

UNIVERSIDADE DO VALE DO RIO DOS SINOS – UNISINOS
UNIDADE ACADÊMICA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LINGÜÍSTICA APLICADA
NÍVEL MESTRADO

RACHEL MATTOS BEVILACQUA

**O PAPEL DA NARRATIVA NO ENSINO DE INGLÊS
NA ESCOLA PÚBLICA**

São Leopoldo

2011

B571p Bevilacqua, Rachel Mattos
O papel da narrativa no ensino de inglês na escola
pública / Rachel Mattos Bevilacqua. -- 2011.
107 f. ; 30cm.

Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) --
Universidade do Vale do Rio dos Sinos, Programa de Pós-
Graduação em Linguística Aplicada, São Leopoldo, RS,
2011.

Orientador: Profa. Dra. Ana Maria Stahl Zilles.

1. Língua inglesa - Ensino. 2. Narrativa - Inglês - Escola
Pública. I. Título. II. Zilles, Ana Maria Stahl.

CDU 802.0:37.02

Catálogo na Publicação:
Bibliotecária Eliete Mari Doncato Brasil - CRB 10/1184

Rachel Mattos Bevilacqua

**O PAPEL DA NARRATIVA NO ENSINO DE INGLÊS
NA ESCOLA PÚBLICA**

Dissertação apresentada como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre, pelo Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada da Universidade Do Vale do Rio dos Sinos.

Orientadora: Prof^a Dr^a Ana Maria Stahl Zilles

São Leopoldo

2011

Rachel Mattos Bevilacqua

O PAPEL DA NARRATIVA NO ENSINO DE INLÊS NA ESCOLA PÚBLICA

Dissertação apresentada como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre, pelo Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada da Universidade Do Vale do Rio dos Sinos – UNISINOS.

Aprovada em 22 fevereiro de 2011.

BANCA EXAMINADORA

Prof^ª. Dr^ª. Heloísa Augusta Brito de Mello (UFG)

Prof^ª. Dr^ª. Melissa Santos Fortes - UNISINOS

Prof^ª. Dr^ª. Ana Maria Stahl Zilles – Orientadora

Dedico este trabalho a minha mãe, Maria Izabel, e ao meu marido, Ricardo, que construíram comigo essa caminhada e me mostram a força que tem a construção coletiva e a busca conjunta de um mesmo objetivo.

AGRADECIMENTOS

Sou infinitamente grata

À minha mãe, *Maria Izabel*, pelo apoio incondicional, acima de tudo;

Ao meu marido, *Ricardo*, porque com verdade e honestidade me estimula a crescer, sempre;

À minha orientadora, *Prof^a Dr^a Ana Maria Stahl Zilles*, pelas brilhantes considerações, pelo apoio e dedicação;

Às *professoras do Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada*, cujos ensinamentos levarei sempre comigo;

Aos *meus alunos*, que amo tanto, e que com tanto entusiasmo participaram desta pesquisa, fazendo sempre questão de demonstrar alegria, dedicação, entusiasmo, apoio, compreensão;

À *Instituição Padre Milton Valente*, pelo apoio financeiro, que oportunizou a realização dessa pesquisa.

“Aprender uma língua ... é aprender como fazer coisas com as palavras”.

Jerome Bruner

RESUMO

O presente trabalho apresenta resultados de um estudo em que se procura qualificar a prática de ensino de inglês no Ensino Fundamental, em uma escola pública estadual de Porto Alegre. O pouco interesse dos alunos de quinta e sexta séries pela disciplina motivou alternativas às práticas tradicionais de ensino. Introduzimos a narrativa oral de histórias infantis nessas salas de aula com o propósito de conjugar uso e aprendizagem da língua.

Investigamos o papel das narrativas como elemento central para o aprendizado e desenvolvimento da comunicação em Língua estrangeira. Para elaboração do trabalho, foi feita uma análise (pesquisa-ação) da prática de contar histórias em inglês, na escola pública estadual onde leciono. Os dados foram anotados em diário de campo e o material adotado para a narração das histórias foi elaborado por mim, auxiliando a compreensão conceitual da história. Assim, mostramos que é preciso empregar estratégias que oportunizem a organização do pensamento do aluno na dimensão cognitiva formal, levando-o a instituir sua identidade sócio-cultural. Ao promover interação, a estrutura de participação em sala de aula se modifica, identificando-se com a da conversa cotidiana, e o aprendizado ocorre naturalmente, na Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP), que segundo Vygotsky a ZDP é um espaço interacional onde o aprendiz desempenha uma tarefa que está além de sua habilidade atual, através da assistência de parceiros mais experientes.

Palavras-chave: Narrativa, Inglês, Escola Pública

ABSTRACT

The present work presents results of a study in which we intend to qualify the English teaching practice in primary school at a public school in Porto Alegre. The 5th and 6th grade students' low interest for this chair motivated alternatives to traditional English teaching practices. We introduced oral narratives of stories for young children in these classes, to the effect of conjugating use and learning of this language.

We investigated the role of narratives as a central element for the learning and development of communication in this "additional language". In order to make this work possible, it was made an analysis (action-research) about the practice of telling stories in English, at the public school where I teach. The data were written down in a field-diary and the adopted material for the storytelling was made by me, helping the conceptual comprehension of the story. Thus, we showed that it is needed to resort strategies that give the students opportunities to organize their thoughts into a formal cognitive dimension, leading them to constitute their socio-cultural identities. As we promote interaction, the classroom structure of participation changes, becoming close to the common conversation and learning happens naturally in the Proximal Development Zone (PDZ), that, according to Vygotsky, is an interactional place where the learner performs tasks which are beyond his/her present abilities, through the assistance of more experienced partners.

Key words: Narrative, English, Public School.

LISTA DE SIGLAS

LE – Língua Estrangeira

ZDP – Zona de Desenvolvimento Proximal

I-R-A – Seqüência Iniciação – Resposta – Avaliação

LISTA DE TABELAS

Tabela 1	Histórias contadas às turmas	56
Tabela 2	Opinião dos alunos sobre as aulas de inglês com histórias.....	90
Tabela 3	Justificativa para a contação de histórias nas aulas de inglês.....	91
Tabela 4	Pergunta 1 – O que você acha sobre a história que acabou de ouvir?.....	91
Tabela 5	Pergunta 2 – Você compreendeu a história? Como? Por quê?.....	92
Tabela 6	Pergunta 3 – Você acha que aprendeu inglês ouvindo a história? O que você aprendeu?	92
Tabela 7	Pergunta 4 – Você gostaria que a professora contasse mais histórias em inglês? Por quê?.....	93
Tabela 8	Pergunta 5 - Quem você gostaria que também lesse ou ouvisse essa história? Por quê?.....	94
Tabela 9	Justificativas apresentadas pelos alunos para a pergunta 5.....	95
Tabela 10	Pergunta 6 – Você ouve histórias em casa? Quem as conta? Com que frequência? Quais são as histórias?.....	95

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	12
2	REFERENCIAL TEÓRICO	17
2.1	NARRATIVA FICCIONAL E HISTÓRIAS INFANTIS.....	17
2.2	NARRATIVA DE EXPERIÊNCIA PESSOAL	21
2.2.1	O papel do Interlocutor na Narrativa de Experiência Pessoal	22
2.3	ESTRUTURA DE PARTICIPAÇÃO NA CONVERSA COTIDIANA	27
2.4	ESTRUTURA DE PARTICIPAÇÃO NAS INTERAÇÕES EM SALA DE AULA	31
2.5	NARRATIVA E CULTURA	34
2.6	NARRATIVA E IDENTIDADE	36
2.7	NARRATIVA NA AULA DE INGLÊS	37
2.7.1	Cultura escolar	39
3	METODOLOGIA	41
3.1	CARACTERIZAÇÃO DA ESCOLA	46
3.2	AS HISTÓRIAS	49
3.3	OS DADOS	58
3.3.1	Procedimentos de Geração dos Dados	59
3.3.2	Dados de Observação Registrados no Caderno de Campo	60
4	RESULTADOS E DISCUSSÃO	63
4.1	ANÁLISE DOS REGISTROS DE CAMPO	64
4.1.1	Purple hair? I don't care!	64
4.1.2	The very hungry caterpillar	69
4.1.3	The gingerbread man	74

4.1.4	Once together, forever together	78
4.1.5	The family book	83
4.2	EM BUSCA DO PONTO DE VISTA ÊMICO	89
5	CONSIDERAÇÕES FINAIS	100
	REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	103
	BIBLIOGRAFIA	106
	SITES CONSULTADOS	107
	ANEXOS	108

1 INTRODUÇÃO

Atualmente ministro aulas de língua portuguesa e Língua Estrangeira¹ (inglês) para o Ensino Fundamental, em uma escola pública estadual, na cidade de Porto Alegre. Ao iniciar essa atividade, observei que havia necessidade de despertar o interesse dos alunos para a importância da aprendizagem dessa língua. Por essa razão, decidi adotar a prática de contar histórias infantis em inglês nas minhas aulas, inicialmente com o propósito de motivar o interesse desses estudantes pelas aulas de inglês. A importância disso se reflete na bem sucedida busca por colocação profissional, por exemplo, com base na ideia preexistente de que conhecer uma língua estrangeira pode contar como condição favorável à conquista de um bom emprego, em razão da competitividade do mundo globalizado em que vivemos. Obviamente isso é apenas um exemplo, já que a língua inglesa é, na verdade, mediadora da comunicação em várias partes do mundo e em setores diversos. Esta seria, então, uma das razões para incentivar o ensino e a aprendizagem de inglês. Entretanto, todas as classes sociais e pessoas de diferentes graus de escolaridade deveriam ter acesso ao ensino de uma língua estrangeira em nossa sociedade. O ensino de inglês está diretamente relacionado a questões de formação de identidades, bem como a fatores de inclusão, exclusão, cidadania, entre outros.

Meu primeiro contato com histórias infantis aconteceu durante a infância, período em que me recordo de brincar com alguns livros, mas não sei exatamente quais. Todos, principalmente meu avô, lia ou contavam histórias para mim e para minha irmã. Ele conseguia fazer com que brincássemos “de histórias”, interpretando personagens conhecidos, que, porém, vivenciavam situações inusitadas, vindas da nossa própria imaginação. Minha mãe também lia muitas histórias para nós, pois sempre gostou de ler e acompanhou nossos trabalhos com leituras diversas ao longo da nossa vida escolar.

No ano de 2004 fiz estágio em uma escola de educação infantil de imersão em língua inglesa, também na cidade de Porto Alegre. Lá tive acesso a uma imensa variedade de livros infantis em inglês. Quando comecei a trabalhar na rede pública, surgiu a ideia de adaptar histórias infantis para serem contadas oralmente nas aulas de inglês, o que aconteceu intuitivamente, sem qualquer embasamento teórico ou mesmo metodológico. No início, eu pretendia apenas despertar o interesse dos alunos, entretanto, notei que isso os motivou

¹ Os Referenciais Curriculares do Rio Grande do Sul, a partir do ano de 2010 passam a adotar a nomenclatura “Língua Adicional”, todavia, neste trabalho será utilizada a nomenclatura “Língua Estrangeira”, tendo em vista que o contexto de realização do mesmo é anterior à adoção da nova nomenclatura.

fortemente, pois demonstravam excelentes expectativas sobre as aulas de inglês pelos corredores da escola. Além disso, para minha surpresa, também ocorreu que os alunos manifestavam, com muito entusiasmo, ter compreendido as histórias (das quais eles não tinham conhecimento prévio), contadas em língua inglesa.

Assim, um importante fator que me leva a pesquisar sobre o assunto é efetivamente aprimorar a minha própria prática, pois desejo profundamente transformar a intuição em conhecimento para que eu possa realizar um trabalho cada vez melhor, com segurança de que estou oferecendo um ensino de qualidade.

Ao referir à escola pública neste trabalho, trato de um espaço pouco estruturado de ensino e aprendizagem, em razão da escassez ou mesmo ausência de materiais de apoio, mais especificamente para Língua estrangeira em suas salas de aula, além do desestímulo de professores e alunos. Por isso, enfatizo minha surpresa ao perceber a manifestação das crianças em dizer que compreendem uma história contada em língua inglesa e que com ela “aprendem” em tal ambiente. Mesmo dispondo de alguns haveres, a escola onde leciono atualmente não investe no ensino de inglês, nem tem tal objetivo como prioritário.

O problema de pesquisa a ser investigado aqui é o papel das narrativas como elemento central para o aprendizado e desenvolvimento da comunicação em Língua estrangeira nas séries finais do Ensino Fundamental. Para elaboração do trabalho, foi feita uma análise (pesquisa-ação) da prática de contar histórias na sala de aula de inglês, na escola pública estadual onde leciono. Os dados foram anotados em diário de campo. Essas anotações foram feitas após o evento de contação das histórias. Também houve outras fontes de dados que serão descritas adiante. O material adotado para a narração das histórias foi elaborado por mim, a partir de histórias infantis em inglês, escolhidas por transmitirem valores universais, como amor pela família, amizade, astúcia, gentileza, entre outros. Grande parte desse material vem sendo construída à medida que tenho acesso a histórias que podem ser adaptadas para as aulas de inglês. Quando falo de adaptação do material, não me refiro à utilização de um “baby-talk”, pois a intenção é possibilitar compreensão conceitual da história, dosando as dificuldades ao nível de conhecimento dos alunos. Para tanto, escolho sequências de figuras que ilustrem o que é narrado e utilizo uma linguagem mais básica, a fim de que os estudantes possam compreender a narrativa de forma conceitual. No emprego da linguagem oral, procuro, na medida do possível, utilizar termos com os quais os estudantes já estejam razoavelmente familiarizados, ou que possam ser, além de verbalizados, representados através de linguagem gestual, que lhes servirá como andaime para a compreensão de outras

estruturas. Gradualmente, tendo observado que os alunos compreendem o que está sendo narrado, passo a introduzir outros termos e construções mais elaboradas.

Dessa forma, o presente trabalho está organizado da seguinte maneira: inicialmente, será apresentada uma revisão da literatura, que servirá de base teórica ao estudo ora realizado. Na sequência, o capítulo de Metodologia detalha importantes passos teóricos e práticos empregados na realização da pesquisa, como a descrição dos procedimentos de geração de dados e das observações registradas no caderno de campo. No capítulo de Resultados e Discussão é apresentada uma análise qualitativa a respeito do papel da narrativa nas aulas de inglês e também é discutido o ponto de vista êmico, a partir de entrevistas e questionários realizados com os participantes dos eventos. Nas considerações finais, então, são comentadas as respostas às perguntas de pesquisa, bem como estabelecidas relações entre o comportamento dos alunos durante e após o evento da narrativa e o ponto de vista êmico tabulado a partir dos questionários e entrevista. O objetivo maior deste trabalho é analisar a validade da prática de narrar histórias ficcionais, infantis, nas aulas de inglês, com o propósito de estimular a comunicação nesse idioma e assim promover sua aprendizagem. O estudo foi realizado no contexto de uma escola pública estadual de Porto Alegre, cujo Projeto Político Pedagógico, anterior aos Referenciais Curriculares de 2009 e aprovado pela Secretaria de Educação, estabelece o máximo de dois períodos, de 50 minutos, de língua estrangeira por semana, para cada uma das séries finais do ensino fundamental. O documento que comprova tal determinação recebe o título de “Desenho Curricular” e foi validado pela Primeira Coordenadoria Regional de Educação (1ª CRE) no dia 17 de junho de 2008.

A escola onde a pesquisa foi aplicada conta com três quintas e três sextas séries. Participaram deste estudo, porém, uma turma de quinta e uma de sexta série do Ensino Fundamental, compostas por alunos de faixas etárias entre 10 e 14 anos.

Para a escolha das turmas que participariam do trabalho, foram estabelecidos alguns critérios, como por exemplo número reduzido de alunos repetentes; faixa etária abaixo de 14 anos; pré-disposição para trabalhos em grupo; bom nível de relacionamento entre colegas. Esses critérios foram estabelecidos com o propósito de tornar possível o trabalho com histórias infantis, visando a combinar o perfil dos alunos escolhidos com o tipo de história e material a ser utilizado para o trabalho.

Sabe-se, porém, que indivíduos de todas as faixas etárias têm capacidades e potencial para acompanhar e compreender essas narrativas. Os critérios aqui considerados, porém, foram levados em conta porque é preciso que a história a ser contada possua reportabilidade, ou seja, desperte a atenção dos interlocutores. A partir daí, então, o papel da narrativa poderia

ser analisado. Sendo assim, para despertar o interesse de alunos de outras faixas etárias, deveria haver uma adequação quanto ao tipo de história a ser narrado. Para isso, outras histórias deveriam ser escolhidas, outros materiais deveriam ser elaborados, o que não foi possível no reduzido período de um ano, em que a geração de dados foi realizada.

Assim, o presente trabalho visa a responder as seguintes perguntas:

- a) Utilizar a narrativa ficcional infantil como ponto de partida para estimular o aprendizado e o desenvolvimento da comunicação em língua estrangeira na aula de inglês é considerada uma prática válida? Qual a opinião dos alunos a esse respeito?
- b) É possível ensinar inglês a partir de práticas sociais, como a de contar histórias, por exemplo? Como se manifesta o comportamento dos alunos nesse contexto?

Dentre as razões para responder essas perguntas, está o que diz Abeledo (2010) quando afirma que ao realizarmos uma pesquisa em sala de aula de Língua estrangeira, estabelecemos alguns pontos a serem observados, entretanto, deixamos de perceber que outras situações inusitadas e não menos interessantes se manifestam, mostrando que “a sala de aula é um evento social no qual a vida acontece, no qual os (as) participantes produzem a realidade, e não simplesmente um lugar no qual as pessoas se preparam para a vida lá fora” (p. 103). Essa afirmação parece concordar com os dizeres de Bruner (2006) ao afirmar que:

“Nós não aprendemos um modo de vida e formas de empregar a mente sem auxílio, sem apoio, nus perante o mundo. E não é apenas a aquisição da linguagem que faz com que as coisas sejam assim, é o “toma lá, dá cá” da conversação que torna a colaboração possível. Pois a mente ativa não só é ativa por natureza, mas também busca o diálogo e o discurso com outras mentes, também ativas. É por meio deste processo discursivo e de diálogo que passamos a conhecer o Outro e seus pontos de vista, suas histórias. Aprendemos muitíssimo não apenas sobre o mundo, mas sobre nós mesmos pelo discurso com os Outros” (p. 94).

Então, para responder às perguntas de pesquisa, será necessário:

- a) Discutir a validade do emprego da narrativa ficcional infantil em inglês, que utiliza esta língua como mediadora da ação social de contar histórias e do ensino de cultura, para a 5ª e 6ª séries do ensino fundamental, a partir de uma perspectiva sociointeracionista.
- b) Analisar a forma de participação dos alunos nas aulas em que são contadas histórias em inglês;

c) Analisar o ponto de vista dos alunos sobre duas questões:

1. A prática de ensino de inglês a partir da narrativa de histórias;
2. O processo de aprendizagem da língua alvo, nas aulas em que há contação de histórias.

As idéias de Assis-Peterson e Cox (2007, p. 10) tornam relevante comentar que o conceito preestabelecido de “escola pública” é o de um lugar onde alunos não aprendem e professores são imperitos em língua estrangeira; metodologias não funcionam e pais não demonstram interesse para com a educação. Isso demonstra que tipo de identidades são construídas nesse contexto, em que tipo de comunidades imaginadas os alunos se consideram inseridos. A definição do conceito de comunidades imaginadas faz parte dos estudos de Bonny Norton, que se empenha em estabelecer uma relação entre a identidade do aprendiz e o ensino de língua estrangeira. Segundo Norton (2001, apud LONGARAY, 2005, p. 35), “as comunidades imaginadas dos aprendizes estimula o surgimento de identidades imaginadas e é dentro deste contexto que o investimento dos aprendizes na língua-alvo deve ser compreendido”.

Por outro lado identidades são flutuantes, podendo o sujeito ser interpretado de diferentes formas de acordo com a cultura que o rodeia ou o tipo de instituição a qual se relaciona. Esse sujeito, conforme Hall (2006, p. 15), assume identidades fragmentadas conforme a situação em que se encontra. O autor define identidade como um termo coletivo, composto de sub-identidades, que não são fixas e estão em constante construção. Reside aí a razão do emprego da narrativa em sala de aula, visando a construção de uma realidade na qual o engajamento discursivo possa proporcionar relações interacionais, nesse contexto social. Proporcionar o ensino de Língua estrangeira contextualizado através da narrativa de histórias é promover um contato virtual com outras culturas, além da formação de identidades que são influenciadas e transformam-se conseqüentemente. Essa afirmação vem ao encontro do que menciona Halls (2006, p. 14) ao dizer que o fenômeno de formação e constante fragmentação das identidades consiste da conhecida “globalização”.

Além disso, é preciso lembrar que contar histórias também pode constituir a memória autobiográfica tanto do narrador, ou seja, o discurso que faz sobre si mesmo, como de uma comunidade. Através da narrativa de histórias são transmitidos valores e conceitos ou, dito de outra forma, “identidades” que moldam comportamentos, tornando inseparável a relação entre língua e cultura.

A revisão teórica constante do capítulo que segue, oportunizará uma reflexão sobre a importância da narrativa real ou ficcional na constituição da vida humana. Utilizando o recurso da verossimilhança, ou relatando fatos do cotidiano, é através da narrativa que o indivíduo encontra um lugar para si no mundo, reconhecendo-se com autor-personagem da própria história, busca solucionar dilemas interiores e aprende a conhecer a si mesmo a partir da compreensão da mente do outro.

2 REFERENCIAL TEÓRICO

Tendo em vista que o presente trabalho analisa a prática de contar histórias infantis nas aulas de inglês, seu embasamento teórico é feito a partir de noções básicas de narrativa ficcional, narrativa de experiência pessoal, histórias infantis, letramento, construção de sentido, mediação e co-construção de conhecimento e estrutura de participação

Investigamos, então, o papel das narrativas para engajar os alunos em eventos (de letramento) mediados pela língua alvo. Para tanto, consideramos que não é possível separar língua e cultura, e que a primeira traz consigo os elementos constituintes da segunda, funcionando como mediadora nas vivências humanas. Contar histórias é uma ação que possui uma função social, trazendo em si a vivência da língua, que contextualiza seu ensino. Além disso, a importância do emprego da narrativa nas aulas de inglês está baseada no ponto de vista de que o homem se constitui e constitui o próprio mundo, dominando-o e transformando-o, assim como ao próprio comportamento através do uso da linguagem.

A teoria sociointeracional de Vygotsky é parte fundamental dos pressupostos teóricos deste trabalho. Segundo Vygotsky, os processos de formação das funções mentais superiores do ser humano (e conseqüentemente o aprendizado) ocorrem a partir da utilização de instrumentos mediadores entre o indivíduo e meio. O autor nos fala sobre a existência de uma Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP), ou seja, um espaço interacional no qual o aprendiz, ao interagir com parceiros mais experientes, é capaz de desempenhar uma tarefa que anteriormente estava além de sua capacidade. Dessa maneira, a ZDP pode ser mais apropriadamente concebida como uma construção colaborativa de oportunidades para que os indivíduos desenvolvam suas habilidades.

2.1 NARRATIVA FICCIONAL E HISTÓRIAS INFANTIS

A narrativa, como forma de organizar a experiência do ser humano, tem o poder de influenciar sua imaginação, afirma Bruner (1978, p. 46), pois o narrador fala sobre aquilo que vivenciou ou testemunhou, mas também fala sobre o que imaginou, sonhou ou desejou. O

autor argumenta que há semelhanças entre a narrativa de um fato real e a de ficção, uma vez que “a primeira imita a segunda e vice-versa” (p. 47). Todavia, na narrativa ficcional há todo um trabalho de elaboração estética em comparação com a narrativa de experiência pessoal.

Ele diz, também, que a “regra da sequencialidade” (p. 47) é a principal característica da narrativa. Nas palavras do autor, é possível supor que há uma “aptidão” humana para a narrativa e, embora ela possa ser “real” ou “imaginária”,

[...] a sequência de suas sentenças, e não a verdade ou falsidade de quaisquer dessas sentenças, é o que determina sua configuração geral ou enredo. É essa sequencialidade singular que é indispensável para a significância de uma história e para o modo de organização mental em cujos termos ela será captada (p. 47).

Leite (2001) diz que se pode rastrear a reflexão teórica a respeito da narrativa aos tempos de Platão e Aristóteles. Segundo a autora, “são eles que iniciam, na tradição do Ocidente, uma discussão que não vai mais se acabar, sobre qual a relação entre o modo de narrar, a representação da realidade e os efeitos exercidos sobre os ouvintes e/ou leitores” (p. 6). É preciso ressaltar, porém, que a noção aristotélica de mimese consiste em demonstrar que o drama imita a vida, representando-a através de relatos de eventos. Dessa forma, a narrativa é organizada pela ordem de ocorrência desses eventos. Assim, é a captura da vida em ação e não apenas a arte de copiá-la, como diz Bruner (1978, p. 48).

A autora (2001) cita Platão ao dizer que “o mundo sensível a que estamos acorrentados, enquanto seres mortais e corporais, já é uma imitação do Mundo das Ideias, de onde descendemos ou, literalmente, descemos (caímos)” (p. 7). Ao falar em verossimilhança, então, é preciso dizer que aquilo que é narrado é semelhante à realidade e não uma cópia da mesma. A verossimilhança não pode ser comparada a um espelho, nem mesmo funciona mecanicamente. Ela parte do universal para o particular e tem o poder de revelar ilusões pertinentes ao mundo real em que vivemos. Esse recurso constitui uma probabilidade de verdade que desvenda aparências e mostra a essência das coisas através da coerência do mundo ficcional.

As histórias surgem como maneira de explicar, de forma compreensível, desvios da canonicidade de determinada cultura, esclarecendo a razão de ser de determinado acontecimento incomum. Ao explicar tais eventos, a história assume, inclusive, a função de “resposta” a perguntas feitas sobre uma exceção ao comum. Por esta razão, as histórias podem ser consideradas relatos que transformam a exceção em algo possível. Como afirma Bruner

(1978) “a função de uma história é encontrar um estado intencional que atenua ou pelo menos torne compreensível um afastamento de um padrão cultural canônico. É esta conquista que dá verossimilhança à história” (p. 50). Então, o autor argumenta que as histórias são instrumentos de negociação social e transmissão de valores morais, mesmo quando se posicionam de forma antagônica às morais vigentes.

A organização da experiência humana através da narrativa é sistematicamente alterada e adaptada às representações canônicas culturais. Essas representações constituem-se em metáforas da realidade que agregam, além da transmissão de valores morais, a função epistemológica que sustenta essa transmissão ao mundo social.

Tanto a criança como o adulto interpretam histórias a partir da verossimilhança – semelhança com a verdade – mesmo que para tal interpretação sejam tomados como base significados impregnados de valores culturais e dependentes de um determinado contexto. Assim, a estabilidade do ser humano inserido culturalmente depende de sua habilidade narrativa, que atua, segundo Bruner (1978, p.54) como um sistema de trocas no partilhar e interpretar histórias.

Ao aprender uma língua, afirma o autor que a criança aprende a fazer coisas com as palavras e não apenas o seu significado pura e simplesmente. Assim, é possível assumir que, durante o processo de aprendizagem de uma língua estrangeira é necessário que o aprendiz realize ações utilizando a língua alvo. A narrativa real ou ficcional como ação social nesse contexto, além de ampliar possibilidades no imaginário da criança, atua como forma de interação despertando seu interesse linguístico. Nesse sentido, Bruner (1978) diz que:

Uma vez que as crianças pequenas tenham captado a ideia básica da referência necessária para qualquer uso da linguagem – ou seja, uma vez que elas possam nomear, perceber a recorrência e registrar a terminação da existência – seu principal interesse linguístico passa a centrar-se na ação humana e seus resultados, particularmente na interação humana (p. 72).

Assim, nas palavras do autor, “a linguagem é adquirida não no papel de espectador, mas através do uso” e, além disso, “a criança não está aprendendo simplesmente o que dizer, mas como, onde, para quem e sob que circunstâncias” (p. 67). Ele argumenta, também, que “as pessoas e suas ações dominam o interesse e a atenção da criança. Esta é a primeira exigência da narrativa” (p. 72). As afirmações de Bruner fazem com que a noção de si-mesmo (*self*) seja fundamental para assumir a condição de contador de histórias, em que a verdade que importa pode não ser real, mas uma verdade construída através do ato de narrar onde o

próprio narrador (*self*) assume parte da história, construindo a narrativa da própria vida. Dessa forma, ao criar uma verdade narrativa, o narrador encontra um significado em sua vida, muitas vezes aproximando realidade e ficção.

Essa é uma das razões que justificam a importância de contar histórias ficcionais às crianças, como contos de fadas, por exemplo, tendo em vista que as histórias, ao mimetizar a realidade, ensinam “sobre problemas interiores dos seres humanos, e sobre as soluções corretas para seus predicamentos em qualquer sociedade” segundo Bettelheim (1978, p. 13). Todavia, para despertar o interesse das crianças as histórias devem estimular sua imaginação, desenvolver habilidades intelectuais e propor possíveis soluções para problemas que possam fazer parte do mundo da criança, trazendo maior significado à sua existência.

A importância do contato com histórias infantis, então, está no fato de que, através delas, a criança entende a si mesma e torna-se capaz de compreender o outro, o que possibilita a construção de relacionamentos bem sucedidos e significativos. Além disso, as histórias infantis educam a emoção, dando à criança a possibilidade de desenvolver a imaginação, tornando-se conseqüentemente bons questionadores e respondedores. Tal prática facilita o letramento e enriquece o intelecto da criança, quando em contato com o conhecimento formal.

As histórias infantis, ao transmitirem valores e costumes pertinentes a uma determinada cultura, fazem com que a criança encontre sentido na própria vida, visto que se considera parte de uma comunidade, onde sua identidade está em construção. Por essa razão, a criança deve aprender a ler a partir de textos que estimulem sua imaginação. Os textos que introduzem a criança ao letramento devem transmitir-lhe significados que possam auxiliar em sua construção identitária e em sua educação moral. A condução implícita de comportamentos e valores que se aproximem ao máximo da realidade da vida diária da criança são fatores que auxiliam nesse sentido². Como afirma Bettelheim (1978), com o passar do tempo as histórias infantis (contos de fadas, por exemplo) tornaram-se cada vez mais refinadas e passaram a transmitir à mente humana significados explícitos e encobertos de forma que “atinge a mente ingênua da criança tanto quanto a do adulto sofisticado” (p. 14). Assim, a contação de histórias é importante em todos os níveis do conhecimento humano. O significado mais profundo de uma história pode ser apreendido de formas diferentes, por diferentes pessoas de faixas etárias diversas. Isso depende do conhecimento consciente ou inconsciente das pressões interiores individuais,

² Verossimilhança – semelhança com a verdade – (Bruner, 1978)

No que se refere à criança, particularmente, Bettelheim (1978) esclarece que “lidando com problemas humanos universais, particularmente os que preocupam o pensamento da criança, estas estórias falam ao ego em germinação e encorajam seu desenvolvimento, enquanto ao mesmo tempo aliviam pressões pré-conscientes” (p. 14). O autor enfatiza que a mensagem mais importante transmitida pelas histórias infantis, mais especificamente os contos de fadas, é:

[...] que uma luta contra dificuldades graves na vida é inevitável, é parte intrínseca da existência humana – mas que se a pessoa não se intimida mas se defronta de modo firme com as opressões inesperadas e muitas vezes injustas, ela dominará todos os obstáculos e, ao fim, emergirá vitoriosa (p. 14).

Nesse contexto, constata-se que as histórias apresentadas tanto a crianças como a adultos devem ter o poder de confrontá-los, mostrando, por exemplo, que a relação entre o bem e o mal é equilibrada e onipresente na vida humana. Dessa forma, as histórias são instrumentos importantes para que a aceitação da problemática humana ocorra da forma mais natural possível, mostrando que “somente lutando corajosamente contra o que parecem probabilidades sobrepujantes o homem pode ter sucesso em extrair um sentido da sua existência” (Bettelheim, 1978, p. 17).

As histórias ficcionais, ao mimetizar a realidade, nos mostram que a narrativa é constitutiva do ser humano, bem como de seu próprio mundo; assim, é preciso considerar as palavras de Bruner (1978) ao dizer que:

A narrativa não é, contudo, apenas enredo estruturador ou dramatização. Nem é apenas “historicidade” ou diacronia. Ela é também um meio de usar a linguagem. Pois ela parece depender, para sua efetividade, [...] da sua “literariedade”, mesmo na repetição de histórias cotidianas” (p. 57).

A afirmação do autor (acima) nos leva a revisar estudos a respeito da narrativa de experiência pessoal, que serão tratados no item a seguir.

2.2 NARRATIVA DE EXPERIÊNCIA PESSOAL

Nada mais simples para exemplificar a prática da narrativa de experiência pessoal do que a relação familiar. Pais que são contadores de histórias estão desenvolvendo em seus

filhos, entre outras, a capacidade de compreender a estrutura da conversa cotidiana. Essas crianças, além de se tornarem perguntadores e respondedores capazes, identificarão com facilidade as pistas deixadas pelo locutor para o momento certo da troca de turnos de fala, por exemplo. Além disso, a narrativa de experiência pessoal traz à tona situações cotidianas que podem contribuir para desenvolver a criatividade, o raciocínio lógico, a perspicácia, além da capacidade de resolver problemas, ampliando o mundo das ideias.

A partir da narrativa de histórias ficcionais nas aulas de inglês, os interlocutores (alunos e professora) trazem à tona narrativas de experiência pessoal, como forma de demonstrar sua compreensão e efetiva participação nesse evento. Esse fato pode ser considerado como uma oportunidade de aproximar a fala institucional da conversa cotidiana, trazendo significado real à construção do conhecimento.

Sendo assim, é importante discutir o papel do interlocutor na conversa cotidiana, já que é possível partir dessa prática para a contextualização e aproximação do conhecimento formal à realidade do dia-a-dia dos estudantes.

2.2.1 O papel do interlocutor na narrativa de experiência pessoal

Na análise de histórias que contamos a respeito de nossas vidas, Bruner (2001, p. 44) assume uma visão construtivista da narrativa e parte do pressuposto de que a principal função da mente é a construção do mundo. Para ele, a autobiografia é a interpretação e/ou a reinterpretação de nossas próprias experiências, construída através das narrativas que contamos sobre nós mesmos. O autor diz que a narrativa imita a vida, já que a vida é uma construção humana assim como a narrativa. Assim, ele afirma que parece não haver outra forma de falar da vida a não ser por intermédio do ato de narrar. Ele acredita que a vida é uma seleção de fatos guardados na memória que, ao serem contados, são reinterpretados pelo narrador que também assume o papel de protagonista.

Bruner (2001, p. 46) define a narrativa como “uma seqüência singular de eventos, estados mentais, ocorrências envolvendo seres humanos como personagens ou atores”. Ele afirma que possuímos “um conjunto de predisposições para interpretar o mundo social de uma forma particular e para agir sobre as nossas interpretações”. A essa habilidade humana, o autor chama de “aptidão para o significado” (Bruner, 2001, p. 69). No entendimento de Bruner, então, é através da narrativa que o homem organiza suas experiências, sua forma de pensar e toma ciência de si mesmo, do outro e do mundo. Isso demonstra que as narrativas

autobiográficas são carregadas de características culturais, pois nas palavras do autor: “dado a sua natureza construtiva e sua dependência no que se refere a convenções culturais e uso da linguagem, narrativas de vida obviamente refletem as teorias prevalentes sobre “possíveis vidas” que são parte de nossa cultura” (Bruner, 2004, p. 694). Assim, diz o autor que nós nos tornamos autobiograficamente narráveis a partir daquilo que contamos a respeito de nós mesmos e que também nos tornamos variantes de formas culturais canônicas. Por essa razão, ao contarmos uma história, além de nos tornarmos nossos próprios interlocutores, pois contamos histórias para os outros e simultaneamente para nós mesmos, muitas vezes assumimos o papel de protagonista, transformando essas narrativas em autobiografias. Ao agirmos dessa forma, podemos dar ao “protagonista”, além de características diversas, a possibilidade de desempenhar ações não identificadas como cânones culturais, superando expectativas tanto do ponto de vista positivo como negativo, de acordo com os preceitos culturais preestabelecidos.

Bruner (2004) analisou quatro narrativas autobiográficas de pessoas da mesma família. A escolha de pessoas da mesma família foi proposital, com o objetivo de representar uma “cultura em miniatura” (p. 700), como expressa o próprio autor. O objetivo dessa análise foi verificar como as pessoas contam histórias autobiográficas e qual sua visão sobre as próprias vidas. Ele verificou que em todas as narrativas, umas com maior intensidade que as outras, há uma relação espacial entre o lar, como protótipo de proteção, intimidade e interiorização, e o mundo real, representando desafios e demandas em todos os sentidos. O pesquisador constatou que os entrevistados buscavam um lugar especial tanto no lar como no mundo real. Além disso, ele acredita que “não só as regras para construção das narrativas” (Bruner, 2001, p. 46), mas também a forma de elaborar conceitos entre os membros da família estudada é tão habitual que finalmente se tornam receitas de como estruturar uma experiência propriamente dita. Isso se deve ao fato de plantar raízes na memória que não apenas guiam a narrativa de vida até o presente, como a direcionam para o futuro. Logo, o autor afirma que a narrativa de vida é inseparável da vida em si e que recontar tal história é, na verdade, reinterpretá-la a cada vez que é narrada. Nesse caso, é preciso considerar, segundo o autor, a questão metafísica (sentimentos e emoções), espacial (o local onde o fato narrado ocorre) e social (o contexto no qual os integrantes da história estão incluídos), como fatores influentes na construção de uma narrativa autobiográfica. Assim, as reinterpretações das histórias de vida podem ocorrer em função de mudanças que acontecem nesses aspectos aos quais o ser humano está diretamente relacionado.

Ao refletir sobre narrativas espontâneas, Bastos (2005) diz que “o narrador normalmente tem que conquistar espaço e a atenção do ouvinte para contar suas histórias, e o ouvinte tem de permitir que a história seja contada” (p. 78).

A tomada de turno após o término da história, para contar outras histórias, segundo Garcez (2001), é considerada um “espelhamento da escuta” da primeira história e uma forma de mostrar a atenção que foi dedicada à história contada pelo locutor. Ele diz que é possível que, ao detectar o final de uma história e a possível tomada de turno, o interlocutor possa “lembrar” de algo similar (p. 199) que aparece de forma involuntária em sua mente. Essas segundas histórias aparecem com a função implícita de ampliar o que foi narrado na primeira história, já que não são trazidas à tona declaradamente com esse propósito, ou ainda de “reafirmar um ouvir atento” (p. 203). Assim, o autor explica esse procedimento dizendo que:

Mais do que arrogar a si a compreensão do outro com algo como “eu entendo o que você quer dizer”, muitas vezes os interagentes vêem relevância condicional em exibir sua compreensão do outro ao final de uma atividade narrativa de uma maneira mais robusta do que, por exemplo, simplesmente anuir à orientação de um prefácio indicativo (Garcez, 2001, p. 200).

Em sala de aula, a narrativa de outras histórias trazidas pelos alunos durante ou após a fala do narrador evidencia o que refere a citação acima. Além disso, ao co-construir, mesmo em português, uma história contada em inglês, os alunos demonstram identificar-se com ela na condição de sujeitos em sua totalidade, construindo sentido e identidades múltiplas, vendo-se como pessoas capazes de compreender uma língua estrangeira, por exemplo, e de contribuir para o sentido do evento como um todo.

Garcez (2001) defende a posição segundo a qual “todos os usos da linguagem se organizam a partir de seu cenário básico e primordial que é a conversa cotidiana” (p. 192). Ele comenta sobre a importância da suspensão da troca de turnos no momento da contação de uma história, já que esta não se constitui apenas de uma frase. Dessa forma, ele considera uma tarefa importante para o sucesso da narrativa de uma história “solicitar a suspensão momentânea da sistemática de troca de turnos, assegurando um espaço privilegiado de acesso à palavra” (p. 193). Além disso, é preciso “assegurar a atenção dos outros participantes de um modo alternativo” (p. 193), o que não quer dizer que histórias de vida pessoal dos interlocutores não possam ser manifestadas. O autor enfatiza que, ao iniciar uma narrativa, o detentor do turno deve garantir sua posse por um período de tempo maior, solicitando diretamente a atenção especial de seus interlocutores, ou utilizando de recursos diversos que dêem a entender sua intenção de falar por um período de tempo mais longo.

Para que isso aconteça, entretanto, é preciso chamar a atenção dos interlocutores, anunciando que uma história que possui reportabilidade será contada. A este processo, Garcez chama de “prefácio” (p. 193), esclarecendo que:

Por meio do prefácio, portanto, o participante se qualifica como contador da estória e sinaliza que suas elocuições seguintes pretendem receber atenção inter-acional com referência a unidades alternativas que não essencialmente as sintáticas, mas sim como unidades de ordem da estrutura da estória (p. 195).

De acordo com o que diz Garcez (2001, p 193, 194), o prefácio tem a função de demonstrar a reportabilidade da narrativa. Nesse sentido, na sala de aula, o *warm-up* de uma história a ser contada em inglês pode exercer esse mesmo papel, pois ao discutir previamente itens constantes de uma história muitas vezes os alunos tomam o turno e comentam fatos, relacionando suas experiências de vida ao que está sendo discutido. Isso mostra que estão interessados em ouvir o que vai ser contado, independentemente do código linguístico a ser empregado, reconhecendo a existência de reportabilidade e concedendo ao narrador um turno de fala mais estendido. Garcez (2001, p. 203) diz que esse tipo de atitude constitui-se forma importante de mostrar que os interlocutores prestam atenção à narrativa. Ele atribui ao prefácio a razão deste acontecimento, acrescentando que:

O prefácio pode fazer mais do que solicitar e assegurar o espaço de narração; ele pode, por meio de um adjetivo caracterizador da estória, instruir os interlocutores quanto ao modo como devem monitorar a estória, indicando como devem sinalizar economicamente que perceberam seu fim, por exemplo (p. 198).

Dessa forma, penso que o ideal seria aproximar cada vez mais a organização sequencial da fala-em-interação institucional, em sala de aula, à da conversa cotidiana, aproximando o saber do saber fazer. Isso se deve ao fato de que a narrativa estrutura a conversa cotidiana, que integra as relações humanas e cujo resultado é moldado pela interação entre narrador e ouvintes.

Entretanto, durante o curso da narrativa, como afirma Monzoni (2004, p. 203), tais papéis podem ser invertidos temporária ou definitivamente, quando, através de intervenções, o ouvinte toma o turno, podendo modificar o plano original da história elaborado pelo narrador. Devido a essa visão interacional a autora afirma, também, que as narrativas em conversa cotidiana são co-contruídas. Assim, para negociar seu espaço, o narrador apresenta um prefácio que orienta o ouvinte a respeito de seu próprio posicionamento durante o desenrolar da narrativa (Bastos 2005, p. 78).

Monzoni (2004, p. 203) diz que levar em consideração a intervenção dos interlocutores pode mudar o rumo da narrativa e, conseqüentemente, transformá-la de acordo com a influência exercida pela audiência. Logo, os papéis dos participantes de uma interação em que se conta uma história não são estáveis, havendo a necessidade de negociação desses papéis para que as tomadas de turno sejam organizadas.

A ideia de aproximar a ação social da sala de aula, através da prática narrativa, à da conversa cotidiana concretiza-se no momento em que os alunos passam a negociar papéis, organizam sua própria participação e tomam o turno, co-construindo a narrativa com contribuições próprias.

A esse respeito, Monzoni (2004) resume a ideia de co-construção e co-contação de histórias, afirmando que:

A história é moldada pelas contribuições dos ouvintes de formas que não foram projetadas pelo contador no início da narrativa. Desse modo, então, a história não é o resultado de um “texto” produzido somente por um falante (o contador), mas é o resultado de uma realização conjunta entre o contador e os recipientes: as mudanças na história não são somente causadas pelas interjeições, mas por um processo interativo entre os turnos do contador e dos recipientes, através dos quais os falantes mostram alinhamento à fala de cada um (Monzoni, 2005, p. 206).

Intervenções dos ouvintes e co-construção da narrativa de experiência pessoal na conversa cotidiana³ são foco de estudos também em contextos onde os ouvintes participaram, junto com o narrador, dos eventos narrados. Monzoni (2004, p. 200) estudou esse assunto a partir da análise de narrativas encaixadas em conversas cotidianas em língua italiana. Uma de suas importantes afirmações diz que um evento narrativo na conversa cotidiana não surge a partir de um texto previamente elaborado pelo locutor, que possa ser desenvolvido e finalizado de acordo com um projeto inicial. Ao contrário, a autora afirma que esse tipo de narrativa é co-construído entre narrador e ouvinte, a partir de freqüentes intervenções desse último. Assim, uma história não é um texto pronto, produzido apenas pelo narrador que a apresenta ao ouvinte em um turno mais prolongado. Em vez disso, conversas cotidianas são resultados de interações entre locutor e interlocutor, o que influencia profundamente na formatação e na apresentação da narrativa. Dessa forma, através do emprego de intervenções, aqueles que no início da narrativa assumiram o papel de ouvinte, podem passar a

³ Monzoni (2004) utiliza o termo *common conversation*, que foi traduzido como *conversa cotidiana*, com base em conceitos pertinentes à Análise da Conversa.

desempenhar o papel de co-narrador ou mesmo de narrador principal, fazendo com que a narrativa seja reformatada ou tenha sua trajetória alterada.

Monzoni (2004) diz que:

A co-construção, então, é geralmente atingida através de ações colaborativas, realizadas por ambos, ouvintes e narradores: ouvintes fazem intervenções para esclarecer, reparar ou continuar a narrativa, as quais são elaboradas para se ajustar ao fluxo da narrativa; e a continuação da narrativa feita pelo narrador vem a ser moldada por estas intervenções, através da incorporação total ou parcial de suas características na narrativa (p. 210).

A mesma autora afirma ainda que:

Desta forma, o falante que inicia a história *não é o único narrador* da estória; ao contrário, a narrativa passa a ser contada por ambos, o narrador principal e o interlocutor, que se torna a princípio co-narrador e, então, em alguns casos, narrador principal (Monzoni, 2004, p. 210).

A ação colaborativa que ocorre entre narrador e interlocutor estrutura a organização da fala, cujos deveres dos participantes desse evento variam de acordo com a cultura em que estão inseridos, como podemos constatar da sessão a seguir.

2.3 ESTRUTURA DE PARTICIPAÇÃO NA CONVERSA COTIDIANA

A criança é inserida na linguagem, como afirma Silva (2009, p. 143), sendo considerada desde o nascimento como sujeito envolvido em ações sociais. Na condição de interlocutor, a criança vai aprendendo como se colocar nas elocuições, de acordo com os direitos e deveres estabelecidos por sua cultura, quanto à estrutura de participação nessas interações. Esse processo ocorre, entretanto, simultaneamente à realização de atividades diversas, ou seja, a aquisição da linguagem ocorre na prática de ações cotidianas.

Falar sobre as intervenções feitas pelos participantes do evento narrativo na condição de ouvintes, nos leva ao estudo de Philips (1998, p. 16), sobre a variabilidade cultural na ordenação da fala, ressaltando que não são os meios, mas as formas de organização da comunicação que diferem de uma cultura para outra. Em seu estudo, a pesquisadora destaca o papel do ouvinte nas interações face a face e resalta o emprego de formas verbais e não verbais na organização da estrutura de participação nesses eventos. O estudo foi realizado a partir da comparação de momentos de interação entre pessoas anglo-americanas e índios

Warm Springs. Ao comparar essas duas comunidades, a pesquisadora parte do pressuposto de que a conversa é apenas uma parte do todo que representa a fala. Por isso, seu trabalho é focado também em diversas formas de participação, principalmente manifestações não verbais e outras contribuições que o ouvinte possa trazer à interlocução.

Observando essa relação, foi constatado que tanto o comportamento de falantes como o de ouvintes é variável em ambas as comunidades, quanto à forma de expressão e também quanto à tomada e manutenção do turno de fala. Entre as pessoas anglo-americanas as manifestações verbais do narrador ocorrem em maior medida, em comparação com o ouvinte que emprega a linguagem não verbal com mais frequência. Na comunidade anglo-americana, o falante pode sinalizar o término de seu turno pelo simples fato de não mais empregar recursos verbais e não verbais. Ele pode, também, selecionar o próximo falante através do olhar, movimentos do corpo, da cabeça ou do rosto, ou seja, “pistas não-verbais” (p. 16) demonstrando influência sobre quem será o próximo a falar.

A autora comenta sobre os dois tipos de interlocutores identificados na fala anglo-americana, ou seja, os “ratificados” e os “não-ratificados” (p. 20). Os primeiros são aqueles selecionados pelo locutor através do emprego de recursos verbais e não-verbais, já os “não-ratificados” são os que, mesmo ao participar da conversa, a palavra do locutor não lhes é dirigida. Na conversa anglo-americana a escolha do interlocutor ocorre, de forma bastante compreensível, ocasionando a produção de uma resposta equivalente, embora nem sempre a fala do locutor seja ratificada pelos participantes da interação, causando, então outras consequências à organização da fala nas elocuições. No encadeamento da conversa Warm Springs, segundo Philips (1998), “é rara a ocorrência de distinção entre interlocutores ratificados e não-ratificados” (p. 26). Além disso, como o falante dirige a palavra de forma genérica aos ouvintes, uma resposta do interlocutor não é de suma importância. Isso demonstra que a seleção direta de um interlocutor “ratificado” não acontece diretamente na sequência conversacional Warm Springs, demonstrando que “os falantes índios não exercem influência sobre quem será o próximo a falar”.

Philips (1998, p. 23) comenta, também, que o encadeamento da fala incide sobre a estrutura de participação, já que muitas vezes só é possível compreender uma elocução após o entendimento da anterior. Este é um ponto comum a ambas as culturas, pois contribui para a estruturação das elocuições de ambas as comunidades. A autora resume, porém, a organização da fala de ambas as culturas da seguinte forma:

Estes traços da estrutura interacional, quando combinados, produzem um sistema de organização da interação dos índios Warm Springs que é qualitativamente diferente do sistema anglo-americano. De maneira geral, o sistema anglo-americano

permite que os falantes e interlocutores ratificados exerçam bastante influência sobre os turnos de fala daqueles que já falaram e daqueles que vão falar. Em comparação, o sistema índio aumenta o controle que um falante tem sobre o seu próprio turno e diminui o controle que ele tem sobre o turno dos outros (Philip, 1998, p. 29).

As interações estudadas por Philips (1998) têm a linguagem verbal e não-verbal como instrumento mediador. Nesse sentido o trabalho de Duranti (1997, p. 281, 282) esclarece essa mediação, tomando como base a teoria da atividade. Esclarecendo melhor, a ação de um sujeito é mediada por uma ferramenta e destinada a um objetivo, o que vem ao encontro da teoria de Vygotsky. Segundo essa perspectiva e levando em conta que a consciência humana é formada e desenvolvida a partir da interação social, o autor considera que a função da atividade é “orientar o sujeito num mundo de objetos” (p. 283) a partir da observação e análise do tipo de atividade que as pessoas realizam em conjunto. Assim, a relação entre sujeito e objeto é que determina o resultado final da ação, que está condicionada ao modo como uma atividade é realizada, como ocorre seu desenvolvimento e evolução de forma contínua. Logo, é possível afirmar, por exemplo, que a aquisição da linguagem é a aquisição de vários sistemas entre os quais existem diferenças. Por essa razão, é preciso levar em conta que, além da aquisição ou desenvolvimento decorrente da predisposição genética humana para a linguagem, existe diferenciação na aprendizagem de diversos itens ligados ao sistema sócio-cultural, onde as funções psicológicas superiores são desenvolvidas através da mediação de instrumentos, dentre os quais a língua. Por isso, aprendemos a ver a realidade pelo filtro da linguagem

Considerando que a perspectiva vygotskyana é constituída de considerável influência marxista, o autor estudou a estrutura de participação nas interações humanas, sob o ponto de vista de Vygotsky e colegas que questionavam o seguinte:

[...] como desenvolver uma teoria da mente humana que levasse a sério o fato de que pensar não é apenas pensar, é mover, construir, tocar, sentir e, acima de tudo, interagir com outros indivíduos e objetos materiais através de atividade física e semiótica (Duranti, 1997, p. 282)⁴.

Para tanto, considerou importante revisar o conceito de “evento de fala” de Jacobson e de “ato de fala” de Austin e Searle. O autor aproximou as duas definições e chegou à ideia de que observar elocuições na condição de “eventos” possibilita a análise de diversos fatores que influenciam na formatação e interpretação de uma mensagem. Esse ponto de vista entende a

⁴ [...] how to develop a theory of the human mind [...] that would take seriously the fact that thinking subjects do not just think, but they also move, build, touch, feel, and, above all, interact with other beings and material objects thorough both physical and semiotic activity (DURANTI, 1997, p. 282)

conversa como uma atividade conjunta, por isso, culturas diferentes determinam caminhos diferentes para aquisição da gramática e da estrutura de participação nas elocuições.

O trabalho do autor se assemelha ao de Philips (1998) no sentido de analisar de forma comparativa a estrutura de participação e revisar conceitos de interlocutor “ratificado” e “não-ratificado”, concordando com a pesquisadora no que diz respeito às diferenças de formatação da estrutura de participação em ambientes sócio-culturais diversos.

Duranti (1997, 294) dá importância central à figura dos participantes de uma elocução; portanto, no caso das narrativas, não apenas à figura do narrador. Ele afirma que a assistência, ao responder, ou seja, ao demonstrar compreensão da narrativa, mesmo através de manifestações não verbais, está aceitando, organizando e estruturando futuras formas de participação. Assim, os locutores podem estruturar sua fala de acordo com o tipo de interlocutor, eventos e práticas culturais. Logo, estudar os tipos de estruturas de participação é de importância fundamental para a análise sociológica de uma determinada cultura.

O estudo de Duranti mostra a estrutura de participação durante a narrativa de histórias em família, onde os participantes são considerados co-construtores da narrativa. Entretanto, há uma distinção entre a pessoa que introduz a história e os demais participantes, em razão do prefácio apresentado pela mesma. O autor enfatiza que a construção de sentido nas narrativas é auxiliada por manifestações não verbais que determinam tempo e espaço, através de gestos e posicionamentos corporais que sinalizam quem está falando, que ponto de vista está sendo defendido. Nesse sentido, os dêiticos, por exemplo, só poderão ser compreendidos tendo sido levado em conta o movimento corporal do falante, segundo o pesquisador.

Duranti conclui que para entender o que as pessoas fazem como membros de uma determinada comunidade – incluindo o fazer parte de determinada comunidade – é preciso não só compreender o que um indivíduo diz a outro, mas também a estrutura de participação de falantes e não-falantes. Essa compreensão deve incluir manifestações verbais e não verbais

Assim, a possibilidade de seqüencialidade e, às vezes, de simultaneidade comunicativa através de diferentes recursos (fala, movimentos corporais, interação com uso do ambiente material) podem manter vivas múltiplas versões do andamento de uma cena social, bem como múltiplas identidades dos participantes⁵. O autor afirma que tais recursos são utilizados não apenas porque estão disponíveis, mas sim como forma de estabelecer e sustentar uma visão social do mundo.

⁵ “The possibility of sequentiality and sometimes simultaneously communicating through different resources (speech, body movements, interaction with and use of the material environment) can keep alive multiple versions of the on-going social scene as well as multiple identities of the participants” (DURANTI, 1997, p. 330).

2.4 ESTRUTURA DE PARTICIPAÇÃO NAS INTERAÇÕES EM SALA DE AULA

A ideia de aproximar a aquisição do conhecimento formal às ações sociais cotidianas tendo a linguagem como mediadora implica em considerar as contribuições dos alunos, mostrando-lhes que elas são importantes. Tal posicionamento vem ao encontro do que diz Heath (2001, p. 318), ao comentar que a “cultura que as crianças adquirem durante seu desenvolvimento nada mais é do que formas de extrair significados do ambiente onde estão inseridos”⁶; no entanto, segundo a mesma autora, os “professores não reconhecem que as formas de adquirir conhecimento a partir dos livros fazem parte do comportamento ensinado às crianças, tanto quanto maneiras de comer, sentar, brincar e construir casas”⁷, por exemplo.

Em algumas culturas o contato da criança com livros e com recursos promovidos pela escrita começa em casa. Heath (2001, p. 319) fala sobre “eventos de letramento” que podem ser promovidos a partir da narrativa de histórias na hora de dormir. Nesses momentos, além do contato com a linguagem escrita, são compartilhados com a criança outros ensinamentos e valores condizentes com sua cultura. Durante esses eventos, a criança aprende direitos e deveres que regulam a interação na condição de interlocutor, respeitando o turno de fala do narrador e fazendo intervenções de acordo com as oportunidades oferecidas por ele. Assim, a criança desenvolve a habilidade de ouvir e falar em momentos adequados, de questionar e responder a perguntas, bem como se habitua a lidar com livros, ou seja, manusear material escrito, buscar entretenimento nos livros e a fazer tudo isso de maneira gradualmente independente.

A atividade de questionar e responder perguntas depende do *feedback* fornecido pelo narrador (em geral a mãe) e introduz a criança em uma sequência de introdução, resposta e avaliação constantemente identificada como a estrutura formal que caracteriza a participação dos alunos em sala de aula. Assim, as crianças aprendem a lidar com o conhecimento existente nos livros e passam a ser bons “questionadores” e “respondedores”, segundo Heath (2001, p. 321).

Na sala de aula, contudo, a sequência de introdução – resposta – avaliação, denominada Sequência IRA pode constituir um tipo de interação assimétrica, com papéis pré-

⁶ “...culture children learn as they grow up is, in fact, “ways of taking” meaning from the environment around them.” (HEATH, 2001, p. 318).

⁷ “...teachers... have not recognized that ways of taking from books are as much a part of learning as are ways of eating, sitting, playing games, and building houses”(IDEM, p. 318).

determinados, correspondendo ao encadeamento de fala-em-interação cuja iniciação é dada pelo professor geralmente através de uma pergunta da qual ele já conhece a resposta. A resposta do aluno, então, deverá corresponder exatamente à expectativa do professor, que, ao tomar o turno novamente, procede à avaliação dessa resposta. Esse encadeamento é normalmente utilizado com o claro propósito de avaliação e, nestes casos, as contribuições dos alunos são restritas apenas ao que lhes foi perguntado, sendo ignorado tudo o que não for previamente esperado pelo professor.

A esse respeito Garcez (2006, p. 70) diz o seguinte:

Assim, corre-se o risco de que as contribuições legítimas, interessantes, novas, informativas, surpreendentes, enfim, corretas, na fala do produtor da resposta à pergunta de informação conhecida, tipicamente o aluno, não sejam ouvidas se não forem mapeáveis ao leque de expectativas de quem fez a pergunta de informação conhecida (isto é, tipicamente, o professor).

Essa estrutura de participação, porém, difere da estrutura da conversa cotidiana, onde a opinião dos interlocutores é levada em conta e praticamente não ocorrem avaliações explícitas, como as feitas pelos professores. Logo, promover o contato de crianças com livros e, conseqüentemente, com a narrativa, dá a elas a oportunidade de desenvolver a habilidade de criar e falar sobre outras histórias.

Ainda sobre a estrutura de participação nas interações verbais e não verbais, retomamos os estudos de Heath (2001, p. 318, 319), quando argumenta que os eventos de contação de histórias têm uma sequência e uma estrutura de organização. Muitas vezes a história é dividida em pequenas partes, por exemplo, possibilitando ensinar a criança a lidar com determinado conceito ou informação. A autora estudou a importância da narrativa de histórias para crianças em idade pré-escolar, comparando duas comunidades de culturas diferentes. Ela conclui que as crianças que têm contato com livros e narrativas de histórias nesse período apresentam maior índice de sucesso escolar. Em contraponto, a comunidade onde crianças não são habituadas a essa prática, o desempenho escolar é consideravelmente baixo, com relação à comunidade mais letrada. Heath (2001, p. 318) comenta que o contato com livros, ou seja, através da prática social da narrativa, a criança aprende não somente a construir significados a partir dos livros, mas também falar sobre histórias, incluindo suas próprias narrativas, onde a criança se coloca como narrador, diferente do personagem principal do evento a ser narrado. No momento em que tais crianças ingressam na escola, elas trazem consigo uma bagagem bastante farta, no sentido de fornecer informações, questionar e tomar posição em eventos e situações de interação, reconhecendo sinais e comportamentos necessários a uma tomada de turno conversacional, por exemplo.

A autora comenta, entretanto, que a ausência de contatos com material escrito e com a narrativa de histórias na idade pré-escolar não favorece a transposição de conhecimento dos livros para ações sociais conjuntas no contexto escolar. Além disso, influencia negativamente na habilidade linguística da criança e reduz a capacidade de negociação de significados e de interpretação em interações diversas, principalmente nas situações em que materiais escritos estejam envolvidos.

Por isso, levamos em conta o que diz Bruner (2001) quando presume que o processo de aprendizagem ocorra através de formas diversas de interpretar o mundo e o social de acordo com a cultura de origem, pois “é principalmente por meio da interação com os outros que as crianças descobrem do que se trata a cultura e como ela concebe o mundo” (p. 29). O autor alerta, ainda, que a espécie humana é a única que pratica o ensino fora do ambiente onde tal ensinamento deverá ser colocado em prática. Para ele, isso se deve ao “dote da linguagem” (p. 29) inerente aos seres humanos, ou seja, “nosso talento bem desenvolvido para a “intersubjetividade” – a habilidade humana de entender as mentes dos outros, seja por meio da linguagem, dos gestos ou outros meios” (p. 29).

O item a seguir, como podemos ver, por iniciar comentando os estudos de Vygotsky, pode ser considerado uma reafirmação das citações antes apresentadas, pois trata sobre o comportamento do homem em sociedade, a importância do trabalho colaborativo, da fala, e conseqüentemente da narrativa para o desenvolvimento do aprendizado e da aquisição cultural.

2.5 NARRATIVA E CULTURA

Tomar consciência de sua própria realidade, para o ser humano, só é possível a partir do emprego da fala, que torna o homem um ser social. Assim, tendo a questão social, através da fala, assumido um elevado nível de importância na constituição do sujeito, torna-se necessário examinar os estudos de Vygotsky, o primeiro psicólogo moderno a sugerir que a cultura torna-se parte da natureza de cada pessoa a partir de mecanismos específicos. Suas pesquisas mostram que todos os aspectos da vida do homem deveriam ser analisados a partir de uma abordagem marxista histórico-social da humanidade. A intenção primordial do autor era relacionar as condições sócio-culturais a questões psicológicas relativas ao desenvolvimento humano. Ele acreditava nas ideias de Engels com respeito ao trabalho humano, concordando que o uso de instrumentos é o meio pelo qual o homem transforma a

natureza e, assim, transforma a si mesmo. Vygotsky também acreditava que “mudanças históricas na sociedade e na vida material produzem mudanças na “natureza humana” (consciência e comportamento)” (Vygotsky, 1989, p. 8).

O autor também entendia que as mudanças sofridas pelos seres humanos estão profundamente arraigadas na sociedade e na cultura. Ele alega que “os sistemas de signos (a linguagem, a escrita, o sistema de números), assim como o sistema de instrumentos, são criados pelas sociedades ao longo do curso da história humana e mudam a forma social e o nível de seu desenvolvimento cultural” (Vygotsky, 1989, p. 8).

As pesquisas de Vygotsky se centralizam em três aspectos básicos: a relação entre os seres humanos e seu ambiente sócio-cultural; as formas de atividade que fizeram com que o trabalho fosse a principal fonte de relação entre homem e natureza; e a relação entre o uso de instrumentos e o desenvolvimento da linguagem. Para entender tais processos, ele estudou as complexas transformações no desenvolvimento do comportamento humano, inclusive o emprego da linguagem como forma de resolução de problemas, em experimentos feitos com crianças, bem como a interação entre fala, raciocínio lógico e desenvolvimento. Assim, conforme o pensamento de Vygotsky, “a fala tem um papel essencial na organização das funções psicológicas superiores” (p. 25). Os experimentos do psicólogo mostram que o reconhecimento de significado nos signos verbais é uma das maiores descobertas feitas pela criança. A partir daí, ela passa a utilizar a fala como recurso para controlar seu comportamento e o de outras pessoas.

Bruner (2004, p. 694) afirma que ⁸“falar cura” e muito disso pode ser explicado a partir dos experimentos de Vygotsky, com relação à fala e à atividade prática no desenvolvimento intelectual do homem. Vygotsky (1989) constatou que “antes de controlar o próprio comportamento, a criança começa a controlar o ambiente com a ajuda da fala. Isso produz novas relações com o ambiente, além de uma nova organização do próprio comportamento” (p. 27). Provavelmente essa relação não se dissolve durante a vida, pelo contrário, tende a se tornar cada vez mais estreita, o que justificaria a afirmação de Bruner, que inicia este parágrafo.

Vygotsky mostrou que as crianças solucionam problemas em atividades práticas com a ajuda da fala. Em pesquisas realizadas em laboratório, mesmo quando o pesquisador ignora seu chamado, a criança produz uma fala egocêntrica, ou seja, fala consigo mesma, visando estruturar um plano para resolver o problema exposto a ela. Assim, vemos o quanto a fala

⁸ BRUNER, Jerome. Life as narrative. *Social Research*, v. 71, n. 3, p. 691-710, 2004. referência na seção de referências ao final do texto da qualificação

influencia no comportamento humano, ou seja, o quanto é necessário representar a vida através da fala e mais especificamente da narrativa, pois “a união entre fala e ação é inseparável” (Vygotsky, 1989, p. 33). Tendo em vista que a narrativa estrutura a conversa cotidiana, como afirma Monzoni, devemos considerar que tanto a autora como Bruner e Vygotsky coincidem no sentido de que o estabelecimento de relações humanas e a interpretação e reinterpretação da vida em si ocorre a partir da narrativa, em situações de interação social.

Retomando Bastos (2005), cabe dizer que ela entende a narrativa como “uma manifestação cultural situada, contada para uma determinada audiência, numa determinada ocasião social” (p. 79). A autora diz que, ao contarmos estórias, estamos recriando o contexto onde o fato narrado ocorreu e também estamos construindo identidades, pois apresentamos aos ouvintes determinado contexto, transmitindo-lhes valores, relações e crenças sociais. Assim, no “mundo da narrativa”, mais especificamente narrativas de experiência pessoal, situamos o ouvinte no tempo e no espaço onde personagens, dentre os quais nos encontramos, desempenham determinadas ações. Sendo assim, a construção de uma narrativa é uma construção social, como diz Bastos (2005, p. 79), visto que contamos estórias em função de situações de comunicação diversas em contextos sociais diversos, tornando-nos, dessa forma, compreensíveis a nós mesmos, como afirma Bruner (2001, p. 94). Sob esse ponto de vista, empregamos a narrativa com o propósito de exercer uma função social: a de contar histórias.

2.6 NARRATIVA E IDENTIDADE

A partir de uma perspectiva sociointeracional, Moita Lopes (2001, p. 58) afirma que uma das características do discurso é que ele constitui a vida social. Logo, a co-construção social consiste na ação através da qual as pessoas se constroem e, também, o mundo. A narrativa nos situa em um contexto social e cultural, mostrando que pertencemos a determinados grupos sociais, e nos posicionando diante dos outros participantes da interação. É importante, neste ponto, destacar o papel da linguagem na construção de identidades, através do discurso. Assim, apagar da linguagem as identidades sócio-históricas, vendo-a como autônoma, impede que práticas sociais diversas possam ser compreendidas e explicadas, desconsiderando a ideia de que os indivíduos possuem múltiplas identidades e não apenas uma identidade homogênea.

Hall (2006) diz que “as velhas identidades que por muito tempo estabilizaram o mundo social, estão em declínio, fazendo surgir novas identidades e fragmentando o indivíduo moderno, até aqui visto como um sujeito unificado” (p. 7). Isso significa que o sujeito, inserido em um determinado contexto social, composto por diferentes grupos, assume identidades diversas simultaneamente, ou seja, apresenta características que o identificam como pertencente a um determinado grupo étnico, sexual, religioso, nacional, familiar, de amigos e assim por diante. Mudanças nos conceitos de identidade e de sujeito ocorreram ao longo do tempo, trazendo uma fragmentação e uma descentralização desses conceitos, como afirma Hall (2006). Para ele, esse processo de transformação é denominado de “crise de identidade”, o que faz com que o sujeito perca a noção de si como ser integrado, levando-o a uma situação de dúvida e incerteza.

Numa visão mais ampla, Hall (2006, p. 10-13) apresenta três diferentes concepções de identidade, quais sejam:

- **Sujeito do iluminismo:** Sujeito centrado em si, dotado de razão e consciência, individualista e essencialmente masculino.
- **Sujeito sociológico:** Noção de que o sujeito não é auto-suficiente e sim formado a partir da relação com o outro, representante e mediador de uma cultura. Ideia de que o sujeito se projeta no mundo e internaliza seus conceitos.
- **Sujeito pós-moderno:** O processo de transformação do sujeito do iluminismo no sujeito sociológico deu origem ao sujeito pós-moderno, que apresenta identidades fragmentadas e muitas vezes contraditórias e até mesmo indefinidas, que existem dentro do mesmo ser humano.

O conceito de sujeito pós-moderno nos leva a concluir que a ideia de identidade, então é variável. Logo o sujeito pode ser interpretado de diferentes formas de acordo com a cultura que o rodeia, ou o tipo de instituição com a qual se relaciona, já que esse sujeito assume identidades diferentes conforme a situação em que se encontra. Identidade se definiria, então, como um termo coletivo, composto de sub-identidades, que não são fixas e estão em constante construção, como afirma Moita Lopes (2001, p. 61). Sob esse ponto de vista o autor ressalta o importante “papel que as narrativas desempenham na construção das identidades sociais nas práticas narrativas onde as pessoas relatam a vida social e, em tal engajamento discursivo se constroem e constroem os outros” (p. 63). Ele destaca, ainda, que contar histórias, de forma especial na conversa cotidiana, é uma forma de construção de identidades,

onde o que o narrador apresenta é um personagem, cuja voz pode ou não ser a dele mesmo. Isso torna possível ver como interlocutores e narrador, na condição de personagens, se relacionam durante a narração de uma história, mostrando suas diversidades identitárias individuais.

Retomamos, então, Moita Lopes (2001) ao dizer que “contar uma história é um modo de criar uma realidade social, é também uma forma de controlar e manipular a realidade e os interlocutores nos embates para legitimar sentidos, ou seja, é uma forma de ação” (p. 63). Essa afirmação nos mostra que a narrativa se torna um espaço de constituição de identidades e de ações sociais. Assim, a atividade de contar histórias em sala de aula, então, pode e deve ser aplicada positivamente na manipulação da realidade de interlocutores, cujas identidades em construção, podem se auto-afirmar como competentes e hábeis aprendizes e usuários de uma Língua estrangeira.

2.7 NARRATIVA NA AULA DE INGLÊS

Tonelli (2007, p.120), ao tratar sobre narrativas de histórias na sala de aula de Língua estrangeira, inglês mais especificamente, baseia-se na teoria de Vygotsky, cuja base é que a aquisição de conhecimento ocorre a partir da interação social. Segundo a autora, o Interacionismo sócio-cultural de Vygotsky considera a linguagem como “veículo mediador de tais interações” (p. 112). A autora, entretanto, entende o papel da narrativa em sala de aula como elemento contextualizador que favorece o ensino de língua enquanto estrutura e aquisição de vocabulário. No entanto, a narrativa como prática social na sala de aula oportuniza aos estudantes um leque muito maior de possibilidades de aprendizagem, uma vez que é uma construção conjunta de uma realidade social, que traz em si língua e cultura, já que uma está vinculada à outra. É importante salientar aqui que através da prática de contar histórias, os alunos têm a oportunidade de construir (novas) identidades. Ao participar de eventos narrativos e compreender o sentido das histórias, eles têm a possibilidade de fazer associações a outras histórias a eles contadas ou mesmo a suas próprias vivências e, inclusive, de projetar novas vivências. Construir uma identidade bilíngue, mostrando-se capaz de ensinar a alguém uma receita que lhes foi apresentada em inglês, seria um bom exemplo disso, demonstrando que o conhecimento foi construído em função da prática social.

Não desconsidero, porém, a oportunidade de trabalhar conteúdos gramaticais a partir da contação de uma história. Entendo importante salientar, entretanto, que utilizar essa prática

como instrumento direcionado apenas para este fim deixa a desejar em termos de interação e de construção identitária.

A própria autora diz que, com relação à língua materna, por exemplo, as crianças não a adquirem “sentadas em suas carteiras desenvolvendo atividades com lápis e papel, isoladas de seus pares e repetindo estruturas fora de contextos” (Tonelli, 2007, p. 114). Ela considera importante a interação, ou seja, a participação dos interlocutores no evento da fala para que a comunicação seja gerada e ocorra o aprendizado. Esse processo pode não ocorrer, porém, quando a história contada é apresentada em forma de texto a ser analisado ou qualquer outra maneira de apresentação sob a forma de exercícios que visem o ensino da língua enquanto estrutura.

Apesar das restrições apresentadas acima, é importante destacar que Tonelli (2007) acredita no “papel essencial da educação no desenvolvimento de funções psicológicas superiores e é entendida como atividade colaborativa e socialmente mediada pela linguagem como o maior dos meios mediadores” (p. 119). Além disso, a pesquisadora diz que, segundo Vygotsky, “a transmissão deliberada de novos conceitos e novas formas ao aluno é como usar a força bruta para ajudar uma flor a desabrochar e passar a desenrolá-la pelas pétalas e amassar tudo ao redor” (Tonelli, 2007, p. 124), com o que concordo plenamente. É preciso entender que um aluno não é igual ao outro e, por isso, não possuem o mesmo ritmo de aprendizagem. Compreender a heterogeneidade da sala de aula significa respeitar as diferentes identidades ali presentes, fazendo da diversidade um instrumento que trabalhe a favor da aprendizagem.

Tomando como base a concepção vygotskyana, a interação durante ou após a contação de uma história entre os interlocutores ou entre estes e o narrador pode atuar na zona de desenvolvimento proximal. Esse processo ocorre de acordo com o nível de desenvolvimento de cada aluno, fazendo com que o conhecimento se torne contextualizado, seja ele gramatical, cultural e assim sucessivamente.

2.7.1 Cultura Escolar

A escola, que segundo Beyer (2006, p. 27) é uma instituição criada devido à necessidade de manutenção da civilidade, do controle social e da limpeza do mundo, seria um espaço fechado de enclausuramento, subordinação, disciplina e naturalização, ou seja, um instrumento que visa a promover unificação e uniformidade. Na escola, por conseguinte,

existiria uma estreita relação entre conhecimento e poder, onde o agrupamento de alunos, conforme critérios socialmente estabelecidos, ignora a heterogeneidade.

É preciso considerar, porém, o fato de que não há uma pessoa igual a outra e que a heterogeneidade faz parte da constituição humana. Mesmo tendo consciência dessa verdade, classes dominantes, apropriando-se do conceito de cultura, defendem a ideia de homogeneização do indivíduo e fazem da escola um instrumento facilitador e controlador desse processo. Concordando com esse paradigma, o currículo escolar seria um conjunto de conhecimentos que simplesmente deveriam ser transmitidos. Nesse contexto a questão da aquisição de tal saber não seria a mais importante.

Sendo assim, para falar sobre a cultura escolar é preciso considerar, primeiramente, a cultura das sociedades, ou seja, seus valores, pensamentos, espaços e hábitos que são definidos em função das necessidades de uma determinada comunidade. Isso não é diferente com relação à escola, que possui características comuns à comunidade onde está inserida. Essa instituição deve, entretanto, possuir uma filosofia própria, no sentido de defender uma visão eclética quanto aos processos e abordagens educativas, com o propósito de entender a heterogeneidade das salas de aula e fazer disso um recurso favorável à construção do conhecimento. Isso se aplica, também, com relação ao estudante a fim de que seus hábitos, costumes e valores possam ser assimilados e integrados à filosofia da escola. Para tanto, muitas vezes é necessário quebrar o senso comum com relação a opiniões fossilizadas, que fazem parte de um pensamento generalizado como, por exemplo, o de que aprender através de atividades lúdicas⁹ é mais gratificante e produtivo. Isso nem sempre procede, já que vencer dificuldades durante a aprendizagem também traz satisfação.

Assim, a escola deve ter uma visão eclética e aberta ao que é diferente, pois como afirma Bruner (2001, p. 29), a aprendizagem está diretamente ligada ao conhecimento da mente do outro, com o propósito de compreender heterogeneidades através da interação. Diferentes formas de ensino-aprendizagem baseiam-se desde a “imitação à instrução, à descoberta, à colaboração” onde a visão do aprendiz deve ir de “ator a conhecedor, a experimentador particular e a pensador colaborador” (Bruner, 2001, p. 57). O autor afirma, também, que conhecimentos mais elaborados são mais facilmente compreendidos através da abstração, uma vez que podem e devem ser relacionados a outros conhecimentos que o aprendiz já possui. Nesse contexto “o processo de compreensão é desenvolvido por meio da discussão e da colaboração, em que a criança é incentivada a expressar melhor seus pontos de

⁹ Atividades que conjugam prazer e aprendizagem.

vista para que se construa um entendimento com outros – “um encontro de mentes” – que podem ter outras visões” (Bruner, 2001, p. 62). Essa prática nem sempre inclui o lúdico, pois as relações interpessoais aí imbricadas auxiliam na resolução de dificuldades de forma prazerosa devido ao processo de interação com pares mais experientes.

Essa negociabilidade simbólica auxilia o desenvolvimento da mente humana e proporciona à criança contato com recursos de linguagem, tecnologia e cultura em contextos diversos. Bruner (2001) concebe as escolas e pré-escolas

[...] como capazes de servir uma função renovada em nossas sociedades em mutação. Isto inclui o desenvolvimento de culturas escolares que operem como comunidades mútuas de aprendizes envolvidos conjuntamente na resolução de problemas com todos contribuindo para o processo de educar um ao outro (p. 83).

O autor diz ainda que isso significa conscientizar os aprendizes a respeito do que estão produzindo, como esse processo funciona e por que ele está sendo estudado. Ele acredita também que o complexo processo da aprendizagem está diretamente ligado à negociação de significados de forma geral, o que na escola está ligado à figura do professor como mediador do conhecimento.

3 METODOLOGIA

Ao escolher a forma de conduzir o presente trabalho, foram levados em conta aspectos referentes à pesquisa na área social, tais como a resolução de problemas, a tomada de consciência e a produção de conhecimento. Além disso, os participantes da pesquisa (pesquisador e pesquisados) deveriam desempenhar papéis interativos, considerando o ponto de vista êmico, uma vez que ambos estão inseridos na mesma realidade observada. Assim, a pesquisa-ação foi tomada como referência metodológica.

De forma simples e esclarecedora, Thiollent (1998) afirma que

[...] a pesquisa-ação é um tipo de pesquisa social com base empírica que é concebida e realizada em estreita associação com uma ação ou com a resolução de um problema coletivo e no qual os pesquisadores e os participantes representativos da situação ou do problema estão envolvidos de modo cooperativo ou participativo (p. 14).

Esse método pode proporcionar a reflexão do pesquisador sobre sua própria prática, por exemplo, pois este muitas vezes atua como responsável pelo desempenho de papéis diversos, como o de moderador, facilitador, analisador, intérprete e também pesquisador. Além disso, ele, inevitavelmente, torna-se integrante do grupo pesquisado, para vivenciar determinada situação de vida. Nesse caso, o pesquisador é concomitantemente sujeito e objeto da pesquisa, desfazendo-se, então, a idéia de que ele é o detentor único do conhecimento, já que este tipo de pesquisa, em geral, foca ações coletivas.

O autor diz, também, que o uso da pesquisa-ação é entendido por muitos pesquisadores das ciências sociais como restrito às causas das classes populares, para engajamento político e social. Todavia, existe uma gama de propostas nas quais a pesquisa-ação pode ser aplicada, entre elas a área educacional, na comunicação e, inclusive nas pesquisas que podem ser realizadas em organizações, onde se desenvolvem relações sociais de produção. Assim, pesquisa-ação, ocorre sempre que os participantes da pesquisa, ou seja, pesquisadores e pesquisados, interagem e co-participam democraticamente durante a realização da pesquisa, bem como no processo de avaliação de seus resultados.

Thiollent (1998) diz, também, que não há unanimidade quanto à denominação dessa proposta metodológica, diferenciando pesquisa-ação de pesquisa participante, considerando

que “a pesquisa-ação, além de participação, supõe uma forma de ação planejada de caráter social, educacional, técnico ou outro, que nem sempre se encontra em propostas de pesquisa participante” (p. 7). Mesmo afirmando que pesquisa-ação não é pesquisa participante e que nesta última a participação se restringe ao pesquisador, que estabelece relações com o grupo no sentido de obter melhor aceitação, o autor não dispensa importância à nomenclatura. Ele acredita que ambos os títulos têm a mesma procedência, embora, em sua opinião, pesquisa-ação ocorra somente quando há real participação das pessoas ou grupos implicados no problema.

No presente trabalho, embora ambos os conceitos sejam apresentados, será utilizada a nomenclatura “pesquisa-ação” estabelecida por Thiollent (1998), embora, na maioria das vezes, esta seja considerada sinônima à pesquisa participante. Visando a manter em equilíbrio a interação já existente entre professora e alunos (grupos pesquisados), foi feita a opção de não utilizar câmera para gravação de vídeo e áudio, tendo em vista dificuldades de ordem prática (falta de equipamento apropriado). Além disso, considerou-se que a presença desse tipo de equipamento poderia ocasionar alteração no comportamento dos participantes, já habituados com a atuação da própria professora. Além disso, a ação limitadora da câmera quanto ao ponto de vista fixo, ou focos não importantes possivelmente eleitos por uma terceira pessoa durante o ato de filmar, poderia, também, influenciar no levantamento e análise dos dados desta pesquisa.

Retomando Thiollent (1998), vemos que o autor elenca alguns objetivos da metodologia de pesquisa-ação, que devem ser estabelecidos a partir de um processo inicial de escuta. Em termos gerais, esses objetivos são:

- Diagnosticar a situação-problema em que os participantes tenham voz e vez;
- Buscar respostas eficientes aos problemas de determinado grupo pesquisado, visando a uma ação transformadora;
- Facilitar a busca de soluções aos problemas reais para os quais os procedimentos convencionais de pesquisa não contribuem de forma eficiente (p. 8).

Ao investigar situações concretas, ou seja, com base empírica, a pesquisa-ação busca a resolução de problemas detectados a partir de observação que não se concentram do geral ao particular ou vice-versa, mas consideram os níveis mais acessíveis ao pesquisador, que também é participante da pesquisa. Nesse caso, a teoria é considerada como argumentos que respaldam as conclusões, levando em conta as deliberações de outros pesquisadores,

referentes ao mesmo assunto. Assim, nas palavras do autor, “pela pesquisa ação é possível estudar dinamicamente os problemas, decisões, ações, negociações, conflitos e tomadas de consciência que ocorrem entre os agentes durante o processo de transformação da situação” (p. 19). Sob esse ponto de vista, é necessário que o qualitativo e o diálogo sejam considerados científicos, pois não é adequado resumir a ciência apenas a dados quantificados. Isso não significa, porém que, em dadas ocasiões, técnicas de entrevistas individuais ou questionários não possam ser empregados de forma crítica.

Thiollent (1998), diz que no padrão convencional de pesquisa,

[...] o experimento é válido quando sua repetição produz sempre os mesmos resultados, independentemente do experimentador, o que seria condição do estabelecimento de regularidades, leis e, finalmente, teorias comprovadas (p. 33).

Por essa razão, os experimentalistas deixam de considerar a flexibilidade e a dialética, presentes na pesquisa-ação, que auxiliam na identificação do contexto em que as informações são captadas. Todavia, não dar ênfase ao quantitativo não significa a impossibilidade de utilização de tal recurso na pesquisa-ação. Muitas vezes tabulações se fazem necessárias para balizamento de informações, mesmo que não haja o intuito de resolver o problema de pesquisa a partir de medições numéricas.

Assim, a pesquisa-ação pode ser considerada uma metodologia de pesquisa na área das Ciências Sociais que, segundo Thiollent (1998, p. 103), promove “várias aplicações criativas em várias áreas específicas” e enseja “a difusão de conhecimentos úteis à resolução de problemas do mundo real”.

Todavia, é preciso salientar que o trabalho a partir do diálogo exige constantes questionamentos e auto-correções com o objetivo de manter a relevância das observações. Além disso, a pesquisa deve observar princípios éticos, embora o pesquisador seja um agente ativo, cuja ação de investigar influencia o objeto investigado e vice-versa. Essa influência mútua entre investigador e objeto investigado poderá gerar reflexividade interdependente, que ocorre quando uma variável¹⁰ está em função de outra. Nesses casos a variação de uma delas incide diretamente sobre a outra.

Nesse tipo de pesquisa, encontramos atributos não presentes nas pesquisas convencionais como, por exemplo, a observância ao aspecto êmico, primordial ao ser empregada essa estratégia metodológica, que leva em conta o saber espontâneo. Na pesquisa

¹⁰ O termo “variável” é empregado neste trabalho para representar a relação funcional entre dois conceitos interdependentes. A alteração de um conceito motiva câmbio em outro.

convencional, contudo, não há participação dos observados, nem mesmo há participação do pesquisador no contexto investigado ou ela é minimizada ao máximo, como já comentado anteriormente. Nesses casos, a distância entre ambos é requisito importante para que os resultados não sejam influenciados por quaisquer questões externas.

É inevitável, porém, associar a metodologia participativa à crítica, à reflexividade e à emancipação, como afirmam Brandão e Streck (2006, p. 21), em razão de estar vinculada historicamente a movimentos populares de emancipação e transformação social, que visam “algum tipo de mudança ou desenvolvimento social, com vistas à melhoria de um ou vários indicadores de qualidade de vida” (p. 22).

Para melhor conceituar a metodologia ora adotada, faz-se necessário apropriarmos-nos das palavras dos mesmos autores, ao comentarem que:

[...] a confiabilidade de uma ciência não está tanto no rigor positivo de seu pensamento, mas na contribuição de sua prática na procura coletiva de conhecimentos que tornem o ser humano não apenas mais instruído e mais sábio, mas igualmente mais justo, livre, crítico, criativo, participativo, co-responsável e solidário (p. 24).

e que:

A pesquisa participante não cria, mas responde a desafios e incorpora-se em programas que colocam em prática novas alternativas de métodos ativos em educação e, de maneira especial, de educação de jovens e adultos; de dinâmicas de grupos e de reorganização da atividade comunitária em seus processos de organização e desenvolvimento [...] ao longo de seus processos (p. 25).

A partir das duas citações acima, percebe-se que a metodologia participante origina-se de fundamentações teóricas diversas bem como se destina a diversos fins, entre eles a educação.

Mais voltada a movimentos sociais e de educação popular, a pesquisa participante entra no mundo acadêmico, na América Latina, através de estudantes e professores ativistas de orientação marxista. A ação popular é bastante marcada nesse tipo de metodologia, tendo em vista a análise de experiências particulares e coletivas, com respaldo pedagógico, principalmente da área da educação. Essa metodologia visa a interferir e criar alternativas transformadoras de estruturas sociais, buscando sempre seu aprimoramento. Logo, “a pesquisa participante deve ser encarada como um instrumento de trabalho não menos confiável e rigoroso do que a pesquisa acadêmica, pelo fato de se propor como uma atividade mais coletiva, mais participativa e mesmo mais popular” (Brandão e Streck, 2006, p. 39). Os mesmos autores afirmam não haver pesquisa científica de absoluta neutralidade, embora tal afirmação não seja entendida como verdade indiscutível por diversos pesquisadores, adeptos a diferentes metodologias de pesquisa.

Eles definem pesquisa participante como uma proposta metodológica que surgiu em razão de uma crise nas Ciências Sociais, que foi desenvolvida na década de 1960, tanto na América Latina como na Europa.

Brandão e Streck (2006) comentam sobre o movimento latino-americano que não aceita a predominância do positivismo empirista como metodologia de pesquisa nas Ciências Sociais. Os autores fazem diversos questionamentos a esse respeito, referindo, inclusive à comprovação da existência do átomo, na física; alegam que há sérias consequências na pesquisa, em razão da separação entre teoria e prática e fazem comparações entre práticas inerentes às ciências sociais e as da natureza, como mostra a citação a seguir:

Questiona-se de diversas formas o sonho de chegar a estudar as sociedades da mesma maneira que as ciências naturais estudam a natureza, como se fosse um laboratório, onde se dissecam os fenômenos sociais e psicológicos, separando destes os valores do investigador ao observar e analisar. Pretende-se uma ciência neutra, apolítica e não comprometida. Essa ciência, cujo objetivo é constatar, descrever, prever, termina sendo utilizada cada vez mais como uma ferramenta de engenharia social para modelar e uniformizar padrões de comportamento difundidos pelos donos do poder (p. 100).

Os questionamentos ora apontados pelos autores, serviram de base ao estabelecimento de três princípios básicos que norteiam a pesquisa participante, ou seja, a ação transformadora, a produção de conhecimentos e a participação, como a atuação de pesquisadores-educadores, por exemplo. Tais princípios provêm de paradigmas ideológicos diversos, como o materialismo dialético-histórico de base marxista. Essa linha de pensamento toma por pressuposto que o indivíduo constrói sua própria realidade, dando sentido às coisas através das interações que estabelece com os outros, as quais são sempre temporárias, negociadas e constantemente reconstruídas. Outro paradigma que sustenta os princípios da pesquisa participante é o funcionalismo-estrutural, entre outros, como a etnometodologia, por exemplo, uma corrente da sociologia americana que rompe com formas tradicionais de pensamento da sociologia. Essa perspectiva provoca uma quebra de paradigma sociológico normativo, trazendo à tona a ideia de que a relação entre sujeito e situação ocorre através da interpretação. A importância da linguagem, neste sentido, está em que ela é sempre carregada de intenções que demonstram aspectos sociais e culturais específicos.

No Brasil, a figura de Paulo Freire é referência reconhecida pelos pesquisadores que adotam a linha de pesquisa participante.

Nesse sentido, o pesquisador desempenha o especial papel de leitor do contexto, sempre levando em conta o ponto de vista êmico, ou seja, a opinião dos participantes da pesquisa (grupo pesquisado). Cabe, também, ao pesquisador, a tarefa de sistematizar e

movimentar saberes pertinentes ao grupo pesquisado. Com um viés transformador, porém ético, o pesquisador deve promover um processo dialético, observando e controlando variáveis que possam estar impregnadas de reflexividade, a fim de auxiliar na concretização de estratégias convenientes à solução do “problema”¹¹ de pesquisa.

A partir do que foi estudado, acreditamos que se pode considerar a presente pesquisa como inserida no âmbito das Ciências Sociais. Por esta razão não poderia deixar de adotar a metodologia de pesquisa-ação. Justifica-se tal escolha, entretanto, por entender Ciências Sociais como campo de estudo dos aspectos sociais do mundo com relação ao ser humano, ou seja, à vida de indivíduos em sociedade e em grupos, onde a linguagem e, conseqüentemente, seus estudos inevitavelmente estão inseridos.

Ao ser aplicado na área da educação, mais especificamente nas séries finais do Ensino Fundamental, esse trabalho, pretende servir como sugestão para a resolução do problema de como dar aulas de inglês interessantes e produtivas em escola pública, com duas horas semanais e pouco insumo. Acima de tudo, porém, visa a dar voz aos sujeitos dessa interação, para que possam compreender a si mesmos e ao próprio mundo, a partir de constituições identitárias distintas, dentre as quais o respeito e a interação são amplamente difundidos.

3.1 CARACTERIZAÇÃO DA ESCOLA

Fazem parte deste estudo os alunos do Ensino Fundamental de uma escola, na cidade de Porto Alegre, cuja faixa etária varia de 10 a 14 anos.

A escola, que não é totalmente desprovida de recursos didáticos e materiais em geral, pois oferece aos alunos: salas de aulas de demais dependências bem limpas e conservadas; sala de informática com vinte computadores; sala de vídeo; aparelhos com rádio e CD nas salas de aula; algumas salas possuem TV e DVD; biblioteca com TV e DVD, jornais e revistas atualizados; material esportivo e quadras de esportes em boas condições de uso; espaço para recreação além de merenda de qualidade. Essa escola acolhe alunos de classes sociais diversas, já que é localizada no bairro Tristeza, considerado um bairro de classe média. A escola, todavia, também recebe alunos de outros bairros e de algumas vilas menos privilegiadas da zona sul de Porto Alegre. A direção da escola investe incansavelmente nesse

¹¹ Grifo meu.

sentido, pois acredita que uma escola em boas condições pode favorecer o processo de ensino e aprendizagem.

Conversando com colegas, na sala dos professores, questionei a respeito da contação de histórias em suas salas de aula, para a 5ª e 6ª série. Nenhum deles, nem mesmo a professora de Língua Portuguesa da 6ª série demonstrou interesse pelo assunto. Disseram apenas que “não dá pra contar histórias pra eles porque são muito barulhentos”. A professora de Português, especialmente, disse que não se acha capaz de contar histórias, não saberia fazer isso em público, mas que incentiva os alunos a ler contando-lhes sobre livros que conhece. O professor de História disse que comenta sobre fatos históricos, mas não como contador de histórias, pois “não sabe fazer isso”. A professora de geografia disse que acha importante trabalhar os conteúdos programáticos para não se atrasar com a matéria e a professora de Artes alega que não consegue trabalhar com eles, são muito agitados, então passa o tempo inteiro ditando, pois assim se obrigam a ouvir. Destaca-se, porém, o depoimento da professora do primeiro ano, que é, na verdade, uma talentosa contadora de histórias. Ela trabalha com livros gigantes, fantoches, e com um método especial de alfabetização que se chama “Alfa e Beto”, que proporciona aos alunos o manuseio de livros de historinhas diversas, especiais para alfabetização. Existe, porém, o talento da professora que ilumina suas aulas com histórias maravilhosas, que faz suas crianças sonhar e aprender brincando.

Os tristes depoimentos dos outros colegas, na verdade, retratam o contexto da escola pública e o desestímulo dos professores, que parecem ver barreiras intransponíveis na realização de um trabalho diferenciado, usando como escusa principal o mau comportamento dos alunos. Aparentemente, aqui há uma lacuna quanto ao entendimento do que significa contar histórias e a implicação disso para a aprendizagem.

A pesar da dificuldade existente quanto a questões de relacionamento professor-aluno ou mesmo à questão da adequação de comportamento, em momentos de interação em grupo, é preciso ressaltar que a maioria dos professores ignora a evolução de estudos em educação, que focalizam a aprendizagem a partir da relação com o outro. Tais estudos levam em conta a interação, que toma lugar de destaque a partir do século XX. A observação de como o ser humano constitui suas relações com o mundo, com os outros e consigo mesmo passou a explicar a realidade social e simbólica que deve ser levada em conta no processo de ensino e aprendizagem.

A interação foi tema tratado pelos filósofos desde o século XVIII e pode ser debatida a partir de uma visão bastante ampla. Mesmo considerando diferentes posicionamentos sobre o assunto, veremos que a busca do entendimento dos processos onde ocorre interação,

principalmente aqueles mediados pela linguagem se faz presente nos escritos de muitos teóricos.

Bakhtin (2003), por exemplo, afirma que a constituição do sujeito pelo outro ocorre na alteridade. Para ele, a idéia de que somos *um* não é verdadeira. A atividade mental é constituída na alteridade, ou seja, na interação. O pesquisador afirma que a atividade mental dos animais é a do *Eu*. Eles não são capazes de construir uma fala sobre outra fala. O animal só entende o que é colocado para ele fisicamente, ou seja, não conhece a capacidade de interpretar e interagir. Como diz Faraco (2009), para Bakhtin “a morte absoluta – o não ser – é o estado de não ser ouvido, de não ser reconhecido, de não ser lembrado. Ser significa ser para um outro, e por meio do outro, ser para si mesmo”. Em sua filosofia pode-se ver a constatação de que o *si* não é sem o *outro*, o que caracteriza a importância da interação na constituição do ser humano e de sua realidade.

A teoria sócio-histórica, conforme comentamos anteriormente, está ancorada no conceito de mediação, ou seja, o desenvolvimento humano ocorre a partir das relações sociais que a pessoa estabelece no decorrer da vida, através de processos de interação. Além disso, as formas de funcionamento psicológico humano não são transmitidas por hereditariedade. Ao contrário disso, elas são construídas ao longo da vida do indivíduo, através de um processo de interação. Assim, a perspectiva vygotskiana busca identificar os aspectos tipicamente humanos do comportamento e entender o modo através do qual o indivíduo, exposto a uma determinada cultura, constrói sentido e aprende, através da mediação de instrumentos e de tutores mais experientes, os diversos pilares culturais. O semiólogo procurou compreender o procedimento humano para compreensão do mundo. Ele constatou que o mundo é simbólico (afirmação também constante dos escritos de Benveniste) no sentido de que é conceitualmente organizado em regras e sistemas de crenças sobre o que existe, sobre como atingir objetivos, sobre valores inerentes à determinada cultura. Sob esse ponto de vista, o ser humano não é capaz de administrar esse mundo sem a mediação e assistência do outro. Vygotsky entende que a origem dos processos psicológicos superiores dos indivíduos deve ser procurada nas relações entre ele e o mundo externo, ou seja, nas relações sociais. Além disso, o autor acredita que o ser humano é ativo na criação de seu contexto sócio-cultural e não pode ser considerado apenas um produto desse meio.

Cada cultura guarda infinitos conjuntos de conceitos, técnicas e instrumentos, geralmente preconcebidos e compartilhados entre seus componentes. Para uso desses recursos, certamente são necessárias algumas habilidades fundamentais, principalmente o uso da linguagem como instrumento de manifestação do pensamento (línguas naturais e/ou

artificiais, como a matemática ou a lógica, por exemplo), especialmente a linguagem escrita. O uso desses recursos com maior ou menor proficiência se deve, então, ao suporte que tutores dão ao aprendiz, levando-o a atingir patamares mais elevados de aprendizado. Segundo Vygotsky esse processo ocorre na zona de desenvolvimento proximal, ou seja, um espaço interacional no qual o aprendiz é capaz de desempenhar uma tarefa que está além de sua capacidade, através da assistência de parceiros mais experientes.

Isso demonstra a importância de promover a interação em sala de aula, na escola e na comunidade, visando a constituição do indivíduo como sujeito de suas próprias ações, bem como a construção de identidades múltiplas, condizentes com o contexto social do qual o aprendiz faz parte. Vê-se, então, que o núcleo principal das pesquisas de Vygotsky, por exemplo, é o princípio da gênese social da consciência. Esse processo social de construção da consciência humana e do sujeito, que deve estar presente nas relações que constituem as instituições de ensino, ocorre somente quando as relações interpessoais se tornam intrapessoais, ou seja, quando o indivíduo internaliza parâmetros previamente convencionados social e culturalmente, a partir da interação com o outro. Essas idéias, porém, parecem estar distante do que lêem e praticam os professores da escola onde a presente pesquisa foi desenvolvida.

Assim, observando sob a ótica acima apresentada, as duas turmas escolhidas para realização deste trabalho, compostas de alunos na faixa etária de 10 a 14 anos, posso afirmar que são extremamente participativas, dispostas, alegres e trabalham muito bem com as atividades que lhes são propostas. Nas atividades em que há proposta de trabalhos em grupos, parecem ainda mais integrados e participativos.

3.2 AS HISTÓRIAS

As histórias infantis contadas nas aulas de inglês são adaptações feitas por mim. A história “Purple Hair? I don’t care!”, de Young (1995), começa com a Sra. Della Ragon, que, ao sentir-se estranha, vai ao médico. Ela fica muito emocionada ao descobrir que vai ter um bebê, porém o doutor diz a ela que seu bebê poderá ter cabelos roxos. Na sequência da história, outras pistas são apresentadas, que ajudam a solucionar o mistério do bebê da Sra. Ragon. Acrescento outras pistas e detalhes (do corpo do bebê) que não constam da história, com o propósito de criar uma atmosfera de maior suspense e levar os alunos à dedução de que

o bebê como a mãe não são humanos. Essa história é contada para a 5ª série do ensino fundamental, mesmo que seja ideal para crianças pequenas. Ela traz implícita a idéia do amor como valor universal. Algumas figuras que remetem a um consultório médico e a uma cegonha carregando um bebê, conforme anexo, são afixadas no quadro e, em seguida, a narrativa é apresentada aos alunos.

Em resumo, a história é a seguinte:

Purple Hair? I don't care!

(Daianne Young - adaptada por mim)

One day, Mrs. Della Ragon woke-up and felt very different. She was not fine and decided to see a doctor.

At the Doctor's office, she was prepared for an exam, as the nurse helped her to lay down on a bed, in a room, in the dark, where a very modern computer was.

The Doctor arrived and started looking into her belly through the computer ... and then... he said:

- Mrs. Della Ragon, you have a baby in your belly, but... your baby has purple hair!

She got very, very happy and said: - Purple hair? I don't care! I love my baby anyway!

The Doctor thought that it was very uncommon, but, said nothing and went on examining her. Suddenly he said:

- Mrs. Della Ragon, your baby has green skin!

- Purple hair, green skin, I don't care! I love my baby anyway! Said Mrs. Della Ragon.

At that moment, the Doctor started getting scared about that. He looked again and said:

- Mrs. Della Ragon, your baby has red eyes!!

And she said:

Purple hair, green skin, red eyes, I don't care! I love my baby anyway!

But the doctor now thought that the baby was sick and looked better. So he said:

- Mrs. Della Ragon, your baby has a big mouth, full of enormous teeth!!!!

As Mrs. Della Ragon was very happy, she said:

- Purple hair, green skin, red eyes, big mouth, enormous teeth, I don't care! I love my baby anyway!

The Doctor was very afraid now, and he decided to investigate the case much better. Suddenly, he said:

- Mrs. Della Ragon, your baby has a yellow belly!!! What is that????

- So, the Doctor ran up to the door, opened it and turned the light on and... then... he realized that Mrs. Della Ragon was a dragon.

Para a 6ª série foi apresentada a história “The very hungry Caterpillar”, de Carle (1970), que começa com um pequeno ovo que repousa sobre uma folha verde, de onde nasce

uma lagartinha faminta. Na segunda-feira ela encontra uma maçã para se alimentar; na terça-feira, duas peras; na quarta-feira, três ameixas; na quinta-feira, quatro morangos; na sexta-feira; cinco laranjas e no sábado, ela encontra um piquenique, come demais, fica muito gorda e tem dor de estômago. No domingo, ela come apenas uma folha verde, constrói um casulo em sua volta, permanece lá por uma semana e se transforma em uma linda borboleta. Figuras representando as frutas, de acordo com os dias da semana, foram entregues aos alunos, que deveriam se manifestar, apresentando a figura que recebeu e colando-a no quadro, quando solicitado, de acordo com o andamento da narrativa.

A história é a seguinte:

The Very Hungry Caterpillar

(Eric Carle)

*In the light of the moon, a little egg lay on a leaf.
 One Sunday morning the warm sun came up and - pop!
 Out of the egg came a tiny and very hungry caterpillar.
 He started to look for some food.
 On Monday he ate through one apple, but he was still hungry.
 On Tuesday he ate through two pears, but he was still hungry.
 On Wednesday he ate through three plums, but he was still hungry.
 On Thursday he ate through four strawberries, but he was still hungry.
 On Friday he ate through five oranges, but he was still hungry.
 On Saturday he ate through one piece of chocolate cake, one ice - cream cone,
 one slice of Swiss cheese, one lollipop, one piece of cherry pie, one sausage, one
 cupcake, and one slice of watermelon.
 That night he had a stomachache!
 The next day was Sunday again. The caterpillar ate through one nice and green
 leaf, and after that he felt much better.
 Now he wasn't hungry any more - and he wasn't a little caterpillar any more. He
 was a big and fat caterpillar.
 He built a small house, called a cocoon, around himself. He stayed inside for
 more than two weeks. Then he nibbled a hole in the cocoon, pushed his way out and ...he
 was a beautiful butterfly.*

Uma terceira história, apresentada aos alunos tanto da 5ª como da 6ª série se chama “The Gingerbread Man” trata sobre um biscoito que, ao sair do forno, toma vida e sai correndo pela rua. Todos o perseguem, a senhora, o gato, a vaca, o bode, o cavalo, mas ninguém consegue comê-lo, pois ele é esperto e corre muito rápido. Então ele encontra uma raposa, que não o persegue, não manifesta desejo de comê-lo e diz que quer ser sua amiga. Eles andam juntos e a raposa o conduz a um rio. Ao atravessar o rio o biscoito sobe em suas costas, mas o rio torna-se mais fundo, então a raposa sugere que ele suba em seus ombros. Ao

continuar a água sobe ainda mais e o biscoito sobe na cabeça da raposa, que, então, dá um bote e o come sem problemas.

Para contar essa história também foram apresentados *flash-cards* aos alunos, representando os personagens e, para representar o *Gingerbread man*, foi elaborado um fantoche que “fala” com o público, dizendo: *Run, run as fast as you can! You cannot catch me! I'm the Gingerbread Man!*

Os alunos também participam da contação da história, pois os flash-cards são trabalhados previamente com eles, como forma de *warm-up*. Cada voluntário, então, deve representar, através de mímica ou de produção de sons, o animal que escolheu para apresentar na hora da história, afixando a figura no quadro após a representação.

A história é a seguinte:

The Gingerbread man

(Nancy Nolte)

One day an old woman was making some gingerbread.

She decided to make a gingerbread man.

She made a gingerbread man with currants for his eyes and mouth and sweets for his buttons. Then she put him in the oven. When she opened the door and looked inside... the gingerbread man jumped out of the oven and ran out of the house and down the road.

He shouted to the old woman: "Run, run as fast as you can. You can't catch me, I'm the gingerbread man".

The old woman and her cat ran after the gingerbread man but they couldn't catch him.

The gingerbread man ran, ran, and he came to a cow. The cow said: "Stop! I want to eat you!" The old woman, the cat and the cow ran after the gingerbread man but they could not catch him.

The gingerbread man said: "I've run away from the old woman and her cat and I can run away from you too"!! "Run, run as fast as you can. You can't catch me, I'm the gingerbread man".

Soon the gingerbread man saw a horse. "Stop!" said the horse. "I want to eat you!" The gingerbread man just laughed and ran faster. The old woman, the cat, the cow, and the horse all ran after him down the road.

He said: I've ran away from the old woman and her cat and I can run away from you too"!! "Run, run as fast as you can. You can't catch me, I'm the gingerbread man".

After a few minutes, the gingerbread man saw a goat. "Stop!" said the goat. "I want to eat you!" The gingerbread man laughed and said: I've ran away from the old woman and her cat, the cow, the horse and I can run away from you too"!! "Run, run as fast as you can. You can't catch me, I'm the gingerbread man".

He ran and ran down the road shouting.

After some time the gingerbread man saw a fox standing by a tree. Before the fox could say anything the gingerbread man said: "I've run away from the old woman, the cat, the cow, the horse, and the goat, and I can run away from you!"

The fox laughed and said: "I don't want to eat you!"

The gingerbread man stopped running. The fox said: I want to be your friend. Let's walk together!" So they walked along together and they came to a river.

The fox said: "Jump on to my back and I carry you across.

The gingerbread man jumped on to the fox's back, but the water started to get deeper and than the fox said: "Jump on to my shoulders.

The gingerbread man jumped on to the fox's shoulders but the water got deeper and deeper and the fox said: "Jump on to my head!"

The gingerbread man jumped on to the fox's head and... SNAP! Went to the fox mouth!! And that was the end of the gingerbread man.

Além dessas histórias, que foram contadas sem o uso dos respectivos livros, também trabalhei com um livro de gravuras acompanhadas de breve texto. Trata-se da obra intitulada "The Family Book", que foi apresentada aos alunos da 5ª série. Esse livro não contém uma narrativa propriamente dita, pois seu texto primordialmente comenta e descreve as gravuras, com um claro propósito expositivo. Em função de não ser uma narrativa e de se ter usado o próprio livro em sala de aula, caracterizando uma abordagem um tanto diferente da usada para a apresentação das histórias, os dados dessa contação foram considerados complementares na análise empreendida nesta pesquisa. A história¹² a seguir, apresentada aos alunos da 5ª série, é intitulada "The Family Book". Esse livro não consiste de uma narrativa e seus dados foram utilizados como complementares ao presente estudo.

Como dito, para contar essa história, foi utilizado o próprio livro, que, em cada página, traz uma frase descrevendo um tipo diferente de família, representado também através de ilustração. Foi feita a leitura em sala de aula, mostrando aos alunos as ilustrações de cada página. Durante a leitura os alunos tiveram a oportunidade de fazer perguntas, comentários sobre suas próprias famílias, traduções entre outras manifestações, sempre voltadas ao conteúdo do livro.

O texto do livro é o seguinte:

¹² O termo "história" aqui empregado refere-se a "livro de história" para qualquer tipo de livro infantil, mesmo quando não contém uma narrativa.

The Family Book

(Tood Parr)

- *Some families are big*
- *Some families are small*
- *Some families are the same color*
- *Some families are different colors*
- *All families like to hug each other!*
- *Some families live near each other*
- *Some families live far from each other*
- *Some families look alike*
- *Some families look like their pets*
- *All families are sad when they lose someone they love.*
- *Some families have a stepmom or stepdad an stepsisters or stepbrothers*
- *Some families adopt children*
- *Some families have two moms or two dads*
- *Some families have one parent instead of two*
- *All families like to celebrate special days together!*
- *Some families eat the same thing*
- *Some families eat different things*
- *Some families like to be quiet*
- *Some families like to be noisy*
- *Some families like to be clean*
- *Some families like to be messy*
- *Some families live in a house by themselves*
- *Some families share a house with other families*
- *All families can help each other be STRONG!*
- *There are lots of different ways to be a family. Your family is special no matter what kind it is.*

Por fim, para contar a história intitulada “Once together, forever together”, originalmente uma história japonesa, também foi utilizado o próprio livro. Com lindíssimas ilustrações, o livro traz, em suas páginas, não apenas frases descritivas, como “The Family Book”. O texto é representado, também, em forma não verbal através das ilustrações. A princípio o estranhamento por parte dos alunos foi notório, pois estavam acostumados com gravuras afixadas no quadro e emprego acentuado de linguagem gestual. Entretanto, ao observarem as ilustrações, a compreensão conceitual evoluiu de forma positiva.

A história é a seguinte:

Once together, forever together

(Kenji Miyakawa)

Every year, the cranes fly to the marshlands, looking for a warm place to escape the cold winter.

Warm days are time for love. When two cranes come together, they never separate.

They stay together forever.

Now the cold winter is over, it is time for them to fly back home.

They fly a long, long way, with no rest, heading straight for their home in the north.

However, one of the cranes of this flock is anxious. He has looked everywhere, but he cannot find his wife. What's happened?

"Come on! What are you doing there? If you don't hurry up they'll leave you behind!"

But she looks strange. He flies down to the marshlands. "Are you all right, dear? Did you get hurt?"

Somehow, she has hurt her wing. It seems impossible for her to make the long trip, but time is pressing. "You go ahead," she says to her husband. "I'll be all right." But he does not.

Several days have passed since the flock has left the marshlands. But the husband still will not leave his wife. "I can't leave you. I'll wait until you can fly again." Every day, from morning till night, he looks after his wife to help her feel better. Soon her wing is healed. "Shall we go?" he asks her.

But she is still worried, scared to fly. "Just try to fly," he tries to cheer her up.

She finally tries to fly, and spreads her wings. At first she stays low. She tries harder to fly higher. The husband keeps on encouraging her. "See, you can fly! That's the way!"

At last, she is ready to go. The couple takes off together, beginning their long journey.

Higher and higher, the two birds fly up in the sky, and on and on fly together happily. Heading for their homeland.

Em resumo, as histórias contadas a cada série foram as seguintes:

Tabela 1: Histórias contadas às turmas

5ª série: Turma 51	6ª série: Turma 61
Purple hair? I don't care!	The very hungry Caterpillar*
The Gingerbread man*	The gingerbread man
The family book	Once together, forever together*
Once together, forever together*	

* Momentos em que o questionário foi respondido pelos alunos.

As histórias aqui apresentadas são instrumentos por mim utilizados para ensinar cultura através de uma prática em que a língua estrangeira foi mediadora na ação social de contar histórias. Isso faz com que alguns critérios sejam observados para escolha dessas histórias. A princípio elas devem conter valores universais¹³, como amor, amizade, beleza, astúcia, satisfação. “Purple Hair? I don't care!”, por exemplo, traz a idéia do amor incondicional pela família; “The Gingerbread man” é composta de alegria, agilidade e astúcia; “The very hungry caterpillar”, transmite mensagens positivas e alegres e mostra a beleza da transformação da lagarta em borboleta.

Sob outro ponto de vista, porém, e de forma indireta ou implícita, essas mesmas histórias podem ser relacionadas a problemáticas diversas, constantes da vida dos estudantes, como por exemplo, em “Purple Hair? I don't Care”, a questão da gravidez na adolescência e a criança com necessidades especiais – o diferente, por exemplo. A astúcia da raposa em “The gingerbread man” pode ser entendida como estratégias maldosas de competição, trazendo à tona questões relativas a falsos amigos. “The Family Book”, por sua vez, oportuniza tratar sobre a questão da desconstrução da imagem canônica de família, ou seja, “papai, mamãe, filhinhos”¹⁴. Esse livro mostra que famílias podem ser constituídas de diversas maneiras, sendo felizes simultaneamente. Essa história pode proporcionar aos alunos (interlocutores) reflexões sobre suas próprias famílias, o que lhes dá a oportunidade de contarem outras histórias a esse respeito. “Once together, forever together” trata sobre a união de pássaros originários da Groenlândia, que ao acasalarem, permanecem toda a vida com o mesmo parceiro. Essa história traz a ideia de união, fidelidade, compaixão e companheirismo. Em

¹³ O emprego das palavras “valores universais” considera valores socialmente reconhecidos por diferentes culturas, independentemente da heterogeneidade que as constitui. Na há, aqui, a intenção de ignorar as diferenças existentes entre elas. Assim, sendo, tal expressão não deve ser considerada como argumento a favor do monoculturalismo, por exemplo.

¹⁴ Grifo meu.

contraponto, os ouvintes têm a oportunidade de pensar sobre questões relacionadas a companheirismo, lealdade, família, compaixão e abandono, por exemplo.

Os critérios de escolha das histórias ora apresentados têm como base os estudos de Bruner (1978) e Bettelheim (1978) citados no referencial teórico deste trabalho. As histórias escolhidas, então, pretendem fazer com que o interlocutor – estudante, encontre “sua própria solução através da contemplação do que a estória parece implicar acerca de seus conflitos internos” (Bettelheim, 1978, p. 33). Na verdade, não há como saber se o conteúdo de cada uma das histórias tem a ver com os problemas existenciais e com a vida diária de cada aluno, mas sabe-se que o subconsciente de cada um tornará compreensível, a seu tempo, problemas interiores que parecem insolúveis, a partir do entrelaçamento dessas histórias com a vida cotidiana, trazida à tona pela verossimilhança.

Antes de tratar sobre os dados colhidos a partir da narrativa dessas histórias, é importante observar o que diz Veiga-Neto (2003) defendendo a idéia de que várias culturas podem atuar simultaneamente em uma mesma sociedade. O autor diz que apenas no início do século passado o conceito de cultura sofreu modificações conceituais, fazendo um forte contraponto à idéia de universalidade cultural e monoculturalismo. Partindo do pressuposto de que na universalidade a presença do outro é praticamente ignorada, através dela, então, os seres humanos são classificados em duas categorias: os que possuem uma identidade normal e os que são anormais, sendo estes especiais, diferentes, etc., atribuindo-lhes características de enfermidade ou deficiência. Nesse grupo de pessoas especiais não são incluídos, porém, os alunos em situação de risco social, nem mesmo aqueles que trazem consigo sérios problemas familiares, ou seja, “todos”¹⁵, já que nas fases de transposição da infância para a adolescência e desta para a fase adulta, todos deveriam ser considerados especiais. Suas características, bem como sua forma de apreender conhecimentos em geral são absolutamente únicas. Entretanto, em situação escolar, são padronizados, enturmados, uniformizados, demonstrando que o intuito da escola é de transformar o aluno em “alguém”¹⁶ no contexto social de senso comum e, para tanto, ainda lança mão de uma visão bastante universalista e elitista.

Assim sendo, é preciso realçar a importância do ensino de uma Língua estrangeira na escola e, principalmente, no ensino fundamental, onde muitos alunos têm seu primeiro contato com uma língua estrangeira. Esse trabalho deve focar, justamente, as diferenças culturais existentes entre os povos. Ao entender essas diferenças a partir da construção de sentido em outro idioma, o aluno estará habilitado a interpretar formas diversas de pensar e de fazer o

¹⁵ Grifo meu.

¹⁶ Idem.

mundo, o que poderá incidir positivamente na aquisição do conhecimento formal de forma generalizada.

3.3 OS DADOS

A partir do método de pesquisa-ação, observei e descrevi minhas aulas detalhadamente. A geração de dados para realização deste trabalho foi feita, inicialmente, a partir de uma pergunta apresentada aos alunos; também foi feito o registro de manifestações e comportamento dos alunos durante e após a narrativa de histórias; entrevista com professores e observação dos grupos estudados, dentro e fora da sala de aula, cujos registros também foram realizados. Com o objetivo de obter respostas espontâneas, questionou-se: “O que você acha das aulas de inglês com histórias?”. No dia em que aconteceu essa conversa informal, embora a turma 51 contasse com um efetivo de 26 alunos, apenas 18 estavam presentes e na turma 61, composta de 29 alunos no total, apenas 22 estavam presentes. A conversa ocorreu como uma entrevista não estruturada. Inicialmente me dirigi a todos os alunos e aqueles que quisessem falar tomavam o turno. Porém esse procedimento dificultou o registro das respostas, por isso decidi colocar a pergunta no quadro, para que eles respondessem por escrito. As respostas a essa pergunta, entretanto, não foram consistentes quanto à clareza e coerência em relação ao que foi perguntado. As respostas resumiam opiniões que, em sua maioria demonstravam apreciar a prática de contar histórias nas aulas de inglês. Decidi, então, analisar suas opiniões de forma mais objetiva, elaborando um questionário, composto das seguintes perguntas:

- 1) O que você acha sobre a história que acabou de ouvir, em inglês?
- 2) Você compreendeu a história? Como? Por quê?
- 3) Você acha que aprendeu inglês ouvindo a história? O que você aprendeu?
- 4) Você gostaria que a professora contasse mais histórias em inglês? Por quê?
- 5) Quem você gostaria que também lesse ou ouvisse essa história? Por quê?
- 6) Você ouviu histórias em casa? Quem as conta? Com que frequência? Quais são as histórias?

Esse questionário foi aplicado em dois momentos diferentes para os mesmos alunos, ou seja, após a contação de diferentes histórias, cujas apresentações foram feitas mediante o

emprego de técnicas diferenciadas entre si. A aplicação do mesmo questionário em cada turma, em momentos diferentes, teve o objetivo de comparar suas respostas, levando em conta a técnica utilizada nos diferentes eventos, já que para a narrativa de duas das histórias (“The very hungry Caterpillar” e “The gingerbread man”) foram utilizadas gravuras e gestos e para outra (“Once together, forever together”) foi utilizado o próprio livro, tendo sido feita sua leitura e, simultaneamente, as gravuras do próprio livro foram mostradas aos alunos. Tendo em vista que as respostas dos alunos de ambas as turmas eram idênticas quanto à história “Once together, forever together”, foi selecionada apenas um questionário a respeito dessa história. O questionário respondido pela turma 61 foi escolhido, tendo em vista que esses alunos acompanharam a prática de contação de histórias em inglês desde a 5ª série, mas ainda não tinham participado de uma atividade de leitura de uma história em inglês. No momento da aplicação dos questionários todos os alunos de cada turma estavam presentes, ou seja, 26 alunos da turma 51 e 29 alunos da turma 61.

3.3.1 Procedimentos de Geração de Dados

Inicialmente, conversei com os alunos das duas turmas escolhidas para participarem deste trabalho, explicando que eu estaria fazendo uma pesquisa sobre contação de histórias nas aulas de inglês. Assim, perguntei, oralmente, sua opinião sobre o assunto. Muitos deles, principalmente os alunos da turma 61, que durante a 5ª série, no ano anterior, haviam participado de eventos com histórias, ficaram muito entusiasmados e manifestaram grande interesse pelo assunto. Quando conversei com os alunos da turma 51, já havia contado uma história em inglês, por isso eles também se manifestaram favoravelmente ao procedimento e ficaram muito entusiasmados.

Após termos conversado bastante sobre a prática de contar histórias em inglês, coloquei a seguinte pergunta no quadro, e pedi que os alunos (de ambas as turmas) respondessem por escrito:

- O que você acha da aula de inglês com histórias?”

Dentre as respostas, foram identificadas opiniões que, embora expressas de maneira diferente, transmitiam a mesma mensagem. Assim, foram estabelecidas as seguintes categorias,

extraídas das próprias respostas dos alunos (tabela abaixo), para que uma análise mais objetiva pudesse ser realizada:

- Alunos que gostam das aulas de inglês com histórias;
- Alunos que não gostam das aulas de inglês com histórias;
- Alunos que não opinaram;

Na maioria das respostas dos alunos que afirmaram gostar das aulas de inglês com histórias, foi possível encontrar a justificativa de que as aulas são mais divertidas e interessantes e, por isso, eles aprendem mais. Em razão de não terem especificado o que e como aprendem após ter sido respondida essa pergunta, foi aplicado o questionário, cujas perguntas constam do item 3.3 deste trabalho.

Como já foi comentado, esse mesmo questionário foi aplicado duas vezes em cada turma. Na turma 51, ele foi apresentado após a narração das histórias “The gingerbread man”, em que gravuras e gestos fizeram parte da narrativa e “Once together, forever together”, onde o próprio livro foi utilizado. Na turma 61, após a contação da história “The very hungry Caterpillar” e “Once together, forever together” utilizando as mesmas técnicas empregadas nos eventos junto à turma da 5ª série. Assim, na turma 51 foi selecionado o questionário sobre a história “The gingerbread man” e na turma 61 foi selecionado o questionário sobre a história “Once together, forever together”, em razão das respostas terem sido idênticas em ambas as turmas, quanto a essa história.

3.3.2 Dados de Observação Registrados no Caderno de Campo

O registro escrito dos dados observados em campo ocorreu sempre após a aula na qual havia sido contada uma história. A condição de pesquisadora e professora exigiu atenção redobrada ao que acontecia em aula durante os eventos de contação das histórias. Para evitar que as anotações representassem uma variável com excesso de reflexividade, em razão de introspecções minhas, foram adotados alguns critérios que deveriam ser focados no momento da observação, relacionados a seguir. Também foram feitas algumas combinações com as turmas visando a organizar o trabalho da forma mais produtiva possível.

Para organizar a participação dos alunos durante a narrativa da história, combinamos o seguinte:

- A tomada de turno por parte dos alunos poderia ocorrer de forma organizada, para qualquer manifestação durante a narrativa da história;
- Deveriam ser evitadas falas sobrepostas, a fim de que todos pudessem compreender o que estava sendo dito, inclusive durante as intervenções por parte dos alunos;
- Poderia haver perguntas ou comentários por parte dos alunos durante a narrativa, desde que pertinentes ao assunto que estava sendo narrado e que demonstrassem engajamento colaborativo do aluno na atividade.

Tal combinação não foi estabelecida como forma de controle social, demonstração de poder ou dominação da sala de aula, ou mesmo com a intenção de regular ou limitar a fala dos alunos. Pelo contrário, o combinado tinha apenas a função de organizar a forma de participação, a fim de que suas inferências pudessem ser integralmente compartilhadas com os presentes, debatidas ou respondidas adequadamente, de acordo com o caso. Assim, foi possível notar que houve, por parte dos alunos, um gerenciamento autônomo das tomadas de turno, adequado ao que havia sido combinado.

Para observar o que acontecia na sala de aula durante a narrativa das histórias em inglês, as questões a seguir foram levantadas, como critérios de observação:

- Qual a reação dos alunos ao ouvirem a narrativa em inglês? (manifestações verbais e não-verbais);
- Há interação entre pares ou conversas paralelas com colegas sobre a história (explicações, comentários diversos);
- Que língua os alunos utilizam para falar sobre a história;
- Há interesse por parte dos ouvintes em interagir durante a narrativa e tomar o turno? Como isso acontece? A que se refere?
- Há comentários dos alunos após o término da narrativa? Como acontecem? A que se referem?
- Há alunos dispersos? O que fazem durante a contação da história?

Os alunos que fizeram parte desta pesquisa também foram observados, de forma não sistemática, fora da sala de aula, já que foram percebidas manifestações orais pelas dependências da escola com o emprego da língua inglesa. Para proceder a estas observações e a seu posterior registro, as seguintes perguntas foram elaboradas:

- Os alunos utilizam a língua inglesa fora da sala de aula? Em que circunstâncias?
- Ao empregar a língua inglesa, com quem os alunos falam?
- Sobre o que falam?
- Utilizam apenas a língua inglesa ou há alternância de código?

O pesquisador que, na condição de observador, também tem a função de participar da pesquisa é responsável por tentar manter certa imparcialidade no momento da geração e análise dos dados. Por essa razão e, em função de não ter havido gravação dos episódios de contação das histórias, considero que a anotação dos dados foi uma das partes cruciais deste trabalho, em razão do envolvimento diário com os participantes da pesquisa. Assim, considerada membro do grupo pesquisado, conhecida por todos, considero importante mencionar a ansiedade e preocupação constantes no momento do registro desses dados, a fim de manter um grau considerável de objetividade e imparcialidade. Embora tenha sido um trabalho bastante difícil, também foi emocionante e gratificante.

Muitas vezes, detalhes que no momento da anotação não foram lembrados, surgiam na memória ao rever determinado aluno no dia seguinte. Então, as anotações não ocorreram em um único momento, logo após a contação de uma história, por exemplo. Elas foram sendo compostas por itens lembrados em diferentes momentos, durante outros tipos de interação com os mesmos alunos. A expressão não verbal foi o item mais difícil de lembrar no momento de anotar os dados. Apenas após rever o aluno essas expressões vinham à tona e eram anotadas. As intervenções dos alunos e seus comentários após o término das histórias, entretanto, não é possível esquecer. São colocações que os evidenciam como participantes do evento narrativo, na condição de ouvintes e, em seguida, como falantes. Relatos de histórias de experiência pessoal, similares ao assunto tratado na história narrada, são apresentados por eles, como uma maneira de demonstrar compreensão do que foi narrado, por exemplo.

4. RESULTADOS E DISCUSSÃO

Para discutir os resultados desta pesquisa, é preciso levar em conta alguns princípios que fundamentam não apenas as aulas por mim ministradas, mas também embasam meu entendimento e prática da relação professor-aluno. Tais princípios parecem ser indicativos de sucesso na prática de sala de aula e podem ser aplicados a qualquer nível, faixa etária e instituição.

O fator primordial é que aos alunos seja resguardado o direito à voz. A eles pertence o espaço e o tempo de ensino e aprendizagem. Nesse espaço e tempo, leva-se em conta a questão da interação e do aprendizado a partir do contato com parceiros mais experientes. Nesse contexto, um parceiro mais experiente não necessariamente é o professor. Eis a razão da importância de dar voz aos alunos. Obviamente, deve haver uma resposta por parte do professor à voz do aluno, pois somente assim a interação e o auxílio mútuo podem ser promovidos, aproximando a teoria da prática.

Um segundo aspecto a ser considerado é que os alunos reportam histórias de experiência pessoal após a narrativa ficcional, tornando relevantes os objetos de aprendizagem. Esse fato respalda a validade de contar histórias, tendo em vista que algumas histórias refletem o processo de evolução da personalidade humana e construção de uma identidade cultural e pessoal. Em geral, essas histórias demonstram que dificuldades precisam ser vencidas e que isso é comum na vida humana, em busca constante da plenitude, da qual nos aproximaremos sempre mais quando tomamos consciência de nós mesmos e do outro. Por esta razão, histórias de experiência pessoal são trazidas à tona durante as aulas em que há contação de histórias. Esses relatos de experiências pessoais encontram resposta na pessoa da professora. Ao dar continuidade aos relatos dos alunos, com perguntas em inglês, por exemplo, a professora tenta mostrar a esses estudantes que eles podem e devem confiar nela e que ela acredita que são capazes e participantes. Como prova disso, a professora costuma comentar sobre suas experiências de aprendizagem e crescimento, trazendo para a sala de aula, sua própria narrativa de experiência pessoal.

Esse tipo de interação também dá demonstrações de que a professora não separa o conhecimento adquirido na sala de aula do conhecimento de mundo dos alunos e que muitas vezes o foco de uma aula pode ser modificado em função disso. Muitas vezes, o que os alunos

falam é transformado em discussão durante aula, em razão da prática de uma participação densa.

Ao comentar sobre uma participação densa, é importante destacar que múltiplas estruturas de participação ocorrem durante as aulas foco do estudo, nem sempre centradas no professor. Muitas vezes ocorre uma auto-organização¹⁷ por parte dos alunos, fazendo com que o evento se desenvolva de maneira bastante organizada e interativa, simultaneamente.

Considerando, então, os aspectos acima expostos, acredito que o sucesso da prática de contar histórias nas aulas de inglês só acontece em função de uma construção coletiva previamente estabelecida entre professora e alunos. Assim, não existe metodologia que chegue a tempo por si só, sem relação a essa construção conjunta com os alunos.

4.1 ANÁLISE DOS REGISTROS DE CAMPO

As anotações feitas durante a pesquisa mostram que as histórias incluídas no trabalho foram compreendidas conceitualmente pelos alunos. Os registros mostram que o indivíduo, ao ser levado pela imaginação, vê reveladas nas histórias as verdades da vida. Elas mostram de forma indireta os conflitos, as ansiedades, os medos, os desejos e também, valores como astúcia, amor, amizade, solidariedade. Essa simbologia é que provoca a narrativa de outras histórias e comentários de ordem pessoal, como demonstrado a seguir.

4.1.1 Purple Hair? I Don't Care

Essa história, contada para a turma 51 no dia 22/08/2009, foi adaptada por mim em alguns pontos, a fim de que se tornasse mais proveitosa para o trabalho com os alunos, no que se refere à aquisição de vocabulário, por exemplo.

Um total de 90 por cento dos alunos estavam presentes. Gostaria de salientar, também, que antes de contar a história nessa turma, foi trabalhada a música infantil *Sing a Rainbow*, que trata das cores. Apenas uma estrofe da letra da música consta do CD *Super Songs, Songs for very Young learners*, que é a seguinte:

Red and yellow, and pink, and green,

¹⁷ Neste trabalho, o termo “auto-organização” foi empregado com significante distanciamento de seu sentido técnico. Esse termo foi utilizado como forma de expressar o ponto de vista da professora, a qual também fez parte da organização da forma de participação em sala de aula, que ocorreu por iniciativa dos próprios alunos.

Purple and orange, and blue

I can sing a rainbow, sing a rainbow, sing a rainbow too.

Tendo pressuposto o conhecimento dos nomes das cores em inglês, a compreensão da história tornou-se mais acessível aos alunos, pois a descrição do bebê dragão é sempre a partir das cores das partes de seu corpo.

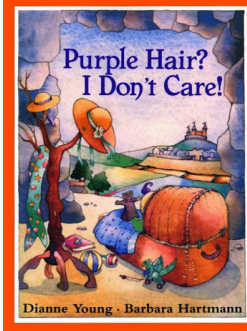



Para começar, falei aos alunos que contaria uma história toda em inglês. Eles ficaram agitados e muitos comentários foram feitos entre eles, dizendo que não sabiam nada de inglês e que não entenderiam a história. Pareciam, na verdade, um pouco contrariados. Então, foi colocado o título da história no quadro e, fazendo uma espécie de *warm-up*, perguntei quais daquelas palavras eles conheciam. Bem mais entusiasmados, responderam quase em coro:

- *Purple* – É preto. É cinza. Não, não, é roxo, né sora? (todos)
- *Yes, very good! That's it! It's roxo in Portuguese!*
- ... e *hair*, não é cabelo, sora? (Rafael¹⁸)
- *Yes, sure, you're, right! Very nice! What else? Any other words?*
- *Don't é não ... Don't do that! (Matheus)*

Nesse momento o aluno Matheus demonstrou ter se apropriado da expressão “don't do that” constante de uma música infantil – “The wheels on the bus” - trabalhada com a turma em aula anterior.

- *That's right Matheus... "don't do that!" (teacher)*
- Ah! Cabelo roxo! O que é isso? (todos)

Em seguida os *flash-cards*¹⁹ abaixo, com exceção da capa do livro, foram afixados no quadro e logo surgiram diversos comentários sobre eles.

			
<p>CAPA DO LIVRO</p>	<p>A DOCTOR</p>	<p>AN EXAM</p>	<p>A BABY</p>

¹⁸ Nomes fictícios.

¹⁹ Figuras retiradas do Clip-art (Windows)

- Eu sei o que é aquilo ali: uma ecografia. É pra ver o nenê! É um exame. (Raissa)
- *Yes, you're right, an exam!*
- Doutor – Exame – Bebê – Eu já entendi! (Raissa)
- Eu já sei! Ela foi no doutor e viu que estava grávida. (Carlos)
- *Yeah? Do you think so, Carlos? OK. Let's see, then. Let's start the story.*

Comecei a contar a história, fazendo sempre muitos gestos, para auxiliar na compreensão.

- *One Day Mrs. Della Ragon was not felling very well.* (Passei a mão na barriga, fazendo caretas.)
- *So, she decided to see a doctor.* (Apontei para a figura do médico)
- Ela foi no médico. (Morgana)
- Mas, por quê? (Eduardo perguntou.)
- É que ela estava mal. Tu não viu a cara da sora? (Morgana)

Sempre que ocorriam comentários paralelos, eu esperava que terminassem de falar para que eu pudesse prestar atenção no que eles estavam falando e depois continuar a história. Tal procedimento é essencial para garantir a construção conjunta de nossas aulas. E, além do mais, do ponto de vista da pesquisa, é essencial também para garantir o registro feito após cada aula.

- *The doctor decided to examine her and then he said:*
 - *You have a baby in your belly!* (Fazendo o gesto que mostrava o aumento da barriga.)

Nesse momento, vários alunos gritaram ao mesmo tempo: - Ela estava grávida! E uma menina chamava a minha atenção insistentemente. Quando a chamei para falar ela disse:

- Sora, minha irmã está grávida, mas ela tem só quinze anos! (Jenifer)
- *Very nice, Jenifer!*
- Sora! A minha mãe também está grávida, ela já sabe que vai ser um guri! Ela e o meu pai viram na ecografia! O nome dele vai ser Ricardo. (Henrique)
- *Congratulations, Henrique!*
- Obrigado, teacher. (Henrique)

Depois disso todos queriam falar sobre nascimentos que ocorreram em suas famílias, mas Matheus pediu silêncio:

- Tá!!! Deixa a sora contar a história!! Silêncio!!!

Retomei o turno, então, e continuei a história:

- *The doctor said: - Mrs. Della Ragon, your baby has purple hair!*

- *And Mrs Della Ragon said: Purple hair, I don't care! I love my baby anyway!*

(Fiz alguns gestos como um abraço, para representar a palavra “love”.)

Todos riam muito. Não paravam de rir e repetir:

- Cabelo roxo!

- Purple hair... cabelo roxo!!!

- Purple hair !!!

Neste momento não consegui distinguir suas falas porque elas ocorreram todas ao mesmo tempo. Então Eduardo disse:

- Tu viu, Rafael, Purple hair é cabelo roxo! Um bebê com cabelo roxo!

- Tá, tá, eu já sei, fica quieto pra gente ouvir a história.

Em seguida, muitos repetiam:

- I love my baby! Imitando o gesto que eu havia feito para representar “love”

Outros pareceram gostar da palavra *anyway*, pois a repetiram várias vezes.

Quando pude retomar o turno, continuei a história:

- *Then, the Doctor said: - But, Mrs. Della Ragon... your baby has red eyes!!! And Mrs. Della Ragon said: - Purple hair, red eyes, I don't care! I love my baby anyway!*

- Olhos vermelhos!!! (Todos gritaram.)

- Cabelo roxo e olhos vermelhos!!! (riam muito)

Aos poucos os comentários foram diminuindo e consegui finalizar a história. A cada característica do bebê que eu descrevia, porém, alguns alunos faziam a tradução oral para o português, outros comentavam com os colegas se haviam entendido corretamente e uma grande maioria repetia o que eu havia falado. Não havia alunos dispersos. Todos participaram e comentaram tudo durante todo o tempo. Ao final da história, quando disse:

- *Then the Doctor decided to turn the light of his room on! So... he saw that Mrs. Della Ragon was a Dragon!!!!* (mostrando o desenho de um dragão²⁰ que estava sobre a minha mesa).



Mrs. Della Ragon

A surpresa foi geral. Olhos brilhavam por todos os lados. A alegria transparecia em seus rostinhos enquanto gritavam:

- É um dragão!! Ela é um dragão!!!

Em seguida todos diziam que tinham entendido a história todinha e pediram para contá-la em português. Então, comecei a chamá-los para que falassem um de cada vez. Eles reproduziram toda a história realmente, comentando cada detalhe e acrescentando comentários e histórias relacionadas às suas experiências de vida que tinham a ver com o assunto, como, por exemplo:

- Aí o médico disse que o bebê dela tinha dentes grandes!!!! Sabe sora, a minha tia, o nenê dela tem Síndrome de Down, mas a gente ama ele igual!! (Maria Luiza)

- *How do you say that in English, Maria Luiza?* (teacher)

- Ah... não sei, sora... *I love my baby anyway...* (Maria Luiza)

- *Your baby? Are you sure? Is he your baby?* (teacher)

- *No, teacher ... dela ... I love her baby!* (Maria Luiza)

- *Very well, dear. You love her baby anyway!* (teacher)

²⁰ Desenho feito pela Profa. da primeira série, da escola onde leciono, a meu pedido.

Naquele momento, me pareceu que a expressão desse tipo de contrário foi muito importante para eles. Terminada a contação da história em português, os alunos pediram que eu a repetisse em inglês. Pedi, então, que me auxiliassem com algumas palavras e assim foi feito, como por exemplo:

- *Mrs. Della Ragon... your baby has green (teacher)*

- *Skin !!!! (todos)*

- *Your baby has eyes! (teacher)*

- *Red eyes! (todos)*

Acredito que a experiência foi realmente muito proveitosa para todos, além de divertida e agradável, pois foi possível aproximar o conhecimento formal, adquirido na escola, das experiências práticas do dia-a-dia dos alunos. A partir desse tipo de interação e narrativas de experiências pessoais é possível notar que os alunos tornam relevantes os conhecimentos adquiridos na escola, relacionando-os diretamente com suas experiências de ordem pessoal.

Esses dados mostram que os papéis de narrador e interlocutor assumidos no início de uma narrativa não são estáveis, como diz Monzoni (2004). A troca de turno entre narrador e interlocutor pode desviar o foco da narrativa, aproximando a ação social de narrar fatos do cotidiano à interação de sala de aula. Sabemos que todos os usos da linguagem tomam a conversa cotidiana como cenário básico, como afirma Garcez (2001). Por esta razão, é importante que haja troca de turnos no momento da contação de uma história, pois a voz dos interlocutores é a própria reafirmação de um ouvir atento e também a ratificação do papel de interlocutor, constituído de identidades múltiplas. Além disso, através de um espelhamento da primeira história, segundo o mesmo autor, surgem de forma intuitiva, outras histórias que são trazidas à tona, como forma de ampliar o que foi narrado, como no caso da menina que comentou sobre o primo com necessidades especiais, por exemplo. Relatos semelhantes foram anotados durante a narrativa das demais histórias, conforme segue.


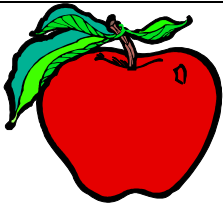
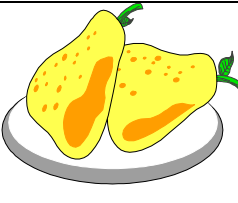
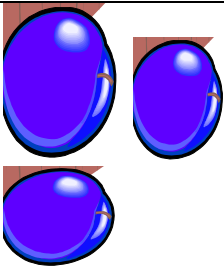
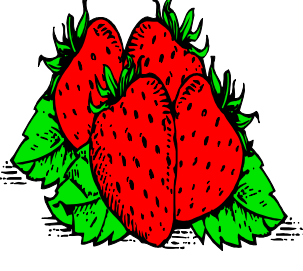
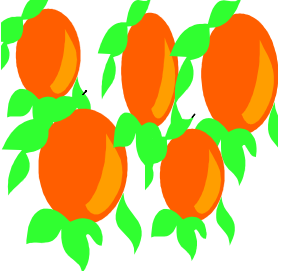





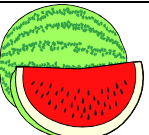
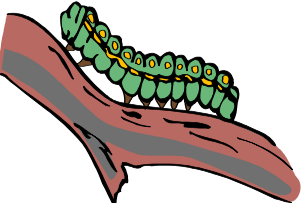
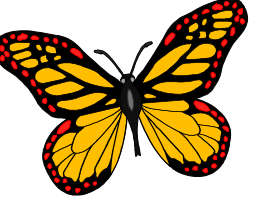
4.1.2 **The Very Hungry Caterpillar**

Essa história foi contada para a turma 61, no dia 02 de julho de 2009, quando uma maioria de 90% estava presente. A turma foi organizada em grupos e muitos comentários

feitos pelos grupos não puderam ser anotados no diário de campo, em razão de que a observação e a contação da história estavam sendo feitas simultaneamente.

Antes de começar a narrativa, solicitei que oito voluntários se apresentassem, os quais deveriam participar, auxiliando na contação da história.

Cada um deles recebeu um dos *flash-cards* dos dias da semana, ilustrados abaixo. Em seguida a turma foi dividida em oito grupos. Cada grupo, então recebeu alguns *flash-cards*²¹ com figuras de frutas e outros alimentos, distribuídos aleatoriamente.

SUNDAY	MONDAY	TUESDAY	WEDNESDAY		
					
A very tiny caterpillar	One apple	Two pears	Three plums		
THURSDAY	FRYDAY	SATURDAY			
					
Four strawberries	Five oranges	One piece of chocolate cake	One ice-cream cone	One slice of Swiss cheese	
SUNDAY					
				A piece of cherry pie	One cupcake
A very big and fat caterpillar	A beautiful butterfly				

²¹ Imagens retiradas do site: <http://images.google.com/images?q=coloring+pages>

Os grupos se reuniram e, então, expliquei a eles que, quando um flash-card fosse mencionado na história, o grupo deveria afixá-lo no quadro.

Para melhor entendimento da história, foi feito um *warm-up* com os grupos, conversando sobre os *flash-cards*, o que havia escrito neles e que a história seria contada a partir daquelas figuras (os dias da semana também são *flash-cards*). Foi uma confusão organizada. Na verdade, todos queriam falar ao mesmo tempo, então coloquei o título da história no quadro e comecei a chamar um grupo de cada vez para ouvir suas opiniões, bastante curiosas:

- *What does this title mean, people?*
- *Very hungry...* muita fome ... (Matheus)
- *Very good, Matheus. Are you hungry? (teacher)*
- Não, *teacher*, **não**. (Matheus)
- *How about you, Daniel? Are you hungry? (teacher)*
- *Yes, teacher, very hungry!* O que tem de merenda? (Daniel)
- *I don't know, dear...* (teacher)
- *Eu se, é polenta com galinha.* (Morgana)
- *Ok, Ok. Who's hungry now? (teacher)*
- *I do.* (Pietro)
- Eu, sora! Eu, sora! (vários, em voz alta)
- *Me...* (teacher)
- Me, teacher, me... me... me... (vários)

Depois que a maioria da turma havia respondido à pergunta, passei a conversar sobre os *flash-cards*.

- *What do you think it's written on the flash-cards? (teacher)*
- Nas figuras? O que está escrito? (Pietro)
- *Yes, what is it about? (teacher)*
- Ah ... eu acho que é sobre as frutas. (Pietro)
- Não meu... tem um bicho aqui oh! (Arthur)
- Então a lagarta vai comer as frutas.... vai *eat* tudo... (Thomas – rindo muito)
- *Yes, that's right, but how about the days of the week?*
- Os dias da semana, sora? Semana é *week*, né, sora? (Aline)
- *Yes, dear, the days of the week. What do they have to do with the story?*
- Ah ... já sei... cada dia é uma fruta diferente... *different fruits...*(Thais)

- *Very good! And the butterfly? Who has the butterfly? (teacher)*
- *Nós, teacher. A lagarta também come ela? (Karen)*
- *Oh, no! Let's hear the story, then. (teacher)*

Quando falei a primeira frase da história (*One Sunday morning the warm sun came up and – pop! Out of the egg came a tiny and very hungry caterpillar*) os dois grupos que haviam recebido os flash-cards com a palavra SUNDAY correram para o quadro. Então, interrompi a história e disse:

- Only one group, please. The other one may sit down and wait for the end of the story. You decide. Who's going to sit? (teacher)

O grupo formado pelas meninas Karen, Daniela, Thais e Ivana voltou para o seu lugar, aguardando o final da história.

Retomei a narrativa e disse:

- On Monday he ate through one apple, but he was still hungry.

Houve uma correria na sala de aula, pois um grupo tinha o flash-card MONDAY enquanto o ONE APPLE estava com outro grupo, já que as figuras dos alimentos tinham sido distribuídas aleatoriamente. Na verdade, a narração da história mais parecia um jogo, onde um grupo tinha que prestar mais atenção do que outro, para poder cumprir sua tarefa de afixar os *flash-cards* no quadro. Após a correria, o silêncio era absoluto e a atenção ao nível máximo. Esse processo ocorreu até o final da história, incluindo diversos comentários, como por exemplo:

- *Olha, olha, meu, presta atenção, ela disse THREE PLUMS. É a gente, vamos, vamos, rápido!!!*
- *Tá, tá, silêncio, vamos prestar atenção!!!!*
- *SILENCE, please – S I L Ê N C I O!! (Aline)*
- *Teacher, please... pede silêncio! Vai passar o período!! (Matheus)*
- *Take it easy Matheus, we have time. (teacher)*

Quando chegamos ao último *flash-card* – *A Beautiful butterfly* – todos aplaudiram e gritaram muito. Então, em seguida, pediram para que eu repetisse a história, agora mostrando as figuras que já estavam todas afixadas no quadro. Fiz isso com o maior prazer, mas antes sugeri que eles deveriam dizer, em inglês, os alimentos comidos pela lagarta, somente para

fins de memorização de vocabulário. Assim foi feito e todos participaram em conjunto da narrativa, lendo as legendas dos *flash-cards*.

O importante é que os grupos nunca erraram ao afixar seus *flash-cards* e, por isso mostraram-se muito satisfeitos. A questão da aquisição da Língua estrangeira (inglês) nem cabe ser discutida nesse momento, tendo em vista que mesmo havendo interações em português, os alunos pareciam não notar que durante a maior parte da narrativa a língua mediadora era o inglês.

Mais importante, ainda, é o interesse e a atenção que os alunos dedicaram ao trabalho proposto durante a contação da história, conforme anotações. Esses fatos nos fazem lembrar o que diz Bettelheim (1978) ao afirmar que as histórias devem despertar o interesse dos interlocutores, estimulando sua imaginação, propondo desafios e possíveis soluções que possam inclusive auxiliá-los, de forma indireta, na solução de problemas.

Tendo em vista que a história trata sobre um fato inusitado, ou seja, uma lagarta que come várias frutas e todo o contingente de um piquenique, a questão da verossimilhança se apresenta aqui de forma bastante clara. Aqui, é importante ressaltar o que diz Leite (2001) comentando que a verossimilhança não é um espelhamento sistemático da realidade, mas tem o poder de revelar ilusões inerentes ao mundo real. Seu objetivo é mostrar o essencial sem ser explícito, é fazer com que a verdade seja desvendada e compreendida através da ficção. Nesse caso, o fato de comer as frutas e os demais alimentos, em sua íntegra, é uma capacidade pertinente ao homem. Ao mostrar que a lagarta é capaz de fazer isso, a verossimilhança é utilizada com habilidade por parte do autor da história. Uma vez que a lagarta representa (de forma indireta) o ser humano, sua transformação em borboleta também pode ser atrelada ao emprego de verossimilhança com relação às mudanças pelas quais passa o homem, as fases da vida, o desenvolvimento até a plenitude representada pela borboleta.

Essa história, por apresentar várias metáforas, nos lembra os escritos de Bruner (1978), quando alega que uma história pode assumir a função de uma resposta, no momento em que expõe, ou explica um evento incomum, transformando-o em algo possível. Essa transformação, segundo o autor, é o fator que garante verossimilhança à história, mesmo ao apresentar fatos que se distanciam de um padrão cultural canônico. O autor afirma, também, que é através da verossimilhança que, tanto crianças como adultos interpretam histórias, desenvolvendo sua habilidade narrativa, que garantiria sua inserção bem sucedida em determinado contexto. Esse é o ponto em que a aprendizagem de Língua estrangeira deve

atuar, ao transpor do ficcional para o real, relatos diversos, que possam ocorrer durante a contação de uma história.

4.1.3 The Gingerbread Man

Essa história foi contada para a turma 51, no dia 27 de outubro de 2009. Havia 100% de presença. Todos ficaram muito curiosos quando lhes mostrei o fantoche que havia levado para a aula. Comecei o *warm-up* com eles dessa forma: mostrando-lhes o próprio Gingerbread man (fantoche²²). Imediatamente começaram os comentários:



The Gingerbread man

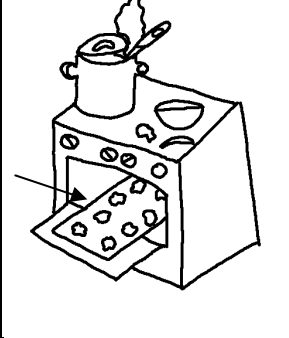

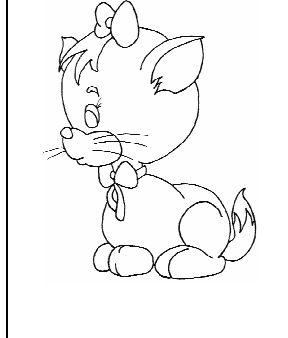
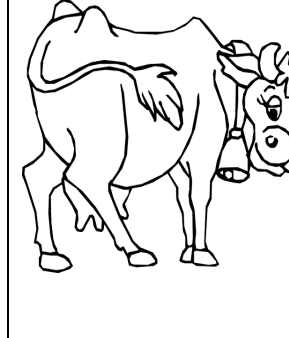
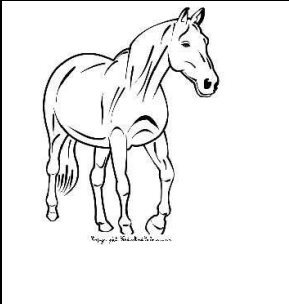
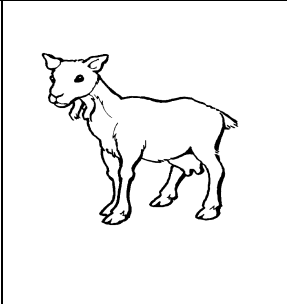

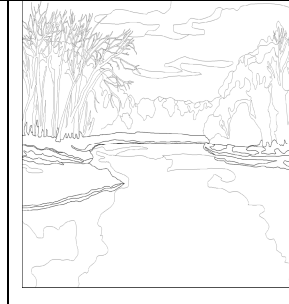
- *Who's he, people? (teacher)*
- *É o bonequinho do filme do Shrek. Eu vi esse filme, sora! (Carlos)*
- *Yes, that's correct, but, what is his name? Who knows? What's his name? (teacher)*
- *Ele é uma bolacha! (Daniel)*
- *Yes, he's a cookie! Who knows his name? (teacher)*
- *É Ginger, que nem o filme da Fuga das Galinhas, sora! Tinha a Ginger! (Rafael)*
- *Very well, Rafael, his name is Ginger.... Ginger.... What?*
- *Eu não sei, sora, diz aí!*

Nesse momento, decidi escrever o título da história no quadro e disse:

²² Material elaborado artesanalmente.

- So, his name is *Gingerbread man*. (teacher)
- Man é homem, sora! (Milena)
- Ok. All right! And bread, who knows what it is? How can you say “bread” in Portuguese? (teacher)
- Eu acho que é “pão”, sora! (Giovana)
- Great, Giovana, very good! (teacher)
- O que é *Ginger*, sora? (Liliana)
- *Ginger* is “Gengibre” in Portuguese. It’s a root of a plant that people use as a condiment. An oil, for example, or a kind of powder.
- Ok, people, let’s start the story, ok? (teacher)
- Yeeees!!!! (todos)

Enquanto falava, afixei no quadro os dois primeiros *flash-cards*, abaixo²³. Na sequência, todos eles foram afixados no quadro, ao passo que eram mencionados na história

			
An oven	An old lady	A cat	A cow
			
A horse	A goat	A fox	A river

One day an old woman (apontando para a figura) *was making some gingerbread*. She decided to make a gingerbread man (mostrando o fantoche). She made a gingerbread man with currants for his eyes and mouth (mostrando olhos e boca) and sweets for his buttons

²³ Figuras retiradas do site: <http://images.google.com/images?q=coloring+pages>

(apontando para os botões). *Then she put him in the oven* (mostrando a figura do forno). *When she opened the door and looked inside* (mostrando o interior do forno), *the gingerbread man jumped out* (fazendo o gesto de pular, com o fantoche) *of the oven and ran out of the house and down the road.*

Até então todos estavam em silêncio e muito atentos. Aproveitei, então, para continuar a história:

He shouted to the old woman: “Run, run as fast as you can (imitando o ato de correr com o fantoche). *You can’t catch me, I’m the gingerbread man”.* *The old woman and her cat* (apontando para a figura do gato) *ran after the gingerbread man but they couldn’t catch him.* *The gingerbread man ran, ran,* (fantoche correndo) *and he came to a cow* (mostrando a figura da vaca). *The cow said: “Stop! I want to eat you!!”* (fazendo o gesto de comer). *The old woman, the cat and the cow ran after the gingerbread man but they could not catch him.*

Nesse momento, Matheus levanta rapidamente de seu lugar, coloca-se em frente a mim, aponta para o fantoche e, para minha surpresa, diz:

- *Stop, stop, Gingerbread man!! Don’t do that!* Nós queremos... *eat you!* (Matheus)
- *-Yes, Matheus, let’s stop him!!* (teacher)

Todos riram muito e repetiam ao mesmo tempo: *Don’t do that! Don’t do that, Gingerbread man!*

Fiquei tão surpresa que tive que rever a história, para encontrar o ponto onde tinha parado. A partir daí, cada vez que eu falava “*Stop! I want to eat you!!*”, ou “*run, run*” os alunos repetiam comigo, espontaneamente. Foi muito interessante, porque isso não havia sido combinado previamente. Ao final da história, quando eles perceberam que a raposa comeu o biscoito, alguns ficaram tristes, outros quiseram provar o biscoito e manifestaram isso através de alguns comentários, como:

- Coitadinho, sora! (Gabriela)
- Ah! Sora! Assim não tem graça ... *gingerbread man died!* (Luis – atirou-se no chão)
- Eu vou matar essa raposa, sora! (Yuri)
- Eu também queria provar, pra saber que gosto tem esse biscoito, sora. Como é que ele é feito, a Sra. sabe a receita? (Raissa)
- *Now, we’ll find the recipe in the Internet, OK? We’re going to the Lab to find it, right?* (teacher)
- Nós vamos fazer a receita aqui na cozinha do colégio, sora? (Raissa)

- *No, dear. You're taking it home, right? We'll work the vocabulary here and you can take it home. (teacher)*

- Nós vamos ver o vocabulário aqui e levar a receita para casa, né, sora? (Maria Luiza)

- *Yes, dear, that's it.*

- Eu vou ensinar a minha mãe a fazer e depois eu trago um para a Sra. tá, sora?
(Raissa)

-Ok, darling, thank you! (teacher)

- Welcome.... welcome.... (Raissa)

- You are welcome, Raissa. (teacher)

- Ok, teacher. You are welcome! (Raissa)

Aproximadamente duas semanas depois de termos trabalhado a receita em aula, Raissa trouxe vários biscoitos, feitos por sua mãe. Então, pedi a ela que distribuísse para a turma. Todos comeram bem contentes.

Aproveitei a receita do biscoito para trabalhar o modo imperativo com eles, além do vocabulário específico. Quanto ao vocabulário, fizemos um cartaz único para a turma, para cuja montagem a turma foi dividida em grupos, que ficaram responsáveis por trazer figuras equivalentes aos ingredientes da receita. Geralmente, não utilizo as histórias como ponto de referência para produções como a que descrevi acima, pois acredito que a ação social de contar histórias é, por si só, uma atividade através da qual é possível aprender uma Língua estrangeira na escola. Entretanto, ao notar o interesse deles pela receita, aproveitei a oportunidade.

Em razão dos vários questionamentos que surgiram durante a narrativa dessa história, é conveniente lembrar as palavras de Bettelheim (1978), afirmando que a criança compreende a si mesma e ao outro a partir do contato com histórias, proporcionando-lhe a construção de relacionamentos bem sucedidos. Já Heath (2001) afirma que as histórias, ao desenvolverem a imaginação das crianças, fazem com que elas se tornem bons questionadores e bons respondedores, o que influencia diretamente na aquisição de conhecimento formal e letramento.

Lembramos, também, Bruner (2001) ao comentar que o estudante (de uma Língua estrangeira) não aprende pura e simplesmente o significado das palavras. Ele aprende a realizar ações utilizando a língua alvo e, conseqüentemente, constrói a si e ao próprio mundo através delas. Ao interagir utilizando a língua, o aprendiz amplia sua capacidade de imaginação, abrindo um leque de possibilidades, a partir da construção conjunta de uma realidade. A realidade construída em sala de aula parte do ficcional para o real, ou seja, a

partir da narrativa de uma história em inglês é possível criar uma atmosfera real de pessoas reais que se sentem e são absolutamente capazes de aprender a língua alvo através da interação, podendo construir, inclusive identidades múltiplas nesse sentido.

4.1.4 **Once together, forever together**

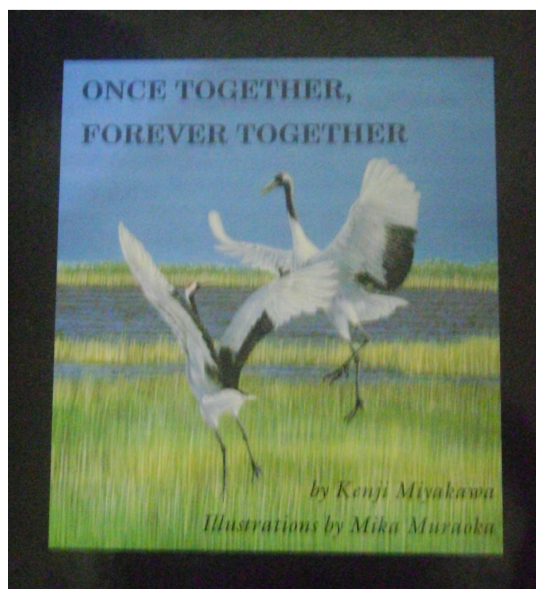
Essa história foi contada no dia 15 de dezembro de 2009.

Para contar essa história para a turma 61, decidi fazer um *warm-up* diferente com os alunos, que tratava sobre o vocabulário. Então, selecionei trinta e cinco palavras e expressões e preparei pequenos *flash-cards*. Em aula organizei os alunos em sete grupos, seis grupos com quatro componentes e um grupo com cinco. Cada grupo recebeu 5 *flash-cards*. Sua tarefa era descobrir o significado das palavras (usando dicionários, ou consultando a mim) e apresentá-las para o grande grupo, através de mímica. Para organizar o trabalho, coloquei as mesmas palavras em um saquinho e fui sorteando. Cada vez que eu sorteava uma palavra, um componente do grupo vinha até o quadro, escrevia a palavra e a representava fazendo mímica. Como os alunos estavam divididos em grupos, aquele que identificasse o significado deveria dizê-lo em voz alta. Se o significado estivesse correto, o grupo ganhava um ponto, se não, passava a vez para outro grupo. O entusiasmo e a alegria foram grandes e o trabalho foi maravilhoso. Enfim, todos tomaram conhecimento do significado de todas as palavras. Eles adoraram e eu também.

As palavras escolhidas foram as seguintes:

BIRD	HOME	ALL RIGHT	LEAVE	TRY
MARSHLANDS	TOGETHER	GET HURT	CAN	LOW
WARM	WINTER	WING	LOOK AFTER	HIGHER
COLD	WIFE	LONG TRIP	FEEL BETTER	READY
CRANES	HURRY UP	GO AHEAD	HEALED	TAKE OFF
ONCE	BEHIND	HUSBAND	WORRY	HOMELAND
FIND	FLY	SEVERAL	SCARED	CHEER UP

Quando terminamos a brincadeira com as mímicas, peguei o livro e todos manifestaram interesse em ver a capa. Então andei com ele pela sala para que todos pudessem ver. Trata-se de um livro de belas ilustrações, excelente papel, impressão e encadernação, realmente muito atraente.



Capa do livro “Once together, forever together”

Em seguida comentei com os alunos que aquelas palavras faziam parte da história que eu lhes contaria. Alguns alunos, então, pediram para que eu lesse as palavras que estavam escritas no quadro, a fim de que eles pudessem repeti-las e assim foi feito. Certamente, queriam fazer a prática da sala de aula de língua estrangeira de treinar pronúncia e se preparar para reconhecer as palavras durante a narrativa.

Tendo em vista que o livro traz ilustrações maravilhosas, decidi fazer a leitura, para que pudesse simultaneamente mostrá-las aos alunos. Porém, ao começar a leitura, notei que os alunos se mostravam assustados, ou seja, atentos, mas com um ar de preocupação. Pensei, então, que isso poderia estar ocorrendo porque eu ainda não havia “lido” uma história em inglês para eles. Por outro lado, isso também pode ter ocorrido porque a linguagem desse livro é mais complexa: fala de animais e lugares que não são do cotidiano dos alunos, portanto, um vocabulário menos usual. Ao ler, também posso ter deixado de manifestar expressões e gestos que utilizo quando da contação de uma história. Aos poucos alguns comentários começaram a surgir:

- Eu não estou entendendo nada. (Natália)
- Eu estou entendendo, é só prestar mais atenção! (Greice)
- Eu não estou entendendo e tu? (Carolina)
- Eu também não, mas o livro é tão lindo. Será que ela vai contar em português, também? (Cristina)
- Acho que não. Vamos prestar atenção e olhar as figuras que a gente vai entender. Tá, vamos escutar. (Paola)

Alguns meninos quiseram ajudar as meninas tentando traduzir baixinho, mas logo viram que não teriam sucesso e pararam. Posteriormente, quando responderam o questionário constante deste trabalho, um aluno comentou que achou mais difícil compreender a leitura, porque eu não havia feito gestos, dizendo que foi difícil compreender, mas por fim acabou entendendo toda a história e a achou muito linda.

Aguardei alguns instantes para que todos pudessem ouvir a continuação da leitura e quando mostrei as páginas a seguir, todos gritaram:



*“Come on! What are you doing there?
If you don’t hurry up they’ll leave you behind!”*



But she looks strange. He flies down to the marshlands. “Are you all right, dear? Did you get hurt?”

- Ah! Ela caiu!
- Não, ela tá doente! (Ícaro)
- É, ela tá machucada! (Tassiane)
- E ele veio ajudar ela! (Pietro)

Ao retomar o turno, continuei com a leitura da história e, quando mostrei as páginas retratadas abaixo, os comentários foram os seguintes:



Several days have passed since the flock has left the marshlands. But the husband still will not leave his wife. "I can't leave you. I'll wait until you can fly again." Every day, from morning till night, he looks after his wife to help her feel better. Soon her wing is healed. "Shall we go?" he asks her.

But she is still worried, scared to fly. "Just try to fly," he tries to cheer her up.

She finally tries to fly, and spreads her wings. At first she stays low. She tries harder to fly higher. The husband keeps on encouraging her. "See, you can fly! That's the way!"

- Ele ficou com ela até ela ficar boa. (Maria Helena)
- Ela tá com medo de voar, tu viu Natália? (Tassiane)
- Mas ele tá ajudando ela. (Natália)
- É, ele tá ajudando. (Tassiane)
- Mas ela vai conseguir, gurias. Olha, olha! (Felipe)

No final da história todos aplaudiram, algumas perguntas e comentários surgiram e não paravam de repetir:

- Que lindo, sora, que lindo! *Beautiful! Beautiful!* (todos)
- É verdade que eles ficam juntos para sempre? (Emerson)
- *Yes, that's true. Ask teacher Jane (ciências) about that.* (teacher)
- De quem é esse livro, sora? (Bruna)
- *It's my teacher's.* (teacher)
- É da sua professora, é? (Bruna)
- *Yes, that's right, Bruna.* (teacher)

Vários outros comentários e perguntas foram feitos, porém, não puderam ser anotados no diário de campo, pelas razões já expostas anteriormente.

Como diz Abeledo (2010, p. 103), “a sala de aula é um evento social no qual a vida acontece, no qual os(as) participantes produzem a realidade, e não simplesmente um lugar no qual as pessoas se preparam para a vida lá fora”.

A afirmação da autora justifica a razão pela qual durante o trabalho com esta história, passamos de uma brincadeira a um momento final de grande tristeza. Uma aluna relacionou diretamente a história dos pássaros com o que estava acontecendo em nossas vidas e que, com certeza, a estava afetando. Na semana anterior a da narração dessa história, comentei com a turma que no ano seguinte (2010), quando estivessem na 7ª série, a professora de inglês do turno da tarde assumiria as turmas da manhã e eu ficaria com as turmas dela (no turno da tarde). Como estávamos próximos do final do ano letivo, decidi explicar a eles a razão dessa troca, para que não fossem pegos de surpresa no ano seguinte. Então, entre tantos comentários e perguntas, uma menina diz o seguinte:

- Ô sora, por que as pessoas não são assim que nem os animais? (Thainá)

- Como assim, Thainá? (*teacher*)

- É que esses pássaros ficam sempre juntos e a Sra. não vai ficar com a gente no ano que vem.

Expliquei novamente as razões da troca de professoras, salientando que precisava cursar as cadeiras do meu curso, na parte da manhã, mas que firmava o compromisso de encontrar a todos na 8ª série, em 2011, se possível. De repente, vários alunos começaram a chorar. Foi uma situação muito difícil, porque sou bastante apegada às crianças e tive que manter o controle, para que a situação não se tornasse ainda pior.

Muitos levantavam de seus lugares e me abraçavam como se estivessem se despedindo. Foi uma experiência muito comovente para todos nós, mas ao mesmo tempo foi um aprendizado de vida, visto que temos de entender que pessoas entram e saem de nossas vidas e que isso é um fato normal. Isso mostra que não necessariamente a aprendizagem deve acontecer através do lúdico, nem mesmo ser armazenada para momentos posteriores à sala de aula. Eventos como esse também trazem grandes oportunidades de aprendizado, não só com relação à língua inglesa, mas a outros fazeres no mundo, cuja vivência ocorreu a partir do emprego da Língua estrangeira. Esse tipo de atitude mostra como essa língua está inserida na vida dos alunos, ao ponto de produzir ações sociais a partir dela. Além disso, é possível observar que a boa qualidade da relação professor-aluno determina que o trabalho atinja resultados positivos, já que eles se sentem estimulados e capazes de aprender uma Língua estrangeira.

Desta forma, vêm a calhar novamente as palavras de Abeledo (2010, p. 115), ao afirmar que:

A aprendizagem de uma língua estrangeira, [...] pode ser descrita como a extensão da inteligibilidade e da *accountability* das ações realizadas pelos(as) participantes através do uso dessa língua. Sendo assim, não faz sentido ver a sala de aula como um lugar de provisionamento de ferramentas para lidar, depois, com a vida real. É preciso perceber, enquanto professores(as) e analistas, como a vida real e a aprendizagem acontecem na sala de aula.

Os dados aqui apresentados, além de reafirmar os princípios adotados pela professora em suas aulas, demonstram o quanto é importante que os estudantes tenham contato com histórias. Através delas, de forma indireta e acessível, as vicissitudes da vida lhes serão de mais fácil compreensão. A presente história, como inúmeras outras, não se referem ao mundo exterior, mas a percepções profundas sobre processos que constituem a natureza humana. Isso pode fazer com que os interlocutores de tais narrativas venham a estabelecer ligações com suas histórias de vida, com suas preocupações e situações problemáticas pelas quais possam estar passando. Exemplo disso é o comentário de Thainá, ao comparar os seres humanos aos pássaros, personagens da história. Todavia, mesmo tendo relacionado o conteúdo da história à situação por eles vivida na escola, os alunos tiveram a percepção de que ao enfrentar o problema corajosamente, reafirmariam a possibilidade de um “final feliz”²⁴.

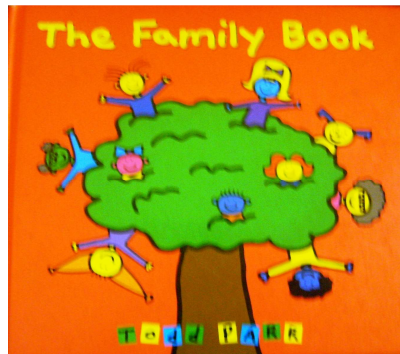
4.1.5 The Family Book

O livro foi utilizado com a turma 51, no dia 07 de novembro de 2009. Ele não consiste de uma narrativa, pois é, fundamentalmente, um livro de gravuras acompanhadas de texto descritivo, logo decidi utilizar o próprio livro para leitura. Decidi também considerar esses dados como complementares, pela diferença de gênero textual.

Foi possível notar, entretanto, que não é só no contexto da narrativa que a interação ocorre de forma densa em sala de aula. Dar aos alunos a oportunidade de manifestação e interação em sala de aula pode trazer à tona situações que transpõem suas realidades.

Logo que viram o livro, os alunos ficaram muito animados e começaram a perguntar, todos ao mesmo tempo, que história eu contaria naquele dia. Mostrei a capa do livro e li o título em voz alta. Imediatamente começaram os comentários:

²⁴ Grifo meu.



Capa do livro

- Família!! (Felipe)
- Livro da família! (Rafael)
- *Yes, The Family Book!* (Teacher)
- *The Family Book!!* (Todos)

Conversas paralelas, na forma de interação entre pares, surgiram simultaneamente, como por exemplo:

- Eu acho que conheço esse livro. (Daniel)
- Que tu conhece nada! O livro é em inglês! (Gabriel)
- E daí, o meu tio mora na Inglaterra! (Daniel)
- Ah, é? (Gabriel)
- Que legal! Que legal! A gente vai traduzir o que a sora tá dizendo! Vamos?

(Giovana)

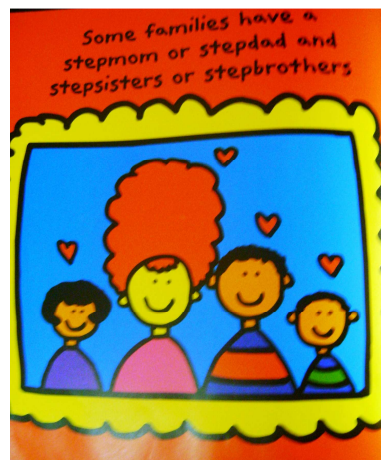
- Tá, vamos! Mas se a gente não entender? (Mirella)
- Aí ela ajuda a gente! (Giovana)

Em seguida todos ficaram em silêncio, pois notaram que eu estava aguardando o momento de tomar o turno e começar a história. Quando mostrei a primeira página e li a frase correspondente, os alunos imediatamente traduziram-na para o português, em voz alta.



Some families are big

Notei, então, que eles estavam ansiosos para participar da contação da história. Por isso, comecei a prestar mais atenção em suas manifestações orais. Entretanto, todos falavam ao mesmo tempo. Então pedi que levantassem a mão, para que eu pudesse selecioná-los, a fim de organizar as oportunidades de fala e comentar ou auxiliá-los em suas colocações, como por exemplo:



Some families have a stepmom or stepdad and stepsisters or stepbrothers

- *Some families have a stepmom or stepdad and stepsisters or stepbrothers (teacher)*
- As famílias têm mãe. (Morgana)
- Let's see, Morgana. How can you say "Mãe" in English?
- *Mother*, teacher. (Morgana)
- *And when you're a kid, you say...* (teacher)
- *Mom*. (Rafael)

- *Stepmom is not a real mom, that carries you inside her belly. She is (teacher)*
- *Madrasta, teacher !!!! (Morgana)*
- *Very good, Morgana!! And how about “stepdad”? (teacher)*
- *Padrasto, teacher! (Maria Luiza)*
- *“Stepsister”? (teacher)*
- *Irmã” (Raissa)*
- *Are you sure, Raissa? (teacher)*
- *No, no, teacher. Irmã emprestada!*
- *Yes! That’s it! (teacher)*
- *Então stepbrother também é irmão emprestado? (Yuri)*
- *Yes, dear! You’re right” Very good! (teacher)*

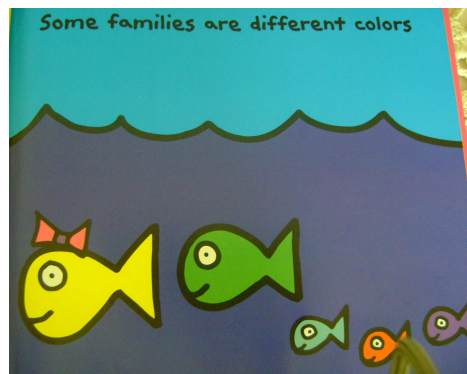
A leitura que fazia das frases constantes das páginas do livro, então, era traduzida para o português oralmente pelos alunos. Quando essas traduções distanciavam-se do sentido da frase em inglês, eu tomava o turno e comentava o que eles haviam dito. Fazia perguntas em inglês sobre o vocabulário, que eventualmente também eram feitas em português, até que eles chegassem à conclusão de que não haviam feito a tradução da forma mais adequada, reformulando-a, então, conforme mostra o exemplo acima.

Esse procedimento, que ocorreu por iniciativa dos próprios alunos, mostra que ao perceberem que têm voz em sala de aula sua participação é cada vez mais densa e proveitosa. O fato de a professora ter organizado os turnos de fala não anula a sua iniciativa em “traduzir” as frases lidas em inglês. Pelo contrário, tornou possível fazer com que os alunos pensassem sobre o que estavam dizendo e reformulassem suas construções orais de forma apropriada. Essa forma de organizar a participação dos alunos ocorreu sem que qualquer intenção de controle social e avaliação negativa. Durante toda a contação da história esse processo se repetiu, com comentários conforme segue:



Some families are the same color

- *Some families are the same color. (teacher)*
- *Famílias da mesma cor. (todos)*
- *Some families. Yes, that's right. (teacher)*
- *Algumas famílias. (todos)*
- *Same color ... a gente é tudo neguinho... (Eduardo)*
- *A minha família não. É tudo misturado... same color. (Carlos)*
- *Same color, Carlos? Are you sure?(teacher)*
- *No... No teacher... different.... (Carlos)*



Some families are different colors

- *So, some families are different colors. (teacher)*
- *Algumas famílias são de cores diferentes. (todos)*
- *Is that right Carlos? (teacher)*
- *Yes, teacher... different colors. (Carlos)*
- *Very good. As you say, your family is different colors, right? (teacher)*
- *É ... a gente é tudo diferente mesmo teacher, é verdade. (Carlos)*

Depois de lida a última página, muitos deles repetiam: *my family is special, my family is special*, como segue:



There are lots of different ways to be a family. Your family is special no matter what kind it is. Love, Todd.

- *Your family is special!!!* (todos)
- *My family is special ...*
- *My family is special ...*
- *My family is special...* (vários, individualmente)

Ao utilizar o livro *The family book* os alunos se auto-organizaram para participar da contação da história, decidindo tomar o piso conversacional após a leitura de cada uma das páginas do livro, como já foi comentado. As tomadas de turno ocorreram de forma espontânea, com o intuito de traduzir para o português o que estava sendo lido pela professora, em inglês.

A autonomia demonstrada pelos alunos em organizar a estrutura de participação naquele momento, comprova seu conhecimento a respeito dos direitos e deveres de narradores e interlocutores, tanto na conversa cotidiana como na fala institucional. Os participantes da conversa cotidiana têm os mesmos direitos, podendo haver, inclusive, disputa, quanto existem vários locutores, todavia, nessas situações também existem regras.

Na escola, entretanto, os direitos e deveres mudam. Em geral, é esperado que o aluno peça autorização para falar. Deve-se aprender como participar das interações. Nesse contexto a estrutura de participação é diferente, em razão da atuação do professor que, muitas vezes é visto como o único detentor da informação ou do conhecimento a ser transmitido aos alunos.

No momento da narrativa, porém, direitos e deveres são diferentes. O turno de fala é conquistado pelo narrador através de um trabalho interacional inicial. Tal estrutura de participação organizada, como sabemos, também orienta a conversa cotidiana onde, durante e fora da narrativa, locutores e interlocutores se organizam, de forma que ao ouvinte é destinada a obrigação de ouvir o que está sendo narrado. Espera-se, inclusive, que este demonstre atenção ao que está ouvindo através de manifestações não verbais, podendo fazer perguntas, e outras intervenções.

Na sala de aula, quando os alunos intervêm na narrativa e passam a contar suas histórias, o padrão de fala institucional muda, havendo, então, uma idéia de cooperação. Esse é o ponto a ser discutido neste trabalho, tendo em vista que ao empregar a narrativa como ação social conjunta nas aulas de inglês, os alunos passam a interagir não só com a professora, mas também entre pares, durante e após a narrativa, como acontece na conversa cotidiana.

Ao ocorrer a modificação da estrutura de participação na sala de aula, quando em determinada atividade essa estrutura se identifica com a da conversa cotidiana, vemos que a prática social da narrativa embasa o desenvolvimento da linguagem, a que a aprendizagem e o desenvolvimento humano estão atrelados.

O ponto de vista êmico, que passaremos a analisar a seguir, entretanto, não abrange tais perspectivas e demonstrar conceitos repletos de senso comum. Todavia, ao observar a atitudes do grupo pesquisado, percebemos que, além das respostas dadas ao questionário, há, também, respostas implícitas que merecem atenção.

4.2 EM BUSCA DO PONTO DE VISTA ÊMICO

Antes de comentar sobre o ponto de vista êmico em si, é importante lembrar aqui as palavras de Thiollent (1998), quando afirma que muitas vezes técnicas de questionários e entrevistas são necessários, de forma que o diálogo seja considerado científico. Todavia, o autor não dispensa a criticidade em relação a tal prática, ressaltando que não é adequado resumir a ciência a dados quantificados.

Assim, a primeira conversa com os alunos sobre a contação de histórias nas aulas de inglês tratou apenas sobre sua opinião a respeito do assunto. A pergunta a seguir foi colocada no quadro, à qual os alunos responderam primeiro oralmente e depois, por escrito.

- O que você acha da aula de inglês com histórias?

Dentre as respostas, foram identificadas opiniões que, embora expressas de maneira diferente, transmitiam a mesma mensagem. Assim, foram estabelecidas as seguintes categorias, extraídas das próprias respostas dos alunos (tabela abaixo), para que uma análise mais objetiva pudesse ser realizada:

- Alunos que gostam das aulas de inglês com histórias;
- Alunos que não gostam das aulas de inglês com histórias;
- Alunos que não opinaram;

Tabela 2: Opinião dos alunos sobre aulas de inglês com contação de histórias

Nº de alunos entrevistados e histórias contadas por turma:	Nº de alunos que gostam das aulas de inglês com histórias:	Nº de alunos que não gostam das aulas de inglês com histórias:	Nº de alunos que não opinaram:
Turma 51: 18 (<i>The gingerbread man</i>)	18	0	0
Turma 61: 22 (<i>Once together, forever together</i>)	20	0	2

Observando os números da tabela acima, notamos que a maioria dos alunos, tanto da turma 51 como da 61, demonstram gostar da prática de contar histórias na aula de inglês. Além disso, em suas respostas, esses alunos também incluíam justificativas, que puderam ser classificadas a partir de suas próprias colocações, da seguinte maneira:

- É interessante e divertido;
- É divertido e aprendemos inglês;
- Interagimos e aprendemos com as histórias;

Tabela 3: Justificativa para a contação de histórias nas aulas de inglês:

Nº de alunos entrevistados e a histórias contadas por turma:	É interessante e divertido:	É divertido e aprendemos inglês:	Interagimos e aprendemos várias coisas:
Turma 51: 18 (<i>The gingerbread man</i>)	3	11	4
Turma 61: 22 (<i>Once together, forever together</i>)	6	9	7

As justificativas dos alunos de ambas as turmas apresentam um ponto em comum, de acordo com a tabela acima: a idéia que aprendem enquanto estão se divertindo. Esse ponto demonstra, entretanto, a forte influência de conceitos de senso comum, como o que, nesse caso, associa diversão e aprendizagem. É importante ressaltar, porém, que, ao vencer certo nível de dificuldade durante o processo de aprendizagem, o aluno tende a valorizar a si mesmo e ao próprio esforço, contrariando, então, a idéia de que a aprendizagem ocorre de forma mais proveitosa somente quando atividades lúdicas são utilizadas.

Tendo sido contadas essas respostas, foi aplicado o questionário que também serviu de instrumento para geração de dados e cujas perguntas constam do item 3.4 “Instrumentos de geração de dados”. Algumas das questões apresentadas aos alunos são compostas por mais de uma pergunta, o que gerou subdivisões na classificação de suas respostas. Esses dados foram tabulados por pergunta, assim como as respectivas subdivisões de cada questão, como demonstram as tabelas abaixo.

Tabela 4: **Pergunta 1** - O que você acha sobre a história que acabou de ouvir, em inglês?

Nº de alunos entrevistados e a história contada por turma:	Adorou	Gostou	Não gostou	Não respondeu
Turma 51: 26 ²⁵ (<i>The gingerbread man</i>)	15	11	0	0
Turma 61: 29 (<i>Once together, forever together</i>)	15	14	0	0

²⁵ Número efetivo de alunos por turma (51-61). O questionário foi aplicado quando todos estavam presentes, em ambas as turmas.

Os números da tabela acima mostram que os alunos se dividiram entre “adorar” e “gostar” da narrativa de histórias em inglês. Mais importante, porém, é que não houve nenhuma resposta negativa.

Tabela 5: **Pergunta 2** - Você compreendeu a história? Como? Por quê?

Nº de alunos entrevistados e a história contada – Turma 51: 26 (<i>The gingerbread man</i>)	Sim		Mais ou menos		Não
	24		1		
	Gestos e Figuras	Figuras e Linguagem	Gestos, figuras e linguagem		
	5	12	8		
Nº de alunos entrevistados – Turma 61: 29 (<i>Once together, forever together</i>)	Sim		Mais ou menos		Não
	26		2		
	Gestos e Figuras	Figuras e Linguagem	Gestos, figuras e linguagem		
	8	8	13		

Os alunos da turma 51 demonstram ter compreendido a história contada em inglês, em razão da utilização de figuras e também do emprego da linguagem. Poucos alunos deram importância, também, aos gestos e expressões faciais. A turma 61 também demonstrou ter compreendido a história contada em inglês. Os alunos entenderam, porém, que a compreensão ocorreu em razão do emprego de gestos, figuras e também da linguagem. Em suma, a maioria dos alunos afirma que compreendeu a história que lhes foi contada em inglês e que os recursos utilizados para contá-la foram importantes.

Tabela 6: **Pergunta 3** - Você acha que aprendeu inglês ouvindo a história? O que você aprendeu?

Nº de alunos entrevistados e a história contada – Turma 51: 26 (<i>The gingerbread man</i>)	Sim		Mais ou menos		Não
	23		2		
	Vocabulário	Vocabulário e coisas interessantes	Coisas interessantes		
	11	6	7		
Nº de alunos entrevistados e a história contada – Turma 61: 29 (<i>Once together, forever together</i>)	Sim		Mais ou menos		Não
	21		5		
	Vocabulário	Vocabulário e coisas interessantes	Coisas interessantes		
	13	6	7		

Os alunos de ambas as turmas acreditam ter aprendido inglês ouvindo as histórias, como podemos observar na tabela acima. Em sua maioria, porém, dizem ter aprendido “palavras novas”, ou seja, vocabulário, ao que seu conceito de aprendizado de língua parece estar vinculado. O próprio conceito de “palavra” como uma parte da língua é bem mais usual e acessível do que conceitos como “estrutura sintática”, que em vários casos os alunos demonstraram estar aprendendo, mas provavelmente não visualizam isso.

Essa questão de aprender “palavras novas”, entretanto, pode ter surgido em razão do *warm-up* feito em sala de aula. Em geral o *warm-up* incluiu trabalho com vocabulário. Isso justificaria, também, as respostas que manifestam “coisas interessantes”, que podem estar vinculadas a esse tipo de atividade realizada antes da narrativa. Essas atividades, muitas vezes, são lúdicas, ou seja, conjugam brincadeira e aprendizado. Sob esse ponto de vista, a questão de acreditar que o aprendizado ocorre de forma mais eficiente através de uma atividade lúdica, pode explicar o que os alunos querem dizer por “interessante”.

Por outro lado, ao dizer que estão aprendendo palavras, eles estão dizendo que estão aprendendo formas e significado, já que o tempo todo procuravam traduzir para se assegurar de apreensão do sentido do que estava sendo contado. Visto dessa forma, esse tipo de resposta deixa de apresentar um cunho superficial como aparenta à primeira vista, pois explicações mais específicas sobre a apreensão de significados foge ao alcance de alunos dessas faixas etárias e nível de escolaridade.

Tabela 7: **Pergunta 4** - Você gostaria que a professora contasse mais histórias em inglês? Por quê?

Nº de alunos entrevistados e a história contada –	Sim			Não
	26			
	Aprendemos com as histórias.	É interessante e divertido.	Aprendemos muitas coisas.	
Turma 51: 26 (<i>The gingerbread man</i>)	9	9	7	
Nº de alunos entrevistados e a história contada –	Sim			Não
	26			
	Aprendemos com as histórias.	É interessante e divertido.	Aprendemos muitas coisas.	
Turma 61: 29 (<i>Once together, forever together</i>)	10	11	8	

É interessante notar na tabela 7 que 100% (cem por cento) dos alunos entrevistados, tanto de 5ª como de 6ª série gostariam de ouvir mais histórias nas aulas de inglês. Essa opinião é reforçada pela idéia de que essa prática “é interessante e divertida”. A unanimidade dessas respostas parece mostrar que a prática social de contar histórias, mesmo que em inglês, constrói uma realidade da qual esses alunos fazem parte. Inseridos nesse contexto, eles se identificam como participantes de uma comunidade capaz de compreender um idioma estrangeiro. Suas respostas, entretanto, são apressadas e vagas em sua maioria e não trazem quaisquer exemplos ou detalhes do que dizem ter aprendido. Essas respostas deixam transparecer certa inabilidade de auto-análise, típica de personalidades ainda em formação.

Tabela 8: **Pergunta 5** - Quem você gostaria que também lesse ou ouvisse essa história? Por quê?

	Pais	Irmãos	Parentes	Amigos	Todo mundo	Outros alunos	Outros	Ninguém
Nº de alunos entrevistados e a história contada da turma 51: 26 (<i>The gingerbread man</i>)	10	7	3	1	1	2	2	0
Alunos entrevistados da turma 61: 29 - (<i>Once together, forever together</i>)	5	5	2	0	2	8	5	2

A tabela 8 mostra uma diferença de opiniões existente entre os alunos da 5ª e da 6ª série. Os alunos da 5ª série, em sua maioria, gostariam que pais e irmãos lessem ou ouvissem as histórias narradas em inglês. Os alunos da 6ª série, talvez já mais autônomos em relação a seus pais, acham que outros alunos também deveriam participar desses eventos. Suas respostas também incluem justificativas, apresentadas na tabela 9, a seguir.

Tabela 9: Justificativas apresentadas pelos alunos:

	Para aprender melhor o inglês.	Porque ele/ela gosta de histórias.	Porque é divertido e aprendemos.	Porque ele/ela gosta de inglês.	Porque é bom ter aula de inglês com histórias.	Não respondeu
Nº de alunos entrevistados e a história contada - turma 51: 26 (<i>The Gingerbread Man</i>)	2	6	5	3	7	3
Nº de alunos entrevistados e a história contada - turma 61: 29 (<i>Once together, forever together</i>)	6	2	2	4	10	5

Da tabela 9 cabe destacar que as justificativas trazidas pelos alunos de ambas as turmas participantes da pesquisa referem que “é bom ter aula de inglês com histórias”. Essa resposta, além de bastante vaga, não responde adequadamente à pergunta “Por quê?”. As demais justificativas também não respondem a essa pergunta, senão a uma pergunta que não foi feita: “Para quê?”. Isso parece indicar que os alunos buscaram justificar suas respostas através de abstrações repletas de senso comum e que não demonstram objetividade. O paradoxo se estabelece, entretanto, quando os alunos se mostram integrados em um grupo que compreende outro idioma, construindo identidades a partir disso, mesmo que de forma inconsciente.

Tabela 10: **Pergunta 6** - Você ouve histórias em casa? Quem as conta? Com que frequência? Quais são as histórias?

Nº de alunos entrevistados e a história contada – Turma 51: 26 (<i>The gingerbread man</i>)	Sim		Às vezes	Não	Não respondeu
	4		1		
	Pais	Outros			
	4	1			
Nº de alunos entrevistados e a história contada – Turma 61: 29 (<i>Once together, forever together</i>)	Sim		Às vezes	Não	Não respondeu
	3		4		
	Pais	Outros			
	4	3			

Os dados da tabela 10 são, à primeira vista, alarmantes, pois a grande maioria dos alunos entrevistados não ouve histórias em casa. Para os poucos alunos que costumam ouvir histórias, elas são contadas pelos pais. Um número ainda menor menciona que ouve histórias com muito pouca frequência e que geralmente são contadas por parentes ou amigos. O significado da resposta dos alunos depende do que eles entenderam por histórias: provavelmente, relacionaram com a prática de contar histórias ficcionais infantis que estava acontecendo em aula; é difícil imaginar que ninguém conte histórias de experiência pessoal nas famílias dos alunos. A ambiguidade aqui constatada demonstra falta de clareza, ou mesmo objetividade na formulação da pergunta, o que pode ter causado esse tipo de interpretação por parte dos entrevistados.

A ausência dessa prática social durante a infância e mesmo na pré-adolescência influencia o desempenho da criança durante sua trajetória escolar.

Heath (2001) diz que eventos de letramento no ambiente familiar, como a leitura e contação de histórias, por exemplo, socializam a criança na estrutura de fala e interação, que pode representar a estrutura e as características fundamentais da interação em sala de aula. A autora afirma que:

No momento em que entram na escola, eles já tiveram experiência contínua como fornecedores de informação; aprenderam como interagir nessas circunstâncias em que envolvem recursos de letramento durante o período escolar. Eles tiveram anos de prática em situações de interação que são o coração do ato de ler – tanto aprender a ler como ler para aprender na escola²⁶ (Heath, 2001, p. 324).

Em contraponto, é da opinião da mesma autora que, o letramento incipiente faz com que, em idade escolar, a criança necessite aprender a fornecer informações a partir de livros e ligar esse conhecimento a outros aspectos da vida em geral e do meio em que vive. É possível, então, que essa criança deixe a desejar quanto à criatividade e apresente dificuldades em classificar, explicar e fazer comentários, interpretar textos e exemplificar, compreender metáforas e utilizar expressões afetivas e reconhecer similaridades ou parâmetros. Ela precisa, então, adquirir hábitos que a faça construir sentido a partir da relação com livros, outros textos, com o próprio ambiente e também com parceiros.

Muito poderia ser feito no sentido de desenvolver no aluno as habilidades de ouvinte, observador, respondente e questionador dentro da própria escola, através da prática de contar

²⁶ *By the time they enter school, they have had continuous experience as information givers; they have learned how to perform in those interactions that surround literate sources throughout school. They have had years of practice in interaction situations that are the heart of reading – both learning to read and reading to learn in school* (Heath, 2001, p. 324)

histórias, entretanto, isso não acontece em razão da falta de habilidade, ou da verdadeira falta de interesse de professores, entre outras.

Ao relacionarmos os resultados, tanto anotados no caderno de campo como do ponto de vistaêmico, ao referencial teórico que nos embasa, vemos que a ação social de contar histórias, além de despertar o interesse dos alunos, tem múltiplas funções na sala de aula consideravelmente distantes das que se restringem à utilização de histórias para contextualizar o ensino de estruturas, como afirma Tonelli (2007, p. 127). A autora considera a importância da interação que ocorre no momento da contação de uma história, mas não vislumbra outros aspectos que podem ser analisados, como a construção de identidades como alegam Hall (2001) e Assis-Peterson e Cox (2007), por exemplo. Além disso, a contação de histórias envolve a transmissão de valores e conceitos ligados ao modo de organizar e compartilhar o conhecimento das práticas sociais comunitárias, como dizem Zilles, Héglan e Limberger (2007).

Essas questões retomam as idéias de Vygotsky sobre os sistemas de signos, como já foi comentado. Linguagem – escrita – números, além de outros instrumentos foram criados de acordo com as necessidades das sociedades e culturas. Esses instrumentos foram mudando ao longo da história, de acordo com o nível de desenvolvimento cultural dos indivíduos. Dessa forma, numa perspectiva vygotskyana, o desenvolvimento humano ocorre de acordo com o nível de evolução da sociedade e da cultura em que este indivíduo está inserido.

Essas afirmações vêm ao encontro do que observamos nos dados descritos no caderno de campo e também através da tabulação das respostas ao questionário, já que foi possível constatar dois tipos de respostas.

Houve um tipo explícito de respostas, encontradas nos questionários e na entrevista realizada oralmente com os alunos. Um outro tipo de resposta ao trabalho com as histórias, porém, foi detectado além das portas da sala de aula. Essas respostas implícitas fizeram parte de algumas anotações no caderno de campo. Esse tipo de resposta pode ser observado no momento em que alunos comentavam entre si e com os de outras séries, tópicos referentes às histórias contadas em inglês, muitas vezes usando essa mesma língua para tratar do assunto. Mais do que isso, transportam para suas rotinas familiares os ensinamentos de sala de aula, como no caso da menina que fez biscoitos a partir da receita trabalhada em inglês. Além disso, há manifestações em inglês nas aulas de outros professores, que surpresos, comentaram em reuniões e na sala dos professores. Como vemos, essas respostas aparecem na forma de manifestações orais constantes. São, também, frases de uma história reconhecida em outra, ou na realização de um simples exercício, em algum momento de leitura, ou mesmo suas

manifestações em português durante a narrativa feita em inglês. Ao reconhecer expressões, frases ou mesmo vocábulos em geral que fazem parte de alguma história ouvida em inglês, a manifestação dos alunos é imediata: *Olha aqui, sora! Very hungry! The very hungry Caterpillar! É da história, né?*

A espontaneidade dos alunos demonstra que eles constroem sentido, com relação à narrativa, e que o aprendizado ocorreu. Além disso, se demonstra que esse aprendizado pode estar além da diversão, pois sempre que reconhecem expressões empregadas nas histórias e as manifestam oralmente, repetindo-as em inglês ou traduzindo para o português e dizendo de onde as reconhecem, mostram que as internalizaram e que são capazes de utilizá-las quando julgarem necessário.

Em suas respostas explicitadas, os alunos dizem ter aprendido inglês ouvindo histórias e que eles estão se divertindo enquanto aprendem. Isso também é demonstrado nas respostas implícitas que surgem através de seu comportamento durante e após a contação das histórias, tanto em inglês como em português, como já vimos, demonstrando a validade de aprender esse idioma realizando a ação social de contar histórias. O que eles não dizem é que, além de se divertir, se identificam com os personagens ou com os acontecimentos e fazem associações com suas próprias vivências, adquirindo, assim, meios de elaborar melhor essas vivências, além de construir múltiplas identidades em sala de aula, entre elas, a de quem entende e “sabe” inglês; a de quem entende o problema subjacente à história e o relaciona com outras situações; a de quem tem algo relevante para contar e poder ser apreciado por isso.

Nas tabelas acima apresentadas há, mesmo que em minoria, vozes discordantes que até pelo fato de não responder a alguma pergunta demonstram que não se identificam com o grande grupo. Isso pode ser explicado pelos escritos de Hall (2001) quando fala sobre identidades fragmentadas, cuja constatação é possível conforme a situação em que se encontra o sujeito. O autor define identidade como um termo coletivo, composto de sub-identidades, que não são fixas e estão em constante construção. Assim, é possível que tais alunos não se considerem incluídos na comunidade da qual fazem parte, ou seja, a turma em sala de aula. Assim, esses alunos, talvez por questões pessoais, entendem-se diferentes dos demais e, por essa razão, não se consideram capazes de participar do trabalho proposto às turmas, omitindo suas respostas ou manifestando-se de forma contrária aos demais.

Outros autores como Bruner (2001) e Vygotsky (1989) também compartilham desse ponto de vista, destacando a importância da relação entre língua e cultura, a constituição de si e do outro através da narrativa. Fundamenta esse processo, porém, a noção de que a mente humana evolui em razão da mediação na construção do conhecimento. Isso mostra que ao

contarmos histórias estamos na verdade nos tornando mediadores de aprendizagens diversas, bem como nos construindo, construindo o mundo.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste trabalho tratamos sobre o emprego da narrativa de histórias nas aulas de inglês e refletimos sobre os problemas relacionados ao ensino e aprendizagem de língua estrangeira na escola pública. Para desenvolvê-lo adotamos a metodologia de pesquisa-ação, que busca o desenvolvimento individual e social, bem como a melhoria de qualidade de vida. Ao empregar uma prática alternativa no ensino de Língua estrangeira, de maneira ativa e especial, mostramos como os alunos se comportam durante a contação de uma história em inglês, centralizando a figura de todos os participantes desse evento e não apenas a do professor/narrador. Partimos do pressuposto de que a assistência, ao demonstrar que compreende a narrativa, através de quaisquer manifestações está, na verdade, organizando outras formas de participação. Sendo assim, buscamos compreender o ponto de vista êmico, de vital importância na realização deste trabalho.

Retomamos, então, as perguntas de pesquisa, cujas respostas buscamos durante o presente trabalho. Esperamos, assim, não só oferecer uma síntese dos resultados obtidos, mas também uma avaliação desses mesmos resultados.

- a) Utilizar a narrativa ficcional infantil como ponto de partida para estimular o aprendizado e o desenvolvimento da comunicação em língua estrangeira na aula de inglês é considerada uma prática válida? Qual a opinião dos alunos a esse respeito?
- b) É possível ensinar inglês a partir de práticas sociais, como a de contar histórias, por exemplo? Como se manifesta o comportamento dos alunos nesse contexto?

Para responder a essas perguntas, partimos do pressuposto de que o homem se constitui através da narrativa e de que a contação de histórias é uma prática social integrante de qualquer cultura. Por essa razão justifica-se a introdução dessa prática em aula de Língua estrangeira na 5ª. e 6ª série do Ensino Fundamental, pois faz com que os alunos pensem sobre a vida, de forma que possam compreender tanto parâmetros culturais preestabelecidos, como situações que fogem à canonicidade de uma cultura. A partir de histórias ficcionais que tratam sobre fatos inusitados e não canônicos, a verossimilhança atua como recurso que traz sentido à exceção, construindo ligações entre o extraordinário e o que é comum a um determinado contexto, cultura ou sociedade.

Ao apresentar uma história ficcional em inglês aos alunos, a Língua estrangeira utilizada como instrumento de mediação parece não interferir na compreensão da narrativa. Isso pode estar ligado à aptidão humana para a narrativa, segundo Bruner (1978). O autor esclarece que “nós sabemos, a partir de nossa própria experiência de contar histórias consequentes sobre nós mesmos, que há um lado inelutavelmente “humano” na produção de significado” (p.54), o que também pode ser considerado facilitador no momento da compreensão de histórias em inglês. Outros fatores podem ser levados em conta, na tentativa de justificar o interesse dos alunos pelas histórias em inglês. A forma típica de sistematização da experiência humana estruturada através da narrativa e representações canônicas e não canônicas de valores e costumes culturais seriam exemplos disso. Todavia, sabemos que as histórias ficcionais refletem o mundo interior do ser humano, sistematicamente. Logo, ao ouvi-las, os alunos passam a compreender as modificações que ocorrem em si mesmos e em suas vidas e concluem que suas atitudes devem evoluir da fase infantil para a adulta, numa constante interação com o outro.

Os dados tabulados mostram que os alunos apreciam a prática de contar histórias e que gostariam que ela fosse mais frequente.

Retomo, então, o questionamento feito ao colega, Professor de História, sobre a utilização da prática de contar histórias em suas aulas, ao que o mesmo respondeu não saber fazer isso. Destaco, então, a necessidade de investigar melhor a representação que os professores (já graduados e principalmente aqueles em fase de graduação) têm de “contar histórias”. Essa sugestão se deve ao fato de que o comportamento e a auto-organização da participação dos alunos durante a narrativa de histórias mostram mais do que o fato de “apreciar” o evento. Há capacidades emergentes que se revelam a partir de uma aula de língua. Tais habilidades são transpostas para outros contextos além da sala de aula, de acordo com comentários anteriores.

Além disso, a autonomia organizacional demonstrada pelos alunos, bem como o interesse e a curiosidade com relação ao evento de narrar histórias em inglês, nos mostra que para construir sentido a partir da Língua estrangeira, o aprendiz necessita colocá-la em uso. Praticar ações a partir da língua, como cozinhar, desenhar, ir ao supermercado, comprar, vender ou participar ativamente do evento de contação de uma história, por exemplo, entre outros é fundamental para sua aquisição.

Retomamos, então, Moita Lopes (2001) esclarece que “contar uma história é um modo de criar uma realidade social, é também uma forma de controlar e manipular a realidade e os interlocutores nos embates para legitimar sentidos, ou seja, é uma forma de ação” (p. 63). Isso

faz com que a narrativa se torne um espaço de constituição do homem e de suas identidades socioculturais e de seu próprio mundo. Sendo assim, acreditamos que a adoção da prática de contar histórias em inglês pode incentivar os alunos a utilizarem a língua inglesa não só para compreender as histórias que lhes são contadas, mas também para contar outras histórias, inclusive de ordem pessoal, na sala de aula. Isso contribuiria para a construção coletiva de conhecimento que os tornaria mais responsáveis, instruídos, criativos, participativos e livres.

Na presente pesquisa, não foi dada ênfase apenas às produções dos alunos, em inglês. Também foram consideradas suas manifestações em português, como forma de compreensão conceitual da narrativa. Entretanto, as reflexões de todos os seus participantes nos mostram que não há uma receita pronta para ensinar inglês e que a prática de narrar histórias nesse idioma serve como metodologia nesse sentido. Fica, apenas, o convite aos professores e outros pesquisadores para que vislumbrem a oportunidade de, a partir da narrativa, dar voz aos alunos e continuidade a esse trabalho. É preciso mostrar aos alunos que cada um deles é um contador de histórias nato²⁷, capaz, criativo, inventivo, perspicaz, astuto e que, em razão de tudo isso, a utilização da Língua estrangeira pode ocorrer com naturalidade.

²⁷ Afirmação baseada nos estudos de Jerome Bruner (1978, 2001, 2004).

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ABELEDÓ, Maria de La O. Lopez. “¿Te parece que ella se afeitó?”: categorías identitárias de gênero e aprendizagem de vocabulário na fala-em-interação de sala de aula de língua estrangeira. In: Revista Caleidoscópio: V. 8, n.2, p. 103-117, 2010.

ASSIS-PETERSON, Ana Antônia de; COX, Maria Inês Pagliarini. Inglês em tempos de globalização: para além de bem e mal. In: Caleidoscópio: V. 5, n.1, p. 5-14, jan/abr de 2007.

BAKHTIN, M. A Forma Espacial da Personagem. In: _____. Estética da criação verbal. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

BAKHTIN, M. (VOLOCHÍNOV, V. N.) (1929). Duas orientações do pensamento filosófico lingüístico. In: _____. Marxismo e filosofia da linguagem. São Paulo: Hucitec, 1981. p. 69-89.

BETTELHEIM, Bruno. A psicanálise dos contos de fada. CAETANO, A. (trad.). Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1978.

BASTOS, Liliana C. Contando estórias em contextos espontâneos e institucionais – uma introdução ao estudo da narrativa. Caleidoscópio, v. 3, n. 2, p. 74-87, 2005.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues; STRECK, Danilo Romeu. Pesquisa Participante: a partilha do saber. São Paulo: Ideias e Letras, 2006.

BRUNER, Jerome; trad. Marcos A. G. Domingues. A Cultura da Educação. Porto Alegre: Artmed, 2001.

_____. Atos de significação. Trad. Sandra Costa. São Paulo: Artmed, 1978.

_____. Life as narrative. Social Research, v. 71, n. 3, p. 691-710, 2004.

CARLE, Eric. The very hungry caterpillar. England: Penguin Books, 1970.

DURANTI, Alessandro. Linguistic anthropology. Cambridge: Cambridge University Press, 1997.

FARACO, Carlos Alberto. A interação como tema científico. In: _____. Linguagem & diálogos: as idéias lingüísticas do círculo de Bakhtin. São Paulo: Parábola, 2009.

FITH, A.; WAGNER, J. Second/Foreign Language Learning as a Social Accomplishment: Elaborations on a Reconceptualized SLA. *Modern Language Journal*, vol. 91, n. 5, p. 800-819, 2007.

GARCEZ, Pedro M. Deixa eu te contar uma coisa: o trabalho sociológico do narrar na conversa cotidiana. IN: RIBEIRO, Branca Telles; LIMA, Cristina Costa; DANTAS, Maria Tereza. (Orgs.) *Narrativa, Identidade e Clínica*. Rio de Janeiro: IPUB, 2001.

_____. A organização da fala-em-interação na sala de aula: controle social, reprodução de conhecimento, construção conjunta de conhecimento. *Caleidoscópio*, v. 4, n. 1, p. 66-80, 2006.

HALL, Stuart. *A identidade cultural na pós-modernidade*; tradução Tomaz Tadeu da Silva, Guaracira Lopes Louro. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.

HEATH, S. B. (2001) What no bedtime story means: narrative skills at home and school. In: DURANTI, A. (org.) *Linguistic Anthropology: a reader*. Oxford: Blackwell. P. 318-342.

LEITE, Ligia C. M. *O Foco Narrativo (ou A polêmica em torno da ilusão)*. São Paulo: Ática, 2001.

LONGARAY, Elisabete Andrade. *Identidades em construção na sala de aula de língua estrangeira*. 2005. 94 f. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) – Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, RS, 2005.

MIYAKAWA, Kenji. *Once together, forever together*. Japan: Shinseken Ltd, 2000.

MOITA LOPES, L. P. *Práticas narrativas como espaço de construção das identidades sociais: uma abordagem socioconstrucionista*. In: RIBEIRO, Branca Telles; LIMA, Cristina Costa; DANTAS, Maria Tereza. (Orgs.) *Narrativa, Identidade e Clínica*. Rio de Janeiro: IPUB, 2001.

MONZONI, Chiara M. The use of interjections in Italian conversation: The participation of the audience in narratives. In: QUASTHOFF, Uta M. e BECKER, Tabea (Eds.) *Narrative Interaction: Studies in Narrative*, v. 5, 2004.

NOLTE, Nancy. *The Gingerbread Man*. London: Longman, 2004.

PARR, Tood. *The Family Book*. New York: Little, Brown and Company, 2003.

PHILIPS, Susan Urmston. Algumas fontes de variabilidade cultural na ordenação da fala. In: RIBEIRO, Branca Teles; GARCEZ, Pedro M. (Orgs.). *Sociolinguística interacional: antropologia, linguística e sociologia em análise do discurso*. Porto Alegre: AG Editora, 1998. p. 16-30.

SCHLATTER, Margarete; GARCEZ, Pedro M.; SCARAMUCCI, Matilde V. R. O papel da interação na pesquisa sobre aquisição e uso de língua estrangeira: implicações para o ensino e para a avaliação. In: Revista Letras de Hoje: V. 39, n. 3, p. 345-378, 2004.

TONELLI, Juliana R. A.; RAMOS, Samantha G. M. (Orgs.) O Ensino de LE para crianças: reflexões e contribuições. Londrina: Moriá, 2007.

TONELLI, Juliana R. A. Histórias infantis e o ensino da língua inglesa para crianças. In: _____; RAMOS, Samantha G. M. (Orgs.) O Ensino de LE para crianças: reflexões e contribuições. Londrina: Moriá, 2007.

THIOLLENT, Michel. Metodologia da pesquisa-ação. São Paulo: Cortez, 1998.

VEIGA-NETO, Alfredo. Cultura, culturas e educação. In: Revista Brasileira de Educação, n. 23, p. 5-15, 2003.

VYGOTSKY, Lev Semenovich. A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. 3. Ed. São Paulo: Martins Fontes, 1989.

YOUNG, Dianne. Purple hair? I don't care! Toronto: Kane Miller Books, 1995.

YULE, George. Pragmatics. Oxford: Oxford University Press, 1998.

ZILLES, Ana Maria; HÉGLAN, Hires; LIMBERGER, Bernardo K. A avaliação na co-construção de narrativas a partir de um livro de gravuras por mães e suas filhas de três anos. In: Revista Desenredo: Programa de Pós-graduação em Letras da Universidade de Passo Fundo, V. 3, n.2, p. 151-181, julho/dezembro de 2007.

ZILLES, Ana Maria; KNECHT, Fernanda. “Vamos contar, eu e tu?” andaimento e cultura na co-construção de uma narrativa infantil. In: Revista Oregon: V. 23, n.46, p. 47- 70, 2009.

SITES CONSULTADOS

MACHADO, Valéria B. F. Fundamentos epistemológicos e metodológicos da pesquisa-ação. Disponível em: <<http://www.slideshare.net/vallmachado/a-pesquisa-acao>>. Acesso em: 09 jul, 2009.

RIBEIRO, Herval Pina. O que é pesquisa-ação e a quem pode servir. Disponível em: <<http://www.sindijusms.org.br/admin/sindical>>. Acesso em 09 jul, 2009.

NOLTE, Nancy. The gingerbread man. Disponível em: <<http://www.starfall.com/n/level-a/learn-to-read/load.htm>>. Acesso em 20 set, 2009.

VEIGA-NETO, Alfredo. Cultura, culturas e educação. Revista Brasileira de Educação. 23 (maio-ago), p. 5-15, 2003. Disponível em < <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n23/n23a01.pdf>>. Acesso em 29 set, 2010.