fish* é um livro que conta a história de um peixe que vive no fundo do mar, mas esse animalzinho era nada comum, já que tinha as escamas mais lindas de todo o oceano. Elas além de multicoloridas, eram brilhosas e, por este motivo, muitos peixinhos tentavam aproximar-se do peixinho mais bonito de toda a profundidade. Apesar de toda sua beleza, não era muito simpático e demonstrava egoísmo quando os demais pediam a ele uma de suas escamas especiais, tendo em vista que as consideravam maravilhosas. Quando os peixinhos faziam tal pedido *Rainbow Fish* agia com grosseria e os dava um não categórico, chegando até a afirmar que seria incapaz de viver sem alguma de suas escamas especiais, fato que fez com que os possíveis amigos se afastassem dele. Felizmente, com o passar da história o bonito peixinho muda de comportamento e se torna mais feliz.

Minha paixão por esse livro se dá pelas lições que são ensinadas nele, além é claro de suas maravilhosas ilustrações. Na atualidade, temos vivenciado muitas vezes o excesso de valorização dado às coisas, propiciando assim o aparecimento de sentimentos egoístas e

peças menos altruístas. Por valorizar os bons sentimentos advindos do compartilhamento e doação, considero esse livro um excelente meio de promovê-los para as crianças que têm vivido numa sociedade tão individualista e vaidosa.

Dei início à leitura, apresentando-lhe elementos textuais iniciais, como título, autor, ilustrador, editora, folha de rosto, além de conduzi-la a fazer uma leitura da ilustração da capa, a fim de construir hipóteses sobre a história, tudo isso em inglês, como sugerido por Bortoni-Ricardo (2012). Com o decorrer dos encontros que tive com Marcela, pude observar o quão importante e significativo foi explorar esses elementos com ela, já que ela em todos os demais encontros começou apresentando o livro da forma que mostrei a ela. Alguns poderiam achar que a apresentação de tais elementos nesta idade poderia ser algo complexo, mas com Marcela posso afirmar que não foi assim.

Figura 1- Capa e folha de rosto do livro “The Rainbow Fish”



Fonte: Marcus Pfister (1992)

Marcela tinha conhecimento, já na segunda língua, sobre o papel do autor e que todo livro possui um título, mas ela disse que desconhecia a existência da *publishing house* (editora) e *title page* (folha de rosto) em ambos idiomas. Quanto ao *illustrator* (ilustrador), ela sabia apenas o nome em português, mas não sabia o que significava, qual era seu papel. Após

minha explicação sobre o papel do ilustrador, ela resumiu da seguinte forma: “Então é a pessoa que desenha as *pictures do book*, né?” A aquisição de vocabulário aqui se deu de forma clara. Posteriormente será possível observar que tais termos foram aplicados por ela, no entantanto, aconteceu com aspectos de natureza diferentes. Digo isso, pois as palavras *publishing house* e *title page* eram desconhecidas tanto em L1 quanto na L2, porém, *illustrator* já era conhecido, mas apenas na língua materna. Todas as palavras apresentadas, tanto em português, quanto em língua inglesa foram adquiridas, além dos papéis atribuídos a esses elementos.

Depois da apresentação dos elementos textuais iniciais, comecei a contar a história propriamente dita, ou melhor, lê-la. A li em voz alta, sentada, fazendo uso de estratégias como variação de tom de voz e de velocidade ao ler certas passagens e palavras, no intuito de dar destaque a essas; expressão corporal e facial para ilustrar de forma mais clara o que estava sendo dito, mostrando e apontando elementos das ilustrações que mereciam destaque, já que as ilustrações por vezes serviram de extensão e clarificação do texto escrito. Entendo que as estratégias utilizadas foram percebidas e posteriormente apropriadas por Marcela, pois a mesma demonstrava mais atenção nestes momentos arregalando os olhos, levando as mãos ao rosto e fazendo “caras e bocas” que muitas vezes correspondiam ao que fora lido. Portanto, pode-se afirmar que o texto não verbal acabou por se constituir como elemento importante para a compreensão leitora, mostrando assim como o modo de contar/ler história é relevante na tarefa, possibilitando a construção de significado do texto lido.

Tendo em vista que o presente trabalho tem por objetivo geral investigar como a leitura de livros infantis em inglês auxilia na aquisição-ampliação de vocabulário de segunda língua, durante a leitura do texto, algumas palavras foram destacadas através das estratégias citadas no parágrafo anterior, por acreditar que Marcela não tinha conhecimento destas, mas de seus sinônimos.

Neste primeiro encontro, as palavras *ordinary*, *entire* e *upset* foram destacadas além da expressão *surrounded by*.

Apesar de ter selecionado anteriormente estas palavras não informei tal estratégia ao sujeito colaborador, contudo, disse a ela que qualquer dúvida que tivesse poderia ser esclarecida durante ou depois da leitura, mas em momento algum fui interrompida por dúvidas e sim por pequenas distrações causadas pela presença da irmã.

As palavras *ordinary* e *entire* aparecem já na primeira página, ambas na segunda frase, da seguinte forma: “ *Not Just an ordinary fish , but the most beautiful fish in the entire ocean.*” (PFISTER,1992), como se pode ver nas imagens abaixo:

Figura 2 - Páginas iniciais do livro “The Rainbow Fish<sup>3</sup>”



Fonte: Marcus Pfister (1992)

Após terminar a leitura da página, resaltei que ali tinham algumas palavras não muito usadas, mas que tinham o significado similar (em vez de usar o termo “sinônimo”, como estratégia). Algumas que usamos com certa frequência e que tais eram *ordinary* e *entire*. Em seguida perguntei se ela sabia o significado de cada uma delas. Obtendo não como resposta, li a frase novamente, mas ao ler a segunda palavra, fiz com os braços um semicírculo para dar sentido de totalidade e me demorei um pouco na pronúncia da palavra (*Entiiire*), fazendo assim uso da estratégia de prolongamento na leitura da palavra e

<sup>3</sup> Bem longe daqui, no azul fundo do mar vivia um peixe. Não se tratava de um peixe qualquer , mas do peixe mais bonito de todo o oceano.Por todo seu corpo tinham escamas todos os tons de azul, verde e roxo, além das brilhosas e prateadas escamas. (Tradução do texto do livro feito pela pesquisadora)

expressão não verbal, no intuito de que houvesse aquisição de tais termos. Ao terminar de ler, ela perguntou: “*Entire is all? O Rainbow fish era o peixe mais bonito do mar todinho?*”, vendo que o sinal foi compreendido e que essas pergunta me assinalavam que havia ocorrido não só a aquisição de vocabulário, como aplicação deste, como proposto nos objetivos da pesquisa, respondi que sim e logo questionei se ela sabia porque ele era considerado o peixe mais bonito de todo o oceano. Sem titubear ela respondeu: “*Miss* (pronome de tratamento utilizado pelos alunos para com as professoras em escolas bilíngues), já te disse lá na *cover* (capa), né?”, e eu perguntei: “*Did you?*”, ela então disse: “*Yes! Remember! You told me to use my imagination... to guess why the name of the book is Rainbow Fish...* E eu te disse que era *Raibow Fish*, porque ele é colorido como o *Rainbow* (arco-íris), e coisas coloridas são lindas! Por isso ele é o peixe mais lindo, ele é colorido ué!”. Quase sem palavras disse a ela que estava adequada e reafirmei que o peixinho era sim “*The most beautiful fish in the all, entire ocean.*”

Considero a passagem descrita acima muito rica, pois Marcela aplicou não só uma, mas várias palavras que haviam sido trabalhadas durante a leitura. Além da aplicação de vocabulário, Marcela ao fazer relação entre as palavras *entire* e *all*, transforma e faz diferenciação da estratégia não verbal utilizada pela pesquisadora para a verbal.

É importante destacarmos aqui que o bilinguismo infantil consecutivo, individual e elitista são os tipos que caracterizam a realidade de Marcela. Harding-Esch e Riley (2003) consideram bilinguismo individual quando alguns indivíduos aprendem uma outra língua que não a oficial de seu país. Os mesmos autores também trazem o conceito de bilinguismo elitista, considerando que este ocorre por opção familiar e não por sobrevivência, podendo ser definido como privilégio das classes média e alta. Quanto ao bilinguismo infantil, Hamers e Blanc (2000, *apud* Megale 2005) ao postularem a dimensão de idade de aquisição a dividiram em simultâneo (aquisição de ambas as línguas ao mesmo tempo) e consecutivo (aquisição da segunda língua ocorre depois da criança já ter adquirido as bases da primeira língua).

Enquanto elaborava os encontros, imaginava e esperava que caso Marcela desse respostas às estratégias apresentadas, elas viriam a partir do segundo encontro em diante, mas fui surpreendida e me senti grata em ver que já no primeiro encontro os resultados já foram aparecendo.

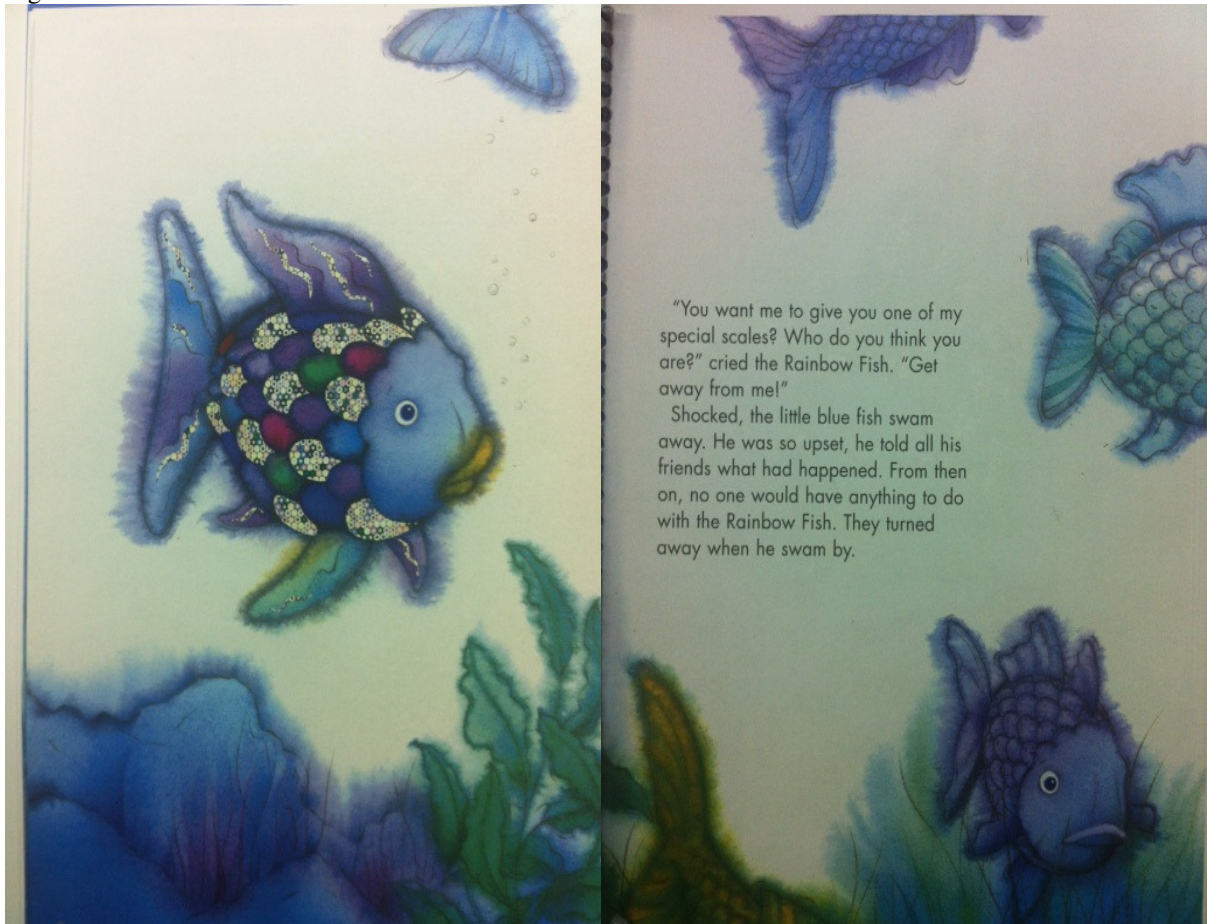
Marcela, ao lembrar o que trabalhamos na capa, demonstrou que a forma com que a esta parte foi colocada, possibilitou que ela fosse capaz de antecipar conhecimentos

acerca da história (previsões), favorecendo a compreensão desta, como proposto no referencial teórico.

Em seguida voltei ao *ordinary*, já explicando que ele não era um peixe comum como os outros, “*He is not like any kind of fish, he is different! Do you know why he isn’t an ordinary, common fish?*” e ela respondeu, depois de pausa silenciosa: “*Because he has várias cores!*”. A fim de perceber se havia entendido o significado da palavra, perguntei se poderia me explicar mais uma vez o que era “*ordinary*” e ela levantando-se do tapete disse: “*Assim, Luíza(nome fictício da irmã)...she is not an ordinary baby, she is my sister, she is special to me!*”. Percebendo que pelo menos por aquele momento a compreensão foi feita, a história continuou a ser lida. Neste momento, duas novas estratégias foram utilizadas. A primeira foi a de parafrasear as ideias e a segunda, pedindo que Marcela explicasse com suas próprias palavras o conhecimento transmitido, no intuito de propiciar o acontecimento do terceiro objetivo proposto.

Já na oitava página, a palavra *upset* apareceu, e durante a leitura desta, a expressão de tristeza tomou conta de meu rosto e de Marcela. Em seguida, vendo a tristeza em seu rosto perguntei: “*Do you know what is upset?*”, e ela respondeu: “*Você fez uma sad face, bem assim (imitando a expressão de tristeza feita por mim), acho que sad, triste, né?! Pobre Blue Fish!*”. Vejam o contexto em que a palavra *upset* apareceu:

Figura 3 - A tristeza de Rainbow Fish<sup>4</sup>



Fonte: Marcus Pfister (1992)

Retomando a leitura da história, depois de darmos uma respirada após as pertinentes interrupções e Marcela ter ajustado sua postura que já não estava tão boa, prossegui com a leitura e já na antepenúltima página, a expressão *surrounded by* apareceu, na forma escrita e desenhada, já que mostrava o protagonista rodeado de peixinhos. Concomitante à leitura, utilizei como estratégia, dar destaque à figura fazendo um círculo em volta do colorido peixinho, para assim dar continuidade à leitura até o fim do parágrafo seguinte. Ao encerrá-lo perguntei se ela sabia o motivo dele estar cercado pelos demais peixes. Lembrando que todas as intervenções feitas por mim eram em língua inglesa, Marcela me perguntou, o que era *surrounded by*. Naquele momento me perguntei se apontar a figura não havia sido suficiente para percepção do sentido, se ela não estava prestando atenção ou se

<sup>4</sup> “Você quer que eu te dê uma das minhas escamas especiais? Quem você pensa que é?” chorou o Rainbow Fish. “Fique longe de mim!”

Espantado, o peixinho azul nadou para longe. Ele ficou tão triste, que contou à todos seus amigos o que havia acontecido. A partir disso, ninguém teria nada o que fazer com o Rainbow Fish. Todas vezes que ele aproximava-se, os demais peixes se afastavam. (Tradução do livro feito pela pesquisadora)



a leitura já estava cansativa, apesar do empenho na mudança de tom de voz e questionamentos sobre o vocabulário e compreensão da história. Independente do questionamento que havia feito à mim mesma, falei: “*Look at the picture, he is surrounded by the other fish!*” (fazendo sinal novamente com o dedo). E prossegui: “*We’re sat on the mat, right?*” e ela respondeu balançando a cabeça de forma afirmativa, então eu disse: “*Look at this pillows (organizei-os em volta de nós), we’re in the middle of this pillows, so we’re surrounded by pillows, but the Rainbow Fish is surrounded by fish, see?*”. Após ficar olhando para as almofadas que nos cercavam, ela se levantou mais uma vez, pegou uma boneca e colocou outros brinquedos em volta da boneca e disse: “Assim né? A boneca tá *surrounded by the other toys!*”

Durante esses quatro anos que passei pela universidade, se tem uma coisa que aprendi, acredito que bem aprendido, foi que nós como professores e mediadores, devemos adaptar e contextualizar nossas aulas e atividades propostas segundo as necessidades dos educandos. Percebendo que a estratégia de apontar a figura e gesticular sobre ela não havia sido eficaz naquele momento, não chamei atenção de Marcela, mas também não me acomodei. Mudei a entonação da voz, repeti o sinal feito anteriormente, para que assim pudesse mostrar com material concreto o sentido da palavra trabalhada. Com essa estratégia, Marcela compreendeu e, ao exemplificar utilizando a mesma tática utilizada por mim, mostrou que houve mais uma vez aquisição e aplicação de vocabulário, além mostrar que a forma com que a história foi trabalhada foi eficaz para que tais objetivos se cumprissem. Portanto, nesse curto diálogo, Marcela mostrou que os objetivos propostos na pesquisa têm sentido.

Mesmo focando na aquisição de vocabulário, a moral do livro foi trabalhada do início ao fim da leitura, portanto as palavras *scales* (escamas) e *share* (dividir) eram básicas para que a lição fosse compreendida, mas ambas as palavras já eram conhecidas pela criança não tendo necessidade de nos debruçarmos sobre o significado destas. É importante esclarecer que eu sabia que Marcela tinha conhecimento dessas palavras porque na escola, durante a unidade de animais marinhos, trabalhamos com as partes do peixe, além de o valor de dividir/compartilhar com os outros que é enaltecido diariamente.

Ainda assim, para encerrar o primeiro encontro e verificar se o entendimento destas duas palavras estava realmente claro e caso não estivesse, fosse reforçado, fizemos cada uma, dois peixinhos de origami e colamos (dividindo o tubo de cola, reforcei o termo *sharing*) bolinhas de papel que imitavam as escamas (*scales*) dos peixes, em seguida

desenhamos com giz de cera o fundo do mar em Papel Criativo azul e colocamos os peixinhos de origami neste, como se pode ver na figura 4 abaixo:

Figura 4 - Origami de peixinhos



Fonte: Pesquisa de campo, 2013

Ao terminarmos essa atividade, por volta das 16h45 elogiei e agradei seu esforço e contribuições, o que aconteceu também durante toda a leitura do livro. Pedi que me desse o desenho feito, para que eu pudesse tirar fotos, mas prometendo-a que devolveria ao final do último encontro, proposta esta que foi aceita sem problemas.

### **3.2. Segundo encontro: Dando voz ao aprendiz através do compartilhamento da leitura**

Já no segundo encontro, devido a um imprevisto, este encontro teve de ser iniciado às 15h15, diferentemente ao anterior que começara às 14h30. Quando cheguei, Marcela estava sentada no sofá assistindo a um desenho dos *Beckyardigans*, enquanto seu pai lia concentrado um *e-book* com sua irmã por perto.

Perguntei se ela poderia desligar a TV para que pudéssemos dar início às nossas atividades e prontamente fui atendida. Dirigimos-nos a seu quarto, dessa vez sem a irmã, para que assim, como no encontro anterior, déssemos início às nossas atividades, conversando sobre coisas cotidianas. Para minha surpresa, Marcela me contou que na escola, durante o momento em que as crianças podem escolher diferentes livros para manusear, ela escolheu justamente *The Rainbow Fish*, fato este que me deixou satisfeita, pois para mim significou que gostou da história contada.

Após essa conversa, disse a ela que gostaria de fazer algo diferente do encontro anterior, pois queria que compartilhássemos a leitura de “*The Rainbow Fish*”, fizéssemos uma *shared reading*, a fim de trabalhar o compartilhamento, como na história contada, para que ela se sentisse importante e incluída na contação/leitura, além de observar um pouco como está sua leitura.

Sugeri que cada uma escolhesse 2 *characters* (personagens) da história e que quem quisesse fosse o *narrator* (narrador). Concomitante à sugestão, expliquei o papel de cada um desses na história. Ao elucidar sobre a função do narrador ela disse pondo as mãos em posição de castiçal na altura do pescoço, alterando expressão de dúvida e ao mesmo tempo certeza sobre o que falava: “ Ah *miss*, eu sei o que o narrador faz...é aquele que fala assim oh: “*Once upon a time there was a little princess in far, far away land... não é? Ele conta a história...*”, demonstrando ter conhecimento sobre o narrador e a estrutura do gênero Contos de Encatamento. Tal conhecimento aplicado a esta realidade demonstra a capacidade intertextual e metalinguística de Marcela.

Apesar de minha proposta, Marcela deu a sua, que era que ela fosse a narradora e eu os quatro personagens da história e que quando chegasse minha vez de ler ela bateria palma duas vezes, o que foi aceito por mim. Dando mais uma vez a oportunidade de que ela fosse atuante na escolha das estratégias escolhidas para possível promoção de aprendizado.

É importante também assinalar que tal estratégia fora sugerida tendo em vista que Marcela, apesar da pouca idade, tem proficiência leitora porque encontra-se imersa em uma cultura de letramentos, conforme citado por Bortoni-Ricardo(2008).

A leitura foi iniciada também pela capa, como no encontro anterior, quase todos elementos foram lembrados por ela, mostrando que a aquisição e aplicação de vocabulário aconteceu. Ao demonstrar que havia adquirido o vocabulário apresentado no encontro anterior, percebia-se através de seu grande sorriso, que sentia orgulho de si. Através do orgulho exibido por Marcela, infere-se que o letramento realmente empodera, como proposto

por Kleiman(2008) , sendo um sinal da dimensão política e ideológica também da aquisição da língua em L2. Apenas a *publishing house* (editora) teve seu nome esquecido, mas seu papel lembrado como “A fábrica de livros”. Ao lembrar-se da editora como uma fábrica de livros, Marcela demonstra capacidade metalinguística (capacidade de refletir sobre a linguagem). Mesmo não tendo ocorrido a aquisição de vocabulário (*publishing house*), ela se recordava de seu significado, ainda que em português, o que é valioso, tendo em vista que Marcela não sabia da existência e do papel das editoras.

Assim, Marcela mudando a entonação de sua voz, exatamente da mesma forma que eu havia feito, deu início à contação/leitura da história, dessa vez como narradora.

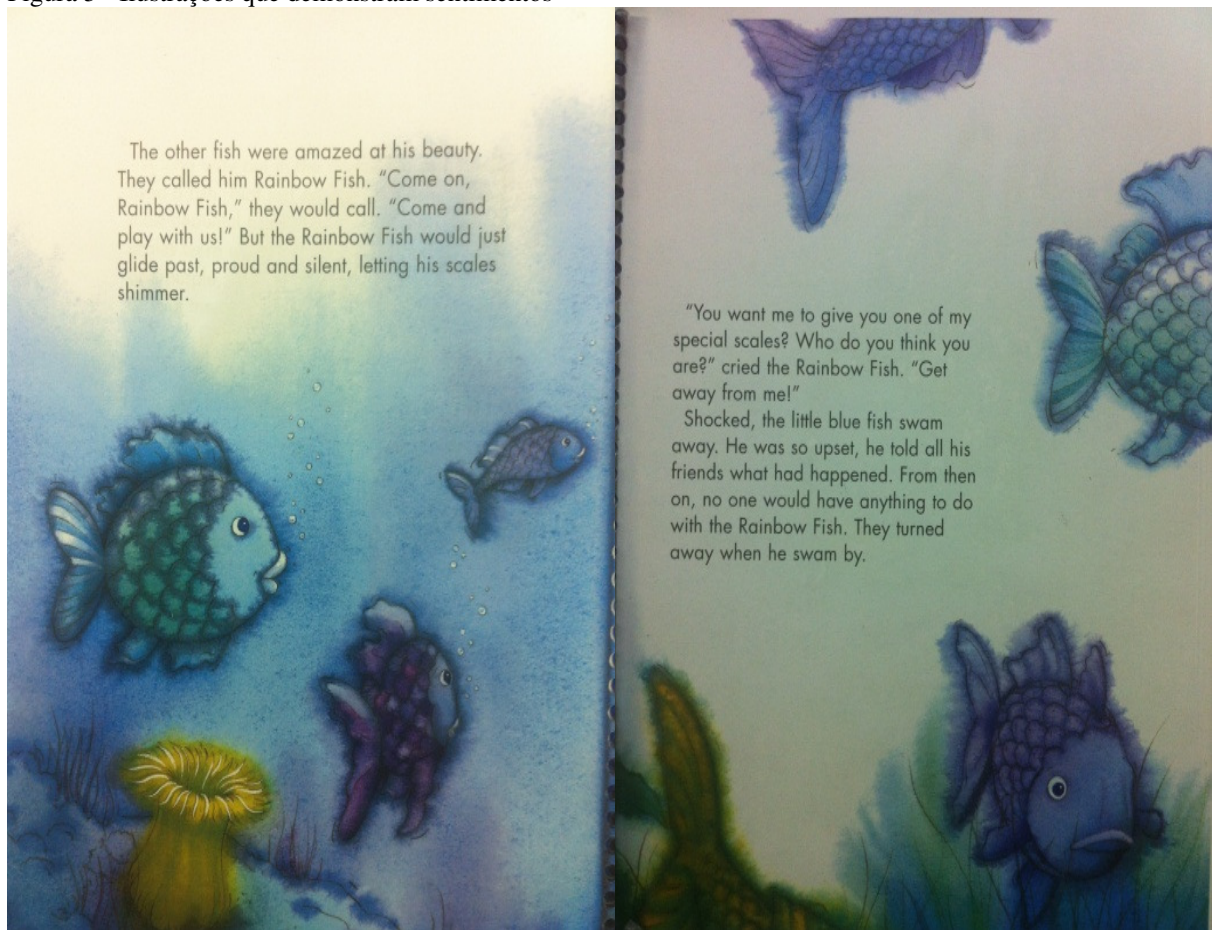
Como um dos objetivos da pesquisa é verificar se há ampliação de vocabulário. a cada contação/leitura de uma mesma história, no caso, a de *The Rainbow Fish*, vê-se necessário checar nessa segunda leitura se as palavras destacadas na leitura anterior foram aprendidas. Portanto, além de destacar novas palavras (4 relacionadas às características das escamas e outras 3 associadas aos sentimentos dos personagens) perguntei sobre as já trabalhadas.

Ao terminar de ler a primeira página, retomei as palavras *ordinary* e *entire*, sendo sem demora respondida adequadamente sobre seus significados, assim como as demais aprendidas no encontro anterior, demonstrando haver aquisição de vocabulário.

Ainda em páginas diferentes, falamos sobre as palavras *shade* (tom de cor), *sparkling* (brilhante, reluzente), *dazzling* (deslumbrante) e *shimmering* (brilhante) todas fazendo referência às *scales* (escamas) do protagonista. Marcela compreendeu todos os significados, chegando a afirmar que *sparkling* e *shimmering* eram escritas de formas diferentes, mas que eram “iguazinhas” em significado. Marcela ao fazer tal análise linguística, demonstra que não só se apropriou de um novo vocabulário, como revelou sua competência leitora, manifestando habilidade, por ter refletido sobre a L2 e os diferentes usos da linguagem.

Na terceira e oitava página, os sentimentos dos demais peixes pelas escamas ou pelo próprio Rainbow Fish, foram evidenciadas com o uso de estratégias como mudança na entonação de voz as palavras *amazed* (maravilhado) e *shocked* (chocado, escandalizado, ofendido), respectivamente. Abaixo, seguem a terceira e oitava página, nas quais as palavras destacadas aparecem.

Figura 5 - Ilustrações que demonstram sentimentos<sup>5</sup>



Fonte: Marcus Pfister (1992)

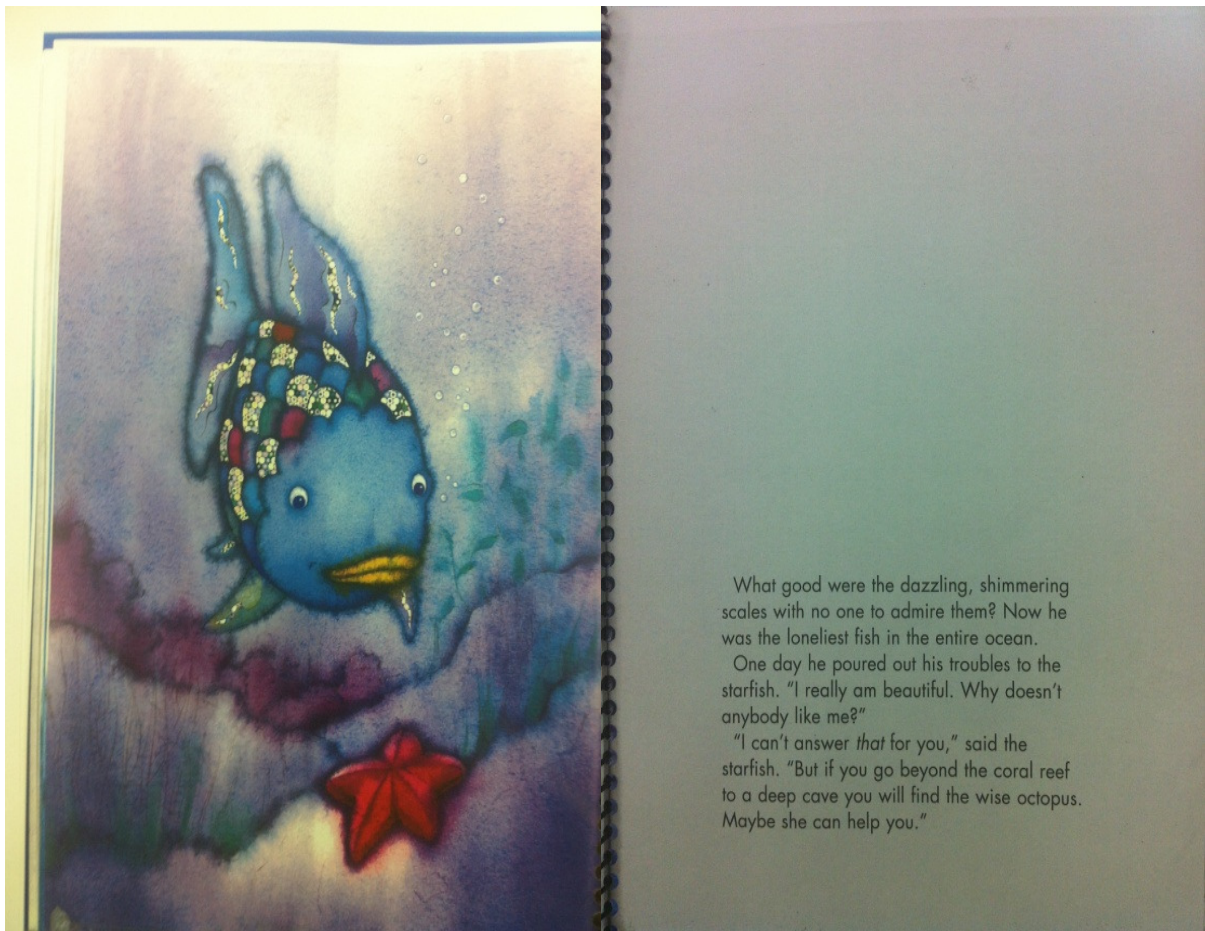
Já nas páginas 9 e 10, além de salientarmos características das escamas, ressaltamos também a consequência sofrida pelo *Rainbow Fish*, por ter tratado mal os outros peixes. Ter se tornado *loneliest fish* (peixe mais solitário). Vejamos na íntegra o texto das páginas:

<sup>5</sup> Os outros peixes estavam maravilhados com sua beleza. Eles o chamavam de Rainbow Fish. Quando o viam chamavam: "Rainbow Fish, venha cá! Venha brincar conosco!". No entanto, o colorido peixinho passava por eles sem dar a menor atenção, orgulhoso e silencioso, deixando sua escamas brilharem. (Tradução da pesquisadora)

"Você quer que eu te dê uma das minhas escamas especiais? Quem você pensa que é?" chorou o Rainbow Fish. "Fique longe de mim!"

Espantado, o peixinho azul nadou para longe. Ele ficou tão triste, que contou à todos seus amigos o que havia acontecido. A partir disso, ninguém teria nada o que fazer com o Rainbow Fish. Todas vezes que ele aproximava-se, os demais peixes se afastavam. (Tradução do livro feito pela pesquisadora)

Figura 6 - Porque não gostam de mim?<sup>6</sup>



Fonte: Marcus Pfister (1992)

Interessante o quanto ela se sensibilizava com os sentimentos e condições dos personagens, demonstrando isso facialmente e corporalmente. Neste caso curvou o corpo e fez cara de triste, como se fosse chorar de pena, coisa que aconteceu também no encontro anterior, ao trabalharmos a palavra *upset*, dando sinais de que o letramento literário ocorrera. Ao falarmos sobre os peixes estarem maravilhados (*amazed*) com a beleza do protagonista, ela disse que os estes poderiam ter dito: “*WOW! You're so beautiful! Play with us!* (Uau! Você é tão belo, brinque conosco!)” e emendou dizendo que na escola quando os colegas de sala fazem um desenho bem bonito, a professora logo diz: “*Wow! Good job* (Bom trabalho!)” ao

<sup>6</sup> Qual seria a importância das belas e brilhosas escamas sem ninguém para admirá-las? Agora, Rainbow Fish era o peixe mais solitário de todo o oceano.

Um dia, ele decidiu desabafar seus problemas para a Estrela do Mar, dizendo: “Eu sou realmente muito bonito. Ainda assim ninguém gosta de mim! Porque?”

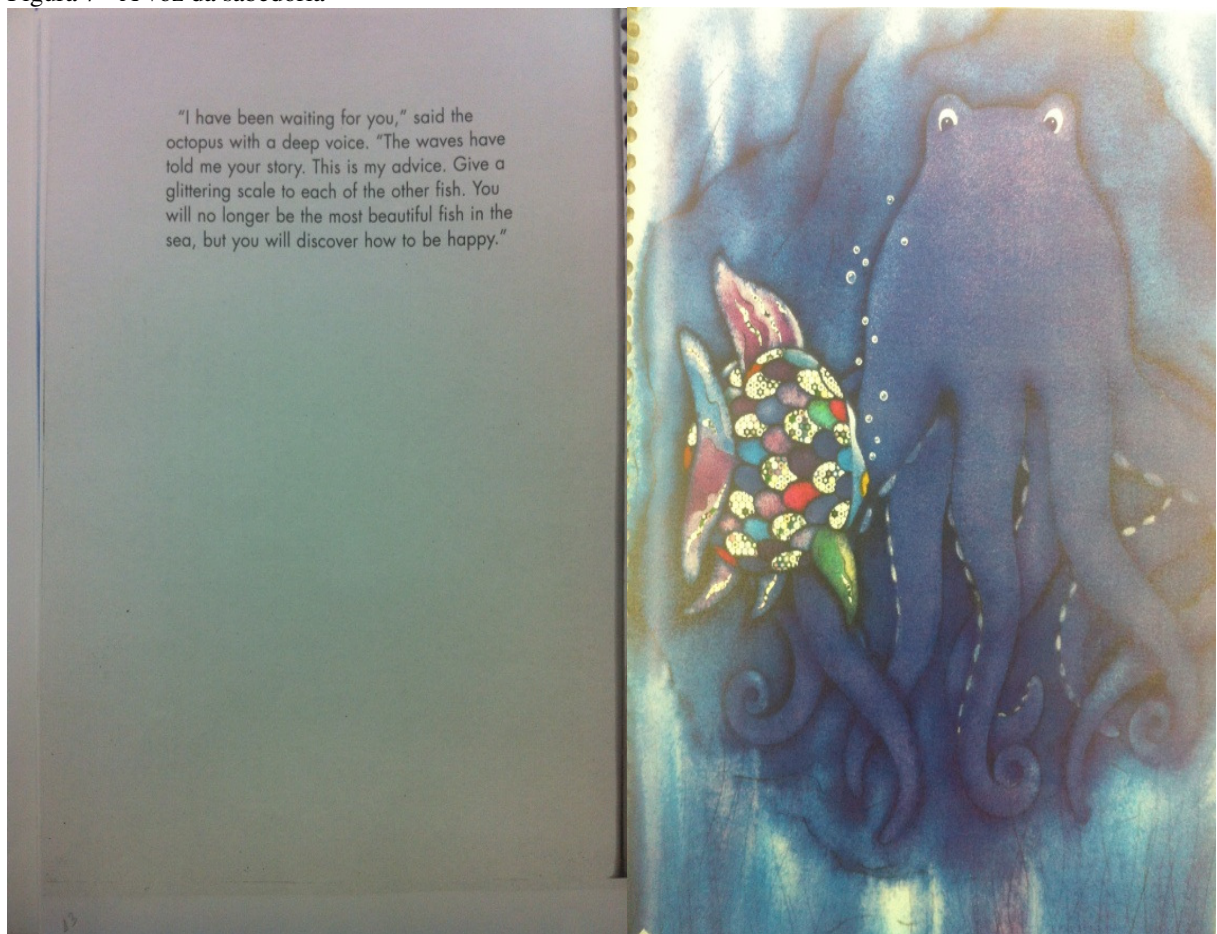
E a Estrela respondeu: “ Eu não posso responder isso a você! Mas se você for em uma profunda caverna, para lá das barreiras de corais, você encontrará a Sábida Polvo. Talvez ela possa te ajudar!”

usar o termo *Wow*(Uau!) , ressignificando a palavra *amazed*, demonstrou ter compreendido o significado.

Quanto a palavra *shocked*, enquanto lia fez cara de espanto e em seguida demonstrou tristeza, já que o pequeno peixe azul, havia ficado chocado pela grosseria do Rainbow Fish para com ele. Na décima página, ao trabalharmos a palavra *loneliest*, disse com pesar: “Tadinho do *Rainbow Fish*, é tão triste ser sozinho, né?! Ele teve um *bad behaviour* (mal comportamento) com os outros *fish*, mas...sabe né?! *We need to be friends!*(Temos que ser amigos!)”

No encontro anterior, nenhuma dúvida foi explicitada, porém na página 13, enquanto eu lia a fala do Sábio Polvo, ela me interrompeu e perguntou: “O que é *advice*, Miss?”. Então, eu lhe expliquei com um exemplo simples e cotidiano, da seguinte forma: “*Do you know when is cold and your mom and dad tells you to put the jacket on, otherwise you’ll get sick?! (Você sabe quando está frio e seus pais te falam para você colocar um casaco, a fim de que não adoça?!)*”, ela balançou a cabeça afirmativamente e eu completei dizendo que este era um sinal de sabedoria, a fim de evitar que algo de ruim acontecesse e que isso podia ser entendido como *advice* (conselho). Como pode ser visualizado abaixo na imagem do polvo com o peixinho:

Figura 7 - A voz da sabedoria<sup>7</sup>



Fonte: Marcus Pfister (1992)

Após a leitura, nos sentamos em sua mesinha e então sugeri que escolhesse uma das opções que eu lhe daria. A primeira era desenhar a parte que mais havia gostado da história ou a pintura de um desenho retirado da internet e impresso por mim. Inicialmente, ela escolheu a primeira alternativa, já com a folha de papel A4 em mãos, mas antes mesmo de começar a desenhar, desistiu, dizendo que não queria mais desenhar e sim pintar. Abri minha pasta novamente e lhe entreguei o desenho de colorir. Enquanto escolhia as cores que usaria, dentre as 72 de giz de cera que levei, disse: “Miss, já sei que cor vou pintar o *Rainbow Fish*, vou usar as *different shades of Pink, purple, blue and green, né?*”, separando os diferentes tons das cores escolhidas. Como se pode observar na página seguinte:

<sup>7</sup> “Eu tenho te aguardado!” disse o polvo com uma poderosa voz. “As ondas contaram-me sua história. Tenho um conselho a te dar: Dê uma de suas escamas à cada peixinho que as pedir. É fato que você não será o mais belo peixe do mar, mas você descobrirá como ser feliz!”



Figura 8 - Pintura Multicolorida



Fonte: Trabalho de campo, 2013

Outra palavra adquirida e aplicada por Marcela foi *Shades*, porém sobre essa fala gostaria de ressaltar aspectos teóricos defendidos por Genesee (1987, *apud* Martins 2007) acerca dos períodos de desenvolvimento de aquisição em segunda língua. O sujeito colaborador apesar do uso constante da língua materna, o que é totalmente normal, tenta sempre que possível se utilizar da segunda língua, seja através de frases feitas, seja tentando formular frases sozinha. Podemos inferir, portanto, que Marcela encontra-se no fim do terceiro período, que é das “frases telegráficas” e/ou frases feitas, transitando para o último período, já que por vezes tenta também formular seus próprios enunciados.

Ao terminar de colorir, Marcela pediu o papel que eu havia lhe entregado antes para o desenho de sua parte favorita, pois queria desenhar o *Wise Octopus*, o polvo que deu o conselho de que o peixinho desse suas escamas para cada um dos demais peixes, para que assim descobrisse a felicidade, ainda que não fosse o peixe mais bonito de todo o oceano, como era. Percebendo seu interesse pelo personagem, perguntei o motivo e ela me disse que se dava pelo fato de seu “painho” ser *Wise* (sábio) assim como o *Octopus* (polvo), já que sempre cuidava dela dando *advices*, para que não ficasse “dodói” ou triste. Afinal eu, como

pesquisadora, tinha acabado de recorrer ao exemplo de sapiência dos pais para explicar o significado de “*advices*”. Marcela aqui foi capaz de mostrar mais uma vez que ocorreu a aquisição de vocabulário, de forma significativa. A seguir, temos o desenho do polvo feito por Marcela:

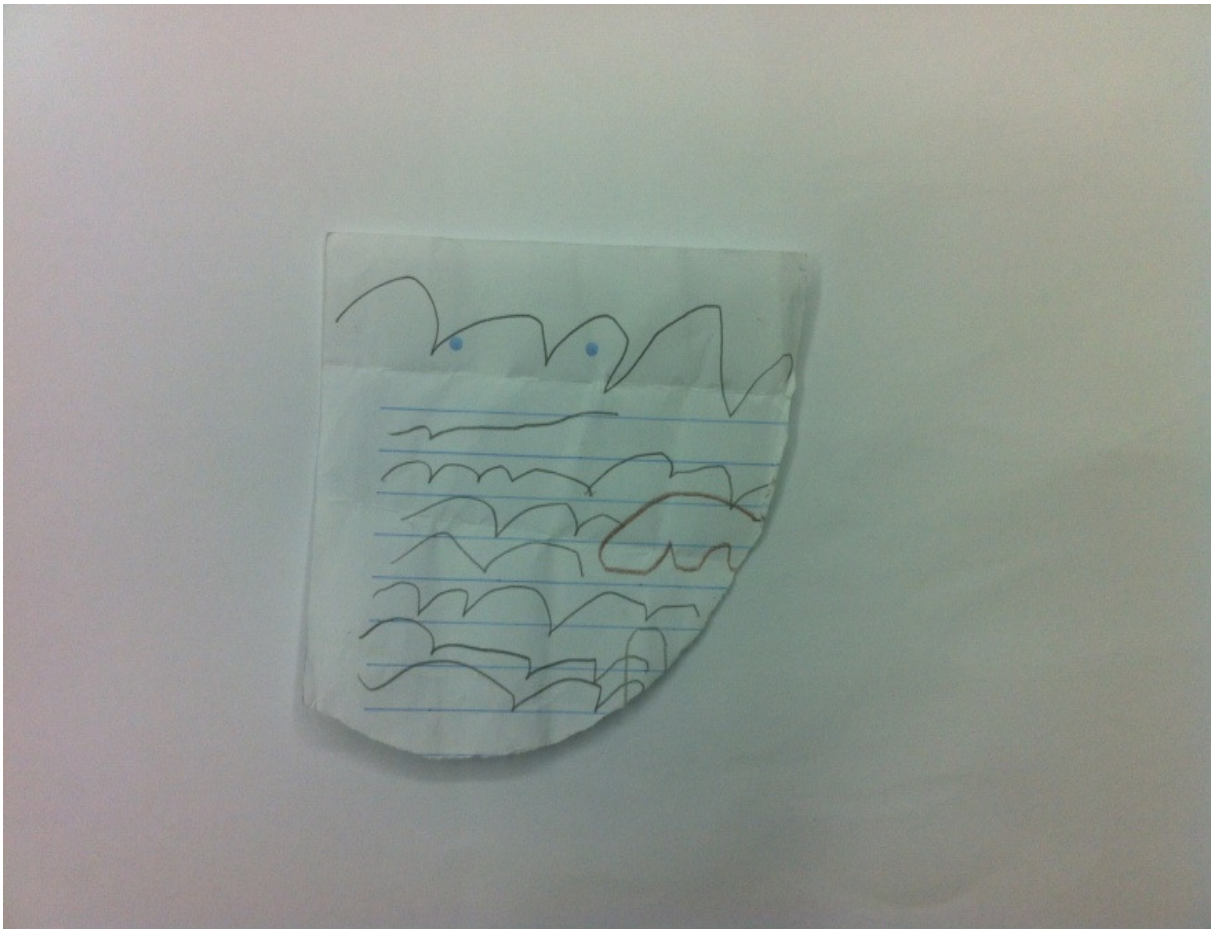
Figura 9 - Polvo com boca



Fonte: Trabalho de campo, 2013

Já durante a despedida, ela me entregou um pequeno pedaço de papel dizendo ser um convite para um *picnic*. Eu o abri e vi rabiscos, como se fossem palavras, e perguntei à que dia e horas aconteceria o lanche. Prontamente ela me respondeu: “ Querida Miss Carol, eu Marcela te convido para um *picnic* que acontecerá amanhã à tarde na minha casa. Gostaria que viesse! Atenciosamente, Marcela...não...Carinhosamente, Marcela.” Como podemos observar na figura abaixo.

Figura 10 - Convite para um *picnic*



Fonte: Trabalho de campo, 2013

Confesso que fiquei bastante surpresa com sua familiaridade com o gênero textual, já que têm apenas 4 anos e no conteúdo programático da escola em que estuda, não há nada sobre isso e respondi: “*Wow! I’m amazed with your invitation! I’ll come, for sure! See you tomorrow, then!*”(Caramba! Estou maravilhada com seu convite! Eu irei com certeza! Te vejo amanhã então!” e ela completou rindo: “ Haha! Te enganei, é um picnic só de usar a imaginação! *Bye Bye!*” E, assim, às 16:30, encerramos nosso segundo encontro.

### 3.3. Terceiro encontro: Criando uma nova história

Os dois primeiros encontros aconteceram na mesma semana, pois tínhamos o intuito de haver reaproximação entre mim e Marcela, isto para que as falas se dessem de forma espontânea, com a finalidade de dar mais naturalidade à interação, objetivo este que foi alcançado. Portanto, o terceiro encontro aconteceu uma semana após o segundo, no dia 25/09/2014 das 14h00 às 16h45.

Nesta data, foi sugerido que juntas criássemos uma nova história com algumas palavras que havíamos visto no livro trabalhado, além de ter como personagens seu protagonista e outros novos. Com intenção de motivá-la, falei novamente do papel do autor e que se escrevêssemos uma nova história, nos tornaríamos autoras, assim como Marcus Pfister, autor de “The Rainbow Fish” e Maurício de Souza, um de seus escritores e ilustradores favoritos. Ela se entusiasmou e perguntou: E o *illustrator*? Quem vai ser?” e a respondi dizendo que também seríamos nós, mas que só ilustraríamos no próximo encontro, depois de que eu redigisse nossa história em forma de livro e ela sorridente disse: “*I like it!*”

Como palavras do livro seriam usadas também em nossa história, relembramos algumas através de uma rápida leitura compartilhada do livro. Assim como nos outros dias alteramos o tom de voz, com o objetivo de dar destaque e emoções à leitura, mas não fizemos tão detalhadamente como anteriormente, pois tínhamos como objetivo escrever e criar em apenas uma tarde, uma história totalmente nova. Sem que eu perguntasse o significado das palavras destacadas nos encontros anteriores, ela interrompia a leitura e falava seu significado, fazendo às vezes devidas substituições por sinônimos, dando sinais de que a aquisição havia sido significativa. Outras palavras também foram destacadas nesse encontro, a fim de aumentar as possibilidades de uso em nosso livro. As palavras destacadas foram, *disappear* (desaparecer), *suddenly* (de repente), *delighted* (com prazer, prazeroso) e *follow* (seguir). Dentre estas, apenas a primeira soube ser explicada pelo sujeito observado, as demais foram explicadas por mim através de exemplos cotidianos. Como por exemplo, em *follow*, pedi que ela se levantasse e começasse a andar, mesmo com olhar desconfiado. Assim o fez. Então me levantei e comecei a fazer a traçar o mesmo caminho feito por ela. Percebendo minha intenção, disse alegremente, mas com as mãos na cintura em tom irônico: “Ai Miss Carol, você tá me seguindo hein? Já entendi o que é *follow!*”

Ao término da leitura, enquanto eu pegava papel e caneta, ela se levantou da mesa e foi ao banheiro, lá do banheiro gritou: “*Puff*(barulho de bolha de sabão estourando)! *I disappeared!*(Eu desapareci!)” e pôs-se a rir, fazendo referência à palavra destacada anteriormente. Então eu estupefata com o que havia sido dito, a elogiei dizendo que ela era inteligente e que estava de parabéns por ter utilizado adequadamente a palavra que havíamos citado antes, mesmo já tendo conhecimento do significado da mesma anteriormente ao nosso encontro. Tal elogio a fez voltar para a mesa dando pulinhos, demonstrado ter ficado feliz.

Nessa situação, podemos notar a importância do fator motivação para a aquisição da segunda língua, como aponta Martins (2007). Marcela sentiu vontade de expressar-se na

L2 e, ao receber o elogio, sentiu-se feliz por ter se comunicado com ela. Essa motivação é um fator crucial para o processo de aprendizagem de qualquer pessoa, ainda que seja na aquisição de segunda língua, pois se o aprendiz está interessado realmente nessa aprendizagem e encontra-se num ambiente propício para que ela aconteça, mais fácil e rápida será essa aquisição.

Voltando à mesa, sugeri que começássemos a criar e ela disse que já sabia como dar início à história, dizendo isso, começou a ditar: “*Once upon a time, in the deep blue sea there lived a fish. Not an ordinary fish, but the happiest fish in the entire ocean, because he had lots of friends to share and play.*” Aqui é interessante destacar que ao usar “*Once upon a time*” (Era uma vez), demonstra ter conhecimento e domínio da estrutura de contos de encantamento, já que muitas dessas são iniciadas dessa forma. É válido ressaltar que o domínio desse gênero não foi gerado durante esses encontros que tivemos. Atribuo isso ao trabalho feito pela professora regente da escola bilíngue que ela estuda em relação a este gênero, além é claro do resultado das leituras feitas pelos pais. Quanto ao restante da frase ela usou o que é dito na primeira página da história original, fazendo uma pequena alteração. Em vez de falar da beleza do peixe, que era o que o diferenciava dos demais, ele agora era o mais feliz, pois tinha amigos para brincar e dividir. Essa modificação demonstra compreensão da história e senso de continuidade da história original.

Após fazermos esse parágrafo, sugeri que pensasse em outros personagens para que, já no início da história, os apresentássemos para, em seguida, pensarmos em como relacionarmos. Segundos após isso ter sido dito, ela pegou uma bonequinha de pano chamada Popis e disse que essa seria uma das personagens, juntamente à 4 meninas, Alice, Gabriela, Luíza e Nina. Esses nomes não foram dados de forma aleatória, pois estes são os nomes de suas melhores amigas da escola.

Tendo escolhido quais personagens fariam parte da nossa história, Luíza (sua irmã), entrou de repente aonde estávamos e ao ver a bonequinha com Marcela, tomou de sua mão. Marcela olhando para mim e para sua irmãzinha disse: “Ei Luíza! *Shaaaare!*” e começou a rir. Como já havia sido dito anteriormente, *share* significa dividir, moral central do livro. Ainda que o ensino da moral não esteja nos objetivos deste trabalho, muito me alegro em perceber que a mensagem que tanto admiro foi semeada em Marcela, além disso, há claramente aplicação de vocabulário em diferentes contextos, o que cumpre com um dos objetivos.

Após esse momento, ela demorou um pouco a se concentrar, mas enquanto não conseguia isso, tentei levá-la a pensar sobre o papel delas, então ela disse que elas seriam amigas e donas de Popis, a boneca. A partir disso, juntas, fizemos a segunda página, apresentando o contexto das personagens, sem dar detalhes das meninas, já que na ilustração colocaríamos suas características.

Já na terceira página, pedi que pensássemos em algo que aproximasse as meninas e a boneca de *Rainbow Fish*, o que não foi fácil. Depois de bons minutos pensando e conversando sobre, sugeri que estavam de férias na praia e estando lá, o encontro seria facilitado. Acatando minha ideia, ela complementou dizendo que a cidade seria João Pessoa, cidade esta que não foi escolhida aleatoriamente, já que seu pai nasceu na capital paraibana. Com tal escolha, Marcela mostrou-se capaz não só de aplicar em diferentes contextos o vocabulário aprendido, mas também conhecimentos cotidianos.

Decidido isso, questionei como seria esse encontro e mais uma vez ficamos pensando por vários minutos, até que sugeri naquele momento, tendo em vista que o enredo surgiu na hora, durante a interação com Marcela, que elas fossem de barco visitar uma ilha perto da cidade e que ao discutirem por não quererem brincar com a boneca de forma partilhada, esta cai no mar. Aceitando a ideia complementou: “Ixe, as meninas não quiseram *share* a Popis, e se deram mal, igual o *Rainbow Fish*, quando não dava as *scales* dele pros outros peixinhos, né?! Aí a Popis *disappeared* lá no *deep blue ocean!*” Ao dizer isso, à questionei quem morava no fundo mar azul e prontamente recebi como resposta: “*The Rainbow Fish*, ué!” Então eu lhe disse que era lá que eles iriam se conhecer. Destaco nesse trecho que, em uma frase, Marcela não só aplica uma palavra apresentada no texto, mas três, além de uma expressão utilizada para caracterizar o mar.

Seguindo tal raciocínio, Marcela disse que a boneca iria cair assustada no mar, que ia ficar procurando suas donas e que o colorido peixinho se disponibilizaria a ajudar a encontrá-las. Lembrando-se do filme “Procurando Nemo” da Disney, ela disse que os dois encontrariam um peixinho azul, mas que não seria a Dori, peixinha esquecida do filme e sim o *Little Blue Fish*, personagem da história original e que este os ajudaria nesta busca. Sugeri então que procurassem, procurassem e não achassem, até que o *Wise Octopus* (personagem do livro original) os encontrassem e ele assim como na outra narrativa, lhes desse um conselho (*advice*). Me lembrando que havíamos trabalhado a palavra *follow*, sugeri que o conselho dado seria: “*Follow your heart and you’ll find the ones that you love!*” e que obedecendo o que fora sugerido pelo sábio, eles as encontrassem.

Ao trazer as informações sobre “Procurando Nemo”, a capacidade metalinguística de Marcela é colocada em foco, pois apropria e aplica elementos de outra história à nossa criação.

Ao dar essa ideia, Marcela disse que ao subirem à “superfície da água” (Marcela, orgulhava-se de saber a palavra “superfície”, falava com largo sorriso e peito aberto), as meninas avistariam Popis, a tirariam da água, dariam um abraço e pediriam desculpas por terem brigado e a deixado cair no mar. Aceitando as desculpas a bonequinha contaria que no fundo do mar havia encontrado um peixinho que lhe contou que antes de aprender a dividir era triste e sozinho, mas que ao aprender a dividir, fez amigos e tornou-se feliz. E lhes aconselhou que nunca mais brigassem por não quererem dividir, para que a amizade não acabasse e ficassem tristes.

E encerrou a história dizendo: “Elas nunca mais brigaram e viveram felizes para sempre!”. É importante notar que assim como ela iniciou a história com um termo dos contos de encantamento, encerrou nossa história com outro termo, mas este utilizado na finalização das histórias infantis, a primeira, “*once upon a time*” foi utilizada em inglês, já a segunda, “viveram felizes para sempre” em sua língua materna. Isso trás mais uma vez domínio das características presentes nesse gênero, destacando porém que tal habilidade se faz presente não só na língua materna, mas também em língua inglesa.

Finalizando a parte escrita da história, disse-lhe que na próxima semana ilustraríamos nossa história, já digitalizada e em forma de livro, e que assim nos tornaríamos assim autoras e ilustradoras de nosso livro. Despedimos-nos e encerramos o encontro de número 3.

Apesar de não ter destacado isso anteriormente, julgo necessário destacar que Marcela quando está em um contexto onde outras pessoas conversam com ela apenas em português, a mesma não insere palavras da L2, mas ao se comunicar na segunda língua, por vezes constrói frases em ambos os idiomas. Às vezes as crianças quando estão adquirindo duas línguas ao mesmo tempo, passam por um processo de mistura, ou seja, acabam usando em uma mesma frase palavras de ambas, fenômeno conhecido como *code-switching*. Algumas pessoas se preocupam com isso indagando se a aquisição da língua não está confundindo as crianças que passam por esse processo. Harding-Esch e Riley (2003) dizem que isso não ocorre e que é absolutamente normal essa mistura entre as duas línguas no processo de separação dessas. Ainda que isso ocorra com Marcela, esses teóricos afirmam que nem

sempre essa mistura acontece, mas que quando ocorre, normalmente é no início desse processo.

### 3.4. Quarto encontro: Ilustrando nossa história

Uma semana após o terceiro encontro, no dia 02/10/2013 às 14h30 demos início ao dia destinado para a ilustração de nossa criação, que fora escrita há sete dias atrás. Ao chegar Marcela estava ao sofá assistindo desenhos animados junto à irmã, como nos encontros anteriores a cumprimentei e ao me deparar com tal situação, logo a chamei para darmos início ao nosso dia como ilustradoras e fui atendida.

Ao sentarmos à mesa, perguntei como ela se sentia e com as mãos fazendo sinal de “mais ou menos” ela disse que estava “*so-so*” com um semblante triste, o que por um momento me deixou preocupada, pois ela sempre diz estar bem, feliz. Mas ao mesmo tempo não dei muita importância a isso, já que desde o momento em que eu cheguei só a vi sorrindo. Ainda assim, lhe perguntei o motivo de não estar se sentindo muito bem, e ela disse: “É porque Luíza me mordeu... Luíza *bite me!*” Aqui é importante destacar que Marcela ao traduzir instantaneamente, utilizou o verbo *bite*, no presente, em vez de conjugá-lo no passado. Sendo assim, de forma sucinta, a fim de não constrangê-la perguntei: “*Why she bit you?*”, utilizando o verbo já no passado e dando ênfase a ele, ao aumentar o tom de voz. Obtendo como resposta: “*She bit me, because I were playing with her doll!* Ela não gosta de *share!*” Embora não estivéssemos já fazendo a leitura do livro(objetivo), destaco essa parte pois na última frase elaborada por Marcela, ela já conjuga o verbo da forma padrão, sinalizando que a estratégia utilizada foi eficaz.

Quando eu como pesquisadora faço essa intervenção, coloco em prática a noção *input* modificado como ponto facilitador na aquisição de segunda língua, que não deixa de ser uma estratégia de negociação de significado, como apresentado por Ellis (1985), assim como o uso de repetições, fala mais pausada, checagem de compreensão do aprendiz e ênfase nas palavras chave. Além de notar que há feedbacks de repetição, reformulação e clarificação.

No encontro em que fizemos a leitura compartilhada, Marcela para resaltar a alternância dos papéis na hora da leitura, batia palmas duas vezes, quando era minha vez de ler. Recordo-me de ter ficado intrigada com essa técnica, mas acabei me esquecendo de perguntar onde havia aprendido isso. Neste encontro, finalmente me lembrei de fazer tal pergunta e ela me disse que havia aprendido na aula de balé com a professora, já que esta ao



ensaiar um número com as pequenas bailarinas, dançava sozinha algumas partes da dança e outras suas alunas dançavam. Para salientar essa troca, ela batia palma duas vezes, o que foi assimilado por Marcela, levando-a a aplicar essa estratégia na troca das falas durante nossa leitura. Esse trabalho não se trata de um estudo comparativo, mas eu e minha orientadora, compreendemos que Marcela, de apenas 4 anos, possui uma capacidade metalinguística e de intertextualização maravilhosa e pouco observada em crianças da sua idade. Entendemos que isso é mostrado não só neste trecho, mas também ao longo de todos os encontros descritos.

Após saber sobre como se sentia e de onde tinha aprendido a técnica das palmas, perguntei se recordava do que havia dito a ela que seria feito neste dia. Com um imenso sorriso, daqueles de olhos ficarem bem pequeninos, levando às mãos ao rosto disse em tom animado: *“We will illustrate our book!”*.

Obtendo a resposta desejada, peguei o livro utilizado (*The Rainbow Fish*) nesta pesquisa e disse a ela que para que pudéssemos ilustrar nossa história, precisaríamos primeiro observar atentamente as imagens do livro durante a leitura deste, sempre associando o que estava escrito ao desenho, já que segundo Oliveira, o texto imagético deve ter coerência com o texto escrito, sendo que às vezes este recurso chega a complementar o que a escrita não expressou.

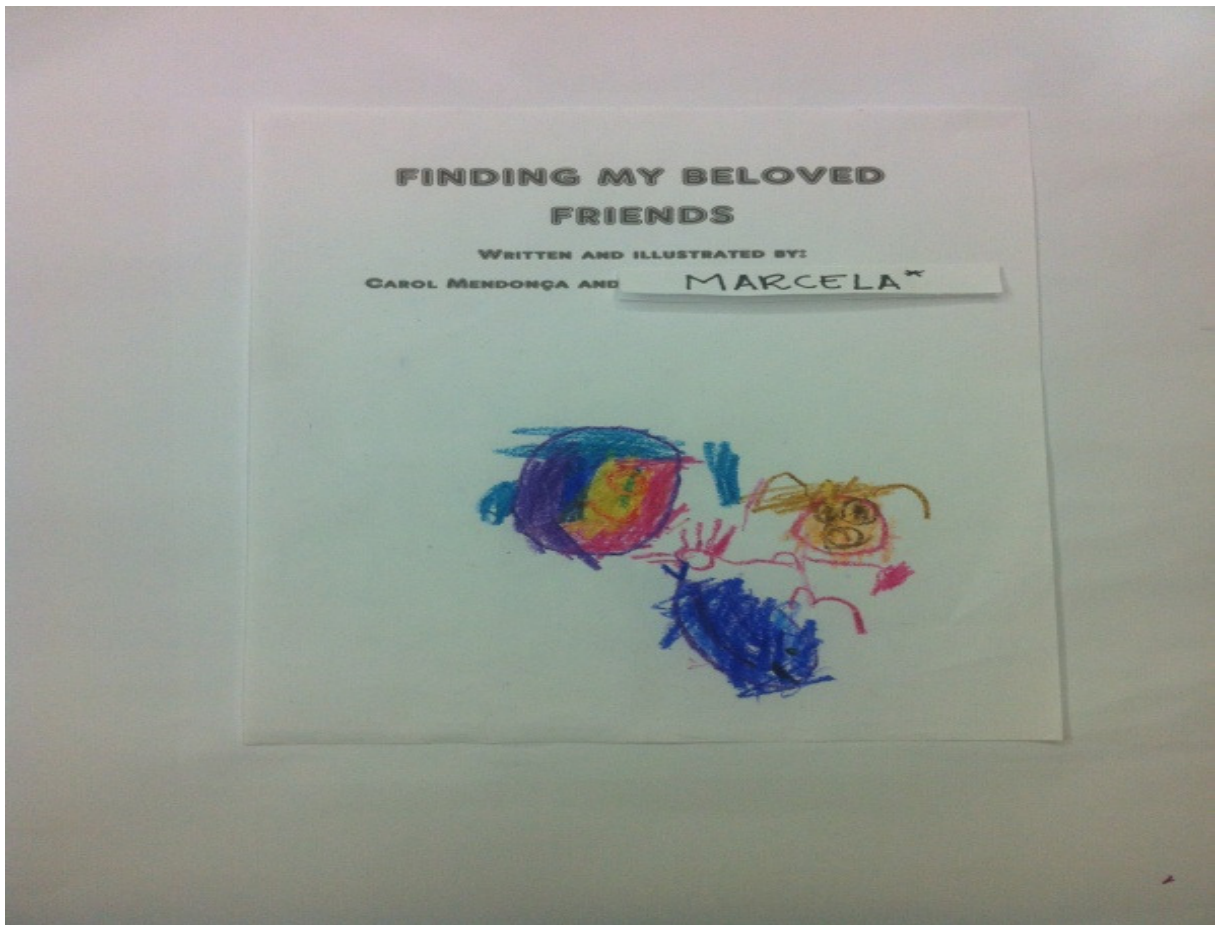
E assim foi feito, fizemos uma rápida leitura, dando ênfase dessa vez ao texto imagético, mas sempre acentuando o tom de voz nas palavras que haviam sido destacadas nos encontros anteriores, devido aos objetivos desta pesquisa. Durante a leitura, a pesquisadora apontava para figura e fazia comentários que chamavam a atenção, relacionando o que havia sido lido com a figura. Como exemplo, nas páginas 19 e 20, temos o momento em que seguindo às sugestões do Sábio Polvo, nosso *main character* decide finalmente dar uma de suas escamas especiais ao peixinho azul e a partir disso é tomado por um *“peculiar feeling”*, que nada mais é que felicidade. Tal sentimento é claramente mostrado na figura, tendo em vista que enquanto *Rainbow Fish* dá uma escama, sua expressão que durante várias páginas do livro era de tristeza, sem sorrisos, é substituído por um largo sorriso. Eu com o intuito de chamar a atenção de Marcela, apontei para o sorriso do protagonista e disse: *“Look, Marcela! Look at his smile, do you remember that on the pages he was with no smile at all?! And now he is with this big smile on his face, because he’s feeling happy, that is the “peculiar feeling” that he felt! The reason why he is like this, is because he finally decided to give one of his special scales to the other fish, isn’t it nice!?”* (O lhe Marcela! Olhe para o sorriso dele, você se lembra das páginas em que ele não dava um sorrisinho sequer? E agora ele está com esse

largo sorriso no rosto, pois finalmente, se sente feliz, e sentir-se feliz é o sentimento peculiar o qual falamos. A razão para ele estar assim, é ter decidido e aprendido a partilhar sua escamas escamas especiais com os outros peixinhos. Isso não é legal?)”

Após a leitura, perguntei se ela recordava da história feita por nós. Ela disse que se lembrava e de forma resumida disse que era história da boneca Popis que caía no mar depois de suas amigas(donas) brigarem por ela, ao cair no fundo azul do mar encontra-se com o *Rainbow Fish* e que, juntamente ao *Little Blue Fish*,ajudam-na a encontrar suas amigas novamente. Tal pergunta foi feita com o intuito de elaborarmos uma capa, pois a capa nos auxilia na criação de hipóteses sobre o que a história trata, ou seja, a capa deveria condizer com a narrativa criada por nós e assim possibilitar inferências, caso Marcela quisesse ler o livro criado por nós para outras pessoas, considerando que esta provavelmente aplicaria o modo de contar histórias aprendido com a pesquisadora durante os encontros, pois já havia aplicado isto nos outros dias.Em seguida, questionei se ela sabia o que deveria ser desenhado na capa, já que sabíamos a função desta e o enredo da história.

Primeiramente ela disse não saber, então peguei a capa de *The Rainbow Fish*, pedi que a observasse atentamente e perguntei se podia me falar o que via, ela prontamente respondeu: “Tem o *title*, *author* e o *Rainbow Fish* desenhado no *deep blue ocean*...”. Novamente questionei, mas desta vez sobre o enredo e ela disse: “*Ah! It’s about a beautiful fish , called Rainbow Fish, he lives in the deep blue sea and he don’t*(em vez de *doesn’t*, não fiz intervenção alguma, por acreditar que o conhecimento acerca disso não prejudique o entendimento do que se pretende comunicar) *know how to share*, mas depois ele aprendeu !”. Por fim, perguntei se agora conseguiria pensar em algo para capa e ela pôs as mãos na cabeça, olhou para baixo, refletiu um pouco e mudando a pose de dúvida, para um sorriso e um dos olhos semi-abertos, como de alguém pronto pra dar uma estupenda ideia, disse: “*I know Miss, I’ll illustrate Popis, Rainbow Fish and Little Fish!*”. Dando-me conta de seu esforço e felicidade em construir algo novo, bati palmas para ela e disse: “*Well done, my girl!*” e ela completou, com as mãos na cintura: “*Ei! É ‘painho’ que me chama de ‘my girl!’*”. Pôs-se a desenhar a capa, de forma compenetrada e não abriu a boca durante toda a ilustração. Em seguida, temos a capa da história “*Finding my beloved friends*”.

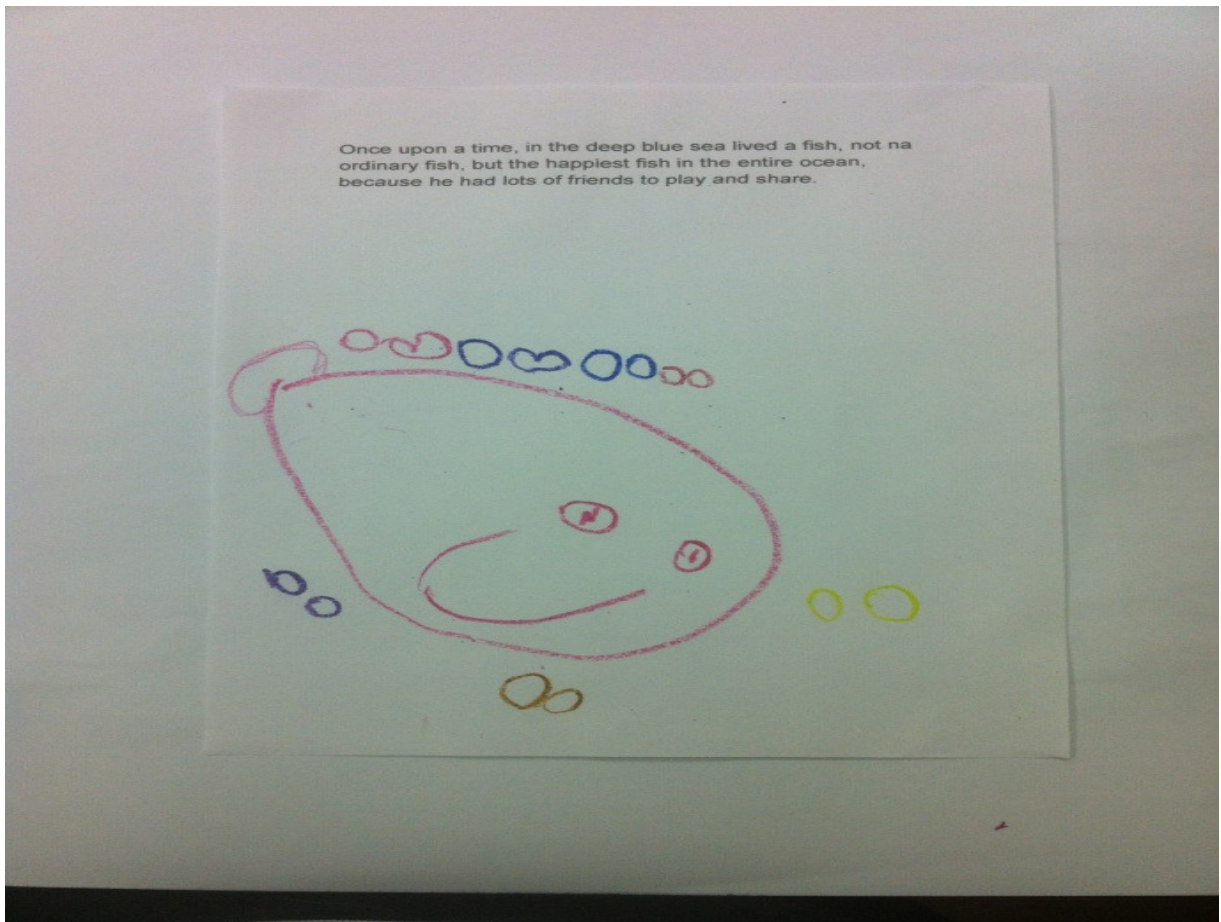
Figura 11 - Capa apresentando os personagens principais



Fonte: Trabalho de campo, 2013

Em seguida li para ela a primeira página de nossa história, que se assemelhava bastante à primeira página do livro original. Sem muito pensar sobre o que desenhar, ela disse em tom animado que desenharia o *Rainbow Fish* (personagem apresentado na primeira página de nosso livro) “*surrounded by little fish*”, aplicando o termo trabalhado nos encontros anteriores tanto na fala quanto na ilustração! E assim o fez, mas percebi que o grande peixe não estava colorido e perguntei o motivo. Ela respondeu que se dava pelo tamanho deste, que se pintasse ele todo, ia ficar cansada e que no dia da entrega do livro, pintaria. Como eram 11 desenhos e este era apenas o segundo, deixei-o ficar sem colorir, pois confesso que fiquei com medo de não conseguir completar a atividade proposta para este dia. A seguir, podemos observar o *Rainbow Fish* ainda sem ser colorido:

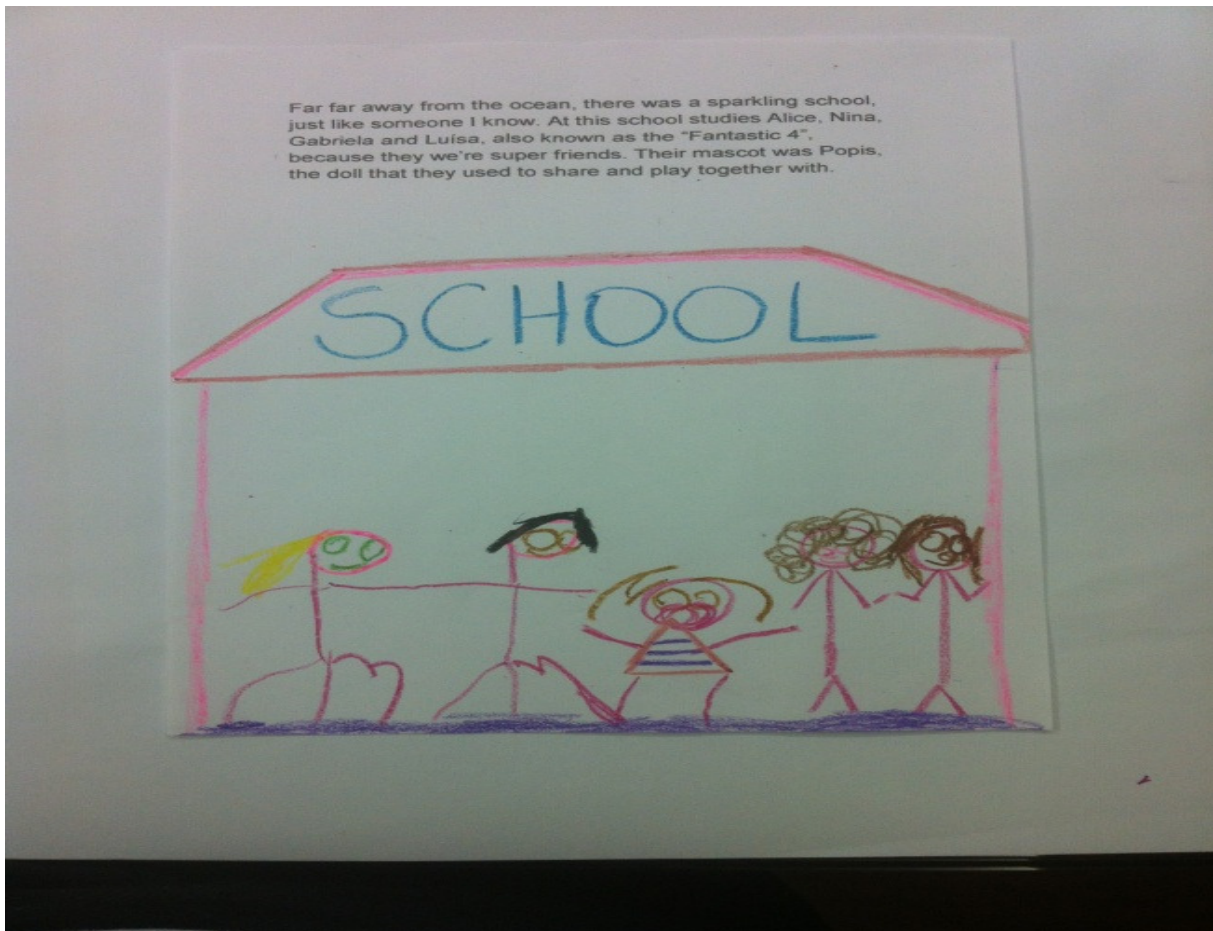
Figura 12 - *Rainbow Fish* em branco



Fonte: Trabalho de campo, 2013

Na segunda página, apresentamos Alice, Nina, Gabriela e Luíza, as meninas que eram donas de Popis, junto à nossa personagem principal. E assim como na página anterior, Marcela prontamente soube dizer o que queria desenhar na página. Então pediu que eu apenas desenhasse uma “*sparkling school*” com um giz rosa brilhante, que ela desenharia todo o resto. Depois que desenhei a escola, ela disse que faltava o piso, então pintou o rodapé todo de roxo, em seguida desenhou Alice, um menina com um rabo de cavalo louro e seus olhos verdes e Nina, com cabelos negros e curtos e olhos amarronzados. Depois de desenhar estas, me pediu com mãozinhas juntas para desenhar o vestido de Popis, assim o fiz, mas disse que ela deveria desenhar as pernas, braços, cabelos, olhos e boca sozinha, ela concordou com a proposta e assim o fez. Como ainda faltavam ainda duas meninas para desenhar e o espaço era pouco, fiz o corpinho destas e ela fez olhos, cabelos e boca. Gabriela tinha cabelos enrolados e os de Luíza eram lisos, na altura dos ombros. O interessante desse desenho é que as características das meninas condiziam com a aparência real de suas amigas, mostrando mais uma vez sua capacidade em aplicar diferentes assuntos em diversos contextos. Como pode ser observado na figura logo abaixo:

Figura 13 - *Sparkling School*

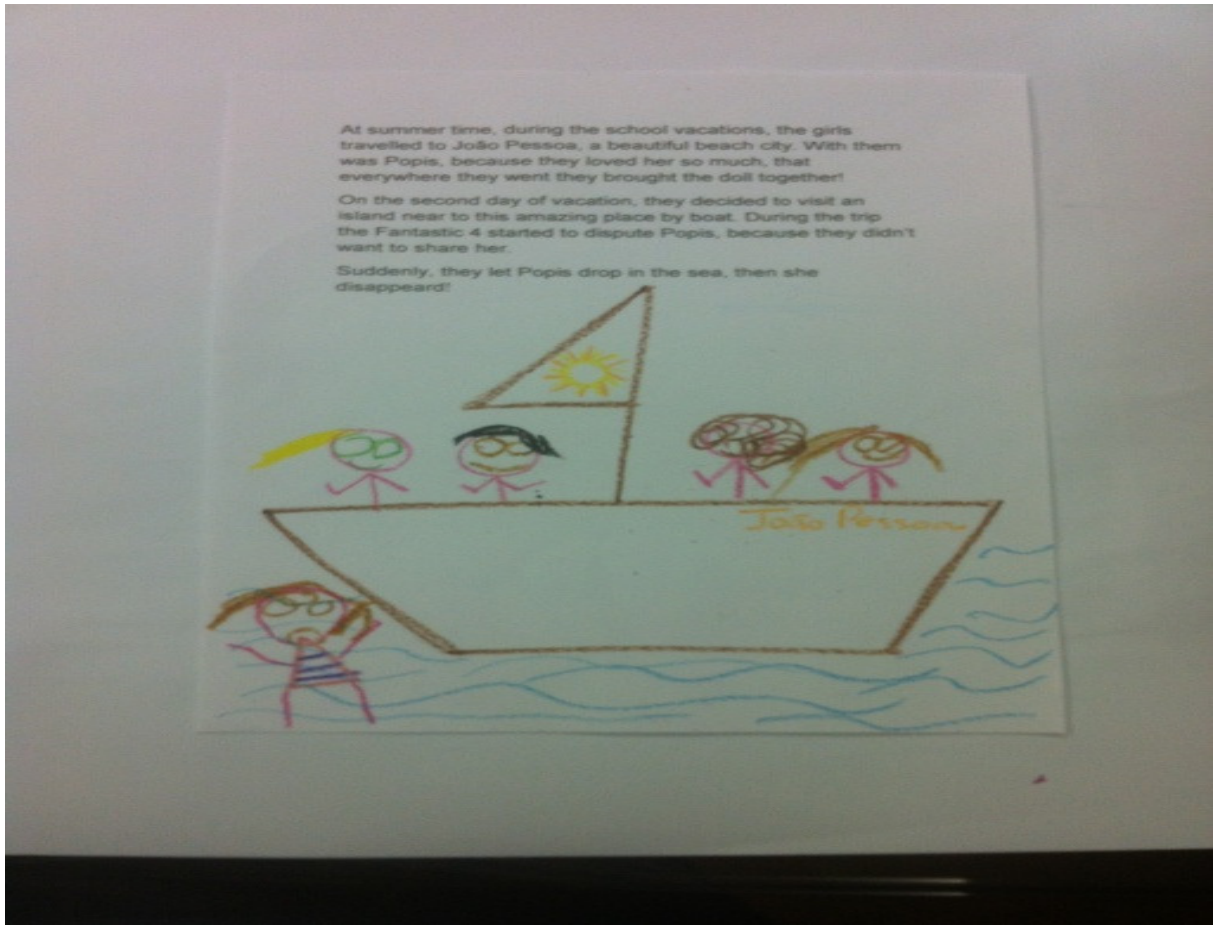


Fonte: Trabalho de campo, 2013

Já na terceira página, contávamos que as meninas e a boneca, estavam de férias em João Pessoa e decidiram fazer um passeio de barco. Durante uma disputa pela boneca ainda no barco, a boneca caiu ao mar, para o desespero das meninas. Neste desenho, ela disse que deveríamos desenhar um barco, as meninas e Popis caída no mar.

A ideia de fazer o barco a amedrontou, então, mais uma vez, pediu que eu desenhasse o barco, o mar, o corpo das meninas e o vestido de Popis, ou seja, quase todo o desenho, já que ficavam faltando apenas os cabelos, olhos e boca das garotinhas. Mas assim o fiz e ficamos as duas em silêncio, até que ela desenhasse Popis. Tal silêncio foi quebrado pois, como estava caída no mar, Marcela fez um círculo na boca, que segundo ela, simbolizava, choro e grito de desespero da boneca. Observe na figura abaixo a boneca já do lado de fora do barco, com um círculo dando lugar ao sorriso.

Figura 14 - O círculo do desespero



Fonte: Trabalho de campo, 2013

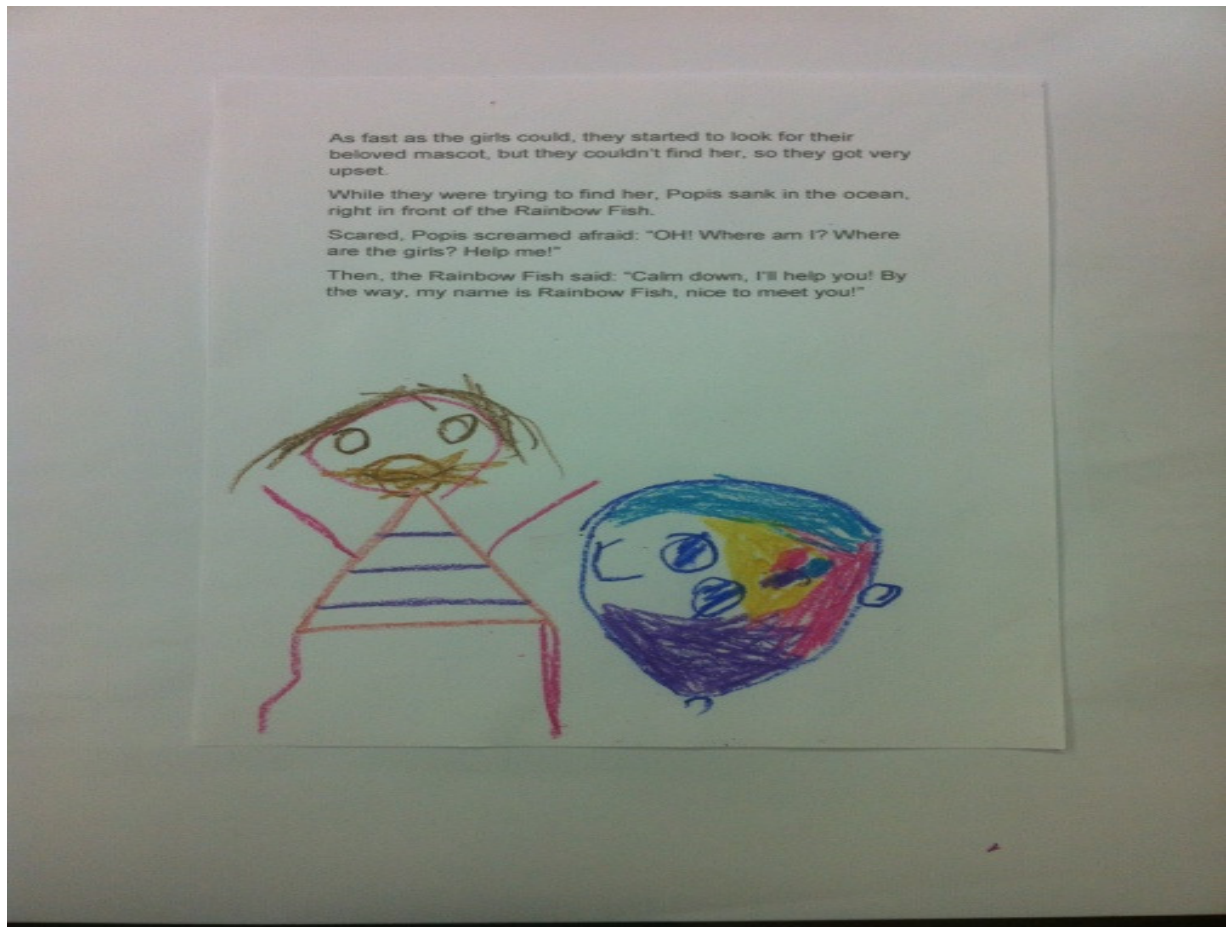
O objetivo deste trabalho não está focado ao desenho infantil, mas não poderia deixar de citar o quanto me impressiona o fato de Marcela, mesmo com pouca idade, ser capaz de ilustrar sentimentos através do desenho. Compreendo que ela se apropriou do conceito e vocabulário “ilustração/*illustration*” e da prática de ilustrar.

Na página seguinte, era o momento em que o colorido peixinho encontrava Popis no fundo do mar e apresentavam-se um ao outro. Um fato interessante e engraçado se deu nessa página, pois quando o peixinho se apresenta à menina, ele diz: *By the way, my name is Rainbow Fish, nice to meet you!*”. A expressão “*nice to meet you*” em português significa “prazer em conhecê-la”, e como já havíamos trabalhado a palavra *delighted*, que significa prazer, Marcela, com olhos cerrados, em tom irônico disse rindo: “Hahahaha! Agora eu vou falar *nice to delighted you! Delighted!* É prazer também, né?!” Confesso que até eu ri, do que fora dito, pois a garotinha havia dito isso em tom de piada. Depois de termos rido, disse a ela que estava quase adequada, tendo apenas que manter a palavra *meet* (conhecer), em vez de *nice*, já que *nice* e *delighted* dão a ideia de bom, prazer. Porém que, no caso de nossa história, não podíamos usar “*delighted to meet you*”, pois só podemos usá-la quando um amigo em

comum apresenta duas pessoas das quais comenta bastante uma sobre a outra, e que além disso, deve-se ter a certeza que o outro está realmente “*delighted*” em conhecê-lo. Impressionei-me pelo fato de além de ter adquirido o vocabulário e entendido seu significado, aplicou-o um trocadilho em tom de irônico com o significado desta, relacionando à tradução de tais expressões para nossa língua materna.

Voltando à ilustração, ela, então, com um grande sorriso no rosto e batendo palmas disse: “*I had an idea! I’ll illustrate the Rainbow Fish and Popis!*”, depois de ter dado a ideia, fiz sinal de positivo com os dedos e então ela caiu na risada. Como nas outras imagens em que Popis aparecia, exceto a capa, ela me pediu que mais uma vez desenhasse o vestido e completou o pedido dizendo: “Olha Miss todos os vestidos você que vai fazer, tá bom?”, eu tentei argumentar, mas com astúcia respondeu que eu, assim como ela era ilustradora, então eu também deveria desenhar algo. Sem argumentos para tal justificativa, desenhei o vestido, deixando que ela fizesse todo o resto do desenho. Mais uma vez, Popis aparecia com a boca em sinal de círculo, demonstrando ainda certo desespero, ainda que nesta página não houvesse nada que dissesse que Popis se sentia de tal maneira. Ao analisar esse desenho, tenho a compreensão de que Marcela dá aqui sinais de inferência, além de traduzir o que provavelmente sentiria caso estivesse na mesma posição da boneca. Na figura abaixo temos ilustrado o que Marcela tentou expressar:

Figura 15 - O encontro

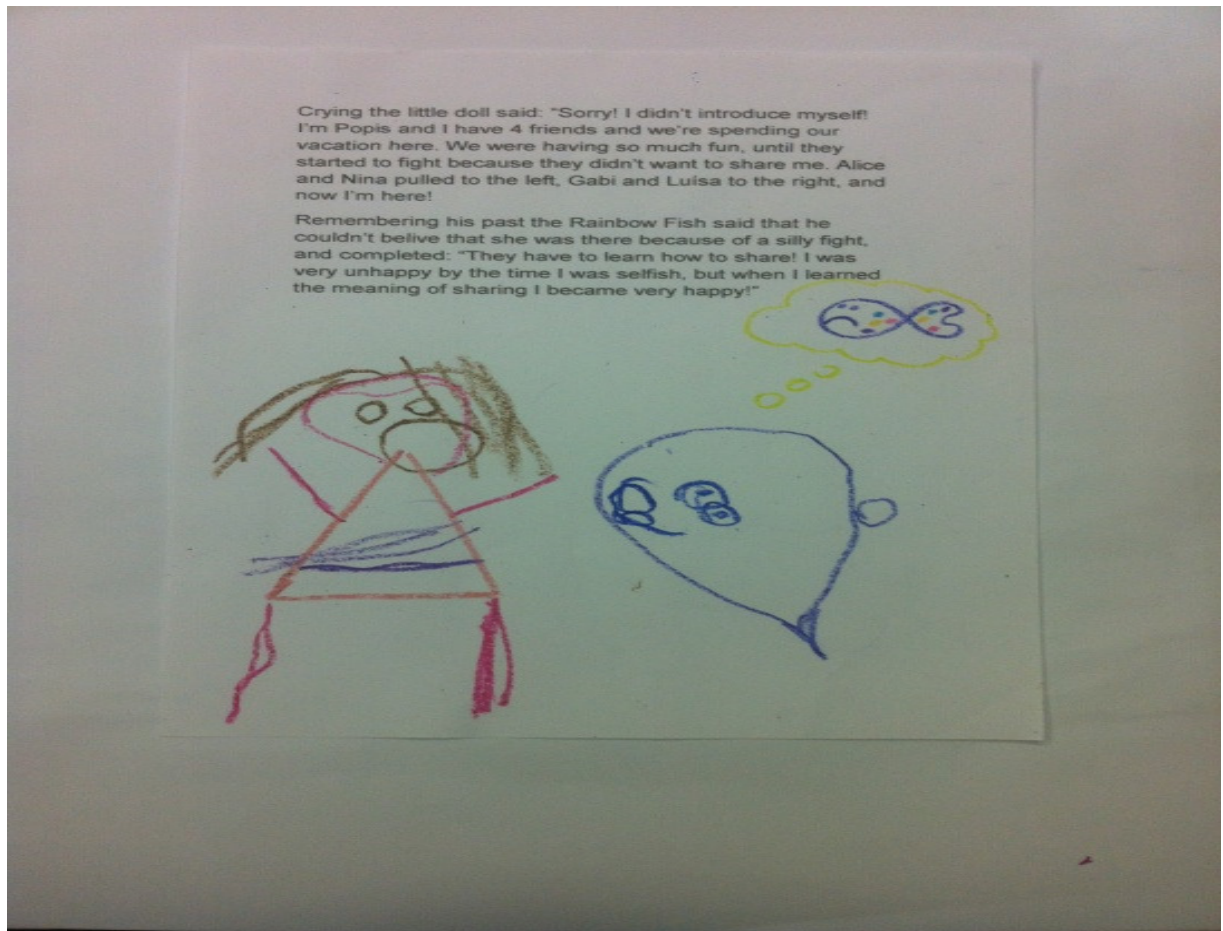


Fonte: Trabalho de campo, 2013

Na página 5, a boneca conta ao peixinho o motivo de ter caído na água, fato este que o faz recordar de seu passado egoísta. Sendo assim, Marcela, mais uma vez, diz que deveria desenhar o *Rainbow Fish* e *Popis*. Tal ideia foi aceita por mim, mas sugeri que desenhassemos um balão de pensamento acima do peixe, com um peixinho desenhado com cara bem triste, para simbolizar o que havia pensado sobre seu passado, como se pode observar na figura 16. Minha ideia foi prontamente aceita por ela, que disse com um olhar bem sapeca: “*Wow Miss Carol! Very good Idea!*” Então, começamos o desenho com vestido da boneca, que desta vez teve suas listras desenhadas por Marcela. Depois, ela desenhcou o peixe, mais uma vez sem pintá-lo, alegando cansaço e o restante da boneca. Vendo que ela estava cansada, sugeri que ela levantasse, desse uma alongada, bebesse água e fosse ao banheiro, enquanto eu desenhava, e assim o fez:



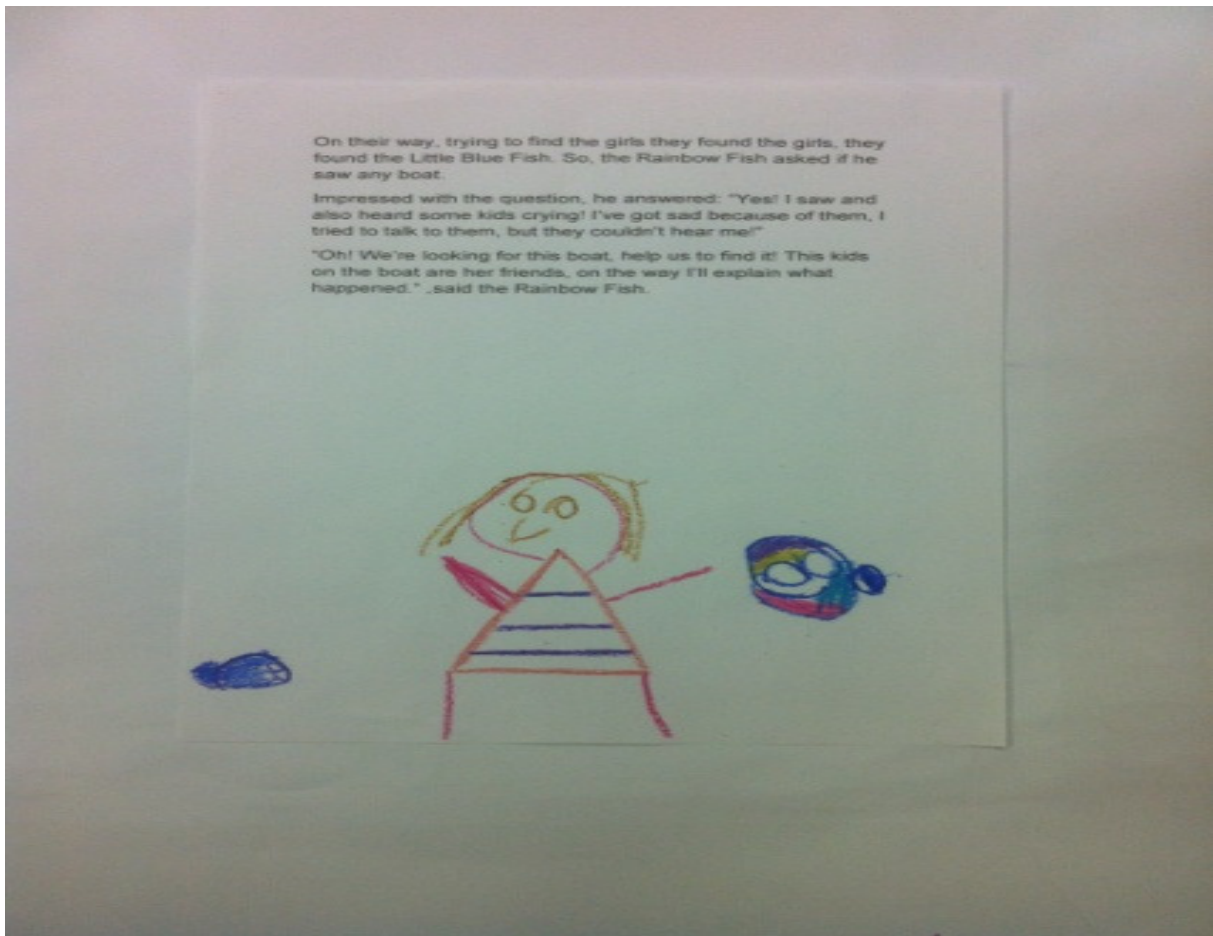
Figura 16 - Recordações



Fonte: Trabalho de campo, 2013

Voltando com uma carinha mais alegre, perguntei se estava se sentindo melhor e se gostaria de parar desenhando. Então ela respondeu: “*I'm o.k.! I don't want to stop!*(Não quero parar)”. Então seguindo seu desejo, li o texto designado para tal página e ela disse em tom animado, batendo palmas: “Essa página vai ser a mais legal, porque vai ter o *little blue fish!* Você sabia, que ela é meu *favorite character?!?*”. Surpresa em ela me contar que o peixinho azul era seu personagem favorito, perguntei o motivo de gostar dele, e ela disse que se dava pelo fato dele ter sido o primeiro amigo do *Rainbow Fish* e que este era bem “fofinho”! Nesta página, pela primeira vez após ter caído ao mar, é que Marcela desenha a boneca com um leve sorriso.

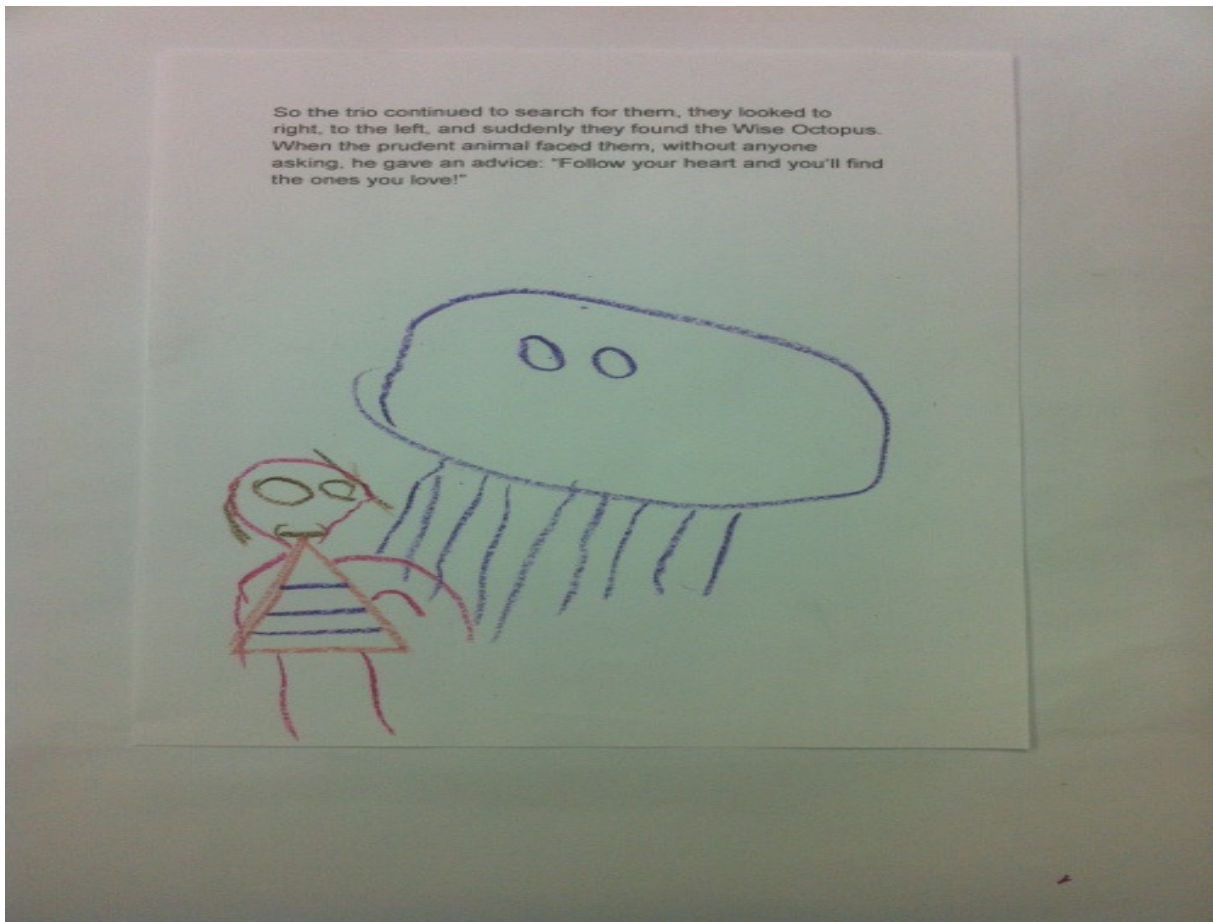
Figura 17 - *The little blue fish*



Fonte: Trabalho de campo, 2013

Na sétima página, nossos personagens encontraram o *Wise Octopus*, personagem que também aparece no livro original e que deu conselho ao *Rainbow Fish* e assim faz com Popis, diz a ela que para encontrar suas amigas deveria seguir seu coração. Aqui, diferentemente das páginas anteriores, desenhou apenas Popis com o polvo. Neste desenho ela não fez boca no sábio polvo, diferentemente do desenho que fez em nosso segundo encontro, tendo em vista que em um de nossos encontros ela percebeu que na ilustração do livro original, o animal não tinha boca. Eu lhe expliquei que a boca ficava por debaixo dos tentáculos, por isso não aparecia. É claro, que comentou isso, muito animada por ter lembrado. Neste trecho podemos inferir o que Abramovich (1997) coloca em "Literatura Infantil: gostosuras e bobices", que a literatura, e eu acrescento que a leitura de livros infantis, para fins deste trabalho, também informam, não servem apenas para passar o tempo. A partir desse comentário fica claro que até a construção de conhecimentos científicos, biológicos, podem ser favorecidas, como ocorreu aqui.

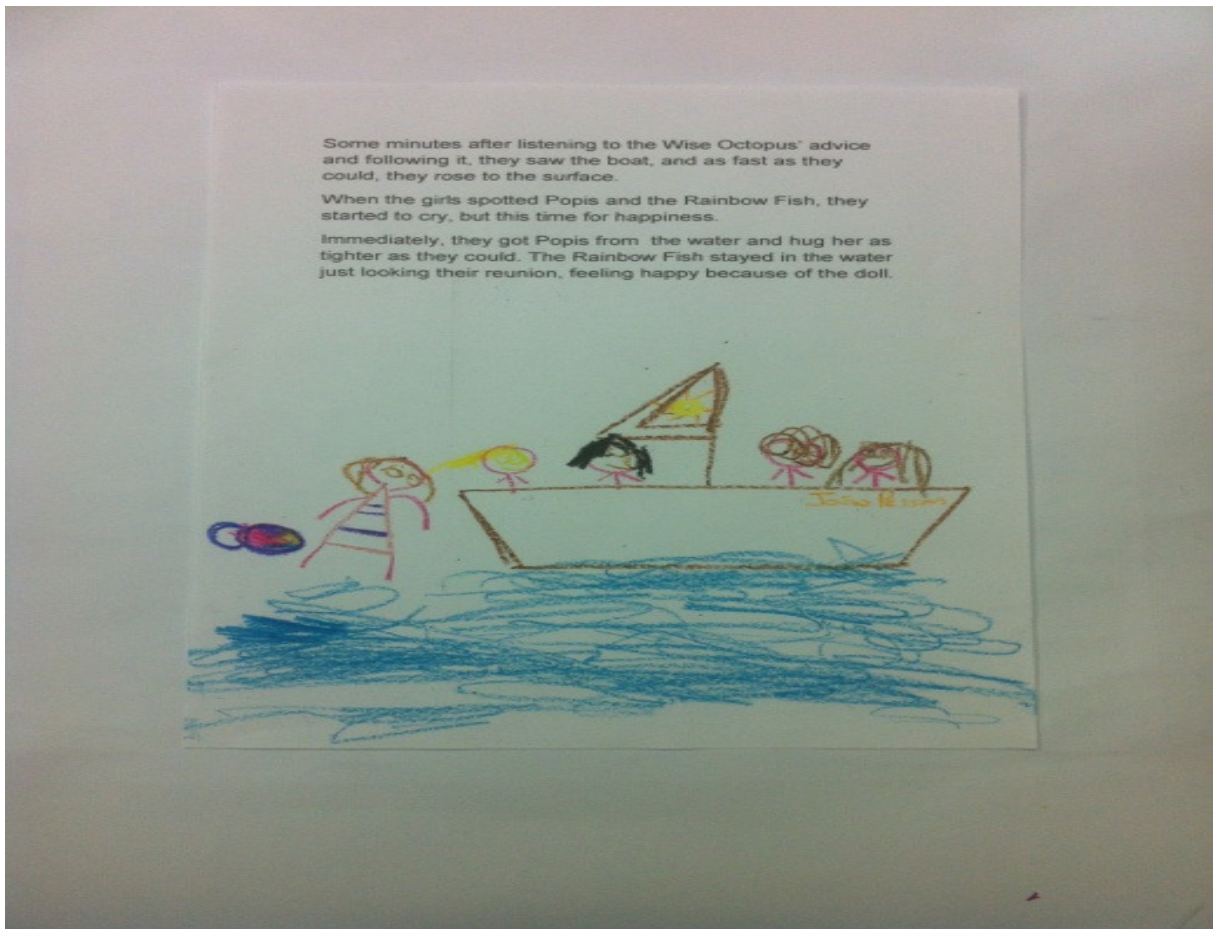
Figura 18 - O polvo já sem boca



Fonte: Trabalho de campo, 2013

Já na oitava página (figura abaixo) é momento em que Popis sobe à superfície junto com *Rainbow Fish*, encontrando suas amigas. Essa página apesar de ser bastante significativa para a história não obteve comentários por parte de Marcela. Eu que dei a ideia do que desenhar, fiz o barco, corpo das meninas e vestido de Popis e ela o restante, em silêncio.

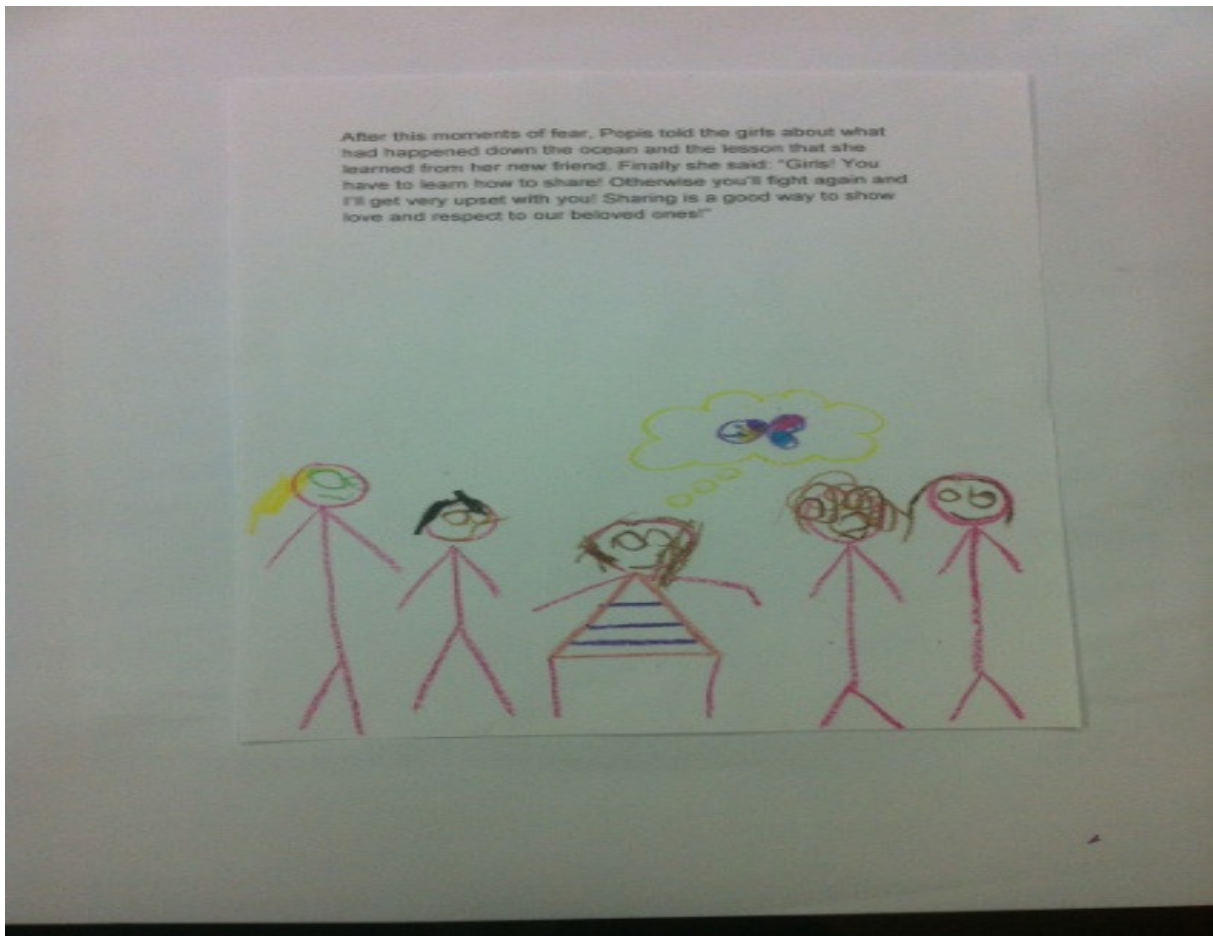
Figura 19 - O reencontro



Fonte: Trabalho de campo, 2013

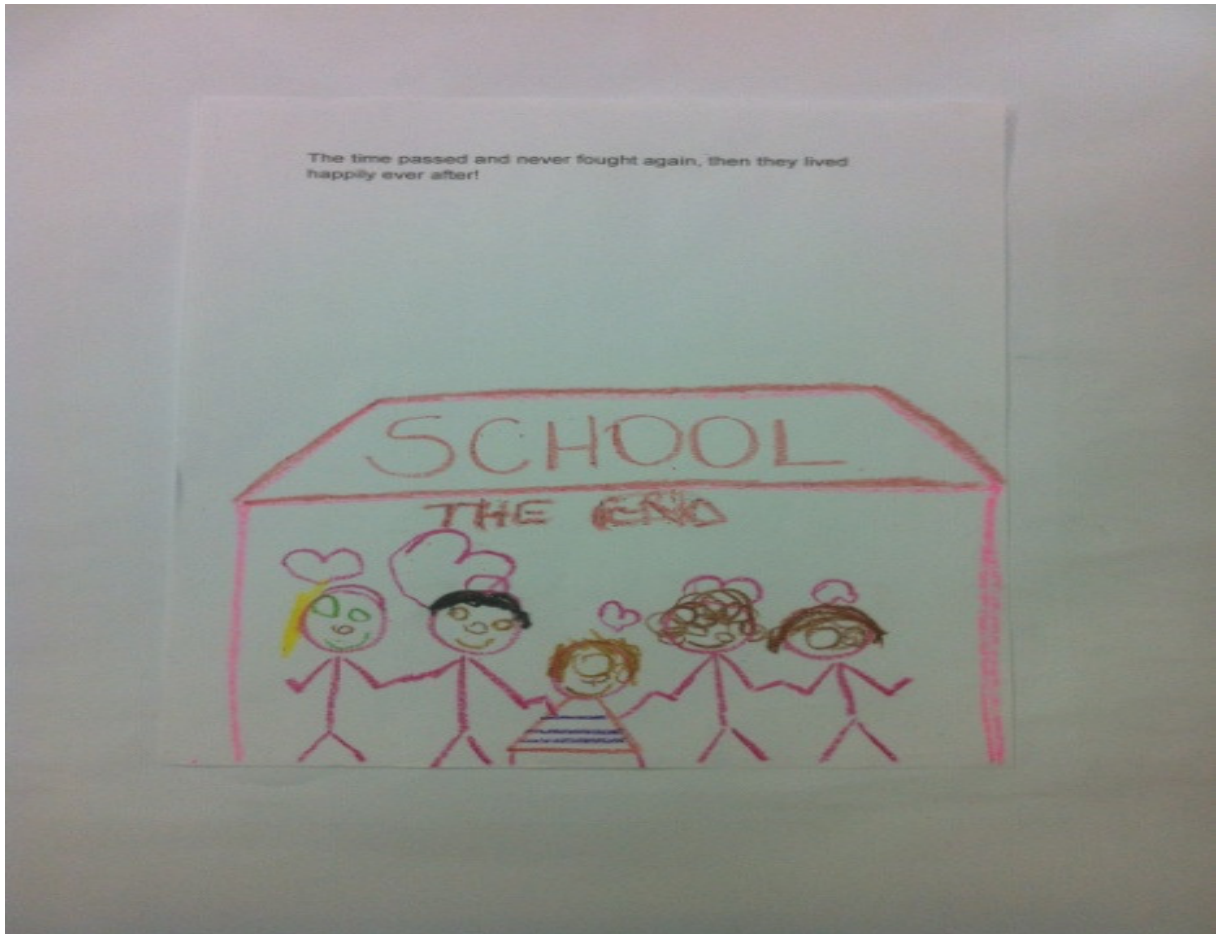
Na penúltima página, todas as meninas e a boneca já se encontravam fora do barco, onde Popis falava com Alice, Nina, Gabriela e Luíza sobre o que havia aprendido com o Rainbow Fish. Marcela, então sugeriu que desenhássemos todas as 5 personagens e que em cima da cabeça de Popis, deveríamos fazer um balão com o novo amigo, dentro, mas dessa vez, bem feliz. E assim fizemos, neste desenho ela fez apenas os cabelos, olhos e boca das personagens. Marcela, ao sugerir o desenho do balão de pensamento, aplica uma ideia dada por mim anteriormente, dando sinais de que a existência do balão fez sentido para ela, levando-a a apropriar esse recurso. Observe tal passagem na figura a seguir:

Figura 20 - Popis fala da experiência vivida



Fonte: Trabalho de campo, 2013

Para encerrarmos, a página do “E viveram felizes para sempre!”, foi ilustrada com as meninas na escola, todas de mãos dadas com um coração em cima de suas cabeças, sugestões estas dadas por Marcela, para simbolizar a felicidade e amor delas, como se pode observar na figura abaixo:



Fonte: Trabalho de campo, 2013

Um ponto interessante desse desenho, é que enquanto eu fazia a estrutura da escola, ela disse em tom de descoberta e tentando me testar, que na última página deveria constar a frase “*The End*” e se eu sabia disso. Eu disse que não necessariamente precisava ter isso escrito, mas que aquela era um boa ideia, então sugeri que escrevêssemos juntas “*The End*”, mas ela alegando com as mãos na cintura que como não sabia escrever, pediu para que eu escrevesse tracejado, que ela passaria o giz “*sparkling pink*” por cima, ideia que acatei e foi assim que terminamos nosso penúltimo encontro, já às 17h.

### **3.5. Quinto encontro: E nossa criação tomou forma**

O quinto e último encontro, realizou-se no dia 09/10/2013, das 14h às 15h15, sendo este o que menos tempo fora despendido.

Quando cheguei, como de costume, Marcela me cumprimentou com um “Oi *Miss Carol!*”, bem animado em frente à televisão. O que diferenciava-se desta vez, era que não

assistia a nenhum desenho da TV a cabo, e sim ao DVD da animação da *Universal Studios*, Meu Malvado Favorito.

Como eu já havia assistido este e por tratar-se de uns de meus filmes preferidos, sabia que o fim estava próximo, faltando pouco menos de 15 minutos. Portando, em vez de pedir para que Marcela desligasse a TV, a fim de darmos início ao último dia de observação, me sentei a seu lado e terminamos de assistir o divertido desenho.

Depois de alguns minutos, ainda durante a exibição do filme, na cena em que o protagonista, Gru colocava suas três filhas adotivas para dormir, apresentava também a elas, um livro de nome O Grande Unicórnio, onde ele era autor e ilustrador da história. Essa cena foi no mesmo instante comentada por Marcela, relacionando o fato de também sermos ilustradoras e autoras de um livro. Empolgada, tirando o olhar da TV e movendo-o para mim, arregalou os olhos e disse: “Olha Miss, o Gru é autor e ilustrador que nem a gente! Olha que fofinho, ele tá mostrando a *cover* pra Edith, Agnes e Margot, igual você faz!”. Comemorei não ter pedido para que desligasse a TV quando cheguei, afinal, Marcela com tal comentário demonstrou mais uma vez, ser capaz de aplicar o vocabulário adquirido em nossos encontros em outros contextos, que nada mais é que um dos objetivos desta pesquisa.

Aproveitando o comentário de Marcela, Gru enquanto lia a história, mostrou para as meninas três gatinhas, todas inspiradas em suas filhas, então a fim de fazer uma breve interpretação da história contada no filme, perguntei se aquelas gatinhas eram parecidas com algo já visto por ela. Marcela, com as mãos na cintura e respondendo em tom de obviedade disse: “Ué! A gatinha rosa é a Margot, a verde é a Edith e a azul é a Agnes! Ele fez essa historinha pra elas, né?!”, recebendo essa resposta, disse a ela que tínhamos feito algo parecido, já que Alice, Nina, Gabriela e Luíza (personagens de nossa história) foram todas desenhadas com alguns elementos marcantes de suas características físicas, apesar de não termos transformado-as em animais. Assim como em outros momentos narrados neste trabalho, identifica-se que nesta fala de Marcela a presença de características que podem ser analisadas como sinais de que há compreensão leitora por parte da aprendiz.

Poucos minutos depois, o filme acabou e ao desligarmos a TV, ela disse cantarolando, já em pé pulando com um grande sorriso estampado no rosto: “Hoje a gente vai ler a nossa história! Aquela que a gente é autora e ilustradora! Lá lá lá lá!”. Percebendo sua empolgação, respondi cantarolando no mesmo tom que ela, que era verdade e ela rindo disse que eu estava “doidinha”.

Depois destes momentos de descontração a chamei até o quarto para que pudéssemos cumprir com o que fora determinado para aquele dia e prontamente fui atendida.

Ao chegarmos no quarto, nos sentamos no tapete, assim como no primeiro encontro. Então entreguei a ela, um dos embrulhos que eu havia feito, o qual continha os desenhos de nossos primeiros encontros. Fixado ao embrulho com um adesivo de um peixe similar ao *Little Blue Fish*, personagem favorito de Marcela, tinha um cartãozinho em que eu lhe agradecia por tudo, além de dizer que ela era maravilhosa. Ela, ao abrir o “presente”, observou todos com olhar orgulhoso e ao se deparar com o desenho do polvo que havia feito em nosso segundo encontro disse com astúcia: “Êêê Miss Carol, esse polvo aqui tem boca embaixo do olho! Tá errado ué, porque a boca do polvo, fica debaixo dos *tentacles*! Mas não tem problema, eu ainda não sabia, né?”, eu apenas lhe mostrei os polegares, em sinal de que estava tudo bem. Como já havia sido colocado, mais uma vez Marcela cita os conhecimentos científicos adquiridos durante os encontros aqui descritos, sobre os polvos, mostrando que a aprendizagem foi mais uma vez significativa.

Abaixo segue a foto do pacote transparente:

Figura 22 - Presente de pacote transparente





Antes que eu pegasse o segundo pacote, ela perguntou indignada: “Cadê o nosso livro? A gente não vai ler ele não?”. Então tirei o pacote dourado de laço rosa da mochila, olhei para ela e ao ver seus olhinhos brilharem, lendo o cartão que havia colocado neste “presente” disse: “*In this golden bag is the book that you’re the author and illustrator! I’m very proud of you!* (Neste pacote dourado contém o livro o qual você é autora e ilustradora! Estou muito orgulhosa de você!)” e acrescentei: “*Congratulations!* (Parabéns!)”.

Figura 23 - Golden Bag



Fonte: Trabalho de campo, 2013

Como citado, havia bilhetes com mensagens motivadoras que valorizavam o trabalho feito por Marcela afixados em ambos os pacotes que foram entregues a ela, pois assim como Martins (2007) aponta que a motivação é um fator crucial para que a aquisição de segunda língua ocorra, quando nos sentimos motivados e elogiados sobre algo que fazemos, sejam ou não relacionados à aquisição de língua estrangeira, a probabilidade que tentemos fazer tal coisa novamente quando isso acontece aumentam significativamente.

Ao recebê-lo, ela logo o abriu e com as mãos juntas na direção do coração, demonstrando entusiasmo, perguntou: “Vamos ler juntas?”, eu a respondi positivamente e ela

então sugeriu que fizéssemos a leitura partilhada, assim como no segundo encontro, onde ela faria o narrador e eu os demais personagens, o que foi prontamente aceito por mim.

Marcela então deu início à leitura pela apresentação da capa com deleite e orgulho, na seguinte ordem, título da obra, autoras e ilustradoras, que no caso somos nós duas, além de me fazer perguntas sobre o que a figura poderia me dizer sobre a história.

Acredito ser relevante, ressaltar que durante a leitura não houve interrupção alguma, não por imposição minha e sim por escolha, que acredito ter sido inconsciente, pois não notei pressa por parte dela durante esse momento. Portanto, foi uma leitura rápida, sem questionamentos sobre vocabulário ou interpretação, o que pode ter se dado também pelo fato de que por termos elaborado juntas a história e durante as ilustrações, que foram feitas no encontro anterior, o termos lido, esses dois elementos já ficaram claros para Marcela.

O fato de ela já ter certo domínio sobre a história e tê-la memorizada em partes, facilitou a mudança de entonação da voz, além da expressão facial e corporal em certas falas. Tendo em vista que ler pelas imagens é difícil, devido à sua qualidade e tamanho, para exemplificar, citarei como se deu a leitura da primeira frase da quarta página, que é logo quando as meninas deixam Popis cair no mar e começar a procurá-la e última página. Na primeira, dizia: *“As fast as the girls could, they started to look for their beloved mascot, but they couldn’t find her, so they got very upset.”*, com um tom carregado de preocupação e olhos bem arregalados, devido ao “sumiço” da boneca, essa parte foi lida, dando destaque especial através de expressão corporal e facial em *“started to look”* e *“got very upset”*.

A primeira expressão destacada, significa que começaram a procurar, o que levou Marcela a levar uma das mãos acima dos olhos, virando a cabeça de um lado para o outro, com a boca levemente aberta, parecendo que gritava, como se realmente estivesse procurando alguém. Por ter mãos pequeninas, quando ela levou uma delas em direção aos olhos, ela desequilibrou o livro, quase deixando-o cair, então, eu o peguei para facilitar sua movimentação. Já com o livro em suas mãos novamente, o segundo elemento destacado, que significa que as meninas haviam ficado tristes, a expressão de tristeza, representada por olhos semiabertos e um grande bico nos lábios, tomou conta do rosto de Marcela, além de ter diminuído seu tom de voz.

Na última página, onde temos o feliz desfecho da história, sua expressão facial e corporal foi tomada por alegria e entusiasmo, diferentemente da quarta página. Esta falava que o tempo passou, que as meninas nunca mais brigaram e que foram felizes para sempre, como pode ser observado na figura 21, na página 74.

Apesar de toda a frase ter sido lida com animação, ao ler a expressão “*They lived happily ever after*”, que significa que foram felizes para sempre, ela aumentou seu tom de voz, colocou o livro no colo, deu uma levantada nos ombros, fez uma leve inclinação para um dos lados com a cabeça entre as duas mãos também levantadas, em forma de castiçal. E, sorrindo disse que elas haviam vivido felizes para sempre, seguido por um “*The end!*”, bastante entusiasmado.

Após termos lido, parabeneizei-a novamente e ela, após agradecer com um largo sorriso no rosto, perguntou se poderia ler para mim, seu mais novo livro adquirido, Monstros S.A. da Disney, em português.

Eu permiti e então ela pegou o livro em uma das estantes, sentou-se ao meu lado novamente e deu início a leitura, como de hábito, pela capa. Apresentando dessa vez apenas o título e os personagens ilustrados, já que não apresentavam autor, ilustrador e editora, fato este que foi percebido por ela, pois disse em tom de dúvida, que este livro era “estranho”, por não ter esses elementos. Então disse a ela que não era estranho, mas apenas diferente, por se tratar de uma história adaptada de filme para livro e que fora elaborada por uma grande equipe da Disney. Portanto, os nomes não haviam sido trazidos no livro, mas que ainda assim, a história tinha seus autores e ilustradores.

Um fato curioso sobre a leitura da capa foi que mesmo o livro sendo na língua materna, ela apresentou os nomes capa e título em língua inglesa, demonstrando mais uma vez domínio na apresentação desta parte do livro e de seu vocabulário específico, já em L2.

Marcela leu a primeira página bem entusiasmada, sem dificuldade. Essa primeira página apresentava a empresa em que os monstros trabalhavam colhendo gritos assustados de crianças, a fim de obter energia para a cidade que moravam, além dos dois monstros principais da história, Sully um grande monstro coberto de pelos azuis, que era o funcionário número 1 de onde trabalhavam, por ser o empregado que fazia as crianças soltarem os gritos mais desesperados de medo e Mike Wazowski, o treinador de Sully, um monstinho verde, redondo de baixa estatura, que possuía apenas um grande olho em sua cabeça/corpo.

Após apresentar Mike Wazowski, ela disse que aquele era seu personagem favorito de toda a história, por ser muito engraçado. Após me mostrar ainda na primeira página a figura deste, ela começou a folhear o livro para me apontar com o dedo e dizer: “Olha o Mike aqui!” todas as vezes que ele aparecia na história, sendo que apenas em algumas páginas ela comentava algo sobre o contexto da cena ilustrada. Ao chegar ao fim do livro, que apesar de seu pequeno formato tinha várias páginas, com longos textos e fonte

pequena, Marcela, após pouco mais de um minuto me mostrando as vezes que Mike aparecia, fechou o livro.

Ao fechar o livro, esperei alguns segundos, para ver se ela o abriria novamente e retomasse a leitura, vendo que isso não seria feito, perguntei se ela havia terminado a leitura e foi respondida com um categórico sim.

Sobre esse fato, compreendemos que essa leitura incompleta, pode ter se dado pelo fato de ninguém ter contato toda a história, de maneira interessante a ela, o que pode tê-la levado a mostrar apenas aquilo que a interessava, que no caso foi seu personagem favorito.

Perguntei então se ela gostaria que eu o lesse para ela, mas ela disse que não era necessário. Obtendo tal resposta, preferi não insistir e perguntei se poderíamos acabar nossos encontros por ali. Ela então perguntou, demonstrando certa tristeza, se eu não voltaria na próxima semana, obtendo não por resposta, ela complementou, com a cabeça levemente jogada para a direita: “Ah! Eu gosto tanto quando você vem aqui! Vem um dia me visitar de novo, vem?!” Essa simples perguntinha, trouxe-me alegria, pois senti que além de tê-la ajudado a progredir em relação ao vocabulário e compreensão leitora em língua inglesa, nossos encontros haviam sido prazerosos, apesar de às vezes ter demonstrado certa cansaço.

Respondi a ela que nos encontraríamos em breve e que eu tinha gostado muito de ter passado aqueles dias com ela. Então nos demos um forte abraço de despedida e fui levada até a porta. Quando eu já estava embaixo de seu prédio, ouvi seu grito da janela: “Tchau *Miss Carol! See you later* (Te vejo mais tarde)!”, eu prontamente, com um largo sorriso disse brincando e rimando: “*See you later, alligator!*”.

E foi assim, em clima já saudoso que minhas observações participantes tiveram fim!

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

O objetivo principal deste trabalho foi investigar como a leitura de livros infantis em inglês auxilia na aquisição-ampliação de vocabulário de segunda língua. Para analisar se esse objetivo foi alcançado, as categorias mencionadas na análise dos dados, serão retomadas e assim, serão confirmadas ou refutadas.

A categoria de análise 1 foi que a cada contação/leitura de uma mesma história haveria ampliação de vocabulário, enquanto a categoria 2 pretendia responder se houve e como foi a aplicação vocabulário adquirido através da contação/leitura de história em diferentes contextos. Com o decorrer da pesquisa, compreendi que para que a primeira categoria fosse confirmada, a segunda deveria ocorrer, ou seja, são interdependentes, tendo em vista que eu só saberia que a aquisição de vocabulário aconteceu no caso dele ter sido aplicado noutro contexto. Independentemente da relação entre ambas, elas se confirmam, tendo em vista que a cada encontro, as palavras que haviam sido selecionadas previamente e que foram trabalhadas durante a leitura, eram aplicadas em diferentes contextos já no primeiro encontro. Um exemplo claro que confirma tais categorias é o do momento em que Marcela vai ao banheiro logo após termos feito uma rápida leitura do livro. Ainda que a leitura tenha sido mais rápida que as feitas nos encontros anteriores, algumas palavras foram destacadas ou lembradas, dentre elas “*disappeared*” foi trabalhada, passado uns cinco minutos Marcela se levanta da cadeira para ir ao banheiro e ao chegar disse: “*Puff!* (barulho de bolha de sabão estourando) *I disappeared*(Eu desapareci)!”

Por fim a terceira categoria pretendia elucidar se a maneira com que a história é contada/lida favorece a ampliação e emprego em diferentes contextos do vocabulário adquirido. Nesta categoria temos indícios que confirmam que a maneira de ler/contar histórias interfere na aquisição de linguagem em L2, porém, não foi possível observar qual foi mais eficiente. Por esse motivo, entendemos que caso houvesse mais tempo poderíamos repetir as estratégias utilizadas mais duas vezes cada, em diferentes histórias, para quantificarmos o vocabulário adquirido e assim chegarmos a um modo mais eficaz de contar histórias visando a aquisição de vocabulário.

Quanto ao momento da contação/leitura de história, conclui-se que é muito importante e preciso que o contador tenha alguns cuidados. A história deve ser conhecida, passando por um momento de estudo prévio para captar todas as suas características e se envolver com profundidade para o momento de contá-la para as crianças. A contação/leitura

deve ser feita a partir da criação de um clima de envolvimento e encanto, desenvolvida com pausas e intervalos, para que o imaginário da criança seja respeitado.

É importante também destacarmos que para que a contação/leitura de histórias seja efetiva, é necessário que seus objetivos sejam claros, caso contrário a leitura, por si só, não dará conta de alavancar o processo de letramento, pois faltarão procedimentos necessários à mediação entre professor, aluno e linguagem.

A partir dos dados observados e à luz do referencial teórico, considerando especialmente os conceitos de estratégia e motivação, propostos por Tacca (2006) e Martins (2007), respectivamente, pode-se afirmar que quando o aprendiz participa na elaboração das atividades propostas e o professor planeja algo pensando nas preferências do aluno, o processo de aquisição de vocabulário/conhecimento ocorre mais naturalmente e de forma prazerosa.

Com base nas considerações descritas acima, compreendemos que todos os objetivos da pesquisa foram contemplados e observados durante os encontros realizados entre a pesquisadora e sujeito colaborador.

### **PARTE III**

## **PERSPECTIVAS PROFISSIONAIS**

Como fora dito no memorial, no início de 2014, me mudo para Goiânia. Por esse motivo, ao contrário da maioria de meus colegas de curso, não farei o concurso para a Secretaria de Educação do GDF, que ocorrerá no fim deste ano.

Em decorrência de tal traslado já fui em busca de um novo emprego na nova cidade, e o conquistei. Após entrevista e prova escrita no fim de outubro, fui comunicada pela direção da instituição de ensino, a qual é uma das franquias da escola bilíngue com metodologia canadense que estagiei por um ano e meio em Brasília, que estava contratada e que já não mais deveria buscar colocação no mercado de trabalho.

Em novembro recebi a resposta definitiva sobre o cargo que ocuparei. Para minha surpresa e extrema alegria fui contemplada com a regência! Compreendo essa conquista como resultado não só da entrevista e prova, mas também ao um ano e meio que passei pela Maple Bear Brasília! Agradeço a Deus pela graça concedida!

Devido ao desejo de ter filhos em breve e educá-los no bilinguismo, pretendo continuar atuando com Educação Bilíngue por bastante tempo.

No que diz respeito à pós graduação, pretendo fazer mestrado, como meio de continuação e aprimoramento da pesquisa iniciada no presente estudo, apesar de ainda não saber quando iniciá-lo.

O encanto e apreço pela educação e regência, fazem grande parte de mim, porém, junto ao meu então noivo e futuro marido, pretendo sair da área da educação daqui uns dez anos para abirmos um negócio juntos, atendendo a um desejo dele, mas aprovado por mim.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ABRAMOVICH, Fanny. **Literatura infantil: gostosuras e bobices**. São Paulo: Scipione, 1997.
- ANDRÉ, M.E.D.A. **Estudo de caso em pesquisa e avaliação educacional**. Brasília: Líber Livro Editora, 2005.
- BAKER, Colin. PRYS JONES, Sylvia. **Encyclopedia of bilingualism and bilingual education**. 1998. Disponível em: <  
[http://books.google.com.br/books?id=YgtSqB9oqDIC&printsec=frontcover&hl=pt-BR&source=gbs\\_ge\\_summary\\_r&cad=0#v=onepage&q&f=false](http://books.google.com.br/books?id=YgtSqB9oqDIC&printsec=frontcover&hl=pt-BR&source=gbs_ge_summary_r&cad=0#v=onepage&q&f=false) > Acessado em: set 2013
- BORGES, L. C. & SALOMÃO, N. M. R. (2003). **Aquisição da linguagem: considerações da perspectiva da interação social** [Versão eletrônica], *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 16 (2), pp. 327-336
- BORTONI-RICARDO, Stella Maris (orgs.) ...[et al.]. **Leitura e mediação pedagógica**. São Paulo: Parábola, 2012.
- BORTONI-RICARDO, Stella Maris. **O professor pesquisador- Introdução à Pesquisa Qualitativa - Stella Maris**. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.
- BUSATTO, CLÉO. **A arte de contar histórias no século XXI**. Rio de Janeiro: Vozes, 2006
- CUMMINS, Jim. **Second language acquisition within bilingual education programs**. In: BEEBE, Leslie M. *Issues in second language acquisition*. New York: Newvury House Publishers, 1988.
- ELLIS, Rod. **Understanding second language acquisition**. Oxford University Press, 1985.
- FIGUEIREDO, F.J.Q.. Aquisição e aprendizagem de segunda língua. In: **Signótica**, 7, jan/dez. 1995, p.39-57. Disponível em:  
 <<http://www.revistas.ufg.br/index.php/sig/article/view/7380/5246>> Acessado em: out 2013
- GIL, Antônio Carlos. **Métodos e Técnicas de Pesquisa Social**. 6.ed. São Paulo: Atlas, 2011. p.30-31
- HAMERS, J.F. BLANC, M.H.A. **Bilinguality and Bilingualism**. Cambridge University Press, 2000
- HARDING-ESCH, Edith. RILEY, Philip. **The bilingual Family: a handbook for parents**. 2.ed. Cambridge University Press, 2003.
- KLEIMAN, A. B. (org.). **Os significados do letramento**. Campinas: Mercado das Letras, 1995.



- LIGHTBOWN, Patsy M. SPADA, Nina. **How languages are learned**. Oxford University Press, 2006.
- LÜDKE, M. & ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisa em Educação: abordagens qualitativa**. São Paulo: EPU, 1986.
- MARTINS, Marizilda G.L. **Uma experiência de desenvolvimento de projetos didáticos na educação infantil bilíngue**. São Paulo, 2007. Disponível em: <<http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48134/tde-07122007-155142/pt-br.php>> Acesso em: Nov 2013
- MEGALE, Antonieta Heyden. **Bilinguismo e educação bilíngue-discutindo conceitos**. Revista Virtual de Estudos da Linguagem-ReVEL- Ano 3, n.5, 2005. Disponível em: <[http://www.revel.inf.br/files/artigos/revel\\_5\\_bilinguismo\\_e\\_educacao\\_bilingue.pdf](http://www.revel.inf.br/files/artigos/revel_5_bilinguismo_e_educacao_bilingue.pdf)> Acesso em: Out 2013
- OLIVEIRA, R. **Pelos jardins Boboli: reflexões sobre a arte de ilustrar livros para crianças e jovens**. Rio de Janeiro, RJ: Nova fronteira, 2008, p. 13-25.
- OLIVEIRA, Thaís de. **Letramento Literário – A mediação da leitura de obras literárias no processo de leitores competentes**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de Brasília, Brasília. Março de 2012.
- PFISTER, M. **The Rainbow Fish**. North-South Books, 1992.
- SCAPATICIO, Márcia. Ler é diferente de contar histórias. **Revista Nova Escola**. Disponível em: <<http://revistaescola.abril.com.br/creche-pre-escola/ler-diferente-contar-historias-683010.shtml>> Acessado em: set 2013
- SKUTNABB-KANGAS, T. Bilingualism or not: the educations of minorities. Encyclopedia of Education Volume 2, 1997
- SOARES, M. (1998). **Letramento: um tema em três gêneros**. 2 ed. 5 reimpr. Belo Horizonte: Autêntica, 2004a.
- SOUZA, Renata Junqueira. COSSON, Rildo. **Letramento literário: Uma proposta para sala de aula**. São Paulo: UNESP, 2011
- TACCA, M.C.V.R. Estratégias Pedagógicas: Conceituação e desdobramentos com foco nas relações professor-aluno. IN: TACCA, M.C.V.R. (Org.). **Aprendizagem e trabalho pedagógico**. São Paulo: Alínea, 2006.
- ZACCUR, Edwiges (org.). **Alfabetização e letramento: o que muda quando muda o nome?** Rio de Janeiro: Rovel, 2011

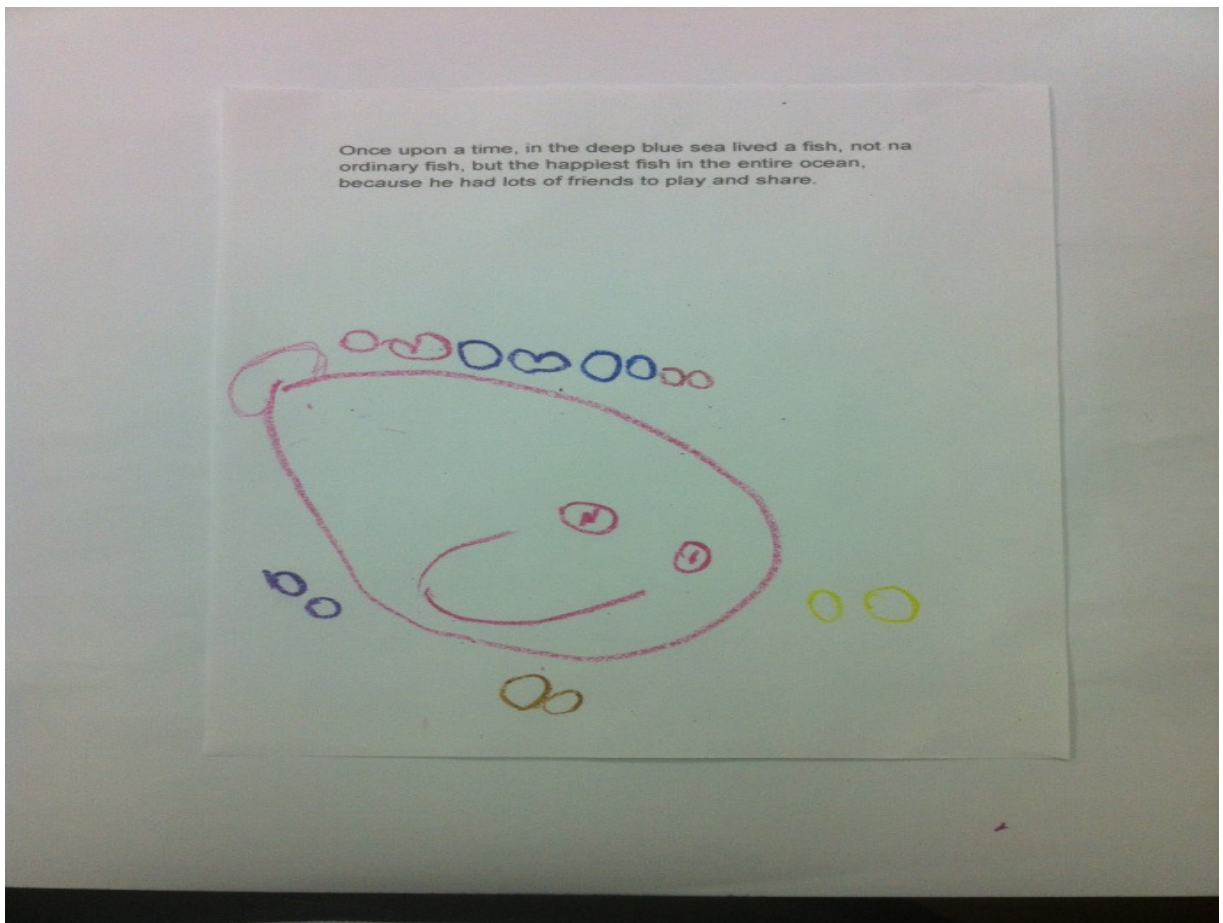
## APÊNDICE

### FINDING MY BELOVED FRIENDS/PROCURANDO POR MEU QUERIDOS AMIGOS

Written and illustrated by/Escrito e ilustrado por Carol Mendonça and Marcela\*

#### Page 1

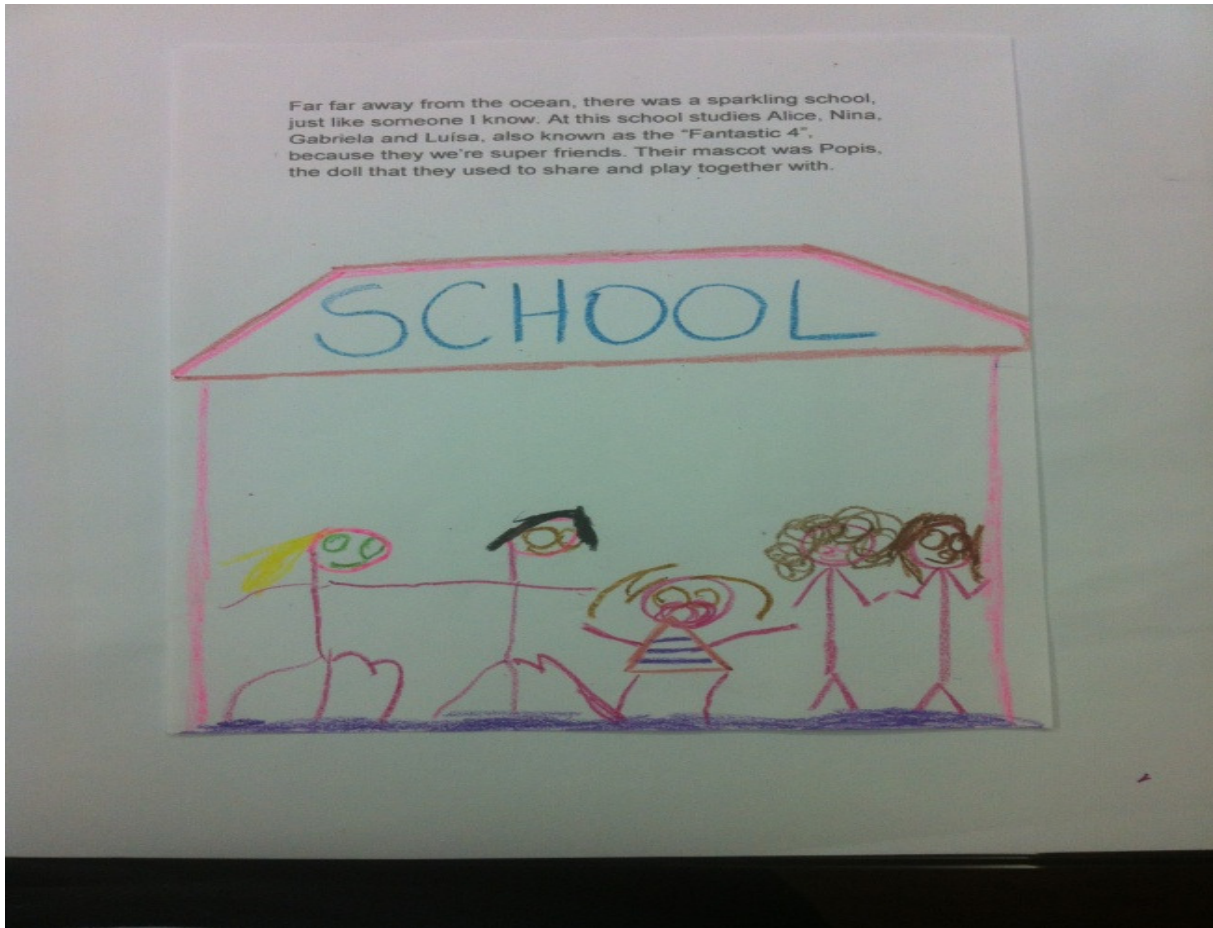
Once upon a time, in the deep blue sea lived a fish, not an ordinary fish, but the happiest fish in the entire ocean, because he had lots of friends to play and share. His name was Rainbow Fish, because he used to have some sparkling and colorful scales.



Era uma vez, no fundo do mar azul um peixinho. Não tratava-se de qualquer peixe, mas do mais feliz de todo o oceano, pois ele tinha vários amigos para brincar e dividir. Seu nome era Rainbow Fish, porque há algum tempo atrás ele tinha seu corpo coberto por brilhantes e coloridas escamas.

**Page 2**

Far far away from the ocean, there was a sparkling school, just like someone I know. At this school studies Alice, Nina, Gabriela and Luísa, also known as the “Fantastic 4”, because they were super friends. Their mascot was Popis, the doll that they used to share and play together with.

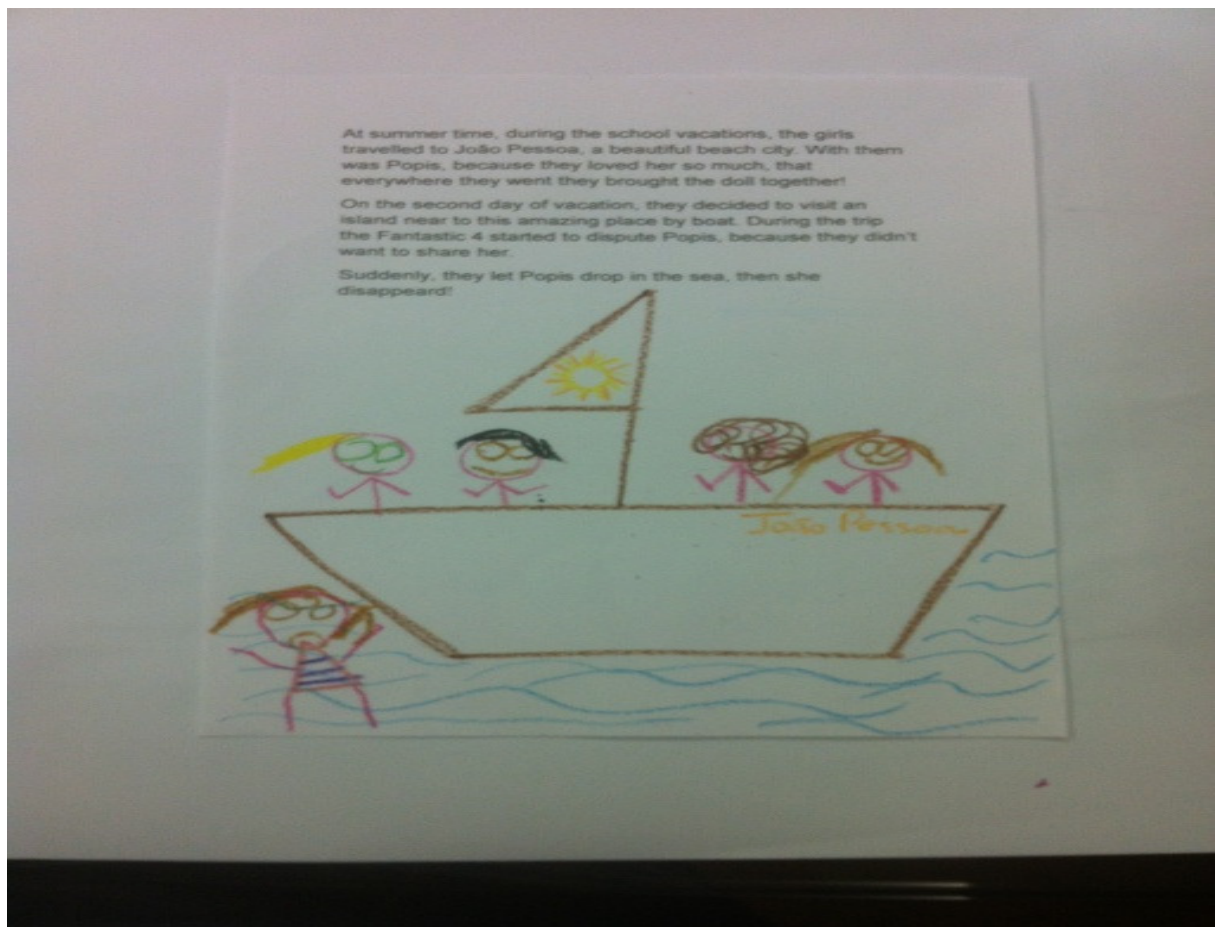


Bem, bem distante do oceano, havia uma escola brilhante, assim como o peixinho. Nesta escola estudavam as super amigas Alice, Nina, Gabriela e Luísa, também conhecidas como o “Quarteto Fantástico”. Ela tinham uma mascote, a boneca Popis, a qual tinham o costume de dividi-la e brincar juntas.

### Page 3

At summer time, during the school vacations, the girls travelled to João Pessoa, a beautiful beach city. With them was Popis, because they loved her so much, that everywhere they went they brought the doll together!

On the second day of vacation, they decided to visit an island near this amazing place by boat. During the trip the Fantastic 4 started to dispute Popis, because they didn't want to share her. Suddenly, they let Popis drop in the sea, then she disappeared!



Durante as férias de verão, as meninas viajaram para João Pessoa, uma linda cidade praiana. Juntas à elas estava Popis, pois elas a levavam a todos os lugares, já que a amavam muito. No segundo dia de férias, elas decidiram fazer uma vista de barco à uma ilha nos perto da cidade que estavam. No trajeto as meninas começaram uma disputa pela boneca, pois não queriam dividi-la mais. Então, de repente, a boneca caiu ao mar, desaparecendo.

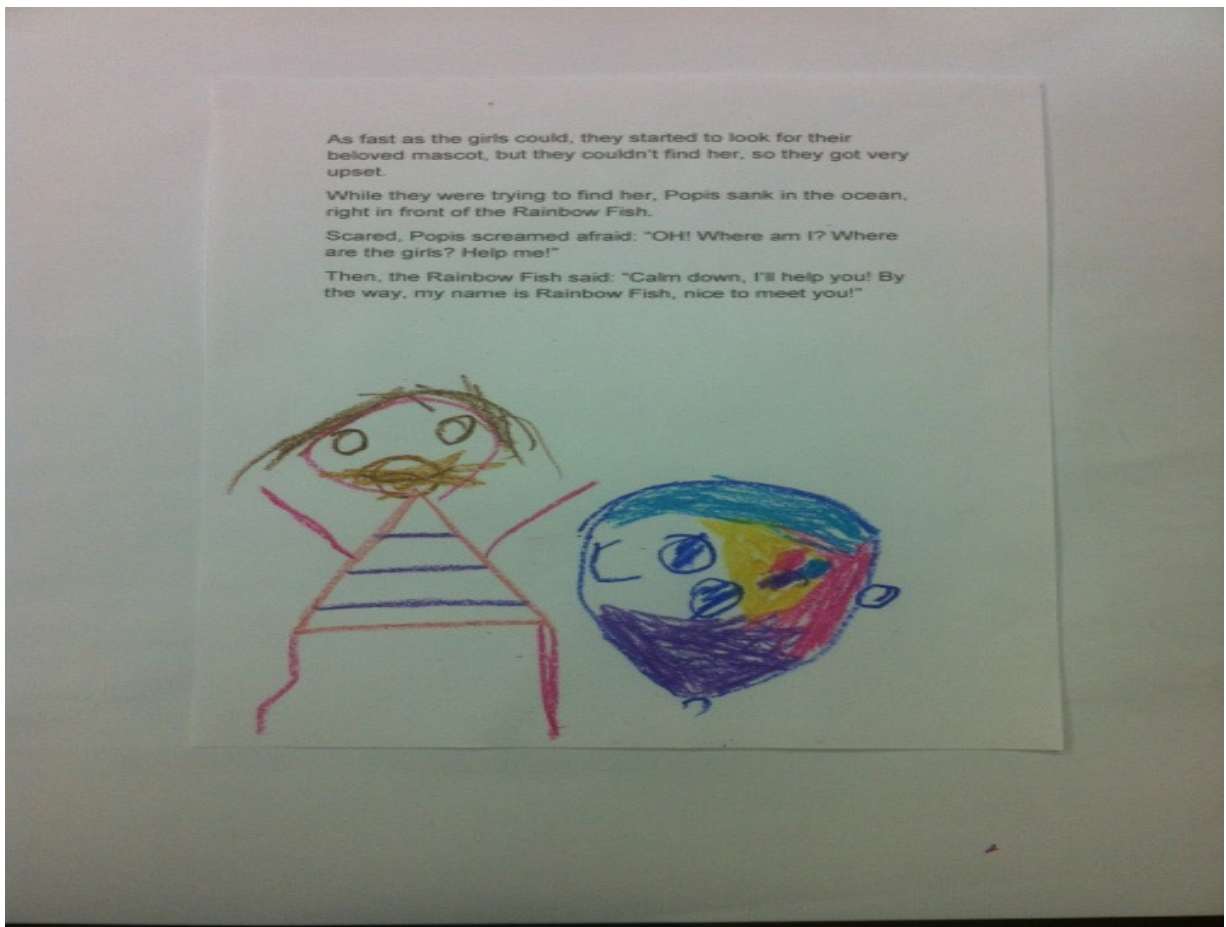
**Page 4**

As fast as the girls could, they started to look for their beloved mascot, but they couldn't find her, so they got very upset.

While they were trying to find her, Popis sank in the ocean, right in front of the Rainbow Fish.

Scared, Popis screamed afraid: "OH! Where am I? Where are the girls? Help me!"

Then, the Rainbow Fish said: "Calm down, I'll help you! By the way, my name is Rainbow Fish, nice to meet you!"



As meninas começaram a busca pela amada boneca o mais rápido que puderam, no entanto não conseguiram encontrá-la, o que as deixou muito tristes.

Enquanto tentavam achá-la, Popis afundava no oceano, bem em frente ao Rainbow Fish.

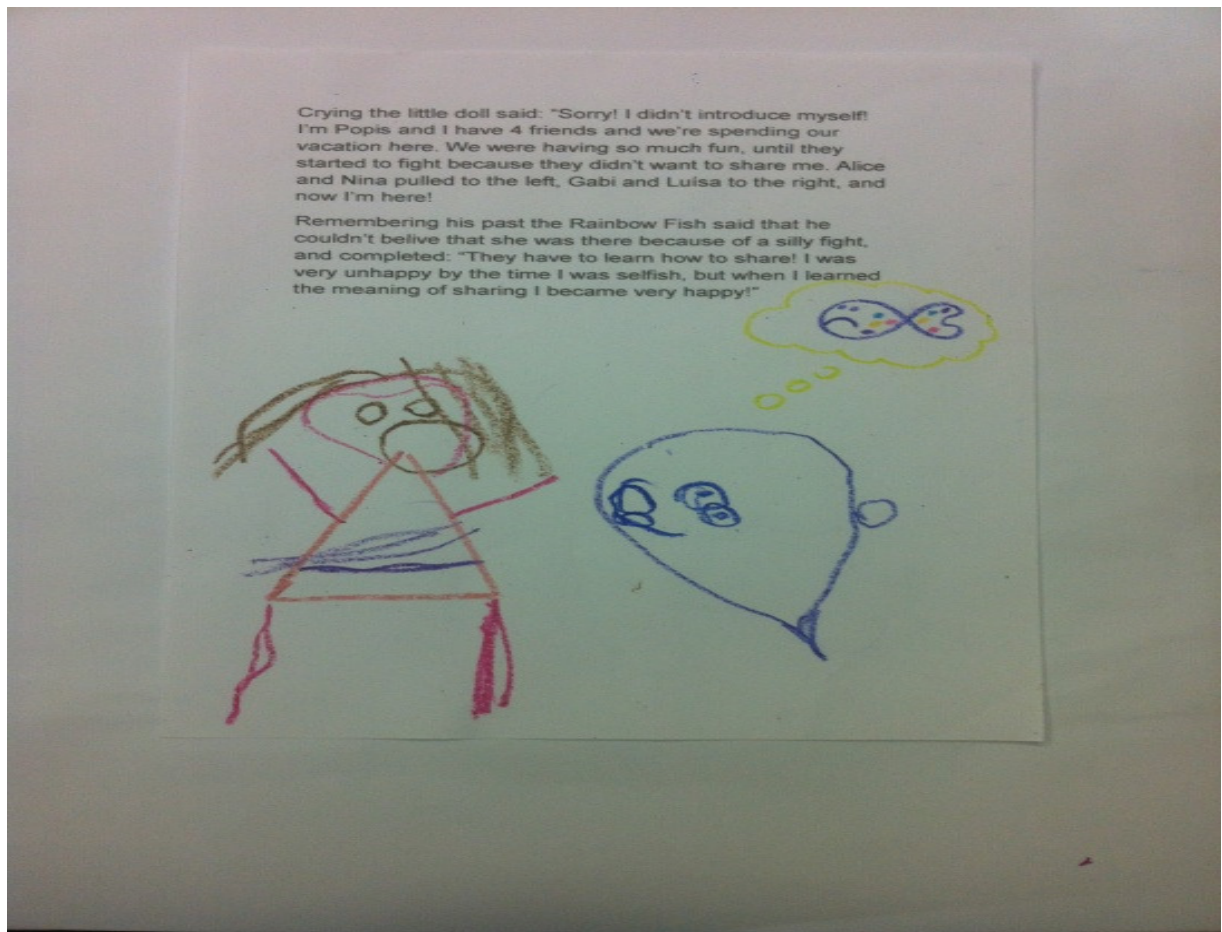
Assustada, ela gritou: "Ahh! Onde estou? Onde estão as meninas! Socorro!"

Então, o peixinho disse: "Fique calma, eu vou te ajudar! À propósito, meu nome é Rainbow Fish. Prazer em conhecê-la!"

## Page 5

Crying the little doll said: “Sorry! I didn’t introduce myself! I’m Popis and I have 4 friends and we’re spending our vacation here. We were having so much fun, until they started to fight because they didn’t want to share me. Alice and Nina pulled to the left, Gabi and Luísa to the right, now I’m here!”

Remembering his past the Rainbow Fish said that he couldn’t believe that she was there because of a silly fight, and completed: “They have to learn how to share! I was very unhappy by the time I was selfish, but when I learned the meaning of sharing I became very happy!”



Chorando a bonequinha disse: “Desculpa! Eu nem me apresentei, não é!? Sou Popis e tenho quatro amiguinhas, as quais estão passando férias aqui. Nós estávamos nos divertindo mundo, até que elas começaram a brigar, pois não queriam me compartilhar. Alice e Nina me puxaram para a esquerda, Gabi e Luísa para a direita e agora estou aqui!”

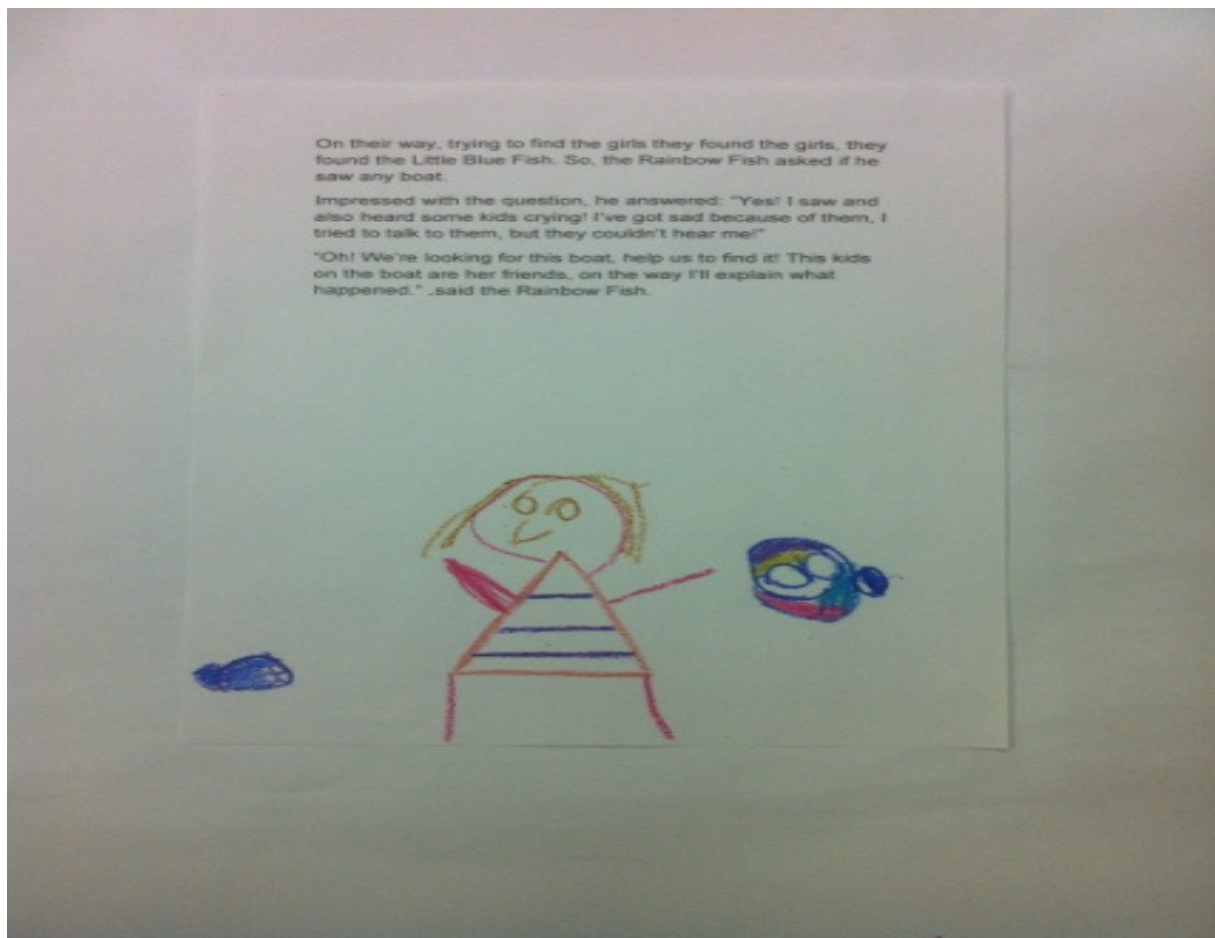
Enquanto a boneca contava sua história, Rainbow Fish recordando-se de seu passado, disse: “Não acredito que você caiu aqui por causa de uma briguinha boba! Elas precisam aprender a dividir! Eu era muito triste no tempo em que o egoísmo tomava conta de mim, mas quando aprendi o significado da partilha, me tornei muito feliz!”

## Page 6

On their way, trying to find the girls, they found the Little Blue Fish. So, the Rainbow Fish asked if he saw any boat.

Impressed with the question, he answered: “Yes! I saw and also heard some kids crying! I’ve got sad because of them, I tried to talk to them, but they couldn’t hear me!”

“Oh! We’re looking for this boat, help us to find it! This kids on the boat are her friends, but on the way I’ll explain what happened.”, said the Rainbow Fish.



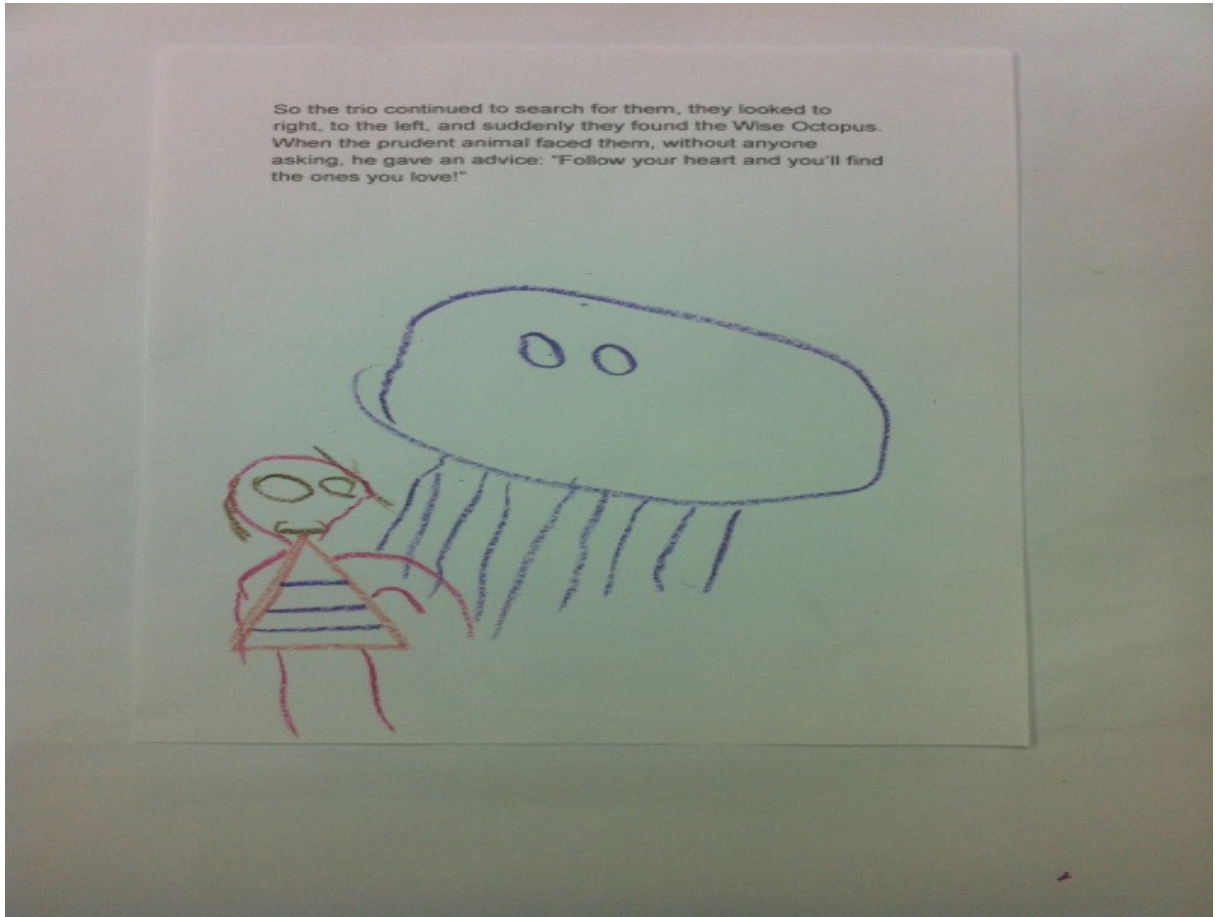
Enquanto procuravam as meninas, Popis e Rainbow Fish, encontraram o Pequeno Peixe Azul. Ao avistá-lo o colorido peixe perguntou se ele havia visto algum barco por ali.

Impressionado com a pergunta, já que poucos barcos passavam por aquela região, o Peixinho Azul respondeu: “Sim, eu vi! Além de ver, escutei o choro de algumas crianças! Fiquei triste por elas, até tentei me comunicar, mas não conseguiram me escutar!”

“Caramba! Nós estamos procurando por esse barco, nos ajude a encontrá-lo! Essas crianças são amigas dela. Ela caiu aqui, sem querer! Como a história é longa, te explico tudo no caminho!”, disse o Rainbow Fish.

**Page 7**

So the trio continued to search for them, they looked to right, to the left, and suddenly they found the Wise Octopus. When the prudent animal faced them, without anyone asking, he gave an advice: “Follow your heart and you’ll find the ones you love!”



Então o trio continuou na busca pelas meninas, eles olhavam para a direita, para a esquerda, até que, sem que esperassem, encontraram com o Sábio Polvo. Quando aquele animal ficou face a face com eles, sem que ninguém perguntasse, ele deu um conselho a Popis : “Siga seu coração que encontrará suas amadas!”

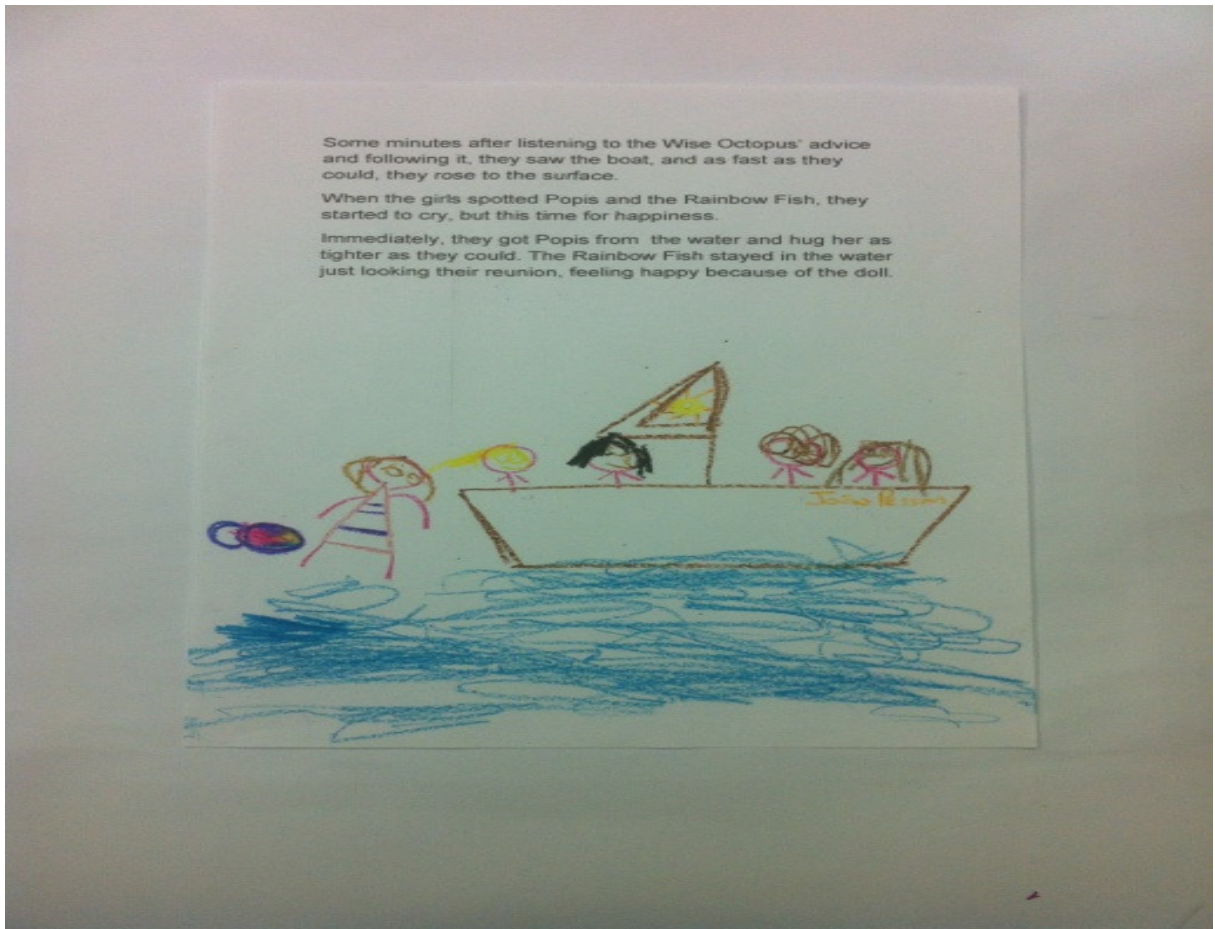


**Page 8**

Some minutes after listening to the Wise Octopus' advice and following it, they saw the boat, and as fast as they could, they rose to the surface.

When the girls spotted Popis and the Rainbow Fish, they started to cry, but this time for happiness.

Immediately, they got Popis from the water and hug her as tighter as they could. The Rainbow Fish stayed in the water just looking their reunion, feeling happy because of the doll.



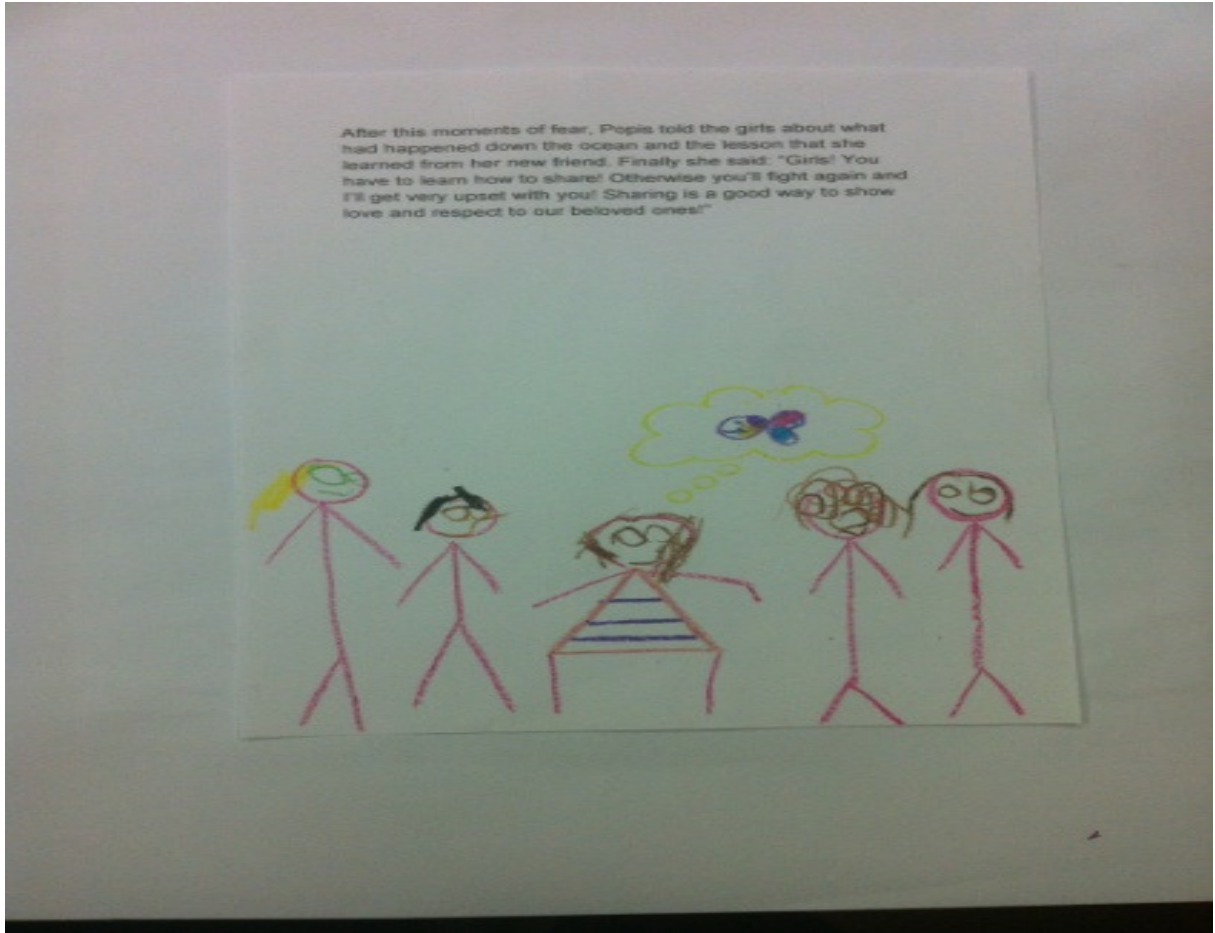
Após terem escutado o conselho do Polvo e tentando segue-lo à risca, eles avistaram um barco, e o mais rapidamente que puderam, subiram à superfície.

Quando as meninas viram Popis e o peixe colorido, elas começaram a chorar de alegria.

Imediatamente, elas tiraram Popis da água e a abraçaram muito, muito forte. Enquanto as meninas e a boneca matavam as saudades, Rainbow Fish ficou observando a cena muito contente.

**Page 9**

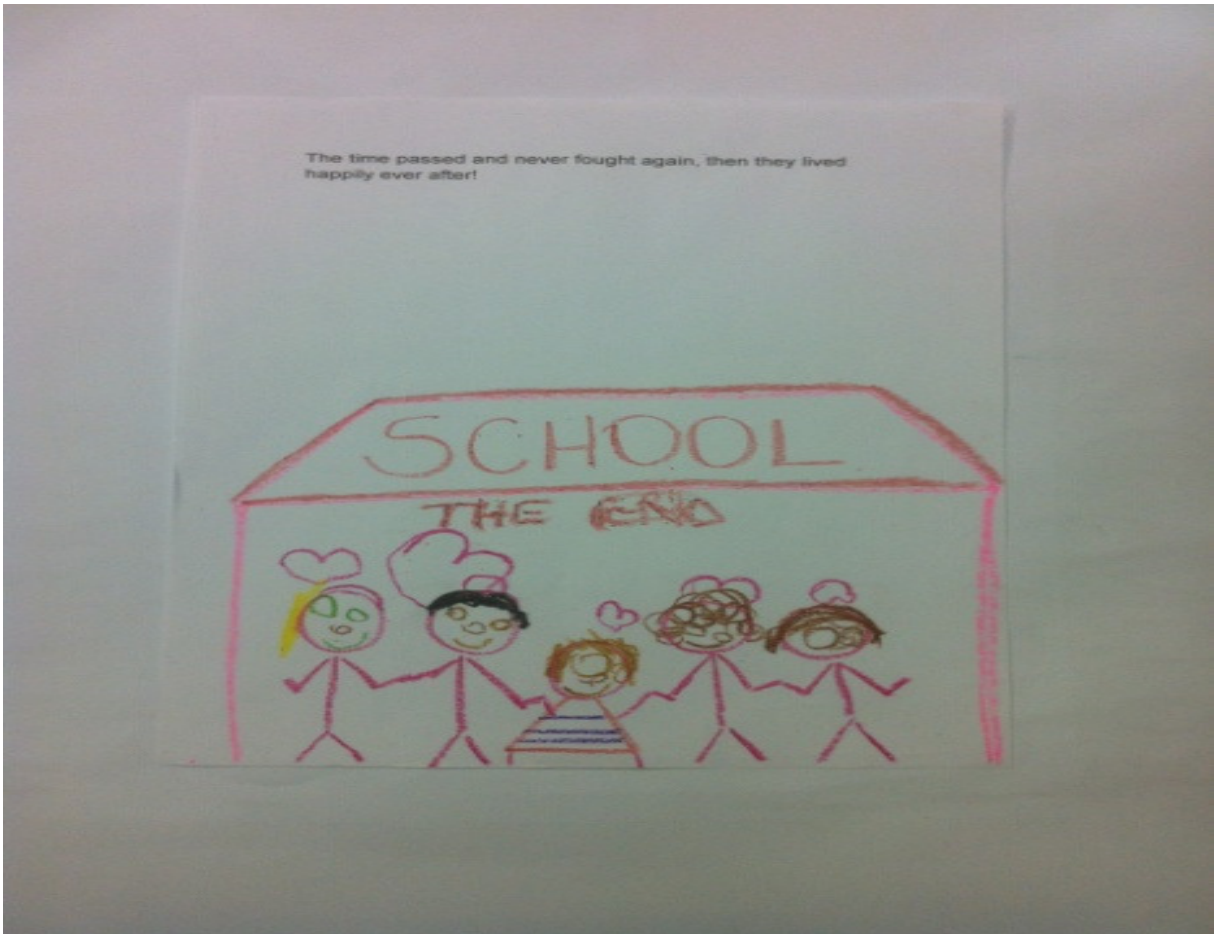
After this moments of fear, Popis told the girls about what had happened down the ocean and the lesson that she learned from her new friend. Finally she said: “Girls! You have to learn how to share! Otherwise you’ll fight again and I’ll get very upset with you! Sharing is a good way to show love and respect to our beloved ones!”



Após todos os momentos de medo, Popis disse às meninas o que havia acontecido no fundo do mar e lição que aprendera lá, com seu novo amigo, Rainbow Fish. Finalmente disse para o Quarteto Fantástico que ela deveriam aprender a dividir. Pois, caso não colocassem tal conselho em prática, ela ficaria muito triste. E completou dizendo; “Dividir é uma boa maneira de demonstrar amor e respeito por aqueles que amamos!”

**Page 10**

The time passed and they never fought again, then they lived happily ever after!



O tempo passou e as meninas nunca mais brigaram! Então viveram felizes para sempre!