

UNIVERSIDADE DE TAUBATÉ

Geraldo Sávio Fonseca Almeida

**ATIVIDADES DE *STORYTELLING* COMO APOIO
AO LIVRO DIDÁTICO DE LÍNGUA INGLESA
PARA O 6º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL**

Taubaté - SP

2018

Geraldo Sávio Fonseca Almeida

**ATIVIDADES DE *STORYTELLING* COMO APOIO
AO LIVRO DIDÁTICO DE LÍNGUA INGLESA
PARA O 6º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL**

Dissertação apresentada como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Linguística Aplicada pelo Programa de Pós-graduação em Linguística Aplicada da Universidade de Taubaté.

Área de Concentração: Língua Materna e Línguas Estrangeiras

Orientadora: Profa. Dra. Karin Quast

Taubaté - SP

2018

Geraldo Sávio Fonseca Almeida

**ATIVIDADES DE *STORYTELLING* COMO APOIO AO LIVRO DIDÁTICO DE
LÍNGUA INGLESA PARA O 6º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL**

Dissertação apresentada como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Linguística Aplicada pelo Programa de Pós-graduação em Linguística Aplicada da Universidade de Taubaté.

Área de Concentração: Língua Materna e Línguas Estrangeiras

Orientadora: Profa. Dra. Karin Quast

Data: 19 / 09 / 2018

Resultado: _____

BANCA EXAMINADORA

Professora Dr^a.: Karin Quast

Universidade de Taubaté

Assinatura: _____

Professora Dr^a.: Silvia Matravolgyi Damião

Universidade de Taubaté

Assinatura: _____

Professora Dr^a.: Vera Maria R. A. Costa

Universidade do Vale do Paraíba

Assinatura: _____

AGRADECIMENTOS

À Professora Dra. Karin Quast, minha orientadora, pelos ensinamentos e paciência durante a realização deste trabalho.

À Professora Dra. Maria Aparecida Lopes-Rossi, pelo incentivo e ensinamentos.

À Professora Dra. Vera Batalha, pelo incentivo e estímulo durante a realização das atividades.

À Professora Dra. Silvia Damião, pelo incentivo e ensinamentos.

A todos os professores do Programa de Pós-graduação da Universidade de Taubaté.

A todos os funcionários do Programa de Pós-graduação da Universidade de Taubaté, e em especial, às funcionárias Aparecida Guedes e Alessandra Ramos, da Secretaria do mestrado, pela disposição e desprendimento em sempre ajudar e resolver os problemas.

À minha família, pelo apoio.

À colega Tânia Cristina Apolinário, parceira nas atividades durante o curso, e publicações, e sempre à disposição para ouvir as angústias deste pesquisador.

Aos colegas Rafaela Alves e Cleber Azevedo, pela amizade e apoio.

Aos amigos Paulo Farias, sua esposa Ethiene Farias e seu filho Gustavo Farias, que em determinado momento, receberam-me em sua casa e me ajudaram a superar a solidão, a saudade da família e as dificuldades que enfrentamos quando estamos longe de casa.

À Secretaria Municipal de Educação do Município de Rodelas – Bahia, pelo apoio.

Aos colegas da turma 2016 do mestrado em Linguística Aplicada da Universidade de Taubaté.

E a todos que, direta ou indiretamente, colaboraram para a realização deste trabalho.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Mapa do Estado da Bahia com indicação do Município de Rodelas	16
Figura 2 – Mapa da Região Norte do Estado da Bahia	16
Figura 3 – Capa do livro didático de Língua Inglesa <i>Alive!</i> – PNLD 2017	73
Figura 4 – Início da unidade I – <i>Let's start!</i> Livro <i>Alive!</i> , página 10	76
Figura 5 – Continuação <i>let's start!</i> Livro <i>Alive!</i> , página 11	78
Figura 6 – <i>Let's listen, talk, and sing!</i> Livro <i>Alive!</i> , página 12	79
Figura 7 – Continuação <i>let's listen, talk, and sing!</i> Livro <i>Alive!</i> , página 13	81
Figura 8 – <i>Let's learn about greetings!</i> Livro <i>Alive!</i> , página 14	83
Figura 9 – <i>Let's learn about numbers!</i> Livro <i>Alive!</i> , página 15	84
Figura 10 – <i>Let's read, write, and talk!</i> Livro <i>Alive!</i> , página 20	86
Figura 11 – São João Batista na redoma de vidro	95
Figura 12 – Nego d'Água nas águas do Rio São Francisco	108
Figura 13 – Boitatá	118

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Quadro geral de alguns conteúdos do LD incorporados às histórias	92
Quadro 2 – Esquema para a contação da história de São João Batista	97
Quadro 3 – Esquema para a contação da história do Nego d'Água	109
Quadro 4 – Esquema para a contação da história do Boitatá	120

LISTA DE ABREVIATURAS

LE – Língua Estrangeira

LI - Língua Inglesa

PNLD - Programa Nacional do Livro Didático

LD – Livro Didático

PCN – Parâmetros Curriculares Nacionais

LDB - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

TPR – *Total Physical Response*

TPRS – *Teaching Proficiency through Reading and Storytelling*

MGT – Método da Gramática e Tradução

NSN – *National Storytelling Network*

ALA – *American Library Association*

BNCC - Base Nacional Comum Curricular

RESUMO

O tema desta dissertação é o trabalho com *storytelling*, ou contação de histórias, no ensino de Língua Inglesa com turmas de 6º ano do Ensino Fundamental II, de escola pública. Esta pesquisa foi motivada e influenciada pela busca deste pesquisador por estratégias e métodos motivadores de ensino, assim como pela sua inquietação em perceber a dificuldade dos seus alunos em relação aos aspectos de produção e compreensão oral no processo de ensino-aprendizagem, e na apreensão dos diversos conteúdos e habilidades envolvidos no ensino de Língua Inglesa. Outro motivo desencadeador deste trabalho foi a pesquisa de Alves (2015), que após analisar livros sugeridos pelo Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) 2014, para o ensino de Língua Inglesa no ensino fundamental, constatou que não há a presença *do storytelling*, nas coleções sugeridas pelo Governo Federal para o 6º ano. *Storytelling*, estratégia de ensino de línguas capaz de, entre outras coisas, oportunizar abstração e desenvolvimento da imaginação criadora, desenvolvimento de competências literárias e ampliação do vocabulário, além de ser considerada como algo pessoal, alegre e interessante para os alunos, permitindo que eles, inclusive, utilizem o corpo através de ações efetivas e significativas, usando uma linguagem familiar. Este trabalho tem como objetivo geral propor atividades de *storytelling* como apoio ao livro didático de Língua Inglesa para o 6º ano do Ensino Fundamental II de escola pública; e os seguintes objetivos específicos: (a) fazer um levantamento dos elementos constitutivos (gêneros textuais, tópicos gramaticais e vocabulário) da unidade I do livro didático *Alive*, para o 6º ano; e (b) utilizar estes elementos para a introdução da estratégia do TPRS - Ensino Proficiente através da Leitura e Contação de histórias - e apresentar uma sugestão de atividades de *storytelling* baseadas nos métodos TPR – Resposta Física Total - e TPRS, para turmas de 6º ano. Essas atividades foram inspiradas em histórias e contos populares que fazem parte da comunidade em que a escola está inserida, na pequena cidade de Nova Rodelas, no sertão baiano. Este trabalho utilizou como aporte teórico as contribuições de Alves (2015), Giordano (2013), Leitão (2014), Morgan e Rinvulcri (1983), Sisto (s/d), Tonelli (2005), Wright (1995) e Zaro e Salaberri (1995), que escrevem sobre a contação de histórias e seus benefícios para o ensino de línguas; Azevedo (2007), Coelho (2000), Gregório Filho (2002) e Held (1980), que trazem contribuições sobre contos e literatura infantil; Rojo (2013), Santos (2013) e Siqueira (2012), que escrevem sobre materiais e livro didáticos; Brown (2001) e Leffa (1988), que colaboram sobre métodos e abordagens de ensino de língua estrangeira; Krashen (1983), criador do *Natural Approach* – Método Natural e das hipóteses que explicam como se realiza a aquisição de uma língua estrangeira, além de Asher (1996) e Ray e Seely (2003), criadores dos métodos TPR e TPRS, respectivamente. Metodologicamente, esta pesquisa é de caráter qualitativo e foi conduzida através de revisão bibliográfica, breve descrição de parte do livro didático de Língua Inglesa sugerido pelo PNLD 2017, para o 6º ano do ensino fundamental, seguida de proposta de atividades para se trabalhar com o *storytelling*. Os resultados deste estudo e as atividades sugeridas mostram que a estratégia de *Storytelling* pode ser bastante útil para o ensino de Língua Inglesa no 6º ano do ensino fundamental, e este trabalho pretende colaborar para este ensino, já que as atividades sugeridas podem ser utilizadas para tornarem as aulas mais atrativas e significativas para os alunos.

PALAVRAS-CHAVE: *storytelling*; proposta pedagógica; língua estrangeira; ensino fundamental

ABSTRACT

This work deals with storytelling in 6th grade classrooms in public schools. This piece of research was motivated and influenced by this researcher's search for motivational methods and teaching strategies, as well as for his particular concern when trying to understand students' difficulties related to oral comprehension in the teaching-learning process, and also in the apprehension of the several contents and skills involved in the English Language teaching. Another reason that motivated this paper was Alves' research (2015), who concluded that there is not any storytelling in the textbook collections suggested by the *Programa Nacional do Livro Didático* (PNLD) year 2014, after analyzing them on his study. Storytelling is a language teaching strategy which can foster the development of abstraction, creative imagination and literary skills as well as vocabulary acquisition. It is considered personal, funny and interesting to the students, allowing them to use their bodies through effective and meaningful actions, using a familiar language. The main aim of this dissertation was to propose activities that use storytelling as a support for the 6th grade English Language textbook for students of elementary public schools. The specific aims are: (a) making a data collecting of the constitutive elements (textual genres, grammatical items and vocabulary) of a 6th grade textbook named *Alive*; and (b) using these contents to introduce the TPRS – Teaching Proficiency through Reading and Storytelling, with students as well as suggesting storytelling activities based on the methods TPR – Total Physical Response - and TPRS. These activities were inspired in stories and tales which are part of the community where the school is located, a small town named Nova Rodelas, in the countryside of the State of Bahia. This work was based on the contributions of Alves (2015), Giordano (2013), Leitão (2014), Morgan and Rinvoluceri (1983), Sisto (n/d), Tonelli (2005), Wright (1995) and Zaro and Salaberri (1995), who write about storytelling and its benefits to language teaching; Azevedo (2007), Coelho (2000), Gregório Filho (2002) and Held (1980), who write on infantile tales and literature; Rojo (2013), Santos (2013) and Siqueira (2012), who write about didactic materials and textbooks; Brown (2001) and Leffa (1988), who discuss the foreign language teaching methods and approaches; Krashen (1983), who created the Natural Approach and the five hypothesis which explain the process of acquisition of a foreign language; Asher (1996) and Ray and Seely (2003), who created the methods TPR and TPRS, respectively. Methodologically, this is a qualitative research and it was developed through bibliographical revision, a brief description of part of the English textbook suggested by the PNLD 2017, followed by suggestions of storytelling activities. The results of this study and the activities suggested show that storytelling may be a very interesting language teaching strategy in elementary public schools, and this work intends to contribute to English Language teaching as teachers might use these activities to make classes more attractive and meaningful to students.

KEY WORDS: storytelling; pedagogic activity; foreign language; elementary school

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	10
CAPÍTULO 1 - FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA	20
1.1 Contação de Histórias ou <i>Storytelling</i>	20
1.1.1 Definição, características e breve histórico do <i>Storytelling</i>	20
1.1.2 O uso da estratégia de <i>Storytelling</i> para o ensino de Língua Inglesa	25
1.2 Métodos de Ensino de Língua Estrangeira	39
1.2.1 TPR – <i>Total Physical Response</i> e o <i>Natural Approach</i>	41
1.2.2 TPRS – <i>Teaching Proficiency through Reading and Storytelling</i>	45
1.3 O Livro Didático	58
1.3.1 O livro didático de Língua Inglesa e a sua escolha	58
CAPÍTULO 2 – PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS DA PESQUISA	63
2.1 Contextualização da Pesquisa	63
2.1.1 O Professor – pesquisador	63
2.1.2 Caracterização da área de atuação	66
2.2 Livro didático de Língua Inglesa para o 6º Ano – PNLD 2017	71
CAPÍTULO 3 – PROPOSTA DE ATIVIDADES DE <i>STORYTELLING</i> BASEADA NOS MÉTODOS TPR E TPRS	88
3.1 Sugestão de atividades para se trabalhar o <i>Storytelling</i> no 6º ano	89
3.2 Procedimentos para o <i>Storytelling</i> baseados nos métodos TPR e TPRS	93
3.3 Dinâmica da Contação de histórias	94
CONCLUSÃO	129
REFERÊNCIAS	133
ANEXOS	137
Anexo A – Sumário do livro <i>Alive!</i>	137

INTRODUÇÃO

O tema desta dissertação é o trabalho com *storytelling* em sala de aula, também conhecido no Brasil como contação de histórias, estratégia de ensino que pode se caracterizar como excelente ferramenta para o ensino de língua estrangeira (doravante LE).

Alves (2015), baseando-se em vários autores como Forbush (1915), Pellowsky (1977) e Shedlock (1951), comenta que as histórias fazem parte da cultura dos povos há milênios e lembra que elas são uma poderosa ferramenta para o ensino, já que a criança pode guardá-las para toda a vida. Além disso, as aventuras vividas por personagens adultos transmitem lições importantes para as crianças que ainda não estejam em condições de passar por essas mesmas experiências, em virtude da idade, oferecendo desta forma, importantes ensinamentos para a vida.

Este trabalho justifica-se pela busca de atividades significativas que possam ser utilizadas nas aulas de Língua Inglesa (doravante LI), e a estratégia de contação de histórias, ou *storytelling*, ou a arte narrativa, pode cumprir a contento este papel, por, entre outras coisas, oportunizar a capacidade de abstração, o desenvolvimento da imaginação criadora e de competências psicoafetivas (GIORDANO, 2013), além de ampliar o vocabulário e desenvolver a competência literária. A contação de histórias pode ser considerada algo bastante pessoal, alegre e interessante para as crianças, e permitir, inclusive, que elas usem o próprio corpo de forma efetiva e significativa, e utilizar uma linguagem familiar para elas (WRIGHT, 1995).

Há também a necessidade de se conhecer o livro didático (doravante LD) de Língua Inglesa utilizado na escola campo da pesquisa. Assim, foi realizada uma descrição da unidade 1, que compõe a parte I do livro didático para o 6º ano da coleção *Alive!*, de Vera Menezes *et al*, Editora UDP, indicado pelo PNLD¹ (PROGRAMA NACIONAL DO LIVRO DIDÁTICO) 2017. LD este que foi aprovado e

¹ Programa Nacional do Livro Didático, iniciativa do Ministério da Educação (MEC), cujos objetivos básicos são a avaliação, aquisição e a distribuição, universal e gratuita, de livros didáticos para os alunos das escolas públicas do ensino fundamental e médio brasileiro.

adotado pela escola para ser utilizado durante os próximos três anos vigentes, e é utilizado nas aulas de Língua Inglesa, no 6º ano do Ensino Fundamental.

Neste contexto, contudo, em que o LD é o principal, e por vezes, o único, instrumento norteador do trabalho do docente, e está presente em salas de aula de Língua Inglesa de todo o país, deixa a impressão de que o seu *syllabus*² é o mesmo de décadas atrás, que a sequência de tópicos não muda, e acaba por trazer as mesmas coisas que podem não fazer sentido para os alunos. A utilização de outros textos e atividades diferenciadas e significativas para os alunos, então, passou a ser tarefa e preocupação deste pesquisador, com o objetivo de tentar sanar essa possível lacuna que o LD apresenta, e, ao mesmo tempo, estabelecer uma ponte entre os programas de conteúdos que precisam ser contemplados no processo de ensino e aprendizagem.

Coracini (1999) comenta que as constatações sobre a realidade do LD de língua estrangeira no Brasil apontam que ele desconsidera a realidade na qual o aluno está inserido e sinalizam para a possível existência de lacunas nos LD em circulação, porque nem sempre apresentam atividades que contemplem as competências e habilidades sugeridas no eixo da compreensão escrita e oral.

Para Lajolo (1996, p. 4 apud ROJO, 2013, p.170),

[...] o livro didático é um importante mecanismo na homogeneização dos conceitos, conteúdos e metodologia educacionais, porém apresenta conteúdos fragmentados para torná-los acessíveis à compreensão do aluno, o que, certamente, dificultará uma apreensão situada, ética e socialmente relevante desses conceitos.

Rojo (2013) argumenta que o LD deve fornecer ao professor contribuições que possibilitem a ele mediar a construção do conhecimento científico pelo aluno para que este se aproprie da linguagem e desenvolva valores éticos, de acordo com os avanços da ciência contextualizada e socialmente relevante. Contudo, questiona: “como fazê-lo se a proposta autoral do LD pode ir, e quase sempre estará indo por um outro percurso, sem transpor ciência situada ou socialmente relevante e sem um trabalho no campo da ética?” (ROJO, 2013, p.170).

² conteúdos programáticos.

Como se pode ver, o que Coracini (1999) e Lajolo (1996) apontavam sobre o LD, na década de 1990, continua ocorrendo hoje em dia, e pode ser constatado por Rojo (2013), quando afirma que,

[...] resultados de pesquisas, nos últimos dez anos, têm apontado o papel estruturador e cristalizador de currículos desempenhados pelo LD, mas embora busquem se adequar a referenciais e propostas curriculares mais recentes, mantêm-se ligados a certa tradição na abordagem de seus objetos de ensino (ROJO, 2013, p.169).

Siqueira (2012), por sua vez, afirma que há a tendência, em alguns livros didáticos de Língua Inglesa, de “[...] transformar a sala de aula em um espaço idealizado, uma verdadeira ‘ilha da fantasia’, e traz diversos temas que são irrelevantes para muitos contextos [...]” (op. cit, p. 320). A proposta deste trabalho, portanto, visa a colaborar nesta questão de contextualização dos temas, pois traz a utilização da estratégia da contação de histórias que utiliza como *corpus* contos, histórias e lendas que fazem parte da vida do alunado.

Siqueira (2012, p. 321) argumenta ainda que os materiais de ensino de Língua Inglesa devem

[...] atender às necessidades específicas dos aprendizes, pautando-se pela inserção de conteúdos culturais globais, em especial da cultura nativa do aluno, pelo desenvolvimento da competência intercultural, assim como pela inclusão de temas que fazem parte do mundo real [...].

Ainda conforme Siqueira (2012), a inclusão ou exclusão de determinados conteúdos em uma coleção didática de ensino de línguas, materna ou estrangeira, passa por uma avaliação rigorosa de editores que, fiéis ao argumento de que estão produzindo um livro de alcance global, elegem áreas sensíveis que, em tese, não devem fazer parte do rol de tópicos de seus manuais didáticos e optam por lidar com tópicos neutros, aparentemente inofensivos. Mantém-se, portanto, no firme propósito de distanciar a sala de aula de línguas do mundo real, “[...] de realidades que buscam se distanciar daquelas de grupos sociais marginalizados e/ou invisibilizados, evitando, assim, tratar de assuntos que possam desestabilizar o ambiente de “Disneilândia pedagógica” que muitos desses materiais ainda insistem em perpetuar [...]” (SIQUEIRA, 2012, p. 326).

Tendo em mente, portanto, a busca de estratégias motivadoras para tornar o ensino da LI mais significativo, engajador para os alunos, fez-se a opção por *storytelling*, dentre as estratégias de ensino que têm a oralidade como parâmetro, porque, inclusive, vem ao encontro de critérios estabelecidos pelo PNLD que, entre outras coisas, recomenda o trabalho com a presença de textos verbais e significativos para os alunos, e a preocupação com a produção e interação oral. Além disso, há a preocupação em propor a utilização de uma estratégia de ensino que é considerada ferramenta facilitadora do trabalho docente (RAY; SEELY, 2003; WRIGHT, 1995), assim como do processo de ensino-aprendizagem de Língua Inglesa, e na apreensão dos diversos conteúdos e habilidades envolvidos nesse processo.

O *Storytelling* pode trazer para os alunos atividades com significado, recompensadoras e motivadoras, que podem auxiliá-los a compreenderem a linguagem, a compreenderem e compartilharem o seu mundo com outros alunos, além de fornecerem fonte constante de experiências linguísticas (WRIGHT, 1995); além de permitirem trabalhar as quatro habilidades, através de uma exposição natural à linguagem (LEITÃO, 2010).

Para Tonelli (2005, p. 199) “as atividades realizadas a partir da contação de histórias infantis encorajam e/ou possibilitam o ensino da língua oportunizando formação de conceitos e construção de conhecimentos”.

Ensinando Língua Inglesa, desde 1998, nos anos iniciais do Ensino Fundamental II, em escola pública do sertão baiano, o autor dessa pesquisa, apesar das limitações geográficas, econômicas, sociais etc, sempre esteve à busca de estratégias de ensino que despertassem no seu alunado o gosto e o prazer pelo aprendizado de uma LE, nesse caso específico, da Língua Inglesa, e que viessem ao encontro das dificuldades dos seus alunos.

Outro motivo desencadeador deste trabalho foi a pesquisa de Alves (2015), que após analisar livros sugeridos pelo PNLD - 2014, para o ensino de LI, concluiu que:

[...] as coleções *Alive*, *It Fits* e *Vontade de Saber Inglês*, a partir dos índices de seus livros e das atividades propostas com histórias, não há a presença *do storytelling* [...]. Embora se perceba a presença de tipos de histórias tais como contos e

fábulas, utilizadas apenas para o trabalho com interpretação de texto, estudo da estrutura da língua e a utilização dos temas presentes nas estórias para a discussão de realidades atuais, sendo feitos em português (ALVES, 2015, p. 9).

Essas histórias, contos e fábulas às quais Alves (2015) se refere, no entanto, são encontrados apenas nos livros para o 8º e 9º anos, e não aparecem no exemplar do 6º ano, da coleção *Alive*, utilizado como *corpus* nesta pesquisa, conforme se pode verificar na seção 2.2 deste trabalho.

O objetivo geral deste trabalho é, portanto, propor a elaboração de atividades, utilizando o *storytelling*, para o ensino de Língua Inglesa a turmas do 6º ano do Ensino Fundamental II, de escola pública, como apoio ao livro didático de Língua Inglesa da coleção *Alive!*, de Vera Menezes *et al*, Editora UDP, indicado pelo PNLD, aprovado e adotado pela escola campo da pesquisa para ser utilizado durante os próximos três anos vigentes. As histórias foram elaboradas a partir de histórias e contos populares presentes na comunidade onde a escola municipal está inserida, a cidade de Nova Rodelas, no sertão baiano, distante 543 km da capital do estado³.

Essas histórias e contos apresentados neste trabalho são significativos pelo fato de os alunos já os terem escutado no ambiente familiar, nas conversas com os amigos e, desta forma, colaboram para que o ensino de Língua Inglesa seja melhor contextualizado, e trazendo aspectos do dia a dia do aluno, integrados à sua realidade. Através dessas histórias pode-se também traçar correlações entre as histórias contadas na língua materna e estrangeira, e conseqüentemente, os alunos podem prever as ações, adivinhar desfechos, etc (WRIGHT, 1995).

Esta pesquisa traz os seguintes objetivos específicos: (a) fazer um levantamento dos elementos constitutivos (gêneros textuais, tópicos gramaticais e vocabulário) da unidade I do livro didático *Alive*, para o 6º ano⁴; (b) utilizar esses elementos para a introdução da estratégia do *storytelling* e apresentar uma sugestão de atividades de *storytelling* baseadas nos métodos *Total Physical Response*

³ As atividades de contação de histórias sugeridas neste trabalho foram elaboradas tendo em mente turmas de 6º ano, da escola campo de pesquisa, no entanto, não possível implementá-las e testá-las, devido ao fato de este pesquisador estar afastado das suas atividades durante o Mestrado; estas atividades serão implementadas no ano seguinte à conclusão do curso.

⁴ Apresentar a descrição apenas da unidade I deve-se ao fato de todas as unidades do livro apresentarem basicamente a mesma configuração no que diz respeito à apresentação das seções.

(doravante TPR) – Resposta Física Total -, e TPRS - *Teaching Proficiency through Reading and Storytelling* (doravante TPRS) – Ensino Proficiente através de Leitura e Contação de histórias-, para turmas de 6º ano do ensino fundamental II.

Em relação às perguntas que nortearam esta pesquisa, duas foram elaboradas: (a) quais são os elementos constitutivos da unidade I, do LD *Alive*, para o 6º ano? (b) como esses elementos podem ser trabalhados por meio da estratégia de *Storytelling* para alunos do 6º ano do ensino fundamental?

As histórias e contos populares escolhidos para a elaboração das atividades de contação de histórias, apresentados no capítulo 3 deste trabalho, fizeram e fazem parte da comunidade e são repassados de geração a geração, pelos seus membros, através da contação de histórias. Alguns desses contos estão relacionados aos índios e ao Rio São Francisco, devido ao fato de a cidade ter sido inicialmente habitada pelos índios da Tribo Tuxá, há mais de 100 anos.

A história do povo Tuxá é antiga e está relacionada à sociedade colonial/nacional, desde as primeiras penetrações da frente pastoril, no século XVII, que foram acompanhadas pelos missionários e fundaram várias missões na região. A cidade de Rodelas originou-se, portanto, de uma dessas missões, consagrada a São João Batista, e chamada Missão de São João Batista de Rodelas (ANAI, s/d, *online*⁵).

Os Índios Tuxá, primeiros habitantes da aldeia Rodelas, e habitantes do Brasil mesmo antes da colonização, sempre foram um povo pacífico e conviviam em paz com a população não-índia da comunidade de Rodelas; nome esse, aliás, que foi dado à comunidade devido à figura de Francisco Rodelas, índio que ganhou o apelido de Rodela por usar um colar de ossos, semelhante a uma rodela, e é considerado o seu primeiro cacique. Francisco Rodelas teria lutado ao lado de Felipe Camarão, contra os holandeses, na Ribeira das Alagoas do São Francisco, o século XVII, para expulsar os inimigos da região (BAHIA, 2011, *online*⁶).

⁵ Disponível em <<https://www.anai.org.br>>. Acesso em: 31 jan. 2018.

⁶ Disponível em <<http://edinhorodelasbahia.blogspot.com/2011/07/formacao-do-municipio-de-rodelas.html>>. Acesso em: 31 jan. 2018.

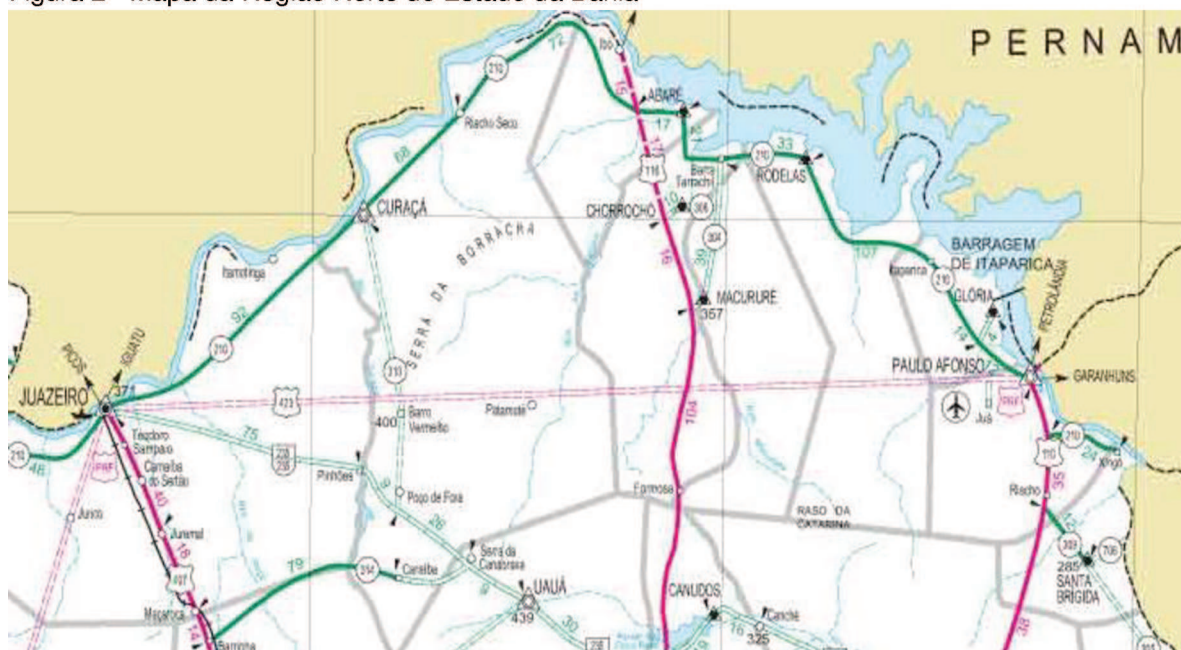
Figura 1 – Mapa do Estado da Bahia com localização do Município de Rodelas



Fonte: edinhorodelasbahia.blogspot.com

Situada à margem direita do Rio São Francisco, na divisa com o estado de Pernambuco, a antiga cidade de Rodelas foi inundada devido à construção da usina hidroelétrica de Itaparica, 70 km rio abaixo, em 1988, exatamente 30 anos atrás (vide figura 2).

Figura 2 - Mapa da Região Norte do Estado da Bahia



Fonte: <http://mochileiro.tur.br/mapaba.htm>

E, por ser uma comunidade ribeirinha e indígena, sua cultura e memória trazem histórias e contos que fazem parte do folclore brasileiro e local. A nova cidade foi construída em uma área localizada em um terreno mais alto, cerca de 1 km de distância do rio São Francisco e de onde a antiga cidade encontra-se submersa.

Assim, os contos escolhidos para sugestão de contação de histórias neste trabalho, como A lenda do Nego d'Água, A história do padroeiro São João Batista e a lenda do Boitatá são significativos para os alunos rodelenses, pois são contadas e vivenciadas por muitos deles no seio familiar e na comunidade, e continuam vivas no imaginário do povo rodelense, que traz consigo na memória as histórias dos antepassados, os contos, histórias e lendas que fazem parte da cultura popular brasileira e local, e são repassados para as novas gerações através da contação de histórias.

Este pesquisador, nascido e criado na cidade de Rodelas, e que acompanhou todo o processo de mudança e retirada de seus pertences para a nova cidade, no começo de 1988, antes de se mudar para São Paulo, ouviu muitas dessas histórias e contos, durante a sua infância, além de ter sido praticamente alfabetizado através da estratégia de contação de histórias, de modo que a imagem de infância em que a sua irmã mais velha lia histórias infantis ainda é muito forte em sua memória afetiva.

A história *Os três porquinhos e o lobo mau*, de Jacobs (1916), por exemplo, serviu como meio de alfabetização e aprendizagem para este pesquisador, pois, ao mesmo tempo em que a sua irmã mais velha lia/contava a história dos três irmãos que fugiam do lobo mau, depois que suas casas eram derrubadas, e o transportava para aquele mundo irreal do conto, em um determinado momento, este pesquisador tinha a incumbência de ler também as histórias para ela, que o corrigia ou o ajudava na leitura correta das sílabas. Isso também o despertou desde cedo para o gosto e prazer pela leitura.

Por tudo exposto acima é que esta dissertação tem como base o trabalho com o *Storytelling*, ou contação de histórias, e pretende, entre outras coisas, trazer contribuições para o processo de ensino-aprendizagem de Língua Inglesa, no Ensino Fundamental, especificamente, para o 6º ano, turma em que se inicia o

trabalho com LE, em escolas públicas nacionais, e a faixa etária dos alunos ser bastante adequada para se introduzir um trabalho pautado em contação de histórias (WRIGHT, 1995).

Este trabalho utiliza como aporte teórico as contribuições de Alves (2015), Giordano (2013), Leitão (2014), Morgan e Rinvoluceri (1983), Sisto (s/d), Tonelli (2005), Wright (1995) e Zaro e Salaberri (1995), que escrevem sobre a contação de histórias e seus benefícios para o ensino de línguas; Azevedo (2007), Coelho (2000), Gregório Filho (2002) e Held (1980), que trazem contribuições sobre contos e literatura infantis; Rojo (2013), Santos (2013) e Siqueira (2012), que escrevem sobre materiais e livro didáticos; Brown (2001) e Leffa (1988), que colaboram sobre métodos e abordagens de ensino de língua estrangeira; Krashen (1983), criador do *Natural Approach* – Método Natural e das hipóteses que explicam como se realiza a aquisição de uma língua estrangeira; além de Asher (1996) e Ray e Seely (2003), criadores dos métodos TPR e TPRS, respectivamente.

Metodologicamente, esta pesquisa é de caráter qualitativo e foi conduzida através de revisão bibliográfica, breve descrição de parte do LD de Língua Inglesa sugerido pelo PNL 2017, para o 6º ano, seguida de proposta de atividades para se trabalhar com o *storytelling*, baseadas nos métodos de ensino de língua estrangeira TPR e TPRS e seus passos, a partir de alguns contos que fazem parte da história da comunidade onde a escola campo da pesquisa está inserida.

Esta dissertação é composta dessa introdução, mais o capítulo 1, que é a fundamentação teórica do trabalho, e traz tópicos como a contação de histórias ou *storytelling*, sua definição, breve histórico e o uso para o ensino de LE, além de breve comentário sobre os métodos de ensino de LE. Traz também detalhes dos métodos de ensino TPR e o *Natural Approach* (Método Natural), o método TPRS, e considerações sobre o LD e a sua escolha.

No capítulo 2, os procedimentos metodológicos da pesquisa, encontram-se a contextualização da pesquisa, onde aparecem informações sobre o professor – pesquisador, sobre a escola - campo da pesquisa e da comunidade onde ela está inserida, além da descrição de parte do livro didático de Língua Inglesa para o 6º ano.

O capítulo 3 traz propostas de atividades utilizando o *storytelling*, baseadas nos métodos TPR e TPRS, com possibilidades de utilização pelo professor em

turmas de 6º ano do Ensino Fundamental II, elaboradas a partir de histórias e contos que fazem parte da comunidade onde a escola campo de pesquisa está localizada.

Finalmente, são apresentadas as Conclusões, Referências e Anexos deste trabalho.

CAPÍTULO 1 - FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Este capítulo apresenta os pressupostos teóricos que nortearam este estudo, em que são feitas constatações sobre a importância do *Storytelling* nas aulas de LE; traz ainda a fundamentação do trabalho com base em pesquisas prévias desenvolvidas por autores diversos sobre o *Storytelling* e seus benefícios para a educação, informações sobre alguns métodos de ensino que nortearam o processo de ensino-aprendizagem de LE ao longo dos tempos e deram suporte a este trabalho, como o TPR e o TPRS; além de considerações sobre o livro didático.

1.1 Contação de Histórias ou *Storytelling*

A contação de histórias, ou *Storytelling*, é uma estratégia de ensino que pode se revelar como um meio facilitador do trabalho do professor em salas de aula de língua estrangeira, e diversos autores como Ray e Seely (2003), Tonelli (2005), Wright (1995), entre outros, defendem a sua utilização no âmbito educacional nos anos iniciais de estudo de Língua Inglesa. Nas duas seções seguintes deste trabalho, são apresentados definição, características e histórico do *Storytelling*, além de algumas considerações sobre o uso dessa estratégia no ensino de língua estrangeira.

1.1.1 Definição, características e breve histórico do *Storytelling*

Ao citar Pellowsky (1977), Alves (2015, p. 21) define *Storytelling* como “a arte, o ofício da narração das histórias, em verso ou prosa, enquanto apresentada ou conduzida por uma pessoa ao vivo, diante de uma audiência.”. E acrescenta que “elas podem ser faladas ou cantadas, com ou sem música, ilustrações, ou qualquer outro acompanhamento, e podem ser aprendidas oralmente, de forma impressa, ou utilizando-se recursos tecnológicos modernos”.

No campo do ensino de LE, conforme Alves (2015, p.30),

[...] há muito tempo este recurso vem sendo utilizado, algumas experiências têm sido feitas e seus resultados veiculados, buscando-

se apontar novas possibilidades de trabalho com esta estratégia milenar, não apenas com estudantes que são nativos em relação à língua que está sendo trabalhada, como também, com estudantes aprendendo outra língua como língua estrangeira [...].

De acordo com a *American Library Association* (Associação Americana das Bibliotecas) – doravante ALA⁷ -, o *Storytelling* é a arte da linguagem que pré-data a história escrita, e na década de 1970 era fomentada por duas organizações, ambas situadas em Jonesborough, no estado americano do Tennessee, onde aconteceu o avivamento do *storytelling* americano, com a realização do primeiro Festival Nacional de *Storytelling*, em 1973.

A ALA informa em sua página *online*⁸ que o sucesso desse festival levou à fundação da *National Association for the Preservation and Perpetuation of Storytelling*, (em Português, Associação Nacional para a Preservação e Perpetuação do *Storytelling*), que nos anos 1980, mudou o seu nome para *National Storytelling Association* (Associação Nacional do *Storytelling*), e em 1998 foi dividida em duas organizações independentes: a *National Storytelling Network* – (Rede Nacional do *Storytelling*) – doravante NSN - e a *International Storytelling Center* (Centro Nacional do *Storytelling*), ambas dedicadas ao avanço da arte do *storytelling*, como uma arte performática, auxílio educativo e um processo de transformação cultural.

A NSN é uma organização com membros diretores eleitos por outros membros de seis regiões distintas dos Estados Unidos, oferece serviços diretos, publicações e oportunidades educacionais a milhares de indivíduos, agremiações locais de *storytelling* e associações. Esses serviços são projetados para melhorar a qualidade do *storytelling* em todos os níveis – em locais de entretenimento, nas salas de aula e bibliotecas, e em qualquer local em que o *storytelling* possa contribuir para a qualidade de vida das pessoas.

A NSN também é patrocinadora da Conferência Nacional de *Storytelling*, em cooperação com membros locais ou regionais, em diferentes locais, a cada ano. Conferência essa que fornece *workshops* educacionais, programas de demonstração e Prêmiação Nacional de *Storytelling*, cerimônia que reconhece a

⁷ *American Library Association* é a maior e mais antiga associação de bibliotecas do mundo, foi fundada em 1876 e a sua missão é fornecer liderança para o desenvolvimento, promoção e melhoria das bibliotecas e serviços de informação para todos.

⁸ Disponível em <<http://www.ala.org/aboutala/affiliates/affiliates/nsn>>. Acesso em: 21 jul. 2017.

excelência da liderança e serviço do *storytelling* por todo o continente norte americano.

No Brasil, não há registro de uma associação nacional de contação de histórias, como a associação americana, porém, uma rápida busca *online* revela algumas organizações que visam à difusão e divulgação do *storytelling* pelo país afora, entre elas: a *Crianças a torto e a Direitos*⁹, a *Associação Amigos das Histórias*¹⁰, que oferece inclusive um curso de pós-graduação semipresencial *A Arte de contar Histórias*, a *Associação Riograndense de contadores de histórias*¹¹, que organiza festivais estaduais de contação de histórias, e o grupo Morandubetá, do Rio de Janeiro, do qual fazem parte autores como Celso Sisto, que em seu *site online*¹² divulga laboratórios de autoria de histórias para crianças, capacitação de contadores de histórias, livros e oficinas, entre outras coisas.

Sisto é escritor, ilustrador, contador de histórias e arte-educador, Mestre em Literatura Brasileira pela Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC) e Doutor em Teoria da Literatura pela Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (PUC – RS). Ele é responsável pela criação de grupos de contadores de histórias no Brasil e tem mais de 30 livros publicados para crianças e jovens. Vários dos seus livros receberam, inclusive, o selo de Altamente Recomendável, pela Fundação Nacional do Livro Infantil e Juvenil (FNLIJ).

Em relação a pesquisas dedicadas ao *storytelling* na área de educação no Brasil, uma chama atenção, mais especificamente, pelo seu caráter pioneiro e vanguardista e foi desenvolvida por Tonelli (2005), para a conclusão de mestrado, na Universidade Estadual de Londrina, no estado do Paraná. Ela desenvolveu um projeto de contação de histórias em uma escola particular com alunos que haviam tido algum tipo de contato com a Língua Inglesa como língua estrangeira. O objetivo principal de Tonelli era transpor didaticamente as histórias infantis para o ensino de inglês como língua estrangeira, enquanto um dos objetivos específicos era perceber se as atividades com *storytelling* possibilitavam a aprendizagem de uma LE.

⁹ Disponível em <<https://criancasatortoeadireitos.wordpress.com/tag/ouvir-e-contar-associacao-de-contadores-de-historias/>>. Acesso em: 17 jul. 2018.

¹⁰ Disponível em <<http://amigosdashistorias.blogspot.com/>>. Acesso em: 17 jul. 2018.

¹¹ Disponível em <<http://archoscontadores.blogspot.com/>>. Acesso em: 17 jul. 2018.

¹² Disponível em <<http://celsosisto.com/>>. Acesso em: 17 jul. 2018.

Tonelli (2005) visualiza a contação de histórias como algo encorajador para o ensino de línguas, enquanto Giordano (2013, p. 27) afirma que:

O conto da tradição de transmissão oral é a forma primitiva da arte de dizer. A tradição perpetuou essas narrativas como uma forma de ensinamentos transmitidos oralmente. Sua idade perde-se na poeira dos tempos, como diziam os poetas, e seu *locus nascendi* ninguém sabe, ninguém viu.

Para a NSN¹³, o *Storytelling* é uma forma antiga de arte e uma valiosa forma de expressão humana, porque a história é essencial para muitas das formas de arte, e como uma valiosa forma de promovê-la e distingui-la de outras formas relacionadas de expressão humana, como o teatro, por exemplo. *Storytelling* é, portanto, uma arte interativa do uso de palavras e ações, com o objetivo de se revelar os elementos e imagens de uma história, enquanto estimula a imaginação do ouvinte.

A NSN traz ainda mais cinco características importantes do *storytelling*, sintetizadas a seguir:

- a. *Storytelling* requer interação direta entre o contador e um ou mais ouvintes e suas respostas, que influenciam o contador da história. O *storytelling* emerge da interação e esforços cooperativos, e coordenados do contador e da audiência e não cria uma barreira imaginária entre o falante e os ouvintes. Este caráter interativo parcialmente colabora para o seu imediatismo e impacto.
- b. O *Storytelling* usa linguagem, quer seja em língua falada ou corporal, ou até mesmo a língua de sinais.
- c. “O *Storytelling* usa ações como a vocalização, movimento físico e/ou gestos. Estas ações são as partes da linguagem falada ou manual, além das palavras. O uso delas distingue o *storytelling* da escrita e das interações de computador baseadas em textos¹⁴ (NSN, s/d, *online*)¹⁵.
- d. O *Storytelling* sempre envolve a apresença de uma história — uma narrativa.

¹³ Disponível em <<http://www.storynet.org/resources/whatisstorytelling.html>>. Acesso em: 21 jun. 2017.

¹⁴ Todas as traduções são de autoria deste pesquisador.

¹⁵ No original: Storytelling uses actions such as vocalization, physical movement and/or gesture. These actions are the parts of spoken or manual language other than words. Their use distinguishes storytelling from writing and text-based computer interactions.

e. “O *Storytelling* incentiva a imaginação ativa dos ouvintes¹⁶” (NSN, s/d, *online*), já que eles imaginam a história. “O papel do ouvinte da contação de histórias é de criar ativamente as imagens, ações, personagens e fatos — a realidade — vívidos, multi-sensoriais, da história na sua própria imaginação, baseado na *performance* do contador, assim como das próprias experiências passadas, crenças e compreensões. A história completa acontece na mente do ouvinte, indivíduo único e personalizado¹⁷” (NSN, s/d, *online*), que acaba sendo um co-criador da história.

Giordano (2013, p. 29 - 30) constata que “[...] a arte narrativa favorece a oportunidade para a simbolização, para o desenvolvimento da capacidade de abstração, para o fantástico, para o maravilhoso, para o sonho, para trocas entre os iguais, para o desenvolvimento da imaginação criadora”. Para essa autora, “[...] os contos de tradição oral, certamente, desenvolvem competências psicoafetivas e, com isso, podem desenvolver as necessárias experiências de não ir além dos limites da destruição do nosso próprio semelhante” (op cit., p. 30).

De forma geral, a contação de histórias é uma forma fácil, espontânea e mais íntima de compartilhar uma narrativa com uma ou mais pessoas, utilizando-se a voz e o corpo, com o objetivo de entreter, explicar o mundo físico e transmitir experiências para outras gerações.

Sisto (s/d, *online*) aponta a importância e os benefícios de se ouvir histórias, para as crianças, desde a mais tenra idade, desde o embalar dos bebês no colo da mãe, a fim de familiarizá-las, desde aí, com os mecanismos narrativos, e com a proximidade e o afeto que o contar histórias envolve. Para o autor, estas ações fazem parte das estratégias para a formação do leitor e “[...] a história narrada, por escrito ou oralmente, permite também aquisições em diversos níveis. Isto é: contar histórias para as crianças permite conquistas, no mínimo, nos planos psicológico, pedagógico, histórico, social, cultural e estético”.

O autor acrescenta ainda que ao vivenciar uma história, as crianças têm a possibilidade de aumentar o repertório de conhecimento sobre si e sobre o mundo, o

¹⁶ No original: Storytelling encourages the active imagination of the listeners.

¹⁷ No original: The storytelling listener’s role is to actively create the vivid, multi-sensory images, actions, characters, and events- the reality- of the story in his or her mind, based on the performance by the teller and on the listener’s own past experiences, beliefs, and understandings. The completed story happens in the mind of the listener, a unique and personalized individual.

que auxilia a formar a personalidade, educar para a escuta coletiva, para as regras de convivência social, para a percepção da igualdade ou da diferença, para os mecanismos da comunicação linguística, para o reconhecimento e uso da emoção, para a diversidade estética, para a constatação dos usos do tempo e do espaço etc. (SISTO, s/d).

Sisto (s/d, *online*) conclui ainda que,

[...] contar oralmente uma história está relacionado ao reunir, ao criar intimidade, ao ato de entrega coletiva. É um ato agregador de pessoas; é o exercício do encontro - consigo, com os outros, com o universo imaginário, com a realidade, por extensão, e por isso, esse costume milenar é também socializante.

Para Sisto (s/d), através das histórias as crianças tendem a desenvolver mais a imaginação e a criatividade e “[...] na medida em que se tornam ouvintes e leitores críticos, assumem o protagonismo de suas próprias vidas” (SISTO, s/d, *online*).

O autor desta pesquisa concorda com as diversas ideias e concepções apresentadas pelos autores, nesta seção sobre o *storytelling*, haja vista que, conforme demonstrado, é uma forma engajante, interativa e contextualizadora de ensino de LE, já que coloca o aluno como sujeito ativo e participativo do processo de ensino-aprendizagem, e não um mero receptor passivo de conteúdos que, às vezes, podem ser maçantes e não significativos para eles.

Na seção seguinte, serão discutidos o uso e os benefícios da estratégia de *Storytelling* para o ensino de línguas estrangeiras.

1.1.2 O uso da estratégia de *Storytelling* para o ensino de línguas estrangeiras

O *Storytelling* tem sido visto como um auxílio para o ensino de línguas estrangeiras, e o interesse na utilização de seus recursos para aprendizes de níveis iniciais se dá por uma série de motivos: um desses motivos é a necessidade de atividades em sala de aula que sejam significativas para os alunos, e que os levem a um maior envolvimento no processo de ensino-aprendizagem de LE (RAY; SEELY, 2003; TONELLI, 2005; WRIGHT, 1995).

As propostas de programas que possam fornecer atividades significativas e proporcionar um maior envolvimento dos alunos, portanto, devem basear a seleção de vocabulário, estruturas e atividades em um determinado tópico ou área de interesse dos aprendizes, e com um forte foco no uso de todas as oportunidades de interação comunicativa real na sala de aula (atividades do aqui e agora que envolvem uso espontâneo da língua estrangeira, linguagem da sala de aula, etc) (RAY; SEELY, 2003).

A inclusão de recursos como jogos, histórias, e atividades baseadas em tarefas também podem ser utilizadas como uma parte central e não complementar do programa. Tudo isso projetado para estimular o interesse dos aprendizes em se comunicar de forma significativa e que possam ajudá-los a internalizar a linguagem (MORGAN; RINVOLUCRI, 1983; WRIGHT, 1995).

Histórias vêm sendo bastante utilizadas na prática da educação recentemente, e amplamente empregadas como um meio poderoso de ensino e aprendizagem. Tonelli (2005) afirma, no que diz respeito ao ensino de Língua Inglesa através de histórias infantis, que, com o aumento da procura do ensino de Língua Inglesa para crianças, professores e pesquisadores passaram a buscar formas para o sucesso de tal atividade. Para Wright (1995, p. 6), um dos autores que defendem o uso de histórias infantis no ensino de Língua Inglesa como língua estrangeira, “[...] as crianças buscam encontrar significado nas histórias, e as escutam com um propósito. Se elas encontram significado são recompensadas através de sua habilidade de compreender e são motivadas a tentar aprimorar a sua habilidade de compreender mais ainda¹⁸”.

Na visão deste pesquisador, Tonelli (2005, p. 45) corrobora esta idéia ao afirmar que “[...] as histórias podem ser vistas como um instrumento valioso no ensino de Língua Inglesa, e as crianças são recompensadas através da habilidade de compreender a língua estrangeira”.

Wright (1995) afirma ainda que as histórias, a leitura de livros e a troca de histórias com os semelhantes são necessários ao ser humano. Para o autor, as

¹⁸ No original: [...] children want to find meaning in stories, so they listen with a purpose. If they find meaning they are rewarded through their ability to understand, and they are motivated to try to improve their ability to understand even more.

histórias ajudam as crianças a compreenderem e compartilharem o seu mundo com outras crianças, e estão sempre ansiosas para ouvi-las, inclusive no ambiente educacional, nas salas de aula.

E conclui:

As histórias oferecem uma fonte maior e constante de experiências linguísticas para as crianças. São motivadoras, ricas em experiências linguísticas e não são caras. Certamente, as histórias deveriam ser o ponto central do trabalho dos professores, ensinando a língua materna ou uma língua estrangeira¹⁹ (WRIGHT, 1995, p. 6).

Ao prefaciar livro de Andrew Wright (1995), Maley define a expressão, em inglês, *Once upon a time, Era uma vez*, como

[...] palavras mágicas que abrem as portas para novos mundos onde tudo é possível porque as regras normas da lógica não prevalecem; mundos onde crianças (de todas as idades) podem permitir que as suas imaginações se percam em uma moldura de segura familiaridade. E, uma vez que estas palavras são pronunciadas, existem, de fato, poucas pessoas que conseguem resistir à fascinação à medida que elas são inseridas profundamente na rede da história (WRIGHT, 1995, p. 3²⁰).

Maley conclui afirmando que o mesmo poder que as histórias exercem na língua materna, também o fazem na língua estrangeira, porque apelam para o universal e o arquétipo, além de serem familiares e possuírem uma gramática que pode ser acompanhada pelas crianças, mesmo sem o entendimento de todas as palavras (WRIGHT, 1995). O mesmo Maley, ainda no prefácio de Wright (1995, p. 4), pondera que “As histórias permitem uma repetição natural e agradável das palavras e expressões. Ao mesmo tempo em que oferecem oportunidades para variações inventivas através da relação das histórias com a própria vida e imaginação dos aprendizes²¹”.

¹⁹ No original: Stories offer a major and constant source of language experience for children. Stories are motivating, rich in language experience, and inexpensive! Surely, stories should be a central part of the work of all teachers whether they are teaching the mother tongue or a foreign language.

²⁰ No original: [...] magic words which open the door into new worlds where anything is possible because the normal rules of logic do not apply; worlds where children (of all ages) can let their imaginations loose in a framework of safe familiarity. And, once those words have been spoken, there must be few people who can resist the fascination as they are drawn deeper into the web of the story.

²¹ No original: The stories allow for the natural and enjoyable repetition of words and phrases. At the same time they offer opportunities for inventive variations through relating the stories to the learners' own lives and imaginations.

Para Giordano (2013), pode parecer estranho se pensar no conto de tradição oral como instrumento de trabalho na área da educação, atualmente: a era da tecnologia. Época em que as vidas das pessoas estão rodeadas de máquinas, de mídias diversas, de televisão e carentes de histórias e de contadores; época de transformações tantas e tão radicais, em que nem pais nem mães substituem os avós, que contavam histórias para os netos. Época em que a própria televisão e a sua programação não prezam pelo respeito para com as idades das crianças e empobrecem a memória criativa delas; e enfraquecem a motivação para a escuta de uma boa história; época em que qualidades como a memória e os saberes de antigamente são sufocados, e a habilidade do ouvir e do contar histórias ficou para trás (GIORDANO, 2013).

Esta mesma autora (GIORDANO, 2013, p. 28) comenta que “[...] a história tem uma utilidade na educação. É uma riqueza, insistimos, porque ela permite que o nosso cliente²² aprenda de um jeito só dele, um jeito que *ele* compreenda”. E levando em conta que as histórias podem ser caracterizadas também como literatura infantil, é importante considerar comentários de Coelho (2000), que afirma que, desde a Antiguidade Clássica já se discutia a natureza da própria literatura – ‘*utile* ou *dulce*’?, ou seja, didática ou lúdica? Essa autora comenta também que na mesma linha, se põe em questão a finalidade da literatura infantil: instruir ou divertir?

Ela conclui que a literatura infantil “[...] pertence simultaneamente às duas áreas distintas e limítrofes, embora interdependentes: a da arte e da pedagogia, pois ao mesmo tempo em que provoca emoções, dá prazer ou diverte, modifica a consciência de mundo do seu leitor” (COELHO, 2000, p. 162). Ainda pode ser utilizada “[...] na área da pedagogia, como instrumento manipulado por uma intenção educativa” (op. cit, p. 162).

Para Sisto (s/d, *online*), o que começou lá no passado com o objetivo de apontar padrões sociais aceitáveis - “[...] instruir mais que divertir [...]” foi sempre o objetivo dos textos direcionados às crianças - pode, gradualmente, se tornar também um saudável exercício de cidadania, se proporcionar a discussão, a contestação e a relativização das idéias.

²² Alessandra Giordano é professora universitária, contadora de histórias, mestre em ciências das religiões e doutora em psicologia social, além de arteterapeuta. Talvez por isso, na opinião deste autor, utilize o termo ‘cliente’, ao invés de ‘aluno’, sujeito do processo educativo.

Segundo Coelho (2000), existem várias formas narrativas, que desde sempre, são consideradas também como pertencentes à grande área do gênero ficção. Entre elas a fábula, o mito, a lenda, o conto maravilhoso e o conto de fadas. A literatura infantil, também se enquadra no âmbito do gênero ficção, destina-se a um leitor em formação, que passa pelo processo de aprendizagem inicial da vida. Daí, portanto, o caráter pedagógico, e a necessidade de ênfase em seu aspecto lúdico, pois, para ela, “[...] aquilo que não divertir, emocionar ou interessar ao pequeno leitor, não poderá também transmitir-lhe nenhuma experiência duradoura” (COELHO, 2000, p. 164).

O *Storytelling*, que é caracterizado como uma estratégia de ensino relaxante e divertida, pode se tornar proveitosa para as crianças já que cria uma atitude positiva dos aprendizes para a aprendizagem e uso da língua estrangeira (WRIGHT, 1995). O professor com um domínio aceitável da língua pode contar histórias em inglês. O *Storytelling* não deve ser visto como uma tarefa, mas uma estratégia que apela para a imaginação, que permite experimentações com a língua-alvo e encoraja a cooperação. Quando se conta uma história, o contador pode improvisar, modificar palavras ou até mesmo eventos e adaptar o texto ao seu mundo e ao dos aprendizes (ZARO; SALABERRI, 1995).

Leitão (2014) informa que

O trabalho com *storytelling* é mais do que um simples trabalho de reprodução, é um processo amplo que possibilita reforçar vários aspectos da língua e que permite trabalhar as quatro macro-capacidades: compreensão oral (*listening*), expressão oral (*speaking*), expressão escrita (*writing*) e compreensão escrita (*reading*), e acima de tudo permite contribuir significativamente para a formação de uma visão do mundo do aluno mais crítica e reflexiva no momento em que ele se posiciona dando a sua opinião em determinadas situações-problemas que, frequentemente, aparecem nas histórias/ contos. Assim sendo e de forma quase que inconsciente, através do *storytelling* o aluno é exposto perante a LE de uma forma [...] em que ele assimile significados e construa-os na sua reprodução em atos de fala (LEITÃO, 2014, p. 9 - 10).

Wright (1995) aponta que o domínio das habilidades envolvidas no processo de ensino-aprendizagem de uma LE, está baseado na atitude positiva e na habilidade de procurar e atribuir significados de acordo com a posição que cada um ocupa no meio social. Ouvir e ler histórias desenvolve um senso de ser, de

compartilhar e de colaborar. O compartilhamento de histórias constroi este senso de consciência do outro, bem como, da existência de outros discursos perpassados em cada situação narrativa.

O *Storytelling* pode estar ligado, da mesma forma, às hipóteses sobre o aprendizado/aquisição da língua, postulados por Stephen Krashen²³. Por exemplo, a maior parte da linguagem usada em histórias inclui muitas das características às quais Krashen se refere como insumo compreensível – enunciados simplificados (uma das principais características do *storytelling*), que podem ser compreendidos por falantes não-nativos. Há nesses enunciados muito de repetição e clarificação, ritmo deliberado e referência a coisas ao redor.

A linguagem das histórias é cheia de características reconhecíveis que são deliberadamente destacadas e fáceis de imitar (rima, onomatopeia, ritmo, entonação) que podem ser úteis quando alguém está se expressando em uma LE. A compreensão da história pode também se tornar mais fácil com o uso de auxílios visuais, gestos, mímica e até o apelo ao conhecimento prévio dos alunos sobre as histórias.

A história, pela sua natureza, se encaixa na teoria do período de silêncio – o aluno não deve ser forçado à produção oral da língua - (explicado com detalhes na seção seguinte deste trabalho), conforme recomendado nos estágios iniciais da aprendizagem da língua, por vários especialistas, como Krashen e Terrell no *The Natural Approach*²⁴ (Método Natural). Ela também pode ser usada como uma atividade de leitura e ser acompanhada por diferentes exercícios relacionados a outras habilidades como a produção oral ou a expressão escrita.

Conforme Morgan e Rinvoluceri (1983, p. 1): “Entre os professores de línguas em atividade e linguistas aplicados, há uma crescente consciência de que a aprendizagem de uma segunda língua é muito mais uma questão de aquisição inconsciente do que um estudo sistemático e consciente²⁵”. E utilizam Krashen (1981 apud MORGAN; RINVOLUCRI, 1983, p. 1) para afirmar que “[...] a função

²³ Criador do método *The Natural Approach*, nos anos 1980, cujo objetivo era promover aquisição linguística natural no ambiente de sala de aula.

²⁴ KRASHEN, S; TERRELL, T. *The Natural Approach*, Oxford: Pergamon, 1983.

²⁵ No original: Among both practising language teachers and applied linguists there's an increasing awareness that successful second-language learning is far more a matter of unconscious acquisition than of conscious, systematic study.

mais importante de uma sala de aula de segunda língua é fornecer *intake*²⁶ ou aquisição²⁷. Para Morgan e Rinvoluceri (1983, p. 1) “[...] o *intake* necessário para facilitar a aquisição da língua será bastante diferente dos materiais geralmente utilizados nas salas de aula [...]”²⁸.

O *Storytelling* na sua forma real somente se realiza quando a história é contada para a classe, face a face, e o contador pode usar ilustrações, recursos visuais e até mímicas e gestos para auxiliar a compreensão. O *storytelling* assume o seu valor real, portanto, se as histórias são contadas diretamente para a classe, pois ela reflete como as histórias são usadas fora da sala de aula. Pode-se também utilizar uma combinação de áudios pré-gravados e livros para algumas histórias, e, dessa forma, aprendizes interessados podem ouvir e ler histórias sempre que quiserem (MORGAN; RINVOLUCRI, 1983; WRIGHT, 1995).

Morgan e Rinvoluceri (1983) apontam o *storytelling* como “[...] aquela mais antiga e envolvente das atividades humanas [...]”²⁹ (1983, p. 1), e destacam algumas vantagens de se trabalhar com essa estratégia de ensino:

(a) professores devem contar histórias, ao invés de lê-las em voz alta, já que, muitos não conseguem ler em voz alta de forma adequada, porém possuem um talento ‘escondido’ para contá-las;

(b) a contação de histórias fornece uma escuta de melhor qualidade do que gravações e os ouvintes podem influenciar diretamente na contação;

(c) atividades de *follow-up*, como questões de compreensão oral e exercícios de paráfrase, podem ser utilizadas após a contação: os autores sugerem, por exemplo, fazer com que o aluno decida quais questões quer responder ou ouvir a resposta, de outro colega; usar a distribuição de papéis para que os alunos observem características para se explorar reações ou sentimentos de personagens da história, e ainda utilizar exercícios de desenho para que os alunos entendam uma

²⁶ *Intake x input* - para se aprender uma segunda língua é importante que o aprendiz conviva com pessoas falantes dessa segunda língua, ou frequente salas de aula onde ela é ensinada. A exposição do aprendiz à segunda língua e o conhecimento que o ambiente lhe oferece é conhecido como *input*, enquanto o *intake* é a quantidade particular de um *input* que um aprendiz processa de forma exitosa para construir compreensão interna da segunda língua.

²⁷ No original: [...] the major function of the second-language classroom is to provide intake for acquisition.

²⁸ No original: [...] the ‘intake’ required to facilitate language acquisition will be very different from the materials currently provided in the classroom.

²⁹ No original: [...] that most ancient and compelling of human activities.

história através de outra. Todos estes exercícios “[...] encorajam a reciclagem de linguagem nova³⁰” (p. 2);

(d) propor atividades de recontação que sejam, ao mesmo tempo, necessárias e agradáveis, sem forçar os alunos a fazê-la, já que pode não ser uma atividade prazerosa para alguns. Os autores sugerem, portanto, “histórias paralelas, a criação de histórias e recontação, histórias de fadas nos noticiários”, entre outras;

(e) em muitas histórias tradicionais há a presença de poderosas frases repetidas e, para alunos iniciantes e intermediários, se adequadamente escolhidas, “[...] essas histórias podem ser usadas quase como um insumo gramatical subliminar³¹” (p. 2);

(f) os autores consideram que há histórias ‘escondidas’ em todos, e os alunos iniciantes poderão produzi-las oralmente através de meias-sentenças dramáticas e animadas, se o professor assim o permitir;

(g) histórias baseadas em desenhos é um recurso com o qual muitos estão familiarizados, e pode ser uma ferramenta estimuladora de atividades narrativas; e à medida que os alunos produzem a própria história são estimulados a contá-las, assim como a descobrir o que os colegas também produziram.

A contação de histórias, a partir de experiências pessoais ou histórias imaginárias, é a base da comunicação entre as pessoas já que é uma atividade diária e corriqueira, porém em qualquer situação em que uma história seja contada, deve ser feito de forma natural. Isto ajuda o processo de *storytelling* a se tornar aceito mais rapidamente do que quaisquer outras atividades que manipulam a língua e não possuem significado real.

Para Giordano (2013, p. 30 - 31)

[...] o conto ocupa lugar privilegiado e específico na infância, principalmente quando aparecem nas narrativas fadas, duendes, ogros, bruxas – aliás, feiticeiras, gigantes, fadas, duendes e anões não são apenas elementos indispensáveis ao conto de fadas, ao maravilhoso, mas são também personagens da ordem do imaginário que têm sua função simbólica –, características das narrativas orais das reuniões familiares de antigamente. [...] nestes contos o maravilhoso nunca está no real e sim no simbólico, mas sem dúvida, nos fortalece e nos impulsiona para conquistas, isto porque nos

³⁰ No original: [...] encourage the recycling of new language.

³¹ No original: [...] can be used as an almost subliminal grammar input.

liberta, ainda que momentaneamente, do banal da existência cotidiana.

Mia Couto, romancista moçambicano, considerado um dos principais escritores do continente africano, afirma que "[...] quando a criança pede ao pai, à mãe ou a alguém que lhe conte uma história, ela nunca é exatamente repetida. Há ali uma recriação e a criança percebe que esse momento a torna também criadora" (COUTO, 2016, *online*).

Held comenta que

Alimentar a criança com narrações fantásticas é acelerar sua maturação com manipulação flexível e lúdica da relação real-imaginário, além de fornecer-lhe materiais para a construção de sua brincadeira, mas também materiais para suas construções de história (HELD, 1980, p. 53).

Para Gregório Filho (2002, p. 136),

[...] somos aquilo que adquirimos ao longo da vida. Os primeiros jogos, as brincadeiras, as cantigas, os contos vão nos imprimindo um pouco daquilo que vamos ser quando adultos. Não somos passivos às experiências e, a cada uma aprendida, incorporamos informações, transformamos, acrescentamos parte de nossa própria experiência e vamos construindo nosso jeito de olhar a nós mesmos e ao mundo.

Esse autor pondera que [...] 'não se trata de entender "a moral da história", mas de perceber que a leitura e o ouvir histórias podem ser fortes componentes para formar o sentido da responsabilidade social de cada um de nós [...]' (op. cit., p. 136).

E ainda que recomende o uso de histórias no ambiente educacional, para crianças e adolescentes, Giordano (2013) pondera que deve haver critérios para a sua escolha, atualmente, pois "[...] assim como as histórias podem libertar – porque trabalham especialmente com valores humanos – elas podem confinar" (p. 32); e se correr o risco de refletir muitas das características da atual sociedade moderna, marcada pelo capitalismo, falta de tempo das pessoas, valorização do individualismo e "[...] conquistas meramente materiais - valores influenciados, sobretudo, pela mídia, que estabelecem o *ter* em detrimento do *ser*" (p. 32).

Ao constatar o recente crescimento do uso da literatura no ensino de língua estrangeira, Zaro e Salaberri (1995, p. 2) apontam que

Os materiais e atividades que derivam de textos literários são um grande auxílio para o ensino já que apelam para a imaginação dos aprendizes, aumentam a motivação, e, sobretudo, criam um contexto rico e significativo³².

Para esses autores (ZARO; SALABERRI, 1995), o *storytelling* é uma estratégia de ensino frequentemente usada com iniciantes ou falsos iniciantes e é uma parte estabilizada do currículo escolar em países falantes de Língua Inglesa e em muitos outros países. “[...] as histórias são vistas como um recurso de primeira linha para o ensino da língua materna da criança³³” (p. 2).

Ainda conforme esses autores,

À medida que crescem, as crianças se tornam capazes de identificar outros aspectos do storytelling e ao poucos produzi-los. E a sua habilidade de acompanhar e curtir as histórias também aumenta com a idade. Às vezes, o desejo das crianças de contar uma história é a melhor indicação de quanto elas a curtiram³⁴ (ZARO; SALABERRI, 1995, p. 2).

Coelho (2000) constata que o percurso histórico das histórias infantis mostra que elas surgiram destinadas ao público adulto, mas se transformaram em literatura para crianças, provavelmente, pela presença de fatores que podem ser apontados como comuns às obras adultas que falam às crianças: a popularidade e a exemplaridade, por exemplo. Ela explica que as histórias infantis que se transformaram em clássicos da literatura infantil nasceram no meio popular, ou em meio culto, e foram depois popularizadas em adaptações.

A respeito dos contos populares, que aparecerão neste trabalho através das atividades de contação de histórias sugeridas no capítulo 3, vale ressaltar que eles são narrativas passadas de geração em geração, e são anônimos, ou seja, não têm autor conhecido. Conforme a Escola Britannica, em seu *site online*³⁵

³² No original: The materials and activities that derive from literary texts are a great aid to learning in that they appeal to the learners' imagination, increase motivation and, above all, create a rich and meaningful context.

³³ No original: [...] stories are seen as a first-rate resource in the teaching of the child's own language.

³⁴ No original: As children grow, they become increasingly able to identify other aspects of storytelling and little by little to produce them. Their ability to follow and so enjoy stories also increases with age. Sometimes, children's desire to tell a story is the best indication of how much they enjoy it.

³⁵ Disponível em <<https://escola.britannica.com.br/levels/fundamental/article/conto-popular/481300>>. Acesso em: 20 jan. 2018.

[...] os contos populares, em sua maioria, sobrevivem e são divulgados de forma oral desde o tempo do descobrimento, ou antes, já que muitos foram ajustados de versões da Europa Medieval. Cada história é aumentada e modificada à medida que vai sendo repetida. A autoria é atribuída ao povo — *folk*, em inglês. Daí se origina a palavra folclore. Muitos contos populares são bastante antigos, acabaram passando de boca em boca, não eram escritos e mantiveram-se vivos graças à memória dos contadores de histórias (ESCOLA BRITANNICA, s/d, *online*).

Assim, não se deve esperar que os acontecimentos relatados nos contos populares sejam baseados em fatos verídicos, nem tampouco envolva heróis nacionais. Para a Escola Britânica (s/d, *online*), de um modo geral, “os contos populares falam dos costumes, superstições e crenças de pessoas comuns e abordam vários aspectos da vida: podem falar de alegrias e tristezas, animais e seres mágicos, heróis e vilões; podem ser cômicos, satíricos ou empolgantes”.

Para Azevedo (2007), narrativas míticas de diversas culturas deixaram de ser consideradas como fé religiosa; porém com o passar do tempo continuaram a ser contadas, sofrendo naturalmente todo tipo de alteração e influência, e transformaram-se no que hoje se conhece como contos populares.

Para esse autor, esses contos são típicas expressões de culturas orais (sem escrita); culturas que não contam com recursos para fixar informações. De narrador em narrador, guardados, através dos séculos, na plasticidade da memória e da voz, viajaram para todos os lados sendo disseminados pela transmissão boca a boca. Assim sofreram várias modificações: fusões, acréscimos, cortes, substituições e influências. Explica-se, portanto, o caráter multifacetado e complexo dos contos populares, além de sua inestimável riqueza.

Azevedo (2007, p. 2 - 3) caracteriza os contos populares da seguinte forma:

(1) são sempre assumidamente de ficção, ou seja, não pretendem ter acontecido de fato;

(2) trazem, muitas vezes, a possibilidade do elemento maravilhoso: a existência de forças desconhecidas, feitiços, monstros, encantos, instrumentos mágicos, vozes do além, viagens extraordinárias e amigos ou inimigos sobrenaturais;

(3) não costumam ocorrer num tempo determinado (ou histórico), mas – como os mitos - num passado ou numa dimensão anteriores e desconhecidos. Note-se que seu desenvolvimento acontece “certa vez”, “há muito tempo atrás”, “no tempo em que os animais falavam”, “há milhares de anos quando nada existia do que hoje existe” etc.;

(4) com suas personagens acontece algo semelhante. Por vezes, nem nome têm: são “o pai e seus três filhos, o mais velho, o do meio e o caçula”, ou “a bela adormecida no bosque”, ou “certo rei muito poderoso pai de uma princesa mais linda do que as flores do campo”;

e, por último, (5) neles, em geral, a passagem do tempo inexistente. O herói despede-se do pai, viaja pelo mundo, enfrenta perigos e um sem número de aventuras, desobedece uma recomendação, é castigado, foge, liberta a princesa das garras do monstro, retorna, é traído, luta, vence, casa-se com ela e em termos temporais aparentemente nada mudou. Crianças, jovens e velhos começam e terminam a história mantendo, em geral, suas respectivas idades.

Alguns contos populares nascidos na tradição oral passaram depois para os livros, como o conjunto de histórias das *Mil e uma noites*, repetidas há muitos séculos pelos contadores de histórias do Oriente Médio e de regiões vizinhas. Personagens desses contos, como Aladim, Ali Babá e Simbad, o Marujo, se tornaram conhecidos no mundo inteiro por meio de livros, revistas em quadrinhos e desenhos animados.

Conforme a Escola Britannica (s/d, *online*)

No Brasil, alguns contos populares foram trazidos pelos europeus, particularmente da Península Ibérica. É o caso das histórias do personagem Pedro Malasartes, um astuto herói popular cheio de artimanhas. Outros contos brasileiros se originaram nas lendas e mitos dos povos indígenas e dos escravos africanos. As histórias do boto, da lara, do curupira, do saci, do Cobra Norato e do menino do pastoreio são alguns exemplos.

Autores como Zaro e Salaberri (1995) consideram que as histórias são benéficas para as crianças, pois desenvolvem o entendimento da relação entre causa e efeito e as habilidades relacionadas à compreensão oral, à compreensão da ideia principal, mesmo que não haja a compreensão do texto como um todo. Além disso, ampliam o vocabulário e desenvolvem a competência literária através do

contato com questões de estilo, formas de discurso, metáforas e a relação entre tempo e espaço dos eventos.

Deve-se considerar que o uso de histórias no ensino-aprendizagem de uma LE é ilimitado, pois se baseia em interpretações e interações entre professores, aprendizes e o conteúdo. Dessa forma, não se pode reduzir a contação de histórias a um *kit* de ferramentas de técnicas de ensino.

Para Morgan e Rinvolucrí (1983, p. 10), “Histórias específicas e grupos específicos de ouvintes exigirão diferentes estilos de contação e o contador deve estar ciente da variedade de possibilidades que lhe está disponível³⁶”.

Sobre a preparação para a contação de história, Morgan e Rinvolucrí (1983) consideram que o uso de ‘esqueletos’, definidos por eles como um *brief written outline*, ou um ‘curto esboço escrito’, é a maneira mais adequada de se ter material suficiente para a contação de histórias, já que este esqueleto pode fornecer, no mínimo, um esboço do roteiro, informações básicas e certos pormenores de personagens.

Para estes autores, há muitas formas de se contar uma história: pode-se estender um tapete sob uma árvore com uma plateia ao redor; pode-se abordar um estranho em um vagão ou bar de um trem; ou sussurar no ouvido de uma criança sonolenta (MORGAN; RINVOLUCRÍ, 1983). Em contrapartida a estes modelos tradicionais de se contar uma história, no entanto, Morgan e Rinvolucrí (1983, p. 10) apontam várias formações do contexto de sala de aula de ensino de língua estrangeira, que o professor pode adotar para se contar uma história, e o que se pode alcançar ou conseguir através delas:

[...] (a) de pé ou sentado em uma cadeira elevada em frente a fileiras de alunos, pode-se capturar algo do tipo ‘teatro de um homem só’, e gerar emoções ou divertir pelo simples ato da habilidade de atuar; (b) sentado com os alunos, em um pequeno círculo, pode-se invocar memórias da contação de histórias da infância; (c) buscar e trocar o contato ‘olho no olho’ pode-se inserir os alunos dentro da história, e dar um senso de participação no processo da contação; e (d) manter o contato ‘olho no olho’, por outro lado, pode ser usado também para aumentar o espírito da fantasia e encorajar a introspecção³⁷.

³⁶ No original: Particular stories, and particular groups of listeners, will call for different styles of telling, and the teller should be aware of the range of possibility open to him or her.

³⁷ No original: [...] standing, or sitting on a raised chair in front of rows of students one can capture something of the one-man theatre show, and aim to fire emotions or entertain by pure acting skill; sitting with the students, in a tight circle, can conjure memories of childhood storytelling; seeking and

Conforme Morgan e Rinvoluceri (1983, p. 11), “Assim como há estilos de se contar, há também estilos de se ouvir, já que as pessoas nem sempre ouvem da mesma forma, ou para o mesmo fim, nem todas as pessoas ouvem para os fins que desejamos impor³⁸”. Para estes autores, portanto, não se pode concluir que a criança escuta uma história com o único objetivo de absorvê-la ou reter o seu argumento, porque se a criança perde o foco durante a contação, o valor da contação e do próprio contador, conseqüentemente, é posto em questão (MORGAN; RINVOLUCRI, 1983).

Por outro lado eles afirmam que “[...] a contação pode ser tão poderosa e estimulante que estabelece uma linha de pensamento dominante na cabeça do ouvinte, pode tirar o foco do ouvinte do contador e guiá-lo para novas e emocionantes trilhas³⁹” (MORGAN; RINVOLUCRI, 1983, p. 11).

Giordano (2013, p. 36) considera que

Trabalhar com os contos deve ser facilitador de encontros e de relações interpessoais, para isso é preciso o máximo de conforto, pois trata-se de uma atividade que pretende despertar o desejo e o prazer nas pessoas. Educadores contadores de histórias devem ter uma relação baseada no prazer de poder apresentar um conto como uma porta para abrir o imaginário e também apresentar o mundo das diferentes culturas [...].

Essa atitude dos educadores pode garantir também um trabalho bastante motivador, que seja significativo para os alunos, no que concerne ao ensino de Língua Inglesa, que permita a eles perceberem que é possível aprender uma LE através da contação de histórias; assim como pode levá-los a fazer correlações entre as histórias contadas na língua materna e estrangeira, e conseqüentemente, prever as ações, adivinhar desfechos etc. Conforme Wright (1995), ao se revelar como atividade significativa para os alunos, despertará neles o desejo por mais e

exchanging eye contact, one can draw the students into the story, and give a sense of participation in the process of telling; withholding eye contact, on the other hand, can be used to increase the mood of fantasy, and to encourage introspection.

³⁸ No original: Just as there are styles of telling, so there are styles of listening. People do not always listen in the same way, or for the same end; nor do all people listen for the ends we might want to prescribe.

³⁹ No original: [...] the telling may be so powerful or stimulating that it sets up dominant trains of thought in the listener's head which force the attention away from the teller and along new and exciting paths.

mais histórias. Para Giordano (2013, p. 36) “[...] esse trabalho, é garantido, e sempre gerador de coisas boas na vida”.

Wright (1995, p. 14) elenca alguns aspectos positivos da contação de histórias, ao invés da sua mera leitura:

- (a) As crianças sentem que estão recebendo algo bastante pessoal;
- (b) As crianças não estão acostumadas a ouvirem alguém contar uma história, atualmente, e isso pode surtir um efeito poderoso nelas;
- (c) É geralmente mais fácil compreender uma história contada do que lida em voz alta: a repetição é natural durante a fala, pode-se ver as faces e os corpos das crianças e responder à sua falta de compreensão, assim como pode-se ver a sua alegria, e o seu interesse imediato mais prontamente; pode-se usar o próprio corpo mais efetivamente para aumentar o significado; e pode-se utilizar a linguagem que se sabe que as crianças conhecem⁴⁰.

Diante de todas essas considerações a respeito da contação de histórias, em suas muitas manifestações, conclui-se que ela pode funcionar como um poderoso meio de aprendizagem, e o início do ciclo 2 do Ensino Fundamental seria o momento adequado para se introduzir o *storytelling*, já que, na realidade específica retratada nessa pesquisa, 6º ano do Ensino Fundamental em uma escola pública no sertão baiano, é a partir dessa fase que a criança começa, de fato, em sala de aula, a ter os primeiros contatos com a Língua Inglesa. E já que, teoricamente, traz consigo uma pré-disposição para ouvir histórias, o ensino de Língua Inglesa através do *storytelling* (contação de histórias) pode ser bastante motivador e eficaz para o alunado que estuda na escola campo da pesquisa.

1.2. Métodos de ensino de língua estrangeira

Brown (2001), ao questionar o que é um método, comenta que Anthony (1963) trouxe uma definição sobre método, abordagem e técnica. Nas concepções de Anthony (1963 apud BROWN, 2001, p. 14),

⁴⁰ No original: The children feel that you are giving them something very personal. Children, these days, are rarely used to the experience of hearing someone tell a story and it can have a powerful effect on them. It is often easier to understand a story being told than one which is read aloud: it is natural to repeat oneself when speaking; you can see the children's faces and bodies and respond to their lack of comprehension, their joy, and their immediate concerns more readily; you can make use of your body more effectively to heighten meaning; - you can use the language you know the children know.

O método é o segundo de três elementos hierárquicos chamados de abordagem, método e técnica. A abordagem seria um conjunto de hipóteses que lidam com a natureza da língua, e o ensino e a aprendizagem. O método era descrito como um plano global para a apresentação sistemática da língua, baseada em uma abordagem selecionada. Enquanto as técnicas eram todas as atividades específicas que se manifestavam na sala de aula, consistentes com um método e em harmonia com a abordagem⁴¹.

Para Brown (2001), estas definições continuam atuais e bastante utilizadas pelos professores de línguas. No entanto, comenta que duas décadas mais tarde, depois de 1963, Richards e Rodgers (1982) propuseram uma reformulação do conceito de método, e assim as abordagens, métodos e técnicas de Anthony foram renomeadas, especificamente, para abordagem, concepção e procedimento.

Segundo Brown (2001), no século correspondente aos anos entre 1880 e 1980, os profissionais de ensino de línguas buscavam um método que obtivesse sucesso com diversas clientelas no ensino de línguas estrangeiras em sala de aula. Assim, relatos históricos de diversos profissionais tendem a descrever uma sucessão de métodos em que cada um deles é mais ou menos descartado enquanto um novo método ocupa o seu lugar.

Brown citando Marckwardt (1972 apud BROWN, 2001, p. 16) afirma que a história do ensino de língua é “[...] um modelo cíclico em que um novo método surgia a cada quarto de século. Cada novo método rompia com o anterior, mas levava consigo algumas das práticas anteriores⁴²”.

Com relação ao ensino de LE, há diversos métodos que surgiram ao longo dos tempos, de acordo com as necessidades da sociedade de cada época e, também, conforme a eficiência com que estes métodos vinham sendo aplicados. Entre os mais conhecidos podem ser citados o Método da Gramática e Tradução, o Métodos Direto, o Método Áudiolingual e a Abordagem Comunicativa, entre outros. Porém, é necessário se fazer um recorte aqui, em relação ao estudo dos métodos, já que apenas alguns deles darão sustentação a este trabalho.

⁴¹ No original: The method is the second of three hierarchical elements, namely approach, method and technique. An approach was a set of assumptions dealing with the nature of language, learning, and teaching. Method was described as an overall plan for systematic presentation of language based upon a selected approach. Techniques were the specific activities manifested in the classroom that were consistent with a method and therefore were in harmony with an approach as well.

⁴² No original: [...] a cyclical pattern in which a new method emerged about every quarter of a century. Each new method broke from the old but took with it some of the previous practices.

Assim, a fim de se compreender o método TPRS – *Teaching Proficiency through Reading and Storytelling* (Ensino Proficiente através de Leitura e Contação de histórias), base para a elaboração das atividades de *Storytelling* presentes no capítulo 3 deste trabalho, a seção a seguir traz considerações a respeito dos métodos de ensino de língua estrangeira TPR – *Total Physical Response* (Resposta Física Total), que utiliza vocalização, ações e movimentos nas atividades desenvolvidas em sala de aula, e o *Natural Approach* (Método Natural); ambos são considerados a base metodológica do TPRS. Além disso, é apresentado, de forma detalhada, o próprio método TPRS.

1.2.1 TPR – *Total Physical Response* e o *Natural Approach*

Ray e Seely (2003) consideram que os métodos de ensino *Total Physical Response* (Resposta Física Total), e o *Natural Approach* (Método Natural), que surgiram após a década de 1970, são considerados como a base teórica-metodológica do TPRS – *Total Physical Response Storytelling*. Em ambos os métodos, as questões de gramática e uso da língua-alvo são abordados e apresentam uma correlação entre estes dois aspectos bastante distintos do ensino de língua estrangeira.

O método TPR foi desenvolvido por James Asher, um professor de psicologia da Universidade Estadual de San José, na Califórnia, Estados Unidos, nos anos 1970, e muito embora ele já tenha começado a experimentá-lo nos anos 1960 (BROWN, 2001), passou a ter boa aceitação entre os professores, principalmente porque tinha “[...] a simplicidade como a sua parte mais atrativa⁴³” (BROWN, 2001, p. 30). Asher, no desenvolvimento do seu trabalho, demonstrava grande preocupação com os fatores afetivos (emocionais) na aprendizagem de uma LE.

O TPR é um método que ensina línguas através de comandos que utilizam intensamente o modo imperativo do verbo (BROWN, 2001) e requerem, como o nome sugere, uma “resposta física total.” De acordo com Brown (2001, p. 30) “[...] os comandos se caracterizavam como maneiras fáceis de fazer com que os alunos se

⁴³ No original: [...] simplicity as its most appealing facet.

movimentassem e relaxassem: *Stand up, Sit down, Turn around, Open the window, Close the door, Pick up the book, Give it to John* etc⁴⁴”.

Como o foco inicial do método está na compreensão da língua e não na produção, não há a necessidade de os estudantes darem estes comandos, mas executá-los, inicialmente. Os professores sabem imediatamente se o aluno entendeu ou não o que foi ensinado, por meio da observação da sua *performance*. Se ele soube ‘representar’ o comando é porque entendeu o seu significado (BROWN, 2001; RAY; SEELY, 2003).

Um dos objetivos do método TPR era reduzir o estresse que as pessoas sentem quando começam a estudar uma LE. A intenção, portanto, era a utilização de um método que não exigisse muito de produção linguística, inicialmente, e envolvesse movimentos, a fim de reduzir o estresse e criar um humor positivo, o que facilitaria a aprendizagem.

Uma das características principais deste método, portanto, é permitir que os alunos só falem quando eles estiverem prontos, ou seja, quando tiverem compreendido os comandos orais e respondido a eles fisicamente. O professor deve respeitar o ritmo dos alunos e não corrigi-los durante as atividades. É esperado que os alunos cometam erros quando começam a falar, porém o professor deve corrigi-los de forma bastante discreta. Asher acreditava que forçar os alunos à fala só causa ansiedade.

O TPR também apela para o estilo cinestético de aprendizagem, ligando a linguagem às ações, em um contexto significativo de uso da língua, que auxilia os estudantes a retê-la por mais tempo (ASHER, 2001). As principais vantagens do método é que ele é divertido, fácil e memorizável; é considerado uma boa ferramenta para a construção de vocabulário; auxilia os alunos com o significado em contexto real; e ajuda os alunos a entenderem imediatamente a língua-alvo.

Outro método que influenciou o TPR *Storytelling*, o *Natural Approach* (Método Natural), apareceu pela primeira vez no livro *The Natural Approach: Language Acquisition in the Classroom* (O Método Natural: A Aquisição da Língua em Sala de Aula) de Stephan D. Krashen e Tracy D. Terrell, de 1983, e foi concebido como uma aplicação das teorias de Krashen, que eram centralizadas em

⁴⁴ No original: [...] commands were an easy way to get learners to move and to loosen up: *Stand up, Sit down, Turn around, Open the window, Close the door, Pick up the book, Give it to John*, and so on.

um sistema de cinco hipóteses que formam um todo unificado para explicar como se realizava a aquisição de uma língua estrangeira.

As cinco hipóteses de Krashen são sintetizadas a seguir (KRASHEN; TERRELL, 1983, p. 26 - 39):

1) A Hipótese da Aquisição e da Aprendizagem aponta que os adultos possuem duas maneiras diferentes de desenvolver competência em segundas línguas. A primeira, que é através da aquisição, decorre do uso da língua para comunicação real e é considerada a forma natural para desenvolver habilidade linguística; é um processo subconsciente; as crianças, por exemplo, não têm consciência de que estão adquirindo a língua, elas têm apenas uma noção de que estão se comunicando. A segunda maneira de se desenvolver competência linguística em uma segunda língua é pelo aprendizado dessa língua, também conhecido como o conhecimento formal da língua. Enquanto a aquisição é subconsciente, o aprendizado é consciente. A aprendizagem refere-se ao conhecimento explícito de regras, com noção sobre elas e sendo capaz de falar sobre elas. Este tipo de conhecimento é bem diferente da aquisição da língua, que pode ser chamado de conhecimento implícito (p. 26). Krashen define aquisição como competência em desenvolvimento pelo uso da língua para 'comunicação real', e aprendizagem, como o 'conhecimento formal' de uma língua. A aquisição é semelhante à forma como as crianças aprendem sua primeira língua (KRASHEN, 1983).

2) A Hipótese da Ordem Natural aponta que as estruturas gramaticais são adquiridas (não necessariamente aprendidas) em uma ordem previsível, muito embora isso não signifique que todas as adquiram exatamente na mesma ordem; algumas delas tendem a ser adquiridas antes de outras, algumas podem ser adquiridas em grupos, e muitas delas mais ou menos ao mesmo tempo (p. 28). Krashen aponta que há uma ordem natural para a aquisição da morfologia, pelas crianças em processo de aquisição de Língua Inglesa como primeira língua: por exemplo, o marcador do tempo progressivo *-ing*, e do plural *-s* estão entre os primeiros morfemas que serão adquiridos pelas crianças, enquanto que os morfemas *-s*, para a 3ª pessoa do singular, e o *'s* para indicar o possessivo, geralmente são adquiridos um pouco depois. As crianças em processo de aquisição da Língua Inglesa como segunda língua também apresentam uma ordem natural

para os morfemas gramaticais, assim como dificuldades similares com os alunos em processo de aquisição do Inglês como primeira língua. Embora a ordem da aquisição da primeira língua não seja exatamente igual à da segunda língua, elas apresentam algumas claras semelhanças (p. 28 – 29). Para Brune (2004, p. 17) “Estas ordens naturais são bem estabelecidas através de dados empíricos que, geralmente, focam na ordem da aquisição das estruturas, como tempos verbais e concordância, formação de perguntas e negações⁴⁵”. Assim, as regras gramaticais não necessitam de muita instrução explícita, já que serão adquiridas em uma determinada ordem, independentemente da ordem em que forem ensinadas.

3) A Hipótese do Monitor aponta que a aprendizagem consciente tem uma função extremamente limitada na *performance* na segunda língua pelo adulto; ela pode ser utilizada apenas como um monitor, ou editor. Quando se produz um enunciado linguístico em uma segunda língua, essa produção é iniciada pelo sistema adquirido, enquanto que o aprendizado consciente só aparecerá mais adiante. Pode-se utilizar então o *monitor* para fazer mudanças nos enunciados somente após esse enunciado ter sido gerado pelo sistema adquirido, o que pode acontecer antes ou depois do enunciador falar ou escrever. Quando isso acontece depois da produção do enunciado, é chamado de *self-repair*, ou auto-reparo (p. 30). Esta hipótese explica que há uma relação entre aquisição e aprendizagem, e esta acaba por influenciar a aquisição, já que, embora ela ocorra de forma inconsciente e decorra da capacidade natural de se assimilar a língua estrangeira, o processo de comunicação, mesmo através de esforços espontâneos e criativos, acaba por ser disciplinado pelo conhecimento consciente das regras gramaticais da língua e de suas exceções (BRUNE, 2004).

4) A Hipótese do Insumo sugere que “se adquire” - não se aprende - uma língua através de exposição ao insumo compreensível, ou seja, linguagem que está um pouco além do nível de competência (adquirida) do aprendiz. Esta hipótese aponta que a compreensão oral e a leitura têm importância primária no processo de estudo da língua e que a habilidade de falar (ou escrever) fluentemente em uma segunda língua vem com o tempo. A fluência na fala não é, portanto, ensinada

⁴⁵ No original: These natural orders are well established through empirical data, which often focuses on the order of acquisition of the structures such as verb tenses and agreement, questions formation and negation. .

diretamente; aliás, a habilidade de fala emerge após o aluno ter construído competência através do insumo compreendido. Os aprendizes progridem, portanto, na medida em que recebem insumos compreensíveis. Por exemplo, se o aluno precisa adquirir o morfema -s para a 3ª pessoa do singular em Língua Inglesa, ele só conseguirá fazê-lo se ouvir ou ler mensagens que utilizam esta estrutura e compreende o significado (p. 32). O período do silêncio pode ser o tempo em que o aluno constroi competência através da compreensão oral ativa, via insumo. A habilidade de produção oral emerge após a competência suficiente ter sido desenvolvida através da escuta e compreensão (p. 36).

5) A Hipótese do Filtro Afetivo aponta que variáveis atitudinais relacionadas ao sucesso na aquisição de uma segunda língua geralmente estão ligadas à aquisição da língua, mas não ao aprendizado da língua (p. 37 – 38). Fatores como alguns tipos de motivação, a autoconfiança e uma boa imagem de si mesmo influenciam os alunos em melhores resultados na aquisição da segunda língua, assim como situações com baixo nível de ansiedade são mais encorajadoras para a aquisição da língua, já que reduziriam o filtro afetivo e permitiriam que o insumo compreensível fosse utilizado a favor da aquisição dessa língua (p. 38). O contrário, ou a falta destes fatores, poderia aumentar o filtro afetivo e formar uma espécie de bloqueio mental que não permitiria que o insumo compreensível fosse utilizado a favor da aquisição da língua.

Na seção seguinte, será apresentado de forma detalhada, o método TPRS, base para a sugestão de atividades de *storytelling*, para turmas de 6º ano do Ensino Fundamental, que aparecerão no capítulo 3 deste trabalho.

1.2.2 TPRS – *Teaching Proficiency through Reading and Storytelling*

O TPR *Storytelling – Teaching Proficiency through Reading and Storytelling*, em Português, Ensino Proficiente através da Leitura e Contação de histórias, foi desenvolvido por Blaine Ray, um professor de espanhol no ensino médio, na Califórnia, no início dos anos 1989. Ray conseguiu grande sucesso inicial no ensino utilizando o clássico TPR (*Total Physical Response*), mas ficou desapontado quando seus alunos pararam de achar este método interessante (BRUNE, 2004).

O TPRS é um método de ensino cujas aulas utilizam uma mistura de leitura e contação de histórias para auxiliar os estudantes a aprenderem uma língua estrangeira. As aulas são focadas em expressões vocabulares, e possibilitam ao professor se concentrar em ensinar cada expressão cuidadosamente. Os professores também se certificam de que os estudantes internalizaram cada expressão antes de mudar para uma nova expressão, dando aulas adicionais de histórias com o mesmo vocabulário quando necessário.

Este método inova ao ter o foco principal na contação de histórias, combinando as técnicas do método de Asher, o clássico TPR, com as teorias de aquisição da língua de Stephan Krashen; essa combinação aparece, então, na dinâmica do processo da contação de histórias.

Através do TPRS, Blaine Ray acreditava no fornecimento de maior quantidade de insumo compreensível possível, e, através desses insumos, os seus alunos adquiriam a língua espanhola naturalmente. Ele encontrou, então, uma forma de combinar o TPR com histórias, com o aporte teórico de Krashen. O resultado foi o método *Total Physical Response and Storytelling*, que nos anos 2000 já dava uma grande ênfase na leitura e na história contada em sala de aula, e com o passar do tempo, o TPR tradicional foi bastante reduzido.

Para refletir estas mudanças, o próprio acrônimo TPRS - inicialmente *Total Physical Response and Storytelling*, - foi modificado para *Teaching Proficiency through Reading and Storytelling* e passou a ser marca registrada de Blaine Ray. E diferentemente do TPR, que, embora limitado aos tipos de palavras e estruturas, consegue ser efetivo e fornecer muita compreensibilidade, através dos comandos dados aos estudantes, no TPRS, o professor alia os comandos à contação de uma história e utiliza grupos de estudantes como atores.

A língua então é observável através de ações, que são representadas pelos alunos. Conforme Brune (2004, p. 20), “[...] ao invés do comando *Stand up*, o professor pode contar uma linha de uma história, como *The girl stands up*. A vantagem do *Storytelling* é que ele permite o uso de linguagem mais realística e a inclusão de virtualmente qualquer palavra ou estrutura da língua⁴⁶”.

⁴⁶ No original: [...] instead of the command “Stand up”, the teacher may say a line from a story, such as, “The girl stands up”. The advantage of storytelling is that it allows for the use of much more realistic language and the inclusion of virtually any word or structure in a language.

De acordo com Brune (2004), o TPRS engloba todas as cinco hipóteses de Krashen (1983) (apresentadas anteriormente, nesta seção deste trabalho), que representam a fundamentação teórica do método. Para este autor (BRUNE, 2004, p. 21), “O TPRS foca muito mais na aquisição da língua, do que no aprendizado dela, porque apresenta os itens de forma significativa, observável e vai além do ensino de listas de vocabulário e regras gramaticais⁴⁷”.

Além disso, através de uma variedade de recursos, o professor tentará reduzir o ‘filtro afetivo’, quinta hipótese da teoria de Krashen, que consiste em fazer com que os estudantes sintam-se mais confortáveis na sala de aula e na relação com a língua-alvo (BRUNE, 2004).

Brune (2004, p. 21) constata que há duas maneiras básicas para se alcançar isso no TPRS: “Primeiro, as histórias são ‘bizarras, exageradas e personalizadas’, o que leva os estudantes a intrinsicamente se interessarem nelas. E segundo, não se deve esperar que eles produzam a língua-alvo até terem suficiente exposição em um cenário compreensível⁴⁸”.

Para este autor, o resultado disso é que os aprendizes se sentirão mais confiantes de que o que produzirão está realmente correto, “[...] porque terão tido a oportunidade de adquirir uma ‘percepção’ da língua, em primeiro lugar⁴⁹” (BRUNE, 2004, p. 22). A meta final do TPRS, portanto, “[...] objetiva a produzir falantes fluentes e confiantes, capazes de produzir a língua correta automaticamente, sem recorrer a uma análise ou tradução excessiva⁵⁰” (op. cit., p. 22).

Para Ray e Seely (2003, p. 183),

Há inúmeras vantagens no método TPRS que raramente são encontradas em outros métodos. A mais importante é que os estudantes podem lembrar as palavras. Eles têm exposição suficiente às palavras através do TPR e através das histórias, que

⁴⁷ No original: TPRS focuses on the acquisition of language rather than the learning of language by presenting items in a meaningful, observable way, rather than teaching vocabulary lists and grammatical rules.

⁴⁸ No original: First, the stories themselves are ‘bizarre, exaggerated and personalized’, which leads students to be intrinsically interested in them. Second, students are not expected to produce any language until they have had plenty of exposure to it in a comprehensible setting.

⁴⁹ No original: [...] because they will have had the opportunity to acquire a “feel” for the language first.

⁵⁰ No original: [...] aims at producing confident and fluent speakers, who are able to produce accurate language automatically without excessive analysis and translation.

eles são capazes de lembrar as palavras e falar a língua. Em outras palavras, na verdade eles adquirem o vocabulário⁵¹.

Conforme Ray e Seely (2003), as histórias são simples e difíceis de esquecer. Para eles, “Se os estudantes não conseguem lembrar o que é ensinado em uma aula, não importa o que é ensinado⁵²” (p. 183).

Os autores elencam ainda outras vantagens do TPRS, sintetizadas a seguir:

1. O TPRS desenvolve a fluência, mas com exatidão. Os alunos adquirem a linguagem de forma divertida, e se tornam capazes de falá-la. No processo eles desenvolvem um ‘ouvido’ para o que soa correto, assim, de forma semelhante à aquisição da primeira língua, os alunos aprendem a falar a língua, de forma que lhes pareça correta; 2. o TPRS é divertido. As histórias são exageradas e ridículas. O humor faz com que os alunos riem e promove assim melhor memória a longo prazo, além de uma atitude positiva em torno da nova língua; 3. o TPRS é interessante, por ser centrado na vida dos alunos, e faz com que eles se interessem realmente pelos conteúdos; 4. com o TPRS, os alunos, geralmente, conseguem melhores notas. [...] parece óbvio que a maioria dos alunos seja bem sucedido, já que a maior parte do tempo das aulas é gasto com a aprendizagem do vocabulário. Se os estudantes estão totalmente familiarizados com o vocabulário, tendo o experimentado diversas vezes, de variadas formas como *input* significativo, há consequências positivas⁵³ (RAY; SEELY, 2003, p. 183 - 184).

Conforme Ray e Seely (2003), nas primeiras cinco ou seis semanas de aula não devem ser ensinadas mais do que 150 palavras, através do TPR tradicional. Aulas essas que devem ser conduzidas quase que totalmente na língua-alvo e essas palavras praticadas repetidamente, em diferentes contextos. Antes da primeira aula, o professor deve preparar uma lista de itens vocabulares que serão

⁵¹ No original: There are numerous advantages to TPRS that are rarely found in other methods. The most important is that students can remember the words. They get enough exposure to them through the stories and through TPR that they are able to remember the words and speak the language. Another way to put this is that they actually acquire the vocabulary.

⁵² No original: If students can't remember what has been taught in a class, it doesn't matter what is taught.

⁵³ No original: TPRS fluency with accuracy. Students acquire the language in a fun way that enables them to speak. In the process they develop an ‘ear’ for what sound right. TPRS is fun. The stories are exaggerated and ridiculous. The humor makes students laugh and promotes better long-term memory and a positive attitude towards their new language. TPRS is interesting. Since it is centered around the students' lives, it is more likely the students will be truly interested in the content. Students in TPRS classes generally get better grades. [...] it seems obvious that most students would be successful, since we spend the majority of the class time working on vocabulary. If students are thoroughly familiar with vocabulary, having experienced it numerous times in various ways as meaningful input, there are positive consequences.

ensinados e agrupar as palavras, geralmente, em grupos de três, de acordo com a ordem em que serão apresentadas.

Os autores sugerem para o primeiro dia de aula os seguintes grupos de palavras: “[...] (a) *stand up, sit down, walk, (b) jump, fast, slow, (c) forward, backwards, stop, (d) raise your hand, put your hand down, e (e) touch your mouth, eye, nose, hair*” (RAY; SEELY, 2003, p. 37). Mas antes de ensinar esses ítems vocabulares, o professor deve avisar aos alunos que aprenderão a língua-alvo através de um novo método especial, que é bastante fácil de seguir e tudo que eles têm que fazer é fazer o que o professor fizer.

Porém, o professor avisa aos alunos sobre alguns detalhes: primeiro, eles devem executar os comandos juntamente com o professor; em seguida, devem executá-los sozinhos, enquanto o professor somente os observa; depois, o professor dá um comando e executa uma ação diferente. E alerta que: “Lembrem-se de sempre fazer o que eu digo, e não necessariamente, o que eu faço, porque às vezes, vou tentar enganá-los” (RAY; SEELY, 2003, p. 38⁵⁴).

Ray e Seely (2003) recomendam as seguintes regras, a serem seguidas pelos alunos, nas aulas de língua estrangeira: (a) não se deve falar a língua materna; (b) não há a necessidade de se falar muito nas primeiras semanas; (c) o aluno deve girar o dedo indicador em círculo, se necessitar que o professor repita o comando; e (d) o aluno deve executar os comandos que lhe são passados.

Assim que as regras acima forem estabelecidas, devem ser constantemente reforçadas e antes que a primeira aula seja iniciada, o professor deve avisar aos alunos o que eles aprenderão durante essa aula e que entenderão tudo o que foi ensinado ao final da aula.

O professor inicia então a primeira aula com as três primeiras palavras, ou expressões. Inicialmente ele executa os comandos com os alunos: *Stand up* (levanta-se para que a classe levante-se também); *walk* (anda e verifica se todos estão andando também; e *sit down* (senta-se e todos deverão sentar também).

Depois de praticar as expressões acima três ou quatro vezes, o professor começa a colocar em prática o alerta dado anteriormente. Por exemplo, diz *stand up*

⁵⁴ No original: Remember to always do what I say and not necessarily what I do, because sometimes I'll try to trick you.

novamente, mas não se levanta; e só executa o comando até que todos o tenham feito. Pode também dizer *sit down*, mas continuar de pé. Através dessa prática o professor ensina os alunos a fazerem o que ele diz, e não a fazerem o que ele faz, além de verificar se todos internalizaram as palavras/expressões. Este é o primeiro passo para que o professor avalie a compreensão do aluno do novo material.

Cabe ao professor, portanto, uma ação contínua de checagem de compreensão oral, isso porque é essencial que todos os alunos em sala entendam tudo, já que aqueles que não conseguem entender irão perder o ritmo, se perder mentalmente, e desistirão do aprendizado da língua.

A partir desta ação de *ensinar* e *checar*, então, o professor perceberá se a classe está respondendo bem e pode continuar dando os comandos sem, no entanto, executá-los, o que permite ao professor perceber o quão rapidamente os alunos respondem aos comandos.

Após a prática das primeiras três expressões com a classe completa, por um curto período, o professor deve fazer uma checagem oral individual de alguns alunos, a fim de evitar que alguns deles simplesmente repitam as ações dos colegas e o professor não tenha realmente certeza se eles aprenderam as expressões de fato; alguns alunos mais lentos, então, precisam ser verificados (entre 20 e 40 por cento do total).

Para Ray e Seely (2003), a checagem da compreensão oral é extremamente importante, porque dá uma ideia geral do que a classe já domina ou não, ou se os alunos necessitam de mais exposição aos itens vocabulares. É importante que, durante a checagem, tome-se nota dos itens ainda não dominados para que continuem sendo usados em comandos para a classe completa ou individualmente, até que se tenha certeza de que os alunos os dominaram.

Em seguida, após perceber que os alunos dominam as três primeiras expressões, o professor pode avançar para o próximo grupo de palavras que são *jump* (pule), *fast* (rápido) e *slow* (devagar). De acordo com Ray e Seely (2003, p. 42),

A razão para se introduzir *fast* e *slow* a esta altura é que estas palavras acrescentam bastante ao processo de aprendizagem. Pode-se andar rapidamente ou lentamente. Pode-se fazer algo rapidamente ou lentamente. É a novidade e diversão que se

consegue através do *fast* e *slow* que faz com que a aula fique mais engraçada e animada⁵⁵.

Os autores observam que essas três novas palavras são ensinadas em um contexto, com vários outros verbos, e que é um modo efetivo e eficiente que deve ser posto em prática sempre que possível. A partir da prática dessas novas três palavras, somadas às outras três, todas as seis palavras podem agora ser combinadas em novos comandos e variar a ordem dos comandos. Por exemplo: “[...] *Stand up slow; Jump fast; Walk fast; Sit down slow; Stand up fast; etc*” (op. cit, p. 42).

Após ter demonstrado as novas palavras duas ou três vezes, os autores recomendam que, intencionalmente, o professor cometa alguns enganos na demonstração, dando comandos que não combinam com as suas ações, e verificando de que forma os alunos agem: seguindo os comandos do professor, ou seguindo as ações, e, eventualmente, também cometendo enganos. O professor pode também pedir ao aluno que traduza o comando na sua língua materna.

O professor pode então reforçar os comandos que ainda não foram dominados, e, após perceber que o aluno já domina as seis palavras/expressões, já pode passar para o novo grupo de mais três palavras/expressões, e assim sucessivamente. Este é, portanto, o procedimento geral para o ensino do vocabulário.

Conforme Ray e Seely (2003), após o professor dar muitos comandos individualmente, a vários alunos, eles podem ter a possibilidade de também dar esses comandos, ao invés de simplesmente executá-los, ato este chamado de “*role reversal* – inversão de papéis” (p. 25) -, no TPR. Os autores apresentam três maneiras como isso pode ser feito: “[...] (a) vários alunos dão três comandos cada para o professor; (b) um bom aluno dá três comandos para todos os alunos; e (c) muitos alunos dão três comandos cada para um único estudante⁵⁶” (p. 25).

⁵⁵ No original: The reason for introducing *fast* and *slow* at this point is that they add so much to the learning process. You can walk fast and walk slow. You can do anything fast or slow. It is the novelty and fun that you can get out of *fast* or *slow* that makes the class more fun and enlivens it.

⁵⁶ No original: [...] (a) several students give three commands each to the teacher; (b) a good student gives three commands to all the students; (c) many students each give three commands to one student.

Ray e Seely (2003) recomendam que a fase do TPR clássico no TPRS deve durar de cinco a seis semanas, com aulas 5 vezes por semana, com 55 minutos cada, ou cerca de 25 ou 30 horas/aula no total, e concluir, durante a terceira semana, a primeira lista de 90 palavras.

Isso, no entanto, torna-se impossível de se realizar em uma escola pública de Ensino Fundamental II, em que o ensino de língua estrangeira ocorre somente 1 vez por semana, com duas aulas de 50 minutos cada. Porém, o professor pode adaptar o tempo e a quantidade de palavras do TPR em uma turma de 6º ano de escola pública, e a cada trimestre, ou um total de 15 a 20 horas/aula de ensino de vocabulário e de trabalho concomitante com o livro didático de Língua Inglesa, criar uma pequena história com os alunos, a partir de um grupo de vocabulário específico para essa história, e em concordância com os conteúdos dispostos na unidade indicada no LD.

Para o primeiro ano do TPR *Storytelling*, Ray e Seely (2003) sugerem a utilização da Mini-situação para se ensinar o vocabulário, que “[...] são histórias que contêm de uma a quatro novas palavras ou expressões, preferencialmente palavras que são cruciais para a história. (Isto auxilia a retenção a longo-prazo)⁵⁷” (p. 49). Depois de se ensinar, portanto, algumas mini-situações, uma mini-história poderá ser ensinada, contendo todas as novas palavras e expressões (de 10 a 15) retiradas daquelas mini-situações, mas sem o acréscimo de nenhuma nova palavra ou expressão.

Ray e Seely (2003) apresentam alguns passos para se ensinar uma mini-situação no primeiro ano do TPRS, que serão sintetizados a seguir, muito embora as atividades sugeridas no capítulo 3 deste trabalho não utilizem a mini-situação em sua elaboração, mas as perguntas personalizadas, principalmente, pela escassez de tempo que o professor terá a disposição para a preparação e execução das atividades no ambiente de sala de aula:

1. Estabelecer palavras-guias, colocar na lousa, ou projetar através do *datashow*, para que todos as vejam. Ensinar todas as palavras-guias com a ajuda de gestos e do TPR, e alguma associação que possa ser feita com a nova palavra, sempre em grupos de três.

⁵⁷ No original: [...] which are stories which contain one to four new words or phrases, preferably words that are crucial to the story. (This helps long-term retention).

2. Verificar a compreensão: checar o entendimento das palavras-guias pelos alunos mais lentos, através de uma avaliação oral rápida e simples em que o professor diz uma palavra e um aluno executa a ação correspondente. Pode-se também pedir ao aluno que traduza a palavra.

3. Alguns alunos podem representar a mini-situação enquanto o professor a conta. Devem aparecer situações personalizadas, um cenário em que as personagens ocupem seu lugar correto nele, a criação de uma ‘falsa realidade’, agindo como se a história fosse real, exagero com expressões manuais e faciais, exagero na inflexão da voz, sempre com o objetivo de criar um efeito melodramático;

4. O professor pode fazer alguns exercícios de compreensão oral, que englobam alguns objetivos, como checar a compreensão da mini-situação e servir como mais insumo compreensível.

Os autores afirmam que “Mini-situações serão mais interessantes se forem centradas nas vidas dos alunos⁵⁸” (p. 57). Supondo que o professor tenha descoberto que um aluno tem uma gata chamada Sue, ele pode, por exemplo, criar uma mini-situação a respeito de Sue: *“Ashley is sad. Ashley is sad because she doesn’t have Sue. Sue is a very large cat. Ashley sees Sue and yells ‘Yippee’. Ashley grabs Sue. Sue yells ‘meow’ and licks Ashley on the nose. Ashley is happy because she has Sue”* (p. 57).

Em relação às perguntas e respostas personalizadas, ou PQA (*Personalized Questions and Answers*), Ray e Seely (2003) explicam que elas são conversas que se estabelecem entre professor e aluno, em que são feitas perguntas individuais a alguns alunos, e às vezes, para qualquer aluno na sala de aula. Essas perguntas são geralmente sobre os alunos, suas famílias, suas vidas, suas opiniões, etc. Citam como exemplo: *“Do you have a cat? Is it a big cat? Is it a small cat? What is the name of your cat? Does your cat eat a lot? Are there a lot of boys in this class? Who is happier, a boy or a girl?”* (op. cit., p. 57). Essas perguntas podem ser respondidas através de respostas curtas ou através de *sim* ou *não* e não exigem muita produção oral.

Para os anos seguintes, segundo, terceiro, quarto e quinto, o TPRS também incorpora um plano de aula semanal, que consiste de atividades que são feitas antes

⁵⁸ No original: Mini-situations will be more interesting if they center around the lives of your students.

do *storytelling*, segundo Ray e Seely (2003), para dar um pouco de variedade ao programa.

As atividades previstas nesse plano consistem basicamente de:

1. Na segunda-feira há uma espécie de discussão em sala, em que o professor faz perguntas aos alunos sobre o fim-de-semana, ou se eles têm alguma experiência a compartilhar;
2. Na terça-feira, os alunos praticam, em dupla, a produção oral, durante 20 segundos, em um tópico específico sugerido pelo professor. O aluno deve falar o tanto quanto puder neste tempo e tentar convencer o colega a fazer algo com ele: ir a um jogo, por exemplo;
3. A quarta-feira é o dia da escrita livre, em que os alunos fluentes na escrita são desafiados a escreverem cem palavras em um período de tempo de cinco a dez minutos. O professor pode sugerir temas como: a família, a escola, a matéria favorita do aluno, o seu gato, etc;
4. Na quinta-feira, o professor aplica uma espécie de teste oral de gramática de 20 questões, em que os alunos precisam escrever *certo* ou *errado*, de acordo com o que o professor fala;
5. E, finalmente, a sexta-feira é o dia da leitura, e o professor sugere leituras interessantes para os alunos fazerem em sala de aula.

Este plano de aula semanal serve a propósitos específicos, e um deles é o de: “Preparar os alunos para serem capazes de falar e escrever em um nível avançado⁵⁹” (RAY; SEELY, 2003, p. 87). Assim sendo, este plano não será aqui detalhado.

Em seu manual do TPRS, Ray e Seely (2003) dedicam um capítulo inteiro a considerações sobre a adaptação do livro didático a esse método de ensino, e ponderam que aqueles que têm a incumbência de incentivar professores a utilizarem o TPRS em sala de aula são geralmente questionados sobre como eles podem utilizar o método com o LD adotado pela escola. Os autores comentam que a resposta não é tão simples como podia inicialmente parecer.

Dessa forma, para obter respostas significativas, Ray e Seely solicitaram a opinião e colaboração de professoras americanas de línguas, de escolas de ensino

⁵⁹ No original: It prepares students to be able to speak and write at an advanced level.

fundamental, sobre o tema. Karen Rowan, professora de Espanhol, na *Liberty High School*, e Susan Gross, professora de Francês, na *Cheyenne Mountain Junior High School*, ambas em Colorado Springs, colaboraram com a pesquisa, e suas respostas foram analisadas e sintetizadas pelos autores, no capítulo supracitado.

Entre outras considerações, Ray e Seely (2003) informam que, para Gross (p.161), a questão principal entre os professores não seria o ensino do vocabulário, mas o ensino da gramática, já que há a crença de que esses têm a obrigação de ensinar toda a gramática presente nos livros didáticos. Apesar das lições gramaticais nos livros não seguirem a ordem natural de aquisição, “[...] eles acham que a sequência gramatical é sagrada porque está no livro⁶⁰” (p.161). Essa concepção e apreensão desapareceriam, no entanto, a partir do momento em que os professores entendem como ensinar a gramática através das histórias, que podem conter muitos exemplos de itens gramaticais que precisam ser adquiridos.

O que a professora Gross afirma, essencialmente, é que se o TPRS é usado para ensinar histórias que contêm exemplos de tópicos gramaticais que necessitam ser adquiridos e não aparecerem antes da sua ordem natural de aquisição, “[...] os seus alunos os adquirirão melhor do que através do ensino tradicional da gramática: explicação de regra, seguida de exercício⁶¹” (p. 162).

Ray e Seely (2003) ponderam que os itens gramaticais que precisam ser adquiridos podem ser incluídos na história que vai ser contada, e em mais e mais histórias, até que pareçam bastante naturais para os alunos. E, após algum tempo, esses itens aparecerão nos discursos dos alunos, enquanto eles estão se expressando com suas próprias palavras; essa é a garantia de que os itens gramaticais foram adquiridos.

Assim, esses autores comentam que há várias opções de se adaptar o livro didático através do TPRS, e elencam ao menos cinco, em que a gramática e o vocabulário possam ser ensinados, concomitantemente. Para tanto, os autores ponderam que ao menos 100 palavras tenham sido ensinadas através do TPR clássico, antes de se iniciar o trabalho com o *Storytelling*.

⁶⁰ No original: [...] they feel that the grammar sequence is sacred because it is in the book.

⁶¹ No original: [...] your students will acquire them better than they will if you explain the grammar to them and have them do learning exercises.

A sugestão 1, é o trabalho *capítulo por capítulo*, em que o professor deve observar o vocabulário no capítulo do livro didático e escrever todos os não-cognatos. Eles devem ser ensinados em grupos de três, então devem ser escritos em grupos de três. Para os autores, é importante que não se trabalhe mais do que três itens em qualquer dos capítulos. À medida em que as mini-histórias forem sendo criadas, o professor deve se certificar de incluir estes três itens.

Ray e Seely (2003, p. 165) enfatizam que: “A história deve (a) ter um significado, (b) ser interessante, e (c) pegar os alunos de surpresa⁶²”. Os alunos podem também ser utilizados na aula e/ou celebridades como personagens na história. Movimentos exagerados, movimentos e números geram entusiasmo e emoção e o uso de sentenças simples é primordial.

Como sugestão número 2, os autores apontam que *a gramática seja distribuída através das mini-histórias*, e novamente o professor deve observar o vocabulário no capítulo do livro didático e escrever todos os falsos cognatos. Depois, para ensiná-los em grupos de três, então devem ser escritos em grupos de três. Enquanto o livro didático provavelmente aborda ao menos três tópicos gramaticais em cada capítulo, será mais simples incluir exemplos de gramática em diversas mini-histórias durante o ano.

Para os autores, é importante que não se tente escrever histórias que apenas ensinam os princípios gramaticais específicos de um capítulo em particular, pois correrá o risco de produzir histórias que deixam transparecer uma linguagem não-natural. Enquanto que se todos os aspectos da língua são distribuídos em mini-histórias durante o ano, os alunos ouvirão mais linguagem natural, a gramática será reforçada continuamente ao longo do ano e os alunos estarão adquirindo-a gradualmente e naturalmente.

A sugestão 3 aponta que *o texto deve ser utilizado como suplemento*, e o professor deve passar atribuições do livro didático como atividade para casa, já que ganha-se tempo com a aquisição, ao invés de utilizá-lo com explicações gramaticais. Pode-se utilizar os cinco últimos minutos de aula para explicar aos alunos o que eles precisam fazer no livro e eles entenderão muito melhor os exercícios no texto por conta do TPRS que o professor utiliza em sala.

⁶² No original: The story must (a) have a point, (b) be interesting and (c) catch the students off guard.

Ao mesmo tempo, pelo fato de os alunos perceberem a discrepância entre o que estão adquirindo durante o tempo do TPRS e que estão adquirindo durante esses poucos minutos diários, eles ficam menos propensos a completar o dever de casa. Assim, muitos percebem que isso não está lhes ajudando a se tornarem competentes na língua, enquanto o TPRS está. Assim, o ensino através do TPRS parece assegurar o interesse dos alunos, enquanto o trabalho isolado com o livro parece amortecer o entusiasmo deles (RAY; SEELY, 2003).

Na sugestão 4, para os autores, o texto deve ser utilizado como uma conclusão do semestre, e eles sugerem que, durante as duas ou três últimas semanas do semestre, o professor aborde todo o material do livro didático, tarefa impossível de ser realizada no ensino fundamental de Língua Inglesa no Brasil, já que são apenas duas aulas de 50 minutos cada, por semana. Ele deve ensinar a gramática que os alunos necessitam conhecer e fazer com que os alunos estudem todo o vocabulário que seja considerado importante.

Acelerar os conteúdos do livro didático no final do ano pode ser uma atividade exitosa, e os estudantes aceitam como um estímulo o fato de estudarem um capítulo a cada dois ou três dias. Deve-se haver o cuidado, no entanto, de não ensinar todo o vocabulário no texto nas últimas semanas de aula, já que o texto deve ser usado como um meio de ensinar aos alunos as explicações gramaticais para os conceitos que eles já entendem, os quais foram ensinados em um contexto significativo e através de *input* compreensível.

A sugestão 5 aponta que *o livro didático seja adaptado tematicamente* e o professor deve adaptar o tema presente nele para trabalhar com o TPRS. Pode se começar criando uma pequena lista de vocabulário que seja imprescindível que os alunos aprendam e, a seguir, escrever mini-histórias que usam esta pequena lista de vocabulário, e/ou reescrevê-las para incluir o vocabulário adicional.

Uma vez que a lista de vocabulário tenha sido consolidada, pode-se passar ao ensino da gramática, geralmente, através de um capítulo do livro didático que traz uma lista de conceitos gramaticais mais e menos importantes. O professor, a partir disso, revisa a história e verifica se e esses conceitos são contemplados. Por exemplo, ao ensinar uma lição de gramática sobre números e gêneros, o professor pode abordar o vestuário e referir-se a ele no plural e singular, assim como deixar claro que a questão do gênero é frequentemente abordada.

Isto posto em relação ao método TPRS, que servirá como base para a sugestão de atividades de *storytelling* apresentadas no capítulo 3 deste trabalho, a seção seguinte traz considerações a respeito do livro didático e sua função, assim como da sua adoção em escolas públicas.

1.3 O Livro Didático

Nas considerações a seguir sobre o LD, sua função e o que traz consigo de político e ideológico, pretende-se demonstrar, sobretudo, a dificuldade do docente na escolha deste elemento norteador do seu trabalho e, talvez único material disponível, em algumas realidades, para o professor desenvolver as suas atividades em sala de aula.

1.3.1 O livro didático de Língua Inglesa e a sua escolha

O livro didático de LI, que somente passou a ser distribuído pelo PNLD para o Ensino Fundamental II e Médio, a partir do ano de 2011, constitui-se como um elemento norteador do trabalho do professor. Incontestável é a importância que ele assume nos contextos de ensino–aprendizagem, e o que podemos verificar, a partir da própria experiência, é que os LD, tanto de Língua Inglesa, quanto de língua materna, constituem o principal, senão o único, recurso didático utilizado pelos professores e alunos em sala de aula, já que não são raras as escolas onde outros importantes recursos didáticos para o ensino de LI são menos disponíveis (computadores, Internet, revistas e jornais importados, DVD e vídeos originais, etc).

No caso específico da realidade retratada nesta pesquisa, escola pública municipal de Ensino Fundamental, situada em pleno sertão baiano, o que se pode observar é que o LD está longe de ser um instrumento ou um recurso didático que vá ao encontro das necessidades e carências diversas que se apresentam no ambiente escolar. Entre outros fatores, pelo fato de (1) as atividades propostas não sugerirem uma reflexão crítica acerca dos conteúdos, e principalmente, porque (2) esses estão totalmente afastados da realidade dos alunos nesse ambiente de ensino.

Assim sendo, cabem aqui alguns questionamentos que, de alguma forma incomodam este pesquisador no que diz respeito à escolha do LD de Língua Inglesa: (1) quais critérios ou realidades são ou deverão ser consideradas para se determinar qual LD deva ser adotado? (2) Quais parâmetros são considerados para tal adoção? (3) Como determinar se um LD é adequado às diversas realidades encontradas em um país gigantesco como o nosso? (4) Até que ponto ele se revela um material didático que supre as reais necessidades do alunado brasileiro?

O desafio do professor, portanto, mesmo com o apoio do LD de Língua Inglesa, é de motivar seu alunado para o ensino de uma LE que, aparentemente, não lhe trará benefício algum, e ainda ter que lidar com conteúdos e situações desconexos e desarmonizados com o contexto e a realidade em que o aluno está inserido, gerando assim desinteresse pelo estudo da Língua Inglesa, nesse caso específico.

Estes fatores, no entanto, acabaram por se transformar, para este pesquisador, ao longo dos anos, em motivo de inquietação e fizeram com que ele buscasse maneiras de lidar com esta desmotivação, e de certa forma, mostrasse para o seu alunado a importância do ensino/aprendizagem de uma língua estrangeira: uma nova realidade em um futuro próximo, como o estudo em uma das universidades em cidade e capitais próximas, como acontece com alguns deles, por exemplo, entre outras situações, como o uso da língua em redes sociais, nas músicas, e nos neologismos que acabam por se incorporar à língua materna.

Este pesquisador, então, buscou, ao longo dos anos, cursos de especialização, fez curso de aperfeiçoamento nos EUA, com o apoio dos governos brasileiro e americano, e atualmente, propõe esta pesquisa no Mestrado, como forma de melhorar a sua prática, e, conseqüentemente, tornar o ensino mais significativo para o seu alunado.

Santos (2017, p. 14) parafraseando Clot (2007) menciona a impotência sentida por profissionais de áreas 'sociais' como: “[...] fadiga crônica, descompensações e ressentimentos que podem acarretar na perda total da ilusão como resultados em face ao trabalho real, aquilo que não se faz ou que se busca fazer sem conseguir – os fracassos – aquilo que teria querido ou podido fazer”.

A responsabilidade pela escolha do LD de Língua Inglesa, e pela sua adoção, na realidade retratada nessa pesquisa, é dos professores do conteúdo

disciplinar. E tal fato se revela como uma imensa dificuldade para estes, pois, para se fazer tal escolha seriam necessárias orientações e estudos que pudessem orientá-los nesse sentido. Além disso, fica também a critério do professor a tarefa de adaptar e complementar os materiais didáticos disponíveis na sua realidade, em busca de uma contextualização dos conteúdos sugeridos, para que eles façam sentido para seu alunado.

Tendo isso em mente, portanto, a sugestão de atividades de contação de histórias baseadas em histórias e contos que fazem parte da comunidade onde a escola campo da pesquisa está inserida pode suprir essa lacuna deixada pelo livro didático de Língua Inglesa.

Santos (2013, p. 27) esclarece que um exame crítico nos LD, leva-se a perceber que, ao eleger certos conteúdos em detrimento de outros, aqueles/as envolvidos/as no processo de produção do LD estabelecem um saber hierarquizado bem como uma relação de interdependência entre os conteúdos de uma unidade. O LD, dessa forma, acaba por definir qual a ordem que o ensino deve seguir.

E acrescenta, apoiando-se em Grigoletto (2011), que esse aspecto disciplinar do LD, implementado por meio de exercícios de repetição e pelo guiar passo-a-passo, privilegia uma concepção de leitura e de interpretação homogeneizantes, apagando outras possibilidades de leituras existentes em um texto, por exemplo. Faz então com o que o aluno privilegie fatos e tragam apenas conteúdo impassível de questionamento que permite uma única possibilidade de leitura. Seus contextos de produção são, aparentemente, apagados, criam distâncias entre o texto e a história do aluno.

Santos (2013, p. 28 - 29), ao corroborar com as idéias de Grigoletto (2011), ainda destaca dois aspectos que apontam para o funcionamento do LD: (1) homogeneização – produz uma única leitura, mesmas conclusões, única resposta correta, entre outros; e (2) repetição de uma estrutura comum a todas as unidades – corresponde a um efeito de uniformização que faz com que seções e exercícios se repitam ao longo de todo o LD.

Estas características podem, portanto, ser inadequadas para o processo de ensino aprendizagem por não oportunizarem para os alunos a possibilidade de se expressarem de maneira mais livre e espontânea, ou de pensar a respeito de outras

alternativas de respostas, além de não trazerem coisas significativas que possam fazer mais sentido para eles.

Santos (2013, p. 25 - 26) traz ainda contribuições à discussão sobre o LD, quando aponta as vantagens e desvantagens e caracteriza o LD como um gênero discursivo pelos aspectos dialógico, sócio-histórico e funcional encontrados nele, e que acaba por ser mais do que um suporte. Para ele, serve também, o LD, como elemento estruturador de um curso e coopera com sua continuidade. Quanto aos professores, o LD ajuda-os na tarefa de preparação de aulas. A essas vantagens acrescentam-se as seguintes: o LD pode servir de meio de capacitação para professores, principalmente se acompanhado do livro do professor; apresenta altos padrões de *design*, sendo visualmente atraente; provê diferentes fontes de aprendizagem, uma vez que os livros didáticos de LE estão associados a outros materiais didáticos como CD-ROM, livros de exercícios, vídeos, *webpages*, entre outros.

Entre as desvantagens, Santos (2013) afirma que o LD adquire uma série de limitações atinentes ao seu uso, e as principais desvantagens seriam que ele é reducionista e superficial do ponto de vista de não prover experiências diversas que contemplem as diversas necessidades dos alunos e professores; é autoritário ao impor uma organização de *syllabus* e a eleição de uma abordagem uniforme; frequentemente, traz uma linguagem não-autêntica, linguagem essa que é fabricada para fins pedagógicos, se distanciando daquela encontrada no social; advoga uma visão de mundo ideal, evitando assuntos controversos; reproduz estereótipos e ideologias, por exemplo, ao dar destaque às identidades de classes privilegiadas; coloca o professor como mero reproduzidor de conhecimento e não construtor/mediador; pode ter um alto custo econômico, principalmente o livro didático de LE produzido no exterior (SANTOS, 2013).

A preocupação desse autor baseia-se, portanto, nas constatações sobre a realidade do LD de língua estrangeira no Brasil, com as exigências de um ensino baseadas nos princípios e diretrizes que norteiam os Parâmetros Curriculares Nacionais (doravante PCN), que têm como objetivo priorizar o desenvolvimento de competências e habilidades, através do uso de material autêntico, mas que desconsidera a realidade na qual o aluno está inserido.

O professor tem a tarefa, portanto, de tentar assegurar, por um lado, o interesse dos alunos, e por outro lado, a conexão entre o que se faz na sala de aula de LE e o mundo fora da escola onde ela é usada. A proposta deste trabalho com o *Storytelling*, portanto, pode se revelar em uma ponte entre os conteúdos que precisam ser vistos em sala de aula com a realidade do alunado, através da utilização de estratégias de ensino baseadas em atividades significativas e motivadoras para os alunos.

O capítulo seguinte traz a contextualização e metodologia de pesquisa utilizada para a realização deste trabalho, assim como a descrição da unidade 1, que compõe a parte I do livro didático de Língua Inglesa utilizado como *corpus* nesta pesquisa.

CAPÍTULO 2 – PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS DA PESQUISA

Este capítulo traz a contextualização da pesquisa, assim como algumas informações sobre o professor-pesquisador, a escola-campo da pesquisa e a comunidade onde a escola está inserida, e seus alunos, assim como sobre as condições de trabalho do professor e materiais disponíveis para o ensino de Língua Inglesa. Traz ainda uma descrição da unidade 1, que compõe a parte I do livro de Língua Inglesa, indicado pelo Governo Federal, através do PNLD 2017, para o 6º ano do ensino fundamental e adotado pela escola para ser utilizado durante os próximos três anos letivos. O LD utilizado como *corpus* foi o da coleção *Alive!*, dos autores Vera Menezes, Kátia Tavares, Junia Braga e Cláudio Franco, da Editora UDP.

2.1 Contextualização da Pesquisa

2.1.1 O Professor-pesquisador

O ensino de Língua Inglesa surgiu para este pesquisador acidentalmente, e, praticamente, ao mesmo tempo em que ele ingressou na Faculdade de Letras, no CESVASF – Centro de Ensino Superior do Vale do São Francisco, na cidade de Belém do São Francisco, em pleno sertão pernambucano, cidade esta que faz divisa com a sua cidade natal, Rodelas, localizada no sertão baiano, à margem direita do Rio São Francisco.

Um pouco antes disso, aos 18 anos de idade, no entanto, havia se mudado para a cidade de São Paulo e foi trabalhar na área hoteleira, especificamente, na chamada linha de frente, a recepção, onde passou a ter contato diário com pessoas do mundo inteiro, o que gerou, então, a necessidade de obtenção de maior conhecimento em Língua Inglesa (já que havia estudado a Língua Inglesa somente durante o ensino básico) e, conseqüentemente, o desenvolvimento das habilidades de produção e compreensão oral. Matriculou-se, portanto, em um curso básico de inglês em uma escola de idiomas, com aulas duas vezes por semana.

Isso que, inicialmente, parecia pouco, em comparação com as situações e dificuldades com as quais era exposto, diariamente, no trabalho, despertou a admiração e gosto deste pesquisador pela Língua Inglesa, pois, diferentemente de outros alunos, tinha a oportunidade de colocar em prática e utilizar diariamente muito do que aprendia em sala de aula. Era a motivação necessária para o seu desenvolvimento como futuro falante de Língua Inglesa.

Motivação, segundo Michelon (2003, p. 2), “[...] é um fator determinante e fundamental para o sucesso na aprendizagem da língua estrangeira, pois, para que haja aprendizagem, é necessário que haja, ao mesmo tempo, envolvimento do aluno”.

Após alguns meses exposto a essa rotina de contato com a Língua Inglesa na escola de idiomas, duas vezes por semana, e no trabalho, diariamente, o autor dessa pesquisa já articulava palavras e frases, tentava manter diálogos com falantes da Língua Inglesa, e lhes fazia perguntas, embora ainda não conseguisse compreender muito bem as respostas que eram dadas.

Apesar de o curso que frequentava naquela época, em 1988, não ser um curso ESP, ou *English for Specific Purposes*, ou em Português, Inglês para Fins Específicos [o que teria sido o ideal para quem trabalhava na área de hotelaria], e que tem o ensino baseado nas necessidades reais e imediatas dos aprendizes, além de incluir tarefas da vida real (HUTCHINSON; WATERS, 1987); em muito pouco tempo, menos de um ano, este pesquisador conseguia se comunicar através da Língua Inglesa, e as dificuldades anteriormente citadas, principalmente de compreensão oral, foram, aos poucos desaparecendo.

Àquela época, o método de ensino utilizado pela escola de idiomas onde estudava em São Paulo, era o Método Direto, que conforme Leffa (1988, p. 218),

[...] mantinha o princípio de que a segunda língua se aprende através da segunda língua, a língua materna não deve ser usada na sala de aula, a ênfase deve ser na língua oral, sem recorrer à tradução, aspectos culturais da segunda língua são ensinados indutivamente, há o uso de diálogos situacionais e pequenos trechos de leitura - exercícios orais (compreensão auditiva, conversação "livre", pronúncia), integração das quatro habilidades (na sequência de ouvir, falar, ler e escrever) e exercício oral e técnica da repetição para o aprendizado automático da língua.

Essas características do Método Direto, somadas à motivação diária que havia no trabalho, pela oportunidade de utilizar vocabulário e estruturas vistas em salas de aula, em situações reais, provavelmente, facilitaram e alavancaram o aprendizado deste pesquisador na língua-alvo. Além disso, pouco tempo depois, passou a conviver diariamente, em sua própria casa, com uma falante fluente de Língua Inglesa, já que foi casado com uma brasileira, que havia morado por quase 10 anos no estado de Oklahoma, Estados Unidos, e recém retornado ao Brasil.

Como escrito anteriormente, o ensino de Língua Inglesa surgiu acidentalmente para o autor dessa pesquisa, praticamente, ao mesmo tempo em que ingressava na Faculdade de Letras, e após trabalhar na área de hotelaria por quase 10 anos, nas cidades de São Paulo e Salvador, viu-se forçado a retornar ao sertão baiano, local onde nasceu e foi criado, e, como havia tido bastante contato com a Língua Inglesa, foi convidado a dar aulas na escola pública do município de Rodelas, que hoje serve como campo de pesquisa, e onde atua como professor, há 18 anos.

Aqui cabem considerações de Brown (2001) sobre se optar pela profissão de professor de língua estrangeira:

Então você decidiu ser um professor de língua! Bemvindo a uma profissão que lhe garantirá muito mais do que a sua cota justa de desafios, crescimento, alegria e realização. Desafios esperam você a cada curva no seu caminho profissional, porque a disciplina de ensino de língua acabou de começar a resolver alguns dos questionamentos perturbadores sobre como as pessoas aprendem línguas estrangeiras com sucesso⁶³ (BROWN, 2001, p. 2)

E conclui: “[...] ultimamente, poucas profissões podem oferecer a satisfação de se saber que o seu trabalho, aparentemente insignificante, pode realmente fazer a diferença em um mundo com necessidade de comunicação que transcende as fronteiras e interesses nacionais⁶⁴” (BROWN, 2001, p. 2).

⁶³ No original: So you've decided to be a language teacher! Welcome to a profession that will guarantee you more than your faire share of challenges, growth, joy, and fulfillment. Challenges wait you at every turn in your professional path because the discipline of language teaching has only begun to solve some of the perplexing questions about how people learn foreign languages succesfully.

⁶⁴ No original: [...] ultimately, few professions can offer the fulfillment of knowing that your seemingly insignificant work really can make a difference in a world in need of communication that transcends national borders and interests.

Brown (2001) conseguiu sintetizar todos os sentimentos desse pesquisador como professor de língua estrangeira, assim como, possivelmente, de muitos outros país afora: angústia, sensação de fracasso e inutilidade e ao mesmo tempo, alegria e satisfação ao perceber como alguns alunos despertam, durante o processo de ensino-aprendizagem, para o prazer e satisfação que sentimos ao estudar uma língua estrangeira.

2.1.2 Caracterização da área de atuação: ensino fundamental de escola pública

Localizada à margem direita do Rio São Francisco, no sertão baiano, na divisa com o estado de Pernambuco, a cidade de Nova Rodelas possui atualmente cerca de 10 mil habitantes, incluindo zonas urbana e rural, segundo o censo demográfico de 2010; a antiga cidade foi inundada no início do ano de 1988, pelas águas do Rio São Francisco, devido à construção da usina hidroelétrica de Itaparica.

A cidade sobrevive atualmente, basicamente, da cultura do coco, que teve a sua expansão a partir do cultivo das terras que aos poucos foram sendo entregues aos moradores, pelo Governo Federal, através da CHESF – Companhia Hidroelétrica do São Francisco-, muitos anos depois da inundação da antiga cidade.

Inundação esta que se revelou como um dos momentos mais tristes da história do povo rodelense, não só por forçar uma comunidade inteira a deixar para trás suas casas, seu local de nascimento, terras irrigadas (ilhas), sua memória enfim, mas também por forçar seus habitantes a se mudarem e se adaptarem a um novo local estranho e precário, para começarem, praticamente do zero, a reconstruírem uma nova cidade e sobreviverem, à época, com uma pequena ajuda de custo cedido pelo Governo Federal, enquanto as novas terras não eram distribuídas às famílias.

A nova Aldeia Tuxá foi projetada e construída pela CHESF, na nova cidade, em permuta com a antiga aldeia e casas que ficaram embaixo d'água. Atualmente, compõe-se de uma praça central com dezenas de casas ao seu redor, além de outras quadras adjacentes, e é habitada somente por famílias indígenas. As terras inundadas foram indenizadas pelo governo federal e, atualmente, os Tuxás continuam a sua luta pelo direito a novas terras irrigadas e férteis de onde possam tirar o seu sustento.

A Aldeia Tuxá esteve sempre localizada na região central da comunidade, mesmo na antiga cidade, fato que facilitava a convivência e interação entre índios e não-índios. Aqueles frequentavam livremente os espaços fora da aldeia, como igrejas, festas, clubes, bares e escolas, o que acabou por desencadear um processo inevitável de miscigenação; processo esse que não era bem visto, inicialmente, aos olhos dos índios mais antigos e de algumas famílias não-indígenas.

De algumas décadas para cá, no entanto, o casamento entre índios e não-índios tornou-se um processo natural e não mais visto com preconceito por nenhuma das partes. Este autor, particularmente, tem duas sobrinhas-netas de sangue indígena, frutos dessa miscigenação, assim como vários ex-colegas de escola, dos anos iniciais do ensino fundamental e médio, colegas de graduação, e, mais recentemente, colegas de trabalho nas redes estadual e municipal de ensino. Devido a este processo de miscigenação e o nascimento de crianças mestiças, torna-se difícil precisar exatamente a quantidade de índios Tuxás na cidade de Rodelas. Segundo a Secretaria de Saúde Indígena local, cerca de 80 famílias residem atualmente na aldeia e são atendidas pelos serviços médicos disponibilizados pelo governo.

Em relação às questões educacionais, os Tuxás sempre utilizaram as escolas públicas locais juntamente com os não-índios, e as frequentavam desde o ensino infantil até a conclusão do ensino médio. Em 2001, no entanto, com a criação da Escola Estadual Indígena Capitão Francisco Rodelas, os índios Tuxá em idade escolar passaram a não se matricular mais nas escolas não-indígenas da comunidade, já que a nova escola indígena passa a oferecer ensino gratuito desde o infantil até o ensino médio. Contudo, as escolas não-indígenas do município continuam a receber alunos indígenas, quer sejam filhos de algumas famílias indígenas que residem fora da aldeia, ou filhos de famílias miscigenadas.

A história dos Tuxás é indissociável à história do povo rodelense, visto que a cultura indígena sempre esteve presente muito fortemente em muitas das manifestações culturais e religiosas, e comemorações da comunidade local. Suas danças, crenças e costumes acabaram, de certa forma, incorporadas a outras manifestações da cidade, pela sua riqueza e beleza.

A escola pública municipal, que hoje serve como campo de pesquisa, oferece ensino gratuito, dos 6º ao 9º anos e conta com cerca de 600 alunos

matriculados. Atende crianças e adolescentes da zona urbana, assim como alunos vindos da zona rural, do município.

O material disponível para que o professor ministre a sua aula, diariamente, é o quadro branco, pincel e apagador. Não há salas de aula específicas para o ensino de LE, ou laboratórios de Língua Inglesa, como é possível constatar em algumas realidades; não há uma sala de vídeo, e o *datashow* e caixa de som que há na escola precisam atender a todos os professores da instituição, com a necessidade de agendamento prévio, com bastante antecedência, pelo professor, quando este pretende utilizá-los.

Fato é que o material audiovisual supracitado quase não está disponível para que o professor desenvolva um trabalho de LI focado no desenvolvimento das habilidades de produção e de compreensão oral da língua. O sistema de *wi-fi* da internet disponível na escola é muito fraco, não alcança as salas de aula, e não permite que os professores planejem atividades que possam ser realizadas através de vídeos e/ou outros recursos *online*, disponíveis na rede.

Este pesquisador é um dos professores efetivos da instituição de ensino e ministra aulas de Língua Inglesa, do 6º ao 9º anos. E, apesar da experiência com o ensino da LE, e da utilização de atividades e abordagens diferenciadas, ainda percebe como é grande a dificuldade do seu alunado com essa matéria. Isto é um fator de inquietação, pois ao se deparar com as dificuldades da disciplina, o alunado acaba por desmotivar-se completamente.

Desmotivação que se caracteriza como fator extremamente importante e influenciador no processo de ensino-aprendizagem de uma LE, e que leva, conseqüentemente, ao fracasso, à sensação da inutilidade do estudo da LE pelos alunos, e ao sentimento de que o ensino da Língua Inglesa é obrigatório, porém desnecessário.

A este respeito, Freire questionou:

[...] por que não aproveitar a experiência que tem os alunos de viver em áreas descuidadas pelo poder público para discutir, por exemplo, os baixos níveis de bem-estar das populações? [...] por que não discutir com os alunos a realidade concreta a que se deva associar a disciplina ao conteúdo que se ensina? [...] por que não estabelecer uma necessária 'intimidade' entre os saberes curriculares fundamentais aos alunos e a experiência social que eles têm como indivíduos? (FREIRE, 1996, p. 33 - 34).

Este pesquisador, portanto, ao corroborar com as palavras de Freire, questionou em 2003:

Qual a necessidade da inclusão da disciplina Língua Inglesa no currículo escolar local e qual o grau de contato que o alunado-alvo tem com essa língua? Novas tecnologias, empréstimos e neologismos, entretenimento? Enfim, que utilidade apresenta a Língua Inglesa na vida de alunos de uma escola situada em pleno sertão baiano, a 543 km da capital do estado? (ALMEIDA, 2003, p. 198).

E concluiu, no entanto, que a escola cumpre a contento a tarefa de fornecer o ensino de Língua Inglesa, por considerar que é a língua utilizada na *internet*, cinema, música etc, e, basicamente, conforme os preceitos da Base Nacional Comum Curricular, doravante BNCC⁶⁵ (BRASIL, 2017, p. 39),

[...] por possibilitar a todos o acesso aos saberes linguísticos necessários para engajamento e participação, contribuindo para o agenciamento crítico dos estudantes e para o exercício da cidadania ativa, além de ampliar as possibilidades de interação e mobilidade, abrindo novos percursos de construção de conhecimentos e de continuidade nos estudos.

A BNCC ainda aponta que, “[...] aprender a Língua Inglesa propicia a criação de novas formas de engajamento e participação dos alunos em um mundo social cada vez mais globalizado e plural, em que as fronteiras entre países e interesses pessoais, locais, regionais, nacionais e transnacionais estão cada vez mais difusas e contraditórias” (BRASIL, 2017, p. 239).

Esta BNCC, em sua terceira versão que foi publicada em 2017, organiza o Ensino Fundamental em quatro áreas do conhecimento: Linguagens (Língua Portuguesa, Arte, Educação Física e Língua Inglesa), Matemática, Ciências da Natureza e Ciências Humanas (Geografia e História); e sistematiza o ensino de Língua Inglesa para o Ensino Fundamental - Anos Finais por eixos temáticos (oralidade; leitura; escrita; conhecimentos linguísticos e gramaticais e dimensão intercultural), unidades temáticas, objetos de conhecimento e habilidades, divididos por ano de escolaridade (6º, 7º, 8º e 9º anos), através de um crescente grau de

⁶⁵ Disponível em <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_publicacao.pdf>. Acesso em: 15 abr. 2018.

complexidade e estabelecimento das aprendizagens, para ajudar a organização didática dos professores.

E estabelece, ainda, competências específicas de Língua Inglesa a serem contempladas no ensino fundamental. A saber:

1. Identificar o lugar de si e o do outro em um mundo plurilíngue e multicultural, refletindo, criticamente, sobre como a aprendizagem da Língua Inglesa contribui para a inserção dos sujeitos no mundo globalizado, inclusive no que concerne ao mundo do trabalho.
2. Comunicar-se na Língua Inglesa, por meio do uso variado de linguagens em mídias impressas ou digitais, reconhecendo-a como ferramenta de acesso ao conhecimento, de ampliação das perspectivas e de possibilidades para a compreensão dos valores e interesses de outras culturas e para o exercício do protagonismo social.
3. Identificar similaridades e diferenças entre a Língua Inglesa e a língua materna/outras línguas, articulando-as a aspectos sociais, culturais e identitários, em uma relação intrínseca entre língua, cultura e identidade.
4. Elaborar repertórios linguístico-discursivos da Língua Inglesa, usados em diferentes países e por grupos sociais distintos dentro de um mesmo país, de modo a reconhecer a diversidade linguística como direito e valorizar os usos heterogêneos, híbridos e multimodais emergentes nas sociedades contemporâneas.
5. Utilizar novas tecnologias, com novas linguagens e modos de interação, para pesquisar, selecionar, compartilhar, posicionar-se e produzir sentidos em práticas de letramento na Língua Inglesa, de forma ética, crítica e responsável.
6. Conhecer diferentes patrimônios culturais, materiais e imateriais, difundidos na Língua Inglesa, com vistas ao exercício da fruição e da ampliação de perspectivas no contato com diferentes manifestações artístico-culturais (BRASIL, 2017, p. 244).

Os Parâmetros Curriculares Nacionais, doravante PCN, de língua estrangeira (1997) informam a respeito de inclusão de LI no currículo que, com a nova Lei de Diretrizes da Educação Nacional, prevê LE como disciplina obrigatória no Ensino Fundamental a partir da 5ª série, hoje 6º ano, e a discussão pode se concentrar nos aspectos educacionais, pois “entende-se que dentro das possibilidades da instituição se refere à escolha da língua, (a cargo da comunidade) e não à inclusão de uma língua estrangeira, já que o ensino desta deve ser obrigatório (BRASIL, 1997, p. 37).

Pelas diretrizes dos PCN de língua estrangeira, ao longo do 2º ciclo do Ensino Fundamental, espera-se que o aluno seja capaz de: saber identificar línguas estrangeiras e perceber que vive em um mundo plurilíngue, no qual alguns idiomas desempenham papel hegemônico em determinado momento histórico; ter uma

experiência de se expressar e de ver o mundo, ampliando a compreensão do próprio papel como cidadão de seu país e do mundo; reconhecer que a aquisição de uma ou mais línguas permite acessar bens culturais da humanidade; ler e valorizar a leitura como fonte de informação e prazer e utilizar outras habilidades comunicativas de modo a poder atuar em situações diversas (BRASIL, 1997).

Ainda conforme os PCN,

As línguas abrem muitas possibilidades de transversalização com a língua portuguesa pela valorização de diferentes formas de linguagem oral e escrita, pelo respeito às manifestações regionais, pela possibilidade de contato e integração com a diversidade de línguas e linguagens presentes na vida de crianças e adolescentes no Brasil, e pela possibilidade de aumentar a percepção do aluno como ser humano e cidadão. Porém, ainda que seja desejável uma política de pluralismo linguístico, é preciso considerar aspectos da história dos alunos, da comunidade e da cultura local, como critérios para orientar a inclusão de uma determinada língua estrangeira no currículo (BRASIL, 1998, p.63).

Fato é que, não cabem, portanto, discussões acerca da inclusão ou não do ensino de uma LE no currículo de uma escola pública. Contudo, discutir-se qual LE e quais programas são ou serão adequados para determinada realidade, é de extrema importância para um efetivo processo de ensino-aprendizagem que possa vir ao encontro das reais necessidades dos aprendizes.

Com isso em mente cabe aqui um parágrafo sobre a possibilidade de se incluir o *storytelling* nas aulas de Língua Inglesa, e poder tornar essas aulas mais significantes para os alunos, visto que essa estratégia de ensino se caracteriza por utilizar as histórias nas aulas, e muitas dessas histórias serem conhecidas pelos alunos, pois são ou foram contadas na língua materna em casa, por familiares, na escola, ou por outros membros da comunidade, e, quando ouvidas em Língua Inglesa, auxiliam a criança a reconhecer o enredo e prever o vocabulário, seguir o roteiro, etc. (WRIGHT, 1995).

Assim sendo, este trabalho traz sugestões de atividades de contação de histórias baseadas nas histórias e contos, que fazem parte do folclore brasileiro e das histórias da comunidade local – comunidade ribeirinha com origens indígenas, já que os índios da Tribo Tuxá foram os primeiros habitantes da cidade, mais de 100 anos atrás -, onde a escola campo da pesquisa está inserida, a cidade de Nova

Rodelas, Bahia. A história do padroeiro São João Batista, a lenda do Nego d'água, a lenda da Mãe d'água, as histórias de Lobisomem, Boitatá e Curupira, papa-figo, bicho-papão, entre outras, fazem parte do imaginário popular e são repassadas de geração a geração, através da contação de histórias.

2.2 Livro didático de Língua Inglesa para o 6º Ano - PNLD 2017

Esta seção traz uma descrição dos conteúdos abordados na unidade 1, que compõe a parte I do livro de LI da coleção *Alive!*, dos autores Vera Menezes, Kátia Tavares, Junia Braga e Cláudio Franco, da Editora UDP, indicado pelo Governo Federal, através do PNLD 2017, para o 6º ano do Ensino Fundamental, e aprovado pela escola campo da pesquisa para ser utilizado durante os próximos três anos vigentes.

O livro é dividido em quatro partes e cada parte traz duas unidades, somando um total de oito unidades, além de duas seções extras, que os autores nomearam de *Extra Activities 1 e 2*. Cada unidade contém um número médio de 14 páginas⁶⁶.

A carga horária anual de Língua Inglesa, segundo a legislação brasileira, não pode ser inferior a 80 horas/aula, no entanto, devido a vários fatores como: outros projetos e eventos da escola, e datas comemorativas acabam por reduzir esta carga horária a um número médio de 65 a 70 horas/aula efetivas anuais, em sala de aula. Dessa forma, o docente não consegue trabalhar as oito unidades sugeridas pelo livro didático, e prepara um plano de curso anual que possa, ao menos, contemplar seis delas.

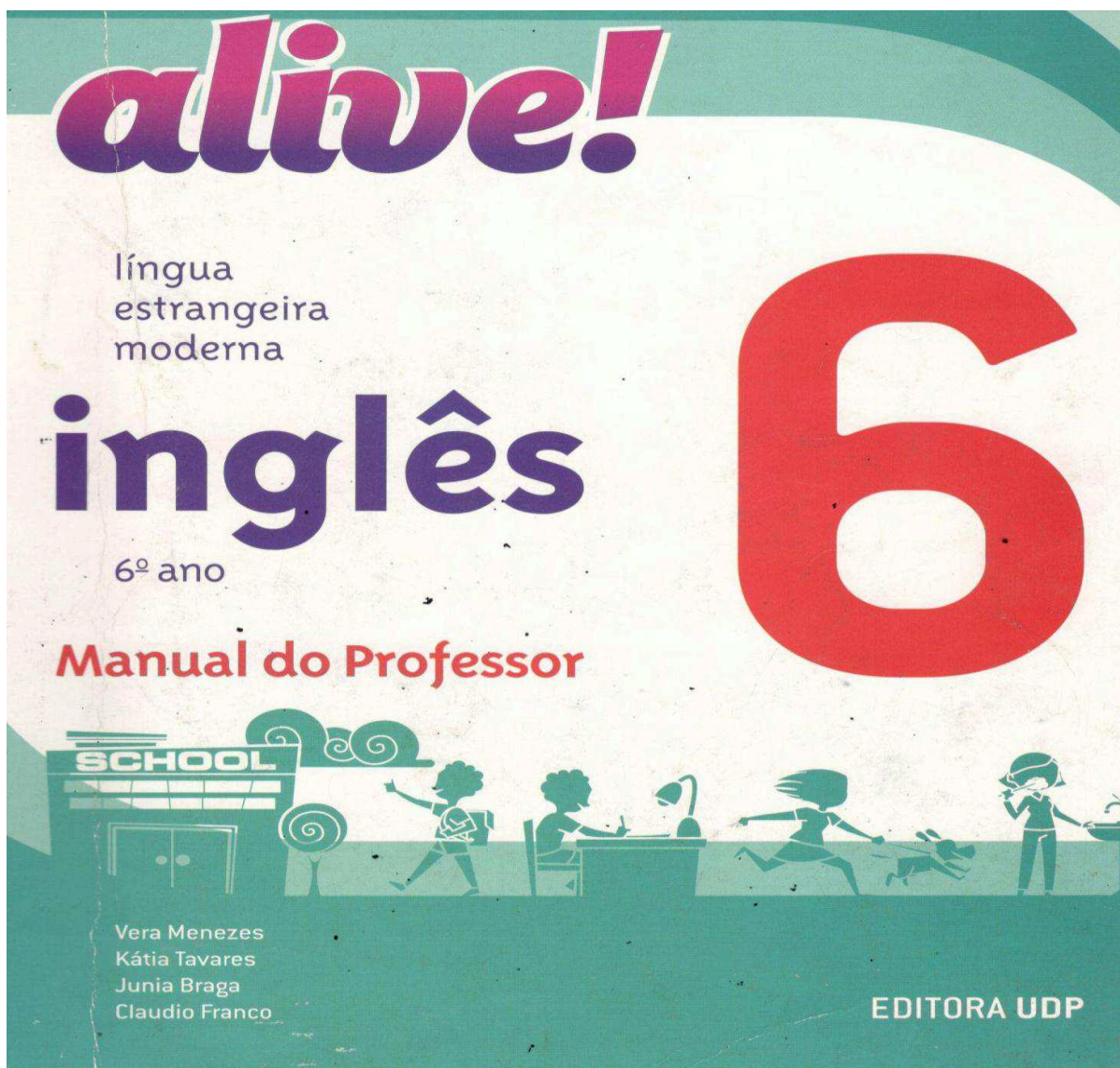
E com a divisão do ano letivo no estado da Bahia, a partir do ano de 2017, em apenas 3 unidades escolares dispostas ao longo do ano, uma média de 3 meses e meio para cada unidade, ao contrário das outrora 4 unidades escolares, o professor precisa cobrir, ao menos, duas unidades do livro didático, a cada unidade escolar, ou a cada 20 ou 25 aulas, em média.

Nesse sentido, alguns conteúdos acabam sendo privilegiados, em detrimento de outros, por trazerem tópicos que, eventualmente, são mais

⁶⁶ O sumário do livro didático utilizado como *corpus* encontra-se nos anexos deste trabalho.

significativos para os alunos nas atividades de sala de aula: como falar sobre a própria família, dar e receber informações e falar sobre preferências pessoais, matérias preferidas e esportes prediletos, entre outros.

Figura 3 – Capa do livro didático de Língua Inglesa *Alive!*



Fonte: livro *Alive!* – capa

A falta de motivação é um fator que dificulta bastante o trabalho do docente, no processo de ensino-aprendizagem, basicamente porque o aluno local traz consigo a falsa idéia de que não há a necessidade de se estudar a língua estrangeira, já que não vislumbra um futuro uso dessa língua em sua vida, por diversos motivos. Outro fator complicador, é o fato de esse aluno não ter tido contato

algum com uma língua estrangeira qualquer durante o ensino infantil, o que poderia despertá-lo para o prazer de estudar e aprender uma outra língua. Mas este é um assunto que foge do escopo deste trabalho.

E como o *storytelling*, a contação de histórias, poderia ser facilitador do trabalho em sala de aula com a língua estrangeira e mais significativo para os alunos?

Entre outras coisas, (a) pela possibilidade de as crianças encontrarem significado e serem recompensadas através de sua habilidade de compreender a linguagem e buscarem se motivar a compreendê-la mais ainda; (b) por ajudar as crianças a compreenderem e compartilharem o seu mundo com outras crianças na sala de aula; (c) por oferecer e ser uma fonte maior e constante de experiências linguísticas para elas (WRIGHT, 1995); (d) por permitir trabalhar as quatro habilidades envolvidas na aprendizagem de uma língua estrangeira; (e) por contribuir para o desenvolvimento de uma visão de mundo mais crítica e reflexiva por parte do aluno; e (f) e permitir que o aluno seja exposto à língua estrangeira de uma forma natural, e possa assimilar significados e construí-los na reprodução da fala (LEITÃO, 2010).

Conforme comentado anteriormente, o livro didático é dividido em unidades que, conforme os autores, são bastante diversificadas (p. 4 - 5) e estão divididas em seções. A parte I é composta das unidades I e II, e a divisão dos capítulos segue, basicamente, a mesma dinâmica.

As seções fixas presentes na parte I serão sintetizadas a seguir, enquanto as seções extras serão comentadas à medida que aparecem nas páginas.

A seção *Let's start* é a que inicia a unidade e tem como objetivo, segundo os autores, ativar o conhecimento que o aluno já tem sobre o assunto a ser tratado e apresentar vocabulário e estruturas que serão aprofundados ao longo da unidade.

Let's read, write and talk é a seção que integra as habilidades de compreensão escrita e oral e de produção oral, conforme os autores. Para eles, assim, o aluno terá a oportunidade de experimentar contextos de uso da língua mais ricos e mais próximos do cotidiano.

Na seção *let's learn about* os autores apresentam vocabulário e/ou informações sobre assuntos relacionados ao tema da unidade.

Let's sing é a seção em que aparecem músicas, com a letra, para o aluno ouvir e cantar, acompanhadas de atividades variadas, conforme os autores: de compreensão oral, de compreensão e discussão dos temas abordados na letra, de vocabulário, de produção oral, etc.

A seção *Let's focus on language* apresenta os tópicos gramaticais da unidade. Segundo os autores, partindo da observação de situações de uso da língua, o aluno tem a oportunidade de deduzir regras gramaticais e empregá-las de forma contextualizada.

E, finalmente, a seção *Let's listen* traz diferentes tipos de textos orais (diálogos, entrevistas, trechos de filmes e de programas de TV, poemas, *podcasts*, trechos de palestras, etc) sobre assuntos relacionados ao tema da unidade e atividades variadas para desenvolver a habilidade de compreensão global e de compreensão de informações específicas de um texto oral, conforme os autores.

A observação da unidade I, especificamente, vai da página 10 à página 23.

Na abertura da unidade I, cujo título é *Who am I?* (Quem sou eu?), os autores apresentam a seção fixa *Let's start!* (Vamos começar!), e a seção extra *Language in action* (Linguagem em ação), com os comandos *Learn to Interact, introduce people and say who you are* (Aprenda a interagir, apresente pessoas e diga quem é você) e trazem fotos de cinco desportistas famosos, entre eles três brasileiros, e indicam suas profissões (figura 4, página 10).

Os autores sugerem para o professor (notas em azul no livro), no início das atividades, que, a partir do título da unidade, a sala de aula seja utilizada como contexto para a atividade de apresentar pessoas e que expressões como *My name is* (meu nome é), e variações como *I'm...*, *My friends call me...*, *My family name is...* sejam também utilizadas neste primeiro momento. E, como os alunos dificilmente saberão, pode se trabalhar também com nomes completos *what's your full name?*, comentam.

No final da página 10, figura 4, outra sugestão que trazem os autores é que se pergunte aos alunos se eles conhecem os desportistas cujas imagens aparecem na página de abertura e outros que praticam os mesmos esportes. Sugerem ainda que, para ampliar a atividade, o professor traga para a sala imagens de outros desportistas brasileiros, e da comunidade local, especialmente, e de outras nacionalidades (nota em azul).

Figura 4 – início da unidade I – Who am I? - let's start

unit
1
Who am I?

Sugerimos que, a partir do título da unit 1, a própria sala de aula seja usada como contexto para a atividade de apresentar pessoas. Também são boas a oportunidade de se apresentar. Você pode dizer seu nome e escrever no quadro *My name is...* e em seguida, pedir a cada aluno que diga seu nome. Podem ser usadas variações, como: *I'm...*, *My friends call me...*, *My family name is...*. Como os alunos dificilmente saberão todos os sobrenomes dos atletas, podem trabalhar também com os nomes completos (*What's your full name?*)

Let's start!

Language in action
Learn to interact, introduce people and say who you are.

Cesar Cielo, swimmer.

Daiane dos Santos, gymnast.

Perguntar aos alunos se eles conhecem os desportistas cujas imagens estão reproduzidas na página de abertura ou outros que praticam o mesmo esporte. Para atender a atividade, podem-se trazer para a aula imagens de desportistas brasileiros (especialmente da comunidade local) e de outras nacionalidades.

Marta, soccer player.

Fernando Alonso, Formula One racing driver.

Cristiano Ronaldo, soccer player.

10 ten

Fonte: livro *Alivel* - página 10

Em seguida, já na página 11 (figura 5), os autores trazem o exercício 1, em que os alunos devem preencher lacunas com vocabulários sobre esportistas, países e nacionalidades dos desportistas famosos apresentados na página anterior, e sugerem que o professor destaque as semelhanças entre as formas dos nomes dos países e nacionalidades, além de solicitar ao professor que comente que isso ocorre também em português.

Segundo os autores, é uma oportunidade para levar os alunos a perceber que os nomes das nacionalidades são formados por sufixos (nota em azul).

Ao lado do exercício 1, aparece a seção extra *Language for life*, em que os autores informam que ‘a língua é usada para o envolvimento em uma conversa casual, fazer amigos, aprender sobre colegas de sala, falar sobre amigos e familiares, e falar sobre coisas e pessoas’. Os autores sugerem ao professor que ele comente com os alunos que este quadro apresenta algumas ações que as pessoas realizam com a linguagem e que serão mobilizadas ao longo do livro. E que, a partir das palavras transparentes, o professor pode ajudar os alunos a deduzir os diferentes objetivos de uso da língua listados acima (nota em azul).

No exercício 2, aparece a ex-ginasta brasileira e o seu perfil. Atribui-lhe uma fala em que ela se apresenta dizendo o nome e o apelido, além da sua profissão. Ao lado, algumas informações sobre a atleta e sobre a formação do seu DNA, com o comentário de que ela é uma brasileira típica.

Os autores recomendam ao professor que mostre aos alunos que as palavras transparentes, cuja forma é semelhante à do português, ajudam a compreender o texto, e que peça aos alunos que ajudem a listá-las no quadro (nota em azul).

No final da página, no exercício 3, o aluno deverá preencher o seu próprio perfil, com nome, sobrenome e nacionalidade, (a profissão, estudante, já está preenchida), tendo como base o perfil da ginasta Daiane dos Santos, colocado logo ao lado. Os autores pedem também que o aluno cole uma foto na parte superior do perfil.

Figura 5 – continuação *let's start*

1. Look at the pictures on page 10 and complete the gaps with the words from the box. Listen and check your answers.

soccer player – Portugal – Spain – swimmer – Spanish

Marta is a soccer player.

She is from Brazil. She is Brazilian.

Cristiano Ronaldo is a soccer player.

He is from Portugal. He is Portuguese.

Cesar Cielo is a swimmer.

He is from Brazil. He is Brazilian.

Fernando Alonso is a Formula One racing driver.

He is from Spain. He is Spanish.

Destacar as semelhanças entre as formas dos nomes dos países e das nacionalidades (como em Brazil, Brazilian; Spain, Spanish) e comentar que isso também acontece em português. É uma oportunidade para levar os alunos a perceber que os nomes das nacionalidades são formados por sufixos.

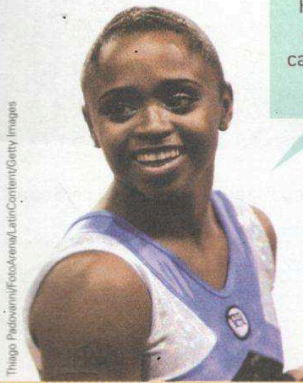
Language for life

We use language to

- engage in casual conversation;
- make friends;
- learn about classmates;
- talk about friends and family;
- talk about things and people.

Comentar que o quadro *Language for life* apresenta algumas ações que realizamos com a linguagem e que serão mobilizadas ao longo da obra. A partir das palavras transparentes, você pode ajudar os alunos a deduzir os diferentes objetivos de uso da língua listados no quadro. Se necessário, peça-lhes que consultem o glossário.

2. Read the text below and complete Daiane's profile.



Hello, I am Daiane dos Santos. They call me Dai. I'm good at gymnastics.

Daiane is a gymnast and a typical Brazilian. Take a look at her DNA results:

- 39.7% African;
- 40.8% European;
- 19.6% Amerindian.

Recomenda-se mostrar aos alunos que as palavras transparentes (cuja forma é semelhante à do português) ajudam a compreender o texto. Você pode pedir-lhes que ajudem a listá-las no quadro (*gymnast, typical, Brazilian, results, African, European, Amerindian, nationality, occupation*).

Daiane's profile

Name: Daiane dos Santos

Nickname: Dai

Nationality: Brazilian

Occupation: gymnast

My profile

Glue your picture here.

Name: _____

Nickname: _____

Nationality: _____

Occupation: student

3. Let's talk about you! Complete your profile.

Fonte: livro *Alive!* - página 11

A seção seguinte, *let's listen, talk, and sing!*, é apresentada nas páginas 12 e 13 (figuras 6 e 7), em que os autores trazem o estudo dos cumprimentos, números e alguns vocábulos novos, através de duas questões.

Figura 6 - *let's listen, talk, and sing!*

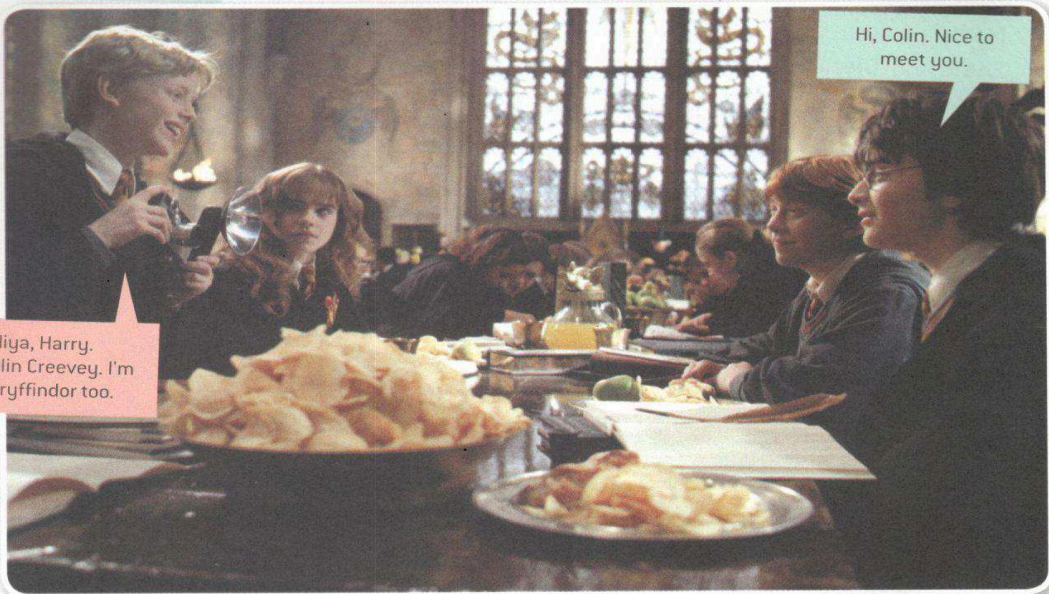
Sugerimos pedir aos alunos que observem as fotos e digam se viram algum filme ou leram algum livro da série Harry Potter. Você pode escrever no quadro alguns títulos da obra de J. K. Rowling. Informações adicionais sobre essa série, incluindo a relação dos títulos em inglês e em português, estão presentes na seção *Objetivos, temas e sugestões por unidade*, no Manual do Professor.

Grammar note

I'm Colin. =
My name's Colin.
I'm = I am

Let's listen, talk, and sing!

1. Listen to the conversation and then read it. After that, answer the questions. A partir do uso de hiya, outras variações de hello podem ser exploradas, como hi, howdy, g'day (Austrália).



Hiya, Harry. I'm Colin Creevey. I'm in Gryffindor too.

Hi, Colin. Nice to meet you.

Scene from the second Harry Potter movie, *Harry Potter and the Chamber of Secrets*.

a) What are the names of the boys? Harry and Colin

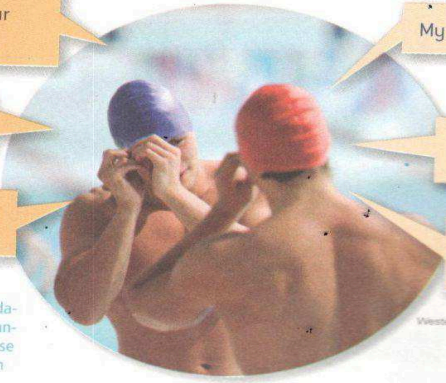
b) What is the name of the movie? Harry Potter and the Chamber of Secrets

Did you know...?

Gryffindor is one of the four Houses of Hogwarts School of Witchcraft and Wizardry.

2. Listen to the conversations and complete them with the missing information.

Conversation 1



Hello. I'm Michael. What's your name _____?

Nice to meet you, Daniel.

I'm from the USA. Where are you from?

My name is Daniel.

Nice to meet you too, Michael.

I'm from Brazil.

2. Pedir aos alunos que observem os diálogos das atividades 1 e 2 e apontem algumas características semelhantes. Enfatizar que, em uma apresentação, as pessoas se cumprimentam, respondem ao cumprimento e trocam informações pessoais, como nome e sobrenome.

12 twelve

Fonte: livro *Alive!* - página 12

Na questão 1, aparecem as perguntas *a* e *b*, e o aluno deve escrever o nome dos personagens do filme *Harry Potter*, além do próprio nome do filme, através de uma atividade de compreensão oral.

Os autores sugerem que o professor peça aos alunos que observem as fotos e digam se viram algum filme ou leram algum livro da série Harry Potter e escreva no quadro alguns títulos da obra de J.K. Rowling. Através da foto 1, no exercício 1, um diálogo entre dois personagens do filme, os autores informam que com o uso de *hiya*, outras variações de *hello* podem ser exploradas, como *hi*, *howdy*, *g'day*, - comuns em países como a Austrália. (notas em azul).

A questão 2 (*Conversation 1 e Conversation 2*) traz pequenas frases prontas sobre como se apresentar, e o aluno deve completar os espaços em branco com vocabulário sobre apresentação, e/ou o próprio nome. A sugestão dos autores aqui é que o professor peça aos alunos para observarem os diálogos 1 e 2, páginas 12 e 13, e apontem algumas características semelhantes; e que enfatize que, em uma apresentação, as pessoas se cumprimentam, respondem ao cumprimento e trocam informações pessoais, como nome e sobrenome.


Na página 13 (figura 7), as questões 3 e 4 são acompanhadas da sugestão dos autores para que o professor aproveite as atividades para apontar registros mais informais, típicos de adolescentes, como *what's up?* e *How you doing?*, e registros mais formais, como *How do you do?*, geralmente usados por adultos (nota em azul).

Em seguida, no final da página 13, os autores trazem a canção *Hello, goodbye*, de Lennon e McCartney, criadores da banda inglesa *The Beatles*, também com o propósito de se estudar os cumprimentos, e pedem que o aluno circule uma determinada rima; os autores também convidam os alunos a ouvirem e cantarem a canção em sala de aula. Eles sugerem para o professor que, como atividade de pré-compreensão oral, pergunte-se aos alunos se conhecem os autores da música e o que sabem sobre os *Beatles*. E como atividade de pós-compreensão oral, perguntar aos alunos quem são os possíveis personagens da música.

Figura 7 – *let's listen, talk, and sing!*

Conversation 2

Hey _____, Jessica.
How are you?



Very well,
thanks
And you?

I'm _____ fine _____, thanks.

_____ (name).
How are you?

And you?

- Hello
- Hi
- Hiya
- Hey

- I'm fine, thanks.
- OK, thanks.
- Very well, thanks.
- Great.
- I'm super.
- Not bad.

A seção *Language reference* (no final do livro) sistematiza cumprimentos e saudações em inglês. Utilize-a a seu critério.

Pode-se aproveitar esta atividade para apontar registros mais informais, típicos de adolescentes, como: *What's up?* e *How you doing?*, e registros mais formais, como *How do you do?*, geralmente usados por adultos. Para ampliá-la e possibilitar o uso de diferentes registros, os alunos podem imaginar que são pessoas famosas ou pessoas em situações formais.

A seção *Language reference* (no final do livro) sistematiza o uso de perguntas **WH-** em cumprimentos e saudações em inglês. Use-a ao seu critério. Sugerimos chamar a atenção dos alunos para a posição da palavra **WH-**, do verbo auxiliar e do sujeito nessas perguntas.

Nas páginas seguintes, os autores continuam com o estudo dos cumprimentos (figura 8, página 14 – *let's learn about greetings!*), e dos numerais cardinais (figura 9, página 15 – *let's learn about numbers!*).

Na figura 8 (página 14) os autores, para apresentar os cumprimentos, trazem várias ilustrações do gato Garfield, criado pelo cartunista americano Jim Davis, que lembram recortes de tirinhas.

Os autores comentam que, na aula anterior à realização da primeira atividade da página 14, o professor deveria solicitar aos alunos que levassem para a aula gravuras de pessoas exercendo atividades em diferentes períodos do dia (manhã, tarde e noite). Com os livros fechados, o professor deve apresentar esses períodos com os recortes das revistas. Em seguida, ouvir o áudio com as saudações e pedir que identifiquem qual delas seria mais adequada em cada situação das gravuras. Os autores comentam ainda que a atividade do livro pode ser feita com ele fechado, caso o professor prefira incentivar os alunos a focar na língua oral.

Na atividade 2, no final da página, os autores perguntam: *Good morning, good afternoon* ou *good evening?*, e sugerem que o professor explique que a expressão *good evening* é uma saudação usada quando se encontra alguém, à noite; e a expressão *good night* é uma despedida. E para ampliar a atividade, o professor deve apresentar diferentes formas de despedir-se, como *bye, see you, bye now*.

Figura 8 – *Let's learn about greetings!*

Let's learn about greetings!

1. Listen and repeat. Practice the expressions.

Na aula anterior à realização desta atividade, sugerimos pedir aos alunos que tragam gravuras de pessoas exercendo atividades em diferentes períodos do dia (manhã, tarde e noite). Com os livros fechados, apresentar esses períodos com os recortes de revistas. Em seguida, tocar o CD para que os alunos ouçam as saudações e pedir que identifiquem qual delas seria mais adequada em cada situação das gravuras. A atividade do livro pode ser feita com ele fechado, caso você prefira incentivar os alunos a focar a língua oral.

Good morning.

Good afternoon.

Good evening.

Goodbye!

Have a nice day!

2. Good morning, good afternoon, or good evening?

Recomendamos explicar que **Good evening** é uma saudação usada quando se encontra alguém à noite e **Good night** é uma despedida. Para ampliar a atividade, apresentar diferentes formas de despedir-se, como **bye**, **see you**, **bye now**.

Good afternoon.

Good evening.

Good morning.

14 fourteen

Fonte: livro *Alive!* – página 14

Na figura 9, página 15, *Let's learn about numbers!*, os números cardinais são apresentados sem o suporte de algum tipo de texto, ou outro gênero. A única coisa que parece remeter aos números são alguns relógios colocados no final da figura 8, sobre as imagens que se relacionam a alguma parte do dia.

Figura 9 – Let's learn about numbers!

Let's learn about numbers!

1. Write out the numbers from 1 to 12. Use the words from the box.

four – eleven – three – eight – ten – one
 six – nine – twelve – five – two – seven

1

one

2

two

3

three

4

four

5

five

6

six

7

seven

8

eight

9

nine

10

ten

11

eleven

12

twelve

2. 6 Now, listen and check your answers.

3. 7 Numbers 13 to 30
Listen and repeat.

13 thirteen	19 nineteen
14 fourteen	20 twenty
15 fifteen	21 twenty-one
16 sixteen	22 twenty-two
17 seventeen	23 twenty-three (...)
18 eighteen	30 thirty

4. 8 Listen and write out the numbers.

- 15 – fifteen
- 22 – twenty-two
- 13 – thirteen
- 30 – thirty
- 19 – nineteen
- 18 – eighteen

5. 9 Listen and write down the phone numbers.


- 7532 6905
- 8144 1598
- 5267 0829

6. What about you? What's your phone number?
 My phone number is _____ Personal answer

Como atividade interativa em duplas, sugerimos pedir aos alunos que escrevam números de telefone em seus cadernos e ditem para seus pares. Após o ditado, as duplas comparam os números anotados e verificam se foram ditados corretamente e compreendidos pelos pares.

Did you know...?

For phone numbers we usually say:
 0 = oh
 ?? = double ?
 Example: My phone number is 3662-0778
 You say: three double six two oh double seven eight.



fifteen 15

No entanto, com o estudo dos números, os autores sugerem que os alunos ouçam e escrevam números de telefone, e não o estudo das horas, como supostamente sugerido pelos relógios presentes na figura anterior.

Como sugestão, os autores pedem ao professor que, antes da atividade 4, escreva alguns números por extenso na lousa e convide os alunos a escrever o algarismo correspondente. E sugerem como atividade lúdica, que o professor peça a cada aluno que escreva cinco números de 1 a 30 (em algarismos) e esconda-os. A turma seria dividida em pares. Com a ponta do lápis ou com o dedo, um dos alunos escreve cada um dos numerais que escolheu nas costas do colega, que deve identificá-lo e dizê-lo em inglês. O jogo continua com os alunos alternando a vez de escrever e adivinhando o número. Quem adivinha marca ponto.

E no final da figura 9, página 15, os autores sugerem como atividade interativa, que o professor peça aos alunos que formem duplas, escrevam números de telefone e ditem para seus pares. Após o ditado, as duplas comparam os números anotados e verificam se foram ditados corretamente e compreendidos pelos pares.

Um pouco mais adiante, na página 20, figura 10, os autores trazem informações sobre o nadador brasileiro Cesar Cielo, retiradas da biblioteca virtual *Wikipedia*, com o propósito de se responder a algumas perguntas pessoais sobre o atleta, como nome completo, apelido, ocupação, origem e etc.

E como atividade de pré-leitura, sugerem que o professor peça aos alunos que observem o formato do texto, e em seguida pergunte se os alunos conhecem a *Wikipedia*. Em caso afirmativo, deve perguntar ao aluno para que tipo de pesquisa eles geralmente a consultam.

Figura 10 - *Let's read, write, and talk!*

Let's read, write, and talk!

Como atividade de pré-leitura, pedir aos alunos que observem o formato do texto sobre César Cielo. Pode-se perguntar se eles conhecem a Wikipedia e, em caso afirmativo, perguntar para que tipo de pesquisa eles geralmente a consultam.

1. Read the texts about Cesar Cielo and answer the questions.

Teacher: De acordo com o Parecer CNE/CEB 15/2000, "o uso didático de imagens comerciais identificadas pode ser pertinente desde que faça parte de um contexto pedagógico mais amplo, conducente à apropriação crítica das múltiplas formas de linguagens presentes em nossa sociedade, submetido às determinações gerais da legislação nacional e às específicas da educação brasileira, com comparecimento módo e variado". Para saber mais, consulte o Parecer inteiro, especialmente a parte "II - Voto do relator". Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/PCB15_2000.pdf>. Acesso em: 9 abr. 2012.

Sugerimos perguntar aos alunos que tipo de informação é apresentada no texto sobre Cielo. Com a ajuda deles, podem-se destacar expressões e palavras transparentes, além de números e nomes próprios. Reforçar que esses itens ajudam a compreensão.

The screenshot shows the Wikipedia page for César Augusto Cielo Filho. The article text includes: "César Augusto Cielo Filho (born January 10, 1987 in Santa Bárbara d'Oeste, São Paulo, Brazil) is a Brazilian professional swimmer who specializes in sprint events. He is the most successful Brazilian swimmer in history, having obtained two Olympic medals, four World Championships gold medals and breaking a world record within a one-year span." It also mentions his world record in the 100 meter and 50 meter freestyle, and his club, CR Flamengo.

- a) What's his full name?

full name

It's Cesar Augusto Cielo

first name last name

- b) What's his nickname? Cesão

- c) What's his nationality? Brazilian

- d) Where's he from? Santa Bárbara d'Oeste, São Paulo, Brazil

- e) What's his club in Brazil? CR Flamengo

- f) What's his occupation? Swimmer

Outra sugestão dos autores é que o professor pergunte aos alunos que tipo de informação é apresentada no texto sobre o nadador Cielo. E, com a ajuda deles, podem-se destacar expressões e palavras transparentes, além de números e nomes próprios. O professor deve ainda reforçar que esses itens ajudam a compreensão.

As propostas apresentadas nas páginas seguintes seguem basicamente a mesma dinâmica das descritas até aqui. Há sempre a divisão em seções fixas, que se repetem ao longo das unidades do livro, tais como a seção *Let's start* cujo objetivo é ativar o conhecimento prévio do aluno sobre o assunto a ser tratado, além de apresentar novos vocabulário e estruturas.

A seção *Let's read, write and talk* integra as habilidades de compreensão escrita e oral e de produção oral, enquanto a seção *Let's learn about...* apresenta vocabulário e/ou informações sobre assuntos relacionados ao tema da unidade. Na seção *Let's sing* aparecem músicas, com a letra, para o aluno ouvir e cantar, acompanhadas de atividades variadas, e a seção *Let's focus on language* apresenta os tópicos gramaticais da unidade. E, finalmente, a seção *Let's listen* traz diferentes tipos de textos orais (diálogos, entrevistas, trechos de filmes e de programas de TV, poemas, *podcasts*, trechos de palestras, etc). Em algumas unidades aparecem algumas seções extras, que não são fixas, e podem trazer tópicos diversos, relacionados ao tema que é tratado na unidade.

Esta descrição não teve como objetivo algum tipo de crítica ou desvalorização deste material, que é utilizado por este pesquisador, em turmas de 6º ano, na escola campo da pesquisa. Mas, sobretudo, conhecer e encontrar maneiras de associar as propostas de trabalho deste LD, com outras estratégias de ensino que possam tornar o processo de ensino-aprendizagem mais significativo e contextualizado para os nossos alunos.

A seguir, o capítulo 3 deste trabalho apresenta proposta de atividades para se trabalhar o *storytelling*, em turmas do 6º ano do Ensino Fundamental, elaboradas a partir de histórias e contos populares presentes na comunidade onde a escola campo de pesquisa está localizada, e são baseadas nos preceitos dos métodos TPR e TPRS.

CAPÍTULO 3 – PROPOSTA DE ATIVIDADES DE *STORYTELLING* BASEADAS NO MÉTODO TPRS

Este capítulo apresenta sugestões de atividades para se trabalhar o *storytelling*, objetivo geral deste trabalho, que podem ser aprimoradas, desenvolvidas, adaptadas e aplicadas pelo professor de Língua Inglesa, em salas de 6º ano do ensino fundamental, durante o ano letivo, e como apoio ao livro didático, levando em consideração preceitos dos métodos de ensino TPR e TPRS.

Storytelling, aliás, considerada como uma estratégia de ensino facilitadora do trabalho docente, assim como do processo de ensino-aprendizagem de Língua Inglesa, por utilizar a oralidade como preceito básico, e que traz textos verbais e significativos para os alunos, além da preocupação com a produção e interação oral.

Esta estratégia somente se realiza quando a história é contada tendo a classe como plateia e, em alguns casos, alunos/atores, e o contador usa recursos visuais, mímicas, gestos e variados tons de voz para auxiliar a compreensão. Dessa forma, ela reflete como as histórias são usadas fora da sala de aula e os professores devem priorizar a contação das histórias, ao invés da leitura delas em voz alta.

Pode-se também utilizar atividades de compreensão oral ou utilizar a distribuição de papéis para se explorar reações ou sentimentos de personagens da história, e ainda utilizar exercícios de desenho para que os alunos entendam uma história através de outra, recurso que pode ser estimulador da atividade narrativa. A contação deve ser feita de forma natural, porque auxilia o processo a se tornar aceito e ter mais significado real. Assim, o professor pode adotar várias formações na sala de aula para tal atividade: em posição destacada, em relação à posição dos alunos, em círculos, com o professor atuando e sendo dramático, e, sobretudo, buscando e mantendo o contato ‘olho no olho’ com os alunos; entre outras coisas.

A seção seguinte traz um quadro de conteúdos presentes no livro didático e incorporados às histórias, que possibilita a utilização, de forma paralela, com as histórias sugeridas, além de sugestão de atividades para se trabalhar o *storytelling* no 6º ano do ensino fundamental, baseadas nos métodos TPR e TPRS, como apoio ao livro didático de Língua Inglesa.

3.1 Sugestão de atividades para se trabalhar o *Storytelling* no 6º ano

As atividades que serão propostas a partir de agora tomam como base os preceitos dos métodos TPR e TPRS⁶⁷, apresentados na fundamentação teórica deste trabalho, e utilizam personagens que fazem parte do folclore brasileiro e das histórias da cidade de Nova Rodelas, Bahia.

As atividades aqui sugeridas foram inspiradas em histórias e contos populares presentes na comunidade onde a escola campo desta pesquisa está situada e fizeram e fazem parte da vida na comunidade, pois foram repassados de geração a geração, através da contação de histórias. Algumas dessas histórias estão relacionadas aos índios Tuxá, primeiros habitantes da cidade de Rodelas, e ao Rio São Francisco.

A distribuição, adaptação e aplicação das atividades ficará a critério do professor da disciplina, e vai depender da realidade em que a escola está inserida. No caso específico do estado da Bahia, no qual, a partir do ano de 2017, o ano letivo passou a ser dividido em três unidades, a sugestão é de que o professor trabalhe com a contação de histórias durante elas, entre a primeira e a segunda unidades, depois entre a segunda e terceira unidades, e no final do ano letivo.

Assim, o docente poderá intercalar a utilização do *storytelling* com as unidades dispostas no livro didático adotado em sua escola, e interligar com os demais conteúdos previstos no plano de curso e no programa da disciplina, através de uma adaptação dos conteúdos presentes no LD com a utilização da estratégia de contação de histórias, fazendo uma conexão entre eles. Fica a sugestão de o professor trabalhar então, de forma concomitante, os conteúdos do LD – gramática, vocabulário e funções da linguagem - sendo distribuídos através das histórias.

As atividades sugeridas para a introdução do *storytelling* no 6º ano do ensino fundamental serão detalhadas a seguir.

Para a atividade 1, foi selecionada a história do Padroeiro da cidade de Rodelas, São João Batista, chamado também pelos índios de Mestre Velho Cá Nenem, única entidade espiritual dos Tuxá que é santo e um “mestre encantado” ao

⁶⁷ Esta é a forma como este pesquisador buscou adaptar o método e articulá-lo com o livro didático, levando em consideração a carga horária reduzida disponível, o grande número de alunos em uma sala de aula, além de outros fatores.

mesmo tempo, sendo para esses índios uma entidade fundadora do povo Tuxá de Rodelas (SALOMÃO, 2006).

Salomão comenta que:

Ninguém sabe explicar como descobriram que o São João Batista também era o Mestre Cá Nenem, mas todos comentavam, inclusive os não índios, e me mostraram, sobre a aparência indígena da imagem de bloco de pedra maciço desse santo que inspirou a criação do mito, e que foi provavelmente trazida pelos missionários (SALOMÃO, 2006, p.126).

Conforme Salomão (2006, p. 127) “[...] o nome Mestre Velho Cá Nenem, também lembra a estrutura dos nomes indígenas registrados em 1946, como “Cá Arfer”, “Cá Cangati”, “Cá Quatix” etc, podendo ser uma evidência de uma forma antiga de nomeação dos índios”. Para este autor, “[...] não existe registro oficial indicando como e quando a imagem de São João Batista chegou ao povoado ou aldeamento de Rodelas, e o primeiro registro oficial indicando São João Batista como padroeiro da missão de Rodelas data do século XVIII” (op. cit., p. 127).

O aniversário de São João Batista é comemorado no dia 24 de junho, mas a celebração e as festividades, em Rodelas, que unem o sagrado ao profano, iniciam-se no dia 15 de junho, e estendem-se até o dia 25 de junho, em um total de 10 noites de novenas, seguidas de shows de música, quadrilhas e outras apresentações, regados a muito forró e comidas típicas, no ‘arraiaí’ montado anualmente, sempre no Clube Desportivo Local. É uma época em que a cidade recebe muitos turistas da região para as festividades, assim como a visita de rodenses espalhados pelo Brasil afora, que aproveitam esta época para voltar à cidade e visitar amigos e familiares.

A redoma de vidro onde São João Batista está colocado, no lado externo lateral da igreja, transforma-se, em especial, nestes dias, em local de pagação de promessas pelo povo rodense, que acendem suas velas, soltam seus fogos de artifício em agradecimento a alguma graça alcançada, por devoção e/ou em comemoração ao aniversário do santo padroeiro, protetor da cidade e do povo rodense.

Os índios Tuxás mais antigos contam que, há mais de 100 anos, a imagem do santo São João Batista foi encontrada em uma pedra, às margens do Rio São

Francisco. Os religiosos (missionários), então, pegaram e levaram-na para a igreja local. Porém, todas as manhãs, segundo os Tuxás, ela se encontrava sobre a mesma pedra, à margem do rio. Até que foi construída uma redoma de vidro na parte superior lateral externa da igreja da cidade, e lá colocada a imagem sempre com a visão voltada para o rio. A partir de então, permaneceu na redoma, e continua até hoje, na nova igreja construída na nova cidade, depois da inundação, olhando o rio de frente, de dentro da redoma.

Na atividade 2, aparece a figura do Nego d'Água, que, segundo a lenda, habita diversos rios, entre eles, o Rio São Francisco. O Nego d'Água costuma aparecer para os pescadores, manifestando-se com suas gargalhadas. Negro, alto, careca e com mãos e pés de pato, ele vira a canoa dos pescadores, se eles recusarem a lhe darem um agrado. Alguns pescadores levam uma garrafa de cachaça, ao saírem para pescar, e a atiram para dentro do rio, junto com peixes, para que a embarcação não seja virada.

Na atividade 3, o personagem principal é o Boitatá, na língua Tupi-Guarani cobra (boi) de fogo (tata). É uma lenda indígena cujo teor gira em torno de uma serpente que pode se transformar em um tronco em chamas e enganar e queimar os invasores e destruidores das matas. Acredita-se que quem olhar o Boitatá, torna-se cego e louco.

A seguir, será apresentado um esboço de um quadro de alguns conteúdos presentes no livro didático que foram utilizados, de forma paralela, com as histórias sugeridas neste trabalho. Vale ressaltar que os conteúdos contemplados nas histórias não são todos os conteúdos presentes nas seis primeiras unidades do LD⁶⁸, mas foram selecionados e incorporados às três histórias apresentadas na seção 3.3 deste trabalho. O professor da disciplina poderá adaptar este quadro e os conteúdos, além de acrescentar outros conteúdos às histórias, de acordo com a sua realidade.

⁶⁸ O sumário do livro didático utilizado como *corpus* encontra-se nos anexos deste trabalho.

Quadro 1 – Quadro geral de alguns conteúdos do Livro Didático incorporados às histórias

UNID. DO LIVRO	HISTÓRIA	ASPECTOS GRAMATICAIS	VOCABULÁRIO	FUNÇÕES DA LINGUAGEM
- Unid. 1 - Unid. 2	A história de São João Batista	- Artigos indefinidos <i>a / an</i> - Pronomes pessoais – caso reto - Adjetivos possessivos - Pronome interrogativo <i>what</i> - Verbo <i>to be</i> - formas afirmativa/ negativa / interrogativa	- Cumprimentos - Dias da semana - Informações pessoais – nome / apelido	- Cumprimentar alguém - Dar e receber informações pessoais - Apresentar-se - Expressar preferências - Perguntar e dar opiniões
- Unid. 3 - Unid. 4	A lenda do Nego d'Água	- Revisão dos adjetivos possessivos - Adjetivos indicando oposição – <i>Why / because</i> - Verbo <i>there to be</i> afirmativo/negativo/interrogativo	- Cumprimentos - Membros da família - Animais	- Perguntar sobre <i>hobbies</i> - Descrever alguém ou alguma coisa
- Unid. 5 - Unid. 6	A lenda do Boitatá	- Verbos de ação - Tempo presente afirmativo /negativo /interrogativo - <i>Likes e dislikes</i>	- Números - Profissões - Revisão dos cumprimentos - Revisão das cores	- Descrever alguém ou alguma coisa - Dar e pedir informações pessoais

Fonte: Quadro elaborado pelo autor desta pesquisa.

Na seção a seguir, aparecem os procedimentos detalhados para o *storytelling* baseados nos métodos TPR e TPRS para as histórias, e podem ser adaptados pelo professor.

3.2 Procedimentos para o *Storytelling* baseados nos métodos TPR e TPRS

Os procedimentos para a contação de histórias apresentados a seguir foram baseados nos métodos TPR e TPRS, são comuns às histórias, mas podem ser adaptados pelo professor.

1) Nas primeiras aulas o professor explica aos alunos o funcionamento do método TPR. Em seguida, introduz e ensina comandos tradicionais do TPR, apresentados e discutidos em detalhes na seção 1.2.1 deste trabalho. Depois introduz e ensina os comandos que farão parte da história, sempre solicitando-lhes que executem os comandos junto com ele. Em um segundo momento, pede que os alunos executem os comandos sozinhos, e em um terceiro momento, o professor utiliza truques, dando alguns comandos e executando outros, para certificar-se de que o aluno aprendeu o comando. O professor explica para os alunos que não é necessária produção oral nesse momento e que não devem utilizar a língua materna. Faz perguntas a alunos mais lentos para verificar a compreensão do vocabulário. Em caso de o aluno não entender o comando dado, deve girar o indicador em círculo para que o professor o repita. O professor repete os comandos e ações até certificar-se de que eles entenderam o significado. A partir deste ponto, o professor pode utilizar a inversão de papéis, utilizando as três maneiras recomendadas por Ray e Seely (2003, p. 154), em que os alunos podem dar comandos para o professor, e também para todos os outros alunos. Uma vez que tenha certeza de que os alunos entenderam o novo vocabulário, ele pode passar para o passo seguinte: as perguntas e respostas personalizadas. Ele conversa com os alunos utilizando as palavras, faz as perguntas personalizadas individualmente, ou em grupos, e solicita respostas curtas ou respostas *sim* ou *não*. Os alunos fazem perguntas também individualmente ou em grupos para os colegas, e para o professor, cujas respostas podem ser encenadas por atores/alunos voluntários. As perguntas giram em torno dos próprios estudantes, sua família, sua vida e opiniões (p. 56 – 57).

2) Em seguida, o professor ensina as palavras guia para a história, por meio do TPR, que devem ser escritas na lousa, sempre utilizando gestos, imagens, mímicas (linguagem não-verbal), e verifica sempre a compreensão, enquanto fornece aos estudantes mais exposição e repetições do vocabulário-alvo. O

professor pode encorajar os alunos a traduzirem as palavras guia, enquanto ele auxilia dando dicas, se necessário, pedindo que os alunos adivinhem o seu significado em Português e escrevam o significado na lousa.

3) O professor conta/apresenta/dramatiza a pequena história com o uso das palavras-guia que devem estar escritas na lousa e algum comando do TPR, utilizando gestos, mímicas (linguagem não-verbal), certificando-se de que os alunos estão entendendo e acompanhando o ritmo da história. Com o objetivo de verificar a compreensão, o professor vai fornecer aos estudantes mais exposição e repetições do vocabulário-alvo, repetir as perguntas, reforçar a compreensão do vocabulário e permitir que eles adicionem as suas próprias ideias à história. Durante a contação, o docente pode também solicitar aos alunos que representem ações das personagens da história, através de gestos, interjeições, etc. O professor pode recontar a história fazendo mais perguntas, enquanto representa ele mesmo a história.

4) Após a contação, há varias opções de atividades que podem ser realizadas, entre elas: tirinhas, charges, correspondência / associação entre imagens e vocabulário, escrita livre, escrita direcionada, tradução e versão de passagens das histórias, recontação através da relação entre imagens e frases, recontação coletiva com pequenos grupos de 5 ou 6 alunos, entre outras.

Na seção a seguir, serão apresentadas as dinâmicas das três atividades sugeridas para se trabalhar o *Storytelling*.

3.3 Dinâmica da Contação de histórias

A articulação entre as histórias e contos utilizados neste trabalho com os conteúdos propostos no livro didático foi realizada durante o processo de contação em si, à medida em que as histórias foram sendo contadas e os conteúdos abordados, assim como através de intervenções proporcionadas pelo professor solicitando que os alunos participassem do processo como atores, representando personagens ou executando gestos ou ações, ou que respondessem a cumprimentos e perguntas, ou ainda, fizessem perguntas a outros colegas, e também respondessem perguntas desses colegas.

Os alunos tiveram ainda a oportunidade de praticar o vocabulário e as funções da linguagem durante a dinâmica de contação e/ou durante as intervenções solicitadas pelo professor, assim como durante as atividades de produção oral e/ou escrita, utilizadas depois da contação.

Atividade 1 – A História do Padroeiro São João Batista

Figura 11 – São João Batista na redoma de vidro



Fonte: Blog Edinho Rodelas Bahia⁶⁹

Personagens da História: O padroeiro São João Batista e os Índios Tuxás

Comandos do TPR para esta História⁷⁰

- Lift the statue up - Hold the statue - Open the dome - Put the statue inside the dome - Close the dome

Vocabulário-guia

There is / was - Tuxa Indians - Saint John Baptist – important – the – patron of – protector of – he - found - escaped from – river – rock – constructed – they - Catholic church - glass dome - every morning - facing – shore – moved

⁶⁹ Disponível em <<http://edinhorodelasbahia.blogspot.com.br>>. Acesso em: 20 jun. 2018.

⁷⁰ Este é o vocabulário que será praticado antes da contação da história, por meio do método TPR, cujo detalhamento se encontra na seção 1.2.1 deste trabalho.

Perguntas Personalizadas – respostas simples ou Yes/no answers

- Are you Catholic? - Is your family Catholic? - Do you use to pray? - Do you go to church? - Do you know St. John Baptist? - Is he a saint? - Is he the patron of Rodelas? - Is he in a dome now?⁷¹

Materiais

- Imagem ou foto de S.J. Batista - Imagem ou foto dos índios Tuxá - Aluno caracterizado de santo - Dois alunos caracterizados de índio – *Datashow* – Lousa - Versão escrita da história para cada aluno - Folha em branco para cada aluno

Detalhes do Cenário⁷²

- Rio representado por pó de serra misturado a um pó azul claro espalhado pelo chão da sala de aula
- Pedra dentro do rio, representada por um banco sem encosto, coberto por um pano escuro, marrom ou preto
- Igreja representada por folha de isopor com desenho da entrada na frente em um dos cantos da sala
- Redoma de vidro colocada em cima de uma mesa do lado da igreja
- Iluminação bem clara da sala representando o clima sempre quente e o sol quente do sertão baiano
- Alunos sentados no chão forrado com pano amarelo, representando areia da margem do rio, na lateral do rio.
- Professor vestido com chapéu e uma grande capa com grandes bolsos de onde tirará todo o material a ser utilizado na história.

⁷¹ O vocabulário-guia e as perguntas personalizadas devem ser ensinados com antecedência e estar em locais visíveis em sala de aula, (em Inglês e Português), como lousa, cartazes, ou em outros meios, para que os alunos possam visualizá-los e facilitar a compreensão da história.

⁷² O cenário deve ser preparado no dia anterior à contação da história.

Quadro 2 – Esquema para a contação da história de São João Batista

ASPECTOS GRAMATICAIS	VOCABULÁRIO	FUNÇÕES DA LINGUAGEM	AÇÕES A SEREM EXECUTADAS PELOS ALUNOS⁷³
- Artigos indefinidos <i>a / an</i> - Pronomes pessoais – caso reto - Adjetivos possessivos - Pronome interrogativo <i>what</i> - Verbo <i>to be</i> - formas afirmativa/negativa / interrogativa	- Cumprimentos - Dias da semana - Informações pessoais – nome / apelido	- Cumprimentar alguém - Expressar preferências - Perguntar e dar opiniões - Expressar dia da semana preferido - Dar e receber informações pessoais - Apresentar-se	- Cumprimento ao professor - Cumprimentos entre os próprios alunos - Responder ao professor - Perguntar e responder a outros colegas - Recontação livre de passagens da história

Fonte: Quadro elaborado pelo autor desta pesquisa.

Na história de São João Batista são contemplados e trabalhados alguns conteúdos presentes nas unidades I e II do livro didático, como seguem: (a) os itens gramaticais presentes nesta primeira história foram: os artigos indefinidos *a / an*, os pronomes pessoais do caso reto, os adjetivos possessivos, o pronome interrogativo *what*, além do verbo *to be*, nas três formas: afirmativa, negativa e interrogativa; (b) com relação ao vocabulário foram trabalhados alguns cumprimentos como *hi, hello, goord morning / afternoon/ evening* e dias da semana; (c) os alunos também tiveram a oportunidade de praticar algumas funções da linguagem como cumprimentar alguém, dar e receber informações pessoais, apresentar-se, expressar preferências e perguntar e dar opiniões.

⁷³ Estas ações vão sendo incluídas na história, à medida que ela vai sendo contada.

Dinâmica da contação da história de S. Joao Batista⁷⁴

Professor entra na sala carregando uma mala, vestindo um enorme sobretudo e chapéu, com um guarda chuva na mão⁷⁵. Cumprimenta a turma cordialmente:

- *Hi! Hello! Good morning / afternoon / evening! How are you today?* (com acenos, clima bem descontraído).

Alunos – *Hello!*

Coloca a mala em cima de uma banca. Abre-a. Os alunos já devem estar sentados em semicírculo no chão (pano amarelo, representando areia na margem do rio).

Cumprimenta-os mais uma vez e espera uma resposta:

- *Hello, kids!*

Coloca a mão aberta na orelha para ouvir a resposta dos alunos.

- *HELLO, TEACHER!!* Como se não satisfeito com a resposta dos alunos, repete o cumprimento e espera uma resposta mais alta e animada...

(O professor explica aqui os diversos tipos de cumprimentos possíveis em um clima mais informal e pede que os alunos pratiquem entre eles.)

Professor – *Very good! Let's cheer up... Because today...* (Fala também na LM). Pergunta: *What day is today, kids?* (Repete na LM). Auxilia alunos na resposta. À medida que os pronuncia, escreve-os na lousa ou recorre a algum cartaz previamente colocado na sala de aula).

Professor – *Is today Sunday?* (Usa dedo indicador para negar).

Alunos – *No!!!*

Professor – *Is today Monday?* (Usa dedo indicador para negar).

Alunos – *No!!!*

Professor – *Is today Tuesday?* (Usa dedo indicador para negar).

Alunos – *No!!!*

⁷⁴ As respostas dos alunos que constam na contação são as respostas que se antecipa que possam ser dadas pelos alunos, já que a participação (ou até mesmo a não participação) deles é sempre imprevisível e irá depender de inúmeros fatores: pessoais, da turma como um todo ou do próprio ambiente.

⁷⁵ O professor assume uma personagem, o contador, e o seu figurino tem o objetivo de criar um clima e ir introduzindo o aluno na história.

Professor – *Is today Wednesday?* (Usa dedo indicador para negar).

Alunos – *No!!!*

Professor – *Is today Thursday?* (Usa dedo indicador para negar).

Alunos – *No!!!*

Professor – *Is today Friday?* (Usa dedo polegar para confirmar).

Alunos – *Yes!!!*

Professor – *Very good!! Today is Friday!! And Friday is story day! Right?* (Repete na LM. Sexta-feira escolhida aleatoriamente).

Alunos – *Yes!!!*

O professor retira do bolso *flashcard* com a pergunta: *What is your favorite week day?*

Ensina resposta: *My favorite day is...*

O professor coloca pergunta no quadro e faz perguntas para alguns alunos. Em seguida, pede para eles praticarem entre si.

Após a prática dos dias da semana, professor continua a perguntar sobre likes e dislikes, através de três perguntas diferentes.

Professor – *Very good!! Do you like reading? Do you like movies? Do you like stories?*

(O professor ensina possíveis respostas aos alunos (afirmativa e negativa) e pede que eles pratiquem entre si as perguntas e as respostas).

Professor – *Very good!!*

O professor pega então na mala e mostra a imagem de São João Batista e começa a perguntar aos alunos:

- *Vocês conhecem este santo?*

- *Quem é este santo?* (o professor mostra a foto do santo na redoma e pergunta)

- *Por que ele está nesta redoma de vidro?*

- *Como ele foi parar lá?*⁷⁶

- *Hoje vamos ouvir a história de São João Batista e como ele foi parar na redoma de vidro, do lado de fora da igreja.*

- *Vocês já ouviram falar nesta história?*

O professor começa com a frase:

There is a Saint. - Repete a frase várias vezes devagar e mostra a imagem do santo apresentando-o. Pergunta o significado da frase na LM.

Pergunta aos alunos - *Is there a Saint or a person?*

Alunos - *A Saint!*

Professor - *Right! - There is a Saint!*

(Convida um aluno para fazer o papel do santo. Entrega-lhe algum figurino que o identifique como o santo (aureola ou algo do tipo. Ver figurino de S. J. Batista). O aluno senta na pedra, colocada no meio do rio.

O professor pergunta ao santo - *Are you a Saint?*

Santo - *Yes, I am.*

Pergunta aos alunos - *What is his name?* (até alunos acertarem).

Ajuda com a resposta - *His name is... St. John Baptist.*

O professor para confirmar pergunta ao santo - *What is your name?*

O santo responde (O vocabulário do diálogo do santo já deve ter sido trabalhado pelo professor com este aluno/ator, antecipadamente) - *My name is St. John Baptist.*

O professor faz uma pausa e começa a perguntar a alguns alunos: *What is your name?*

Ensina resposta: *My name is...*

O professor pede que alunos pratiquem entre si as perguntas e respostas acima.

⁷⁶ Estas perguntas introdutórias têm o objetivo de ativar a curiosidade dos alunos, envolvê-los, trazê-los para a história, e começar a imergi-los no mundo da história.

Em seguida, continua - *Do you know S. J. Baptist?* (mostra imagem do santo na redoma)

Alunos - YES!!

Who is S. J. Baptist? (Professor repete pergunta na LM. Até alunos acertarem.

O professor ajuda na resposta - *He is... the... patron of Rodelas.*

O professor repete na LM - *Ele é o...*

O professor pergunta: *O que São João Batista é de Rodelas?*

Os alunos respondem: *Ele é o padroeiro de Rodelas.*

O professor reforça em Inglês e Português: *Right!! He is the patron of Rodelas. (Muito bem! Ele é o padroeiro de Rodelas).*

O professor pergunta - *Is he important to Rodelas?*

Alunos - YES!!!

Pergunta - *Why?*

O professor repete na LM: *Por quê?*

O professor ajuda na resposta - *Because... He is... the... patron of Rodelas...*

(O professor traduz na LM) - *Porque... ele é o padroeiro de Rodelas.*

O professor continua... *and He is... the protector... of the Rodelense people.*

(o professor traduz na LM) - *... e ele é... o protetor... do povo Rodelense.*

Pergunta ao santo - *Who are you?*

O santo responde - *I am the patron of Rodelas.*

O santo continua... *and I'm the protector of the Rodelense people.*

Professor - *RIGHT!! His name is St. John Baptist and He is the patron of Rodelas and the protector of the Rodelense people.*

(o professor pergunta o significado das frases acima na LM)

O professor pratica um pouco mais, perguntando sobre outros alunos e alunas:

- *Are you St. John Baptist?*

- *Is he St. John Baptist?*

- *Is she St. John Baptist?*

O professor faz uma pausa. Os alunos, em dupla, recontam ao outro livremente esta primeira parte da história de forma bem rápida, em mais ou menos um minuto. Pode haver o uso da LM. O professor passa de dupla em dupla para auxiliar com o vocabulário e/ou pronúncia.

Continuando depois da pausa.

O professor pega uma bola e avisa que vai passar para algum aluno que deve contar algum detalhe sobre a história. Depois da resposta o aluno lança a bola para outro colega que conta mais um detalhe da história. As possíveis respostas são:

1. *There is a Saint*

2. *His name is St. John Baptist*

3. *He is very important*

4. *He is the patron of Rodelas*

5. *He is the protector of the Rodelense people*

O professor faz pausadamente um breve resumo da história antes de continuar.

OK. Good! ... There is a Saint... His name is St. John Baptist... He is very important... because He is the patron of Rodelas... and the protector of the Rodelense people.

O professor inicia 2ª parte: e para aguçar a curiosidade dos alunos, o professor pode fazer perguntas aos alunos, mesmo na LM, como:

- Como será que o santo foi parar na igreja?

- Ele sempre esteve lá?

- Alguém da cidade fez a imagem e colocou lá?

- Ou será que a imagem veio de outro lugar?

Vamos ouvir então a continuação da história?

O professor então convida dois alunos para representarem os índios. Entregalhes algum figurino indígena (penas, cocar). Continua a narração:

Many years ago, (o professor encena frase passando mão direita por cima da cabeça, remetendo ao passado)... *Tuxá indians were walking by the São Francisco River shore...* (O professor acompanha alunos/ índios andando na margem do rio)

O professor aponta para os índios andando na margem e repete, alterando tom de voz - *LOOK!! See??!!*

O professor repete a frase - *Tuxá indians were walking by the São Francisco River shore...*

Professor - *Suddenly...*

O professor faz um gesto de parar e se admira com algo.

Professor - *They see a statue on the rock.*

O professor e alunos/índios encenam admirarem-se com a figura do santo.

O professor encena verbo 'see' e pede para alunos encenarem também. O professor pede que alunos repitam o verbo 'see'.

Professor - *It is the statue of Saint John Baptist! Look!!*

O professor repete frase enquanto aponta para imagem.

O professor repete frase mas não a completa - *It is the statue of ...*

O professor pede para alunos completarem...

Alunos - ... *Saint John Baptist.*

Professor - *Right!! It is the statue of Saint John Baptist! Where is the statue?*

Alunos - ... *on the rock.*

O professor faz o gesto de 'on' (coloca uma mão sobre a outra) por meio do TPR.

Professor - *VERY GOOD! The statue of St J. Baptist was found on a rock by the São Francisco River shore.*

O professor checa se todos entenderam perguntando... – *what happened? O que aconteceu?*

- *Was there anything on the rock? Havia algo na pedra?*

- *What was it? O que era?*

Os alunos respondem – *Sím!! A estátua de S. João Batista estava na pedra.*

O professor pergunta: - *E quem a encontrou?*

O professor repete pergunta em Inglês: *Who found it?*

Os alunos respondem – *Os índios... the indians.*

O professor - *Yes! RIGHT!! VERY GOOD! Tuxa Indians found the statue of St. John Baptist on a rock by the São Francisco River shore.*

O professor então começa a perguntar sobre a origem dos alunos.

- *Are you Indian?*

- *Is He Indian?*

- *Is she Indian?*

O professor ensina possíveis respostas (afirmativa e negativa). Pede que os alunos pratiquem entre si.

Em seguida, o professor faz uma nova pausa. Alunos em dupla recontam ao outro livremente esta segunda parte da história de forma bem rápida, em mais ou menos um minuto. Pode haver o uso de LM...

Continuando depois da pausa.

O professor repete a dinâmica da bola, e passa a algum aluno que deve contar algum detalhe sobre a segunda parte da história. Depois da resposta, o aluno lança a bola para outro colega que fala mais um detalhe da história. As possíveis respostas da segunda parte são:

1. *A saint was on a rock*

2. *His name is St John Baptist*

3. *The Tuxa indians found St J. Baptist*

4. *The rock was by the river shore*

O professor inicia a 3ª parte – a fim de criar um clima de envolvimento e participação dos alunos, o professor pergunta:

And now? (E agora?) What do they do? (O que eles fazem?)

Espera resposta dos alunos, mesmo na LM, incentivando vários tipos de respostas. E depois continua pausadamente.

The missionaries... moved the statue... to the Catholic church.

O professor repete a frase várias vezes e depois na LM – *Os missionários levaram a estátua para a igreja católica.*

O professor convida dois alunos para representarem os missionários. Entrega-lhes algum figurino e eles então dramatizam a retirada do santo da pedra para levar à igreja.

Os missionários conversam entre si. O vocabulário do diálogo dos missionários já deve ter sido trabalhado pelo professor com estes alunos, antecipadamente:

Missionário 1 – *Let's take the statue to the church!!*

Missionário 2 - *Ok. Lift the statue!!*

Missionário 1 – *Help! Hold the statue!!*

Os missionários colocam o santo na igreja e saem.

O professor continua a história pausadamente.

But... the next morning... the Saint was back... on the rock.

(o professor repete a frase várias vezes. Repete a frase na LM. Aluno/santo retorna para a pedra. Novamente os missionários recolocam santo na igreja, mas ele retorna para a pedra.)

Esta ação pode ser repetida umas 3 vezes. Os missionários colocando santo na igreja e ele retornando para a pedra. Professora aponta para igreja, e diz, de forma bastante dramática:

- *Look!! See!! Where is the statue? It is not here? Where is it?*

E repete na LM.

- *Olhem! Vejam! Onde está a imagem? Ela não está aqui? Onde ela está?*

O professor espera resposta dos alunos, mesmo na LM. Em seguida, continua narração.

Then... the people decided... to construct a glass dome... outside the church... (alunos/missionários montam a redoma, em cima de uma mesa, do lado da igreja, com ajuda de outros alunos).

...and put the statue inside..., facing the river. (alunos/missionários colocam santo dentro da redoma)

(o professor repete as frases várias vezes pausadamente. Repete as frases também na LM. Os missionários colocam santo na redoma de frente para o rio, depois que o professor faz um gesto para eles.)

And finally... the Saint stopped... moving back to the rock. (o professor repete a frase várias vezes pausadamente. Repete as frases também na LM).

And... until today... St. John Baptist is in the dome... outside the Catholic church... facing the São Francisco River. (o professor repete as frases várias vezes. Repete as frases também na LM)

End of story. Final da história

O professor faz perguntas

Vocês gostaram da história sobre São João Batista? Por quê?

Depois das respostas o professor pede aplauso coletivo para os atores e aplaude também os alunos que participaram ativamente da atividade

Sugestões de atividades de produção oral e/ou escrita

- *tirinhas* - Ao final da dinâmica de contação, o professor distribui as folhas em branco para que os alunos possam desenhar uma tirinha com passagens da história, e escrever palavras e frases em inglês, relacionadas ao seu desenho.

- *flashcards* - O professor pode também colocar *flashcards* na lousa com boa parte do vocabulário presente na contação e solicitar que os alunos livremente escolham alguns deles, formem frases e leiam para os colegas.

- *recontação livre* - Outra sugestão é que o professor divida a sala em grupos de 4 ou 5 alunos que deverão recontar livremente, em Língua Inglesa ou na LM, para o seu grupo, alguma parte ou uma frase da história. O grupo então escreve as frases ou passagens em Língua Inglesa e escolhe um contador no grupo para contar para a sala inteira. Todos os grupos fazem a mesma dinâmica. Ao final, o professor monta esta versão da história na visão dos alunos, juntando os pedaços de cada grupo, e retirando o que eventualmente possa estar repetido. Esta história pode ser digitada posteriormente pelo professor e colocada em um painel na sala de aula com a versão em Língua Inglesa e na LM.

Versão Completa da História

Many years ago the Tuxá indians found a statue of St. John Baptist on a rock by the São Francisco River shore. The missionaries moved the statue to the Catholic church. But every morning the Saint was back on the same rock it was on the previous day. So, the people constructed a glass dome outside the church and put the statue inside, facing the river. Then the Saint stopped moving back to the rock.

Fonte: Atividade e versão da história em inglês criadas por este pesquisador.

Atividade 2 – A Lenda do Nego D'Água

Figura 12 – Nego d'Água nas águas do Rio São Francisco



Fonte: blogspot - nego d'água – o filme⁷⁷

Personagens da História: Nego d'Água e pescadores

Comandos do TPR para esta História⁷⁸

- Stop - protect the boat - grab a life vest - hand me an oar - throw the bottle - throw the fish - row forward – fast - row backwards - slow

Vocabulário – guia

Creature – water – mean – fisherman/men – boat – gifts - bottle – fish – under – life vest – oar - safe and sound – human - enormous - from – lives – mean – turns - upside down - morning - went - fishing – emerges – laugh - loudly – tries – against –

Perguntas Personalizadas – respostas simples ou Yes/no answers

- Can you row? - Can you ride a boat? - Can you swim? - Do you know Nego d'Água? - Do you like fishing? - Do you believe this is a true story or only a legend?

Materiais

- *datashow* – lousa - versão escrita da história - folha com desenhos e vocabulário

⁷⁷ Disponível em <<http://negodagua-ofilme.blogspot.com>>. Acesso em: 20 jun. 2018.

⁷⁸ Este é o vocabulário que será praticado antes da contação da história, por meio do método TPR, cujo detalhamento se encontra na seção 1.2.1 deste trabalho.

Detalhes do Cenário

- rio representado por pó de serra misturado a um pó azul claro espalhado pelo chão da sala de aula
- barco feito de isopor com assentos dentro (cadeiras cobertas sem encosto), e carranca na frente do barco
- iluminação bem clara da sala representando o clima sempre quente e o sol quente do sertão baiano
- Alunos sentados no chão forrado com pano amarelo, representando areia da margem do rio, em um local reservado para eles, na lateral do rio.
- Professor vestido com chapéu e uma grande capa com grandes bolsos de onde tirará todo o material a ser utilizado na história.

Quadro 3 – Esquema para a contação da história do Nego d'Água

ASPECTOS GRAMATICAIS	VOCABULÁRIO	FUNÇÕES DA LINGUAGEM	AÇÕES A SEREM EXECUTADAS PELOS ALUNOS ⁷⁹
- Revisão dos adjetivos possessivos - Adjetivos indicando oposição – <i>Why / because</i> - Verbo <i>there to be</i> afirmativo/negativo/interrogativo	- Cumprimentos - Membros da família - Animais - Profissões	- Cumprimentar alguém - Responder a cumprimentos - Perguntar sobre profissões de pessoas da família - Descrever a si mesmo, alguém ou alguma coisa	- Cumprimento ao professor - Cumprimentos entre os próprios alunos - Responder ao professor - Perguntar e responder a outros colegas - Descrição própria - Leitura livre de passagens da história - Mini <i>role plays</i>

Fonte: Quadro elaborado pelo autor desta pesquisa.

Na história do Nego D'Água, cuja dinâmica será apresentada a seguir, são contemplados e trabalhados alguns conteúdos presentes nas unidades III e IV do livro didático, como seguem: (a) os itens gramaticais presentes nesta segunda história foram: os adjetivos possessivos (revisão), alguns adjetivos indicando oposição, a diferença de uso entre *why* e *because* e o verbo *there to be* nas formas

⁷⁹ Estas ações vão sendo incluídas na história, à medida que ela vai sendo contada.

afirmativa, negativa e interrogativa; (b) com relação ao vocabulário foram trabalhados cumprimentos como *hi, hello e what's up?*, além de membros da família e animais; (c) algumas funções da linguagem puderam ser praticadas pelos alunos como cumprimentar alguém, perguntar sobre *hobbies e descrever* alguém ou alguma coisa.

Dinâmica da contação da história do Nego D'Água

O professor entra na sala carregando uma mala, vestindo um enorme sobretudo e chapéu, com um guarda-chuva na mão. Cumprimenta a turma cordialmente:

- *Hí! Hello! Good morning! How are you today?* (com acenos, clima bem descontraído).

Coloca mala em cima de uma banca. Abre-a. Alunos já devem estar sentados em semicírculo no chão (pano amarelo, representando areia na margem do rio).

Cumprimenta-os mais uma vez e espera resposta:

- *Hí, kids! What's up??!!*

Coloca mão aberta na orelha para ouvir a resposta dos alunos.

- *What's up, teacher?!*

Como se não satisfeito com a resposta dos alunos, repete o cumprimento e espera uma resposta mais alta e animada...

Professor – *Very good! Let's cheer up... Because today...* (Fala também na LM...). Pergunta: *What day is today, kids?* (Repete na LM). Auxilia alunos na resposta.

Professor – *Today is ...*

Alunos – *Wednesday!!!* (dia escolhido aleatoriamente).

Professor – *Right! Very good!! Today is Wednesday!! And Wednesday is story day! Right?* (Repete na LM).

Alunos – *Yeeees!!!*

Professor – *Very good!!*

O professor projeta no datashow a imagem da estátua do Nego d'água emergindo das águas no Médio São Francisco e começa a perguntar aos alunos:

- Vocês conhecem este personagem?
- Quem é ele?
- O que vocês conhecem sobre a lenda dele?
- Vocês já ouviram falar nesta lenda?

O professor começa com a frase:

There is this creature. - Repete a frase várias vezes devagar e mostra imagem da criatura apresentando-a. Pergunta o significado da frase na LM - incentiva alunos a utilizarem interjeição.

Pergunta aos alunos - *Is there a person or a creature?*

Alunos - *A creature!*

Professor - *Right! - There is a creature!*

Convida um aluno para fazer papel da criatura. Entrega-lhe algum figurino que o identifique como o Nego d'Água (capa preta ou careca negra postiça). O aluno se posiciona no meio do rio, em pé em uma cadeira coberta, sem encosto, como se emergisse da água. O vocabulário do diálogo da criatura já deve ter sido praticado pelo professor com este aluno/ator, antecipadamente:.

O professor pergunta à criatura - *Are you a person?*

Criatura - *No, I am not.*

Professor - *Who are you?*

Criatura - *I am a water creature.*

Pergunta aos alunos - *What is his name?* (até alunos acertarem).

Ajuda com a resposta - *His name is... Nego d'Água.*

O professor para confirmar pergunta à criatura - *What is your name?*

Criatura - *MY name is Nego d'Água.*

YES/NO question - *Do you know Nego d'Água.?* (mostra imagem da criatura e aponta para ela)

Alunos - *YES!!*

Professor - *Who is Nego d'Água?* (Repete pergunta na LM. Até alunos acertarem. Professor dá dicas.)

O professor ajuda na resposta – *He is... a ... water creature.* (repete na LM – *Ele é uma criatura das águas*).

Professor - *RIGHT!! His name is Nego d'Água and he is a water creature.* (Pergunta o significado da frase na LM)

O professor pratica um pouco mais, perguntando sobre outros alunos e alunas:

- *Are you Nego d'Água?*

- *Is he Nego d'Água?*

- *Is she Nego d'Água?*

O professor aponta para criatura e afirma:

- *He is Nego d'Água.*

O professor faz uma pausa. Alunos em dupla recontam ao outro livremente esta primeira parte da história de forma bem rápida, em mais ou menos um minuto. Pode haver o uso de LM. Professor passa de dupla em dupla para auxiliar com vocabulário e/ou pronúncia.

Continuando depois da pausa. O professor conduz os alunos a um canto da sala onde haverá uma espécie de pescaria, em que o aluno pega uma varinha com um gancho e retira de dentro de um recipiente com serragem peixinhos verdes e/ou vermelhos lá mergulhados (a cor não deve aparecer), confeccionados de borracha com uma bala grudada. Caso pesque um peixinho vermelho ele deve contar um detalhe sobre a história. Se tirar um peixinho verde, repassa a varinha para outro colega que deve fazer a mesma ação. As possíveis respostas são:

1. *There is a creature*
2. *He is not a human*
3. *He is from the Water*
4. *His name is Nego d'Água*
5. *He is Nego d'Água*

O professor faz um breve resumo da história antes de continuar

OK. Good! There is a creature. He lives in the water. He is a water creature. His name is Nego d'Água.

Inicia 2ª parte: para aguçar curiosidade dos alunos o professor pode fazer perguntas aos alunos em Inglês e na LM também, como:

- Como será que ele é? What does he look like?

O professor pede para os alunos escolherem e falarem as respostas abaixo.

- Alto ou baixo? Tall or short?

- Branco ou negro? White or black?

- Ele é bom ou mau? Is he good or mean?

O professor pede que os alunos se descrevam também. E faz-lhes algumas perguntas:

And you? Can you describe yourself? (E você? Consegue se descrever?) What do you look like? (como você é?)

Are you tall / short? (você é alto(a) / baixo (a)?)

Is your hair black / brown / blonde? (O seu cabelo é preto / castanho / loiro?)

And your eyes? (e os seus olhos?)

Em seguida, o professor pede que os alunos façam as perguntas acima para um colega e o descreva também. O professor sugere a criação de um pequeno quadro em uma folha de papel, uma espécie de mini perfil com o nome do aluno que está sendo descrito e as informações sobre ele.

Vamos ouvir então a continuação da história? O aluno / criatura se posiciona em cima da cadeira e o professor se aproxima.

- *Nego d'Água is an enormous creature.* O professor aponta para ele. O aluno/criatura se estica para mostrar que é grande. Utiliza verbo 'see'. - *See!!!??*

O professor aproveita para revisar / reforçar as cores e vai perguntando aos alunos:

- *Is he white?* (Balança o indicador para ajudar os alunos com a resposta).

Alunos: *No, he is not.*

Professor: *Is he brown?*

Alunos: *No, he is not.*

Professor: *Is he green?*

Alunos: *No, he is not.*

Professor: *Is he gray?*

Alunos: *No, he is not.*

Professor: *Is he yellow?*

Alunos: *No, he is not.*

Professor: *Is he red?*

Alunos: *No, he is not.*

O professor pergunta a alguns alunos a cor favorita deles.

What is your favorite color? (Qual a sua cor favorita?)

O professor sugere que os alunos perguntem para outros alunos e escreva no mini perfil criado anteriormente.

O professor continua: *What color is Nego d'Água?* (E aproxima-se da criatura mostrando-lhe e a sua cor).

Alunos: *Black!!*

O professor confirma resposta dos alunos - *Very good!!! Right! Nego d'Água is an enormous black water creature.*

De novo utiliza o verbo 'see', apontando para a criatura que está em pé na pedra.

- *He lives in the São Francisco river.*

Pergunta à criatura - *Are you mean?*

Criatura - *Yes, I am.* (responde bem alto com voz potente e assustadora. O vocabulário do diálogo da criatura já deve ter sido trabalhado pelo professor com este aluno/ator, antecipadamente:).

O professor continua - *Kids, he is mean* (o professor repete frase várias vezes e depois na LM) ... *and... he turns the boats upside down.* (o professor repete frase várias vezes e encena virar o barco de cabeça para baixo).

O Professor faz uma nova pausa. Alunos em dupla recontam ao outro livremente esta segunda parte da história de forma bem rápida, em mais ou menos um minuto. Pode haver o uso de LM...

Continuando depois da pausa

O Professor repete a dinâmica da pescaria. As possíveis respostas da segunda parte para a dinâmica são:

1. *Nego d'Água is an enormous creature*
2. *He is mean*
3. *He lives in the water*
4. *He is black*

Inicia a 3ª parte -

One morning... two fishermen, a father and his son,... went fishing on their boat.

O professor chama atenção para a palavra FISHERMEN (PESCADORES). E pergunta se os alunos conhecem outras profissões. Começa a pergunta aos alunos então sobre a profissão dos membros da família deles.

What is your father / mother / brother / sister occupation?

Vai auxiliando com as respostas.

O professor pede aos alunos que perguntem a outros colegas sobre a profissão dos membros da família deles.

Continuando, o professor convida dois alunos para representarem os pescadores. Entrega-lhes algum figurino (chapéu de palha, camisa manga longa, redes) e eles então dramatizam o momento em que entram no barco na margem do rio.

Os pescadores conversam entre si. O vocabulário do diálogo dos pescadores já deve ter sido trabalhado pelo professor com estes alunos, antecipadamente:

Pai - *Grab a life vest!!*

Filho - *Ok. Hand me an oar!!*

Pai - *Row forward!! Fast!!*

Filho - *Ok!!*

O professor continua a narração.

But suddenly,... the enormous black creature... emerges from the water... laughing loudly...

O aluno encena rir e o professor reproduz uma gargalhada em um aparelho de som. O professor cria um clima de suspense. Música de suspense pode ser reproduzida em um aparelho de som. E para criar envolvimento e participação dos alunos, o professor pergunta: *And now? (E agora?) What do they do? (O que eles fazem?)*

Espera resposta dos alunos, mesmo na LM, incentivando vários tipos de respostas. E depois continua.

The enormous black creature... tries to turn the boat upside down.

(a criatura encena balançar barco dos pescadores, que gritam desesperados. O vocabulário do diálogo dos pescadores e do Nego d'Água precisa ser combinado e praticado antecipadamente com os alunos/atores.)

Pescador 1 e 2 - *Help!!!!!!!!!!*

Os pescadores desesperados gritam:

Pai - *Protect the boat!!*

Filho - *Ok!! Row backwards!!*

O professor narra:

Poor fishermen!! They have no chance against Nego d'Água.

Os pescadores desesperados gritam com a criatura:

Pescador 1 e 2 - *Stop!!! Please, don't turn our boat upside down!!!!*

Nego d'Água - *Yes, I will!!*

Pai - *Please, don't!! We have gifts for you!!*

Nego d'Água - *oh, gifts!??*

Pai - *Yes!! Look!!*

Os pescadores pegam garrafa de cachaça e peixes e atiram no rio. Nego d'Água aceita os presentes e retorna para o fundo do rio.

(Aluno/criatura sai de cena)

Professor - *And the fishermen... went back home... safe and sound on their boat.* O professor repete várias vezes e repete frases na LM.

Alunos/pescadores saem de cena.

And end of story.

FINAL DA HISTÓRIA

O professor faz perguntas

Vocês gostaram da história sobre o Nego d'Água?

Por quê?

Depois das respostas o professor pede aplauso coletivo para os atores e aplaude também os alunos que participaram ativamente da atividade.

Fonte: Atividade e versão da história em inglês criadas por este pesquisador.

Sugestões de atividades de produção oral e/ou escrita

- *relação de desenhos com vocabulário* - Ao final da dinâmica de contação, o professor distribui folhas aos alunos com desenhos de passagens da história, e palavras e frases correspondentes em inglês, para que eles façam a correlação entre eles.

- *leitura livre de passagem da história* - o professor solicita aos alunos, que livremente, leiam para os colegas uma das passagens da história, depois de fazerem a correta correlação entre as imagens e vocabulário da história.

- *mini role play* - O professor também pode sugerir uma espécie de *mini role play* para os alunos. Eles devem, em vários grupos de 3 ou 4 alunos, escolher uma

personagem da história, incluindo o narrador, que deverão representar através da oralidade e/ou gestos e ações, passagens, frases ou palavras escolhidas nas histórias, em Língua Inglesa. O professor monitora os grupos, sem efetuar correções na oralidade, e logo após sugere que o grupo que se sentir à vontade represente o mini *role play* para a sala inteira.

Versão Completa da História

Once upon a time there was a Nego d'Água living in the waters of the São Francisco river. He was black, tall and bald. The people believed he was mean and had a very strong laugh. He used to turn the boats upside down if the fishermen did not give him a gift. The fishermen then take a bottle of cachaça when they go fishing and throw it into the river along with fish to keep their boats and their lives safe.

Atividade 3 – A Lenda do Boitatá

Figura 13 - Boitatá



Fonte: site portal das missões⁸⁰

Personagens da História: Boitatá e caçadores

⁸⁰ Disponível em <http://portaldasmissoes.com.br>. Acesso em: 20 jun. 2018.

Comandos do TPR para esta História⁸¹

Run fast - run slow – stop - cut the tree – grab an axle – hand me an axle

Vocabulário – guia

Snake – woods – trees - there is – human - looks like – multicolor – from – mean - evening - woodcutters - went - let's cut - which – the biggest - transforms itself - into – piece of wood – on fire - start burning - run away - without cutting - safe

Perguntas Personalizadas – respostas simples ou Yes/no answers

- Do you know Boitatá? - Are you afraid of him? - Do you protect the environment? - What do you do to protect the environment? – How do you protect the animals? – What do you do with the trash at home? - Do you believe this is a true story or only a legend?

Materiais

- *datashow* – lousa - versão escrita da história

Detalhes do Cenário

– floresta representada por grandes árvores coladas na parede e pó de serra marrom espalhado pelo chão da sala de aula
- iluminação da sala meio na penumbra representando o ambiente de uma mata fechada
- Alunos sentados no chão forrado com pano cinza, como se fosse uma espécie de barraca de acampamento
- Professor vestido com chapéu e uma grande capa com grandes bolsos de onde tirará todo o material a ser utilizado na história

⁸¹ Este é o vocabulário que será praticado antes da contação da história, por meio do método TPR, cujo detalhamento se encontra na seção 1.2.1 deste trabalho.

Quadro 4 - Esquema para a contação da história do Boitatá

ASPECTOS GRAMATICAIS	VOCABULÁRIO	FUNÇÕES DA LINGUAGEM	AÇÕES A SEREM EXECUTADAS PELOS ALUNOS ⁸²
<ul style="list-style-type: none"> - Verbos de ação - Tempo presente afirmativo /negativo /interrogativo - <i>Likes e dislikes</i> 	<ul style="list-style-type: none"> - Números - Animais - Revisão dos cumprimentos - Revisão das cores 	<ul style="list-style-type: none"> - Descrever alguém ou alguma coisa - Dar e pedir informações pessoais - Perguntar e responder sobre cor favorita 	<ul style="list-style-type: none"> - Cumprimento ao professor - Cumprimentos entre os próprios alunos - Responder ao professor - Perguntar e responder a outros colegas - Falar sobre cor favorita - Descrever animal de estimação - Perguntar e responder sobre animais de estimação - Leitura de passagens da história - Prática oral de passagens da história (<i>perguntas e repostas</i>)

Fonte: Quadro elaborado pelo autor desta pesquisa.

Nesta terceira e última história, a lenda do Boitatá, cuja dinâmica será apresentada a seguir, são contemplados e trabalhados alguns conteúdos presentes nas unidades V e VI do livro didático, como seguem: (a) os itens gramaticais presentes nesta história foram: alguns verbos de ação no tempo presente, nas formas afirmativa, negativa (auxiliares don't e doesn't) e interrogativa (auxiliares do e does), além de *Likes e dislikes*; (b) com relação ao vocabulário foram trabalhados números, profissões, além de revisão dos cumprimentos e revisão das cores; (c) os alunos também puderam praticar algumas funções da linguagem descrever alguém ou alguma coisa e dar e pedir informações pessoais.

Dinâmica da contação da história do Boitatá

O professor entra na sala carregando uma mala, vestindo um enorme sobretudo e chapéu. Cumprimenta turma cordialmente:

⁸² Estas ações vão sendo incluídas na história, à medida que ela vai sendo contada.

- *Hí! Hello! Good morning! How are you today?* (com acenos, clima bem descontraído).

Alunos: *Fine!*

Coloca mala em cima de uma banca. Abre-a. Alunos já devem estar sentados em semicírculo no chão.

Cumprimenta-os mais uma vez e espera resposta:

- *Hello, kids!*

Coloca mão aberta na orelha para ouvir resposta dos alunos.

- *Hello, teacher!*

Como se não satisfeito com resposta dos alunos, repete cumprimento e espera resposta mais alta e animada...

Professor – *Very good! Let's cheer up... Because today...* (Fala também na LM...). Pergunta: *What day is today, kids?* (Repete na LM). Auxilia alunos na resposta.

Professor – *Today is ...*

Alunos – *Thursday!!!* (dia escolhido aleatoriamente).

Professor – *Right! Very good!! Today is Thursday!! And Thursday is story day! Right?* (Repete na LM).

Alunos – *Yeeees!!!*

Professor – *Very good!!*

O professor projeta no datashow a imagem do Boitatá e começa a perguntar aos alunos:

- Vocês conhecem este personagem?
- Quem é ele?
- O que vocês conhecem sobre a lenda dele?
- Vocês já ouviram falar nesta lenda?

O professor começa com a frase:

There is this animal. - Repete a frase várias vezes devagar e mostra imagem da criatura apresentando-a. Pergunta o significado da frase na LM - incentiva alunos a utilizarem interjeição.

O pergunta aos alunos - *Is there a person or an animal?*

Alunos - *An animal!*

Professor - *Right! - There is an animal!*

O professor pergunta aos alunos se eles possuem um animal de estimação, o que ele é e como ele é. Auxilia com as perguntas, respostas e vocabulário referente aos animais.

Do you have a pet? (Você tem um animal de estimação?)

Can you describe it? (Você pode descrevê-lo?)

What is it? (O que é ele (ela)?)

Is it big / small? (Ele (a) é grande / pequeno (a)?)

What does it look like? (Como ele (a) é?)

What color is it? (Qual a cor dele (a)?)

O professor solicita aos alunos que façam as mesmas perguntas a outros colegas. Em seguida, o professor convida um aluno pra fazer o papel do Boitatá. Entregue algum figurino que o identifique como o Boitatá (roupa multicolorida parecendo uma cobra, com uma grande cauda, por exemplo). Aluno se localiza no meio da floresta, em pé próximo a uma das árvores.

O professor pergunta à criatura - *Are you a person?*

Criatura - *No, I am not -*

Professor - *Who are you?*

Criatura - *I am an animal.*

O pergunta aos alunos - *What is his name?* (até alunos acertarem).

Ajuda com a resposta - *His name is... Boitatá.*

O professor para confirmar pergunta à criatura - *What is your name?*

Criatura - *MY name is Boitatá.*

YES/NO question - *Do you know Boitatá?* (aponta para imagem do animal)

Alunos - *YES!!*

Who is Boitatá? (Até alunos acertarem. O professor dá dicas. Repete a frase na LM.)

Professor ajuda na resposta – *He lives... in the... forest.*

Professor - *RIGHT!! His name is Boitatá and he lives in the forest.*

(Pergunta o significado da frase na LM)

O professor pratica um pouco mais, perguntando sobre outros alunos e alunas:

- *Are you Boitatá?*

- *Is he Boitatá?*

- *Is she Boitatá?*

O professor aponta para criatura e afirma:

- *He is Boitatá.*

O professor faz uma pausa. Alunos em dupla recontam ao outro livremente esta primeira parte da história de forma bem rápida, em mais ou menos um minuto.

Pode haver o uso da LM. O professor passa de dupla em dupla para auxiliar com vocabulário e/ou pronúncia.

Continuando depois da pausa. O professor conduz alunos até uma determinada árvore que possui folhas coladas, que podem ser retiradas. O professor adapta a quantidade de folhas na árvore e a duração da atividade, de acordo com a quantidade de alunos presentes na sala. Algumas folhas estão com frases atrás, do tipo *TELL A DETAIL* (CONTE UM DETALHE) ou *DO NOT TELL A DETAIL* (NÃO CONTE UM DETALHE), sobre a 1ª parte da história. As possíveis respostas são:

1. *There is an animal*
2. *He is not a human*
3. *He lives in the forest*
4. *His name is Boitatá*
5. *He is Boitatá*

O Professor faz um breve resumo da história antes de continuar

OK. Good! *There is an animal. He lives in the forest. His name is Boitatá.*

O professor inicia a 2ª parte: para aguçar curiosidade dos alunos professor pode fazer perguntas aos alunos, mesmo na LM, como:

- Como será que ele é?
- Ele é bom ou mau?
- Ele tem sempre a mesma aparência?

Vamos ouvir então a continuação da história?

- *Boitatá is an animal. He looks like a snake.*

O professor repete as frases e depois lê na LM. Aponta para o Boitatá. Utiliza verbo 'see'. - *See!!!??*

O professor continua:

- *And he is of different colors!!*

- *See!!!??*

Alunos: *Yeeeees!!*

Professor: *He is multicolor!!*

Alunos: *Yeeeeeees!!!*

O professor confirma a resposta dos alunos – *Very good!!! Right! Boitatá is a multicolor animal.*

(E aproxima-se do Boitatá apontando as cores e pede para os alunos dizerem as cores em inglês, e repe após os alunos).

Professor: *See!!!! He is...*

O professor vai apontando cada cor e os alunos falando...

Os alunos falam: *black... red... yellow... orange... gray!!!!*

O professor confirma a resposta dos alunos – *Very good!!! Right! Boitatá is black... red... yellow... orange... gray!!!!*

De novo utiliza o verbo 'see', apontando para o animal que está em pé próximo às árvores.

- *He lives in the forest.*

Pergunta ao animal – *Are you mean?*

Criatura - *No, I'm not* (responde Boitatá).

Professor - *Kids, he is not mean!!*

O professor faz uma nova pausa. Os alunos em dupla recontam ao outro livremente esta segunda parte da história de forma bem rápida, em mais ou menos um minuto. Pode haver o uso de LM...

Continuando depois da pausa.

O professor repete a dinâmica com as folhas das árvores. As possíveis respostas da segunda parte para a dinâmica são:

1. *Boitata is a multicolor animal*
2. *He is not mean*
3. *He lives in the Forest*
4. *He is of different colors*
5. *He looks like a snake*

O professor inicia a 3ª parte –

One evening... two woodcutters... went to the woods.

O professor repete as frases pausadamente. Lê também na LM. O professor convida dois alunos para representarem os lenhadores. Entrega-lhes algum figurino (chapéu de palha, camisa manga longa, machados) e eles então dramatizam o momento em que entram na floresta.

Os lenhadores conversam entre si. O vocabulário do diálogo dos lenhadores já deve ter sido trabalhado pelo professor com estes alunos, antecipadamente:

Lenhador 1 – *Let's cut that tree!!??*

Lenhador 2 - *Which one?*

Lenhador 1 - *The biggest one!!* (Aponta para a árvore mais alta)

Lenhador 2 - *Ok. Hand me an axe!!*

Os lenhadores pegam seus machados e se preparam para cortar a árvore.

O professor continua a narração.

But suddenly...

O professor cria um clima de suspense. Música de suspense pode ser reproduzida em um aparelho de som. E para criar envolvimento e participação dos alunos, o professor pergunta: *And now? (E agora?) What happens? (O que acontece?)*

O professor espera resposta dos alunos, mesmo na LM, incentivando vários tipos de respostas. E depois continua.

Suddenly... Boitatá shows up...

O professor repete na LM – *De repente... o Boitatá aparece...*

O lenhador assustado pergunta ao Boitatá – *Who are you?*

Boitatá – *I am Boitatá! I protect the forest!!*

Lenhadores parecem zombar do Boitatá – *Protect the Forest!?!?*

Riem às gargalhadas e perguntam - *How?*

O professor continua a narração - *Then Boitatá transforms itself...*

(o professor pergunta aos alunos: - *em que será que ele se transforma? o que irá acontecer? os lenhadores cortarão a árvore mais alta da floresta?*)

o professor continua a narração...

Boitata transforms itself... into a piece of wood on fire... and the trees start burning.

(O professor projeta imagens com florestas em chamas, ou utiliza grandes cartazes de queimadas.)

Os lenhadores desesperados e assustados começam a gritar e fugir:

Lenhadores 1 e 2 - *Help!!!! Run fast!!!!*

Lenhador 1 - *Run, run!!!*

Lenhador 2 - *Ok!! Let's get out of here!!*

(os alunos lenhadores saem de cena)

O professor narra – *And the woodcutters run away from the woods without cutting the tree down.*

O professor narra pausadamente em Inglês e na LM também:

*Boitatá protects the forest. He is not mean. He is a nice creature!!
And the forest is safe because of him!!*

And end of story.

FINAL DA HISTÓRIA

O professor faz perguntas

Vocês gostaram da história sobre o Boitatá? Por quê?

Depois das respostas o professor pede aplauso coletivo para os atores e aplaude também os alunos que participaram ativamente da atividade.

Sugestões de atividades de produção oral e/ou escrita

. *correlação entre frases e figuras* - Ao final da aula, o professor distribui folhas aos alunos com passagens da história, e palavras e frases correspondentes em inglês relacionadas de forma equivocada, para que eles façam a devida correlação entre frases e figuras correspondentes.

. *leitura de passagens da história* - Depois de fazerem a correção o professor projeta no *datashow* estas frases para que os alunos livremente façam a leitura para os outros colegas.

. *prática oral de passagens da história (perguntas e repostas)* - O professor também pode dividir a sala em dois grandes grupos e separá-los de acordo com um painel colocado previamente na sala, com Perguntas (*Questions*), de um lado, e Respostas (*Answers*), do outro lado, em Língua Inglesa, retiradas de diálogos presentes na história, do narrador e das personagens. O grupo das perguntas começa a dinâmica, com um aluno escolhendo uma pergunta, retirando do painel e lendo em Língua Inglesa para a sala inteira. O professor checa se todos entenderam a pergunta na LM. O grupo das respostas escolhe um aluno que vai retirar do painel das respostas,

a mais adequada para a pergunta que foi efetuada, e ler a resposta para a sala inteira. O professor inverte os grupos para que os alunos tenham a oportunidade de praticar oralmente as perguntas e respostas.

Versão Completa da História

Many years ago, people believed there was a Boitatá which protected the forest. The name Boitata was a mixture of two words: snake, *boi* in Tupi-Guarani with fire *tatá*. It was a big snake which could transform itself into a burning piece of wood. One evening, two woodcutters entered the forest and tried to cut the trees. Boitatá then showed up and transformed itself into a burning piece of wood and fooled the men pretending the forest was on fire. Then the men ran away without cutting the trees. The forest was protected and safe because of Boitata.

Fonte: Atividade e versão da história em inglês, criadas por este pesquisador.

CONCLUSÃO

A elaboração desta dissertação, para este pesquisador, constituiu-se em um longo processo de construção de um trabalho acadêmico que, ora chega ao final, e deixa a sensação de que foi de significativa valia para a sua carreira acadêmica e profissional, não somente pelos ensinamentos e o conhecimento proporcionados por ele, mas pela oportunidade da realização de leituras diversas e a chance de conhecer melhor métodos variados de ensino de Língua Inglesa, como o TPR e o TPRS. Proporcionou também a oportunidade de conhecer uma estratégia de ensino, o *Storytelling*, que pode ser uma ferramenta importante e significativa para os alunos.

O objetivo geral desse trabalho foi propor atividades que utilizassem a estratégia de ensino *storytelling*, ou contação de histórias, como apoio ao livro didático de Língua Inglesa, que pudessem ser utilizadas pelos professores, para tornarem suas aulas mais atrativas e significativas para os alunos.

Para se alcançar esse objetivo geral, foram propostos os seguintes objetivos específicos: (a) fazer um levantamento dos elementos constitutivos do livro didático *Alive*, para o 6º ano; e (b) utilizar estes elementos para a utilização da estratégia do TPRS com os alunos e apresentar uma sugestão de atividades de *storytelling* baseadas nos métodos TPR e TPRS.

Foram elaboradas duas perguntas de pesquisa para o desenvolvimento deste trabalho: (a) quais são os elementos constitutivos da unidade I, do LD *Alive*, para o 6º ano? (b) que propostas podem ser elaboradas para a introdução do *storytelling* a partir desses elementos presentes no livro didático?

As atividades sugeridas neste trabalho foram inspiradas em histórias e contos populares presentes na comunidade onde a escola campo desta pesquisa está inserida e algumas delas estão relacionadas aos índios Tuxá e ao Rio São Francisco.

Sugere-se que o professor intercale o *storytelling* com as unidades dispostas no livro didático adotado em sua escola, e interligue-o com os demais conteúdos previstos no plano de curso e no programa da disciplina e contemplados no livro didático. Assim, o docente poderá efetivar uma adaptação dos conteúdos presentes

no LD com a utilização da estratégia de contação de histórias, fazendo uma conexão entre eles, já que alguns itens gramaticais, assim como o vocabulário e algumas funções da linguagem, podem ser ensinados através das atividades de contação de histórias presentes neste trabalho.

Entre as etapas desenvolvidas durante este trabalho, foi realizada uma revisão bibliográfica sobre o *storytelling* e discutidos os seus benefícios e vantagens e utilização para o ensino de línguas estrangeiras, no mundo contemporâneo, além de descrição do LD de Língua Inglesa para o 6º ano, sugerido pelo PNLD 2017. E, finalmente, a sugestão e elaboração de atividades com o *Storytelling* baseadas nos métodos de ensino TPR e TPRS, objetivo geral deste trabalho.

Os contos populares escolhidos para a sugestão de atividades de contação de histórias foram a história de São João Batista, padroeiro e santo protetor da cidade de Rodelas, a lenda do Nego d'Água, enorme criatura negra que vivia sob as águas do Rio São Francisco e virava os barcos dos pescadores que não lhe dessem presentes, e a lenda do Boitatá, criatura em forma de serpente que protegia as matas e tinha o poder de se transformar em um tronco em chamas para afugentar os destruidores das matas.

Nesta dissertação, discutiu-se a importância da contação de histórias como uma possível estratégia de ensino que possibilite benefícios no ambiente da sala de aula. Histórias que são consideradas por Pellowsky (1977), Shedlock (1951) e Forbush (1915), uma poderosa ferramenta para o ensino, já que a criança pode guardá-las para a toda a vida, pois transmitem lições importantes para as crianças e ensinamentos para a vida. Giordano (2013) constata que elas favorecem a oportunidade para o desenvolvimento da capacidade de abstração, para o desenvolvimento da imaginação criadora; desenvolvem competências literárias e têm o objetivo de entreter, explicar o mundo físico e transmitir experiências para outras gerações.

Sisto (s/d, *online*) pondera que as histórias permitem conquistas nos planos psicológico, pedagógico, histórico, social, cultural e estético; assim como aumentam o repertório de conhecimento da criança sobre si e sobre o mundo; auxiliam a formar a personalidade, educar para a escuta coletiva, para as regras de convivência social e para a percepção da igualdade ou da diferença e desenvolvem mais a imaginação e a criatividade.

Ouvir e ler histórias desenvolve um senso de ser, de compartilhar e de colaborar. O compartilhamento de histórias constroi este senso de consciência do outro, bem como, da existência de outros discursos perpassados em cada situação narrativa. Cria uma atitude positiva e a habilidade de procurar e atribuir significados de acordo com a posição que cada um ocupa no meio social (WRIGHT, 1995).

Além disso, o *storytelling* é uma estratégia que tem um forte foco no uso de todas as oportunidades de interação comunicativa real na sala de aula, que envolve uso espontâneo da língua estrangeira (RAY; SEELY, 2003), que permite, através das histórias, uma repetição natural e agradável das palavras e expressões (WRIGHT, 1995), ao mesmo tempo em que oferece oportunidades para variações inventivas, através da relação destas histórias com a própria vida e imaginação dos aprendizes.

Ainda, é uma estratégia de ensino relaxante e divertida, proveitosa para as crianças, pois cria uma atitude positiva para a aprendizagem e uso da língua (WRIGHT, 1995), além de apelar para a imaginação, permitir experimentações com a língua-alvo e encorajar a cooperação (ZARO; SALABERRI, 1995). Através do *storytelling* o aluno é exposto perante a LE de uma forma natural (LEITÃO, 2014).

Desta forma, todas estas constatações acerca da contação de histórias aliadas à sugestão de atividades criadas por este pesquisador, revelam como o *storytelling* pode ser uma estratégia eficiente e favorável para a aprendizagem de uma língua estrangeira no ensino fundamental, pois trazem coisas que fazem parte da realidade do aluno, coisas do seu cotidiano e que são significativas para ele; além de haver uma relação afetiva com as histórias que pode contribuir para que o aluno desenvolva uma relação afetiva positiva com a língua estrangeira. O trabalho com *storytelling* também pode auxiliar o professor no desenvolvimento e aperfeiçoamento da sua prática docente.

Some-se a tudo isso, o fato de esta prática necessitar de interação e engajamento dos alunos, além de curiosidade e dinamismo do docente para aplicá-la no contexto escolar, tornando o processo de ensino de Língua Inglesa significativo e contextualizado para o aluno, de acordo com a realidade específica de cada um, em um processo de ensino adaptado à realidade da sala de aula e da comunidade escolar.

Ao sugerir atividades de *storytelling*, contação de histórias, como apoio ao livro didático de Língua Inglesa para o 6º ano do ensino fundamental, em uma escola pública situada no sertão baiano, o autor desta pesquisa buscou, portanto, muito além da utilização de uma estratégia de ensino considerada poderosa por vários autores, utilizar histórias e contos que fizessem parte, de alguma forma, da vida dos seus alunos. Além disso, buscou-se também a realização de uma articulação entre estas histórias e contos utilizados neste trabalho com alguns conteúdos propostos no livro didático.

Esta articulação foi sendo sugerida à medida em que as histórias foram sendo contadas e os conteúdos abordados, assim como através de intervenções efetivadas pelo professor solicitando que os alunos participassem do processo de contação como atores, representando personagens ou executando gestos ou ações, ou que respondessem a cumprimentos e perguntas, ou fizessem perguntas a outros colegas, e também respondessem perguntas desses colegas, e ainda dando informações pessoais sobre si próprio, ou descrevendo membros da própria família, ou falando sobre o seu animal de estimação. Outros conteúdos como verbo *to be*, verbo *there to be*, verbos de ação, pronomes pessoais, pronomes adjetivos, além de itens vocabulares como cumprimentos, cores, membros da família, etc, também foram incorporados às histórias.

Espera-se que este trabalho possa auxiliar outros professores em salas de aula de Língua Inglesa no ensino fundamental, nas escolas do sertão baiano e nordestino, e em outras realidades também, que as atividades aqui propostas possam ser adaptadas aos diversos contextos e que outras histórias possam ser criadas a partir das histórias aqui detalhadas.

Sugere-se, como pesquisa futura, que as atividades sugeridas neste trabalho sejam colocadas em prática e seja analisado se os resultados que se esperava com esta proposta se concretizam. Este pesquisador, que estará de volta às suas atividades de sala de aula, após a conclusão do Mestrado, pretende, no ano seguinte, utilizar as atividades em turmas de 6º ano na escola campo da pesquisa, e verificar se a complementação do livro didático, aprovado pelo PNL D - 2017 para os três anos seguintes (2018, 2019 e 2020), via a contação de histórias com temas relacionados à cultura regional ou local possui o potencial de encantar o aluno e enriquecer a aprendizagem de forma que lhe seja significativa.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, G.S.F. A relevância da inclusão do ensino de Língua Inglesa em uma escola do sertão baiano. In *Revista Portal do São Francisco*: Belém do São Francisco, PE, Ano II, Nº 2, 2003. p. 196 – 207.

ALVES, R. *A presença do storytelling nos livros didáticos de Língua Inglesa - PNLD 2014: ensino fundamental II*. Dissertação – Universidade do Estado da Bahia - UNEB. Programa de Pós-Graduação em Estudos de Linguagens. Salvador, BA, 2015.

AMERICAN LIBRARY ASSOCIATION – ALA. Disponível em <<http://www.ala.org/aboutala/affiliates/affiliates/nsn>>. Acesso em: 14 mar. 2017.

ANTHONY, E. M. *Approach, method and technique*. English Language teaching. 1963.

ASHER, J. *Learning Another Language Through Actions*. 5. Ed. Los Gatos, CA: Sky Oaks Productions, 1996.

AZEVEDO, R. Conto popular, literatura e formação de leitores. In *Revista Releitura*: Belo Horizonte. n. 21, 2007, p. 79-187. Disponível em <http://www.ricardoazevedo.com.br/Artigo13Contos.htm#_ftn1>. Acesso em: 05 fev. 2018.

BRASIL. Secretaria de Ensino Fundamental. *Parâmetros Curriculares Nacionais*. Primeiro e Segundo Ciclos do Ensino Fundamental: Temas Transversais. Brasília: MEC/SEF, 1997.

_____. *Parâmetros Curriculares Nacionais*. Terceiro e Quartos Ciclos do Ensino Fundamental: Introdução. Brasília: MEC/SEF, 1998.

_____. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros Curriculares Nacionais: língua Estrangeira — 5a. - 8a. séries*. Brasília: MEC/SEF, 1998.

_____. Secretaria da Educação Básica. *Base Nacional Comum Curricular*. 3. ed. Brasília: MEC/SEF, 2017. Disponível em <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_publicacao.pdf>. Acesso em: 08 jun. 2017.

BROWN, H. D. *Teaching by Principles: An Interactive Approach to Language Pedagogy*. Addison Wesley Longman, Inc. White Plains, NY, 2001.

BRUNE, M.K. *Total Physical Response Storytelling: an analysis and application*. Department of Germanic Languages and Literature and the Clark Honors College of the University of Oregon. June, 2004. Disponível em <<https://scholarsbank.uoregon.edu/xmlui/bitstream/handle/1794/310/TPRStesisFINISHED.pdf>>. Acesso em: 23 ago. 2017.

CLOT, Y. *A função psicológica do trabalho*. 2.ed. Petrópolis: Vozes, 2007.

COELHO, N. N. *Literatura infantil: teoria, análise, didática*. São Paulo: Moderna, 2000.

COUTO, M. *Entrevista* dada a Paulo Hebmüller. Disponível em <<http://www.fronteras.com/entrevistas/mia-couto-a-tribo-de-contadores-de-historias>>. Acesso em: 12 mar. 2017.

FORBUSH, W. B. *Manual of Stories*. Philadelphia: George W. Jacobs & Co. Philadelphia, 1915.

FREIRE, P. *Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Editora Paz e Terra, 1996.

GIORDANO, A. A arte de contar histórias e o conto de tradição oral em práticas educativas. In *Revista Construções Psicopedagógicas*. São Paulo: vol. 21, nº 22, 2013. p. 26 – 45.

GREGÓRIO FILHO, F. Práticas leitoras (de cor... coração): algumas vivências de um contador de histórias. In YUNES, E. *Pensar a literatura: complexidade*. Rio de Janeiro: PUC – Rio: Loyola, 2002. p. 138 - 151.

GRIGOLETTO, M. O discurso do livro didático de língua inglesa: representações e construção de identidades. In: CORACINI, M. J. (Org.) *Identidade e discurso: desconstruindo subjetividades*. Campinas, SP: Editora da UNICAMP; Chapecó: Argos Editora Universitária, 2003, p. 351 – 362.

HELD, J. *O imaginário do poder: as crianças e a literatura fantástica*. São Paulo: Summus, 1980.

HUTCHINSON, T; WATERS, A. *English for specific purposes: A learning-centered approach*. Cambridge University Press, 1987.

JACOBS, J. Um conto de fadas: *a história dos três porquinhos*. Rio de Janeiro: Expresso Zahar, 2010.

KRASHEN, S. *Second Language Acquisition and Second Language Learning*. Pergamon, 1981.

KRASHEN, S; TERRELL, T. *The Natural Approach: Language Acquisition in the Classroom*. The Alemany Press. Hayward, CA. 1983.

LAJOLO, M. Livro Didático: um (quase) manual de usuário. In: *Em Aberto*, ano 16, n. 69, Jan/Mar, 1996.

LEITÃO, S. M. B. C. Relatório de Estágio para obtenção do Grau de Mestre em Ensino de Inglês e de Espanhol no Ensino Básico. Escola Superior de Educação de Bragança. Bragança, Portugal, 2014.

LEFFA, V. J. Metodologia do ensino de línguas. In BOHN, H. I.; VANDRESEN, P. *Tópicos em linguística aplicada: O ensino de línguas estrangeiras*. Florianópolis: Ed. da UFSC, 1988. p. 211 - 236.

MARCKWARDT, A.D. *Changings winds and shifting sands*. MST English Quaterly, 1972.

MICHELON, D. A motivação na aprendizagem de Língua Inglesa. *Revista Língua e Literatura*. Editora da URI, v.5, n.8 e 9, 2003.

MENEZES, V. *Alive! : inglês, 6º ano / Vera Menezes... [et all.] – 2. ed. – São Paulo: Editora UDP, 2015.*

MORGAN, J; RINVOLUCRI, M. *Once upon a time: using stories in the language classroom*. 5ª. ed. Cambridge University Press, 1983.

NATIONAL STORYTELLING NETWORK – NSN. Disponível em <<http://www.storynet.org/resources/whatisstorytelling.html>>. Acesso em: 14 mar. 2017.

PELLOWSKY, A. *The World of Storytelling*. New York: R. R. Bowker Company, 1977.

RAY, B; SEELY, C. *Fluency Through TPR Storytelling*. Command Performance Language Institute. Berkley, CA, 2003.

RICHARDS, J; RODGERS, T. *Method: approach, design, and procedure*. TESOL Quartely, 1982.

ROJO, R. Materiais didáticos no ensino de línguas. In *Linguística Aplicada na modernidade recente: Festschrift para Antonieta Celani*. Org. Moita Lopes, Luiz Paulo da. São Paulo: Parábola, 2013. p. 161 - 185.

SALOMÃO, R. D. B. *Etnicidade, processos de territorialização e ritual entre os índios tuxá de rodela*s. Dissertação - Universidade Federal Fluminense – UFF. Programa de Pós-Graduação em Antropologia Social. Niterói, RJ, 2006.

SANTOS, L. A. *A apropriação da gamificação pelo professor como instrumento do agir docente*. Dissertação – Universidade de Taubaté - UNITAU. Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada. Taubaté, SP, 2017.

SANTOS, M. S. *A Construção de Identidades no Livro Didático de Língua Estrangeira: uma perspectiva crítica*. Dissertação – Universidade de Brasília. Departamento de Línguas Estrangeiras e Tradução. Brasília, 2013.

SHEDLOCK, M. L. *The Art of the Story Teller*. Toronto: Dove Publications Inc, 1951.

SIQUEIRA, S. Se o inglês está no mundo, onde está o mundo nos materiais didáticos de inglês? In SCHEYERL, D; SIQUEIRA, S. *Materiais Didáticos Para o Ensino de Línguas na Contemporaneidade: Contestações e Proposições*. Ed. da UFBA, 2012. p. 311 – 353.

SISTO, C. *A arte de contar histórias e sua importância no desenvolvimento infantil*. Disponível em <<https://a-arte-de-contar-historias-celso-sisto>>. Acesso em: 21 set. 2017.

TONELLI, J. R. A. *Histórias Infantis no Ensino da Língua Inglesa para Crianças*. Dissertação (Mestrado em Estudos da Linguagem) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, PR, 2005.

WRIGHT, A. *Storytelling with children*. New York: Oxford, 1995.

ZARO, J. J; SALABERRI, S. *Handbooks for the English classroom: Storytelling*. Oxford: McMillan Publishers, 1995.

ANEXOS

Anexo A - Sumário do livro *Alive!*

Contents	
Part 1	PEOPLE AND SCHOOL 8
	Learning plan 9
unit	1 Who am I? 10
	Let's start! 10 Occupations; Profiles Let's listen, talk, and sing! 12 Giving and asking for personal information; Saying hello and goodbye; Song: "Hello, goodbye" (John Lennon and Paul McCartney) Let's learn about greetings! 14 Let's learn about numbers! 15 Numbers (1 to 30) Let's listen and talk! 16 Pronunciation: cities and countries Let's focus on language! 18 Subject pronouns; Possessive adjectives; Verb to be (affirmative, negative and interrogative forms) Let's read, write, and talk! 20 Personal information (name, nickname, nationality/ hometown, occupation) Let's play bingo! 22 Let's act with words! 23 My phone book
unit	2 My class 24
	Let's start! 24 Action verbs Let's write! 26 Classroom language Let's learn about school subjects! 28 School subjects, prefixes in- and un- Let's learn about school objects! 30 School objects, guessing game Let's focus on language! 33 The imperative, can and may for permission Art corner 34 Colors Let's organize the new vocabulary! 36 Colors, sports, objects, subjects, holidays, family Let's talk and write! 37 Talking about your favorite things; Months of the year, holidays Let's learn about the alphabet! 38 The alphabet, spelling words Let's act with words! 39 Classroom poster Learning strategies/Vocabulary 40 Let's reflect on learning! 41
Part 2	FAMILY AND HOME 42
	Learning plan 43
unit	3 We are family 44
	Let's start! 44 Family members Let's listen and talk! 46 Introducing people (This is / That's)
	Let's read! 47 Opposite adjectives; Why / because Let's focus on language! 48 Verb to have (affirmative form); And / but; Describing people (hair, eyes); Possessive's Let's learn more about family members! 51 Extended family Let's read! 52 Reading messages/ads to an e-pal; Developing reading strategies Let's learn about famous animals! 54 Animals; Reading and writing captions Let's listen and talk! 56 Pronunciation: /s/ or /z/? Let's act with words! 57 E-pal ad
unit	4 There's no place like home 58
	Let's start! 58 Rooms; Things in a house Let's learn about furniture! 62 Pronunciation: stress in compound words Let's focus on language! 63 Verb there to be (affirmative, negative and interrogative forms) Art corner 64 House / Room descriptions Let's read! 66 Bedroom descriptions Let's learn how to tell the time! 68 Telling the time Let's listen and talk! 70 Adjectives to describe places Let's act with words! 71 My dream house Learning strategies/Reading 72 Let's reflect on learning! 73
Part 3	EATING AND LIVING 74
	Learning plan 75
unit	5 You are what you eat 76
	Let's start! 76 Food Let's learn about food! 78 Names of grains, vegetables, fruits, meat and beans; Menu, days of the week Let's learn about healthy food! 81 Healthy and unhealthy food Let's focus on language! 82 Likes and dislikes; Simple Present (affirmative, negative and interrogative forms) Let's listen! 84 Pronunciation: /eɪ/; /i:/; /ɛ:/; Fruit salad Let's talk! 85 Questions about likes and dislikes Art corner 86 Arcimboldo's portraits Let's act with words! 87 School restaurant menu

Unit 6 It's just another day... 88

Let's start!	88
Routines/ daily habits	
Let's learn about routines!	90
Questions and answers; Reading a cartoon; Time expressions	
Let's focus on language!	92
Daily routines; Simple Present (affirmative, negative and interrogative forms)	
Let's sing!	96
"Saturday night" (Underdog Project)	
Let's listen!	97
Questions about routines	
Let's play a game!	98
Tic-tac-toe (adaptation)	
Let's act with words!	99
Message to e-pal!	
Learning strategies/For self-study	100
Let's reflect on learning!	101

Part 4 ACTING IN THE WORLD 102

Learning plan	103
---------------	-----

Unit 7 Connections 104

Let's start!	104
Actions in progress; Reading quotations	
Let's read!	106
Abigail and Brittany Hensek: an extraordinary bond (Helen Weathers)	
Let's learn about body and sports!	108
Parts of the body, names of sports, can/can't	
Let's focus on language!	111
Present Continuous (actions in progress)	
Let's read and sing!	112
"I say a little prayer" [Burt Bacharach and Hal David]	
Art corner	113
Mondrian/clothes items	
Let's read and write!	114
Accessories; Reading a cartoon; Right and wrong actions in progress	
Let's act with words!	115
A tweet	

Unit 8 Protesting and advising 116

Let's start!	116
Protest signs	
Let's learn about bullying!	118
Reading an anti-bullying sign	
Pronunciation spot!	118
The sound [ŋ]	
Let's read!	119
"Don't suffer in silence"	
Let's listen and talk!	120
"Another brick in the wall" (Roger Waters)	
Let's talk!	121
Sharing opinions; "The mean bully" (Rap Poem)	
Let's focus on language!	122
Imperative forms	

Let's read and write!	123
Don't be a victim or a cyberbully!/ Giving advice	
Let's play a game!	125
Advice game	
Let's act with words!	129
Anti-bullying campaign	

Learning strategies/Speaking	130
Let's reflect on learning!	131

EXTRA ACTIVITIES 1 132

Celebrity yearbook photos: who are they?	132
Celebrities, nationalities	
Let's remember!	134
Numbers, countries and nationalities, occupations, greetings, colors	
Let's learn more!	138
Families and migration	
Let's sing!	140
The alphabet rap, rhymes	
Let's learn more!	141
Staying in Rio	
Let's play a game!	141
Telling the time	
Let's remember!	142
Family members	
Let's remember!	144
Animals	
Let's create an avatar!	145
Let's sing!	146
"We are family" (Sister Sledge)	

EXTRA ACTIVITIES 2 147

Let's remember!	147
Food	
Routines!	148
Daily routine	
My typical day	150
Reading, enigmatic text	
Let's learn more!	152
Vegetable gardens, nutrition facts	
Let's play a game!	154
Food riddles	
Let's remember!	155
Clothes, shoes and accessories	
Let's learn more!	156
The world's problems: making signs, readings; Sports in Brazil: reading; Understanding signs	
Let's read and sing!	161
"Just the way you are" (Bruno Mars)	
Scrapbook	162
Photography captions	

Glossary	163
Language reference	170
Recommended bibliography for students/Bibliography	175