

ESCOLA PÚBLICA: LUGAR DE NARRATIVAS EM INGLÊS

RACHEL MATTOS BEVILACQUA

Universidade do Vale do Rio dos Sinos (UNISINOS)

RESUMO: O presente trabalho traz um recorte 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. Foi introduzida a narrativa oral de histórias infantis nessas salas de aula, visando a conjugar uso e aprendizagem da língua. O aporte teórico vincula-se aos estudos de VYGOTSKY (1989), Bruner (2001), BETTELHEIM (1978), HALL (2001), HEATH (2001), ZILES (2009) entre outros.

Este trabalho investiga o papel das narrativas no aprendizado e no desenvolvimento da comunicação em língua estrangeira. Observamos e analisamos essa prática com base na pesquisa-ação, a partir das anotações em diário de campo, feitas logo após tais eventos. Foi considerado o ponto de vista dos estudantes, pois esses alunos demonstram compreender a narrativa conceitualmente, além de sentirem-se extremamente entusiasmados.

PALAVRAS-CHAVE: narrativa; inglês; mediação; ZDP; escola pública.

ABSTRACT: The present work brings a small part of a study in which we intend to qualify the practice of English teaching in a Public Primary School (fifth grade) in Porto Alegre (RS). It was introduced oral narrative of histories for young children in our English classes looking forward to conjugating use and learning of English as a foreign language. The theoretical support consists of VYGOTSKY's (1989); BRUNER's (2001), HALL's (2001), HEATH's (2001), ZILES' (2009) studies among others.

This work aims to investigate the functionality of narratives on learning and development of the communication in English as a foreign language. It was observed and

analyzed this practice through the action-research methodology, based on notes taken right after such events. It was considered, very much, the student's point of view, which brought up amazing substantiations, as the students seem to conceptually understand the narratives, besides showing themselves extremely enthusiastic about English at all.

KEYWORDS: narrative; English; mediation; PDZ; public school.

1. Introdução

Para realização deste trabalho, toma-se como base a constatação de que contar histórias é uma arte milenar, uma prática social que acompanha a humanidade desde seus primórdios, sendo passada de geração em geração até hoje. Essa habilidade está envolvida em todas as esferas da atividade humana ao longo dos séculos. A partir disso, foi adotada a prática de contar histórias infantis nas aulas de inglês em razão do pouco interesse dos alunos pela busca de conhecimento formal em geral e mais especificamente pela disciplina de inglês. Esse foi um dos fatores que motivou a busca de alternativas às práticas tradicionais de ensino (leitura de textos e exercícios de compreensão e gramática). A narrativa oral de histórias infantis nessas salas de aula foi, então, aplicada com o propósito de conjugar uso e aprendizagem da língua. Apresenta-se aqui, todavia, apenas um recorte de um estudo em que se procura qualificar a prática de ensino de inglês nas séries finais do Ensino Fundamental, em uma escola pública estadual de Porto Alegre.

É importante esclarecer, ainda, que neste estudo a “escola pública” é referida sob o ponto de vista que identifica um espaço pouco estruturado de ensino e aprendizagem, em razão da escassez ou mesmo da ausência de materiais de apoio, mais

especificamente para língua estrangeira. Esse “vazio”³¹ é um dos grandes responsáveis pelo desestímulo de professores e alunos, tendo em vista que a criatividade já tão escassa, não é condimentada nesse espaço. Assim, é relevante enfatizar surpresa ao perceber a manifestação das crianças dizendo que compreendem uma história contada em língua inglesa e que com ela “aprendem”³² em tal ambiente.

Sendo assim, a questão a ser discutida aqui é o papel das narrativas como ponto de partida para o aprendizado e o desenvolvimento da comunicação em língua estrangeira, nas séries finais do Ensino Fundamental.

Desta forma, o presente artigo consiste de um recorte da pesquisa realizada para a Dissertação de Mestrado, sob o título “O Papel da Narrativa no Ensino de Inglês, na Escola Pública”, defendida junto à Universidade do Rio dos Sinos – UNISINOS, São Leopoldo / RS em fevereiro de 2001. Para a realização de tal pesquisa foi analisada a prática de contar histórias nas aulas de inglês, cujas observações e posterior análise foram feitas a partir de anotações em diário de campo, após o evento de contação das histórias, e de outras fontes de dados que serão descritas adiante. Esta análise orienta-se pelos pressupostos teórico-práticos da Pesquisa-ação, que, como esclarece THIOLENT (1998, p. 14)

[...] 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.

³¹ Grifo meu.

³² Grifo meu.

Esse método proporciona a reflexão do pesquisador sobre sua própria prática, visto que 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, como no contexto da sala de aula, por exemplo. 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.

Para a narração das histórias adotamos um material de apoio elaborado nas próprias aulas de inglês. Muitas vezes, alunos de séries mais adiantadas, como 7^a e 8^a auxiliaram na construção desses materiais, tendo em vista que já dispunham de maiores recursos para leitura e interpretação de textos. Esses alunos também auxiliaram na escolha das histórias, previamente lidas e comentadas por eles nas aulas de inglês. Assim, buscamos narrativas infantis que transmitiam valores universais³³, como o amor, a relação familiar, as amizades, a astúcia, a gentileza, a esperteza, a traição, a competitividade, a luta pela sobrevivência, entre outros. Grande parte desse material vem sendo construída à medida que temos acesso a histórias que podem ser adaptadas para as aulas de inglês. Muitas dessas narrativas são sugeridas pelos próprios alunos de sétima e oitava séries, como já foi dito, que ao discutirem textos temáticos nas aulas de inglês, por exemplo, sugerem sua adaptação para séries, cuja faixa etária é inferior a sua. A adaptação do material e, por conseguinte, da linguagem, não significa a utilização de um “baby-talk”, mas a facilitação do entendimento, dosando dificuldades de acordo com o nível de conhecimento atingido em cada uma das séries que fazem parte do corpus dessa pesquisa. Para tanto, foram escolhidas sequências de figuras e

³³ O emprego dos temas “valores universais” não deve ser entendido como tentativa de universalização de conceitos, costumes ou conhecimentos e sim como sistemáticas, canônicas ou não, que integram culturas diversas.

expressões que ilustraram o que foi narrado, utilizando uma linguagem mais básica³⁴, a fim de que os estudantes possam compreender a narrativa de forma conceitual.

Para realizar essa análise, foram registradas manifestações espontâneas dos alunos sobre as histórias, tanto na sala de aula quanto fora dela, em ocasiões subseqüentes à narrativa. Essas manifestações foram, posteriormente, interpretadas com respostas implícitas a um questionário³⁵ aplicado aos participantes da pesquisa. Isso se deve ao fato de que suas respostas explícitas às questões apresentadas deixaram a desejar em termos de clareza e objetividade, em razão da personalidade ainda em construção de tais participantes, com faixa etária em torno de 11 a 16 anos.

Facilita-nos compreender o contexto onde o trabalho foi aplicado, levar em conta que o Projeto Político Pedagógico da escola estabelece o máximo de dois períodos (50 minutos cada) de língua estrangeira por semana, para cada uma das séries finais do ensino fundamental. O “Desenho Curricular” que determina essa carga horária para língua estrangeira foi validado pela Primeira Coordenadoria Regional de Educação (1ª CRE) no dia 17 de junho de 2008. Nessas condições, uma de 5ª série é a parte do corpus ora analisada, com vistas a responder as seguintes perguntas de pesquisas:

- 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?

³⁴ A utilização do termo “básica”, neste trabalho, define a linguagem possível de ser compreendida sem necessidade de abstração. Isso indica a utilização de termos para cuja compreensão o interlocutor não necessita demonstrar perícia no emprego das funções mentais superiores.

³⁵ O citado questionário, a ser detalhado no item METODOLOGIA deste trabalho, foi aplicado aos alunos da turma 51, após a narrativa da história “Purple Hair? I don’t care!”. (YOUNG, Dianne. **Purple hair? I don’t care!** Toronto: Kane Miller Books, 1995.)

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?

É importante lembrar aqui que a ideia repleta de senso comum de “escola pública” é a de o lugar de alunos que não aprendem e de professores imperitos em língua estrangeira. É, também, o lugar de metodologias que não funcionam e pais que não demonstram interesse para com a educação, o que em nada destoa do contexto onde ocorre a presente pesquisa. Pode-se, então, traçar um perfil das identidades em construção nesse contexto. A ideia de identidade, segundo HALL (2001), é variável, podendo o sujeito ser interpretado de diferentes formas de acordo com a cultura que o rodeia, ou o tipo de instituição à qual se relaciona a família à qual pertence, entre outros papéis que desempenha junto à sociedade em que está inserido. Sob esse ponto de vista, o 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.

O emprego da narrativa em sala de aula, como uma prática social, visa, então, a construir uma realidade, um contexto, onde haja engajamento discursivo e relações interativas, a partir das quais o processo de ensino e aprendizagem ganhe espaço e ocorra naturalmente. Proporcionar o ensino de língua estrangeira, contextualizado através da narrativa de histórias, é proporcional a um contato virtual com outras culturas, além da formação de identidades que são influenciadas e transformam-se conseqüentemente. Além disso, é preciso asseverar que contar histórias constitui 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.

Detalhando um pouco mais a questão do material empregado na prática de contar histórias em inglês, vê-se que os *flash-cards* utilizados para a narrativa da história são compostos de figuras simples (retiradas do *Clip-art for Windows*), que têm objetivo de proporcionar aos interlocutores uma compreensão conceitual da história. Outros materiais de apoio, como fantoches, por exemplo, também podem ser utilizados para a narrativa de outras histórias. A forma de elaboração desses recursos varia de acordo com a circunstância, disponibilidade de material e habilidade manual do professor e dos próprios alunos. A utilização dos mesmos visa a atingir a melhor forma de comunicação não verbal possível, na busca constante de aproximar teoria e prática.

2. Referencial Teórico

Na tentativa de focar um viés teórico para a prática realizada de forma tão intuitiva, procuramos, nos escritos resumidos a seguir, conceitos, exortações, discussões, pontos de vista e embasamentos que nos auxiliassem na análise dos dados gerados para essa pesquisa.

Inicialmente, trazemos então alguns conceitos a partir do que diz LABOV (2001), compreendendo que a narrativa de experiência pessoal consiste da recapitulação de acontecimentos passados, manifestados através de uma sequência oracional, os quais se supõem tenham ocorrido de fato. Esses acontecimentos específicos têm uma sequência temporal e um ponto, ou seja, um motivo pelo qual deva ser contado. Desta forma, o autor fala sobre o princípio da reportabilidade, ou seja, pistas que constituem a fala inicial do locutor, com vistas a chamar a atenção do ouvinte para o que vai ser

contado. Esse recurso é fornecido ao interlocutor como forma de medir a credibilidade do fato a ser narrado. Para o autor, os componentes da narrativa são: *orientação* ou um resumo inicial que introduz o evento principal; a *ação complicadora* ou sequência de sentenças que remetem a fatos passados, devidamente organizadas no tempo; a *resolução*, que consiste na etapa final da narrativa, e a *coda* ou tipo de fala que traz narrador e ouvintes de volta ao presente, dando encerramento à narrativa. Ele descreve a organização da narrativa da seguinte maneira: o primeiro passo para a construção de uma narrativa seria a existência de um evento reportável, ou seja, incomum, que desperte o interesse dos ouvintes e valha a pena ser contado. Por isso, é importante realizar um *warm-up* com os alunos, antes de iniciar a narrativa de uma história. O *warm-up* funciona como uma explosão de ideias construída pelos próprios estudantes. Essa prática faz com que todos estejam atentos, participando do evento que se desenvolve na sala de aula. Logo em seguida o narrador apresenta o prefácio da narrativa, composto por fatos de menor importância, que aconteceram antes daquele a ser narrado. Isso constitui o segundo passo na construção da narrativa espontânea, que seria buscar um fato menos carregado de importância ocorrido previamente ao foco da narrativa. Este fato de menor importância geralmente é algo corriqueiro. Na narrativa de experiência pessoal, por exemplo, o ponto pode ser constituído pelo auto-engrandecimento do narrador, já que é através de suas escolhas que ele traz à tona suas identidades múltiplas e dá demonstrações de comportamentos e valores socioculturais. Na maioria das vezes, essas escolhas são favoráveis ao narrador, o que seria uma forma de provar a reportabilidade do fato a ser narrado. Isso pode ser notado através do posicionamento de personagens e outros detalhes, como a expressão de avaliações, por exemplo.

Como se pode ver, a estrutura da narrativa ficcional não difere da narrativa de experiência pessoal. Tal constatação leva BRUNER (2001), a afirmar que a narrativa imita a vida, já que a vida é uma construção humana assim como a narrativa, logo, a vida também imita a narrativa. Assim, ele diz que parece não haver outra forma de falar da vida a não ser por intermédio da narrativa. Para ele, a vida é uma seleção de fatos guardados na memória que, ao serem contados, são reinterpretados pelo narrador que também é a figura central da história. Ao expor esses fatos, o narrador pode provocar um espelhamento da escuta, fazendo com que seus interlocutores lembrem e reportem outros fatos similares, como forma de demonstrar compreensão e concordância com o que foi narrado, como explica GARCEZ (2001).

Esse espelhamento da escuta, conceitua o autor, é a tomada de turno após o término da história, para contar outras histórias, o que consiste numa forma de mostrar a atenção que foi dedicada à história contada pelo locutor. Ele diz ser possível que, ao detectar o final de uma história e a oportunidade de tomada de turno, o interlocutor “lembre” 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 ou ainda de “reafirmar um ouvir atento” (p. 203). Dessa forma, o ideal seria aproximar cada vez mais as práticas de fala institucional da sala de aula de inglês às da conversa cotidiana através das narrativas de experiências pessoais, fazendo com que o aprendizado ocorra naturalmente e de forma contextualizada, já que a narrativa pode ser entendida como a habilidade humana de constituir o homem como sujeito de sua própria realidade.

Diante disso, é na Teoria Sócio-Histórico-Cultural do Desenvolvimento das funções superiores, desenvolvida por Lev Vygotsky, a partir de seus estudos sobre a consciência e o desenvolvimento humano que os pilares dessa pesquisa estão

fundamentados, tendo em vista que sua abordagem toma como base a mediação. A formação e o desenvolvimento de uma mente mediada por instrumentos é o conceito que sustenta a ideia de que as funções mentais superiores desenvolvem-se na alteridade, com o uso de instrumentos. Segundo o psicólogo, a linguagem é constituidora do sujeito e, por isso, instrumento mediador fundamental no processo de ensino e aprendizagem. Todavia, esse preceito se respalda na ideia de que pensamento e linguagem têm – na filogênese e na ontogênese – raízes genéticas diferentes. No entanto, são duas linhas que se sintetizam dialeticamente no desenvolvimento das funções mentais superiores e quando essas se encontram, o pensamento torna-se verbal e a linguagem racional. Nesse momento a fala começa a servir ao intelecto e o pensamento começa a ser verbalizado, o que consiste na descoberta da função simbólica da palavra. Desta forma, a relação pensamento e palavra tem que ser considerada como um processo vivo: o pensamento “nasce” através das palavras. Ao esclarecer-nos, FREITAS (2002, p.95-96) diz que:

O pensamento e a palavra têm mais diferenças do que semelhanças, segundo Vygotsky. A estrutura da fala não é um mero reflexo da estrutura do pensamento. Esse passa por muitas transformações até chegar à fala. Não é só expressão que ele encontra na fala, mas sua realidade e sua forma.

Isso nos mostra que enquanto a fala exterior é o pensamento expresso em palavras, a fala interior é, em grande parte, um pensamento que expressa significados puros. Todavia, como o pensamento não tem um equivalente imediato em palavras, a transição do pensamento para a palavra passa pelo significado.

Esse é o processo ao qual o estudante é exposto durante a narrativa de uma história nas aulas de inglês, sendo desafiado a construir significados a partir da relação

pensamento-linguagem, relação esta considerada uma chave para a compreensão da natureza e da consciência humanas. Nesse intermédio, encontra-se a decodificação de valores sociais canônicos e não canônicos inerentes a outra cultura, impregnados na língua em uso no momento da narrativa.

Pensando assim, Vygotsky elaborou o conceito de Zona de Desenvolvimento Proximal, 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. É exatamente aí que o ensino deve incidir estimulando processos internos de maturação que terminam por se efetivar, passando a constituir uma base para outras aprendizagens. É possível perceber, então, que os processos mentais superiores só podem ser compreendidos através da mediação de instrumentos e signos³⁶, sendo a linguagem o representante maior desse processo.

Assim, a partir desse ponto de vista e com o propósito de aproximar cada vez mais teoria e prática, a narrativa de histórias nas aulas de inglês foi investigada. O viés interativo da pesquisa, onde o pesquisador também se torna pesquisado e o ponto de vista dos entes que participam da pesquisa auxilia na tomada de decisões, no levantamento de dados, análises e conclusões integram a parte metodológica deste trabalho.

3. Metodologia

Ao escolher a forma de conduzir o presente trabalho, foram levados em conta aspectos referentes à pesquisa na área social, como dito anteriormente, tais como a resolução de problemas, a tomada de consciência e a produção de conhecimento. Além

³⁶ Classe especial de ferramentas que permitisse realizar transformações nos outros ou no mundo material através dos outros (Vygotsky, 1984, p. 21-33).

disso, os participantes da pesquisa (pesquisados e pesquisador) deveriam desempenhar papéis interativos, considerando a opinião dos entes participantes da pesquisa, uma vez que todos estão inseridos na mesma realidade observada. Assim, a pesquisa-ação foi tomada como referência e prática metodológica.

De forma simples e esclarecedora, THIOLENT (1998, p. 14) 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.

Esse método pode proporcionar a reflexão do pesquisador sobre sua própria prática, 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.

Com base nisto e 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). Considerou-se, também, que a presença desse tipo de equipamento poderia ocasionar alteração no comportamento dos participantes, já habituados com a atuação da própria professora. Levou-se em conta, principalmente que

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 influenciar no levantamento e análise dos dados desta pesquisa.

Objetivando manter a relevância das observações, anotações detalhadas foram feitas em diário de campo, mas é preciso salientar que o trabalho a partir do diálogo exige constantes questionamentos e autocorreções. 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 variável³⁷ 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 das opiniões do grupo pesquisado, primordial ao ser empregada essa estratégia metodológica, que leva em conta o saber espontâneo. Na pesquisa convencional, contudo, não há participação dos observados, nem mesmo há participação do pesquisador no contexto investigado. Nesses casos, a distância entre ambos é requisito importante para que os resultados não sejam influenciados por quaisquer questões externas.

Levando em conta tais pressupostos, foram observadas e descritas, detalhadamente, as aulas de inglês em que foram contadas histórias e a geração de dados para realização deste trabalho iniciou com uma pergunta apresentada oralmente aos alunos, com o objetivo de obter respostas espontâneas. Questionou-se o seguinte:

→ “O que você acha das aulas de inglês com histórias?”

³⁷ 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.

Dentre as respostas, foram identificadas opiniões que, embora expressas de diferentes maneiras, transmitiam a mesma mensagem. Assim, foram estabelecidas as seguintes categorias, extraídas das próprias respostas dos alunos, 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.

Apesar de ter sido possível estabelecer as categorias acima, na conversa informal que tivemos com os alunos, suas respostas mostraram-se pouco objetivas e pueris, razão pela qual foi elaborado 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?

A partir das respostas dos alunos às questões acima, foi possível traçar um perfil da perspectiva de participação e ponto de vista desses estudantes, comentados na sequência.

Sendo assim, consideramos a presente pesquisa perfeitamente inserida no âmbito das Ciências Sociais. Ela se justifica por si mesma ao ser inserida no campo das pesquisas que envolvem seres humanos, seus comportamentos e aspectos sociais do mundo, ou seja, à vida, a rotina, a realidade de indivíduos em sociedade e em grupos, onde a linguagem e, conseqüentemente, seus estudos inevitavelmente estão inseridos. Daí a relação entre teoria e prática, no momento em que estudos relacionados à psicologia (apresentados de forma mais restrita às questões da aprendizagem e de suas relações com a linguagem) e à antropologia (considerando o grupo social “escola” como ponto de partida e maior referência). Tais estudos trazem em si exortações que, além de garantir plena compreensão das ocorrências em sala de aula durante os eventos de narrativas de histórias em inglês, preenchem nossas curiosas expectativas com suficientes conceitos a respeito do ser humano, seu comportamento e relacionamento em sociedade.

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 escolas públicas, com dois períodos 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.

4. Resultados e Comentários

Para discutir os resultados desta pesquisa, é preciso levar em conta alguns princípios que fundamentam não só as aulas ora analisadas, como também a relação professor-aluno evidentemente considerada.

Em primeiro lugar, a forma e as condições de relacionamento com o grupo pesquisado parecem ser indicativos de sucesso na prática de sala de aula. Esses itens, muitas vezes desconsiderados no ensino fundamental – principalmente no que se refere à escola pública - podem e devem ser considerados, estudados e aplicados a qualquer nível, faixa etária e instituição. Obviamente, 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, considera-se 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. Mesmo que de forma assistemática, 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 e vice-versa.

Um segundo aspecto a ser considerado é que os alunos reportam histórias de experiência pessoal após a narrativa ficcional. Esse espelhamento da escuta torna relevantes os objetos de aprendizagem e comprova que a estrutura da narrativa espontânea (segundo Labov) foi reconhecida. Ao comprovar-se que aos estudantes foi possível detectar o final da história, entende-se como eles captam o momento exato para tomar o turno e relatar um fato semelhante, reinterpretando a narrativa e apropriando-se adequadamente da estrutura comum a ambas as falas (ficcional e de experiência pessoal). Este é um dos aspectos que nos ajuda a responder a primeira pergunta desta pesquisa, pois respalda a validade de contar histórias nas aulas de inglês. Essas histórias, muitas vezes refletem o processo de evolução da personalidade humana e construção de uma identidade cultural e pessoal, trazendo a estrutura da conversa cotidiana para a sala de aula. Em geral, essas histórias demonstram que dificuldades precisam ser vencidas, como afirma BETTELHEIM (1978), o que é comum à vida

humana e faz com que os estudantes tomem consciência de si mesmos e do outro. Por esta razão, histórias de experiência pessoal são trazidas à tona durante as aulas em que há contação de histórias em inglês. 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 a 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. Como pode ser observado através dos dados descritos acima, muitas vezes ocorre uma auto-organização³⁸ por parte dos alunos, fazendo com que o evento se desenvolva de maneira bastante organizada e interativa, simultaneamente.

As anotações feitas durante a pesquisa mostram que as histórias incluídas no trabalho foram compreendidas conceitualmente pelos alunos. Além disso, também foram registradas no caderno de campo, situações em que alunos contavam a outros professores, a irmãos menores ou a colegas de outras turmas, pelos corredores da escola, partes da história ouvida em inglês. Esses mesmos estudantes saíam pela escola rindo e

³⁸ Detalhamentos a respeito da auto-organização por parte dos alunos encontram-se na pesquisa constante da Dissertação de Mestrado sob o título “O PAPEL DA NARRATIVA NO ENSINO DE INGLÊS, NA ESCOLA PÚBLICA”, junto à Universidade do Rio dos Sinos – UNISINOS, São Leopoldo / RS.

brincando entre si ao repetir termos e até mesmo sentenças como: *Purple hair? I don't care!* ou *I Love my baby... I love my baby...* ou ainda *red eyes..., big teeth...* etc, que, como veremos a seguir, fazem parte da história narrada. Esse tipo de manifestação nos comprova o que assevera Vygotsky a respeito da verbalização do pensamento e sua direta relação com a linguagem.

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, etc. Esta 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

É necessário comentar, inicialmente que, em razão do não acesso ao livro e, tendo conhecimento da história, ela foi modificada em alguns pontos, a fim de que se tornasse proveitosa para o trabalho com os alunos. Essa história foi contada para a turma 51 no dia 22/08/2009. Um total de noventa por cento dos alunos estavam presentes.

Foi comunicado aos alunos que uma história seria contada, toda em inglês. Todos ficaram agitados e muitos comentários surgiram 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*, questionou-se sobre 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? (Rafael³⁹)
- Yes, sure, you're, right! Very nice! What else? Any other words?
- Don't é não ... Don't do that! (Matheus)
- That's right Matheus... "don't do that!" (teacher)
- Ah! Cabelo roxo! O que é isso? (todos)

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*⁴⁰ abaixo, com exceção da capa do livro, foram afixados no quadro e logo surgiram diversos comentários sobre eles.

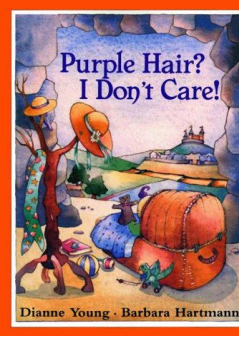



			
CAPA DO LIVRO	A DOCTOR	AN EXAM	A BABY

Tabela 1: Figuras retiradas do Clip-Art- Windows, utilizadas como *flash-cards*.

³⁹ Nomes fictícios.

⁴⁰ 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, than. Let's start the history.*

Comecei a contar a história.

- *One Day Mrs. Della Ragon was not felling very well.* (Passei a mão na barriga, fazendo caretas.)

- *So, she decide 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, a professora esperava que terminassem de falar para que ela pudesse prestar atenção no que estavam falando e depois continuar a história.

- *The doctor decided to examine her and than he said:*

- *You have a baby in your belly!* (Fazendo o gesto que mostrava o aumento da barriga.)

- Ela estava grávida! (todos) E uma menina chamava a minha atenção insistentemente. Quando foi chamada para falar ela disse:

- Sora, minha irmã está grávida, mas ela tem só quinze anos! (Jenifer)

- *Very nice, Jenifer!*

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

A professora retomou o turno, então, e continuou 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!* (A professora fez alguns gestos como um abraço, para representar a palavra “love”.)
- Cabelo roxo!
- *Purple hair... cabelo roxo!!!*
- *Purple hair !!!*

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 foi possível retomar o turno, a professora continuou a história:

- *Than, 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 a história foi finalizada.

- *Than 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 dragão que estava sobre a minha mesa. –Desenho feito pela professora da 1ª série.).

- É um dragão!! Ela é um dragão!!!
- Eu entendi! - Eu entendi tudinho! - Posso contar em português? (todos)

- 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)

. Terminada a contação da história em português, os alunos pediram que a professora a repetisse em inglês. Ela, então, pediu que os alunos a 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)

A experiência foi realmente muito proveitosa para todos, além de divertida e agradável, trazendo sempre muitas surpresas com relação a comentários e atitudes dos alunos.

Vale lembrar, aqui, que 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: “O que você acha da aula de inglês com histórias?”

Respostas constatadas:

- 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	Alunos que gostam aulas de inglês com histórias:	Alunos que não gostam das aulas de inglês com histórias:	Alunos que não opinaram:
Turma 51: 18	18	0	0

Observando os números da tabela acima, notamos que a maioria dos alunos, cuja opinião foi questionada sobre a contação de histórias nas aulas de inglês, demonstram gostar dessa prática. Mesmo assim, deve-se reconhecer 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.

Além dessa análise mais objetiva, favorece-nos a riqueza dos dados para responder a segunda pergunta da pesquisa, que se refere à viabilidade do ensino de inglês, a partir da prática de contar histórias e ao comportamento dos alunos durante e após as narrativas. Observando as manifestações espontâneas desses estudantes, não podemos deixar de comentar que as mesmas refletem ampla e claramente o pensamento vygotskiano. Segundo Vygotsky a formação e o desenvolvimento das funções mentais superiores e, conseqüentemente, do aprendizado, ocorrem a partir da mediação de instrumentos. Com o uso destes instrumentos e no contato com pares mais experientes, forma-se a Zona de Desenvolvimento Proximal. Nesse espaço interacional, que neste trabalho é gerado a partir do ato social de narrar um fato que mimetiza a realidade da vida, o aprendiz torna-se capaz de realizar ações das quais não daria conta em outras

circunstâncias. No caso desta pesquisa, os instrumentos mediadores do aprendizado consistem na linguagem propriamente dita e nas próprias narrativas ficcionais que, cujas estruturas, de acordo com os teóricos estudados são idênticas às de experiências pessoais. Pode-se dizer com base no pensamento de Bruner, que as histórias ficcionais, uma vez narradas nos moldes de Labov, mimetizam a sequência oracional e temporal das narrativas de fatos da vida. Por esta razão é possível ao estudante detectar o final de uma história, tomar o turno e realizar o que conceitua Garcez como o espelhamento da escuta, relatando fatos similares ao narrado pela professora.

5. Considerações Finais

Durante a realização deste trabalho, os estudantes foram expostos ao desafio de construir significados durante a narrativa de uma história nas aulas de inglês. Ao observamos os dados que esses alunos foram capazes de utilizar corretamente a função simbólica da palavra, através da verbalização de seus pensamentos, nas diversas formas aqui demonstradas, podemos, com certeza, comprovar a propriedade do pensamento de BRUNER (2004) ao argumentar que é através da narrativa que o homem constitui a si mesmo e ao próprio mundo. Os autores dessas verbalizações, em geral, são os protagonistas das próprias histórias, reafirmando identidades, reinterpretando fatos e encontrando seu lugar no mundo.

Ao praticarmos a narrativa das histórias infantis, em inglês, notamos que a comunicação, neste idioma, tem lugar nas demais dependências da escola, onde encontramos alunos recontando as histórias ouvidas para estudantes de outras séries, principalmente das séries iniciais do Ensino Fundamental. Muitas das expressões

utilizadas por eles são em inglês, o que demonstra a validade de vivenciar a língua na ação social experienciada através da narrativa em sala de aula.

BRUNER (1997) alega 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). Desta forma, a narrativa se torna um espaço de constituição do homem e de suas identidades sociais. Sendo assim, acreditamos na importância de incentivar os alunos a contarem histórias pessoais nas aulas de inglês, uma vez 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.

Por isso, as tomadas de turno por parte dos alunos na co-construção que ocorre durante e após a contação das histórias faz com que eles tornem-se sujeitos da ação social de contar histórias em inglês. Isso evidencia a utilização da zona de desenvolvimento proximal e a formação de identidades de entes capazes de aprender e utilizar uma língua estrangeira. Esclarece-nos lembrar VYGOTSKY (1989), dizendo que a Zona de Desenvolvimento Proximal é 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. Sob este ponto de vista a linguagem, ação conjunta com um propósito social, é medianeira no desenvolvimento da aprendizagem atuando entre o homem e o mundo.

Assim, a narrativa se torna um espaço de construção de conhecimento, de constituição do homem e de suas identidades sociais. Tais idéias estão presentes nos escritos de LABOV (2003), BRUNER (2001), GARCEZ (2006), VYGOTSKY (1989), ZILLES e KNECHT (2009) entre outros. Contudo, as reflexões de todos os seus participantes nos mostram que não há uma receita pronta para ensinar inglês. Por esta

razão, convidamos professores e outros pesquisadores para que vislumbrem a oportunidade de, a partir da narrativa, dar voz aos alunos e continuidade a esse trabalho.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

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

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

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

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

FREITAS, M. T. A. Vygotsky. ____ Vygotsky & Bakhtin. **Psicologia e educação: um intertexto**. São Paulo: Ática, 2002, p. 73-116.

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.

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

LABOV, William. “Uncovering the event structure of narrative”. In: TANNEN, D; ALATIS, J. E. (Org.). **Round table on Languages and Linguistics – Linguistics, Languages and the real world: discourse and Beyond**. Georgetown: Georgetown University Press, p. 63-83, 2003.

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

RIBEIRO, Branca Telles; LIMA, Cristina Costa; DANTAS, Maria Tereza. (Orgs.) **Narrativa, Identidade e Clínica**. Rio de Janeiro: IPUB, 2001.

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.

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