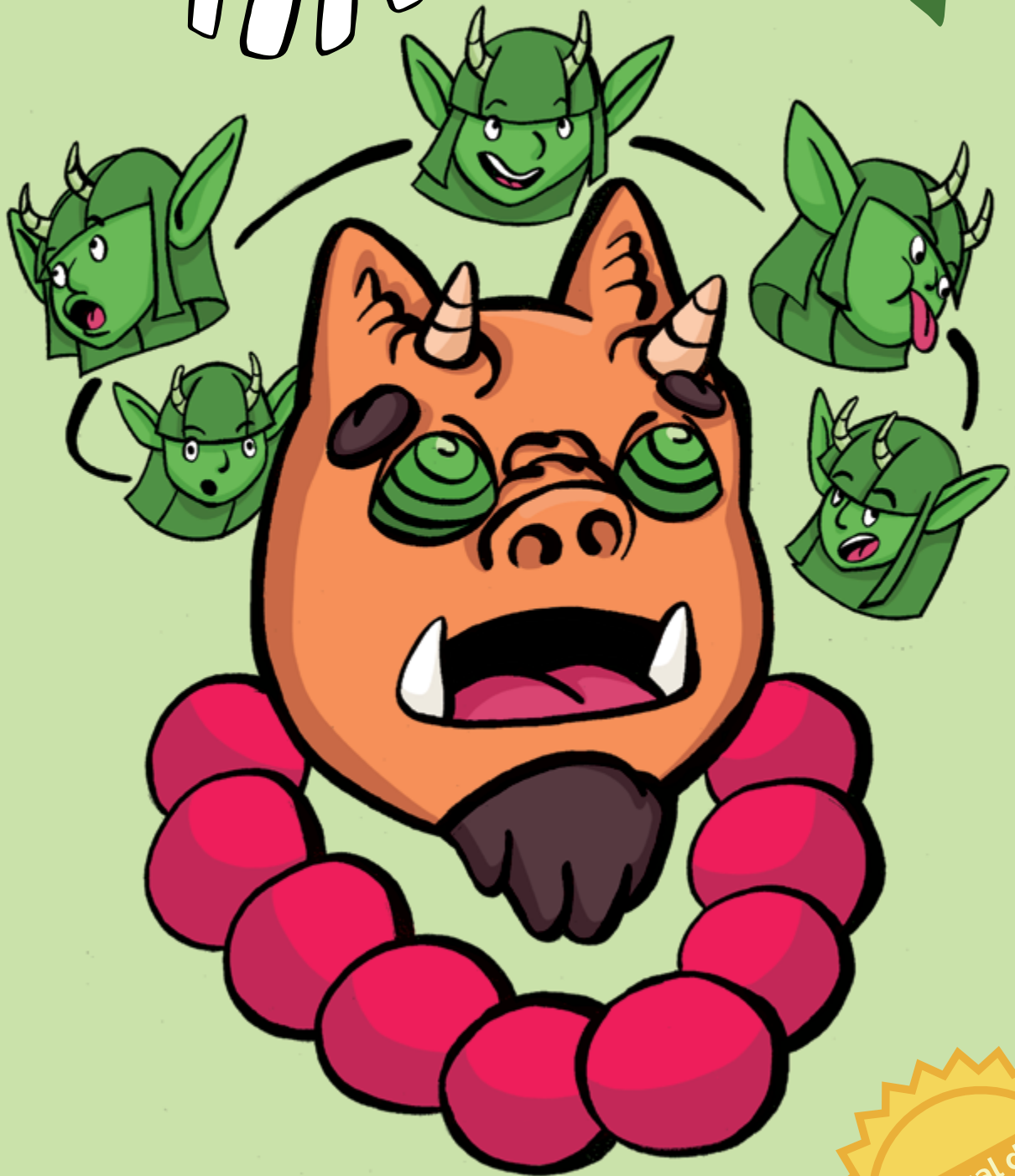


GRIN is not GREN



Juliana Danyluk Mäder
Ubiratã Kickhöfel Alves



GAIN is not GREN

PROIBIDA A IMPRESSÃO DESTE LIVRO.

SE VOCÊ TEM INTERESSE EM ADQUIRIR A CÓPIA FÍSICA DESTE EXEMPLAR, ENTRE EM CONTATO PELO E-MAIL: JULIANADMADER@GMAIL.COM



M181g Mäder, Juliana Danyluk.
Grin is not green [recurso eletrônico] : manual do professor / Juliana Danyluk Mäder, Ubiratã Kickhöfel Alves – [Novo Hamburgo : s. n.], 2022.
1 recurso online.

Originalmente apresentado como Trabalho de conclusão de Pós-graduação da autora (Instituição Evangélica de Novo Hamburgo).

ISBN 978-65-87983-15-8

1. Cognição. 2. Educação. 3. Educação bilíngue. I.
Título.

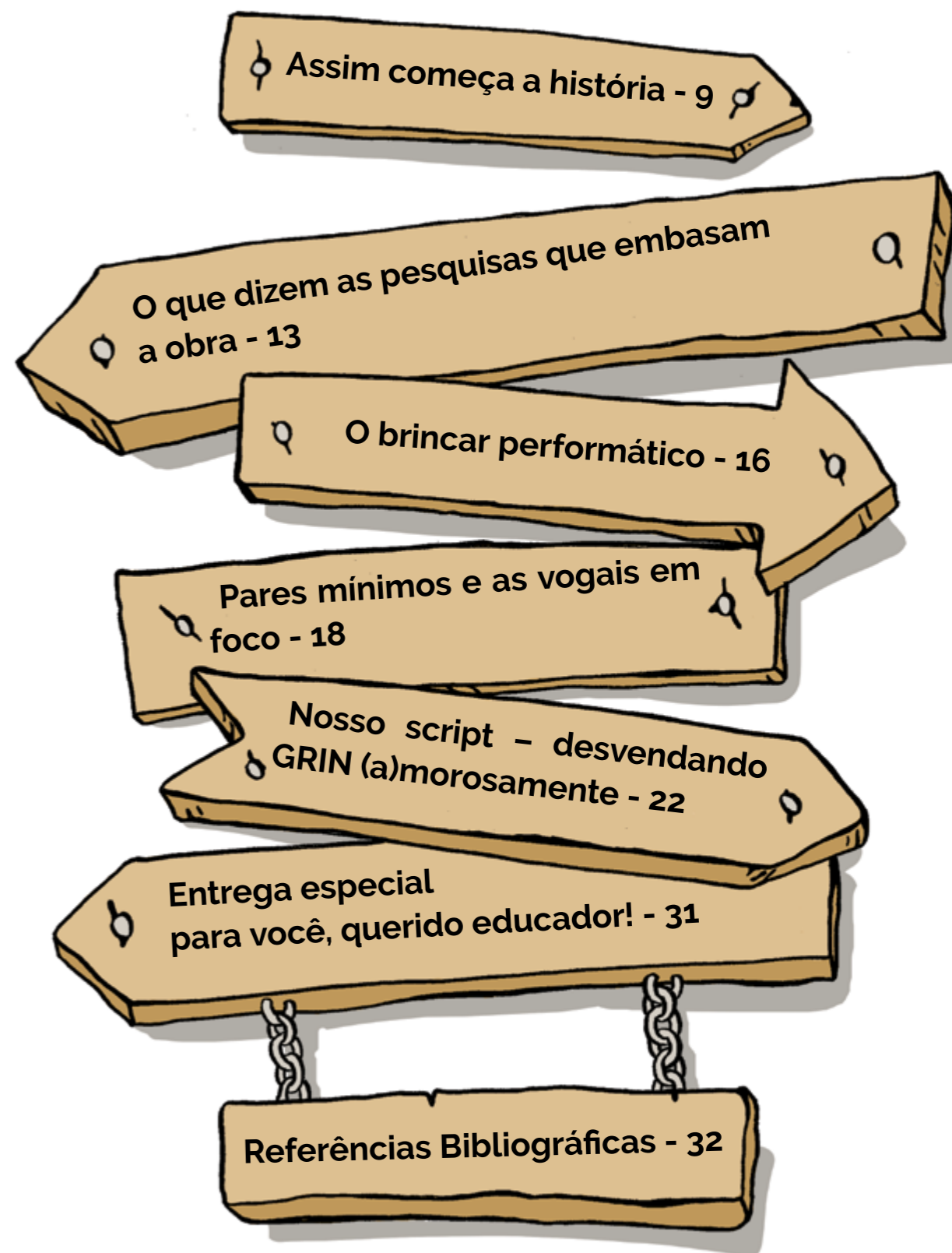
CDD 370.11
CDU 81

Juliana Danyluk Mäder
Ubiratã Kickhöfel Alves

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
(Bibliotecária: Silvana Dornelles Studzinski – CRB 10/2524)

Os Caminhos de Grin

*"Você poderia me dizer, por favor, qual caminho eu devo seguir?
Isso depende muito de onde deseja chegar."
(Lewis Carroll)*



... olhos atentos, boca entreaberta, mãos inquietas pela expectativa, coração que palpita superficialmente ansioso, e a imaginação que dança leve e solta no aguardo da palavra iminente...

ASSIM COMEÇA A HISTÓRIA!

Ao longo de mais de dez anos atuando como professora especialista no ensino de Inglês para crianças, experimentei diferentes formas de atrair a atenção delas para o turno de fala. Então, aprendi que nada é melhor do que uma boa história para que se estabeleçam o silêncio, a atenção e o posterior engajamento.

Contar histórias é fomentar o imaginário, é ter a curiosidade respondida a respeito de muitas perguntas, é encontrar muitas ideias para solucionar questões, é estimular para brincar, para representar, para musicalizar, para transmutar... tudo pode nascer de um texto. Para mim, nasceu *GRIN*... *GRIN* que não era **GREEN**.

GRIN chega em um lugar onde todos são amigos, na certeza de que será bem recebida. Entretanto, como diz o velho ditado, "É conversando que a gente se entende...", e ninguém entende o que ela diz... por *mínimos* detalhes. Assim, *GRIN* precisa aprender a perceber a sua fala e a ouvir a própria voz.

GRIN representa as crianças - aprendizes naturalmente expansivas, que se comprometem a praticar a segunda língua expostamente, sem constrangimento... e com essa mesma forma espontânea de ser, é que descobrem, nessa história, outros lugares, outros jeitos de agir e de ser, outras regras e outra ótica. Através da *GRIN*, as crianças aprendem sobre amizade, empatia, bondade e compreensão. Mas aprendem, acima de tudo, sobre consciência fonológica e pares mínimos, sem saber o nome disso tudo e sem achar o livro com cara de aula... embora a finalidade desse seja, através do lúdico, do encantamento pela história e da sintonia com os personagens... ensinar! E ensinar explicitamente!

Ponderando a carência de materiais com atividades práticas e pertinentes para o desenvolvimento da consciência fonológica na fase da Educação Infantil, além das dificuldades naturais dos alunos, que resultam na falta de discernimento dos sons da Segunda Língua por parte deles num aspecto mais amplo, trazemos a oportunidade de suscitar pares mínimos com as vogais [i:] ou [I] em inglês. Isso será feito através da contação de história aliada a atividades propostas neste manual, gerando prazer e emoção no processo de ensino-aprendizagem.

Assim, convido você, educador, a manusear este livro com o mesmo cuidado de quem cultiva uma sensível semente, promovendo a magia, única e especial, do som que se descobre em cada palavra nova, na maravilha com que a criança se depara através do timbre dos sons representados pelas letras. Neste livro, captamos o ritmo e cadenciamos o conto, pois queremos que a *GRIN* flua como canção, que crie um clima de envolvimento e de encanto, mas que também saiba dar pausas... um tempo de qualidade para que o imaginário de cada criança possa construir suas próprias proposições e pensar a respeito delas: visualizar o *Monster*, refletir sobre suas dicas, contemplar as ilustrações, observar as cores, pressupor os cheiros, adentrar pela floresta, vestir-se de *GRIN*, praticar como ela, e pensar em outras letras... em outras palavras... em outras frases... em outros contos. Queremos que os alunos aprendam a ouvir – a *GRIN*, o seu fiel amigo *Monster* e a si mesmas.

Este produto é um instrumento facilitador no processo de socialização, prática comunicativa, expressão e construção do pensamento em relação aos sons de um dos pares de vogais da língua inglesa, já que não concebemos o componente fonético-fonológico a partir de um ensino de caráter controlado ou mecanicista. As tarefas propostas, inclusive durante a contação da

história, estão contextualizadas e integradas ao desenvolvimento de outras habilidades. Além disso, não se trata de uma “explicação sobre os sons”, mas um convite para que a criança, junto aos personagens, também pratique as vogais que são foco da obra, indo ao encontro de uma concepção de linguagem dinâmica através da qual a criança “aprende a fazer, fazendo” (ALBANO, 2001). Dessa forma, a criança aprende pela própria dinâmica dos movimentos articulatórios e não somente a partir da percepção do outro, mas também da percepção de sua própria produção (propriocepção).

O ensino de Fonética e Fonologia é sonoridade, e pode ser música aos ouvidos das crianças, basta que saibamos cantar! Queremos ir além, queremos que o desenvolvimento da consciência fonológica seja despertado por meio de atividades mais significativas e mais abrangentes do contexto linguístico, não no sentido da pronúncia pela pronúncia, nem na história como produto didático somente a favor desse campo isolado, mas sim uma obra referenciada para desenvolver leitores e escritores bilíngues íntegros.

Além disso, *GRIN*, que não é **GREEN**, reflete o clichê “NEM TUDO É O QUE PARECE”, ofertando a possibilidade do desenvolvimento de atividades focadas nas habilidades socioemocionais das crianças. Será que acolhemos quem é diferente de nós? De que forma acolhemos? E se *GRIN* fosse realmente *GREEN*? Onde estaria o problema? Eu me esforço para entender o outro? E quando esse outro fala o mesmo idioma que o meu? A dificuldade de entendimento se dá somente pela pronúncia “inadequada”?... Esses são apenas alguns dos múltiplos caminhos para seguir com *GRIN*... os quais, de uma forma ou outra, sempre nos levarão à prática da pronúncia dentro das metas de ‘inteligibilidade’ e ‘compreensibilidade’, já que a trama se resolve quando ela aprende a se expressar corretamente!?... ou os outros aprendem

a ouvi-la?... Esta é a nossa invocação! Permita-se descobrir que *“a aula de pronúncia, dessa forma, deixa de constituir o ensino de um componente linguístico isolado, para vir a ser parte integrante da aula de língua estrangeira, ou, mais ainda, das situações de comunicação. Temos, assim, uma evolução da tradicional fórmula do “ouvir e repetir”, para uma perspectiva baseada no “interagir e significar”*” (ALVES, 2015, p. 408).

A partir desse conceito, adequamos a história de *GRIN*, nos níveis da observação, reflexão e manipulação. Reconhecer que as palavras são compostas por sons individuais, que podem ser exercitados, introduz a linguagem, o ritmo e a musicalidade da expressão oral que irão acompanhar a criança ao longo da vida, facilitando, agora, sua trajetória na alfabetização.

Desejamos, assim, que *GRIN* seja leve, porém marcante. Que deixe memórias afetivas sólidas e eficazes, para que quando os olhos enxerguem os símbolos do [i:] ou [I] nas páginas do livro, o som chegue como uma boa canção aos ouvidos... e automaticamente, se abra um sorriso nos lábios...

“In the same way American speakers say C-H-E-E-S-E... when posing for pictures!”

Que *GRIN* traga, literalmente, largos sorrisos!

A Autora



O QUE DIZEM AS PESQUISAS QUE EMBASAM A OBRA

Na pedagogia de ensino de pronúncia, há duas visões diferentes sobre a importância do ensino da cadeia sonora: o *'nativeness principle'* (princípio da natividade) e o *'intelligibility principle'* (princípio da inteligibilidade).

O princípio da natividade garante que é possível e desejável obter uma pronúncia “nativa” em um idioma estrangeiro. Foi um paradigma dominante antes de 1960, mas foi rapidamente abreviado por inúmeras pesquisas que demonstravam que a pronúncia nativa era praticamente inatingível, e que ainda assim tal aspecto deveria estar correlacionado com outros fatores como motivação, insumo de língua materna utilizado em sala de aula e treino adequado de pronúncia. Ainda assim, tal princípio, até então, afeta algumas práticas de ensino de pronúncia. Professores pouco familiarizados com pesquisas a respeito de pronúncia baseiam-se em modelos que implicitamente prometem aos aprendizes que a certa combinação entre motivação e técnicas especiais pode eliminar o sotaque estrangeiro. Admite-se, inclusive, que aquele raro aprendiz que alcança o padrão nativo é, na verdade, o ideal, não a exceção.

Já o princípio da inteligibilidade concebe que os aprendizes podem ter um sotaque estrangeiro, desde que tal sotaque não os impeça de serem entendidos. O princípio da inteligibilidade reconhece que a comunicação pode ser notavelmente bem sucedida quando os sotaques estrangeiros são perceptíveis ou mesmo fortes, já que não existe uma correlação direta entre sotaque e compreensão (MUNRO; DERWING, 2015).

Segundo Levis (2005, p. 370), *“O princípio da inteligibilidade implica que diferentes recursos têm efeitos diferentes no entendimento. As instruções devem se concentrar nos recursos que são mais*

*úteis para a compreensão e devem reduzir a importância dos que são relativamente insignificantes. Essa suposição de importância diferencial é evidente na maioria dos argumentos baseados em inteligibilidade para a instrução de pronúncia*¹. Em outras palavras, a aula de pronúncia não deve seguir um plano isolado de ensino, mas sim estar integrada com os objetivos gerais de outras tarefas comunicativas, além de ser planejada de acordo com as necessidades específicas do grupo.

Ademais, abrangendo prática atual, fazemos referência à presença do princípio acima citado na Base Nacional Comum Curricular (BNCC), que considera o contexto social e político do inglês, bem como a língua como ferramenta de comunicação em um mundo globalizado, ampliando, assim, as possibilidades de interação nos mais diversos contextos a todos os aprendizes do idioma.

De acordo com a nova BNCC, situar a língua inglesa em seu status de língua franca exige do professor uma atitude de acolhimento e legitimação de diferentes formas de expressão na língua. É tratar usos locais do inglês e recursos linguísticos a eles relacionados na perspectiva de construção de um repertório linguístico, que deve ser analisado e disponibilizado ao aluno para dele fazer uso, observando-se sempre a condição de inteligibilidade na interação linguística (BNCC, 2017).

Várias pesquisas mostram que o desenvolvimento das habilidades elementares de consciência fonológica na fase pré-escolar constitui bases sólidas para que as crianças leiam e escrevam fluentemente.

Byrne e Fielding-Barnsley (1995), ao pesquisar a influência do treinamento em consciência fonêmica em crianças pré-escolares, demonstraram que o grupo treinado obteve escores maiores, comprovando que atividades oferecidas no período de

¹ Tradução feita pela autora, a partir do texto original escrito em Inglês.

pré-alfabetização auxiliam no desenvolvimento desse nível de consciência fonológica. Outra pesquisa nessa área foi a de Costa (2002), na qual a autora comparou o nível de consciência fonológica de crianças pré-escolares com o nível de escrita dessas crianças um ano mais tarde, concluindo que as crianças com alto nível de consciência fonológica na pré-escola apresentaram melhor desempenho na escrita um ano depois.

Assim, “é possível dizer que o período da Educação Infantil pode ser um importante momento para o professor desenvolver habilidades em consciência fonológica², bem como de consciência fonêmica³, as quais facilitarão o desempenho tanto no processo de alfabetização como na compreensão leitora” (SCHERER, 2012, p. 111).

Bons resultados no processo de aprendizagem dos pré-escolares decorrem do estabelecimento de habilidades que serão imprescindíveis para as etapas futuras da vida da criança. Nesse sentido, a consciência fonológica seguramente está entre essas habilidades.

Na Educação Infantil, os alunos estão estimulados a valorizar cada ação das práticas oferecidas. Trata-se, portanto, de um momento sensível para tais descobertas, onde os pequenos aprendizes conquistarão habilidades que vão, gradativamente, possibilitando os degraus de sua autonomia diante das situações e dos desafios que surgem nas próximas etapas da vida escolar.

² Consciência fonológica: Capacidade de reflexão e manipulação consciente dos sons da fala nos três níveis: silábico, intrassilábico e fonêmico.

³ Consciência fonêmica: Capacidade de reflexão e manipulação consciente dos fonemas.

O BRINCAR PERFORMÁTICO

“As atividades sociais retratadas nas histórias infantis possibilitam o conhecimento e reconhecimento de práticas e ações. E essas práticas podem ser ensinadas-aprendidas pela imitação de uma situação nas histórias infantis e vivenciadas pela proposição da brincadeira” (CARVALHO; LIBERALI; SANTIAGO, 2014, p. 258).

Baseado na Pedagogia dos Multiletramentos⁴, o ‘Brincar Performático’, como atividade social em língua inglesa, apoia-se em quatro componentes importantes: a prática situada, a instrução evidente, o enquadramento crítico e a prática transformada. Esses componentes não se sustentam sozinhos, pois são “frequentemente inter-relacionados, e é necessária uma integração dos quatro componentes para um ensino e aprendizado eficazes de alfabetização” (ANGAY-CROWDER; CHOI; YI, 2013, p. 38).

Através do uso da prática situada na sala de aula, os educadores promovem a interação, discussão e compartilhamento de ideias dos alunos. O *The New London Group* (1996) define que a prática situada é uma “imersão em práticas significativas dentro de uma comunidade de alunos capazes de desempenhar múltiplos e diferentes papéis com base em seus antecedentes e experiências” (THE NEW LONDON GROUP, 1996, p. 85).

A instrução direta é importante para que os alunos se envolvam na prática situada, pois tais alunos ainda precisam de instruções explícitas, especialmente quando aprendem, entendem e criam significado, usando uma variedade de modos. Isso não quer dizer que a instrução direta exija que os alunos aprendam habilidades repetidas e memorizadas, mas que os professores precisam introduzir habilidades que se baseiam na compreensão e na prática situada dos alunos, para que possam produzir uma comunicação

que se efetiva por vários meios (gesto e fala; escrita e leitura; etc).

Podemos ilustrar a prática da instrução direta no esquema linear a seguir:

INSTRUÇÃO DIRETA = Preparar o espaço para aprendizagem → Modelar os resultados esperados fornecendo explicações e exemplos claros → Monitorar e envolver os alunos nas tarefas de aprendizagem designadas → Trazer a vivência para uma conclusão, destacando o que foi realizado → Fornecer tarefas de aprendizagem independentes da assistência do professor → Ponderar o progresso dos alunos.

O enquadramento crítico é onde os alunos são capazes de construir seu próprio significado, através da reflexão, análise, compreensão e aplicação de seu aprendizado (NEW LONDON GROUP, 2006). Por quê? Onde? Como?... É preciso que o aluno se questione e desenvolva estratégias próprias para solucionar problemas e encontrar respostas.

Por fim, o último componente é, sem dúvida, o mais importante e desafiador da Pedagogia dos Multiletramentos - a prática transformada é onde os educadores são capazes de ver os alunos tirarem seu conhecimento da prática situada, da instrução direta e do enquadramento crítico. Ela mostra o que os alunos compreenderam das vivências e o significado disso para eles. Segundo Kalantzis e Cope (2001, p. 14), tal componente *“envolve estudantes colocando o ‘significado transformado para trabalhar em outro contexto’ e, no processo, acrescentando algo de si mesmos”*.

A vivência de atividades cotidianas, através do brincar, é uma forma de representar e compreender o mundo. Através da mediação do professor, o aluno recebe as instruções que serão transformadas mediante sua atuação própria, trazendo questionamentos individualizados, mas que, ao serem compartilhados com outros pares, com outros olhares, delimitarão novas perspectivas e muitas descobertas a respeito de si, do outro e do mundo.

⁴Tal Pedagogia faz referências à multiplicidade dos meios de comunicação e ao aumento de diversidade linguística e cultural presentes no mundo.

PARES MÍNIMOS E AS VOGAIS EM FOCO

Após compartilhar os descritos teóricos e os anseios que motivaram esta obra, destacaremos a seguir, de forma clara e direta, uma frutuosa abordagem dos pares mínimos retratados na história de *GRIN* e as vogais em destaque.

O método de ensino de línguas adicionais mais relevante, nos dias de hoje, é a “Abordagem Comunicativa da Linguagem”, a qual enfatiza, como objetivo principal, ajudar o aluno a aprender a se comunicar... Mas, para isso, o aluno precisa apresentar uma pronúncia inteligível.

A partir desse quadro, sempre fica em aberto a principal questão: o que é realmente apropriado para ensinar pronúncia de forma inteligível?

Para ensinar pronúncia de forma inteligível, de acordo com Celce-Murcia *et al.* (2010), precisamos saber como nossa boca produz os diferentes sons da língua; precisamos entender como funcionam a acentuação, o ritmo, o discurso conectado e a entonação; precisamos, sobretudo, considerar os problemas que os alunos podem ter com pronúncia e saber como ensinar esses elementos para eles, auxiliando-os a praticá-los efetivamente; e, por último, mas não menos importante, precisamos escolher ‘o quanto’ ensinar aos alunos, pois não podemos explicitar todos os detalhes, dado que é preciso decidir o que incluir e o que deixar de fora.

Considerando especialmente o último item acima citado, abordamos, nesta obra, a conscientização sobre pares mínimos: duas palavras, com diferentes significados, que diferem em apenas um som. Consideramos que o ensino dos pares mínimos constitui um dos primeiros passos para garantir a inteligibilidade na pronúncia.

Uma vez que o sistema fonológico do inglês apresenta muito

mais vogais do que o português, a aquisição do sistema vocálico do inglês para os estudantes brasileiros implica uma tarefa muito minuciosa. É preciso que o aluno aprenda a ouvir a diferença entre os pares de vogais, tais como o [i:] e o [ɪ], aqui destacados. Tais vogais da língua-alvo tendem a ser identificados, unicamente, como se ambos fossem ocorrências da vogal [i] do português, a língua materna dos aprendizes.

É preciso, então, entendermos os critérios que diferenciam as vogais em geral. Primordialmente, caracterizamos as vogais a partir da altura, da anterioridade e do grau de arredondamento dos lábios.

No que diz respeito à altura, temos as vogais altas, baixas e de altura média. Ao pronunciar uma sequência de palavras, quanto mais baixa fica a sua mandíbula, mais baixa é a vogal. Em **GREEN** e *GRIN*, o [i:] e o [ɪ], respectivamente, são considerados vogais altas, porém a primeira é um pouco mais alta do que a segunda. As diferenças de altura são primordiais para uma produção inteligível entre os pares.

Acerca da anterioridade, podemos especificar as vogais das línguas do mundo como vogais anteriores, vogais centrais e vogais posteriores. As vogais [i:] e [ɪ] são vogais anteriores, também chamadas de frontais - porque a sua articulação se dá na porção frontal do trato vocal. Nas vogais posteriores, a articulação se dá na porção posterior do trato vocal. Ainda que as duas vogais tratadas nesta obra sejam anteriores, a vogal [i:] é mais anterior do que [ɪ] (a língua vai mais para frente na produção do [i:]).

Em relação ao grau de arredondamento, tal aspecto concerne ao quão arredondados se encontram nossos lábios na produção de uma vogal. A diferença se dá entre uma vogal arredondada e uma não arredondada. Nesse ponto, o inglês e o português apresentam característica comum: somente as vogais posteriores podem ser arredondadas. Portanto, as vogais [i:] e [ɪ] são não arredondadas.

Analisando-se o par de vogais em destaque nessa obra, o [i:]

e o [ɪ] são vogais altas (*porém a primeira, [i:], é mais alta do que a segunda, [ɪ]*), frontais ou anteriores (ressaltando-se que a vogal [i:] é mais anterior do que [ɪ]) e não arredondadas, como esclarecemos anteriormente.

Mas que outros aspectos as diferenciam, então?

Existem outros parâmetros importantes que devemos levar em conta na caracterização das vogais. São eles: duração, nasalidade, e tensão muscular. Desses aspectos, a tensão é fundamental para a caracterização das vogais no inglês.

Ao se referir ao sistema vocálico do Inglês, *“Uma vogal tensa, em termos fonéticos, seria assim caracterizada por exigir um maior esforço muscular para sua produção. Além disso, as vogais tensas são foneticamente mais altas e mais longas do que as frouxas”* (ALVES, 2017, p. 55).

Dito isso, voltamos ao par de vogais em destaque na história: a vogal [i:] é tensa e longa, enquanto a vogal [ɪ] é frouxa e curta. Concluímos que um dos principais aspectos que as diferenciam é a duração concatenada com a tensão muscular.

Em português não importa se pronunciamos uma vogal de forma mais ou menos longa, ou seja, a duração não tem caráter distintivo. Em inglês, o fato de uma vogal ser longa ou breve (durações essas que são decorrência da altura da língua, da anterioridade da língua na produção da vogal e da tensão) determina o aspecto do léxico a que fazemos referência. Assim, a acurácia da pronúncia desses pares pode contribuir para que a comunicação se torne inteligível.

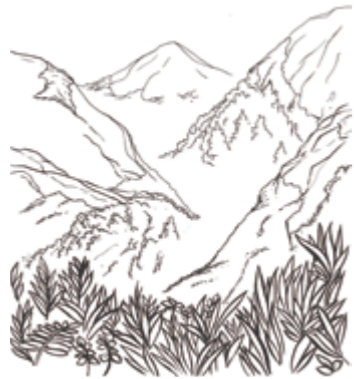
É preciso considerar, ainda, que *‘a qualidade vocálica de i em português é muito semelhante à qualidade vocálica da vogal longa [i:] em inglês. Já a vogal curta [ɪ] no inglês apresenta a qualidade vocálica semelhante à vogal representada pela letra ê no português’* (CRISTÓFARO-SILVA, 2012, p. 39).

Logo, não é suficiente dizer que a diferença entre as vogais dos

pares mínimos está unicamente na duração, pois devemos notar que a qualidade vocálica de cada elemento dos pares é diferente dentre as características anteriormente citadas, referenciando altura, anterioridade e tensão.

Cristófaros-Silva (2012, p. 37) aponta que *“a cadeia sonora da fala é associada a significados. Sendo assim, é importante sabermos o significado de uma palavra, bem como devemos também conhecer os sons que a compõem”*. No nosso exemplo basilar – GRIN, se as crianças não souberem o significado da palavra, o conhecimento dos seus sons será deficitário e vice-versa. Conclui-se, portanto, que é imprescindível associar o conhecimento lexical com os respectivos sons associados a ele, persistindo na proposta do ensino da pronúncia como prática comunicativa, expressão e construção do pensamento em relação aos sons da língua.

NOSSO SCRIPT – DESVENDANDO GRIN (A)MOROSAMENTE



Dos passos essenciais para se criar uma história de sucesso, o primeiro é criar um cenário, visando a configuração do espaço onde acontecerá toda a trama. É preciso envolver o leitor para emocioná-lo e depois fazê-lo agir.

“A emoção é o combustível que move o cérebro, que motiva a ação” (CASTRO, 2013, p. 412).



O segundo passo, na criação da história, é introduzir os personagens. E aqui está o nosso amado, empático e professor por devoção, o *Monster*. *Monster* é um grande ouvinte, compreensivo e carinhoso. Bondade é característica marcante nele, o que o torna um fiel e verdadeiro amigo.



Seguindo a apresentação dos personagens, eis que surge a protagonista: *GRIN*. Sorriso largo, característica marcante. *GRIN* é carismática por natureza: alegre, comunicativa, espontânea e expansiva. Adora brincar e fazer novos amigos. Se pudéssemos transformá-la em verbo, esse seria COMPARTILHAR – compartilhar momentos, sentimentos, ensinamentos, experiências, vivências. Compartilhar não como 'partilha', mas, sim, como 'expansão'. *GRIN* é uma criança verdadeiramente expansiva!



HELLO! I AM GREEN!... Vinda de outro lugar, *GRIN* anseia por fazer novos amigos... mas ainda não consegue se expressar com legitimidade no idioma local. Ela nem percebe isso, é pura e espontânea, e seu coração explode de alegria ao imaginar que o seu compartilhar será ainda maior nesse novo espaço.



Porém, *GRIN* ainda está se adaptando ao novo idioma e não diferencia os pares mínimos, o que não favorece uma comunicação eficiente. Por isso, os habitantes do vale, por não estarem preparados para lidar com diferentes sotaques, desesperam-se e fogem. Este é um importante momento para trabalhar habilidades socioemocionais como diferenças, empatia e aceitação do outro.



Apenas o bondoso ancião do vale coloca-se à disposição de *GRIN*. Embora tenha se assustado com a forma frenética com que ela entra na floresta, tal personagem manteve, acima de tudo, o olhar atento ao outro, sustentando sua adaptação no novo espaço. O *Monster* explica carinhosamente: tudo é questão de falar claramente as palavras...



Mas *GRIN* também não aceita as diferenças: nervosa, revolta-se com aquele que a acolheu, dizendo que sabe, sim, “falar direito”. Entre as inúmeras possibilidades de atividades a serem trabalhadas na história, que vão além do desenvolvimento da consciência fonológica, fica aqui a sugestão de transformar essa situação em brincar performático⁵, onde é proposta uma prática situada de empatia – colocando-se no lugar de outra pessoa, procurando agir como ela agiria nas mesmas circunstâncias, perpassando pela instrução direta sob a mediação do professor, para gerar um enquadramento crítico e, por fim, a prática transformada.



A importância do ouvir.

Pausa para muita reflexão: que ouvir é esse? Podemos trabalhar o ouvir o outro, o ouvir o seu coração – trabalhando sentimentos e, acima de tudo, ouvir a sua pronúncia, para refiná-la e torná-la inteligível. Mesmo que você já saiba falar, é preciso escolher o que devemos enfatizar, e os pares mínimos certamente são destaques para essas escolhas.



GRIN is not GREEN?!

“O QUE É ISSO?” - “O QUE VAI ACONTECER?”
Essa é uma das dicas de ouro do *Storytelling*: envolver os ouvintes na curiosidade, na busca de respostas ou soluções. Histórias devem ter propósitos, devem motivar a transformação de pensamentos e atitudes.

⁵Descrito na terceira seção deste manual.



Interação é ferramenta valiosa para convocar a atenção dos ouvintes. Use os cinco sentidos para relacionar-se: faça perguntas, simule olhares, promova um toque suave (se for possível), replique vozes, fale gravemente alto ou sussurre... a história precisa de um ritmo e melodia para gerar expectativa.



ATTENTION GETTERS! Hora da convocação! Você deve ensinar o momento em que as crianças vão participar... o objetivo é criar o máximo de emoção possível, para que elas possam se sentir no lugar da *GRIN*... ou apenas queiram estar com ela. Histórias demandam um investimento emocional. É preciso que as crianças sintam; é preciso que as crianças tenham experiências afetivas para se conectar com você. Assim, elas irão acreditar e terão bons momentos.



GRIN sentiu, teve experiências afetivas com o *Monster* e conectou-se... tanto é que, antes mesmo de aprender, arriscou-se novamente...

Leia este trecho do livro pausadamente e em bom tom, utilizando precisamente a altura, a anterioridade, a duração e a tensão das vogais expressas nas palavras. Enfaticamente mesmo... este é o ponto onde a consciência fonológica deve ser despertada como um brincar com as palavras.



Feita a conexão com os sentimentos dos ouvintes, esta é a hora de representar... certamente através do tom da sua voz e gestos articulatórios envolvidos, os alunos já se darão conta de que a *GRIN* ainda pronuncia as palavras de forma duvidosa. Diante disso, facilmente passamos para a instrução explícita de forma prática no livro.

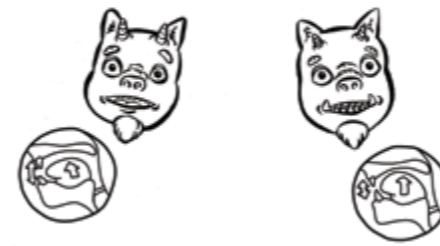


Consciência fonológica e compreensão lexical estão intimamente ligadas. Isoladas são deficitárias. Por esse motivo, destinamos um momento em particular nesta obra para interligar esses dois conhecimentos essenciais para o desenvolvimento linguístico. Este é o momento de fazer a conexão através das ilustrações. Pronuncie, analise, deixe as crianças visualizar, promova a exploração dos desenhos relacionados a cada palavra.



LET'S GET SOME PRACTICE! YOU CAN DO IT!

Tudo é uma questão de prática e você pode fazer isso. Convoque as crianças para a prática dos pares mínimos.



Tempo para explicitar a instrução. A fala do *Monster*, neste momento, é exatamente o passo-a-passo do como se deve posicionar a boca e fazer o movimento da língua para a pronúncia inteligível de cada uma das vogais. Use sem moderação. Leia e releia quantas vezes forem necessárias, mostre as figuras correspondentes e brinque com a instrução.



Fazer analogias com algo que estamos explicitando sempre favorece o entendimento e a aprendizagem. Ainda mais quando diz respeito a uma prática social difundida, como é o caso do "CHEESE" para simular um sorriso ao posar para uma fotografia. Trabalhar essa questão com as crianças é oportunizar, também, o incremento cultural – substancial para o trabalho de línguas estrangeiras.



A repetição, nas histórias, é uma das ferramentas mais eficientes para apropriação de elementos importantes, pois esse formato favorece a compreensão e a memorização do texto pelas crianças, permitindo uma leitura autônoma.

Nas próximas três páginas a seguir, trabalharemos repetidamente a instrução explícita da articulação de cada uma das vogais. Espaço reservado para a prática e treino para a diferenciação dos pares mínimos.

GRIN-GREEN



SLIP-SLEEP

Faça o público repetir com frequência os sons que parecem semelhantes. Trabalhe a instrução explícita da articulação de cada uma das vogais. Estimule a prática.



SHIP-SHEEP

Boas histórias nos levam a agir. Não esqueça de repetir a instrução a cada par mínimo. Trabalhe a instrução explícita da articulação de cada uma das vogais novamente. Somente assim, chegaremos ao desfecho desejado.



Aprender fazendo... e fazer ao deleite, sem obrigação... com permissão para rir e se divertir. Deixe as crianças assimilarem os sons, sentirem o movimento (estranho) da própria língua e também perceber que, no conjunto das instruções, muitas vezes a boca desobedece as nossas tentativas de comando. Boas histórias trazem energia para uma mensagem. Esse é um excelente momento para praticar o controle do corpo.



Dissolvendo o suspense e a curiosidade, parece que *GRIN* se aproxima do bem sucedido desenlace. Reafirma-se, assim, que vale a pena praticar, que a escuta é produtiva e que quando queremos, sempre podemos conseguir.

"Toda história deve ter um personagem com quem empatizamos, que se esforça até as últimas gotas de sangue e suor para superar obstáculos aparentemente intransponíveis, a fim de atingir um fim satisfatório, e assim, passa por um processo de transformação – para melhor" (MCSILL, 2015, p. 34).

Comemore as conquistas, bata palmas, elogie as boas práticas... e brinque com a nova (e problemática) palavra... as crianças vão amar começar tudo de novo! Pela eficiente e lúdica prática, certamente captarão a ideia de que existem outros pares mínimos – *BED/BAD* – e, incentivados pelas primeiras conquistas de *GRIN*, certamente apreciarão a ideia de desvendá-los também.

NEXT STEP:

Qual será o próximo passo de *GRIN*?... Deixe aquele gostinho de 'quero mais'... um tempo para maturar o que foi internalizado e, possivelmente, transferir essa escuta direcionada para outros pares mínimos.

**KEEP PRACTICING!
YOU ARE BIG CHILDREN!
YOU CAN BE BETTER EVERY DAY!**

Histórias demandam um investimento emocional.
Histórias despertam e mantêm o interesse.
Histórias trazem energia para uma mensagem.
Histórias levam-nos a agir!

BOAS HISTÓRIAS COMPELEM PESSOAS A MUDAR!

ENTREGA ESPECIAL PARA VOCÊ, QUERIDO EDUCADOR!

Este livro é para você.

Oferecemos a você nosso enorme desejo de fazer com que a descoberta da leitura e da escrita seja uma experiência divertida e prazerosa para as crianças em fase pré-escolar. Lapidamos o íntimo de nossa imaginação para propor instrução explícita e consciência fonológica da forma mais agradável possível, a qual devotamos a você. Nomeamos bons contadores de histórias... e você foi selecionado!

"Contar histórias é mais velho que andar para frente. Desde que o primeiro hominídeo proferiu uma sentença inteligível, contamos histórias e as ouvimos como se nossa vida dependesse disso" (MEDEIROS, 2017, p. 3).

A capacidade de contar histórias é transformadora, legítima. Não existe fórmula mágica, pois o segredo é, por mais clichê que pareça, ACREDITAR. É preciso entrar na trama e fazer acontecer: vestir-se de personagem principal e buscar o desfecho feliz.

Em uma história cabe o universo, e em *GRIN* cabe muito mais do que a inteligibilidade da pronúncia. Cabe a reflexão a respeito do outro, cabe a empatia, cabe a persistência, cabe a precisão, o treino, o riso, o encantamento, o cansaço, o abraço, a devoção... cabe muita emoção. O triunfo será definido pela experiência de mudar pelo menos um mundo: seja o seu ou o de uma criança.

Nós acreditamos!... Fabuloso será se você também acreditar!

TUDO É HISTÓRIA.

SOMOS HISTÓRIAS.

FAÇA HISTÓRIA... NA NOSSA HISTÓRIA!

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS:

ALBANO, E. C. **O gesto e suas bordas:** esboço da fonologia acústico-articulatória do Português Brasileiro. Campinas: Mercado de Letras, 2001.

ALVES U.K. O que é consciência fonológica. In: LAMPRECHT, R.R. (Org). **Consciência dos sons da língua** – Subsídios teóricos e práticos para alfabetizadores, fonoaudiólogos e professores de língua inglesa. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2012, p. 29-41.

ALVES, U.K. Ensino de pronúncia na sala de aula de Língua Estrangeira: Questões de discussão a partir de uma concepção de língua como sistema adaptativo e complexo. **Revista Versalete**, v.3, n. 5, Curitiba, jul.-dez., p. 392-413, 2015.

ALVES, U.K. O sistema vocálico do Inglês. In: ALVES, U. K.; BRAWERMAN-ALBINI, A.; LACERDA, M. (org.). **Fonética e Fonologia do Inglês**. Porto Alegre: SAGAH, 2017, p. 51-67.

ANGAY-CROWDER T.; CHOI J.; YI Y. Putting multiliteracies into practice: digital storytelling for multilingual adolescents in a summer program. **TESL Canada Journal**, v.30, n.2, Canadá, p.36-45, 2013.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base nacional comum curricular**. Brasília: MEC/SEB, 2017. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br>. Acesso em: 11 de maio de 2020.

BYRNE, B. Treinamento da consciência fonêmica em crianças pré-escolares: por que fazê-lo e qual o seu efeito? In: CARDOSO-MARTINS, Cláudia (Org.). **Consciência fonológica e alfabetização**. Petrópolis: Vozes, 1995.

CARVALHO, M. P.; LIBERALI, F.; SANTIAGO, C. Atividade social e multiletramento: um novo olhar para o ensino-aprendizagem de língua inglesa para crianças em contexto de escola pública. **Fólio** – Revista de Letras, v. 6, n. 2. Vitória da Conquista, jul/dez., p. 253-278, 2014.

CASTRO, A. P. **Storytelling para resultados:** como usar estórias no ambiente empresarial. Rio de Janeiro: Qualitymark Editora, 2013.

CELCE-MURCIA, M.; BRINTON, D. M.; GOODWIN, J. M.; GRINER B. **Teaching Pronunciation:** A course book and reference guide. Second Edition. Cambridge: Cambridge University Press, 2010.

COSTA, A. C. **Consciência fonológica:** relação entre desenvolvimento e escrita. Dissertação (Mestrado em Letras) – Faculdade de Letras, Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2002.

CRISTÓFARO-SILVA, T. **Pronúncia do Inglês** – para falantes do português brasileiro. São Paulo: Contexto, 2012.

DERWING, T.; MUNRO, M. **Pronunciation fundamentals:** Evidence-based Perspectives for L2 Teaching and Research. Amsterdam: John Benjamins Publishing Company, 2015.

LEVIS, J. M. Changing concepts and shifting paradigms in pronunciation teaching. **TESOL Quarterly**, v. 39, n. 3, p. 369-377, 2005.

MALTA, S. P. S. **Aprender brincando em língua estrangeira:** uma perspectiva dos Multiletramentos na Educação Infantil. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem). 242f. São Paulo: Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 2015.

MCSILL, J. **Cinco Lições de Storytelling:** fatos, ficção e fantasia. Segunda Edição. São Paulo: DVS Editora, 2015.

MEDEIROS L. Elogios ao trabalho de James McSill como consultor de histórias nos diversos segmentos do storytelling. In: MCSILL, J. **Lições de Storytelling** – o Best Seller. São Paulo: DVS Editora, 2017, p. 1-3.

THE NEW LONDON GROUP. **Multiliteracies Pedagogy**. 2006. Disponível em: <https://www.learning-theories.com/multiliteracies-new-london-group.html>. Acesso em: 10 de maio de 2020.

SCHERER A.P.R. Consciência fonológica na alfabetização infantil. In: LAMPRECHT, R.R. (Org). **Consciência dos sons da língua** – Subsídios teóricos e práticos para alfabetizadores, fonoaudiólogos e professores de língua inglesa. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2012, p. 109-119.



ISBN: 978-65-87983-16-5

CDL



9 786587 983165