



**UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA
INSTITUTO DE LETRAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LÍNGUA E CULTURA**

KELLY BARROS SANTOS

**“SOU DO CANDYALL GUETHO SQUARE, SOU DO MUNDO
E TENHO ALGO PARA LHE FALAR”:**

**A CONTAÇÃO DE HISTÓRIAS COMO AÇÃO SOCIAL NAS AULAS
DE INGLÊS COMO LÍNGUA FRANCA (ILF) NO CANDEAL**

Salvador

2017

KELLY BARROS SANTOS

**“SOU DO CANDYALL GUETHO SQUARE, SOU DO MUNDO
E TENHO ALGO PARA LHE FALAR”:
A CONTAÇÃO DE HISTÓRIAS COMO AÇÃO SOCIAL NAS AULAS
DE INGLÊS COMO LÍNGUA FRANCA (ILF) NO CANDEAL**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Língua e Cultura do Instituto de Letras da Universidade Federal da Bahia, como requisito para obtenção do grau de Doutora em Língua e Cultura.

Orientadora: Prof^a. Dr^a. Denise Chaves de Menezes Scheyerl

Salvador

2017

B277 Barros Santos, Kelly
"SOU DO CANDYALL GUETHO SQUARE, SOU DO MUNDO E TENHO ALGO
PARA LHE FALAR": A Contação de Histórias como Ação Social nas
Aulas de Inglês como Língua Franca (ILF) no Candeal / Kelly
Barros Santos. -- Salvador, 2017.
227 f. : il

Orientadora: Denise Chaves de Menezes Scheyerl.
Tese (Doutorado - Programa de Pós-graduação em Língua e
Cultura - PPGLINC) -- Universidade Federal da Bahia, Instituto
de Letras da Universidade Federal da Bahia, 2017.

1. Contação de histórias. 2. Inglês como Língua Franca (ILF).
3. Cidadania. 4. Política. 5. Identidade. I. Chaves de Menezes
Scheyerl, Denise. II. Título.

CDU: 811.111
CDD: 410.0

KELLY BARROS SANTOS

**“SOU DO CANDYALL GUETHO SQUARE, SOU DO MUNDO E
TENHO ALGO PARA LHE FALAR”:**

**A CONTAÇÃO DE HISTÓRIAS COMO AÇÃO SOCIAL NAS AULAS DE
INGLÊS COMO LÍNGUA FRANCA (ILF) NO CANDEAL**

Tese submetida ao corpo docente Programa de Pós-Graduação em Língua e Cultura do Instituto de Letras da Universidade Federal da Bahia, como parte dos requisitos necessários para obtenção do grau de Doutora em Língua e Cultura

Aprovada em 01 de dezembro de 2017

Banca Examinadora

Prof^ª. Dr^ª. Denise Scheyerl

Doutora em Linguística Teórica, Filologia Portuguesa e Alemão como Língua Estrangeira pela Ludwig Maximilians Universität, München – Alemanha, 1985.
Universidade Federal da Bahia (UFBA).

Prof^ª. Dr^ª. Irenilza Oliveira e Oliveira

Doutora em Linguística pela Universidade Estadual de Campinas, Brasil, 2009.
Universidade do Estado da Bahia (UNEB).

Prof^ª. Dr^ª. Fernanda Mota Pereira

Doutora em Letras e Linguística pela Universidade Federal da Bahia, Brasil, 2010.
Universidade Federal da Bahia (UFBA).

Prof^ª. Dr^ª. Iracema Luiza de Souza

Doutora em Sciences du Langage - Université Paris 8 Vincennes-Saint-Denis, Paris, 1996.
Universidade Federal da Bahia (UFBA).

Prof^ª. Dr^ª. Denise Maria Oliveira Zoghbi

Doutora em Letras e Linguística pela Universidade Federal da Bahia, Brasil, 2003.
Universidade Federal da Bahia (UFBA).

Dedico este trabalho a

Colita Barros (*in memoriam* e na minha memória), mãe-avó que, apesar do ‘pouco estudo’, foi o meu primeiro grande exemplo acadêmico e

Helena Fernandes, o grande amor da minha vida. É por você, filha querida, que enfrento todos os desafios.

AGRADECIMENTOS

A John Kennedy, companheiro de vida: sobrevivemos! Obrigada por sua paciência. Respire fundo para encararmos o pós-doc. É brincadeira! Vamos viver um pouco!

A minha orientadora Denise Scheyerl, por ter acreditado no meu trabalho, antes de qualquer outra pessoa. Ela e sua bravura e coerência me ensinaram a enfrentar os obstáculos. Isso já valeu a pena!

A Matheus, meu filho amado, que me ensinou a ser mãe, sem que eu nem mesmo estivesse pronta para essa missão.

A minha mãe Eliane, minha irmã Carla e meus sobrinhos Maria e Ricardo. Todos agora me terão por perto, sem que eu me sinta culpada, ou os culpe por isso.

Aos sujeitos, voluntários e cidadãos deste trabalho: Virgínia e Tiago. Sem as suas participações nada teria acontecido, ou sequer começado.

A Gabi, secretária da Pracatum, minha caminhada pelas ruas do Guetho só foi possível por causa da sua presença, generosidade e força.

A Ruth Buarque e Paola Misi, por terem permitido que eu entrasse e circulasse pelos espaços da Pracatum, sem que eu me sentisse uma pesquisadora intrusa.

Ao meu primeiro orientador Sávio Siqueira. O primeiro a gente nunca esquece, não é?

A Júlia, Leila, Rafaela e Diogo, colegas e amigos queridíssimos que tornaram essa jornada mais leve e saudável.

A Cristiane e Roberta. Na dura lida da Academia, as encontrei como meus anjos da guarda.

A minha liga GLS: Thales, Fabiano, Nilton, Josemar, Flávio, Alan, Ariana, Jorge e Rúbia. Amigos de uma vida inteira, obrigada por sua paciência, incentivo e por me fazer rir (muito) nos momentos em que eu achei que iria desistir.

A Flavius, pelas contribuições, pela amizade.

À equipe do Centro Municipal Virgem de La Almudena (CMEI/Creche). Entre as figuras desse lugar, gostaria de fazer um agradecimento especial às crianças que ouviram as histórias e à assistente de sala Daniela, a empoderada mais descrente do Guetho.

SANTOS, Kelly Barros, “SOU DO CANDYALL GUETHO SQUARE, SOU DO MUNDO E TENHO ALGO PARA LHE FALAR”: A Contação de Histórias como Ação Social nas Aulas de Inglês como Língua Franca (ILF) no Candeal. 237 f. il. 2017. Tese (Doutorado). Instituto de Letras da Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2017.

RESUMO

Antunes (2009) atesta que a língua é uma atividade social para fins de interação, mas que, além disso, deve ser encarada como um elemento que favorece a participação crítica e consciente dos usuários. Subjacente a essa teoria, a autora vem fornecer o argumento que justifica o presente estudo: “O que é o saber se disso a comunidade não se aproveita?” (ANTUNES, 2009, p. 65). Diante disso, acredito que este trabalho, a partir das premissas da Linguística Aplicada que defende um ensino de língua estrangeira crítico e reflexivo, se justifica por intencionar estabelecer um compromisso social entre os alunos da ONG Pracatum-Inglês e a comunidade do Candeal em Salvador-Ba. Através do pesquisador, no seu papel de mediador cultural, os aprendizes foram incentivados a se engajar na atividade intercultural de contar histórias que fizeram parte da construção identitária dos interlocutores. Em se tratando do caráter intercultural da atividade e sua relação com o *status* do inglês como língua franca (doravante ILF), isso parece favorecer o indivíduo local a negociar valores linguísticos e culturais a partir de uma consciência política que o faz perceber a necessidade de um movimento de acessibilidade e de democratização da língua (SIQUEIRA, 2011). Afinal de contas, conceber o ILF não se trata somente de poder se sentir usuário ativo e contribuinte da língua, mas essa concepção traz também implicações sociais e, da mesma maneira, pode vir a promover o exercício da cidadania. De posse dessa bagagem histórica, para podermos viajar juntos pelas ruas da comunidade do Candeal, é necessário compreender que a motivação para esta pesquisa partiu do meu interesse em mobilizar os alunos favorecidos pelas iniciativas da ONG Pracatum-Inglês a dividir seu aprendizado em ILF com as crianças das creches e escolas de ensino infantil da comunidade, através de um projeto de contação de histórias adaptadas para o cotidiano dos pequenos ouvintes.

PALAVRAS CHAVES: Identidade, Política, Cidadania, Inglês como Língua Franca (ILF), Contação de histórias.

SANTOS, Kelly Barros, "I AM FROM CANDYALL GUETHO SQUARE, I AM FROM THE WORLD AND I HAVE SOME HISTORY TO TELL YOU": The Telling of Narratives as a Social Action of English as a Lingua Franca (ELF) classes in the Candéal Community. 237 pp. ill. 2017. Tesis (Doctorate degree). Instituto de Letras da Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2017.

ABSTRACT

Antunes (2009) states that language is a social activity for the purpose of interaction, but that, moreover, it should be seen as an element that favors the critical and conscious participation of users. Underlying this theory, the author comes up with what seems to be the argument that justifies the present study: "What is this knowledge for if the community does not take advantage of it?" (ANTUNES, 2009) p. 65). Given this, I believe that this study, based on the premises of Applied Linguistics that advocates a critical and reflective foreign language teaching, is justified by the intention to establish a social commitment between the students of the NGO Pracatum-English and the community of Candéal in Salvador-Ba, Brazil. Through the researcher, in his/her role of cultural mediator, learners will be encouraged to engage in the intercultural activity of storytelling that will be part of the identity building of the interlocutors. In relation to the intercultural character of the activity and its relation to the status of English as a Lingua Franca (hereinafter referred to as ELF), they seem to favor this local citizen to negotiate linguistic and cultural values from a political conscience that makes him/her realize the need for a movement of accessibility and democratization of language (SIQUEIRA, 2011). After all, designing ELF is not only about being able to feel an active and contributing user of the language, but this conception also has social implications and, in the same way, it can promote the exercise of citizenship. With this historic baggage in mind, in order to be able to travel through the streets of the Candéal community, it is necessary to understand that the core of this research is to try to mobilize the students favored by the initiatives of the NGO Pracatum-English to share their learning in ELF with the children of day care centers and schools of the community education, through a project of storytelling adapted to the daily life of these small listeners.

KEY WORDS: Identity, Political, Citizenship, English as a Lingua Franca (ELF), Storytelling.

LISTA DE TABELAS

TABELA 1-1: TRABALHOS MAPEADOS POR CALVO E EL KADRI.....	16
TABELA 3-1: CONTAÇÕES DE HISTÓRIAS REALIZADAS EM CURSOS LIVRES E ESCOLA PRIVADA.	60
TABELA 3-2: CONTAÇÕES DE HISTÓRIAS DIRECIONADAS AO ENSINO NA ESCOLA PÚBLICA	61
TABELA 4-1: RESUMO DOS PLANOS DE AULA.....	67
TABELA 4-2: COMPARATIVO DOS MÉTODOS E DA ABORDAGEM COMUNICATIVA	91
TABELA 5-1: QUESTÃO 04.....	110
TABELA 5-2: QUESTÃO 01.....	111
TABELA 5-3: QUESTÃO 08.....	112
TABELA 5-4: QUESTÃO 09.....	114
TABELA 5-5: QUESTÃO 10.....	115
TABELA 5-6: QUESTÃO 11.....	119
TABELA 5-7: QUESTÕES SOBRE IDENTIDADE.....	140
TABELA 5-8: QUESTÕES SOBRE CIDADANIA	144
TABELA 5-9: QUESTÕES SOBRE POLÍTICA.....	148
TABELA 0-1: LISTA DOS APÊNDICES DESSE DOCUMENTO.....	176
TABELA 0-1: LISTA DOS ANEXOS DESSE DOCUMENTO	234

LISTA DE FIGURAS

FIGURA 2-1: CANDEAL PEQUENO CONCRETADO PELO CANDEAL GRANDE	31
FIGURA 2-2: SEDE DA PRACATUM-INGLÊS	32
FIGURA 2-3: CENTRO MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO INFANTIL VIRGEN DE LA ALMUDENA	32
FIGURA 3-1: MASCOTE DA PROPAGANDA DO GOVERNO VARGAS	42
FIGURA 3-2: GRÁFICO APRESENTADO POR CASSEL SILVA (2014).....	59
FIGURA 4-1: AGRUPAMENTO DE GÊNEROS E SISTEMA PARA LEC	69
FIGURA 4-2: PEÇA DE COMERCIAL DE UM CURSO LIVRE DE INGLÊS.....	73
FIGURA 4-3: PROPAGANDAS DE DIVULGAÇÃO DE ESCOLAS BILÍNGUES	73
FIGURA 4-4: ATIVIDADE <i>SELFIE</i> – TURMA PILOTO.....	79
FIGURA 4-5: ALUNOS HAVAÍANOS.....	79
FIGURA 4-6: TURMA PILOTO PINTANDO O COELHO DA HISTÓRIA MENINA BONITA DO LAÇO DE FITA	82
FIGURA 4-7: PLANO DE AULA ASSOCIADO À TEORIA ABORDAGEM LEXICAL.....	95
FIGURA 4-8: BRINCANDO DE APRENDER COM A HISTÓRIA.....	99
FIGURA 4-9: CONTANDO A HISTÓRIA <i>THE VERY HUNGRY CATERPILLAR</i>	101
FIGURA 4-10: CONTANDO A HISTÓRIA <i>THE VERY HUNGRY CATERPILLAR</i>	101
FIGURA 5-1: CAPAS DOS LIVROS ESCOLHIDOS	109
FIGURA 5-2: CURSO DE CONTAÇÃO COM RAFAEL MORAES – TEATRO GRIÔ. REGISTRO FOTOGRAFICO DOS SUJEITOS DA PESQUISA: IAN, TIAGO E VIRGÍNIA.....	113
FIGURA 5-3: CURSO DE CONTAÇÃO COM RAFAEL MORAES - TEATRO GRIÔ. REGISTRO FOTOGRAFICO DOS SUJEITOS DA PESQUISA: IAN E TIAGO.....	114
FIGURA 5-4: CAPAS DOS LIVROS DE HISTÓRIAS INFANTO-JUVENIS	116
FIGURA 5-5: PROJETO CAFÉ COM LETRAS.....	120
FIGURA 5-6: QUESTIONÁRIO DE SONDAÇÃO DO PROJETO PILOTO	122
FIGURA 5-7: FORMATURA DO ABC 2016.....	127
FIGURA 5-8: QUESTÃO 06	127
FIGURA 5-9: QUESTÃO 01	128
FIGURA 5-10: QUESTÃO 02	128
FIGURA 5-11: CONTINUAÇÃO DA QUESTÃO 02	129
FIGURA 5-12: QUESTÃO 08	130
FIGURA 5-13: CONTINUAÇÃO DA QUESTÃO 08	131
FIGURA 5-14: CONTINUAÇÃO DA QUESTÃO 08	131
FIGURA 5-15: QUESTÃO 11	131
FIGURA 5-16: QUESTÃO 09	133
FIGURA 5-17: QUESTÃO 09.1	133
FIGURA 5-18: QUESTÃO 03	134
FIGURA 5-19: CONTINUAÇÃO DA QUESTÃO 03.1	135
FIGURA 5-20: QUESTÃO 04	135
FIGURA 5-21: QUESTÃO 05	136
FIGURA 5-22: QUESTÃO 10	137
FIGURA 5-23: QUESTÃO 12	138
FIGURA 5-24: MATÉRIA DO JORNAL POPULAR COM CONCEIÇÃO RODRIGUES, PROFESSORA DA ESCOLA MUNICIPAL JOIR BRASILEIRO	149
FIGURA 5-25: VERBETE RETIRADO DO DICIONÁRIO DA OXFORD UNIVERSITY (2013).....	156

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

- ABNT – Associação Brasileira de Normas e Técnicas
- ADI – Auxiliares de Desenvolvimento Infantil
- AECID – Agência Espanhola de Cooperação Internacional para o Desenvolvimento
- ALAS – Associação Lactomia Ação Social
- AMFOGO – Associação de Moradores da Fonte do Governo
- APAS – Associação Pracatum Ação Social
- CAPES – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
- CMEI – Colégio Municipal de Ensino Infantil
- DVD – Digital Video Disc
- GESET – Gestão de Serviços Tecnológicos
- HIS – Histórias Infantis
- IATEFL – International Association Teaching English as a Foreign Language.
- ILF – Inglês como Língua Franca
- UNEB – Universidade do Estado da Bahia
- PRACATUM – Sons dos Tambores
- LE – Língua estrangeira
- LEC – Língua Estrangeira para Crianças
- LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira
- MST – Movimentos Sem-Terra
- NNEST – Nonnative English Speaking Teachers
- ONG – Organização Não-Governamental
- PCN – Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Estrangeira
- PDF – Portable Document Format
- PUC-SP - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo
- SENAI – Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial
- SESC – Serviço Social do Comércio
- SESI – Serviço Social da Indústria
- SENAC – Serviço Nacional de Aprendizagem do Comércio
- SENAR – Serviço Nacional de Aprendizagem Rural

SESCOOP – Serviço Nacional de Aprendizagem do Cooperativismo

SEST – Serviço Social de Transporte

TESOL – Teaching English as a second Language.

TV – Televisão

US&A – United States of America

ZDP – Zona de Desenvolvimento Proximal

SUMÁRIO

1	PRA QUE CONTAR HISTÓRIA MENINA?	16
1.1	MOTIVAÇÃO PARA A PESQUISA	16
1.2	PROBLEMÁTICA E PROBLEMA	18
1.3	“CONTO PORQUE O INSTANTE EXISTE”	20
1.4	OBJETIVOS DA PESQUISA	21
1.5	PERGUNTAS DE PESQUISA	22
1.6	ORGANIZAÇÃO DA TESE	22
2	AÍ, DAÍ, ENTÃO	24
2.1	E VIVERAM FELIZES PARA SEMPRE: A ACADEMIA E A COMUNIDADE?	24
2.2	A AÇÃO DA PESQUISA E SUA NATUREZA	28
2.1.1	<i>O Cenário da história – vamos dar a volta no Guetho</i>	30
2.1.2	<i>Personagens da história – os sujeitos que contam</i>	33
2.1.3	<i>Coadjuvantes - os sujeitos que ouvem</i>	37
2.1.4	<i>As pantomimas – os instrumentos</i>	37
2.1.5	<i>O Enredo da história - a geração de dados</i>	40
3	A HISTÓRIA DA HISTÓRIA	41
3.1	A HISTÓRIA DO ENSINO DE LÍNGUA INGLESA: SEU CARÁTER POLÍTICO E SOCIAL	41
3.1.1	<i>Ferramenta política</i>	41
3.1.2	<i>Ferramenta social</i>	50
3.2	O EXERCÍO DA CIDADANIA – O DEVER DE CASA QUE NÃO PODE SER ADIADO	52
3.3	O LOCAL DA IDENTIDADE NO ENSINO DE LÍNGUA	54
3.4	O VALOR DAS HISTÓRIAS NO ENSINO DE INGLÊS	57
3.5	UMA PRÁTICA TRANSLÍNGUE PARA FAZER HISTÓRIA	62
4	OS BASTIDORES DA HISTÓRIA - O PLANO DE AULA	67
4.1	PÓ DE PIRLIMPIM PIM PARA UMA PERSPECTIVA INTERCULTURAL MAIS CRÍTICA	69
4.1.1	<i>E as Organizações não Governamentais (ONG) nessa história?</i>	74
4.2	O CABELO DE LELÊ - CABEÇA, OMBRO, JOELHO E ... CORAÇÃO	78
4.3	MENINA BONITA DO LAÇO DE FITA - MENINO BONITO DO LAÇO DE FITA	81
4.3.1	<i>Abordagem Lexical para contar histórias no Candéal</i>	82
4.4	BOLADAS E AMIGOS – CRIANÇA APRENDE BRINCANDO	98
4.5	<i>THE VERY HUNGRY CATERPILLAR – “A GENTE NÃO QUER SÓ COMIDA”</i>	100
4.5.1	<i>“A gente quer a vida como a vida quer ...”</i>	102
4.5.2	<i>“Once upon a time ... – contando história para fazer história</i>	104
5	QUEM CONTA UM CONTO AUMENTA UM PONTO	108
5.1	NEM BELA, NEM FERA – APENAS OS SUJEITOS DA PRÓPRIA HISTÓRIA	109

5.2 ASSIM COMO A FORMIGA, AMIGA DA DONA CIGARRA, ACHEI MELHOR PLANEJAR – PROJETO PILOTO.....	121
5.3 NÃO DEIXE A ÁGUIA FALAR MAL DOS FILHOS DA MAMÃE CORUJA- A AVALIAÇÃO DOS PAIS.....	126
5.4 E VIVERAM FELIZES PARA SEMPRE - A ACADEMIA E A COMUNIDADE.....	139
5.5 JOÃO E MARIA, VIRGÍNIA E TIAGO - OS PROTAGONISTAS.....	150
REFERÊNCIAS	164
APÊNDICE A – QUESTIONÁRIO DE SONDAÇÃO: PROJETO PILOTO	177
APÊNDICE B – QUESTIONÁRIO COM OS PAIS	181
APÊNDICE C - 1º ENCONTRO COM OS SUJEITOS DA PESQUISA DE DOUTORADO	188
APÊNDICE D – ENTREVISTA COM RUTH BUARQUE.....	190
APÊNDICE E – ATIVIDADES REALIZADAS.....	194
APÊNDICE F – PLANOS DE AULA	210
APÊNDICE G – PROPOSTA DE PARCERIA COMO RESULTADO DA PESQUISA DE DOUTORADO.....	233
ANEXO A – CARTA DE APRESENTAÇÃO DA UNIVERSIDADE DO HAWAII	235
ANEXO B – DISTRIBUIÇÃO DO LIVRO DIDÁTICO	236
ANEXO C – PROJETO CONTAÇÃO DE HISTÓRIA	237

1 PRA QUE CONTAR HISTÓRIA MENINA?

1.1 MOTIVAÇÃO PARA A PESQUISA

Embora ainda sejam recentes as discussões que abordam o *status* emergente do inglês como língua franca (doravante ILF), já são perceptíveis seus impactos nas concepções de ensino, que normalmente são orientadas pelos países do círculo interno¹. Afinal, foi através dessas reflexões que passei a buscar: a) desenvolver em meus alunos uma consciência crítico-reflexiva do falante de uma língua que está em todos os lugares; b) incorporar às nossas aulas outras variedades do inglês, que possam alocar diferentes culturas e identidades múltiplas; c) utilizar uma língua sem hierarquias de turnos ou de pronúncia, afastando a ideia de que fala mais vezes no diálogo, aquele que tem o sotaque mais próximo do nativo e d) desmascarar o mito desse falante citado anteriormente.

Foram muitas as contribuições, quase todas elas registradas em pesquisas, que além de ampliar a minha visão de língua, que passou de um idioma estrangeiro para a língua que está por trás dos processos colonialistas e imperialistas no mundo e, conseqüentemente, também fez com que eu, como professora de inglês saísse do corpo mole e dócil (LEFFA, 2005) para assumir posições políticas. Esses trabalhos foram mapeados por Calvo e El Kadri (2011) através de um mapeamento realizado entre os anos de 2005 e 2009, conforme apresentado na **TABELA 1-1** abaixo:

Tabela 1-1: Trabalhos mapeados por Calvo e El Kadri

AUTOR / ANO	TÍTULO DO TRABALHO
Barros (2005)	O inglês, a língua global dos dias atuais (Dissertação de Mestrado).
Nascimento (2006)	Inglês internacional nas ondas da 105 FM: locutores entre a ideologia e a utopia (Dissertação de Mestrado).
Siqueira (2008)	Inglês como língua internacional: por uma pedagogia intercultural crítica (Tese de Doutorado).
Longaray (2009)	Globalização, antimperialismo e o ensino de inglês na era da pós-modernidade (Tese de Doutorado).
Becker (2009)	ELF: Inglês como Língua Franca (Apresentação de trabalho em simpósio).
Silva (2009)	Língua franca no Brasil: inglês, globês ou inglês brasileiro (Publicação em revista eletrônica).
El Kadri (2010)	Atitudes sobre o estatuto do inglês como língua franca em curso de formação inicial de professores (Dissertação de Mestrado).

Fonte: CALVO e ELKADRI (2011)

¹ Referência ao paradigma dos três círculos concêntricos de Kachru (1985).

Além de artigos em periódicos e apresentações de trabalhos que abordaram os temas²: Inteligibilidade e pronúncia no contexto de ILF (CRUZ, 2006); Inglês como língua internacional na universidade (MOTT-FERNANDEZ, 2009); Percepções de estudantes e profissionais chineses sobre o *status* do ILF (CALVO; RIOS-REGISTRO; OHUSCHI; EL KADRI, 2009) e Ensino de inglês como língua franca: uma reflexão (SALLES; GIMENEZ, 2010) entre outros estudos apresentados no decorrer da última década.

Na análise desses estudos, Calvo e El Kadri (2011) constataram que eles priorizam a discussão em torno de metodologias que contempla o ensino de ILF; ponderou-se a relevância da formação do professor para lidar com uma língua desnacionalizada e foram feitas observações sobre a desarticulação da cultura da língua alvo do aprendizado de inglês como língua franca. Contudo, apesar dos avanços, principalmente daqueles promovidos por estudos que trataram do tema da inteligibilidade, verificou-se a ausência de uma proposta de ações práticas nas quais os princípios de ILF pudessem ser aplicados, ou ainda, não foram encontradas pesquisas que associassem os conceitos de uma língua crioula a atividades de ensino desenvolvidas no universo do ensino público. Conclui-se então que,

[eles] continuam à espera de uma solução para a calamidade que é o ensino de inglês na escola pública. Enquanto a educação privada mobiliza-se para acertar o passo com os fluxos econômicos, sociais, culturais do sistema e a agenda global, a pública os ignora, intensificando a marginalização dos que “não-têm”. Para os que têm uma educação de qualidade, vislumbra-se a inserção no mercado de trabalho internacional; para os que “não-têm”, para a multidão de empregáveis, estão destinadas as sobras do banquete da globalização. (COX; ASSIS-PETERSON, 2007, p.13).

Foi exatamente esse panorama que primeiro me motivou a desenvolver uma pesquisa desconfortável, no sentido de me provocar deslocamentos de crença, de atitudes e de ideias, fazendo meus alunos acreditarem que inglês é uma *commodity*³ (JORDÃO, 2004) que pode vir a ajudá-los a garantir uma vaga de emprego, ou fazê-los entender, claramente sem rodeios, que eles estão na desvantagem por estarem nas margens, mas que não precisam permanecer ali, desde que aprendam uma língua estrangeira para brigar de igual para igual.

Em se tratando de utilidade de fato, é paradoxal o reforço do pensamento de que inglês é a língua do mundo da pós modernidade supertecnológica, quando apenas menos da metade

² Os autores responsáveis por esses temas: Cruz (2006); Mott-Fernandez (2009), Calvo; Rios-Registro; Ohuschi; El Kadri (2009) e Salles; Gimenez (2010), não fazem parte das referências. Eles estão sendo citados como nomes que realizaram as pesquisas da tabela 1-1.

³ Qualquer bem produzido em larga escala mundial e com características físicas homogêneas, seja qual for a sua origem, mas que geralmente é destinado ao comércio externo, cujo preço é determinado pela oferta e procura internacional.

da população brasileira faz uso desta, com exceção daqueles que estão em espaços privilegiados tais como instituições acadêmicas, multinacionais ou cargos de chefia, que exigem negociações externas ou visita a outro país. No entanto, esses sítios levam um bom tempo para serem ocupados por alunos da escola pública, fazendo assim, surgir a segunda razão da minha motivação: suscitar nesses sujeitos a vontade de usar a língua em benefício da própria comunidade, afinal desse terreno ele é conhecedor.

Por fim, relato uma motivação menos significativa, mas de importância simbólica para mim. Durante a defesa da minha dissertação de mestrado, a professora Irenilza Oliveira e Oliveira, da Universidade do Estado da Bahia (UNEB), avaliou a pesquisa como de cunho “político, mas sem efeito social algum” (OLIVEIRA, 2012). Constatei que a colocação era adequada, uma vez que me fora chamada atenção para o fato de eu também está teorizando, assim como procederam os trabalhos citados na introdução deste texto, sobre os estudos realizados a respeito do conceito e da importância de ILF (CALVO; EL KADRI, 2011). Contudo, não gostaria de passar pela vida acadêmica afirmando pertencer à esquerda do ensino politizado e continuar apoiando uma educação para as elites, dando continuidade à crença de que as salas de aulas do ensino público são ineficientes para o aprendizado de inglês. Para tanto, o doutorado me motivou a não permanecer ansiando por mudanças, sem que eu mude de lugar, sem que eu dê a volta no Guetho.

1.2 PROBLEMÁTICA E PROBLEMA

“Quanto às histórias, melhor que fiquem na boca do povo, porque no papel não há mão que lhes dê razão.” (ANTÔNIO BIÁ – personagem principal do filme *Narradores de Javé*⁴)

Muitos são os discursos e várias são as teorias sobre o ensino e o aprendizado de uma língua estrangeira. Mas é notório o estabelecimento de uma nova ordem linguística, uma vez que as divisões geográficas determinadas por linhas e fronteiras estão aquém das mudanças atuais. Sendo assim, as demarcações territoriais não funcionam mais como barreiras para a comunicação entre povos e, nesse espaço, os hibridismos culturais são criativamente permitidos graças aos recursos que o mundo tecno-globalizado dispõe.

Diante de tantas mudanças, me deparei também com o uso do inglês como língua

⁴ *Narradores de Javé* é um filme brasileiro de 2003, dirigido por Eliana Caffé, que conta a história dos moradores do Vale do Javé.

global, despatriada e desterritorializada (SIQUEIRA, 2011), ocupando a posição de língua franca, da qual os sujeitos se utilizam para realizar negociações comerciais e todos os demais atos comunicativos. Entretanto, são participantes que não dominam a chamada gramática padrão e cujo léxico e pronúncia não coincidem com a norma reconhecida e legitimada (SEIDLHOFER, 2009). É importante ressaltar que o ILF não é uma corruptela do inglês, mas é a sinalização de que os usuários e falantes dessa língua não estão reduzidos à imagem da Rainha ou do *McDonald's*. Muito pelo contrário, o ILF surge como uma língua funcional acessível e desmistificada, como atesta Berns (2009):

(N)esse século, o inglês serve a uma variedade maior de propósitos que vão além do contato face a face: os meios de comunicação de massa e a mídia eletrônica têm sido usados mais do que nunca na história para estreitar relações no mundo. Esse movimento estabelece, entre outras, uma função social para o status atual do inglês, que também é resultante das maneiras diversas que tem sido usado. Essas funções assumidas pelo caráter globalizado têm contribuído para a identidade de um inglês distintivamente informal e muito mais funcional. (BERNS, 2009, p.195).

Isto posto, parece razoável afirmar que estou diante de uma língua criativamente renovada e, como consequência, estou também de frente para um sujeito pós-moderno, que anseia por aprender uma língua estrangeira sem sofrer apagamento cultural, sem ser subjugado como pós-colonizado e sem ter suas marcas identitárias reduzidas a estereótipos. Na verdade, trata-se de um sujeito multifacetado, híbrido e que espera conhecer o outro sem precisar silenciar o próprio discurso. Além disso, para o sujeito em questão, o ILF se comporta como uma língua crioula⁵ que ultrapassa a pureza monotópica da língua (MIGNOLO, 2003), onde as nações pós-colonizadas não precisam se desvencilhar dos seus “valores culturais para falar uma segunda língua, porque assim como uma língua crioula, as memórias, as religiões são voltadas para a língua como componentes básicos para a diversalidade.” (MIGNOLO, 2003, p.381). A partir do perfil desse indivíduo, tracei a problemática tentando mobilizar os alunos⁶ favorecidos pelas iniciativas da Pracatum-Inglês a dividir seu aprendizado em ILF com as crianças das

⁵ Este estudo compreende ‘língua’ crioula a partir de alguns conceitos como: (i) resultado de um processo de reestruturação gramatical, em situações em que o acesso aos modelos da língua-alvo é muito restrito, de maneira que a transmissão linguística irregular vem a ser um conceito mais amplo do que o de pidginização/crioulização. Isso engloba os processos de mudança provenientes do contato entre línguas através dos quais uma determinada língua sofre alterações muito profundas na sua estrutura, resultando no surgimento de uma outra entidade linguística denominada pidgin ou crioulo (LUCCHESI, D; BAXTER, A, 2009) e (ii) línguas crioulas são aquelas faladas por comunidades cujos antepassados perderam parcialmente os seus laços sociolinguísticos e culturais originais, devido, na maioria dos casos estudados, à colonização europeia. E, em geral tais línguas foram criadas em contextos que resultaram da escravatura (MATRAGA, 2010).

⁶ Nesta pesquisa irei me referir aos participantes como alunos (da Pracatum-Inglês), sujeitos, participantes e/ou voluntários (da instituição).

creches e escolas de ensino infantil da comunidade, através de um projeto de contação de histórias adaptadas por mim e pelos participantes para o cotidiano desses pequenos ouvintes.

1.3 “CONTO PORQUE O INSTANTE EXISTE”⁷

Antunes (2009) atesta que a língua é uma atividade social para fins de interação, mas que, além disso, deve ser interpretada como um elemento que favorece a participação crítica e consciente dos usuários. Nessa perspectiva, a autora fornece o argumento que justifica esse estudo, quando pergunta: “O que é o saber se disso a comunidade não se aproveita?” (ANTUNES, 2009, p. 65).

Diante disso, afirmo que o presente trabalho, a partir das premissas da Linguística Aplicada, ao defender um ensino de língua estrangeira (doravante LE) crítico e reflexivo, se justifica por pretender estabelecer um compromisso social entre os alunos da Pracetum-Ingês e a comunidade do Candéal, uma vez que através do professor, no seu papel de mediador cultural, os aprendizes serão incentivados a se engajar na atividade intercultural de contar histórias que farão parte da construção identitária dos interlocutores. Em se tratando do caráter intercultural da atividade e a relação com o *status* do inglês como língua franca, este parece favorecer o indivíduo local a negociar valores linguísticos e culturais, a partir de uma consciência política que percebe a necessidade de um movimento de acessibilidade e de democratização da língua. Afinal, conceber o ILF não se trata somente de poder se sentir como usuários ativos e contribuintes da língua, mas essa concepção traz também implicações sociais e posicionamentos, como atesta Rajagopalan (2011). Segundo o autor, este é o momento em que os falantes de inglês como LE podem usar a língua para exercer cidadania.

Uma vez que neste trabalho, o conceito de cidadania estará alinhado a práticas pedagógicas que servirão para estimular os alunos a compartilhar ‘suas histórias de aprendizado’ com a comunidade local e demais aprendizes, posso me aventurar em dizer que a pesquisa se justifica também por fazer todos os envolvidos, eu e os alunos, a atuarem como “agentes críticos que possuem voz ativa em sua aprendizagem e relacionam a experiência pedagógica com a experiência cotidiana.” (GIROUX, 1997, p.162).

Quanto à justificativa da contação de histórias como ferramenta pedagógica para esta pesquisa, reconheço ser esse um ato inato à maioria de nós, como afirma Coelho (1995), ao

⁷ Referência ao poema ‘Motivo’ de Cecília Meireles.

declarar que o impulso de narrar deve ter nascido com o homem, quando este sentiu a necessidade de comunicar aos outros, experiências suas, que poderiam ter significação para os demais. Silva (2011) também reforça que “no ato de contar e ouvir histórias, nasce a cumplicidade coletiva entre os membros de uma comunidade.” (SILVA, 2016, p. 12). Naturalmente, que além desse argumento, acredito ser essa uma atividade de natureza cultural que contribui não só com o aprendizado, mas também com a construção da identidade cultural dos coautores, contadores e ouvintes dos seguintes textos que tratarão do seu cotidiano: *O Cabelo de Lelê*, *Menina Bonita do Laço de Fita*, *Boladas e Amigos* e *The Very Hungry Caterpillar*.

Em se tratando dessas histórias citadas no parágrafo anterior, parto da premissa de que elas podem ser usadas como instrumentos pedagógico-sociais que apresentam inúmeras potencialidades metodológicas como, por exemplo, o aprendizado de ILF, o desenvolvimento da oralidade e a promoção da autoestima de todos os envolvidos nesse processo, uma vez que serão tratados temas que abordarão aspectos identitários a partir da localidade dos ouvintes das histórias (crianças do Centro Municipal de Educação Infantil Virgen De La Almudena).

1.4 OBJETIVOS DA PESQUISA

O presente estudo tem como objetivo geral introduzir o ensino de inglês como língua franca às crianças da comunidade do Candéal, através de contação de histórias realizada por ex-alunos da ONG Pracatum-Inglês. Quanto aos objetivos específicos, pretendo:

1. Através de discussões sobre os textos selecionados, fazer com que os participantes/contadores de história, que também são os sujeitos desta pesquisa percebam que a língua é uma ferramenta social, política e identitária que pode vir a favorecer sua participação cidadã, dentro da própria localidade;
2. Propor atividades interculturais, que oportunizem aos contadores e aos ouvintes o exercício da cidadania e o desenvolvimento de uma consciência social e política;
3. Firmar parcerias sociais entre os alunos-voluntários e as instituições, nas quais as atividades serão desenvolvidas e
4. Mostrar para a comunidade a importância do ensino de ILF como elemento inclusivo nas camadas populares por meio da atividade de contar histórias;

1.5 PERGUNTAS DE PESQUISA

As perguntas que orientam o estudo aqui proposto são:

1. De que maneira os participantes e os ouvintes serão favorecidos através do processo de contação de histórias em ILF?
2. De que modo a comunidade pode vir a desenvolver uma consciência social e política pelo acesso ao aprendizado de inglês como língua franca através de atividades interculturais realizadas por meio das ações de uma organização não governamental?
3. Quais parcerias podem ser firmadas entre a Pracetum e outras instituições públicas de ensino infantil que possam receber os contadores de história e quais resultados podem ser esperados?
4. Como histórias contadas em português podem causar algum efeito no aprendizado inclusivo de inglês dos *pequenos* ouvintes do Candéal?

1.6 ORGANIZAÇÃO DA TESE

O estudo está organizado em cinco capítulos, além das Considerações Finais, Referências, Anexos e Apêndices, contados através de figuras e textos, como toda boa história infantil. No Capítulo 1, Pra que contar história menina? (PRIMEIROS PASSOS), tecei uma introdução que apresenta a estrutura da pesquisa, destacando-se principalmente as razões pelas quais escolhi realizar este estudo que refletiram nas escolhas feitas durante a confecção da tese.

A partir dos princípios da pesquisa-ação, no Capítulo 2, Aí, daí, então... (CONSIDERAÇÕES METODOLÓGICAS), foram delineados os aspectos metodológicos, os contextos e os sujeitos deste trabalho descritos de maneira que o leitor possa aproximar-se do cenário e dos personagens. Por esse motivo, tratei das funções dos indivíduos como agentes dos resultados alcançados através dos instrumentos de coleta utilizados para orientar a análise dos dados.

O Capítulo 3, A história da história (PRESSUPOSTOS TEÓRICOS), foi realizado um recorte dos tópicos que fundamentam as teorias abordadas na pesquisa. Entre eles, por exemplo, apresentei as ideias que dialogam com o caráter franco da língua inglesa da atualidade e as práticas translíngues sugeridas por Cangarajah (2013).

As histórias estranhas-estrangeiras, serão contadas no capítulo 4. Dentro dessas páginas justifiquei as escolhas das histórias e defendi porque estas não foram traduzidas para o inglês.

Para tanto, abordei as teorias que valorizam uma abordagem lexical para o ensino de inglês translíngue.

Quanto ao Capítulo 5 “Quem conta um conto aumenta um ponto”, foram analisados os dados e as ações propostas para o cumprimento dos objetivos desta tese. Pretendi realizar um exame distanciado dos requisitos positivistas que tentam, a qualquer preço, fazer dos resultados um caso de sucesso.

Por fim, nas Considerações Finais – ‘Entrou por uma porta e saiu por outra, quem quiser que conte outra’, são apresentadas respostas para as questões de pesquisa, mas por enquanto, a única certeza é que “a gente pensa uma coisa, acaba escrevendo outra e o leitor entende uma terceira coisa... e, enquanto se passa tudo isso, a coisa propriamente dita começa a desconfiar que não foi propriamente dita.” (MARIO QUINTANA - Caderno H, 1973, p.1).

2 AÍ, DAÍ, ENTÃO ...

2.1 E VIVERAM FELIZES PARA SEMPRE: A ACADEMIA E A COMUNIDADE?

Como já havia observado no capítulo da Introdução, meu texto foi construído a partir de histórias: minhas, nossas, do(s) outro(s), reais e fictícias. Na descrição dos métodos isso não seria diferente, principalmente porque o relato que segue servirá como pano de fundo para justificar minhas escolhas metodológicas.

Era sexta-feira à tarde, quando Ruth Buarque, coordenadora da ONG Pracatum, me recebeu para que lhe fosse apresentado o projeto de pesquisa do doutorado. Essa apresentação havia sido abreviada, uma vez que a coordenadora declarou não estar interessada em nenhuma pesquisa, justificando da seguinte maneira: “Não fazemos mais trabalhos com nenhuma universidade”. Ruth completou sua declaração: “Essa foi uma decisão tomada depois de algumas experiências ruins com pesquisadores que chegam à instituição, cheios de ares científicos, escrevem toneladas de papéis e, então, vão embora, sem deixar nenhuma contribuição para os moradores”.

Naquele instante, confesso que me senti um personagem do artigo de Telles “É pesquisa, é? Ah, não quero, não, bem!”⁸. Contudo, não pretendia fazer daquele ocorrido um dramalhão acadêmico, até porque alguns dias depois, Ruth reconsiderou sua posição em nome da relação que eu tinha com a comunidade. Esse fato parece remontar ao momento histórico em que a Academia se dissociou da sociedade. Segundo Denzin e Lincoln (2006), no início do século XIX, os cientistas passaram a acreditar que, para legitimar as pesquisas, estas deveriam estar trancafiadas em laboratórios, separadas do conhecimento popular e, dessa maneira, as universidades assumiram o mesmo papel centralizador de quando foram fundadas no Ocidente, no século XI.

De acordo com Naomar de Almeida Filho⁹ (2007) as primeiras universidades, situadas na Itália e na França, surgiram para substituir os mosteiros que eram os principais “lôcus de

⁸ O título completo desse artigo é “É pesquisa, é? Ah, não quero, não, bem!”: Sobre pesquisa acadêmica e sua relação com a prática do professor de línguas, publicado pela revista *Linguagem & Ensino*, Vol. 5, No. 2, 2002, p. 91-116.

⁹ Esse autor será citado com seu prenome, Naomar, considerando que neste estudo haverá um outro teórico referenciado como Almeida Filho (JOSÉ CARLOS DE ALMEIDA FILHO).

produção e conhecimento para uma sociedade feudal em transição, já nos albores do renascimento, como alternativa de educação para a elite pensante da época.” (NAOMAR ALMEIDA FILHO, 2007, p.10) Apesar do nascimento da universidade ocorrer no contexto de um dos maiores movimentos culturais da história, esta chega à idade média carregando algumas heranças, como práticas religiosas no meio universitário e o caráter escolástico que a fazia assumir o posto de geradora e guardiã das *doxas* (doutrinas).

Ainda de acordo com Naomar de Almeida Filho (2007), toda educação universitária - doutrinária nessa fase inicial - era constituída pelos cursos de Teologia avançada, com base na Filosofia Escolástica, no Direito e nas Escolas Médicas, incorporadas mais tarde, uma vez que elas estavam anexadas aos hospitais e clínicas. É importante ressaltar que a reunião desses primeiros cursos passou a ser chamada de Faculdades Superiores, daí a origem do nome ‘educação superior’. Entretanto, o questionamento e a desacomodação provocados pelo racionalismo iluminista da época obrigaram as universidades a agregarem centros de formação científica, inicialmente disfarçados de Faculdades de Filosofia e, dessa vez, denominados de Faculdades Inferiores. Ironicamente, não por acaso, nem por mera coincidência, essa divisão ainda permanece, mesmo que seja no imaginário popular, ou de maneira categórica quando, estatisticamente, percebemos que os profissionais das ditas ‘faculdades superiores’ são melhor remunerados que os profissionais oriundos das ‘faculdades inferiores’, resultando na promoção de alguns cursos universitários como ciências maiores (Direito, Medicina, as Engenharias, etc.).

Em meio a esse cisma, a universidade chega ao início do século XX ainda empacotada na mesma estrutura dogmática, inaugurando a modernidade dentro de um esquema curricular rígido e se portando como se fosse a única detentora do ‘*ethos* universitário¹⁰’. Possivelmente, seria a ausência desse contexto, responsável pelas **crises** citadas por Sousa Santos (2010), no texto *Universidade no Século XXI: para uma universidade nova*. Segundo o autor, a crise universitária é resultado das contradições a respeito das funções institucionais que lhe foram atribuídas:

⁹ Conhecimento predominantemente disciplinar cuja autonomia impôs um processo de produção relativamente descontextualizado em relação às premências do cotidiano das sociedades.” (SOUSA SANTOS, 2010, p. 40).

A crise de hegemonia resultava das contradições entre as funções tradicionais da universidade e as que ao longo do século XX lhe tinham vindo a ser atribuídas. De um lado, a produção de alta cultura, pensamento crítico e conhecimentos exemplares, científicos e humanísticos, necessários à formação das elites de que a universidade se tinha vindo a ocupar desde a Idade Média europeia. Do outro, a produção de padrões culturais médios e de conhecimentos instrumentais, úteis na formação de mão de obra qualificada exigida pelo desenvolvimento capitalista. (SOUSA SANTOS, 2010, p. 13).

No Brasil, a universidade começa a dar sinais de sobrevivência à(s) crise(s), quando em maio de 1968, seus muros são derrubados por representantes de segmentos sociais que se sentiam impedidos de ocupar os espaços acadêmicos. Desde então, os membros desses grupos passaram a pressionar o Estado e os governos para que estes estabelecessem planos políticos que lhes garantissem o direito de ter acesso a uma vaga nas universidades, dando, assim, os primeiros e vagarosos passos em direção à democratização do conhecimento científico.

Sousa Santos (2010) parece otimista em relação a essa caminhada. Para o autor, naquele instante, havia sido iniciado um processo de debates nos espaços públicos que forçaram o conhecimento científico a se confrontar com outros conhecimentos leigos, filosóficos, de senso comum, éticos e até mesmo religiosos. Sousa Santos (2010) atesta que esses confrontos marcaram a transição do conhecimento universitário para o pluriversitário, definido pelo autor como:

[...] conhecimento contextual na medida em que o princípio organizador da sua produção é a aplicação que lhe pode ser dada. Como essa aplicação ocorre extra-muros, a iniciativa da formulação dos problemas que se pretende resolver e a determinação dos critérios da relevância destes é o resultado de uma partilha entre pesquisadores e utilizadores. Todas as distinções em que assenta o conhecimento universitário são postas em causa pelo conhecimento pluriversitário e, no fundo, é a própria relação entre ciência e sociedade que está em causa. (SOUSA SANTOS, 2010, p. 41).

Todavia, a relação entre Ciência e sociedade pode ser estabelecida, quando nós, ditos intelectuais, voltarmos a ocupar uma função social onde costumávamos ser porta vozes das demandas populares e agíamos como protagonistas das revoluções políticas do país. Essa reflexão é originalmente do texto *Intelectuais X Marginais*, no qual a professora Heloísa Buarque de Hollanda discute a necessidade da integração entre acadêmicos e intelectuais da periferia. Hollanda (2016) destaca a inauguração de uma produção literária que tem crescido, vertiginosamente, sem a autorização da Academia de Letras e sem a pretensão de ser canônica.

Para tanto, a autora cita os exemplos de Paulo Lins, morador do conjunto habitacional que intitula a própria obra de *Cidade de Deus*, de Zuenir Ventura, escritor de *Cidade Partida* de 1994, um relato documental e literário das ações pós-massacres de Vigário Geral e, no ano de

2000, surge um livro de igual impacto aos anteriores, *Capão Pecado* de Férrez (codinome de Reginaldo Ferreira da Silva), representante comunitário que mais tarde se une a Mano Brown e publica o livro *Prática de Ódio*. Entretanto, antes de abusar do *intelectualês* para avaliar a obra de Férrez, Hollanda (2016) chama atenção para o fato de o autor ter sido convidado para estudar literatura em uma universidade americana, mas que declinou do convite, alegando não poder abandonar sua favela, assim como fizeram os *sabidos* (leia-se intelectuais) e, principalmente, por ser ele uma voz representativa dos *parça* (leia-se parceiros da vida).

Por último, Hollanda (2016) cita o exemplo e a importância da obra de Luiz Eduardo Soares, Celso Athayde e MV Bill, intitulada *Cabeça de Porco*. Este livro foi aplaudido de pé na Festa Literária Internacional de Parati de 2005 (FLIP 2005), “por ser uma leitura de um fôlego só.” (HOLLANDA, 2016). Todos esses exemplos nos ajudam a compreender que já não cabe mais aceitarmos que o pobre pode sonhar com um celular de última geração, mas não pode citar Foucault e, para concluir, a mesma autora acrescenta: “tenho certeza de estarmos vivendo um momento bastante especial de acesso real e inédito aos sentimentos, *ethos* e demandas das classes de alto nível de pobreza. Percebi também como é precário nosso poder de tradução cultural entre classes e etnias.” (HOLLANDA, 2016, p.8).

Para Fiuza, Naomar de Almeida Filho e Ribeiro¹¹ (2007), tal precariedade se deve aos três desafios que a universidade pública brasileira precisa encarar: (i) atingir um padrão de qualidade compatível com as exigências do mundo contemporâneo; (ii) transformar-se em uma universidade de acesso, se não para todos os cidadãos, mas acessibilidade para todos que querem e desejam a educação superior e (iii) desenvolver programas sociais relevantes “capazes de contribuir para a solução de problemas nacionais inadiáveis, superando distintas modalidades de exclusão ou carência social.” (FIUZA; NAOMAR DE ALMEIDA FILHO; RIBEIRO, 2007, p.12). O último se configura um elemento importante para esta pesquisa, uma vez que objetivamos o seu reconhecimento não apenas como um estudo científico, mas acima de tudo como um trabalho social e político. Entretanto, faz-se necessário enfatizar que há sempre uma tentativa em desqualificar trabalhos que não apresentam inovações tecnológicas mirabolantes no campo das ciências exatas ou em pesquisas etnográficas com três mil entrevistados.

Acredito portanto, que esta tese ocupará seu devido lugar, uma vez que a universidade tem o dever de ser politicamente engajada, “pois, cumprir a Universidade a tarefa do Estado e

¹¹ Os três autores, no dado momento que escreveram o texto referenciado acima, ocupavam o cargo de reitores: Alex Fiuza na Universidade Federal do Pará, Naomar de Almeida Filho na Universidade Federal da Bahia e Renato Janine Ribeiro na Universidade de São Paulo.

da sociedade civil, não é uma questão de opção ideológica ou de voluntarismo, de fato, esta é uma imposição de sua própria historicidade.” (FIUZA; NAOMAR DE ALMEIDA FILHO; JANINE, 2007, p. 2). Nesse sentido, compreendo que é preciso conceber pesquisas que articulem, de forma inovadora, ensino e contribuição social, viabilizando a relação transformadora entre a universidade e a comunidade. Por conseguinte, para que essa discussão saia do campo do desejo para o campo da realização, vislumbro as teorias e os princípios da pesquisa-ação como uma possibilidade metodológica para este trabalho. Afinal, esta consiste do planejamento e da execução participativa de projetos de pesquisa, envolvendo as comunidades e as organizações sociais populares com problemas, cujas soluções podem surgir a partir dos resultados dessa parceria, nesse modelo, os interesses científicos poderão estar articulados com os interesses sociais, para que o diálogo entre a universidade e a sociedade seja restabelecido.

2.2 A AÇÃO DA PESQUISA E SUA NATUREZA

À medida que as comunas da pós-modernidade passaram a apresentar novas questões epistemológicas, políticas e étnicas, viu-se, então, a necessidade da reconstrução do diálogo entre a universidade e os indivíduos sociais. Entretanto, no cerne dessa proposta estaria o desafio de democratizar o conhecimento científico, de maneira que este não fosse banalizado, mas que se tornasse objeto de utilidade pública, no qual os pesquisadores atuassem como agentes transformadores de contextos. Para atender a essa nova demanda, durante o Primeiro Simpósio Mundial sobre pesquisa participante, realizado em Cartagena, na Espanha, em 1977, foram oficializadas as metodologias de cunho social e comunitário. Estas eram fundamentadas no princípio de que era necessária a parceria entre o trabalho acadêmico e a participação popular. De acordo com Toledo e Jacobi (2013), essa associação faria surgir:

[...] a participação ativa dos grupos sociais no processo de tomada de decisões sobre assuntos que lhes dizem respeito, com vistas à transformação social, não se tratando apenas de uma simples consulta popular, mas sim do envolvimento dos sujeitos em um processo de reflexão, análise da realidade, produção de conhecimento e enfrentamento dos problemas. (TOLEDO; JACOBI, 2013, p.3).

É válido ressaltar que a problemática exposta por Toledo e Jacobi (2013) não é algo da contemporaneidade e, por essa razão, alguns autores apontam Dewey e Lewin como percussores da pesquisa-ação. Dewey, em 1929, antecedeu a solução de problemas de

aprendizagem através de pesquisas sobre a relação entre a prática escolar e a obtenção de melhores resultados, a partir do envolvimento dos sujeitos professores, alunos e pesquisadores. Lewin, por sua vez, em 1946, realizou trabalhos dentro de organizações privadas e contextos educacionais durante o pós-guerra. Entre seus projetos, estavam as atividades que contribuíam para a elevação da autoestima dos grupos sequelados pela II Guerra (ADELMAN, 1993, FRANCO, 2005, *apud* TOLEDO; JACOBI, 2013).

É também durante o pós-guerra, em 1950, que Stephen Corey é citado como referência por inserir a pesquisa-ação na área de Educação. O autor acreditava que as mudanças no currículo só seriam possíveis a partir de pesquisas-ação realizadas dentro de realidades escolares fragilizadas economicamente e socialmente pela II Guerra Mundial. Para Corey (1978, p. 298) havia a máxima de que “ouvi dizer o que devemos fazer é muito diferente de descobrir pessoalmente o que devemos fazer” (COREY, 1978, p. 298). Contudo, apesar da importância dos três autores, Lewin (1946) marcou esse período, por ter sido responsável pela sistematização da chamada *action research*¹² no quadro da psicologia social, com a obra ‘Teoria de Campo em Ciência Social’ em 1965. Mais tarde, no final da década de 1980, no plano internacional, houve um trabalho de aproximação e convergência em particular sob a influência de Orlando Fals Borda, que cunhou o termo *Participatory Action Research*¹³, - hoje - prevaiente em muitos organismos de educação e planejamento social ou ambiental (COLETTE; THIOLENT, 2014).

Após essa brevíssima jornada, chegamos ao Brasil no final da década de 70 e início dos anos 80 e, como todo período de transição, não sabíamos se queríamos continuar com a imagem da professorinha normalista de Nelson Gonçalves, ou a professora de Nelson Mota, gritando nas ruas por ‘Diretas já!’. Era preciso agir, ainda que fosse apenas uma iniciativa teórica, mas era de ação que aquele contexto político precisava, porque:

Tratava-se de um momento da história do Brasil em que se viveu um clima sócio-político marcado por três grandes movimentos: o acirramento dos conflitos e crescente descontentamento com o *status-quo*; a efetivação da abertura política, em decorrência do declínio da ditadura militar; e a vontade pública de mudança (transformação) social. (PERUZZO, 2003).

É a própria Peruzzo (2003) quem salienta que a pesquisa-ação no Brasil surge nesse período a partir das experiências de Paulo Freire, Carlos Rodrigues Brandão, Michel Thiollent, René Barbier, entre outros que se ocupavam em discutir a importância da participação dos

¹² Pesquisa-ação.

¹³ Pesquisa ação participativa.

grupos sociais excluídos da tomada de decisões para soluções de problemas coletivos. Freire, por exemplo, lança no final dos anos 1960 a obra ‘Pedagogia do Oprimido’ (1968) como uma análise da relevância do sujeito fazer reflexões críticas sobre uma prática de ensino que promove a emancipação do aprendiz. ‘Repensando a Pesquisa Participante’ de Brandão¹⁴ (1981) foi outra publicação que marcou a inauguração do conceito de pesquisa-ação no Brasil, uma vez que esta salientava a necessidade urgente de estudos acadêmicos que interferissem e transformassem a realidade onde estavam sendo desenvolvidos. Thiollent e Barbier em 1985 publicam, respectivamente, ‘Metodologia da Pesquisa-ação’ e ‘A pesquisa-ação’, ambos considerados a bíblia e o oráculo do pesquisador que pretende participar e colaborar com o objeto de estudo através de medidas que impactem diretamente nele.

Aparentemente, a falta de participação política, as desigualdades sociais e a luta de classes não foram demandas que ficaram nesse passado e que marcam o início da pesquisa-ação no Brasil. Esses são problemas que se estenderam até o nosso século e se assentaram em todas as terras e, da mesma maneira, necessitam do deslocamento da universidade para o campo da realidade concreta (FALS BORDA, 1984).

Pelo exposto, o recorte e o recontar da minha história serão feitos a partir dos princípios da pesquisa-ação, método de observação escolhido para este trabalho, os quais acredito serem adequados para justificar a escolha do contexto, dos sujeitos, das ferramentas de geração de dados e seus resultados.

2.1.1 O Cenário da história – vamos dar a volta no Guetho

Sem dúvida alguma, não poderia falar sobre língua sem localizar o sujeito e seus atos linguísticos dentro do contexto onde os falantes interpretam seus papéis. Por essa razão, para a pesquisa-ação, o contexto se configura como sendo o cenário que irá fornecer ao pesquisador as informações pautadas em procedimentos utilizados dentro de um campo social, cujas dimensões ideológicas e políticas fazem parte do *ethos* dos sujeitos-participantes.

É válido registrar que esse campo não pode ser encarado como uma terra exploratória, no sentido de que o pesquisador pode desbravá-la sem limites e se empreender em uma cruzada

¹⁴ Brandão usa o termo pesquisa participante como sinônimo para pesquisa-ação. Para esta tese, toda pesquisa é participante, mas estamos de acordo com os mesmos princípios elencados pelo autor para classificar uma pesquisa participante, haja vista serem estes semelhantes aos da pesquisa-ação.

que irá redimir todos. Segundo Barbier (2002), a pesquisa-ação reconhece que o problema dos projetos nasce dentro de um contexto específico, de um grupo em crise. Para o autor, o papel do pesquisador consiste em habitar esse espaço a fim de “ajudar a coletividade a determinar todos os detalhes mais cruciais ligados ao problema, por uma tomada de consciência dos atores e então propor uma ação.” (BARBIER, 2002, p. 54). Para tanto, requer do pesquisador uma negociação constante, um envolvimento mútuo, convivibilidade e uma escuta sensivelmente crítica. (JESUS, 2008) Por conseguinte, gostaria de acrescentar que essas teorias sobre a relevância do campo e da relação deste com o pesquisador são ainda mais coerentes quando a descrição do contexto da pesquisa salta aos olhos do leitor, como uma fotografia cênica e faz com que este visualize e sinta intensamente as experiências e, portanto, que comece a viagem.

Para esta pesquisa, o sujeito pertence à comunidade do Candéal, que chamaremos de macro-contexto. O Candéal é um bairro localizado na parte central de Salvador, subdividido em dois blocos: Candéal Grande e Candéal Pequeno. Como mostra a **FIGURA 2-1**, no primeiro bloco encontram-se os prédios das classes média e alta que foram surgindo com a expansão imobiliária e, no segundo, está o Candéal Pequeno, onde a população não é muito diferente do período quando o bairro foi fundado há mais de 100 anos.

FIGURA 2-1: Candéal Pequeno concretado pelo Candéal Grande



Fonte: Google Images (2016)

De acordo com a história de Salvador, os primeiros moradores do Candéal eram escravos livres que circulavam pelas ruas realizando manifestações culturais através da religião do Candomblé, da capoeira e da música timbaleira. Os habitantes da região têm procurado manter esse legado através de instituições e projetos sociais, como por exemplo: Associação de Moradores da Fonte do Governo (AMFOGO), Associação em Defesa e Progresso do Candéal, Associação de Moradores da Rua 9 de Outubro, Irmãs Ancilas do Menino Jesus, Associação

Lactomia Ação Social (ALAS), Escola Infantil Virgem de La Almudena e Associação Pracatum Ação Social (APAS).

Os dois últimos serão os micro-contextos do referido trabalho. A escola de inglês da Pracatum¹⁵, foi fundada em 1994 com o objetivo de contribuir com o desenvolvimento socioeconômico da comunidade, incentivada a participar das atividades oferecidas pela instituição, a fim de especializar a mão de obra de uma população que está sendo espremida pelos Grandes. Entre essas atividades, estão as aulas de inglês ministradas dentro do espaço da Pracatum-Inglês (2002) por professores que aliam suas práticas pedagógicas aos aspectos culturais e identitários dos alunos da associação. De posse dessa bagagem histórica, viajaremos com os alunos-locais, favorecidos pelas iniciativas da Pracatum-Inglês (**FIGURA 2-2**), para o Centro Municipal de Educação Infantil Virgen De La Almudena (CMEI), escola-creche da comunidade (**FIGURA 2-3**), onde serão contadas as histórias.

FIGURA 2-2: Sede da Pracatum-Inglês



Fonte: Pracatum Inglês (2016)

FIGURA 2-3: Centro Municipal de Educação Infantil Virgen De La Almudena



Fonte: Google Images (2016)

O Centro Municipal de Educação Infantil Virgem de La Almudena, por sua vez, foi inaugurado no dia 29 de março de 2007 pela Prefeitura Municipal do Salvador através da

¹⁵ O nome Pracatum é uma referência ao som da percussão e dos tambores.

Secretaria Municipal de Educação, Associação Pracatum e a Agência Espanhola de Cooperação Internacional para o Desenvolvimento (AECID). O Centro atende em regime integral crianças de 02 a 05 anos, em sua maioria moradora do bairro do Candéal e proximidades. Esse contexto, por sua vez, será descrito a seguir, a partir do documento apresentado pela gestora Isa de Jesus Coutinho¹⁶:

A equipe do CMEI Virgen de La Almudena é formada por especialistas em Educação Infantil. Esse grupo tem como missão formar cidadãos críticos, criativos e capazes de se desenvolver no mundo contemporâneo. O eixo temático consiste de atividades escolares que contemplam as artes, em especial a musicalidade, principal característica do bairro o que deu origem à expressão CANDEAL ONDE OS TAMBORES EDUCAM, criada pela gestão atual. De acordo com Isa de Jesus Coutinho¹⁷, diretora atual da Creche, o maior desafio é oferecer um espaço educativo de qualidade que priorize o cuidar, o brincar e o educar, considerando a diversidade humana. Isa defende que a fundamentação teórica do planejamento acadêmico da instituição está em consonância com a legislação vigente, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira, LDB 9394/96, os referenciais Curriculares para a Educação Infantil e o Estatuto da Criança e do Adolescente, além de documentos, projetos e iniciativas que contemplam a educação infantil e sua complexidade. A rotina proposta no CMEI se distribui nos turnos matutino e vespertino, considerando as atividades de Linguagens (oral e escrita), Matemática, Natureza e Sociedade, Arte, Dança, Movimento, Música etc. Além disso, as crianças, ao longo do dia, realizam atividades de higiene pessoal, alimentação e descanso, acompanhadas de Auxiliares de Desenvolvimento Infantil (ADI). Isa Coutinho acrescenta que são realizadas ações de Educação e Saúde junto às famílias e comunidade escolar com a parceria de uma universidade privada localizada nas proximidades.

Segundo a gestora, o objetivo é “proporcionar às crianças pequenas o direito à Educação Infantil de forma integral e integrada com as características de suas origens, sua cultura e diversidade”.

2.1.2 Personagens da história – os sujeitos¹⁸ que contam

Tiago e Virgínia, protagonistas desta história, estudaram na Pracatum-Inglês por seis anos e ambos moram no Candéal desde pequenos. Tiago é filho de dois recicladores, diagnosticado com dificuldades de aprendizado e distúrbio mental leve. Ele frequenta o Centro de Atenção Psicossocial de Brotas (CAPS) e cumpre uma rotina dentro das suas normalidades,

¹⁶ As informações sobre o CMEI foram registradas de acordo com o pedido da gestora.

¹⁸ Serão utilizados termos equivalentes, como: participantes, alunos ou voluntários.

que o próprio define como ‘maluquices beleza’. Virgínia, menina forte, foi criada por uma mãe solteira e pela irmã Maísa, que será citada algumas vezes durante a análise de dados, como referência de utilização da língua para mobilização social.

Para a pesquisa-ação, os sujeitos são atores sociais que constroem conhecimento junto com o pesquisador e, para esta pesquisa, além de ator, eles são os protagonistas da história. Afinal, são sujeitos pertencentes ao contexto/campo de pesquisa, conhecedores das necessidades e do *modus operandi* local, de maneira que eles podem e têm o direito de, junto à pesquisadora, traçar os caminhos para, talvez, atingir os objetivos propostos¹⁹. Sobre isso, Silvestre (2008, p.27) defende a pesquisa-ação como o estudo de um determinado contexto social, realizado pelos próprios atuantes desse contexto, com vistas a promover mudanças por meio da aplicação de planos de ação.

Naturalmente, para que essa relação seja de custo-benefício entre Ciência e Sociedade, delimitei que dentro das ações, a pesquisa deverá ser para esses indivíduos:

a) Uma questão política

Para esta pesquisa, seu cunho político se refere ao uso da língua inglesa no sentido de seu potencial efeito emancipatório e no sentido de promover ações afirmativas públicas que tornem o aprendizado de língua uma prerrogativa também da periferia. Por conseguinte, nesse contexto, os sujeitos ainda não estão usando inglês de maneira instrumental para o exercício de alguma profissão ou para uma viagem dos sonhos. Ao invés disso, eles estão se utilizando do idioma para uma atividade social na qual se voluntariaram e passaram, então, a exercer um papel político e de cidadania, a partir do instante em que compreenderam que esse saber deve ser compartilhado.

Além disso, defendo e divido com os participantes desta pesquisa o que acredito ser o papel da educação na sociedade, por meio das três tendências político-filosóficas listadas por Fogaça e Gimenez (2007) como: 1) educação como redenção; 2) educação como reprodução e 3) educação como uma forma de transformação da sociedade. Os mesmos autores diferenciam as três vertentes da seguinte maneira: a primeira perspectiva vê a educação como uma forma de redimir a sociedade de suas mazelas, desigualdades e injustiças, ao tentar proporcionar aos alunos uma formação ética, humanista e conteudista. A segunda, educação como reprodução, vislumbra a educação como uma forma de refletir as condições de produção da sociedade, com foco na preparação do aluno para o mercado de trabalho e para atender as suas próprias

¹⁹ A participação direta dos sujeitos na construção do planejamento das ações propostas por este estudo, será registrada no capítulo 4.

demandas. A terceira tendência não enxerga a educação nem como redentora, e nem como reprodutora, mas como um instrumento de emancipação para alunos que desejam contribuir socialmente.

Acredito que esta pesquisa está articulada com as três tendências, uma vez que, através de uma educação como redenção os alunos foram favorecidos por iniciativas de uma ONG que procura amenizar o quadro de mazelas da comunidade do Candeal. A educação como reprodução, por seu turno, também se apresenta como adequada, visto que os alunos da Pracatum Inglês podem entrar para um mercado de trabalho que insiste em tratar inglês como elemento seletivo, apesar da política monolíngue do país e de somente as elites terem acesso aos cursos livres de ensino de língua estrangeira. Contudo, é com a terceira concepção de educação que este trabalho e seu desenho parecem estar mais de acordo, tendo em vista termos alunos fazendo parte de um processo que pretende contribuir socialmente dentro do espaço que habitam.

b) Uma questão social

Haja vista os dois alunos se colocarem à disposição para participar de uma pesquisa em que o aprendizado de inglês deverá ser integrado às ações de ensino dentro de uma creche da comunidade, eles já incorporaram sua atuação na pesquisa como uma questão social. Assim, quando o sujeito devolve algo de maneira colaborativa, como a que foi proposta para esse trabalho, sua representatividade ultrapassa os muros de sua moradia, passando pelo discurso do afeto e do agir em prol do coletivo, uma vez que se dispôs a compartilhar seu inventário cultural e linguístico com os membros e crianças da creche-escola Virgen de La Almudena. A autoestima dos voluntários também é abordada, porque os adolescentes passam a ter valor social agregado ao senso humanitário, em decorrência da dedicação de horas do seu cotidiano na participação deste trabalho. Compreendo também, que transformações sociais podem ser acionadas a partir de um ensino e aprendizado de inglês que desperte a consciência crítica; do compartilhamento de ideias, de informação, de língua, etc. Havendo mudanças e atitudes em prol da construção de condições positivas para que ocorra a aprendizagem de uma língua no decorrer da realização desta pesquisa, então, estarei tratando de agência dos sujeitos (JORDÃO, 2010).

c) Uma questão de agência

Visto ser esta uma pesquisa na qual a metodologia conta com a participação colaborativa dos sujeitos que atuam como agentes dentro da comunidade, é oportuno discorrer

sobre a importância do agenciamento para o trabalho. Além disso, em se tratando de metodologia, reconheço que as características da pesquisa-ação promovem a agência de professores e alunos junto à universidade, refletindo a convergência entre a teoria e a prática, como descreve Ezequiel Ander Egg, (1990):

1. A finalidade de uma investigação acompanhada de ações é a transformação da realidade que afeta as pessoas envolvidas;
2. Existe uma estreita interação entre a investigação e a prática, entre o processo de investigação e ação interativa. Ambas são configuradas pela teoria e realizadas com a participação dos envolvidos, sejam pesquisadores, técnicos, promotores ou beneficiários de um programa;
3. Na pesquisa-ação, supõe-se a superação da relação de distanciamento entre o pesquisador, que tem um suporte teórico e metodológico e as pessoas envolvidas que contribuem com suas experiências, vivências e conhecimentos de sua própria realidade;
4. O desenho desse tipo de pesquisa é visto como uma ferramenta intelectual a serviço da população e dos pesquisadores que a utilizam para ter um conhecimento mais verdadeiro e possível da realidade que desejam transformar, e
5. A socialização do conhecer e do saber metodológico na pesquisa-ação é absolutamente necessária para que as pessoas participem ativamente. Neste sentido, aparece a importância da transferência de tecnologia de atuação, tendo em conta que o “saber” é condicionante do “poder fazer” de maneira eficaz e eficiente.

Entretanto, apesar da associação entre teoria e prática mencionada anteriormente, a relevância de agência para esta tese também é entendida como repensar “a capacidade socioculturalmente mediada para agir.” (AHEARN, 2001, p.112). Agir significa realizar uma ação em favor do coletivo onde os participantes passam de consumidores para coprodutores, de maneira que ‘agência’ pode ser concebida não apenas como uma expressão de vontade individual, mas também como um aspecto que pode caracterizar uma empreitada colaborativa, co-construída. Esse tipo de agência, reúne as capacidades simbólicas e a energia criativa dos participantes (AMARAL LIMA, 2014) e está aliada à elaboração de atividades e à contação de histórias, narradas através da voz emprestada pelos sujeitos que se aventuram em agenciar a oportunidade de crianças residentes do Candeal de serem expostas à língua inglesa pela primeira vez.

É válido lembrar que os participantes fazem o agenciamento por escolha, por um direito de fala e, acima de tudo, por reconhecerem que também foram favorecidos por agentes de uma ONG. Esse reconhecimento não é hierarquizado como se os alunos tivessem uma dívida impagável com a Pracatum. Ao invés disso, a retribuição perpassa pela transformação dos participantes em sujeitos híbridos aptos a operarem nas fissuras dos discursos (JORDÃO, 2010) e prontos para se apoderar de maneira crítica e consciente de que aquilo que lhes foi dado precisa ser compartilhado. Esse fato torna a participação dos atores desta pesquisa em um agenciamento transformador, social e político, impregnado de suas marcas identitárias.

d) Uma questão identitária

Verbo *To Be*, adorado e demonizado por muitos, como haveria de ser? Se ser é a parte fundamental de existir e de se dizer quem é. Eu estou do lado daqueles que o adoram. Portanto, aproveito a ocasião para, através do verbo ser, apresentar os sujeitos da pesquisa, adiantando também que estes são jovens oriundos de um século que não alimenta o anonimato, ao contrário disso, há um exibicionismo ostentoso em dizer quem se é e o que isso representa dentro de um universo de muitos iguais. Haja vista não haver nenhuma proibição, artigo de lei, ementa ou regra na Associação Brasileira de Normas e Técnicas (ABNT, 2012) e na Plataforma Brasil que obrigue a ocultação da identidade cito os verdadeiros nomes dos protagonistas dessa história: Virgínia e Tiago. Esses dois jovens irão desenvolver atividades para as histórias que relativizam os aspectos identitários dos alunos e da localidade onde a pesquisa foi desenvolvida.

2.1.3 Coadjuvantes - os sujeitos que ouvem

As histórias foram contadas para os 16 alunos da alfabetização (nas idades de 5 e 6 anos), oriundos da creche-escola Virgem de La Almodena, localizada no alto do Candéal, após a Ladeira do Cotovelo, na rua Alameda Bons Ares. Essas crianças eram recém-saídas do jardim de infância e, por sua vez, ainda não estavam plenamente alfabetizadas. Não obstante, esses pequenos ouvintes reagiram surpreendentemente à novidade de serem expostos a um vocabulário diferente da própria língua.

2.1.4 As pantomimas – os instrumentos

Usar, manipular, instrumentalizar uma língua materna ou estrangeira, ultrapassa o domínio de um código, uma vez que a língua é um lugar de construção de conhecimento, “um

espaço no qual se delimitam possibilidades de entendimento e se moldam identidades; uma língua é um espaço múltiplo de potencialidades e de procedimentos interpretativos.” (JORDÃO, 2005). Sobre esses procedimentos, Severino (1994) argumenta que há uma variedade de processos para o levantamento de dados empíricos e de interpretação lógica destes. Conseqüentemente, o pesquisador ao se utilizar de métodos diversos e epistemológicos, no sentido de serem válidos para a compreensão dos dados investigados, se posiciona de maneira a refutar a existência de uma verdade única e inquestionável (SEVERINO, 1994).

Em relação à escolha dos instrumentos de coleta, para alguns pesquisadores, o fato de haver inúmeras opções de instrumentos, configura o formato dos procedimentos utilizados na pesquisa-ação em um emaranhado de alternativas. Todavia, por outro lado, estão aqueles que defendem o uso flexível e desmilitarizado de ferramentas que contribuíram para resultados coerentes, assim como o faz Chizzotti (2006, p.32) quando trata da pesquisa qualitativa e com quem este trabalho está de acordo:

Cresce, porém, a consciência e o compromisso de que a pesquisa é uma prática válida e necessária na construção solidária da vida social, e os pesquisadores que optaram pela pesquisa qualitativa, ao se decidirem pela descoberta de novas vias investigativas, não pretenderam, nem pretendem furtar-se ao rigor e à objetividade, mas reconhecem que a experiência humana não pode ser confinada aos métodos nomotéticos de analisá-la e descrevê-la. (CHIZZOTTI, 2006, p.32).

Para esta tese, decidi então, utilizar instrumentos que se complementam: diário de campo, questionário e entrevista semiestruturada aplicados para averiguar o processo e as ações dos participantes, bem como a opinião dos demais sujeitos envolvidos, indiretamente, durante a execução da pesquisa. Para melhor compreender o cruzamento de informações entre eles, faz-se necessária uma breve caracterização de cada um dos instrumentos:

- a) **Diário de campo:** se não fosse esse um texto acadêmico, eu definiria o diário de campo exatamente como é: um caderno, cheio de segredos, borrões e de rasuras de uma pesquisa que lida com os imprevistos e dissabores inerentes às situações humanas. Afinal, é na escrita do diário que me aproximo da humanidade da pesquisa e dos sujeitos, muitas vezes retirada do texto científico. Por essa razão, tento escrever um diário sem ponto e sem vírgula, para não perder o momento e as reações advindas daquele instante. Contudo, como em uma contação de histórias, deixo esse conceito para a ficção e andarei na dureza do solo científico, onde os diários de pesquisa foram definidos por Patterson (2005) como um registro pessoal de eventos, observações e pensamentos. Symon (2004) complementa que os diários podem ser usados para melhor compreender o cenário total de uma pesquisa, porque a partir da

escrita, rica em detalhes, será desenhada a figura, a fotografia de indivíduos e lugares onde o trabalho está sendo desenvolvido. Para concluir, Denzin e Lincoln (2006) por sua vez, dizem que todo pesquisador deve ser um indivíduo que coleta uma variedade de informações empíricas, que descreve momentos e significados dos fenômenos sociais, na maioria das vezes, apenas decifrados após a leitura dos registros. Apesar de compreender o valor da privacidade do diário, os seus segredos devem ser verdadeiros, e não cabe nenhuma manipulação dos fatos, uma vez que eles serão confrontados com outros recursos comprobatórios, como aqueles que virão a seguir.

- b) **Questionário:** Gil (2009) preconiza que questões dicotômicas (sim/não), de múltiplas escolhas e/ou abertas em questionários de caráter exploratório, são elementos que ajudam o pesquisador a montar um quadro descritivo e transversal dos dados que possivelmente irão responder às perguntas da pesquisa, uma vez que “construir um questionário consiste em traduzir os objetivos da pesquisa em questões específicas.” (GIL, 2009). Esse argumento serviu de lastro para a elaboração dos questionários anexos a este estudo. (APÊNDICES A e B – Questionário de Sondagem e Questionário para os Pais e Responsáveis Afetivos).
- c) **Entrevistas semiestruturadas:** o roteiro das entrevistas foi elaborado com base na revisão bibliográfica que fundamenta este trabalho para tentar alçar os seus objetivos. Porém, é válido lembrar que estou ciente do alerta que fazem alguns autores (GILBERT, 1980; BRENNER, 1985; BLANCHET, 1988; DIAS, 1997) sobre as dificuldades, de se conduzir uma entrevista de maneira ética, evitando-se manobras para se alcançar os resultados a qualquer preço. Durante a criação das perguntas houve o cuidado em não fazê-las de maneira a encontrar respostas restritas e previsíveis. Para tanto, as entrevistas foram realizadas sob a concepção de língua que subjaz a esta tese: o inglês evoluiu para o *status* de língua franca, de maneira a se tornar democraticamente acessível, portanto, ensiná-lo requer mais do que saber uma língua estrangeira, uma vez que, “situado dentro desse espetacular avanço global, o seu aprendizado faz surgir implicações políticas, ideológicas e pedagógicas cruciais para professores e aprendizes.” (SIQUEIRA, 2011, p. 88). Dessa forma, busquei os seguintes itens nos excertos das entrevistas: 1. Regularidade de eventos relacionados à língua e cidadania; 2. Significações compartilhadas pelos entrevistados sobre a importância do aprendizado de inglês dentro da comunidade; 3. Os pontos discrepantes entre os respondentes no que concerne à concepção de

aprendizado de língua inglesa; 4. As manifestações do pensamento político associado à língua (APÊNDICES C e D – Entrevista com os Sujeitos e Entrevista com Ruth Buarque).

2.1.5 O Enredo da história - a geração de dados

O presente estudo teve a geração de dados dividida em cinco etapas: (1) a primeira foi realizada através da aplicação da Entrevista I com os participantes na fase inicial da pesquisa, durante os encontros que antecederam a minha ida à Creche Virgem de La Almudena; (2) após o desenvolvimento do Projeto Piloto da contação de histórias, apliquei o Questionário de Sondagem, para que fossem feitos os devidos ajustes na etapa seguinte; (3) no terceiro momento, foi aplicado o questionário com os pais e responsáveis afetivos, após terem presenciado a produção dos seus filhos; (4) Entrevista com Ruth Buarque, gestora da Pracatum; (5) etapa final, entrevista II com os sujeitos, para que avaliassem suas ações realizadas durante um ano de pesquisa e como elas tornaram possível a realização deste trabalho. Naturalmente que as observações registradas a partir desses dados foram embasadas nos pressupostos teóricos a serem apresentados no próximo Capítulo.

3 A HISTÓRIA DA HISTÓRIA

3.1 A HISTÓRIA DO ENSINO DE LÍNGUA INGLESA: SEU CARÁTER POLÍTICO E SOCIAL

3.1.1 Ferramenta política

Provavelmente, não é relevante revisar a conceituação da palavra ‘política’, mas para o argumento que será defendido nesta seção, faz-se necessário registrar algumas observações preliminares. O termo ‘política’ corresponde ao mesmo conceito do inglês *policy*, em oposição a *politics*, que se refere genericamente a ‘fazer política’, incluindo a confrontação de interesses e valores em um dado contexto social e/ou institucional. A definição de *policy*, em contrapartida, pressupõe um debate político que definirá um certo número de medidas para solucionar problemas e atender demandas. Em se tratando deste último conceito, para contemplar as necessidades de um ensino de inglês satisfatório, pois a qualificação de ‘bom’ parece muito ambiciosa, foram tomadas algumas medidas em forma de leis e parâmetros que serão vistos a seguir. No Brasil, o ensino oficial de línguas estrangeiras teve início em 1837, com a criação do Colégio Pedro II, como afirma Chagas (1976, p.105):

As línguas modernas ocuparam então, e pela primeira vez, uma posição análoga à dos idiomas clássicos, se bem que ainda fosse muito clara a preferência que se votava ao latim. Entre aquelas figuravam o francês, o inglês e o alemão de estudo obrigatório, assim como o italiano, facultativo; e entre os últimos apareciam o latim e o grego, ambos obrigatórios. (CHAGAS, 1976, p.105).

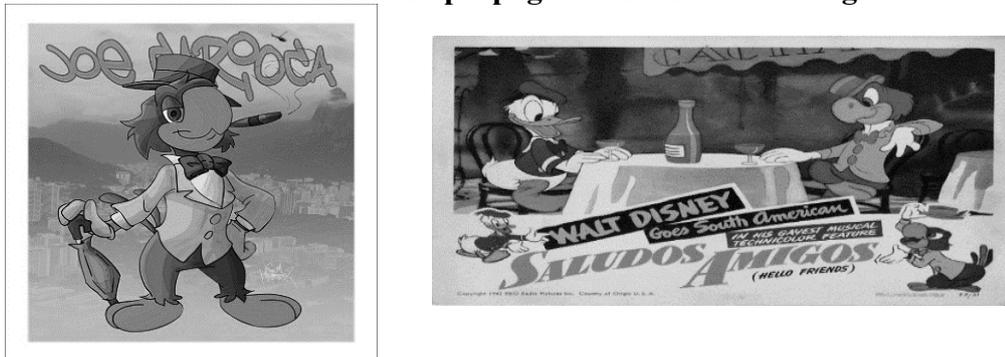
Ao se observar o perfil dos alunos do período da sua inauguração, pode-se presumir que essa prática de manter o aprendizado de idiomas restrito à elite, como por exemplo, Washington Luís, Nilo Peçanha, Floriano Peixoto, Hermes da Fonseca, só para citar alguns nomes de personalidades que frequentaram o Colégio Pedro II, é coisa antiga. Felizmente, anos mais tarde, a instituição cumpriu com o seu propósito inicial, de atender tanto os filhos da casa grande quanto aos destituídos. Porém, além do prestígio da burguesia imperial, o pós guerra também muda o *status* do inglês para a língua das negociações econômicas e culturais entre Brasil e Estados Unidos. Segundo Moura (1988, *apud* PAIVA, 2003), na década de 40:

[...] o Brasil foi literalmente invadido por missões de boa vontade americanas, compostas de professores universitários, jornalistas, publicitários, artistas,

militares, cientistas, diplomatas, empresários, etc. – todos empenhados em estreitar os laços de cooperação com brasileiros – além das múltiplas iniciativas oficiais. (MOURA, 1988 *apud* PAIVA, 2003, p.98).

Por conseguinte, diante dessa parceria, estabeleceu-se aqui a Agência de Informação Americana, a fim de impulsionar as realizações da política externa dos Estados Unidos, “influenciando as atitudes públicas no exterior para apoiar esses objetivos, através de contatos pessoais, transmissões de rádio, bibliotecas, televisão, exposições, ensino da língua inglesa, e outros.” (PAIVA, 2003, p. 2). Afinal de contas, Getúlio Vargas, então presidente do Brasil, já tinha até mesmo seu próprio garoto propaganda da divulgação massiva e déspota da sociedade Brasil US&A, apesar de em propagandas norte-americanas, esse mascote falar em espanhol, e não na língua nacional:

FIGURA 3-1: Mascote da propaganda do Governo Vargas



Fonte: Google Images (2016)

Mesmo diante das demandas citadas no parágrafo anterior, em 1961 é aprovada a Lei de Diretrizes e Bases da Educação, responsável pela retirada da obrigatoriedade do ensino de línguas estrangeiras do ensino médio, que hoje corresponde ao ensino básico, deixando a cargo dos Conselhos Estaduais a opção por sua inclusão, ou não, no currículo das disciplinas obrigatórias. Paiva (2003) chama atenção para o fato de, desde então, ter crescido a escolha pelo inglês e isto ter refletido na explosão de cursos particulares a partir do senso comum de que não se aprende inglês nas escolas regulares, muito menos ainda nas escolas públicas. Em 11 de agosto de 1971 é criada a nova LDB de número 5.692 que parecia trazer alguma esperança, se não fosse o texto do artigo:

Recomenda-se que em Comunicação e Expressão, a título de acréscimo, se inclua uma Língua Estrangeira Moderna, quando tenha o estabelecimento de condições para ministrá-la com eficiência. (LDB, 1971).

Condições com eficiência? Quais seriam essas? Quais instituições educacionais estariam aptas a oferecê-las? Seria uma dessas o Colégio Pedro II? Como declara Paiva (2003), o texto do artigo, além de minimizar a importância da língua estrangeira, apresenta também

uma desculpa prévia para que o ensino de línguas estrangeiras não aconteça. A partir daí, a falta da obrigatoriedade revelou a ausência de uma política nacional de ensino de línguas estrangeiras em todo o país, além de incentivar, indiretamente, a desvalorização do professor de LE por parte dos dirigentes das escolas e dos alunos, fato que se estende até os dias de hoje.

Na tentativa de reverter a situação, em 1976 é criada a Resolução nº 58 de 1º de dezembro, que torna o ensino de LE obrigatório para o segundo grau. Contudo “recomenda-se a sua inclusão nos currículos de primeiro grau somente onde as condições o indiquem e permitam.” (ARTIGO, 1º de 1976). Insistir na indicação de um ensino condicionado, é preocupante se pensarmos na estrutura física das escolas públicas, as quais nunca terão condições normais de temperatura, luz, tamanho, cor, e assim por diante, para as aulas de línguas. Criou-se, assim, a partir daí um fosso entre a educação das elites e das classes populares.

Para diminuir a distância desse fosso, parte dos especialistas, principalmente os professores responsáveis pelo projeto de Inglês Instrumental coordenado pela PUC-SP, passam a defender que nas escolas públicas o ensino deve ser instrumental, com direcionamento exclusivo para a leitura. Esse movimento parece impulsionar a criação dos Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Estrangeira (PCN) para o ensino fundamental publicados pelo MEC em 1998: “Portanto, a leitura atende, por um lado, às necessidades da educação formal e, por outro, é a habilidade que o aluno pode usar em seu próprio contexto social imediato.” (BRASIL, 1998, p. 98).

Para muitos autores (PAIVA, 2003; GIMENEZ, 2005, LIMA, 2009, SIQUEIRA, 2011) os itens propostos por esse documento, não somente não resolvem os problemas relacionados à negligência governamental com o ensino de LE, como, além disso, reafirmam os preconceitos contra as classes menos favorecidas, indicando que não estão aptas nem para ouvir, nem para escrever, quiçá merecem a oportunidade de usar línguas estrangeiras como instrumento de comunicação oral, como preconizam os PCN (1998):

Deve-se considerar também o fato de que as condições na sala de aula da maioria das escolas brasileiras (carga horária reduzida, classes superlotadas, pouco domínio das habilidades orais por parte da maioria dos professores, material didático reduzido ao giz e livro didático etc.) podem inviabilizar o ensino das quatro habilidades comunicativas. Assim, o foco na leitura pode ser justificado em termos da função social das LEs no país e também em termos dos objetivos realizáveis tendo em vista condições existentes. (BRASIL, 1998, p.101).

Contrariando o pensamento dos autores citados anteriormente, cujos nomes representam pesquisas de grande valor para todas as conquistas no campo de ensino de LE,

devo concordar, na condição de professora da escola pública, com os documentos oficiais, em especial quando estes, após listarem as condições reais da maioria das escolas públicas, tentam garantir que os alunos ao menos desenvolvam a habilidade da leitura. Porque, apesar de Paiva (2003) discordar veemente dos PCN quando ressaltam a falta de “utilidade imediata do uso da comunicação oral das línguas estrangeiras” (PAIVA, 2003, p. 3), essa é a dura realidade do ensino público no Brasil.

Haja vista o subtítulo desta seção e, uma vez que contradisse os grandes mestres, aproveito para fazer desta tese minha arena política, fundamentando minha defesa ao fazer uso do texto que me foi pedido por Diógenes Cândido de Lima da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, no qual eu deveria responder a duas perguntas de John Robert Schmitz²⁰. Para respondê-las, meu texto irá circular pelas salas de aulas da escola pública, meu espaço de militância. Dito isto, aproveito também, para declarar que não concordo com o estado de carência a que a escola pública foi condenada, ou ainda, com a velha frase, sempre repetida, “eles não aprendem português, imagine inglês”. Como atestam Cox e Assis-Peterson (2007, p.10), “o discurso da ineficiência do ensino do inglês na escola pública é incessantemente entoado por um conjunto de vozes, incluindo professores, alunos, pais, diretores, coordenadores e atores sociais.” (COX; ASSIS-PETERSON, 2007, p.10). A primeira pergunta proposta por John Robert Schmitz foi: Na qualidade de docente da escola pública, você acha que o ensino de ILF não visa ao ensino do inglês britânico ou americano (variedades hegemônicas)?

Respondo com veemência que a maioria de nós, professores da escola pública, não costumamos orientar as aulas por esse ou por aquele inglês. Na realidade, ensinamos o inglês que deu para ministrar naquele dia, principalmente quando nos deparamos com o seguinte cenário: uma audiência de 45 a 50 alunos, avidamente inquietos, ora por conta do calor e da falta de água, ora porque as novidades são muitas e a aula de inglês não é tão importante quanto a de matemática. Ademais, a gestão escolar ou a falta dela, as condições físicas da sala de aula, o entorno da escola, se pacífico ou violento, a tardia chegada do livro didático, a falta de professor são também elementos que determinam qual inglês será ensinado. Tomemos, por exemplo, a escola em que estive nos dois últimos anos. Não havia tomadas elétricas que funcionassem nas salas de aula, portanto não era possível nenhum trabalho referente a compreensão oral, repetição de palavras, reforço dessa ou daquela pronúncia.

A respeito do livro didático, o professor faz a escolha do menos pior para seu cotidiano, considerando que a maioria dos materiais apresenta propostas que parecem contos de fada a

²⁰ Esse argumento irá fazer parte do livro organizado pelo professor Diógenes Cândido (no prelo).

serem narrados dentro da dura realidade da sala de aula da escola pública. E nesse instante da chegada tão esperada do livro²¹, o que menos importa é se ele é britânico ou americano, aliás poderia ser o nosso inglês tupi-guarani, contanto que ele chegasse para todos os alunos e tivéssemos condições físicas de usá-lo. Talvez essa história tenha um final feliz, quando o livro didático não for mais elaborado a partir dos parâmetros descritos abaixo:

Como se pode notar, por meio da análise da construção dos modernos livros didáticos brasileiros, a produção didática é quase sempre um campo em que o Estado atua diretamente. É que esse campo e seu controle são objeto de disputas de diferentes e conflituosos grupos de interesses (sociais, políticos, étnicos, culturais, econômicos). (BATISTA, 2000, p. 563).

Na pergunta feita por John Robert Schmitz me chama atenção o fato dele cogitar o ensino do inglês britânico ou americano na escola pública. Isto me conduz à seguinte reflexão: a maioria de nós, professores da escola pública, não acreditamos que falamos, ou temos um sotaque, ou dominamos uma dessas variedades. O fato é que, infelizmente, nem sempre, somos tão confiantes assim para assumir que falamos inglês americano e/ou britânico. Muitos de nós, estamos sempre nos desculpando pelo próprio inglês, por nunca sermos bons o suficiente para sermos comparados àqueles que estão nos cursos livres, por exemplo²².

O leitor deve estar se perguntando se eu ainda vou manter a declaração que introduzi neste texto, sobre acreditar que a escola pública não deve ser condenada a um quadro de fracasso permanente. Sim, penso que os alunos podem aprender inglês na escola pública, eu e muitos dos meus colegas acreditamos que o ensino de línguas estrangeiras é possível nesse lugar. Contudo, diante das características que são próprias desse cenário e dos desafios que o aprendiz precisa enfrentar, a discussão ultrapassa o questionamento sobre a qual variedade ele será exposto ou se a habilidade de leitura contempla suas necessidades, porque o aspecto mais relevante é como faremos para garantir o mínimo do aprendizado desse aluno diante do quadro descrito anteriormente. Os primeiros passos já foram dados, uma vez que alguns de nós concordamos com o que foi dito por Siqueira e Anjos (2012):

²¹ É preciso lembrar que o censo escolar é realizado com base nos números do ano anterior. Portanto, durante a execução da entrega dos livros, na maioria das vezes, o número de alunos não converge com o número de livros enviados pelo governo federal (Consultar Secretarias de Educação e ver ANEXO B).

²² Não pretendo estabelecer, nenhum estereótipo de professores. Devo lembrar que há aqueles que são autoconfiantes dentro dos seus espaços das escolas públicas. Minha declaração se baseia na minha válida experiência de 12 anos de ensino público e na pesquisa Demandas de Aprendizagem de Inglês no Brasil, documento elaborado com exclusividade para o British Council pelo Instituto de Pesquisa Data Popular (DEMANDAS DE APRENDIZAGEM DE INGLÊS NO BRASIL, BRITISH COUNCIL, 2014).

Ciente ou não de sua enorme e fundamental responsabilidade, mesmo diante das já bem conhecidas dificuldades que o acompanham neste contexto, é o professor o grande mediador para que se entenda de forma clara que é possível se aprender línguas na escola pública, desde que apostemos no seu funcionamento a partir da desconstrução de vários mitos, dentre os quais, aquele que diz que a língua inglesa é propriedade exclusiva das elites. (SIQUEIRA; ANJOS, 2012, p. 12).

Não estou aqui tomando para mim a responsabilidade pelo (in)sucesso do aprendizado de inglês na escola pública. Coaduno com Gimenez (2009), que ressalta a necessidade de intervenção dos governos para garantir o acesso igualitário a todos e, por sua vez, desestruturar as relações de poder e prestígio que se estabeleceram quando, muitos de nós, professores, valorizávamos as hegemonias culturais. Todavia, já não há mais tempo para repetir as mesmas lamentações, pois os tempos são outros e temos condição de lutar pelo direito ao ensino, “é só começarmos a nos mexer com as armas de que dispomos e partir para a ação. Por menor que ela seja, é muito melhor que permanecermos patinando na inércia total.” (SIQUEIRA; ANJOS, 2012, p. 15).

De acordo com Pennycook (1998, p. 46-47), “precisamos repensar a aquisição de inglês como língua estrangeira em seus contextos sociais, levando em consideração o gênero, a raça e outras relações de poder, bem como a concepção de sujeito como sendo múltiplo e formado dentro de diferentes discursos.” (PENNYCOOK, 1998, p. 46-47). Portanto, faz-se necessário incluímos nas agendas de debates a discussão crítica do ensino de inglês como prática social e suas implicações para a democratização e acessibilidade ao aprendizado que deve ser mediado por atitudes pedagógicas relevantes para o exercício da cidadania e que promovam o empoderamento dos aprendizes-participantes, ao invés de acentuar a exclusão e a alienação dos usuários.

Dentro das escolas públicas brasileiras essa entrega de poder aos alunos, tem sido feita através de projetos pedagógicos, de programas de extensão, de concursos de poesias em inglês, de feiras interdisciplinares, de criação de grupos de teatros de língua estrangeira, de grupos de leitura e conversação, entre tantas outras iniciativas, mas na maioria das vezes, que não priorizam nenhuma variedade diatópica ou diafásica.

Por conseguinte, poderia me aventurar em afirmar que esse inglês que está circulando dentro dos muros fragmentados da escola pública não tem selo ou timbre de alguma nacionalidade e, talvez, estejamos caminhando em direção ao ensino de inglês como língua franca (ILF), como ressalta a segunda pergunta de John Robert Schmitz: Na qualidade de docente da escola pública, você acha que o ensino ILF, por não exigir a fiel reprodução da

variedade de prestígio britânica ou americana, está contribuindo para um ambiente de aprendizado mais livre na sala de aula?

A minha resposta é afirmativa. Lançarei mão dos argumentos que usei na minha dissertação “Yes, nós temos Chiclete com Banana e BA-VI não é *football*: O diálogo intercultural nas aulas de inglês como língua franca (ILF)” para defender a contribuição do ensino de ILF na escola pública.

O cenário atual implica a necessidade de um novo olhar sobre as novas formas dessa língua no século XXI, uma vez que o estatuto emergente do inglês é de uma língua mundial, internacional e, acima de tudo, franca²³, que precisa ser re-configurada dentro do cenário local, no nosso caso, brasileiro. ILF é originalmente resultante de ocorrências dadas em ambientes multi-étnicos, estabelecidas nos “espaços onde os povos foram submetidos aos processos de colonização.” (FRIEDRICH, 2010, p. 21). Segundo Seidlhofer (2005), devido a esse caráter crioulo²⁴, uma língua franca na contemporaneidade pode ser definida como “um sistema linguístico adicional que serve como meio de comunicação entre falantes de diferentes línguas maternas”, ou uma língua pela qual os membros de diferentes comunidades de fala podem se comunicar entre si, mas que não é a língua de nenhum deles, “uma língua que não tem falantes nativos.” (SEIDLHOFER, 2005, p.46). Tais características conferem ao ILF mais algumas definições:

ILF é o termo a que me refiro em relação a um contexto específico de comunicação: uma escolha feita entre falantes de diferentes experiências culturais e de nacionalidades diversas. De uma maneira geral, refiro-me àqueles do círculo em expansão devido à sua maior representatividade quando comparado aos demais círculos. (JENKINS, 2007, p.200).

Ou ainda,

“ILF tem sido considerada uma utilidade para contextos multiculturais entre pessoas de diferentes perfis linguísticos, e este sentido de inclusão ‘promove’ encontros comunicativos entre os três círculos²⁵.” (MODIANO, 2006, p.212).

²³ Guardadas as divergências naturais no tocante as definições dos termos Inglês como Língua Internacional, Inglês como língua Global e Inglês como Língua Franca, para efeitos desta pesquisa, fiz a opção pelo conceito de Inglês como Língua Franca. Tal escolha está fundamentada sob a perspectiva de autores que têm se dedicado a refletir sobre aspectos decorrentes dessa nova configuração mundial e, além disso, suas contribuições nos têm permitido discutir implicações do papel da língua inglesa no cenário internacional assim como suas (re)significações em comunidades locais. (GIMENEZ; CALVO; EL KADRI, 2011, p.8).

²⁴ O caráter crioulo nesse contexto se referem ao contato entre civilizações distintas, envolvendo ou não um processo de dominação, pode ter como resultado uma língua mesclada, que carrega as expressões de ambos os lados, e se constitui como heterogênea, crioula (PIMENTEL, 2009).

²⁵ Aqui Modiano (2006) se refere ao paradigma dos três círculos concêntricos de Kachru (1985) anteriormente citados.

“Uma língua que se adapta às necessidades globais de seus usuários.” (COOK, 2009, p.12).

“Uma língua em constante transformação, marcada pelo hibridismo e movida pelo desejo de se comunicar.” (RAJAGOPALAN, 2011, p.47).

Os conceitos de ILF parecem condizer com as condições de um ensino que precisa ser inclusivo, adaptável às circunstâncias, híbrido e útil o bastante para fazer o aluno ‘querer aprender essa língua. Em termos práticos, o ILF “captura a natureza plural e multiétnica dos falantes, dentro e fora dos ambientes internacionais”. (FRIEDRICH, 2010, p. 22). Esse fato torna o ILF uma função “capaz de acomodar” o sentido comunicativo da língua. A respeito da referida função, Friedrich (2010) reforça essa ideia quando descreve o uso de ILF dentro de um escopo que é vasto, estabelecendo contextos tão diversificados que são impossíveis de qualificar. A autora declara que cada falante usa uma variedade linguística da qual se apropriou e emprega diferentes estratégias comunicativas para interagir com sucesso. As definições enfatizam o papel do usuário desnacionalizado e os contextos variados, o que nos leva a presumir que o ILF está sendo desenvolvido dentro de inúmeras culturas e para diferentes propósitos de comunicação.

Esse arcabouço teórico passa a ter valor prático quando entendemos que precisamos assumir novas posturas e iniciativas voltadas para a implementação de abordagens de ensino mais realistas, visando a uma educação linguística que privilegie aulas mais significativas para a realidade imediata do aluno e, quando compreendermos que existe um desejo das pessoas das camadas populares, no Brasil, de participar dos benefícios culturais do mundo globalizado (BARROS, 2012. Todas essas pessoas, então, excluídas do universo dos que possuem acesso às escolas de inglês, encontram meios criativos e improvisados de se inserirem, de algum modo, nessa realidade global, argumento defendido por Luciano Amaral no texto *Brazilian English/Inglês Brasileiro: uma mirada pela crítica cultural* (no prelo).

Não tem nada mais criativo que ensinar e aprender inglês sem a estrutura ideal imaginária, mas que ainda assim pode funcionar se adotarmos a abordagem comunicativa, intercultural ‘vai que dá certo’. Afinal de contas, se na questão linguística temos entraves importantes a serem suplantados, no aspecto cultural, estamos livres para, com força total, seguirmos o caminho da consolidação de um modelo de ILF adequado à realidade do ensino público. É importante, assim, que esse ILF se revele por inteiro intercultural, capaz de perturbar a visão hierarquizada e purificada das culturas e de compreender a essência do ser humano nas

particularidades culturais de cada povo (SOUZA; FLEURI, 2003 *apud* SIQUEIRA; ANJOS, 2012, p. 15), inclusive dos muitos povos da escola pública.

À guisa de conclusão, das questões propostas por John Robert Schmitz, reconheço que uma das características inerentes ao ILF é o fato de os seus falantes, em ambientes sociais e culturais, demonstrarem fluidez, dinamismo e certa heterogeneidade que tornam as normas e convenções irrelevantes para a sala de aula em que os alunos usam expressões corporais e linguagens imagéticas para preencher o campo da linguagem e as lacunas do sistema educacional público. Esses usuários podem vir a ser contribuintes participativos na construção de ILF e as aulas de inglês podem ser menos intimidadoras, de maneira que, em vez de assumirem a postura do falante incapaz, declarando “eu mal sei falar português, quanto mais...”, poderão afirmar: “sou global, mas sou daqui, e meu inglês é franco e sincero”. (BARROS, 2012)

Após a apresentação da minha peça de defesa, devo dizer que apesar de ousar discordar de Paiva (2003), este trabalho está alinhado com a autora quando ela defende que para um avanço nas políticas educacionais brasileiras, o texto dos PCN deveria forçar mudanças na realidade das escolas para a implementação de um ensino de qualidade, haja vista terem sido os próprios legisladores a enfatizar a necessidade de se criarem condições para a obrigatoriedade de LE. Ademais, em vez de apresentar uma justificativa conformista e determinista, essas autoridades deveriam propor reformas físicas na estrutura das escolas tais como: ampliação da carga horária; pontualidade na entrega do material escolar e melhores salários para todos os funcionários. Talvez, a partir dessas mudanças possamos dar os primeiros passos em direção ao desenvolvimento de outras habilidades.

Essas deveriam ser as iniciativas governamentais. Quanto aos professores de inglês, seria bom se deixássemos de lado a esquizofrenia de achar que fazemos parte de uma outra realidade, apenas porque conhecemos outras culturas e sabemos citar Jane Austen e Ernest Hemingway (CRUZ, 2006) e, portanto, fizéssemos política quando estamos em sala de aula. Por conseguinte, devemos dizer para o nosso aluno qual é o sentido real e prático dessa língua e, estudá-la como um direito garantido por lei. É tempo também de assumirmos que realizar pesquisas etnográficas com o único objetivo de denunciar as mazelas da escola pública já não contempla mais as demandas da contemporaneidade. Agora, são necessários trabalhos que apresentem caminhos possíveis para a solução desses problemas, porque afirmar que o verbo *to be* é a atração principal da rede de ensino público sem oferecer a opção de outro verbo, é muito simplista.

Enquanto as mudanças de condições não chegam, sugiro como utilidade imediata, para os sujeitos desta pesquisa, o uso do inglês como ferramenta social. Para Moita Lopes (2006), o professor de LE tem o importante papel político de fazer o aluno entender o mundo em que vive, em seus aspectos econômicos, tecnológicos e sociais, afinal “não se pode transformar o que não se entende bem, porque sem a compreensão do que se vive, não há política.” (MOITA LOPES, 2006, p.31). Mediante o que foi exposto, compreendo que o ensino de línguas está no centro da vida contemporânea, dada a importância que a língua e seus efeitos têm nas nossas práticas sociais, como discutiremos a seguir.

3.1.2 Ferramenta social

“Inglês com liderança. Você faz, você vence.”

“Fale a língua dos campeões.”

“Você cidadão do mundo.”

(GOOGLE, 2016)

Os *slogans* retirados de algumas peças publicitárias de cursos de inglês que abrem esse texto fazem parte da “[...] globalização econômica e, principalmente, do desenvolvimento ímpar das redes de transporte e comunicação que coloca (todos) diante do imperativo *Aprenda Inglês!*” (ASSIS-PETERSON; COX, 2007, p.9). Além disso, indicam o avanço do inglês em várias partes do mundo, ora como uma preocupação dos governos, ora como uma promoção midiática, que insiste em difundir a ideia de que é preciso falar inglês para garantir um lugar ao sol no competitivo mercado de trabalho e, aqueles infortunados que não têm conhecimento desse idioma, estão fadados ao fracasso, porque junto com o desconhecimento, também não serão capazes de dominar as ferramentas tecnológicas, predominantemente comercializadas em inglês. Esse é o “pensamento único” (SANTOS, 2000, p.41) que tem sido difundido, principalmente, entre os países subdesenvolvidos, considerados verdadeiros celeiros para um processo novo de colonização e imperialismo linguístico. Por essa razão, Moita Lopes (2008) em seu texto *Inglês e Globalização em uma Epistemologia de Fronteira: a ideologia linguística para tempos híbridos*, faz o seguinte alerta:

É, portanto, uma língua que envolve questões econômicas, políticas, culturais, sociais e éticas. Está claro, assim, que não podemos focalizar o inglês, ignorando o peso de sua sócio-história, em termos da colonização violenta que exerceu e exerce no mundo, e considerar somente os benefícios que seu acesso fornece em um planeta globalizado. (MOITA LOPES, 2008, p. 9).

Dessa maneira, a fim de considerarmos outros benefícios de se ter acesso ao inglês, proponho relocar a importância do ensino e aprendizado dessa língua para um espaço onde esta exerça um caráter transformador, dado admitirmos que nós professores quando aprendemos uma língua “nos alteramos, nos modificamos, passando de um estado ou condição a outro, nos convertendo ou transfigurando, passando-nos por outra pessoa, fazendo uso de disfarces e nos dissimulando e, por último, mudamos mediante a transformação.” (CRUZ, 2006, p.59). Neste trabalho, vislumbro a transformação social, tendo em vista o uso da língua como um elemento de mudanças voltadas para o território onde os indivíduos habitam, pois, afinal de contas, eles já utilizam a língua para fins comerciais ou para o acesso ao conhecimento acadêmico-universitário, podendo fazê-lo também como ferramenta social que promova o desenvolvimento da própria comunidade. Ademais, esses sujeitos terão a oportunidade de usar a língua como um veículo para construir uma globalização com base nos interesses dos seus pares, transformando a utilização do inglês em um lugar de heterogeneidade discursiva e dentro dele, serão construídos os diálogos com a vida local (MOITA LOPES, 2008). Quando isto for feito, todos os envolvidos neste estudo poderão vir, talvez, a entender que “seu papel social e político denota, assim, um esforço incansável para ajudar [sua] sociedade a voltar a acreditar em si mesma e deixar para trás os complexos causados pelos anos de degradação e aviltamento.” (ACHEBE, 1975, p.71).

Para Pennycook (2001, p. 92-93), esse estado só ficará no passado se pensarmos a sala de aula como parte de um mundo real, na qual acontecem (des)entendimentos políticos e trocas sociais. Para o autor, essas relações sociopolíticas estão interligadas com as ideologias que devem construir uma visão liberal de educação para todos, a partir do momento em que se divide democraticamente aquilo que está sendo aprendido. Assim fazem os alunos voluntários do nosso estudo, quando se deslocam até a Creche Virgem de La Almudena para apresentar a língua inglesa a crianças que deveriam estar estudando essa língua por direito educacional. Ações como essas, propostas por esta pesquisa, acontecem também porque coadunam com o pensamento de Gee (1994, p.190):

Professores de inglês podem cooperar com a própria marginalização, a partir do instante que se enxergam como professores de língua sem conexão alguma com as questões sociais e políticas. Ou eles... aceitam seu papel como pessoas que transformam os alunos em sujeitos sociais dentro de um universo onde o poder deve ser criticamente encarado e constantemente questionado como uma possibilidade de mudança. Gostem ou não, os professores de inglês estão

no centro das discussões e dos problemas educacionais, culturais, políticos e [sociais] do nosso tempo²⁶. (GEE²⁷, 1994, p.190).

É dentro da possibilidade de mudança citada por Gee (1994) que vislumbro a oportunidade de utilizar o inglês como uma ferramenta social, de maneira que todos os atuantes nessa empreitada possam assumir o papel de personagens ativos na transformação da história do espaço em que vivem, que vem a ser o papel da cidadania.

3.2 O EXERCÍCIO DA CIDADANIA – O DEVER DE CASA QUE NÃO PODE SER ADIADO

Se até aqui foi afirmado que o ensino de uma língua estrangeira, especificamente da língua inglesa, é uma atividade política e social, logo, reconheço também que esse é o espaço ideal para o desenvolvimento do exercício da cidadania, visto que, atualmente, o ensino de línguas estrangeiras (em geral) pode assim ser encarado com uma finalidade educacional na medida em que favorece a participação no processo discursivo. Assim, aprender sobre linguagem, seja ela estrangeira ou materna, “possibilitaria aos indivíduos se constituírem enquanto cidadãos - interagindo com outros e dando assim existência à cidadania, que só acontece quando se dialoga sobre o que é o bem comum, ou seja, questões públicas.” (GIMENEZ, 2005, p. 5).

Os diálogos acontecem dentro dos mais diversos contextos, circulam por múltiplas dimensões ideológicas, são eventos discursivos que se dão nas realidades dos usuários e estas exigem dos sujeitos comportamentos diversos, típicos de uma educação planetária. Portanto, eles devem estar aptos para o exercício ativo da cidadania local e global, através de uma participação política informada, que provoque no falante o desconforto de não estar compartilhando com seus pares conhecimento, cultura, poesia, falas, etc. Por conseguinte, para discutir a atuação efetiva dos indivíduos desta pesquisa e os reflexos de sua cidadania dentro

²⁶ A tradução dessa citação, bem como de todas as demais que surgirão durante a leitura desta pesquisa, foi de minha autoria. Portanto, leia-se ‘tradução minha’.

²⁷ English teachers can cooperate in their own marginalization by seeing themselves as “language teachers” with no connection to such social and political issues. Or they...accept their role as persons who socialize students into a world view that, given its power here and abroad, must be looked at critically, comparatively, and with a constant sense of the possibility for change. Like it or not, English teachers stand at the very heart of the most crucial educational, cultural, and political issues of our time. (GEE, 1994, p. 190).

da própria comunidade, irei visualizar como a história desses personagens pode mudar a paisagem local, através de suas performances. Estas últimas, vistas a partir do pensamento de Austin (1962, *apud* MOITA LOPES, 2008) que em sua teoria sobre os atos da fala, define performance como “[o] que fazemos no mundo, por meio das palavras” (AUSTIN, 1962 *apud* MOITA LOPES, 2008, p.16). Sobre o mesmo construto, Moita Lopes (2003) afirma que o conceito de ‘Performance’ “teve uma grande influência nos ajudando a ver a linguagem como ação no aqui e agora ou o caráter performativo da linguagem em uso.” (MOITA LOPES, 2008, p.16).

Além dos autores supracitados, Pennycook (2001) acrescenta que a definição de ‘Performance’ para o uso de inglês, torna possível ver a língua(gem), não de forma essencializada, fechada dentro de um sistema linguístico, “atado à etnia, território, nascimento e nação, mas sim como emergindo da interação social, abrindo assim, a possibilidade de agência e resistência no mundo. (PENNYCOOK, 2001, p.13) Agenciamento é um elemento inerente à proposta de uma pesquisa que pretende articular a participação política, social e cidadã dos usuários de inglês. Por essa razão, agência já foi discutida previamente no capítulo da metodologia. Quanto à resistência, no ensino de inglês, ela pode ser encarada como um meio de utilizar a língua em todo e qualquer espaço: na sala de aula, na creche, no gueto, entre outros.

Os alunos que voluntariamente estão participando deste estudo, parecem ter entendido que podem contribuir, através do exercício da cidadania, com o alargamento das margens da sua localidade, porque a partir do instante em que esses contadores decidiram dedicar parte do seu tempo para subir a íngreme Ladeira do Cotovelo, deduzo que eles não estão apáticos à sua realidade, entenderam que podem protagonizar papéis importantes na história do seu Candeal, como enfatiza Freire (1996):

[...] estar no mundo necessariamente significa estar com o mundo e com os outros. Estar no mundo sem fazer história, sem por ela ser feito, sem fazer cultura, sem "tratar" sua própria presença no mundo, sem sonhar, sem cantar, sem musicar, sem pintar, sem cuidar da terra, das águas, sem usar as mãos, sem esculpir, sem filosofar, sem pontos de vista sobre o mundo, sem fazer ciência, ou teologia, sem assombro em face do mistério, sem aprender, sem ensinar, sem ideias de formação, sem politizar não é possível. (FREIRE, 1996, p. 64).

Acrescento que estar no mundo e politizar, também envolve brigar para usar uma língua que não é sua, mas que pode mudar o que é seu. E, além disso, lutar por uma identidade local na esperança de ser e agir em uma outra língua, sem querer ocupar o lugar do outro.

3.3 O LOCAL DA IDENTIDADE NO ENSINO DE LÍNGUA

Esta é uma pesquisa desenvolvida dentro do espaço em que os participantes vivem e realizam suas trocas culturais e sociais. Esses indivíduos desenvolveram atividades na e para a própria comunidade e, por essa razão, acredito que a relação identidade e língua está agregada ao sentido de localidade, que aqui faz oposição aos efeitos de uma globalização que suprimiram e apagaram as diferenças, homogeneizaram conceitos e desapareceram com os conhecimentos locais, tornando o mundo uma grande vila global. Entretanto, há também aqueles que fazem oposição a esse pensamento e, é com estes últimos que coaduno, a exemplo de Canagarajah (2005) que postula:

Se a globalização modernista tentou erradicar o conhecimento local, a pós-moderna o incorporou da sua maneira. Se a globalização da modernidade suprimiu as diferenças, a da pós-modernidade trabalhou entre os aspectos locais, delas se apropriando. Por que, apesar das mudanças mundiais no último século, podemos acreditar piamente que o conhecimento local não foi completamente erradicado. O local, de fato, foi negociado, modificado e misturado ao global. (CANAGARAJAH, 2005, p.8-9).

De forma semelhante, o inglês como língua franca está sendo reinventado, reconstruído e criativamente utilizado, dentro das localidades, como uma ferramenta sociocultural, política e ideológica para que os povos do mundo contem suas histórias à sua maneira, como atesta Canagarajah (2005), ao discorrer sobre o fato do inglês ter conectado uma boa parte da Índia ao mundo e vice-versa. O pesquisador do Sri Lanka se diz grato por essa via de mão dupla que a língua pode oferecer a diversos países, inclusive ao seu próprio. Contudo, ele deixa muito claro que ex-colonizados como os indianos “já pagaram um preço muito alto por esse privilégio, portanto deixe-os usá-lo ao seu bel prazer²⁸” (CANAGARAJAH, 2005, p. 19). Usar ao bel prazer significa incorporar o inglês no seu dia-dia e, inevitavelmente, para falar sobre assuntos locais; criar e adaptar vocábulos e realizar contribuições sintáticas que lhes fazem sentir confortáveis e comunicáveis. Crystal (2010, p.2) por exemplo, demonstra o resultado dessa apropriação da seguinte maneira: “Eles [os usuários] se sentem como se, de alguma maneira, tivessem transformado a língua em algo próprio. Algo que, pessoalmente acredito aumentar a confiança linguística e a autoestima.” (CRYSTAL, 2010 p. 2).

Sobre esse tópico, alguns construtos sociais, políticos e culturais que contornam a construção desse processo, associam a autoestima ao aprendizado de línguas, partindo dos

²⁸ Kanavillil Rajagopalan, indiano radicado no Brasil, é outro autor que compartilha dessa visão. É muito comum o estudioso afirmar nas suas palestras e bate-papos que não devemos ter medo de “avacalhar” a língua inglesa. Este, talvez, seja o preço que uma língua franca mundial tenha que estar pronta para pagar.

seguintes princípios: o domínio de uma língua pode assegurar uma posição social privilegiada; o acesso a ela, talvez proporcione uma leitura crítica dos acontecimentos políticos mundiais e através do conhecimento desse idioma podem ser estabelecidas relações interculturais, logo se tem autoestima, se é emancipado e se faz agenciamento.

Spivak (2010) em seu texto ‘Pode o Subalterno Falar?’ afirma que não é bem assim que essa carruagem anda. Para a autora, agência é um sonho distante daqueles que ocupam as camadas das classes populares e chama atenção para as soluções essencialistas e simplificadas que os acadêmicos sugerem, na tentativa de ajudar os sujeitos oprimidos por sistemas autoritários. Sobre esses intelectuais, há também o risco de desejarem falar no lugar dos subalternos, dando ao discurso uma força imaginária da qual estes não têm posse. Vejamos por exemplo o trabalho aqui em questão: eu contava com seis participantes, número que foi reduzido a dois membros com o passar do tempo, apesar de todo um discurso sobre empoderamento e a promessa de que eles sairiam da pesquisa como falantes de inglês mais críticos e reflexivos. Entretanto, não contei com a interferência direta dos aspectos identitários dos jovens residentes do Candeal, na maioria estudantes de meio período que precisam trabalhar no turno oposto e/ou alunos que possuem dupla jornada, incluindo as tarefas de casa e os cuidados com os irmãos mais novos.

É preciso dizer que tanto Spivak (2010) quanto esta pesquisadora, não lançam aqui uma nuvem de pessimismo e não desisti da minha proposta inicial, porém, compreendo que a autora indiana ocupa um local de fala em que conhece de perto o desprivilégio das mulheres e a desvalorização das comunidades sem casta. Nesse sentido, se faz necessária uma reflexão sobre os aspectos salientados, já que estou falando quase do mesmo lugar, das minorias. Decidi alimentar minhas esperanças, a partir dos elementos apresentados por Kumaravadivelu (2014) em seu texto ‘*The decolonial option in English teaching: Can the subaltern act?*’ Antes de elencá-los, contarei a sua história²⁹ narrada em primeira pessoa por ter sido uma experiência pessoal, que serviu de pano de fundo para fundamentar o argumento do meu texto e considerando que é de histórias que este trabalho é constituído:

Em 1986, recém saído do doutorado, fui ao estado vizinho do Michigan para encontrar um famoso compatriota, naturalizado americano e especialista em Linguística Aplicada. Durante a nossa conversa, o colega perguntou sobre a minha área de interesse de pesquisa e qual seria o cerne das minhas publicações. Eu, entusiasticamente, respondi à pergunta: *English Language Teaching Methods*, esperando seu consentimento e apreço. Diferente disso, ele me olhou de uma maneira que só um sábio

²⁹ Essa história é minha tradução livre do texto *The decolonial option in English teaching: Can the subaltern act?* Publicado em TESOL QUARTERLY Vol. 0, No. 0, 2014.

ou uma pessoa mais experiente olha para um ingênuo novato e em um tom quase paterno disse-me: “Eles nunca permitirão que um falante não-nativo³⁰ se estabeleça na área de métodos e materiais” (KUMARAVADIVELU, 2014, p. 1). O professor não esclareceu quem eram eles, nem eu perguntei. Daí em diante, sugeri-me mudar para o campo da Sociolinguística que tratava do Tâmil (minha língua materna) e do inglês indiano e ainda acrescentou que eu poderia fazer a diferença dentro dessa perspectiva. Obviamente que, sem querer abandonar meu genuíno interesse pelos métodos, ignorei seu conselho. Dois anos após esse encontro, submeti à editora o manuscrito completo do meu primeiro livro ‘*Beyond the methods: Macrostrategies for language teaching*’ (KUMARADIVELU, 2003) e, a partir de então, comecei a esperar, esperar e esperar por um retorno dos responsáveis que nunca chegou. Até que mais dois anos se passaram e decidi ligar para a chefe de edição, exigindo uma solução rápida para o meu problema. Ela, educadamente, prometeu averiguar o que havia acontecido e me garantiu que em uma semana retornaria com uma resposta. Cumprindo com o prometido, a editora me enviou uma justificativa que mais parecia um enredo de filme: o escritório responsável por cuidar do setor de aprendizado de línguas, havia se mudado para um outro andar do prédio, durante esse processo o meu manuscrito foi perdido e apesar de tê-lo encontrado, decidiram não publicar porque o tema já não se encaixava mais na agenda de publicações da editora. Desconfiei muito dessa resposta, uma vez que a editora continuava lançando livros do mesmo viés, com a autoria de nativos. As minhas suspeitas se confirmaram em Abril de 2002, no 36º TESOL Convention. Enquanto eu estava circulando entre os stands da sessão de livros organizada por aquela editora que me rejeitou, deparei-me com um consultor que veio me parabenizar por uma apresentação ministrada no IATEFL³¹ intitulada ‘*Method, Antimethod, Postmethod*’. Apontando para a logomarca da minha fatídica editora, esse cidadão disparou: “Foi a melhor coisa você ter mudado para Yale, grupos dominantes de editores como esses aí, jamais teriam publicado seu livro”. Naquele momento, percebi que eu não poderia trabalhar como um homem livre dentro das minhas próprias escolhas de pesquisa e, ainda mais grave, a minha vida como um profissional não-nativo era comandada e manipulada sutilmente e de maneira invisível por forças que parecem invencíveis³².

Apenas parecem invencíveis, pois no mesmo texto Kumaravadivelu (2014) conclui que “o subalterno não só pode falar, como pode escrever”³³ (KUMARADIVELU, 2014, p.17). O autor, então, nos apresenta todos os movimentos que foram feitos em direção à desmarginalização do não-nativo e a favor da construção de uma autoimagem que valoriza a identidade dos pesquisadores de inglês que estão nas margens:

³⁰ Esse termo, por vezes apareceu no texto original através da sigla em inglês NNS (non-native speaker).

³¹ IATEFL – International Association Teaching English as a Foreign Language.

³² O texto original encontra-se nos anexos da tese.

³³ There is ample evidence in our disciplinary literature: The subaltern can speak; the subaltern can write.

- Nos últimos anos, tanto iniciativas coletivas quanto individuais, têm realizado tentativas de combate contra a marginalização de não-nativos na área de estudos linguísticos. Em 1991, por exemplo, a Associação Internacional TESOL³⁴ adotou um estatuto em favor desses pesquisadores (*Statement on Nonnative Speakers of English and Hiring Practices*), a fim de repudiar a discriminação contra eles.
- Em 1998, seguindo a iniciativa tomada por um grupo comprometido de profissionais não-nativos liderados por George Braine, a organização do evento (TESOL) estabeleceu oficialmente a criação do *NNEST Caucus*. O grupo tinha como objetivo principal a criação de um ambiente profissional sem discriminação para todos os membros do TESOL, independente da língua e do lugar de origem.

Kumaravadivelu (2014, p. 5) admite que já se passaram mais de 15 anos dessas afirmativas e ainda falta muito a ser combatido, mas também houve um progresso visível no final dos anos 1990, através das contribuições de Philipson (1992), pioneiro no assunto sobre a natureza imperialista do ensino de inglês, Pennycook (1998), responsável por historicizar o caráter colonial que ainda permanece nas práticas desse ensino e Canagarajah (1999), que documentou a resistência política dos aprendizes de inglês.

Por outro lado, os participantes e eu estamos realizando nosso pequeno movimento aqui e agora, dando a volta no *Guetho*, narrando histórias que fazem parte do cotidiano dos ouvintes e contadas por sujeitos que impregnam o enredo dos textos com suas identidades.

3.4 O VALOR DAS HISTÓRIAS NO ENSINO DE INGLÊS³⁵

Até mesmo os mais incrédulos sobre o valor da contação de histórias para o ensino, de uma maneira geral, não resistem ao chamado ‘era uma vez...’, sem que não se inclinam para ouvir histórias; confirmando que independente da fé, do gênero ou do grau de veracidade, elas têm seu lugar ao sol nos espaços educacionais. Coelho (1991) ressalta a importância das histórias contadas para a preservação de uma cultura, na configuração de um lugar e na transmissão de tradições familiares de um povo dentro dos trabalhos desenvolvidos nas escolas. Sobre tradição, por exemplo, a mesma autora compreende que são os contos de tradição oral que guardam os detalhes da história de um determinado grupo, cujo coletivo identitário é

³⁴ TESOL - Teaching English as a second Language.

³⁵ Esse tema será retomado no Capítulo 4. Haja vista, a contação de histórias fazer parte do grande mote deste estudo.

preservado em função das performances dos contadores (COELHO, 1991, p. 82). Por essa razão, eles eram considerados figuras de destaque nas comunidades, que se colocavam em círculos para ouvir os fatos que alimentavam o imaginário popular, afinal:

A contação de histórias é atividade própria de incentivo à imaginação e o trânsito entre o fictício e o real. Ao preparar uma história para ser contada, tomamos a experiência do narrador e de cada personagem como nossa e ampliamos nossa experiência vivencial por meio da narrativa do autor. Os fatos, as cenas e os contextos são do plano do imaginário, mas os sentimentos e as emoções transcendem a ficção e se materializam na vida real. (RODRIGUES, 2005, p. 4).

É no mundo da imaginação que as crianças buscam maneiras de dar imagens ao aprendizado, que para elas é algo subjetivo e, no desenvolvimento cognitivo infantil, as histórias desempenham o papel fundamental na construção de uma linguagem imagética e simbólica, de maneira que estas sirvam como recursos de áudio e visual, considerando a habilidade do ouvinte em dar vida às palavras, ainda que não possuam ilustrações referentes. Ademais:

Nós, os homens do sertão, somos fabulistas por natureza [...] desde pequenos, estamos constantemente escutando as narrativas multicoloridas dos velhos, os contos e lendas [...]. Deste modo a gente se habitua, e narrar estórias que correm por nossas veias e penetram em nosso corpo, em nossa alma, porque o sertão é a alma de seus homens. (GUIMARÃES ROSA³⁶, 1984, p. 19).

Entretanto, apesar de ser ingênuo, para a maioria dos pesquisadores em literatura infantil, a relevância do uso de narrativas em sala de aula deve ter sempre um caráter pedagógico, moralizante e que funcione como instrumento de incentivo à leitura e do desenvolvimento da escrita. Eu acredito na legitimidade dessa proposta, mas reconheço também que o valor das histórias vai além dos objetivos didáticos que, por vezes, ofusca “um incontável número de elementos possíveis no sentido de imitar a vida, dando a esta um viés heróico cuja personagem acaba sendo os interlocutores que abre mão da rotina diária para viver o inusitado na ficção.” (COELHO, 1991, p.94). Outrossim, justifico a minha escolha em favor da utilização da contação de histórias como um instrumento social, didático e eficaz no ensino de inglês para as crianças da Creche Virgem de La Almudena. Além disso, minha iniciativa se configura uma maneira festiva de chegar de mansinho em um espaço escolar que não é nosso, para ensinar essa língua estranha-estrangeira.

Na tentativa de apresentar argumentos que fundamentem a associação entre contação de história e ensino de inglês, encontrei um campo de pesquisa árido, ou sob o domínio da

³⁶ Guimarães Rosa em entrevista dada a Arroyo em 1984.

literatura estrangeira que trata essa relação pelo viés das teorias de *storytelling*³⁷, e estas se aplicam ao uso de histórias em inglês para crianças que falam inglês como primeira língua. Cassel Silva (2014) registrou que sob a temática ‘contar histórias para aprender’, foram encontrados 32 estudos, sendo que a maioria deles está concentrada na área de educação, como representado na **FIGURA 3-2**:

FIGURA 3-2: Gráfico apresentado por Cassel Silva (2014)



Fonte: Cassel Silva (2014)

Em contrapartida, após uma busca no Banco de Teses e Dissertações – CAPES, foram encontradas cinco dissertações sobre o tema aqui em questão:

- a) TONELLI, Juliana Reichert Assunção - Histórias infantis no ensino da língua inglesa para crianças (Universidade Estadual de Londrina);
- b) SILVA, Thaiza Aparecida da. A - Atividade de contação de histórias nas aulas de inglês (Universidade Federal de Goiás);
- c) KLEIN, Viviane dos Santos - Atividade de inglês ou atividade em inglês: contando histórias na sala de aula de língua estrangeira (Universidade do Vale do Rio dos Sinos);
- d) ALVES, Reginaldo - A presença do *storytelling* nos livros didáticos de língua inglesa - PNLD 2014 - Ensino Fundamental II (Universidade Estadual da Bahia);
- e) BELIVACQUA, Rachel Mattos - O papel da narrativa no ensino de inglês na escola pública (Universidade do Vale do Rio dos Sinos).

Considerando-se que os textos apresentam propostas diferentes, decidi separá-las em dois grupos: Contação de história voltada para o ambiente de cursos livres e escola privada e o segundo grupo se refere aos estudos para o uso de narrativas nas escolas públicas. Em seguida

³⁷ Termo equivalente a Contação de História.

apresento a **TABELA 3-1** dos trabalhos desenvolvidos em instituições privadas (primeiro grupo):

Tabela 3-1: Contações de histórias realizadas em cursos livres e escola privada.

Título	Autoria	Natureza da pesquisa	Perfil dos sujeitos	Contexto	Resultados
Histórias infantis no ensino da língua inglesa para crianças.	Juliana Reichert Assunção Tonelli	Pesquisa-ação	10 alunos com faixa etária entre 8 e 9 anos. Todos os alunos estudavam na escola desde a Educação Infantil, portanto já tinham sido expostos à língua inglesa antes.	Escola particular de ensino regular da cidade de Londrina (“uma das mais tradicionais e respeitadas do Estado – autora”)	“Partindo das concepções vygotskianas, conclui-se que houve um excelente aproveitamento das crianças e das professoras envolvidas”
Atividade de contação de histórias nas aulas de inglês.	Thaiza Aparecida da A. Silva	Pesquisa etnográfica	Crianças de 7 e 8 anos (“A maioria dos alunos dessa escola de idiomas pertence à classe média” (autora da pesquisa)	Escola de idiomas na cidade de Goiânia, que faz parte da educação continuada do sistema S ³⁸ de ensino.	“Desenvolveram a oralidade, investiram nas relações interpessoais e fortaleceram a parceria com os amigos”.
Atividade de inglês ou atividade em inglês: contando histórias na sala de aula de língua estrangeira.	Viviane dos Santos Klein	Pesquisa participante	Adolescentes de idade entre 13 e 16 anos	Escola de idiomas da cidade de Porto Alegre.	“Todos os participantes refletiram sobre o que significa contar história e conseguiram realizar essa tarefa usando a língua estrangeira para mediar essa interação”

Fonte: Autora (2017)

As pesquisas citadas anteriormente apresentam alguns pontos em comum, que convergem para o fato das crianças terem sido expostas ao idioma antes de serem submetidas à experiência de contação de história em inglês. Em relação à aquisição de língua, para que os alunos desenvolvessem habilidade oral, de escrita ou de leitura, esse método não está explícito, exceto de maneira indireta e não muito clara no texto de Thaiza Aparecida Silva. Ainda se tratando de habilidades, percebe-se que, mesmo contando com o conhecimento linguístico dos

³⁸ O Sistema S está inserido no conjunto de iniciativas do Ministério da Educação para a educação profissional e tecnológica que conta com uma rede de escolas, laboratórios e centros tecnológicos espalhados por todo o território nacional. Fazem parte do sistema S: Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (Senai); Serviço Social do Comércio (Sesc); Serviço Social da Indústria (Sesi); e Serviço Nacional de Aprendizagem do Comércio (Senac). Existem ainda os seguintes: Serviço Nacional de Aprendizagem Rural (Senar); Serviço Nacional de Aprendizagem do Cooperativismo (Sescoop); e Serviço Social de Transporte (Sest).

alunos, as professoras relatam que é preciso uma negociação entre língua estrangeira e língua materna, aspecto que será retomado nesta seção e no Capítulo 4. Na **TABELA 3-2**, vemos os trabalhos realizados dentro do ensino público (segundo grupo):

Tabela 3-2: Contações de histórias direcionadas ao ensino na escola pública

Título	Autoria	Natureza da pesquisa	Perfil dos sujeitos	Contexto	Resultados
A presença do <i>storytelling</i> nos livros didáticos de língua inglesa - PNLD 2014 - Ensino Fundamental II	Reginaldo Alves	Pesquisa etnográfica/ Documental (não parece claro)	Sem sujeitos Objetos: Análise dos livros didáticos de língua inglesa aprovados pelo Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) 2014		A análise dos livros didáticos revelou que na modalidade proposta nessa pesquisa não há trabalho com <i>storytelling</i> em nenhuma das coleções de Língua Inglesa, para o Ensino Fundamental II, escolhidas pelo PNLD 2014
O papel da narrativa no ensino de inglês na escola pública.	Rachel Mattos Belivacqua	Pesquisa-ação	Alunos do Ensino Fundamental na faixa etária entre 10 a 14 anos.	Escola pública do Ensino Fundamental de Porto Alegre	*desenvolvimento afetivo para com a língua; * iniciativa dos alunos em fazerem relação das histórias lidas com seu cotidiano; *produção cultural dos alunos parte dos elementos alegóricos da narrativa.

Fonte: Autora (2017)

Como havia dito, há realmente uma escassez de trabalhos que abordam o tema. A primeira dissertação, por exemplo, é uma pesquisa documental dos estudos desenvolvidos fora do Brasil e dos textos citados na tabela anterior. Certamente, esse é um registro válido, uma vez que expõe o pouco que se tem feito no nosso país no tocante à utilização de histórias para o ensino de inglês, mas ele não contempla as necessidades desta pesquisa.

No que se refere às demandas do meu estudo, o texto de Belivacqua (2011) parece o mais próximo, tendo em vista que a investigação se passa dentro de uma escola pública e o *background* linguístico dos alunos talvez se assemelhe ao das crianças que ouviram as nossas histórias, exceto pela diferença de idades (todos os alunos das cinco pesquisas são mais velhos que os alunos da Creche), pela localização geográfica e a formação acadêmica dos pais. Não obstante, foi de grande proveito observar que os alunos de Belivacqua, oriundos da escola

pública, eram ouvintes de contação de história em segunda língua e não apresentaram resistência, alegando incompreensão das narrativas.

Diante do que foi sucintamente analisado e, tendo em vista que o contexto e o perfil dos alunos deste estudo são diferentes das tabelas apresentadas, fiz a escolha por atividades lúdicas que antecediam o relato das histórias. Entendo que uma abordagem lexical³⁹ atende ao objetivo geral desta investigação, ou seja de introduzir o ensino de inglês como língua franca às crianças da comunidade do Candéal, através da contação de histórias. Minha intenção é que pequenos ouvintes brinquem de experimentar uma língua estrangeira que lhes é negada pela ausência de políticas públicas que não oferecem o ensino de inglês para as séries iniciais na maioria das escolas públicas do Brasil.

Encerro esta seção com a suspeita de que, provavelmente, ainda há tão pouco sobre a correlação entre ensino de inglês e contação de histórias devido ao desafio de fazer crianças ouvirem uma história em outra língua e ainda assim achar esse momento tão divertido quanto as narrativas contadas em português. Talvez seja a hora de romper com a barreira da equivalência textual linguística e procurar práticas *transgêneras* para a contação de novos fatos.

3.5 UMA PRÁTICA TRANSLÍNGUE PARA FAZER HISTÓRIA

“It is quite understandable that readers are skeptical of much new-tangled terminology in academia these days. Terms like translangual practice may similarly sound outlandish and unnecessary. However, we must be open to the fact that terms and labels we use in linguistics are not innocent.”⁴⁰ (CANAGARAJAH, 2013, p.19).

Canagarajah (2013) introduz o segundo capítulo do livro ‘*Translingual Practice – Global Englishes and Cosmopolitan Relations*’ com o texto da epígrafe desta seção. Eu, assim como os leitores mencionados por ele, também desconfio dos novos termos; por essa razão, decidi acompanhá-lo na viagem que o fez adotar e difundir a expressão ‘Prática Translínque ou Translingualismo⁴¹’.

De acordo com Canagarajah (2013, p.19), as práticas translíngues surgem para fazer oposição ao paradigma monolíngue consolidado na Europa Ocidental, modelo igualmente conhecido como ‘mito’ (HARRIS, 2009, *apud* CANAGARAJAH, 2013, p.19) ou ‘ambição

³⁹ Esse aspecto será abordado no Capítulo 4.

⁴⁰ É completamente compreensível que os leitores estejam céticos a respeito do emaranhado de terminologias na academia, recentemente. Termos como ‘prática translíngue’, podem ao mesmo tempo soar estranho e desnecessário. No entanto, devemos estar abertos para o fato de que os termos e os rótulos que usamos em linguística são inocentes.” (CANAGARAJAH, 2013, p.19).

⁴¹ Ambos serão usados nesta pesquisa como termos equivalentes.

ocidental’, definido por Certau (1984, *apud* CANAGARAJAH, 2013, p.19). Este último, associa a propagação do mito ambicioso de um mundo monolíngue à promessa de eficiência, controle e transparência que esses valores provenientes do iluminismo trariam aos seus usuários (CERTAU, 1984). O mesmo autor, observa que subjaz à orientação monolíngue o mesmo conceito para língua, comunidade e lugar.

Tais convicções não se popularizaram de forma aleatória. Elas foram inseridas dentro dos seguintes movimentos culturais, sociais e econômicos para que ganhassem cara, cor e corpo: Romantismo; Iluminismo e Modernidade; Industrialização; Formação de Nação-Estado; Estruturalismo, por fim, Colonização e Imperialismo (CANAGARAJAH, 2013). O autor relata que a associação desses elementos fez surgir a Tríade dos Herdeiros⁴², que vem a ser a união entre língua, comunidade e lugar e, por conseguinte, essa tríplice aliança postulava que o uso da língua, por outros que não pertenciam àquela comunidade, era considerado um ato ilegal:

A língua era capaz de, naturalmente, expressar apenas os valores e pensamentos que pertencem a essa comunidade. Tal construto tornou a comunidade proprietária da língua, portanto se outros pretendessem se manifestar através desta, eram considerados usuários ilegítimos, afinal, eles poderiam não ser capazes de expor os conhecimentos de sua vida comunitária e valores no idioma de outra pessoa. Os herdeiros também territorializaram a língua, de forma que, se esta se deslocasse para outro lugar, estaria em terras alheias. Por conseguinte, a região não poderia expressar o espírito da comunidade ou tornar-se parte desse lugar⁴³. (CANAGARAJAH, 2013, p. 20)

Poderia me arriscar em afirmar que o texto acima traz a concepção das ideologias do imperialismo linguístico refletida na sociedade contemporânea, basta observar o mote desse pensamento: a relação entre comunidades dominantes *versus* comunidades menores e o direito que arbitrariamente a primeira tem sobre a outra, considerando-se que a língua era o elemento bélico desse jogo de poder, regido pelas leis da tríade que define o nativo como um sujeito monolítico pertencente a uma única comunidade de fala e, esta por sua vez, determina sua identidade (CANAGARAJAH, 2013). Portanto, somente esse nativo possui a legitimidade para indicar quando, como e onde a língua pode ser usada.

Todavia, os percussores dessa ideia não contaram com os herdeiros ilegítimos fora do casamento entre língua e comunidade. Destes nasceriam os filhos dos mesmos movimentos que

⁴² This equivalence of language, community and place has been widely called the ‘Herderian triad’ (CANAGARAJAH, 2013, p.20).

⁴³ “The language was capable of naturally expressing only the values and thoughts belonging to that community. This idea made the community the owners of the language. Others were illegitimate users. They may not be able to express the thoughts of their community life and values in someone else’s language. The Herderian also territorializes language. A language that moves to another place is in alien territory. It cannot express the spirit of the community or become part of that place.” (CANAGARAJAH, 2013, p.20-21).

impulsionaram a fábula de uma população monolíngue: a industrialização que provocou trocas entre os povos que praticavam o livre-comércio; a ciência que necessitava circular entre outras terras para ser experimentada e atender às descobertas deixadas pelo iluminismo e a chegada do capitalismo. Afinal de contas, como se daria a expansão desses elementos, sem que os grupos ditos monolíngues, monoculturais e de monopensamento se abrissem para o fato de que “as línguas são móveis, heterogêneas, híbridas e dialogam com fontes semióticas para fazer sentido?” (CANAGARAJAH, 2013, p. 23). Sem dúvida, é nítida a relação entre eles, a julgar todas as transformações sociais hoje vivenciadas e aos seus impactos nas formas de se expressar e se relacionar, principalmente quando se recorre ao uso dos signos que estão em nosso entorno, como defende Rocha (2015):

A ideia de superdiversidade é recuperada, a fim de enfatizarmos o desafio de rompermos com a visão tradicional de estabilidade e imobilidade relaciona ao construto de língua como sistema independente, em favor do reconhecimento das línguas como recursos semióticos móveis, que se aliam a outros (som, movimento, imagem, etc.) para a construção de sentidos na comunicação contemporânea. (ROCHA, 2015, p.423).

Por conseguinte, seria promissor para os países no topo da cadeia alimentar, devorar terras e línguas de outros povos, através do discurso da globalização moderna que defende a hierarquia linguística das nações mais desenvolvidas tecnologicamente e detentoras do capital de giro mais expressivos (HALL, 1997). Nessa perspectiva, os falantes de outras línguas voltariam à condição de filhos bastardos, se não fosse a inauguração do conceito de uma globalização pós-moderna, “mais multi-direcionada e de fontes culturais e materiais que se movimentam entre caminhos múltiplos dentro de espaços sociais diversos onde o poder das hierarquias é menos estruturado.”⁴⁴ (CANAGARAJAH, 2013, p.25). Hall (1997) complementa que esses deslocamentos acontecem dentro de uma divisão geopolítica que permite a negociação e o fluxo de pessoas, ideias, tecnologias e discursos que colaboram com a aproximação dos povos e a redução dos monopólios.

Rocha (2015), em consonância com Hall (1997), acrescenta que por trás dessas novas dinâmicas demográficas está o aumento nas categorias de migrantes na atualidade. A autora pontua que esse acréscimo se dá não somente em termos de nacionalidade, etnia e linguagem, mas também no que diz respeito “aos motivos, padrões e itinerários de migração, processos de inserção no mercado de trabalho e nas sociedades que os recebem, o que, por sua vez, exerce

⁴⁴ Current discourses theorize post- globalization as more bi- or even more multi-directional, with cultural and material resources flowing through paths and constructing social spaces which are more diverse and power hierarchies that are less neat. (CANAGARAJAH, 2013, p.25).

grande impacto nas maneiras como as relações humanas se constroem e nas formas de comunicação.” (ROCHA, 2015, p. 417).

Esses desenvolvimentos provocaram a necessidade e o surgimento de um diálogo articulado, transversal e poliglota, justo aquele que Canagarajah (2013) preferiu denominar de *Transligual Practice*. O autor antecipa que não pretende dar a esse termo nenhum conceito estático, porque pretende somar, misturar e incorporar definições que agreguem sentidos a essa prática. Ainda assim, quando Canagarajah (2013, p.26-27) descreve as estratégias dos falantes desse diálogo, ele nos fornece uma imagem do que vem a ser a prática translíngue:

Nós veremos que as pessoas não estão confiando em significados e formas prontas (postuladas pelos modelos do Estruturalismo) a serem utilizados em uma comunicação de sucesso nas zonas de contato. Em lugar de aplicarem o conhecimento pré-definido por essa ou aquela língua, estes usuários estão trabalhando de maneira colaborativa na construção de significados provenientes de diferentes fontes semióticas. Ademais, os falantes estão elaborando sentidos através de estratégias que melhor atendem às suas necessidades, por essa razão, priorizam a prática⁴⁵. (CANAGARAJAH, 2013, p.26-27)

Canagarajah (2013) também salienta a importância de se entender ‘prática’ a partir da perspectiva de Pennycook (2010 *apud* CANAGARAJAH, 2013, p.27), onde esta é vista como um sistema aberto a novas formas, funções e significados provenientes das relações de convívio e, portanto, ‘prática’ como um conjunto de ações dinâmicas que se ajustam aos terrenos multilíngues e pluriculturais das zonas de contato. Sobre estas zonas de contato, o autor as define como espaços heterogêneos em que diversos grupos sociais interagem através de práticas linguísticas híbridas. Para tanto, acata-se a ideia de comunicação bem sucedida, mesmo no caos dos novos assentamentos, em que a diferença é a norma, porque pelo viés translíngue, o sucesso comunicativo não precisa ser definido através de um conjunto consensual de normas linguísticas (CANAGARAJAH, 2013, p.68).

Por esse mesmo viés, compreende-se que essas práticas no ensino de línguas estrangeiras, implicam na elaboração de objetivos educacionais em favor de movimentos de desnaturalização de conceitos hegemônicos sobre o uso (in)correto dessa ou daquela língua. Por sua vez, as orientações também irão acarretar na construção das identidades híbridas que ocupam os espaços das salas de aulas, vistas como um campo fértil para a socialização translíngue. Os sujeitos que realizam suas interações através do uso de “estratégias de

⁴⁵ “We will see that people are not relying on ready-made meaning and forms (as posited by structuralist language models) for communicative success in contact zones. Rather than moving top down to apply predefined knowledge from their language or cognitive system, people are working ground up to collaboratively construct meaning semiotic resources. All these strategies point to the need of each one. We have to move away from system, cognition and form to focus on practice.” (CANAGARAJAH, 2013, p. 26-27).

resistência” (CANAGARAJAH, 2013, p. 113) para manipular estruturas, a partir de um sistema de códigos misturado às ocorrências locais. Dessa maneira, revela-se um exercício de agência e localidade, dinâmico e transformador, pelo qual os participantes, embora conscientes dos códigos dominantes, exercem seu direito de imprimir suas línguas (locais), suas vozes, suas subjetividades e suas identidades (CANAGARAJAH, 2013).

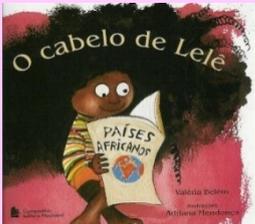
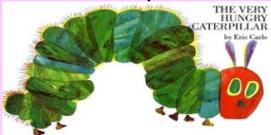
Sob essa ótica, o mesmo autor salvaguarda a aprendizagem de línguas como um processo ligado à performatividade dos indivíduos que estão atuando como agentes na colaboração de um arcabouço linguístico e que irá atender aos seus interesses e necessidades comunicativas. Rocha (2015) adiciona a essa reflexão o fato da performance estar alinhada com as iniciativas dos falantes, que não se encolhem com medo da maldição do mito da hereditariedade. Em oposição a isso, esses falantes se utilizam das práticas translíngues para exercer seu direito de fala dentro e fora dos espaços públicos e, para tal, a autora salienta que requer um deslocamento de aprendizes e professores para o lugar do exercício da cidadania.

Nessa direção, diante do que foi exposto, entendo que as teorizações articuladas à ideia de práticas translíngues e o ensino de línguas, podem colaborar de maneira reflexiva com as questões ligadas a identidade, localidade, agenciamento, performance e cidadania, elementos que compõem este estudo. Ciente de todos os desafios que essa orientação possa acarretar em um ensino de inglês aural, gostaria de propor uma contação de histórias translíngue e mesclada pelos portugueses, ingleses e vozes dos alunos. O Capítulo da análise dos dados será uma dessas ocasiões onde serão ouvidas tais vozes, com base nas três categorias de análise relacionadas aos tópicos que acabei de dissertar: Língua e Política; Língua e Cidadania e Língua e Identidade. Por enquanto, convido o leitor a circular pelos bastidores da história.

4 OS BASTIDORES DA HISTÓRIA - O PLANO DE AULA

Embora os planos de aula não façam parte da lista de instrumentos de coleta de dados, faz-se necessário discorrer sobre eles, tendo em vista que eles refletem as minhas escolhas pedagógicas e as bases teóricas que fundamentaram as contações de história, como por exemplo: Moraes (1992); Lewis (1993); Nation (2002); Miranda (2003); Vygotsky (2002); Tonelli (2007); Rocha (2008); Cristovão e Gamero (2009) entre outros. As orientações desses textos resultaram na elaboração da **TABELA 4-1** com os planos de aula⁴⁶ a seguir:

Tabela 4-1: Resumo dos planos de aula

HISTÓRIA	OBJETIVO	OBJETIVO IMPLÍCITO	ATIVIDADES	ESTRATÉGIAS
<p>O Cabelo de Lele</p> 	<p>Ensinar partes do rosto (corpo humano) aos alunos.</p>	<p>Refletir sobre valores estéticos dentro de uma sociedade de consumo e, através dessa pauta, discutir identidade.</p>	<p>*Ditado de desenho; *Auto-retrato; *Selfie</p>	<p>*Os voluntários são os modelos para falar de si; *O uso de desenhos para relembrar o vocabulário; *Usar uma peruca para as fotografias (pantomima).</p>
<p>Menina bonita do laço de Fita</p> 	<p>Apresentar vocabulário relacionado ao conteúdo da história:</p> <ol style="list-style-type: none"> Cores Membros da família (mom/dad) Boy/girl 	<p>*Refletir sobre identidade a partir do tema raça; *Discutir gênero; *Falar sobre as formações familiares</p>	<p>*Confeccionar um coelho (de qualquer cor); *desenhar o quadro da família de afeto.</p>	<p>*pintura; *desenho; *usar a escola como espaço para falar sobre os gêneros</p>
<p>Boladas e Amigos</p> 	<p>*Ensinar nomes de animais</p>	<p>*Brincar de aprender</p>	<p>*Jogos de adivinhação; *Confeccionar uma bola de meia; *Criar seu bicho de estimação</p>	<p>*brincar/jogar foi a grande e única estratégia dessa aula</p>
<p>The Very Hungry Carterpillar</p> 	<p>*Apresentar o vocabulário sobre comidas.</p>	<p>*Falar sobre tradição local através da culinária.</p>	<p>*Confeccionar alguns elementos da história (lagarta e a borboleta). *Fazer um cachorro quente; *Cuscuz day</p>	<p>*Os alunos deveriam saborear quase todos os alimentos que lhes estava sendo apresentado.</p>

Fonte: Autora (2017)

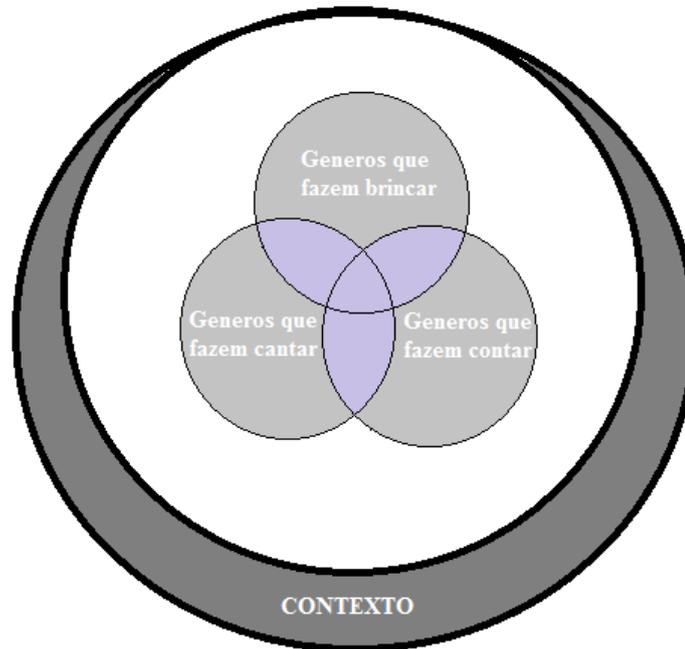
⁴⁶ Os planos de aula na íntegra, separados por histórias, estão no APÊNDICE F desta Tese.

Sobre os objetivos citados no quadro anterior, eles foram delimitados a partir do argumento de que o ensino de Língua Estrangeira para Crianças (doravante LEC), (ROCHA 2008) deve ser, acima de tudo, lúdico e flexível, como afirmam também Cristóvão e Gamero (2009) no texto ‘Inglês na infância: Brincar aprendendo ou aprender brincando?’ As autoras acreditam que brincar/jogar é o gênero de atividade central e imprescindível na educação infantil. Miranda (2003), compartilha do mesmo pensamento, ou seja, de que a brincadeira nas aulas de língua estrangeira deve ser compreendida como um elemento moderador entre a dureza das técnicas e a aquisição, uma vez que é através de um ensino brincante que a criança amplia sua zona de desenvolvimento proximal (doravante ZDP)⁴⁷, como defende Vygotsky (2002), ao argumentar que o jogo é “[...] uma forma de atividade natural de trabalho da criança, que lhe é inerente e é a preparação para a vida real.” (VYGOTSKY, 2002, p. 107). Este também corrobora com a discussão desta pesquisa, ao registrar o papel mediador da língua materna no aprendizado de uma língua estrangeira, quando a criança não habita espaços naturalmente bilíngues (VYGOTSKY, 2002).

As atividades e estratégias, propostas a seguir, foram desenhadas a partir das alegações de Rocha (2008) de que nós professores devemos promover o ensino de LEC pautado na diversidade e, através da visão da linguagem como prática social, podemos motivar nas crianças “[...] capacidades que lhes permitam desenvolver-se linguística, cognitiva, afetiva e socioculturalmente.” (ROCHA, 2008, p.20). Por essa razão, a autora propõe o diagrama abaixo como base para o desenvolvimento de estratégias no momento de pensarmos LEC em ambientes escolares monolíngues:

⁴⁷ Zona de Desenvolvimento Proximal – Espaço entre o que a criança pode fazer com a ajuda de outro (Desenvolvimento Proximal Ou Potencial) e o que ela consegue fazer sozinha de maneira autônoma (Desenvolvimento Real) (ROCHA, 2008).

FIGURA 4-1: Agrupamento de Gêneros e Sistema para LEC



Adaptado de ROCHA (2008, p. 26)

Nesse modelo proposto por Rocha (2008), os gêneros estão dentro do círculo maior do contexto, considerando que as canções, as rimas, as histórias devem valorizar os costumes locais, a fim de desestranhar o idioma que chega para as crianças na idade em que elas imitam a fala dos pais e fazem a mimese cultural dos núcleos sociais que elas frequentam. Todavia, essa circunstância não impede o (a) professor (a) de desenvolver atividades que possibilitem relações dialógicas entre os valores locais e práticas globais, bem como abordar questões que dizem respeito à língua e identidade.

Ainda sobre as escolhas das atividades, decidi que estas deveriam ser, na sua maioria, coletivas ou que permitissem interações simbólicas e dinâmicas, que englobassem o conflito, a diferença e o inacabamento não permitidos nos contos de fada patenteados por *Walt Disney*, por exemplo. Em virtude disso, escolhi as primeiras histórias a serem contadas a partir de uma perspectiva intercultural, que valoriza o ensino de língua estrangeira como um artefato político para promover a emancipação e a cidadania do indivíduo.

4.1 PÓ DE PIRLIMPIM PIM PARA UMA PERSPECTIVA INTERCULTURAL MAIS CRÍTICA

Diante da extensão dos efeitos dos projetos de ensino monoculturalista que entendiam que todos os povos compartilhavam, em condições equivalentes, de uma cultura globalizante

(FLEURI, 2002), e dessa maneira, acabavam por legitimar processos civilizatórios subalternizantes de grupos minoritários, fez-se necessário estabelecer um diálogo intercultural que diminuísse as consequências drásticas desse momento que propagava a falácia da igualdade e universalização da cidadania. Deveras, levei em consideração os cenários atuais de movimentos migratórios intensos e dizimação de nações por conta dos cataclismos políticos que desrespeitam o direito de ser e agir daqueles que não estão dentro dos círculos dos países ditos de culturas superiores.

Mediante tais condições, a perspectiva intercultural crítica⁴⁸ adquiriu relevância na América Latina, em especial a partir das discussões que tratavam das questões indígenas, razão pela qual Candau (2009) localizou a história da interculturalidade nesse espaço geográfico de lutas, em quatro períodos, onde o primeiro deles ocorre nas primeiras décadas do século XX e caracterizado por uma “violência etnocêntrica explícita de imposição da cultura hegemônica sobre as populações indígenas.” (CANDAU, 2009, p. 13). As políticas dos Estados nacionais modernos da época usaram a desfaçatez de dar voz aos índios como desculpa para a construção das bases do processo de assimilação. Para tanto, surgiram as primeiras escolas bilíngues voltadas para os povos indígenas e, muitas destas enxergavam o bilinguismo como um modo de alfabetizar, civilizar e embranquecer mais facilmente esses grupos.

Contudo, mudanças nas políticas educativas voltadas para as comunidades indígenas da América Latina no começo da década de 1970 dão início ao segundo processo do desenvolvimento das propostas interculturais, a serem realizadas a partir de experiências alternativas realizadas por lideranças comunitárias, parcerias com universidades e setores progressistas da igreja católica. Esses organismos produziram materiais didáticos e programas bilíngues que reconheciam o direito desses povos de fortalecer e manter a própria identidade e cultura (CANDAU, 2009), sem que estes se tornassem menos replicadores, tais como os aprendizes de ‘Ivo viu a uva’⁴⁹. Essas conquistas ultrapassaram as fronteiras e passaram a fazer parte de um discurso mais amplo onde a perspectiva intercultural forçou o modelo escolar clássico a incluir diferentes culturas protagonizadas por etnias e grupos acostumados com os encontros contra o racismo irracional e incoerente, dentro de um país que está longe de ser

⁴⁸ Adotarei para esta tese o conceito de Candau (2011, p.8): “A perspectiva intercultural que defendo quer promover uma educação para o reconhecimento do ‘outro’, para o diálogo entre os diferentes grupos sociais e culturais. Uma educação para a negociação cultural, que enfrenta os conflitos provocados pela assimetria de poder entre os diferentes grupos socioculturais nas nossas sociedades e é capaz de favorecer a construção de um projeto comum, pelo qual as diferenças sejam dialeticamente integradas. A perspectiva intercultural está orientada à construção de uma sociedade democrática, plural, humana, que articule políticas de igualdade com políticas de identidade.” (CANDAU, 2008, p. 8).

⁴⁹ Referência à uma das lições oriunda de uma das primeiras cartilhas de alfabetização intitulada caminho suave, da autora Branca Alves de Lima.

homogêneo e monolíngue. A esse respeito, Candau (2009) salienta que entre esses grupos estão os movimentos negros que surgem no final dos anos 1980 e início dos anos 1990, marcando o começo do terceiro ciclo.

Nesse instante, a interculturalidade contribuiu de modo significativo para o princípio dos debates que demandavam reparações por parte dos Estados que praticavam (e ainda praticam) a escravidão institucionalizada que oferece subempregos, má formação e, conseqüentemente autoriza o surgimento de novos quilombos no formato de favelas para a habitação de uma maioria negra e outros grupos minoritários da contemporaneidade. Além de exigir medidas de ressarcimento, de afirmação de direitos e prerrogativas de cidadania, a grande contribuição da educação intercultural desse período foi:

[...] a denúncia das diferentes manifestações da discriminação racial presentes nas sociedades latino-americanas, assim como o combate à ideologia da mestiçagem e da “democracia racial”, que configuraram um imaginário sobre as relações sociais e raciais mantidas entre os diferentes grupos presentes nas sociedades latino-americanas caracterizado pela cordialidade. Elimina-se, assim, o conflito, continuando a se perpetuar estereótipos e preconceitos. Os movimentos negros organizados têm também promovido leituras alternativas do processo histórico vivido e do papel dos negros na formação dos vários países latino-americanos. (CANDAU, RUSSO, 2010, p.159).

Como resultado das ações denunciatórias, foram criadas políticas de ingresso escolar e universitário; valorização das identidades culturais negras; incorporação nos currículos escolares e nos materiais didático-pedagógico de componentes próprios das culturas negras⁵⁰ e a renovação de vários sistemas escolares para atingir o reconhecimento das experiências de educação popular do campo, das tribos, dos territórios quilombolas e da ocupação dos movimentos sem-terra (MST). Para todas essas colaborações, a visão intercultural crítica proporcionou o deferimento da articulação entre processos educativos e os contextos socioculturais em que estes estavam situados, colocando as práticas pedagógicas a serviço das realidades dos alunos.

Por fim, chega-se ao quarto e último período no final dos anos 1990, quando os países da América Latina passam a reconhecer em suas Constituições o caráter multiétnico, pluricultural e multilíngue de suas sociedades. Neste âmbito, as diferentes reformas significam um progresso a passos lentos em direção ao desenvolvimento de políticas públicas que não estejam permeadas de ambiguidades e conceitos de caráter neoliberal, que fazem a população julgar essas iniciativas como favores e esmolas concedidas a minorias que tiveram seus direitos

⁵⁰ A Lei 10.639/03, alterada pela Lei 11.645/08, tornou obrigatório o ensino da história e cultura afro-brasileira e africana em todas as escolas públicas e particulares do ensino fundamental até o ensino médio.

negados por décadas de história. Por essa razão, este trabalho encara a interculturalidade crítica como uma proposta ética e política orientada para a construção de sociedades democráticas que vinculam igualdade e reconhecimento das diferenças culturais, assim como para propor alternativas ao caráter monocultural e ocidentalizante dominante na maioria dos países do continente (CANDAUI, RUSSO, 2010).

Todavia, é relevante destacar que não vislumbro a educação intercultural crítica como um antídoto infalível para todos os problemas, mas não gostaria, de por essa razão, me negar a assumir uma postura dessa natureza, assim como fizeram alguns profissionais. Segundo Russo & Drelich (2009) e Sacarvino & Pedreira (2009) muitos professores encontraram dificuldade em se apropriar de uma atitude intercultural por motivos como: 1) a existência de um forte racismo na sociedade, muitas vezes velado e encoberto por um discurso que defende a mestiçagem; 2) o pensamento colonial, ainda dominante na sociedade, o que leva a enfatizar e considerar como superior a lógica europeizante e de influência norte-americana e 3) a ausência do tema nos centros de formação de professores/as. Ainda assim, apesar desse quadro e de considerar que estabelecer um diálogo em bases igualitárias que desestabilizem esses construtos seja uma tarefa complexa e difícil, acredito ser viável encarar a interculturalidade como um projeto epistêmico, ético e político, cujas características dependem de cada história local e dos efeitos da colonialidade nesses lugares; como afirmou Mignolo (2008) em entrevista à Walsh (2008)⁵¹.

Em se tratando de localidade, é possível fazer um paralelismo desses eventos que conduziram o processo de interculturalidade na América Latina com a pesquisa em questão, se observarmos as semelhanças com o fenômeno do bilinguismo imperialista no Brasil quando, na década de 1970, foi inaugurado um número expressivo de franquias de cursos livres de inglês⁵², todos com o objetivo de tornar o aprendiz não somente um simples falante, mas também um consumidor das culturas norte-americana e anglo-saxã, de maneira que este falasse inglês desde o berço brasileiro, como no comercial a seguir:

⁵¹ Disponível em: <http://www.duke.edu/~wmignolo/InteractiveCV/Publications/EntrevistaWalsh.pdf> - acessado em 15/03/17, não há menção de ano no documento.

⁵² Fonte: Demandas de Aprendizagem de Inglês no Brasil, documento elaborado com exclusividade para o British Council pelo Instituto de Pesquisa Data Popular.

FIGURA 4-2: Peça de comercial de um curso livre de inglês

**SE VOCÊ SE CHAMA
UÓSHITO, MAICO,
BRÉDI, UÉLITO
OU GREICE KELLY,
O PRIMEIRO SEMESTRE
NA CULTURA INGLESA
É GRÁTIS: AFINAL,
VOCÊ DEVERIA
FALAR INGLÊS
DESDE QUE NASCEU.**

Venha conhecer a nova unidade da Cultura Inglesa.

Matriculas abertas.
www.culturainglesa.com.br
3202-4800
Rua João Wagner Wey, 608

Cultura Inglesa
Inglês desde que nasce. É cultura.

Fonte: Google Images (2017)

Outrossim, da mesma maneira como foi feito na alfabetização bem intencionada dos indígenas, atualmente nos deparamos com um *boom* de escolas bilíngues para crianças da classe média de um país que está distante de ter várias línguas circulando entre os Estados brasileiros. Entretanto, é através dessa propaganda massiva que as escolas de ensino infantil têm sobrevivido à atual crise econômica:

FIGURA 4-3: Propagandas de divulgação de escolas bilíngues

IBahia NOTÍCIAS ENTRETENIMENTO FAMOSOS ESPORTES ESPECIAIS SERVIÇOS BLOGS

Clique nos carros e descubra um plano que cabe no seu bolso.

EDUCAÇÃO
Escolas bilíngues ajudam no desenvolvimento dos alunos

As instituições ensinam por meio das línguas, ou seja, o segundo idioma não é tratado somente como objeto de estudo.

Redação IBahia | educacao@portalbahia.com.br
26/10/2015 às 16:14 - Atualizada em 26/10/2015 às 16:23.

ISTOÉ EDIÇÃO Nº 2479/05 05

ÚLTIMAS REVISTA VÍDEOS BRASIL GERAL ECONOMIA COMPORTAMENTO CULTURA MUNDO ESPORTES TECNOLOGIA

15.08.2017 nº 1972 Edições anteriores

COMPORTAMENTO
Pequenos bilíngües

Escolas que oferecem ensino em duas línguas crescem 15% em um ano e recebem até bebês

A hora da partilha
Para promover a CPMF, governo abre temporada de homenagens políticas e homenagens de artistas e parlamentares.

Amistosa DEPORTAÇÃO
Como dois campeões mundiais de boxe cubano foram anistiados no Brasil, Carreira não não resistiu, se preside de Foz de Castro [...]

Fonte: IBahia (2017)

Fonte: IstoÉ (2017)



Fonte: O Mundo (2017)

Apesar de apresentar os registros anteriores, eu não pretendo afirmar que o ensino infantil bilíngue não deva ser propagado ou mesmo realizado pelas instituições educacionais. Todavia, de alguma maneira essa proposta educacional está sendo vendida como um produto que supervaloriza a educação infantil com a promessa de que estes pequenos clientes sairão mais globalizados e melhor preparados para o mercado de trabalho. Porém, se esse fato for admitido como verdadeiro, logo teremos que nos deparar com um futuro incerto e desfavorável para a outra parcela de alunos das creches Municipais de Salvador, que não fazem parte desse empreendimento mirabolante de bilíngues pueris de língua inglesa. Em meio a esse processo de exclusão, para alguns espaços, surgem as Organizações Não-Governamentais (doravante ONG) para oferecer oportunidades negadas aos grupos que não têm acesso a alguns serviços, tal como fizeram os movimentos populares citados na terceira etapa do ciclo de estabelecimento da interculturalidade crítica na América Latina.

4.1.1 E as Organizações não Governamentais (ONG) nessa história?

A participação das instituições sem fins lucrativos no Brasil, teve início no final do século XX e, entre essas primeiras entidades, está a Igreja Católica representante do Estado para ajudar e prestar assistência a várias comunidades carentes de todos os serviços básicos como saúde e educação, por exemplo. Além das paróquias, de acordo com Albuquerque (2006), estavam as Santas Casas e outras irmandades que deveriam cumprir o papel de organizações não governamentais que atendessem as demandas daqueles que estavam à margem. Porém, o abandono não era completo, uma vez que essa população tinha o apoio dos doadores, que na sua maioria eram políticos ou famílias burguesas que precisavam ser aceitas no céu com as

mesmas regalias que tinham na terra. Posteriormente, outras religiões se viram obrigadas a copiar o modelo católico para não perder o rebanho. Dessa maneira, aos olhos dos grupos civis, parecia que filantropia e associações religiosas tinham que andar juntas para que estes tivessem os problemas de sua responsabilidade resolvidos por terceiros.

Todavia, em meados dos anos 1970, com a urbanização e o processo de industrialização contemporâneo, surge nos Estados Unidos da América o terceiro setor⁵³, termo cunhado por John Rockefeller III⁵⁴ para designar o espaço onde atuavam as organizações da sociedade civil, como igrejas, hospitais, museus, bibliotecas, universidades e organizações de assistência social de diversos tipos. Por conseguinte, com a chegada de novos representantes para desenvolver trabalhos semelhantes ao das igrejas, registra-se uma mudança no perfil dos grupos, passando estes a ter características políticas e sociais, afinal o momento histórico também pedia transformações que não fossem somente realizadas em nome de Deus⁵⁵, mas que similarmente atingissem aqueles descrentes de um governo de transição que não era militar, nem democrático. O cenário era apropriado para a consolidação dos sindicatos, para o surgimento da pluralidade partidária e de alguns movimentos sociais. Cabe destacar, nessa época a aprovação da nova Constituição (1988), no âmbito de um amplo processo de mobilização social, que, dentre outros, introduziu novos direitos socioeconômicos (especialmente na área trabalhista), a expansão dos direitos de cidadania política e o estabelecimento dos princípios da descentralização na promoção das políticas sociais. Estes fatos criaram novas demandas e espaços de atuação institucional para as ONG (RELATO SETORIAL Nº 3 AS/GESET, 2001).

Além de novas demandas, os fatos moldaram o contexto que as ONG estavam

⁵³ O primeiro setor é o governo é responsável pelas questões sociais. O segundo setor é o privado, responsável pelas questões individuais. Com a falência do estado, o setor privado começou a ajudar nas questões sociais, através das inúmeras instituições que compõem o chamado terceiro setor. Ou seja, o terceiro setor é constituído por organizações sem fins lucrativos e não governamentais, que têm como objetivo gerar serviços de caráter público (fonte: <http://www.filantropia.org/oqueeterceirosetor.htm>, acessado em 05/06/2017). No Brasil, assim como em outros países, observa-se o crescimento de um “terceiro setor”, coexistindo com os dois setores tradicionais: o primeiro setor, aquele no qual a origem e a destinação dos recursos são públicas, corresponde às ações do estado e o segundo setor, correspondente ao capital privado, sendo a aplicação dos recursos revertida em benefício próprio. O terceiro setor constitui-se na esfera de atuação pública não-estatal, formado a partir de iniciativas privadas, voluntárias, sem fins lucrativos, no sentido do bem comum. (RELATO SETORIAL Nº 3 AS/GESET, 2001).

⁵⁴ John Davison Rockefeller foi um investidor e empresário norte-americano. A família Rockefeller revolucionou o setor do petróleo. Em 1870, fundaram a *Standard Oil Company* e comandaram agressivamente até a aposentadoria oficial de John Rockefeller III em 1978. Fonte: <https://seuhistory.com/biografias/john-d-rockefeller-jr>, acessado em 05/06/2017).

⁵⁵ Reconheço a importância da ajuda dos coletivos religiosos, mas não legítimo a troca desses favores, como se repetissem o sistema de venda de indulgências do século XVI.

vivenciando no final dos anos 1990, tendo em vista que eles passaram a ter mais espaço e maior credibilidade. Entretanto, com o reconhecimento também estava agregado o pedido de maior atuação para atender às reivindicações da população e, para tanto, havia igualmente a necessidade de captar mais recursos financeiros. Em função dessa relação, deu-se a entrada da classe empresarial em programas e projetos sociais, principalmente através de fundações e institutos, representando a inserção da visão de mercado no terceiro setor. Segundo Luca (2008), esse modo de atuação empresarial e também o novo marco legal que introduz uma qualificação jurídica específica e novas formas de regulação para a interação com o Estado, reforçaram a tendência de modernização e de aumento da profissionalização para as instituições integrantes do setor, que passaram a investir na aquisição de atributos e novas estratégias de sustentabilidade e financiamentos. Por conta desse novo perfil, alguns autores definem uma ONG da seguinte maneira:

Organizações sem fins lucrativos, criadas e mantidas pela ênfase na participação voluntária, num âmbito não governamental, dando continuidade às práticas tradicionais da caridade, da filantropia e do mecenato e expandindo seu sentido para outros domínios, graças, sobretudo, à incorporação do conceito de cidadania e de suas múltiplas manifestações na sociedade civil. (FERNANDES, 1997, p. 27).

Ou ainda,

São organizações pertencentes ao terceiro setor que desenvolvem atividades que estão situadas entre os deveres do Estado, como a promoção da saúde pública, educação e assistência social, e os agentes sociais e econômicos, que geram emprego e renda e auxiliam na formação e no desenvolvimento profissional. (FISCHER, 1998, p. 85).

O terceiro setor corresponde à “sociedade civil que se organiza e busca soluções próprias para suas necessidades e problemas, fora da lógica do Estado e do mercado”. Ele é assim chamado por estar situado entre o primeiro setor – o Estado – e o segundo, o mercado, representado pelas empresas privadas. (RODRIGUES, 1998, p.47).

Nem tudo são flores, mesmo dentro dos espaços onde a prioridade é ajudar o outro, por esse motivo há quem critique os conceitos de definição anteriormente dado às ONG, à exemplo de Montaña (2002), que afirma ser esse um setor que serve aos propósitos neoliberais de reforma do Estado e de reestruturação produtiva. Todavia, não é objeto deste trabalho analisar essas críticas, mas construir uma interpretação das transformações positivas das comunidades em que estão situadas as Organizações Não Governamentais, uma vez que as parcerias destas com o Estado e os empresários constituem um exemplo de mudança, como

comprova a história da Pracatum dentro do bairro do Candéal⁵⁶:

A Associação Pracatum Ação Social – APAS, fundada em 1994, sob o CNPJ nº 03.464.002/0001-20, é uma organização da sociedade civil, sem fins lucrativos, que realiza programas educacionais, culturais e de desenvolvimento comunitário no Candéal Pequeno de Brotas, em Salvador, Bahia. A Pracatum surge da necessidade da comunidade de se profissionalizar e buscar alternativas para melhorar a qualidade de vida e da inquietação de Carlinhos Brown, que identificando o potencial dos moradores, propõe, através da música, resgatar a herança cultural do Candéal e aproveitar elementos da realidade local para promover a transformação socioeconômica. (PRACATUM, 2017).

Tendo como missão: Contribuir para o Candéal ser um lugar de vidas com qualidade, por meio de iniciativas culturais e educacionais que valorizem os saberes e demandas da comunidade, e compartilhar esse modelo de transformação social com outras entidades, a Associação vem desenvolvendo ações e projetos, sempre buscando aproximar e fortalecer a comunidade através de projetos voltados para o crescimento do bairro e profissionalização de seus moradores. (PRACATUM, 2017).

Atualmente, as atividades realizadas pela Pracatum estão divididas em dois programas principais: Tá Rebocado - Programa de Desenvolvimento Comunitário e Pracatum – Programa de música, educação e cultura. A partir desses dois eixos, uma série de projetos são desenvolvidos sem perder de vista as questões que envolvem a comunidade do Candéal e os muitos ritmos que emanam desse lugar. (PRACATUM, 2017).

Face ao exposto e à relação que esta pesquisa tem com o conceito de cidadania, destaco o argumento de Scherer e Warren (2000) quando classifica o campo de atuação das ONG com base em três referenciais: a filantropia, o desenvolvimento e a cidadania. Nesse âmbito, a filantropia constitui uma ação solidária, indo além do assistencialismo presente no conceito deteriorado de filantropia, já que “na verdade, apresenta-se como uma tentativa de ampliação desse assistencialismo, inserindo outros braços, como o desenvolvimento e a cidadania.” (SCHERER; WARREN, 2000, p. 31). Outrossim, fez-se necessário abordar brevemente a concepção de filantropia associada ao assistencialismo, devido ao fato de termos que encarar os sujeitos que advogam a favor da Pracatum, aqueles que observam a instituição com desconfiança e um grupo de pessoas que espera que a ONG resolva todas as suas questões: desde problemas financeiros até os casos amorosos. Entre esses dois grupos, eu estou dentro daquele que acredita nos benefícios das ações desde que estas não agridam a integridade ou lesem os direitos dos usuários de serviços das ONG e, pressuponho que pior que uma instituição tentar fazer algo, é a passividade queixosa sem iniciativas, sem histórias.

⁵⁶ Histórico retirado da página oficial da instituição a pedido da gestora, para efeito de divulgação: <http://www.pracatum.org.br/apresentacao/>

4.2 O CABELO DE LELÊ⁵⁷ - CABEÇA, OMBRO, JOELHO E ... CORAÇÃO

O cabelo de Lelê foi uma narrativa selecionada em homenagem a Dona Doca, trançadeira do bairro do Candeal. Porém, além da reverência, a escolha por uma história cujo tema central é o cabelo, configurou-se em uma maneira, proposital, de nós (eu e os voluntários/sujeitos de pesquisa) entrarmos nesse território onde as crianças têm uma relação com o cabelo que determina a própria localidade e, conseqüentemente, agrega sentido aos seus aspectos identitários. Sobre esse último tema, para conduzir as reflexões sobre a identidade dos alunos dentro do contexto de aprendizado de LEC, escolhi o conjunto das palavras sobre partes do corpo humano referentes ao rosto: *hair, eyes, nose, ears, mouth e face*. Durante a realização das atividades (ver APÊNDICE E - Atividades), chamou a minha atenção e a dos contadores, os excertos abaixo:

- Víctor: “Eu não vou fazer o desenho de mim. Vou sair feio. Meu *nose* é feio”.
- João: “Você é todo feio: *nose, eye, face*. Todo feio (risos da turma).
- Víctor: “É pró? Eu sou feio? (Perguntou ele à contadora Virgínia)

Naturalmente, esses trechos de conversas estão sendo aqui expostos para mais uma vez enfatizar que a proposta deste trabalho é atrelar o aprendizado de inglês aos conceitos de cidadania, política e identidade. Portanto, a partir das declarações dos alunos, os contadores de história tentaram desconstruir arquétipos estéticos e estereótipos de beleza e se dedicar, então, à elaboração de ideias de emancipação e autonomia, livres de preconceitos e percepções estigmatizadas do que é belo em uma sociedade de consumo enlatado, na qual todos os indivíduos parecem ter o mesmo rótulo.

Todavia, ainda que houvesse qualquer conflito, os alunos estavam sempre envolvidos na execução das tarefas. Por essa razão, sempre propusemos mais de um exercício e, para essa história, concluímos com uma atividade denominada ‘*Selfie*’ (ver APÊNDICE E). As crianças deveriam escolher uma das perucas disponíveis, sentar-se no banquinho posicionado diante da câmera e falar sobre o próprio cabelo (FIGURA 4-4), a partir das estruturas⁵⁸: a) *I like my hair* ou b) *I don't like my hair*. Surpreendentemente, alguns alunos saíram do roteiro, a exemplo de:

⁵⁷ Lelê não gosta do que vê - de onde vêm tantos cachinhos? Ela vive a se perguntar. E essa resposta ela encontra num livro, em que descobre sua história e a beleza da herança africana. Autora: Valéria Belém, 2012 (sinopse retirada da página da livraria cultura em 21/01/2017).

⁵⁸ Desenvolvi essa tarefa com base nos princípios das teorias sobre o aprendizado através das *Chunks* - termo usado por muitos pesquisadores para se referir às grandes unidades de processamento – ou seja, unidades lexicais que são formadas por duas palavras ou mais.

- Noilson: “I don’t like *ears*. É de cachorro (risos).
- Aninha: “I like *eyes*. É verde escuro”.

FIGURA 4-4: Atividade *Selfie* – Turma Piloto



Fonte: Autora (2015)

Durante esse período, as crianças receberam a visita dos alunos da Universidade do Hawaii (ver documento nos Anexos), de maneira que os voluntários aproveitaram a ocasião para provocar os meninos e meninas, perguntando-lhes se eles não gostariam de trocar de cabelo com os visitantes. Ficamos aliviados em ouvir que nenhum deles desejava fazer a permuta. Ressalto que isso não seria um problema, mas aos olhos dos alunos havaianos (**FIGURA 4-5**) esse fato comprovou que estávamos no caminho certo da abordagem dos aspectos identitários nas aulas de inglês por meio da contação de histórias.

FIGURA 4-5: Alunos Havaianos
(Juan e Tyler – alunos da Universidade do Hawaii, 2016)



Fonte: Autora (2016)

Essas atividades, assim como as demais, foram criadas com fundamento nos objetivos gerais determinados pelo Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (1998. p. 63) dentro dos quais se defende que as práticas de sala de aula sejam organizadas de modo que

as crianças desenvolvam as seguintes capacidades:

- construir uma imagem positiva de si, atuando de forma cada vez mais independente, com confiança em suas capacidades e percepção de suas limitações;
- descobrir e conhecer progressivamente seu próprio corpo, suas potencialidades e seus limites, desenvolvendo e valorizando hábitos de cuidado com a própria saúde e bem-estar;
- estabelecer vínculos afetivos e de troca com adultos e crianças, fortalecendo sua autoestima e ampliando gradativamente suas possibilidades de comunicação e interação social;
- estabelecer e ampliar cada vez mais as relações sociais, aprendendo aos poucos a articular seus interesses e pontos de vista com os demais, respeitando a diversidade e desenvolvendo atitudes de ajuda e colaboração;
- observar e explorar o ambiente com atitude de curiosidade, percebendo-se cada vez mais como integrante, dependente e agente transformador do meio ambiente e valorizando atitudes que contribuam para sua conservação;
- brincar, expressando emoções, sentimentos, pensamentos, desejos e necessidades;
- utilizar as diferentes linguagens (corporal, musical, plástica, oral e escrita) ajustadas às diferentes intenções e situações de comunicação, de forma a compreender e ser compreendido, expressar suas ideias, sentimentos, necessidades e desejos e avançar no seu processo de construção de significados, enriquecendo cada vez mais sua capacidade expressiva;
- conhecer algumas manifestações culturais, demonstrando atitudes de interesse, respeito e participação frente a elas e valorizando a diversidade. (BRASIL, 1998, p. 63).

Essas são habilidades que vêm ao encontro das asserções das outras três histórias da pesquisa, assim como as teorias que abrangem todas elas, por exemplo, a abordagem lexical, que será explorada a partir da próxima narrativa.

4.3 MENINA BONITA DO LAÇO DE FITA⁵⁹ - MENINO BONITO DO LAÇO DE FITA.

Esse livro, sem dúvida, tornou-se um clássico no ensino infantil para todas as vezes que a escola pretende abordar questões sobre raça, etnia, entre outros assuntos afins. Eu não fiz diferente, sobretudo porque essa história permite discutir esses temas com leveza, mas sem perder o comprometimento com o debate. Além disso, eu queria propiciar a oportunidade dos alunos da Creche Virgen De La Almudena terem acesso a essa leitura, assim como as crianças da rede de ensino privado.

Por conseguinte, motivada pelos bons resultados da contação do Cabelo de Lelê, decidi aumentar o insumo de informação a ser exposto para os ouvintes. Para tanto, escolhi os vocábulos: *boy, girl, mom, dad* e o grupo de cores (*red, green, yellow, blue, black* e *white*). A fim de contextualizar o uso dos lexemas *boy* e *girl*, os alunos deveriam identificar os armários de meninas e meninos através dos nomes próprios e, em seguida, eles iriam responder à pergunta: *Is it a boy or a girl?* Quando as crianças se dirigiram em direção aos banheiros, de posse de duas placas de identificação (*boy/girl*), uma aluna então declarou:

- Daniela: “Virgínia (voluntária), eu acho que tinha que ter outra placa. Tipo com um nome ‘*boyo*’. Assim, tipo quem não é nem menino, nem menina, pode ir nesse banheiro, nessa placa, né?”

O fragmento demonstra que, mesmo de uma maneira lúdica, o ensino de LEC concedeu à criança a chance de expressar tolerância a diversidade de gênero, igualmente como propõe um ensino intercultural crítico que propicia momentos de aprendizado sem negligenciar os direitos e o exercício da cidadania. Em alusão aos diálogos interculturais e à diversidade, na aula seguinte foram apresentadas as cores já citadas para que os alunos pintassem o coelho (FIGURA 4-6) da cor que lhes representasse. As falas que seguem ocorreram durante esse momento:

- Naiara: “Eu sou meio *black*, meio *white* e meio marrom.

- Ana: “Você é *black* e acabou. Oxi!”

- Naiara: “Eu não. Você que é!”

⁵⁹ Uma linda menina negra desperta a admiração de um coelho branco, que deseja ter uma filha tão pretinha quanto ela. Autora: Ana Maria Machado, 2011 (sinopse retirada da página da editora ática em 21/01/2017).

FIGURA 4-6: Turma piloto pintando o coelho da história Menina Bonita do Laço de Fita



Fonte: Autora (2015)

Enunciados semelhantes a esses, serviram de propostas para apresentar às crianças as questões sobre etnia e raça, tornando o plano de aula congruente com as teorias que fundamentaram o debate. Sobre as bases teóricas e as escolhas pedagógicas do plano, é válido registrar que os alunos apenas colocaram em prática o uso das cores *black* e *white*, provavelmente porque elas estavam diretamente ligadas ao cenário da história, onde a menina é preta e o coelho é branco. Por conseguinte, pode-se atestar que a compreensão de uma palavra em LE é atribuída ao seu contexto e pode ser manipulada pelos falantes quando fazem *usos* e *frutos* do léxico da maneira mais significativa e não-artificial. Além disso, o fato de os alunos conseguirem usar LE de forma crítica, comprovou também que a contação de histórias em português pode ser uma ferramenta eficaz no ensino de LEC, como será apresentado na seção 4.3.1. Ainda sobre a importância de uma língua dentro de um construto social, optei por ensinar as palavras a partir do que preconiza a abordagem lexical, também esclarecida abaixo.

4.3.1 Abordagem Lexical para contar histórias no Candeal

“The fact is that while without grammar very little can be conveyed, without vocabulary nothing can be conveyed.” (WILKINS, 1998)⁶⁰.

Antes de continuar explanando sobre as orientações metodológicas dessa investigação, é preciso salientar que apesar da participação em sala de aula dos ex-alunos da Pracatum, não negligencio a premissa de que se faz necessário um conhecimento especializado para o ensino de LEC. Diante disso, durante a construção deste trabalho, levei em consideração as proposições das melhores estratégias para serem aplicadas ao público infantil, sugeridas por autores que têm desenvolvido estudos na área de ensino e aprendizado de língua estrangeira

⁶⁰ O fato é que enquanto sem gramática pouco é comunicado, sem vocabulário, nada pode ser dito.

para crianças no Brasil (Pires (2004), Carvalho (2007), Tombosi (2007), Rocha (2008), Tonelli (2008), Cameron (2012), etc.) Concernente às estratégias, métodos e abordagens, antes de apresentar a minha escolha por um procedimento que melhor atenda ao contexto e aos alunos da Creche que ouvirão as histórias contadas em português para o ensino de léxicos em língua inglesa, farei uma breve revisão histórica dos três principais métodos e de uma abordagem⁶¹, considerada relevante para as mudanças de parâmetros no ensino de LE, tanto “do ponto de vista diacrônico (a sucessão histórica dos diferentes métodos) quanto sincrônico (a convivência de diferentes métodos numa época)”. (LEFFA, 1998, p.12).

Os registros apontam o Método Gramática-Tradução (doravante MGT) como o pioneiro na sistematização do ensino de línguas estrangeiras. Surgiu diante da necessidade do ensino de línguas clássicas, como o latim e o grego se estendeu até ao aprendizado das línguas modernas. O MGT consiste no ensino da segunda língua através da língua materna e, por essa razão, se baseava no mesmo processo de aprendizagem da criança quando em contato com a primeira língua. A língua do aprendiz é usada como recurso para qualquer explanação: de gramática, de vocabulário, de estrutura, entre outras. A partir da priorização da língua materna, Leffa (1998) classificou três passos fundamentais para que o método seja eficaz em sala de aula: (a) memorização prévia de uma lista de palavras; (b) conhecimento das regras necessárias para juntar essas palavras em frases e (c) exercícios de tradução e versão (tema).

Através desses pressupostos, o professor desenvolve atividades que, por sua vez, têm origem unicamente no livro-texto. Há também uma valorização da fonética, ao passo que a pronúncia é um elemento comum para a compreensão das palavras, tanto na língua materna, quanto na segunda língua. Uma vez que o material didático é a ‘autoridade’ do plano de aula, “o domínio oral da língua por parte do professor não é um aspecto crucial” (LEFFA, 1998, p.13), porque o que o profissional de fato necessita é de um conhecimento normativo direcionado para traduções estruturais. Em relação ao papel do professor, Brown (2000) afirma que o perfil do docente de MGT perdura em alguns ambientes educacionais exatamente graças ao fato de não demandar uma mão-de-obra mais especializada no ensino de LE. O autor acrescenta que

São requeridas poucas habilidades do professor para elaborar uma prova de gramática e tradução que, por sua vez, constrói a tabela de valores da prova de maneira objetiva e direta. Em consequência desse fato, muitas provas padronizadas de LE ainda não se encaixam dentro do modelo comunicativo. (BROWN, 2000, p.19).

⁶¹ Por uma questão de tempo e escopo, não serão descritos neste texto os métodos tidos como não-ortodoxos, tais como o método Silencioso, da Resposta Física Total, Aprendizagem Comunitária e Sugestopedia, entre outros.

Entretanto, apesar da declaração anterior, Brown (2000) afirma que o Método Gramática-Tradução foi bem sucedido ao fazer com que os alunos compreendessem algumas leituras de texto. Contudo, ainda que haja alguma vantagem no método, não há como fazer muitas alegações a favor do mesmo, porque não existem um escopo literário ou referências teóricas que fundamentem as bases do MGT (RICHARDS; RODGERS, 1996 *apud* BROWN, 2000, p. 20). Diante das lacunas teóricas, na metade dos anos 1950, o MGT é substituído pelo Método Direto (doravante MD).

O Método Direto faz um movimento contrário ao Método da Gramática-Tradução: a língua estrangeira deveria ser ensinada em língua estrangeira. Não havia lugar para a língua materna no plano de aula. Em se tratando desse último, o plano deveria seguir as seguintes premissas: (1) ensinar na língua alvo; (2) ensinar vocabulário e frases corriqueiras; (3) desenvolver habilidades de fala e compreensão oral e (4) o ensino de gramática deveria ser indutivo, ou seja, o aluno, supostamente, deveria descobrir a estrutura linguística por si só ou por meio de reflexões e elaborações de hipóteses, uma vez que, se parte da premissa que os erros gramaticais deveriam ser corrigidos de forma menos sistemática. Acreditava-se que esses passos garantiriam que os alunos pensassem na segunda língua durante todo o processo de aprendizado. Quanto a esse fato, Brown (2000, p.21) afirma que o pensamento “controlado do aprendiz deveria ocorrer através de interações orais ininterruptas sem que ele pudesse traduzir, subsequente a essa prática não havia muito foco nas regras gramaticais”.

Além de negar a tradução como um recurso e não autorizar a língua materna, o MD se diferencia do MGT por ter, naquele período, grandes nomes das teorias da linguagem (Harold Palmer, 1940; Otto Jaspers, 1955 e Emile de Saussure, 1965) vinculados aos seus princípios de ensino. Uma dessas autoridades que ajudou a promover esse método foi Charles Berlitz, considerado o primeiro franqueador de curso de inglês da história. De acordo com alguns pesquisadores da área de ensino da língua inglesa⁶², Berlitz popularizou o ensino dessa língua nos Estados Unidos e na Europa, divulgando-o como uma solução para o aprendizado de línguas estrangeiras em geral. Embora o prestígio de Berlitz tenha se estendido até as escolas públicas americanas, o sucesso comercial da franquia esbarrou nos problemas comuns deste contexto, tais como falta de estrutura tecnológica e docentes despreparados para trabalhar com o Método Berlitz, como passou a ser conhecido (LEFFA, 1998).

Sendo assim, enquanto que para o Método da Tradução o professor com formação em ensino de línguas estrangeiras era dispensável, para o MD esse era essencial. Além disso, no

⁶² Bowen, Madseu e Hilfrey (1985 *apud* BROWN, 2000, p.22).

MD, o professor deveria ser personificado na imagem do falante-nativo, para justificar a presença plena da segunda língua nos procedimentos de sala de aula. Ademais, foi exatamente essa diferença entre os dois métodos que principiou o declínio do MD, uma vez que não havia “nativos” suficientes para atender à demanda que havia no mercado naquele momento. Ironicamente, a ausência do professor qualificado (isto é, o “nativo”) implicou, para algumas instituições de ensino, o retrocesso ou retorno ao MGT. Nesse pormenor, Leffa (1998) lembra que

o MD, em que pese seu prestígio e apoio oficial (inclusive no Brasil), teve sempre dificuldade em se expandir. Ou por não ter os pré-requisitos linguísticos (fluência oral e boa pronúncia) ou por não possuir a resistência física para manter a ênfase na fala durante várias horas diárias, o professor, após o entusiasmo inicial com o MD, acabava sistematicamente regredindo a uma versão metodológica do MGT. (LEFFA, 1998, p.7).

Além do que já foi exposto, é importante ressaltar que não havia uma teoria linguística que explicasse a metodologia do MD, cujo princípio básico é conceber o aprendizado da língua materna como algo semelhante ao aprendizado de segunda língua. Logo, o MD tem o seu fim marcado pelo mesmo argumento que encerrou o MGT: falta de uma fundamentação teórica que sustente as premissas de ensino de LE.

Não obstante, em meio aos acertos e erros, para os pesquisadores parece ser a reunião das práticas do sistema monolingual⁶³ do MD que inaugura o conceito de ‘método’, como sendo um conjunto de procedimentos e etapas ordenadamente dispostas que tem como base uma teoria de ensino que justifica o que, como e quando algo deve ser ensinado para um determinado propósito. Portanto, partindo dessa definição, é possível afirmar que o conceito de método está relacionado a um caminho que, seguido de forma ordenada, visa chegar a um resultado específico.

Desse modo, para obter o resultado almejado, Richards e Rodgers (1996, p.75 *apud* BROWN, 2000, p.14) acreditam que o método precisa cumprir etapas que formam uma combinação harmônica de três fatores: a abordagem, o desenho e os procedimentos⁶⁴. Em consonância com o raciocínio destes autores, Larsen-Freeman (2000, p.88) propõe cinco motivos que deveriam implicar o uso do método:

⁶³ O sistema monolingual ou monolíngue priorizava somente o uso de uma única língua, neste caso, a língua estrangeira.

⁶⁴ Nas suas elaborações teóricas sobre metodologia de ensino de LE, Richards e Rodgers (1996) concebem um conceito guarda-chuva que denominaram de ‘Abordagem’, ou seja, o conjunto de teorias que fundamentam o método. Sob o conceito de ‘método’, estariam três elementos: Abordagem, Desenho e Procedimentos. ‘Abordagem’ seriam então, as concepções do professor sobre a língua e o processo de aprendizagem. ‘Desenho’ seriam os objetivos, os critérios, os papéis dos alunos e professores e a função dos materiais. Já ‘Procedimentos’ seriam técnicas, práticas e comportamentos durante a aplicação do método.

1. O método pode servir de fundamento e embasar as ações dos professores;
2. Tendo clareza sobre os métodos, o professor pode optar por diferentes formas de abordagem;
3. Conhecer um método ajuda a expandir o repertório de técnicas;
4. Fazer do método uma ferramenta para estudar o processo de interação entre ensino e aprendizagem;
5. Ter em mente quais são os procedimentos que fazem parte da sua abordagem, facilitará o ensino e aquisição do aprendiz. (LARSEN-FREEMAN (2000, p.88)

Destarte, dentre outras definições, apresento o conceito de Brown (2000) com a qual compactua este trabalho:

[Método] é um conjunto de ações pedagógicas conduzidas a fim de atingir objetivos específicos. Os métodos tendem a priorizar os papéis e os comportamentos de alunos e professores associados a características linguísticas, tópicos relevantes, planejamento e materiais didáticos. Os métodos são também reconhecidos pela aplicabilidade a diferentes públicos em contextos variados. (BROWN, 2000, p.16).

Ainda considerando as ações pedagógicas, Almeida Filho (2005, p.17) aborda o conceito de método como sendo “[...] orientações que o professor utiliza para refletir sobre as escolhas feitas durante o processo de ensino, possibilitando-o construir sua própria metodologia”, formada e informada a partir da prática diária. É importante salientar que não deve haver o intuito de “doutrinar o professor em um determinado método, mas informá-lo das opções existentes” (LEFFA, 1998, p.1).

Em se tratando de opções, em meio às discussões sobre os conceitos de método, é durante a segunda guerra que surge o método no qual muitas gerações foram ensinadas sem sequelas linguísticas ou bélicas – o Método Audio-lingual (doravante MAL). Este surge a partir de motivos que, à primeira vista, não parecem ter nenhum cunho pedagógico que priorize o aprendizado de um aluno qualquer de LE. De fato, os alunos-alvo do MAL eram soldados americanos que precisavam aprender tanto as línguas dos Aliados da Segunda Grande Guerra (1939-1945), quanto aquelas dos inimigos, em um curto período de tempo e sob condições adversas.

A fim de tornar esses soldados fluentes, o exército americano encampou através das pesquisas de um grande centro de produção de conhecimento, a Universidade de Michigan, um programa impetuoso e intensivo que priorizava as habilidades orais, pronúncia, repetição incansável de estruturas prontas (*drills*) e práticas de conversação através de pequenos diálogos que retratavam a vida cotidiana. Apesar de parecerem orientações inovadoras, Brown (2000, p.23) nos chama atenção para o fato de que muitos dos princípios do antigo MD foram injetados nos procedimentos de sala de aula do método áudio-lingual. Porém, o que tornou o Método do

Exército⁶⁵ uma inovação foi a existência de linguistas e psicólogos⁶⁶ que deram seu aval de aprovação, fazendo com que o MAL passasse a ter um aspecto científico e, de uma vez por todas, expandisse as características próprias de um “método de ensino de LE”, atingindo o *status* de abordagem nos moldes descritos por Anthony (1963) – o teórico que inspirou Richards e Rodgers (1996). Naturalmente, depois de passar pelo crivo dos estudiosos, as universidades passaram a se interessar pelo audiolingualismo, fazendo com que as escolas secundárias americanas também adotassem o MAL para o ensino de LE. A adesão generalizada do método se dava a também ao fato de o material didático ter sido criteriosamente preparado, testado e disseminado entre as instituições mais reconhecidas dos Estados Unidos e da Europa. (BROWN, 2000, p. 23).

Além do material didático, Leffa (1998, p.32), por sua vez, fez uma seleção dos princípios que sustentavam o MAL que, segundo o autor, transformaram esse método em uma “doutrina coesa”:

- a. *Língua é fala não escrita* – como já mencionado, o MAL enfatiza a oralidade. Para desenvolver a competência oral, o aluno atravessava os seguintes estágios: ouvir os diálogos, repetir as falas do mesmo, ler e escrever. É válido ressaltar que para atingir uma repetição de boa qualidade e próxima da pronúncia perfeita do nativo, foram criados laboratórios audiovisuais de línguas. Poderíamos admitir que esses ambientes foram o grande legado tecnológico do MAL.
- b. *Língua é um conjunto de hábitos* – no MAL a língua é encarada como um conjunto de hábitos adquiridos através de processo sistemático de ‘estímulo e resposta’, como acontece com os experimentos behavioristas⁶⁷, teoria que fundamentava o audiolingualismo através dos estudos de Skinner (1957) A mecanização do aprendizado representava a preocupação exacerbada com os erros cometidos pelos alunos. Afinal, durante esse período, professores e instrutores de LE, acreditavam que os alunos pudessem vir internalizar os próprios erros. Para evitar que isso acontecesse, eram determinados os hábitos, ou seja, uma rotina de repetição das ‘estruturas corretas’. Diga-se de passagem, a repetição era a espinha dorsal do MAL.
- c. *Ensine a língua e não sobre a língua* – se por um lado havia a automatização das estruturas orais, por outro, a gramática deveria ser colocada de maneira indutiva. Para isso, o MAL nomeou o professor nativo para servir de base para as normas porque, mais uma vez, quem tinha o direito de falar da língua *per se* era o dono da mesma (LEFFA, 1998).
- d. *As línguas são diferentes* – o MAL, de alguma forma, dá os primeiros passos em direção à Análise Contrastiva, quando estabelece a comparação entre os sistemas

⁶⁵ Primeira nomenclatura do Método Audio-lingual.

⁶⁶ Bloomfield (1933) no campo da Linguística e Skinner (1957) como representante da Psicologia. (BROWN, 2000). O primeiro acreditava na descrição detalhada de fatos linguísticos com base em determinados pressupostos teóricos. Skinner, por sua vez, associava esses eventos de aquisição de língua ao comportamento humano.

⁶⁷ Da teoria do Behaviorismo – conjunto das teorias psicológicas que postulam os comportamentos através de respostas e estímulos. Para o ensino e aprendizagem de língua, seu representante, Skinner (1957) postulou como a relação entre estímulo e resposta, imitação e reforço (negativo ou positivo) causava efeito no comportamento linguístico da criança que, para este era uma ‘tábula rasa’. (BROWN, 2000).

fonológicos, lexicais, sintáticos e culturais entre duas línguas. Ademais, a comparação era a ferramenta utilizada para detectar os erros dos alunos.

Nesse sentido, é relevante ressaltar que a Análise Contrastiva, supostamente, fornecia dados ao professor para que pudesse perceber a interferência da língua materna e, só a partir dessa informação, eram elaboradas atividades que pudessem prevenir as influências da primeira língua. Contudo, antecipar e evitar erros durante o processo de ensino-aprendizagem parece ações inimagináveis em se tratando de “língua como construto social”. (KRAMSCH, 2002).

Foram objeções como essas que tornaram o MAL suscetível a críticas e que marcam o início de uma reflexão com base nos estudos humanistas e nas pesquisas sobre o aprendizado cognitivo surgido em 1960 e, em um momento quase iluminista, a excessiva repetição de frases deslocadas e descontextualizada e a prática de correção quase ditatorial passaram a ser veemente questionadas. Então, quando parecia que estávamos marchando a caminho de uma abordagem clara e perfeita, o MAL é suplantado em vários aspectos, cedendo lugar a um novo elemento que marca o delineamento de vários caminhos para o processo de ensino e aprendizagem de LE: a comunicação.

Se para o exército americano era urgente que os soldados fossem fluentes para lutar na Segunda Grande Guerra, para a Europa dos anos 1970 era necessária uma abordagem mais humanista e que apresentasse o ensino de LE de forma mais autêntica. Surge então, entre os anos 1970 e 80 a Abordagem Comunicativa (doravante AC) na posição de defender o ensino de LE como instrumento de comunicação e interação social dentro de contextos reais (HYMES, 1972).

Todavia, antes de mencionar a AC, assim como o fiz com o conceito de Método, tratarei das questões em torno dos conceitos sobre ‘Abordagem’. Leffa (1998), por exemplo, para definir ‘Abordagem’ declara ser necessário englobarmos os pressupostos teóricos acerca da língua, porque, segundo ele, as abordagens variam de acordo com esses pressupostos. A fim de esclarecer essa relação, o autor argumenta que

O pressuposto, por exemplo, de que a língua é uma resposta automática a um estímulo e de que a aprendizagem se dá pela automatização dessas respostas vai gerar uma determinada abordagem para o ensino de línguas – que será diferente da abordagem gerada pela crença de que a língua é uma atividade cognitiva e de que a aprendizagem se dá pela internalização das regras que geram essa atividade. (LEFFA, 1998, p.2).

Em outros termos, as abordagens irão variar de acordo com as conjecturas e com os construtos teóricos que fundamentam o ensino de uma determinada língua. Alinhados com Leffa (1998), Brown e Larsen-Freeman (2000) se referem ao termo ‘Abordagem’ como

abrangendo os conceitos e crenças sobre a linguagem e a aprendizagem de uma língua. De alguma maneira, à primeira vista, as definições de ‘Método’ e abordagem parecem ter se amalgamado de forma que é quase inviável mantê-los separados e distintos. Por essa razão, Leffa (1998), ao expressar a dificuldade em separar as terminologias, devido à imprecisão histórica do termo ‘Método’, propôs usar *método* “a partir de cada contexto de ensino de LE e fazer a necessária ressalva para cada caso” (LEFFA, 1998, p.2). Quanto a *abordagem*, Almeida Filho (2005, p.13) procura fazer a distinção entre os termos se utilizando da expressão Abordagem de Ensino, que ele define como:

Uma filosofia de trabalho, um conjunto de pressupostos explicitados, princípios estabilizados ou mesmo crenças intuitivas quanto à natureza da linguagem humana, de uma língua estrangeira em particular, de aprender e de ensinar línguas, da sala de aula de línguas e de papéis do aluno e do professor de outra língua. (ALMEIDA FILHO, 2005, p.13).

Desta maneira, para visualizarmos pragmaticamente as definições anteriores em relação a abordagem, retornarei a AC. De acordo com as bases teóricas da AC, o aprendizado de LE acontece através de interações sociais que ocorrem dentro da sala de aula estruturada para ser um ambiente natural de aprendizado, realizadas através do professor que assume o papel do facilitador que organiza tarefas e atividades baseadas no cotidiano dos falantes de língua inglesa. O aluno, por sua vez, é encarado como personagem principal e, conseqüentemente, é responsável pela realização das ações autênticas durante a interação com outros falantes-usuários.

A fim de executar essas ações, o aprendiz é convocado a desenvolver competências comunicativas, compreendidas como “[...] um conjunto de habilidades e conhecimentos necessários para que os falantes de uma determinada comunidade possam entender e interpretar significados linguísticos e socioculturais de uma língua”. (HYMES, 1972, p.97). Em se tratando das habilidades, Hymes (1972) declarou que a leitura, a escrita, a produção de texto e a compreensão oral precisam estar integradas com as funções sociais da língua usada no dia-a-dia, caso contrário, estaríamos repetindo os modelos descontextualizados de métodos e abordagens anteriores. Portanto, para não haver uma reinvenção dos velhos conceitos, Richards e Rodgers (1996) delimitaram os princípios da AC como:

- a) *Princípio comunicativo*: as atividades devem promover comunicação a partir de modelos e situações autênticas;
- b) *Princípio da tarefa*: as atividades devem ser desenvolvidas a partir de tarefas significativas que promovam negociação de língua (*information gap*), em oposição a uma aprendizagem programada e previsível;

c) *Princípio da significação*: priorizar o uso de linguagem significativa e relevante para o aprendiz, de maneira que ele faça interpretações concretas do uso de expressões e, por conseguinte, abandone o conceito de língua baseado em “*the book is on the table*”;

d) *Princípio da prática*: o exercício dos princípios anteriores é para culminar na prática e no uso da língua de forma não-fictícia onde os erros são considerados parte natural do processo de aprendizagem.

Obviamente, mesmo diante de princípios tão coerentes, foram feitas algumas ressalvas quanto a Abordagem Comunicativa ser realmente aquela que equacionaria os problemas de ensino e aprendizagem de LE. Entre essas restrições, Brown (2000) destaca que não seria algo simples para o professor não-nativo exercer e desenvolver as competências comunicativas tão priorizadas pela AC. A menos que o professor não-nativo tivesse a também a tão valorizada vivência no “exterior”. A ausência de explicações gramaticais-estruturalistas foi outra razão para que a AC fosse posta à prova por parte de muitos profissionais de ensino de LE. (NUNAN, 1989).

Apesar de encarar as contestações anteriores como pertinentes, compreendo que foram feitas quando ainda se estavam experimentando uma abordagem nova para alguns e muito estranha para outros. Desta feita, diante das transformações no ensino de LE, Almeida Filho (2005, p. 42) contesta a posição do professor em AC mencionada por Brown (2000). Almeida Filho (2005) defende que ser um professor comunicativo está além de ter que lidar com autenticidade, ou seja, ser comunicativo

significa preocupar-se mais com o próprio aluno enquanto sujeito e agente no processo de formação através da língua estrangeira. Isso significa menor ênfase no ensinar e mais força para aquilo que abre ao aluno a possibilidade de se reconhecer nas práticas do que faz sentido para a sua vida do que faz diferença para o seu futuro como pessoa. (ALMEIDA FILHO, 2005, p. 42).

Quanto às críticas sobre o ensino de gramática, Almeida Filho (2005, p.36) salienta que a AC “não execra a gramática ou outras formalizações”; em vez disso, “[...] cria condições favoráveis à aquisição de um desempenho real numa nova língua” e, em virtude desse fato, o aprendiz assimila as normas sem que elas estejam desconectadas do contexto. Todavia, apesar das críticas terem sido rebatidas, acredito que não há uma fórmula perfeita, mas, de fato, uma evolução das técnicas que se misturam para formar uma variedade no arcabouço metodológico, como será mostrado em um quadro comparativo dos métodos e abordagens aqui expostos. As comparações serão realizadas a partir dos seguintes termos: o lugar da língua materna e da

língua alvo na sala de aula, o vocabulário, o uso da gramática, as principais atividades e a importância da pronúncia, conforme a **TABELA 4-2:**

Tabela 4-2: Comparativo dos Métodos e da Abordagem Comunicativa

MÉTODO DE GRAMÁTICA OU DE TRADUÇÃO	MÉTODO DIRETO	MÉTODO AUDIO-LINGUAL	ABORDAGEM COMUNICATIVA
1. As aulas são conduzidas em língua materna. 2. O vocabulário é ensinado através de uma lista de palavras isoladas. 3. As explicações gramaticais priorizam formas e inflexões das palavras 4. As leituras são feitas através de textos clássicos e complexos 5. Quase nenhuma atenção é dada à pronúncia. (BROWN, 2000, p. 19)	1. As aulas são ministradas exclusivamente na língua alvo. 2. O vocabulário e as expressões são ensinados através de objetos e figuras e devem fazer parte do cotidiano. 3. O ensino de gramática é indutivo e não-explicito. 4. Em vez de leitura, a ênfase é dada nos discursos orais (<i>speaking</i>) e nas atividades de ouvir (<i>listening</i>). 5. Há correção constante da pronúncia. (BROWN, 2000, p. 21)	1. Os alunos são expostos a aulas em LE todo o tempo. Os professores utilizam mímica e gravuras, mas nunca recorrem à tradução em língua materna. 2. Vocabulário: repetido e limitado aos diálogos do livro. 3. Ocasionalmente, havia explicações gramaticais, mas quando essas ocorriam eram feitas de maneira indireta e através de ilustrações e analogias. 4. As principais atividades eram orais (diálogos estruturados). 5. Os exercícios de repetição enfatizavam a pronúncia perfeita, próxima àquela do nativo. (BROWN, 2000, p. 23)	1. A LE é a língua da sala de aula, mas não unicamente. 2. O vocabulário precisa estar contextualizado. 3. A interação social entre língua e usuário antecede a gramática. 4. As atividades estão interligadas com a competência linguística do falante para que ele possa atuar em situações reais. 5. A pronúncia é uma consequência dessa atuação. (BROWN, 2000, p. 34)

Fonte: Autora (2017)

Em termos comparativos, se percebe que cada método e/ou abordagem atendeu às demandas da época dentro do escopo teórico disponível e que as pesquisas anteriores não eram completamente descartadas porque “[...] não há uma única teoria, ou modelo teórico ou mesmo uma estrutura que possa adequadamente incorporar todas as hipóteses de ensino de LE. (ELLIS, 2000, p.78). Desta forma, os métodos não podem ser demonizados e nem as abordagens devem ser vistas como verdades incontestáveis porque não queremos ter uma atitude maniqueísta pedagógica sem um meio-termo: tudo estava errado e agora tudo está certo (LEFFA, 1998, p.25). Contudo, precisamos repensar as maneiras de ensinar um inglês que está sendo recriado e reinventado entre os círculos e dentro deles” (KACHRU, 1995, p.235).

Em relação à essas maneiras, Pires (2004) argumenta que o ensino de LE para os pequenos está completamente relacionado à pedagogia do professor, mesmo que se trate de uma idade de alunos entusiasmados que tentam fazer as tarefas independentemente do tamanho do

desafio e se arriscam em qualquer situação de fala, sem que o filtro afetivo⁶⁸ policie sua pronúncia ou estruturas gramaticais. Entretanto, vale salientar que junto com essas vantagens, existem as características inerentes aos jovens aprendizes que, segundo Carvalho (2007) se distraem muito rápido, perdem o interesse por algo novo com muita facilidade e sua capacidade de armazenar novas palavras tem curta duração. Por esse motivo, a repetição vem a ser uma técnica fundamental no processo de aquisição de vocabulário. Mediante esses fatos e considerando a problemática e o objetivo geral ⁶⁹ deste estudo, a apresentação de vocabulário no plano de aula foi fundamentada nos princípios da abordagem lexical, descrita por Lewis (2000) da seguinte maneira:

[A abordagem lexical] tem como base o princípio de que o aprendizado de línguas está diretamente associado à capacidade de compreender e produzir frases lexicais como entidades não analisadas ou partes, e que essas partes se tornam informações pelas quais os alunos percebem padrões de linguagem tradicionalmente consideradas estruturas gramaticais." (LEWIS, 2000, pág. 95)⁷⁰.

No tocante ao lugar da gramática no ensino de LE, Lewis (2003) visualiza a linguagem composta de gramática lexicalizada em lugar de léxicos gramaticalizados, que se retirados de um contexto ou de uma intenção de fala, ainda que estejam morfologicamente e sintaticamente corretos, podem ser inúteis no seu uso. O autor acredita que o “léxico é o centro ou o coração da língua, apesar de, quando se trata de ensino, este ter sido sempre tratado como uma gata borralheira” (LEWIS, 2003, p.65)⁷¹, mas para que o seu encanto não seja quebrado em meio à falta de flexibilidade da normalização e do rigor dos padrões linguísticos, o autor apresenta alguns aspectos da abordagem:

- | | |
|--|--|
| <p>a) Ênfase na comunicação bem sucedida, em vez de priorizar o domínio gramatical;</p> <p>b) A linguagem não é aprendida através de sons e estruturas individuais ou a combinação</p> | <p>e) Valoriza a escuta intensa e a leitura na língua alvo, de maneira intensiva e extensiva;</p> <p>f) Permite Comparações e traduções de primeira e segunda línguas, realizadas em partes, em vez de</p> |
|--|--|

⁶⁸ Estou me referindo à quinta hipótese de Krashen (1985) onde o autor define o ‘filtro afetivo’ como o bloqueio mental que impede os aprendizes de utilizar completamente o *input* compreensível recebido para a aquisição da linguagem. (KRASHEN, 1985).

⁶⁹ Problemática e problema: Mobilizar os alunos favorecidos pelas iniciativas da Pracetum-Inglês a dividir seu aprendizado em ILF com as crianças das creches e escolas de ensino infantil da comunidade, através de um projeto de contação de histórias. Objetivo geral: Introduzir o ensino de inglês como língua franca às crianças da comunidade do candeal, através de contação de histórias realizada por ex-alunos da ONG Pracetum-Inglês.

⁷⁰ “It focuses on the basis that language learning is directly associated with the capacity for comprehending and producing lexical phrases as unanalysed entities, or chunks, and that “these chunks become the raw data by which learners perceive patterns of language traditionally thought of as grammar.” (LEWIS, 2000, p. 95).

⁷¹ “Lexis is the core or heart of the language but in language teaching has always been the Cinderela.” (LEWIS, 2003, p.65).

desses elementos, mas por meio de uma capacidade crescente de utilizar fragmentos de palavras de forma significativa. Devido a esse argumento, os teóricos acreditam também, que podemos usar frases inteiras sem entender suas partes constituintes;

- c) É salientada a importância de expressões padrões e colocações idiomáticas;
- d) A gramática é adquirida por um processo de observação, hipótese e experiência (*Observe-Hypothesise*). Ou seja, o ciclo substitui o paradigma *Present-Practice-Produce*.

palavra por palavra;

- g) Ocorre a repetição e reciclagem de atividades;
- h) Adivinhar o significado dos itens de vocabulário a partir do contexto, faz parte das estratégias de aprendizado;
- i) As atividades orais associadas à abordagem léxica, devem ser direcionadas para uma linguagem natural e para aumentar a conscientização dos alunos sobre a natureza lexical da língua;
- j) Uso de dicionários e outras ferramentas de referência⁷².

A abordagem lexical não é realmente uma revolução, mas uma evolução, na medida em que tenta desenvolver princípios já conhecidos pelos professores de línguas. A originalidade dessa proposta teórica reside em não aprisionar a comunicabilidade da língua à rigidez das estruturas gramaticais. O desafio que a abordagem enfrenta é como quebrar o estigma da desvalorização da palavra em detrimento da regra.

Os estudos propostos por Lewis (2003) possibilitaram o entendimento sobre como utilizar o aprendizado de vocabulário de maneira eficaz, se nos remetermos ao léxico a partir dos três aspectos que caracterizam uma palavra: forma, significado e uso. Entretanto, em pesquisas mais recentes, Nation (2002) afirmou que essas três características devem estar

72

Successful Language is a wider concept than accurate language. emphasis is on successful communication not grammatical mastery;

Language is not learnt by learning individual sounds and structures and then combining them, but by an increasing ability to break down wholes into parts. we can also use whole phrases without understanding their constituent parts;

Noticing and recording language patterns and collocations;

Grammar is acquired by a process of observation, hypothesis and experiment. that is, the observe-hypothesise-experiment cycle replaces the present-practise-produce paradigm;

Intensive and extensive listening and reading in the target language;

First and second language comparisons and translation—carried out chunk-for-chunk, rather than word-for-word—aimed at raising language awareness;

Repetition and recycling of activities;

Guessing the meaning of vocabulary items from context;

The language activities consistent with a lexical approach must be directed toward naturally occurring language and toward raising learners' awareness of the lexical nature of language;

Working with dictionaries and other reference tools.

associadas a três processos de apreensão da palavra descritos a seguir. De acordo com o autor, os três procedimentos envolvem diferentes graus de processamento cognitivo, e a **atenção seletiva** é a primeira etapa na aquisição de um vocábulo. Dessa maneira o/a aprendiz precisa eleger, reparar uma palavra dentro de um contexto que faça sentido para ele/ela. À vista disso, se o termo estiver dentro de um texto em que a mensagem não é concreta para o usuário, este passará despercebido e sem aproveitamento comunicativo algum.

A **recuperação** da palavra que o aluno selecionou no primeiro momento é o segundo processo cognitivo. Nation (2002) demonstrou que a recuperação envolve dois níveis de conhecimento: receptivo e produtivo. Sobre estes, o autor enfatiza, que seja no nível receptivo ou produtivo, cada vez que um aluno recupera uma palavra, reforça-se o elo entre sua forma e o significado através das tentativas e, em se tratando de uso, o terceiro processo cognitivo envolve a **produção** e o uso em contextos reais e variados.

Não obstante, sendo esta a última etapa, espera-se do aluno um grau maior de conhecimento da palavra para que esta seja utilizada em diferentes situações sem que haja um *script* prévio. Por sua vez, esse fato torna esse processo uma oportunidade para o falante buscar sinônimos equivalentes ao lexema que está em uso, fazendo do aprendizado da palavra uma empreitada cheia de riscos, como deve ser experimentar falar uma língua estrangeira. A fim de associar esses conceitos às minhas práticas, realizei o encadeamento desses processos nos planos de aulas, como por exemplo (**FIGURA 4-7**):

FIGURA 4-7: Plano de aula associado à teoria Abordagem Lexical

PLANO DE AULA nº1 (de 3 planos)			
CONTADORES: Tiago e Virginia	TURMA: grupo 5	DATA: 08/05/2016	Nº de alunos: 16
HISTÓRIA: Bolada e Amigos			
	PROCEDIMENTOS	ESTÁGIO DA AULA	
OBJETIVO EXPLÍCITO	<p>*Apresentar aos alunos as palavras que serão exploradas durante a contação de história que acontecerá na próxima aula.</p> <p>*As crianças irão aprender os nomes dos seguintes animais: <i>cock, monkey, cat e seagull</i>.</p>	Pré-apresentação do vocabulário.	
OBJETIVO IMPLÍCITO	Brincar aprendendo		
ESTRATÉGIA	<p>*Os alunos serão apresentados à figura dos animais, mas antes responderão às perguntas:</p> <p>a) Vocês conhecem esses bichos?</p> <p>b) Alguém sabe o nome deles ?</p> <p>c) Quem tem um gato em casa? E um galo?</p> <p>* Com as as mesmas figuras o contador e a contadora de história irão ensinar os nomes dos animais em inglês através</p>	<div style="border: 1px solid red; padding: 2px; display: inline-block; color: red;">Atenção seletiva</div> Ensinando o vocabulário <i>(listen and repeat)</i>	

Fonte: Autora (2017)

	PROCEDIMENTOS	ESTÁGIO DA AULA
	do exercício de repetir (<i>listen and repeat</i>).	
ATIVIDADE 1	*os contadores irão imitar um bicho e os alunos devem tentar adivinhar o nome deste.	Recuperação Reforço do vocabulário
ATIVIDADE 2	*Jogo de adivinha: o contador ou a contadora irá escolher alguns voluntários para desenhar um animal. Os demais alunos têm que adivinhar e dizer o nome do animal em inglês.	Recuperação / Memorização Revisão do vocabulário
CONCLUSÃO	* Os contadores irão usar as máscaras dos bichos e perguntar aos alunos qual daqueles eles levarão para casa. Dependendo da escolha, cada um irá receber uma máscara de um bicho para ser pintada e recortada. Ao final, cada um deve dizer o nome em inglês do bicho que está levando consigo.	Produção Produção



Fonte: Autora (2017)

A partir do modelo do plano de aula representado, percebe-se que as três etapas estão relacionadas ao uso da memória. Segundo pesquisas sobre o processo de memorização (SEIBERT, 2001; ANDERSON e JORDAN, 2004; PIMSLEUR, 2012), grande parte do

esquecimento de uma palavra ocorre logo após o primeiro encontro. Isso indica a importância da repetição (recuperação) proposital nas aulas de inglês para crianças que habitam espaços onde a língua é usada esporadicamente ou nunca, a exemplo dos alunos da Creche Virgen De La Almudena. A respeito disso, para este trabalho, segui a sugestão de Paribacht e Wesche (2003), uma vez que ambos preconizam que a memorização efetiva de vocabulário não acontece de modo aleatório, mas se faz uma intervenção instrucional, sistemática, planejada e frequente, de maneira que, se não garantir a retenção do significado, ao assegurar ao aluno lembrar da forma da palavra. Ainda sobre o valor da repetição do léxico no meu plano de aula, acredito que:

Uma palavra que é lida ou ouvida apenas uma vez, sem grande envolvimento por parte do leitor, pode ser facilmente esquecida, mas uma palavra que retorna e é afetiva e cognitivamente remexida, processada e manipulada terá uma probabilidade maior de se integrar numa rede lexical mais ampla e permanecer na memória de longa duração. (SCHMITT, N.; SCHMITT, D., 1995, apud LEFFA, 2000, p.19).

Todavia, é válido lembrar que toda essa repetição não está relacionada a uma lista infundável de itens lexicais. O aprendizado aqui defendido tem conexões contextuais e intratextuais, como salienta Lewis (2003), ao defender o texto como uma fonte inesgotável de aquisição de palavras significativas partindo do uso, ao invés de superestimar suas características morfológicas. Por essa razão, as histórias foram selecionadas segundo: 1) a idade; 2) a relevância do tema; 3) os vocábulos que poderiam ser explorados; 4) o contexto social dos ouvintes; 5) o tempo de exposição que teríamos para a apresentar as palavras e 6) o tamanho da narrativa (quanto ao tempo de duração história). Contudo, ainda que eu tenha convictamente defendido uma abordagem lexical para contar histórias, reconheço que apesar da relevância que o senso comum, a tradição e a literatura dão à palavra no seu uso e no ensino de uma LE, essa abordagem tem sido de um modo geral, severamente criticada (LEFFA, 2000). Eventualmente, isso se deve ao episódio de alguns pesquisadores acreditarem que ao priorizar o ensino de um lexema isso “possa oferecer o perigo de se hipertrofiar este aspecto da aprendizagem de uma língua em relação a outros aspectos, como a sintaxe, a fonologia, a morfologia e mesmo a pragmática.” (LEFFA, 2000). Porém, essa crença desconsidera que:

Conhecer uma palavra não é apenas estabelecer a conexão rígida entre forma e conteúdo, como se fossem dois monolitos que se encaixassem um no outro, impossíveis de serem analisados. Conhecer uma palavra é despi-la de sua embalagem, descobrir as partes que a compõem e ver como cada uma dessas partes tem repercussões lá fora, com elementos internos de outras palavras - só permitindo a criação de textos onde os equilíbrios interno e externo, em seus inúmeros aspectos, possam ser mantidos. (LEFFA, 2000, p.40).

Para concluir esta sessão, após ter exposto outras possibilidades de métodos e abordagens, defendo que a abordagem lexical para a realidade das crianças desta pesquisa foi, sem dúvida, adequada, considerando os resultados que serão apresentados na análise de dados com base nas entrevistas dos pais sobre o aproveitamento de seus filhos. Ademais, considere que não iria subestimar a capacidade dos alunos, mas não iria superestimar abordagens elitistas que jamais funcionariam mediante as greves da escola, paralisações, falta de água, reuniões, ausência de espaço adequado para apresentar uma LE, entre outros. Acima de tudo, eu e os sujeitos da pesquisa, colocamos em prática a abordagem brincante, pois foi no lúdico que encontramos o nosso caminho de ensinar e aprender.

4.4 BOLADAS E AMIGOS⁷³ – CRIANÇA APRENDE BRINCANDO

Durante os encontros que antecederam a contação dessa terceira história, o voluntário Tiago sugeriu que fosse lida uma narrativa só para crianças. Sem compreender sua declaração, perguntei-lhe o que viria a ser uma história de crianças e Tiago me explicou que deveríamos apresentar um conto sem a intenção de discutirmos algum tema ou alguma questão social. O próprio contador trouxe o livro *Boladas e Amigos* para cumprir a função da leitura brincante e despretensiosa. Outrossim, por trás da sugestão de Tiago, consegui também ver sua apropriação da pesquisa, colocando sua voz autoral através de iniciativas de mudança e se mostrando conhecedor da própria audiência.

Por conseguinte, para esse plano de aula: (i) foram escolhidos nomes de animais para serem ensinados; (ii) as crianças deveriam falar dos seus próprios bichos de estimação e, por fim, (iii) a confecção de uma bola de meia preenchida com feltro, ponto alto da história, porque esta foi largamente usada por várias aulas, durante os recreios e também foi levada para a casa das crianças, causando um efeito muito positivo entre o elemento linguístico e o simbólico, a bola (*ball*) (**FIGURA 4-8**). As reações e os resultados dessa contação fizeram com que eu revisasse os princípios do ensino de inglês para crianças citados na primeira parte desse capítulo. Eles não foram negligenciados, porém, talvez na veemência de querer cumprir o

⁷³ O macaco Maneco tem vários amigos, mas nem todos querem jogar bola. O macaco Maneco é esperto e vai colocar todos na roda. Autora: Ana Maria Machado, 2012 (sinopse de minha autoria).

requisito de discutir os temas interculturais e críticos, eu tenha esquecido do descompromisso saudável e natural de ser criança e que nem todo enredo tenha que terminar com o ouvinte obrigado a descobrir qual é a moral da história. Afinal de contas, são as bobagens e os acontecimentos mais sem noção que compõem as lembranças da infância. Então para que deixar o pândego adormecer? Em resposta a essa pergunta, separei os seguintes excertos:

- Kiara: Tiago (voluntário), essa foi a aula mais boa.
- Foi mesmo! - disse Natan.
- E a gente ainda leva uma *ball* pra casa, massa! - Completou Deivid.
- Carol: A bola não é sua. A bola é da escola.
- Natan: Toma dela pró. Ela disse bola. É *ball*. Né pró? Toma dela.
- Feche a boca e a cara. – Carol replicou zangada.
- Tiago: Que bom que vocês gostaram. A *ball* é de vocês. Leve pra casa e conte a sua mãe o que você aprendeu.
- Everton: Eu aprendi a jogar bola.
- Tiago: Oxi, só isso?
- Everton: (risos). Acho que sei dizer *cock, ball, monkey*⁷⁴.. só isso (risos).

FIGURA 4-8: Brincando de aprender com a história



Fonte: Autora (2016)

Para Tiago, colaborador da atividade, não era ‘só isso’, era tão somente o resultado de um trabalho dentro do seu local de atuação, para crianças com direito de brincar e de aprender.

⁷⁴ Personagens do livro.

4.5 *THE VERY HUNGRY CATERPILLAR*⁷⁵ – “A GENTE NÃO QUER SÓ COMIDA”

Essa história entrou na lista após o meu exame de qualificação, como uma sugestão da Professora Fernanda Mota⁷⁶, de que ao menos uma vez as crianças fossem expostas a uma narrativa em língua inglesa. Entre as considerações feitas pela examinadora para a utilização de uma história em inglês, estava o fato de, dessa maneira, se evitar que as minhas escolhas por contos em português não parecessem menosprezar a capacidade de apreensão de uma LE por parte alunos de uma creche pública. Ademais, oferecer um texto em inglês, faria também com que os aprendizes tivessem as mesmas oportunidades de exposição dos alunos de escolas bilíngues, privadas e cursos livres de língua estrangeira. Sobre essa recomendação e as questões relativas ao uso de uma história em LE dentro do cenário desta pesquisa, discutirei na seção seguinte. Por agora continuarei com as reações provocadas nos pequenos ouvintes durante a atividade.

Em reunião com os sujeitos da pesquisa, Tiago e Virgínia, decidimos seguir os seguintes passos para a elaboração das atividades de *The Very Hungry Caterpillar*: 1) foi feita uma pesquisa para averiguar se os alunos conheciam os alimentos que seriam apresentados, de maneira que o vocabulário tivesse uma representação concreta. Essa estratégia foi construída após Tiago declarar não ter provado morango até os oito anos; 2) em virtude desse fato, todos os alimentos foram apresentados ao vivo, de modo que eles pudessem sentir o cheiro e o sabor de cada um; 3) a culminância dessa contação foi a utilização das comidas para a criação de um novo tipo de acarajé, feito com alguns alimentos da história. Dentro desse contexto gastronômico, as estruturas *I like ...it's yummy* ou *I don't like ... it's ilky* foram apresentadas para que os alunos expressassem suas opiniões, como por exemplo:

Diálogo nº1

- Neidson: eu não gosto de *sausage*.
- Eu também não – disse Alan.
- Ana: Eu gosto. Fede, mas eu gosto.
- Maria Clara: Eu gosto de *yogurt*, de *cake* e de ... morango.
- Neidson: Você nem come morango (risos).
- Maria Clara: Como sim idiota!

⁷⁵ A transformação de uma lagarta em uma linda borboleta é contada através de uma saborosa aventura gustativa. À medida que os alimentos são apresentados aos ouvintes, a lagarta vai mudando de fase, até chegar ao seu estágio de crisálida.

⁷⁶ Membro da Banca da Qualificação.

-Neidson: Aonde! Joilza (mãe de Maria Clara, tia de Neidson) não tem dinheiro pra comprar ‘strewbwerri’ (grafia escrita como o emissor pronunciou), só umbu (risos da turma).

FIGURA 4-9: Contando a história *The Very Hungry Caterpillar*



Fonte: Autora (2016)

FIGURA 4-10: Contando a história *The Very Hungry Caterpillar*



Fonte: Autora (2016)

Diálogo nº2

- Carol: Pró, como é jaca em inglês?
- Victor: E jamelão? Meu pai vendia pitomba.

Diante da observação dos alunos, Virgínia e Tiago lançaram para mim um olhar desesperado. Eu retribuí o mesmo olhar, por ter sido negligente com a cultura que representa os alunos e a mim mesma. Contudo reconheço, que esse desconforto é experimentar na boca, ou melhor na pele as provocações pertinentes de um trabalho que pretende seguir os princípios de uma interculturalidade crítica.

4.5.1 “A gente quer a vida como a vida quer ...”

Ciente de que não há equidade quando o assunto é educação, desconsidere a proposição de igualar os aprendizes oriundos de contextos sociais diferentes, residentes em núcleos familiares díspares e que possuem históricos culturais completamente opostos ao dos alunos da rede privada de ensino. Além disso, a respeito da aquisição de um idioma, o nível intelectual dos pais é considerado um elemento catalisador na valorização de uma segunda língua circulando dentro dos seus espaços sociais. Acerca desse tema, acrescento também que a chance de uma criança ser exposta a uma LE depende do poder aquisitivo de sua família, afinal de contas, é inegável que estamos tratando de uma língua que esteve sob o domínio das elites que possuem uma estrutura tecnológica (computador, internet, TV à cabo, livros, etc.) para servir como plataforma de acesso aos seus herdeiros.

Todavia, mais preponderante que a infraestrutura familiar, é a consciência desses pais, de que o aprendizado de uma língua estrangeira é um direito de seus filhos e, como já nasceram promissores, eles, portanto devem estudar ‘inglês’ para serem bem sucedidos em suas profissões, nas viagens, nos cursos de MBA e todas as possibilidades reais onde essa língua possa ser utilizada. Naturalmente, essas condições não garantem que todos os alunos dos cursos livres de idiomas, por exemplo, sejam sempre falantes exitosos. Neste instante, estou assumindo que eles têm vantagens inegáveis em relação ao público da periferia. Apesar do que foi dito, não há neste trabalho a intenção de vitimizar os alunos da creche Virgem de La Almudéña, mas não é possível ignorar a importância do contexto familiar onde os pais apenas conseguem assinar o próprio nome. Por essa razão, em oposição ao primeiro grupo mencionado, falta aos pais do Candeal autoconfiança para participar da vida acadêmica dos seus filhos, haja vista muitos deles acreditarem que as crianças têm mais letramento que eles mesmos.

No tocante à relevância da família⁷⁷ no aprendizado, a pesquisa de Zick (2009) apresenta dados que atestam o ambiente onde a criança habita como um agente no desenvolvimento infantil, pois é nele que o aprendiz estabelece sua relação com pessoas que podem vir a garantir sua qualidade de vida social, psicológica, cultural e acadêmica. Nesse viés, a família tem sido, historicamente, considerada o primeiro espaço de ensinamento, e este pode vir a ser considerado produtivo ou árido a depender das condições físicas, sociais e culturais desse núcleo. Como afirma Bee (1997), ao declarar que o fato de muitas crianças estarem

⁷⁷ Para esta pesquisa, o sentido de família foge a qualquer conceito tradicionalista, restrito a mamãe e papai, ou a qualquer outro conceito que desconsidere os laços afetivos que estabelecem as novas relações.

distantes de formas de estimulação intelectual, que poderiam lhes despertar interesse e curiosidade, pode estar relacionado diretamente às altas taxas de problemas e de fracasso escolar, principalmente aquelas pertencentes a famílias pobres e sem formação instrucional.

Em concordância com o autor supracitado, Smith e Strick (2001) afirmam que um ambiente doméstico estimulante e encorajador produz estudantes adaptáveis a desafios educacionais e dispostos a aprender, “[...] isso serve até mesmo para crianças cuja saúde ou inteligência foi comprometida de alguma maneira.” (SMITH; STRICK, 2001, p.24). Por conseguinte, a esse respeito, Zick (2010, p. 18) elencou os seguintes fatores sociais que interferem na aprendizagem infantil:

- Carências afetivas;
- Deficientes condições habitacionais, sanitárias, de higiene e de nutrição;
- Pobreza da estimulação precoce;
- Privações lúdicas, psicomotoras, simbólicas e cultural;
- Ambientes repressivos;
- Nível elevado de ansiedade;
- Relações interfamiliares;
- Hospitalismo;
- Métodos de ensino impróprios e inadequados.

Ainda sobre a relação entre língua e espaço familiar, Vygotsky (2002) declarou que as habilidades de uma criança crescem através do seu contato com o meio e todos os objetos simbólicos presentes nesse lugar. Portanto, pode-se afirmar que a fala da criança é afetada pelo discurso dos adultos do seu convívio, por vezes, imitando algumas prosódias e maneiras de interagir dentro de um diálogo. Além do mais, quem de nós já não ouviu uma criança falando os mesmos palavrões do restante da família? Deste modo, coaduno com Tonelli (2013) quando declara que o conhecimento é construído a partir das trocas internas e, para isto “[...] a linguagem desempenha um papel fundamental, pois é o veículo condutor dessas interações.” (TONELLI, 2013, p. 2007).

Não obstante, apesar dessas constatações, acatei a sugestão da banca de qualificação por acreditar ser razoável correr esse risco, porém, para efeito das construções hipotéticas desta pesquisa, decidi observar dez contações de história no teatro Eva Herz, da Livraria Cultura, realizadas através dos projetos ‘Tarde de Contação de Histórias em Inglês e Férias na Cultura: tempo de brincar juntos⁷⁸’. Durante as sessões nas quais as histórias eram contadas em inglês,

⁷⁸ Ver ANEXO C.

pude observar que a maioria das crianças parecia irrequieta, andava entre os corredores dos livros e conversava entre si. Esse movimento nada tinha a ver com as habilidades da contadora que heroicamente tentava prender a atenção da audiência tagarela, principalmente porque havia também aqueles ouvintes mais atentos, que pareciam ter realmente embarcado na viagem da história. Em oposição a essas atitudes, durante os encontros da contação de história em português, como por exemplo na apresentação do conto ‘O Ovo e o Mundo’, as crianças interagiam e pareciam estar em sintonia participativa com o contador. Naquele dia o convite ‘era uma vez’ fez-se semelhante a um comando de voz que acionava a escuta de muitos daqueles que estavam ali. Contudo, essas situações não chegam a compor um *corpus* que invalide o emprego de histórias em inglês na educação infantil, eu assumiria ainda, que as observações podem estar contaminadas de uma vontade de provar que as minhas técnicas na Creche estavam corretas. Portanto, fui à procura do valor das histórias em língua inglesa em outras terras não tão tão distantes⁷⁹.

4.5.2 “Once upon a time ... – contando história para fazer história

“Não há nada mais presente em nós senão a infância. O mundo começa ali.”
(MANOEL DE BARROS, 1999).

Durante alguns séculos, vários livros de fábulas foram usados como manuais de comportamento para as crianças ‘mal-educadas’ e até mesmo para aquelas consideradas os anjinhos da corte. Concernente a anjo, as cartilhas das aulas de catequese também eram repletas de histórias educativas para que os ouvintes viessem a se tornar bons cristãos. Afora o caráter proselitista, nesse uso elidiram-se seus aspectos fabulosos e maravilhosos, reconhecidos hoje pela psicopedagogia como importantes para o desenvolvimento cognitivo da criança (VIEIRA DE OLIVEIRA, 2008, p. 12).

Mais tarde, no século XX, as histórias infantis (doravante HIS) passaram a ser classificadas de acordo com os gêneros e características que possuíam. Bettelheim (2007, apud TONELLI, 2013) por exemplo, define como conto de fadas as HIS que tratam de aspectos mais próximos da vida cotidiana. Por essa razão, as figuras e as situações dos contos de fadas ilustram conflitos internos e sugerem sempre que eles podem ser resolvidos. O autor acrescenta que este tipo de conto é uma tentativa de transmitir à criança uma mensagem de forma múltipla. Tonelli (2008) descreveu tal mensagem da seguinte maneira: uma luta contra as dificuldades inevitáveis

⁷⁹ Alusão à animação Shrek 2 – Far Far Away (No reino tão tão distante).

da vida, algo intrínseco à existência humana, mas que será vencido por aqueles que não se intimidam diante dos obstáculos e, por fim, através de sua obstinação, alcançará o êxito em suas batalhas diárias.

Sobre fábulas, Fernandes (2001) observa que são histórias apresentadas através de uma cena vivida por personagens fabulosos como animais, plantas ou objetos falantes atuando como humanos que aconselham ou alertam sobre algum acontecimento iminente, transmitem pensamentos, fazem críticas que elevam a condição humana para um grau melhor. Tonelli (2013) chama a atenção para uma característica fundamental nesse gênero, que é o fato das narrativas possuírem um final que responda à pergunta: Qual é a moral da história? Para Bettelheim (2007, apud Tonelli, 2013) a obrigatoriedade de encontrar uma resposta para essa questão, subtrai da HIS um significado oculto que deveria ser encontrado através da imaginação do leitor ou do ouvinte.

O último gênero de HIS a ser tratado neste estudo são as narrativas. Tonelli (2013) as classifica como histórias que relatam fatos que não são necessariamente reais, mas possíveis de serem encontrados no cotidiano do leitor/ouvinte. Bettelheim (2007 apud Tonelli, 2013) também apresenta um pensamento crítico em relação a esse aspecto realista das narrativas, uma vez que, para ele o realismo irá tomar o lugar da imaginação e, a obviedade das cenas não permitirá às crianças fazer inferências mirabolantes e usar o maravilhoso para criar um final (in)feliz.

A partir dessas breves definições, corroboro com as ideias de Tonelli (2008) em seu texto “O uso de histórias infantis no ensino de inglês para crianças: analisando o gênero textual ‘história infantil’ sob a perspectiva do interacionismo sócio-discursivo”, onde a autora defende que independente do gênero, as HIS devem ser utilizadas como uma ferramenta multidisciplinar. Acrescento que não é o tipo da história o eixo mais relevante dessa discussão, mas a natureza lúdica que o contador vai imprimir a cada narrativa e a observação delicada de quem é seu ouvinte. Além disso, é na linguagem da criança que se admite a possibilidade de mesclar os modelos de textos que fabulizam, narram e nos trazem contos inexplicáveis, mas completamente compreensíveis para os pequenos ouvintes, como demonstra Manoel de Barros (2001) em seu poema Desexplicação:

Língua de criança é a imagem da língua primitiva
 Na criança fala o índio, a árvore, o vento
 Na criança fala o passarinho
 O riacho por cima das pedras soletra os meninos
 Na criança os musgos desfalam, desfazem-se
 Os nomes são desnomes
 Os sapos andam na rua de chapéu

Os homens se vestem de folhas no mato
A língua das crianças conta a infância em tatibitati e gestos. (BARROS, 2001).

Em relação à utilização das HIS para o ensino de língua inglesa, Wright (1995) atesta que elas podem ser encaradas como um instrumento valioso, de maneira que, quando as crianças encontram o significado das histórias, são recompensadas com o desenvolvimento da habilidade de compreender uma língua estrangeira. A autora acrescenta que se por outro lado, as crianças não entendem o enredo, estas procuram fazer todo o esforço necessário para melhorar sua compreensão⁸⁰.

Tonelli (2008), em consonância com Wright (1995) sobre a relevância das HIS no ensino de LI, defende que o ato de compartilhar histórias constrói um senso crucial de dividir com o outro assuntos que para os alunos são significativos e tangíveis. Esse é um conceito que está em acordo com a minha pesquisa, tendo em vista que defendo o valor da localidade do aluno do Centro Municipal e dos sujeitos que contam as histórias à luz das bases teóricas interculturais que propõem um ensino que se estende a todos dentro de espaços escolares, comunidades, tribos, quilombolas, ONG, zonas (sul, leste, asfalto, morro, etc.), entre outros. Assim sendo, acredito que as narrativas devam representar o sentido de localidade do ouvinte, para que ele não passe toda a contação de história, tentando adivinhar onde é esse reino tão tão distante. À vista disso, as histórias devem estar dentro das histórias dos alunos, para que a interação entre a criança e uma nova língua possa operar sobre a zona proximal de desenvolvimento, dado que dentro dela estão as funções não-consolidadas, mas que ainda assim não se configuram como um impedimento para a aprendizagem de novos elementos (BAQUERO, 2001).

Ellis e Brewster (1995) por seu turno, saem da zona, porque acreditam que o uso de HIS no ensino de inglês como LE é relevante, principalmente pelo simples fato de serem cativantes e divertidas e, conseqüentemente, podem auxiliar na construção de atitudes positivas em relação à aquisição de qualquer LE. De acordo com os resultados da pesquisa de campo, posso atestar que esse argumento também é válido, sobretudo se considerarmos que os

⁸⁰ “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 are motivated to try to improve their ability to understand even more.” (WRIGHT, 1995, p.6).

alunos/ouvintes da Creche Virgem de La Almudeña não fazem ideia de qual direção estão os países dos ciclos mencionados por Kachru, ou que Donald Trump tem transformado a maior potência econômica do mundo em uma grande piada, mas ainda assim, através das HIS contadas em português e da abordagem lexical para o ensino de palavras em inglês, foram capazes de discutir raça, gênero e identidade.

Esses pormenores citados anteriormente, e mais o fato das HIS serem textos democráticos e de fácil acesso, aumentaram a minha convicção de que elas podem ser empregadas como instrumentos semiotizados no ensino de LI para as crianças da comunidade do Candeal, em Salvador. Contudo, não serei eu a contar essa história, porque ela está na boca, nas mãos e nas ações dos voluntários e ex-alunos da Pracetum-Inglês, que terão seu trabalho de cidadania apresentado a seguir, através da análise dos dados.

5 QUEM CONTA UM CONTO AUMENTA UM PONTO

No período de julho de 2015 a dezembro do mesmo ano, iniciei a primeira etapa da pesquisa de campo. Após as tentativas para realizar a pesquisa em algumas instituições educacionais do bairro, firmamos⁸¹ uma parceria com o Centro Municipal de Educação Infantil (CMEI) Virgem de La Almudena, no qual ficou acordado que durante o período de cinco meses eu faria uma média de vinte encontros com o Grupo 5, regido pelas professoras Ana (titular) e Vitória (ajudante de sala)⁸². Os encontros aconteceram uma vez por mês, às sextas-feiras à tarde, após o horário do lanche. Iniciada essa fase, que denominei de Projeto Piloto, foram lidas as seguintes histórias na sequência de tempo: Menina Bonita do Laço de Fita, O Cabelo de Lelê e Bolada e Amigos.

É válido lembrar que, antes de me dirigir à escola, eu realizava uma reunião com o grupo para a consideração de alguns itens que faziam parte da rotina do projeto: (i) leitura da história para os próprios colegas; (ii) avaliação das estratégias que seriam utilizadas para ensinar o vocabulário em inglês; (iii) análise das atividades que fazem parte do repertório do aprendizado lexical e da contação de histórias e (iv) retorno à sede do Pracatum para um balanço dos resultados da história daquele dia.

A partir do mês de fevereiro de 2016, iniciei a segunda fase da pesquisa. Decidi manter a mesma série para favorecer os contadores com relação à familiaridade com o perfil e à idade das crianças, que variava entre 6 e 7 anos. Essa turma do grupo 5 de 2016, composta de 16 alunos, 9 meninas e 7 meninos, ouviu as seguintes histórias: O Cabelo de Lelê, Menina Bonita do Laço de Fita e Bolada e Amigos (a sequência está diferente daquela apresentada no Projeto Piloto). No entanto, decidi acrescentar uma nova narrativa, a fim de atingir alguns objetivos propostos por este estudo: *The Very Hungry Caterpillar*.

⁸¹ A parceria firmada foi efetivada entre a Pracatum e as responsáveis por esta pesquisa (Kelly Barros e Denise Scheyerl), na qualidade de representantes da UFBA.

⁸² Nomes fictícios, escolhidos pelas próprias professoras. Ambas associaram essas escolhas ao fato de nas histórias Ana e Vitória serem alcunhas de rainhas.

Figura 5-1: Capas dos livros escolhidos



Fonte: Google Images (2016)

As professoras responsáveis foram as mesmas do Projeto Piloto, Pró Ana e Vitória. É preciso destacar a contribuição especial da ajudante Vitória na construção desta tese e no estímulo do conhecimento dos alunos. Vitória, sem que eu fizesse algum pedido revisava o vocabulário com as crianças durante a semana. Entretanto, é válido lembrar que ela nunca havia estudado inglês antes e, como declarou, “estava aprendendo com o projeto”.

Acredito que agora estamos todos prontos para a história, então, era uma vez...

5.1 NEM BELA, NEM FERA – APENAS OS SUJEITOS DA PRÓPRIA HISTÓRIA

Um mês antes de iniciar as sessões de contação de história na Creche Virgem de La Almudeña, em 2015, de acordo com o planejamento da pesquisa foram realizados cinco encontros para que os sujeitos tomassem conhecimento da proposta e das bases teóricas nas quais o presente trabalho estava sendo fundamentado. Durante essas reuniões, os alunos também eram expostos a algumas técnicas de leitura e contação de histórias, oportunidade em que se discutia, também, seu papel para o ensino de um idioma e eram feitas reflexões acerca do *status* do inglês como língua franca.

Nesse mesmo momento, os alunos-voluntários-sujeitos-participantes⁸³ da pesquisa também foram abordados a respeito da própria experiência como ouvintes de narrativas infantis e essas discussões geraram o questionário⁸⁴ a ser analisado a seguir. Nem todas as respostas dessa ferramenta serão consideradas, somente aquelas que parecem relevante para a perspectiva das categorias de análise (que nesse momento serão Língua e Identidade e Língua e Política). Por essa razão, início com a Questão 04 da **TABELA 5-1** abaixo:

⁸³ Até esse período, o trabalho ainda contava com os seis participantes previstos.

⁸⁴ O questionário completo se encontra nos APÊNDICES A e B.

Tabela 5-1: Questão 04

4. Você ouvia histórias quando era criança?				
Tiago	Mila	Ian	Virgínia	Beatriz
Não	Sim	Sim	Não	Não

Fonte: Autora (2016)

Na ocasião em que visualizei o quadro acima, passei às leituras que embasassem as respostas, principalmente aquelas nas quais os alunos dizem não ter ouvido histórias na infância. Após a pesquisa, compreendi a importância da linguagem simbólica para a construção de signos e significados dentro do conjunto de imagens reais e fictícias dos contos; entendi a relevância de uma narrativa lúdica para o ouvinte conceber o(s) mundo(s) e seus deslocamentos de sentimentos que ora são bons, ora ruins, às vezes fraternos e, por outras, perversos como uma bruxa que conversa loucamente com um espelho.

A respeito desse tópico, Bettelheim (2007), em *Psicanálise dos Contos de Fada*, acrescentou que escutar histórias possibilita a descoberta do imenso mundo de conflitos, de dificuldades e, ao mesmo tempo, um universo de soluções dadas pelos personagens. Abramovich (1993), por seu turno, concluiu que as narrativas são imprescindíveis para que a criança alcance o reconhecimento de si mesma através do antagonismo das emoções, quando ela se posiciona ao escolher um dos lados: o bem ou o mal. Por fim, as leituras revelaram que a criança entre três e seis anos, se encontra na fase em que o maravilhoso, o faz-de-conta provoca a certeza de que tudo será resolvido através de um simples toque da varinha mágica. Em vista disso, ela solicita ao final dos contos o tão conhecido ‘conte outra vez’ (COELHO, BETTY, 1998).

Não obstante, apesar de acreditar nesses pressupostos teóricos, parece haver uma lacuna entre o que os autores preconizam e o cotidiano dos respondentes desta pesquisa. Além disso, a minha reflexão surgiu a partir da seguinte pergunta: Por que eu estaria estranhando as respostas negativas, se quando criança eu também não costumava ouvir histórias infantis? Assim sendo, uma vez que temos (eu e os participantes) o mesmo nível social e a mesma estrutura familiar, deduzo que no nosso contexto, a dureza da realidade não permitia aos pais separar um tempo para ler uma historinha sobre uma menina de gorro vermelho, quando eles mesmos precisavam manter o lobo longe da própria porta⁸⁵. Ademais, sem a pretensão de que este trabalho se transforme em uma autobiografia clichê, gostaria de registrar que, de fato, não

⁸⁵ Alusão à expressão idiomática ‘*keep the wolf from the door*’, usada em referência a alguém que trabalha para manter a pobreza e a miséria longe da sua casa.

há nas minhas memórias nenhum episódio de algum membro da família sentado ao lado da cama lendo uma historinha para me fazer dormir. Talvez essa fosse uma cena de conto de fadas.

Na verdade, não parece haver registros na literatura de que a ausência de contação de história na infância tenha causado algum trauma infantil. Todavia, Antunes (2004) advoga em defesa da presença das narrativas nesse estágio, para que as crianças tenham contato com o livro e este se torne um brinquedo atraente e fascinante no decorrer de suas experiências de aprendizado. Em virtude disso, a autora também atesta que o ouvinte de histórias, geralmente, se torna um leitor mais assíduo. Sobre esse último tema, o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (1998) ressalta a importância das narrativas para a formação do futuro leitor e para proporcionar à criança o acesso a novas linguagens.

Diante dessas colocações, eu poderia assumir que quando o aluno chega ao ensino fundamental I com algumas dificuldades de leitura, escrita e falta de compreensão de alguns lexemas, é preciso olhar para os anos iniciais, onde provavelmente lhe faltou a apresentação das palavras através do jogo de brincar, feito em um ambiente doméstico, no qual a criança pode correr riscos, errar⁸⁶, sorrir do próprio erro e tentar de novo, ou contar com a ajuda da fada madrinha para acertar uma adivinha.

Tabela 5-2: Questão 01

1. Quem contava as histórias para você?				
Tiago	Mila	Ian	Virgínia	Beatriz
Ninguém	Minha avó e minha tia.	A professora	Ninguém	Ninguém

Fonte: Autora (2016)

Porém, não posso esquecer que Mila ouviu histórias da avó e da tia, é uma ocorrência de grande valia, uma vez que esse modelo parece conservar a tradição oral da ‘preta véia’ que transmitia aos netos a história de luta e cultura de um povo. Essa figura poucas vezes representada na literatura, a menos que o narrador lhe dê alguns trechos de fala, como fez o autor de Menino de Engenho, José Lins do Rego, ao dar voz a Tontonha. A velha se hospedava por alguns dias, narrava histórias para crianças e adultos e, em seguida, fazia o mesmo no próximo engenho da rota no ofício de contadora. Na pós-modernidade, também temos a sorte de ouvir e ler os contos de, por exemplo, Conceição Evaristo, autora da escrita e da vivência da

⁸⁶ A concepção de ‘erro’ nesse contexto funciona como sinônimo de ‘tentativa’, não como antônimo de ‘(a)certo’, ou no mesmo sentido de ‘fracasso’.

nova história da mulher negra brasileira, assim como Mila, sua avó e tia. Portanto, Evaristo (2007) declara:

“A nossa escrevivência não pode ser lida como histórias para “ninar os da casa grande” e sim para incomodá-los em seus sonos injustos.” (EVARISTO, 2007, p.21).

Ian, por seu turno, ouviu histórias na escola, contadas por seus professores e professoras, rodeado de vários colegas que, assim como ele, provavelmente se comportaram como co-contadores e coautores das fábulas. O ambiente escolar permite que as crianças completem o enredo da narrativa, façam a voz dos personagens e, por muitas vezes, realizam o desfecho precoce da história, adiantando a cena final na euforia de ouvir ‘e viveram felizes para sempre’. Apesar desse espaço acadêmico parecer interativo, os respondentes desconfiam do real valor das histórias para a instituição-escola.

Tabela 5-3: Questão 08

8. As escolas ainda contam histórias?				
Tiago	Mila	Ian	Virgínia	Beatriz
Não. As professoras nem sabem contar	Não. As escolas acham uma perda de tempo.	Não. Os alunos não gostam mais.	Não. As escolas acham que é besteira. Ainda tem matemática, português...	Não. Ninguém gosta de ouvir história mais.

Fonte: Autora (2016)

Quanto à reflexão da Questão 8, Mila e Virgínia acreditam que a escola não reconhece o valor das sessões de contação de histórias nas salas de aula, afinal de contas, quem precisa de narrativas fabulosas com tantas séries de TV, webséries, novelas e filmes⁸⁷ com acesso livre, bombardeando os ouvidos dos alunos? Provavelmente, por esse motivo, Ian e Beatriz tenham alegado que uma das razões para a escola não priorizar a contação de história, seja o fato dos próprios estudantes não apreciarem tal prática.

Entretanto, independente da escola pensar que a Matemática dos números irá enriquecer seus aprendizes e que um bom Português pode torná-los políticos eloquentes, as narrativas perderam espaço na escola quando esta deixou de ser catequizadora e quando os ouvintes já não estavam mais interessados em responder ao enigma: Qual é a moral da história? Diante desse ouvinte irrequieto da atualidade, as instituições escolares recuaram, em lugar de criar novas narrativas de ensino e/ou novos contos que abrissem caminhos para diálogos que

⁸⁷ Não há aqui a intenção em desmerecer nenhuma expressão de arte. Contudo, nesse instante, é a leitura que ocupa o lugar principal no bojo das discussões.

permitissem finais imprevisíveis. Por outro lado, para Tiago, por exemplo, o personagem que falta nesse colóquio é uma professora preparada para contar histórias. Através dessa declaração, além de delegar a função ao gênero feminino, repintando o quadro da jovem rodeada de crianças, Tiago também designa à professora mais uma função, a de contadora de histórias, preparada e motivada.

No que concerne a esse último assunto, o sujeito, como a maioria de nós, acredita que contar histórias seja uma tarefa fácil e ao alcance de qualquer um que desejar fazê-lo, porém, tornar-se um contador não é uma empreitada tão simples. Na verdade, é um trabalho quase orgânico. Segundo Coelho (2000), contar história é saber prender a atenção da audiência sem desviar o seu interesse para a imagem do contador, colocando a fábula em segundo plano. Portanto, contar história não é atuar, pois o ator principal é o livro, o narrador apenas protagoniza suas linhas. Contar histórias é usar o corpo e a voz de maneira sincrônica, sem que isso vire uma apresentação grotesca. Por fim, na arte do ofício de contar, o narrador se coloca a serviço da trama, deixando que ela preencha a imaginação dos ouvintes com olhos, ouvidos e todas as sinestésias acionadas quando se ouve uma história bem contada.

Tendo em vista que eu reconhecia as dificuldades de ser um contador, a partir de uma parceria entre a Pracatum e o Teatro Griô, os sujeitos e eu participamos de um curso com um dos maiores contadores de história do Brasil, professor Rafael Moraes (FIGURA 5-2). Aprendemos algumas técnicas, abordagens e lemos textos do folclore brasileiro para colaborar nas discussões propostas por Rafael, sobre a tradição oral do nosso país. Os sujeitos pareciam envolvidos e atentos às orientações do contador, que ao final do curso lhes perguntou como foi a experiência ao que os alunos, em coro uníssono, responderam: “Mais difícil do que a gente pensava”.

FIGURA 5-2: Curso de contação com Rafael Moraes – Teatro Griô. Registro fotográfico dos sujeitos da pesquisa: Ian, Tiago e Virgínia.



Fonte: Autora (2016)

FIGURA 5-3: Curso de contação com Rafael Moraes - Teatro Griô. Registro fotográfico dos sujeitos da pesquisa: Ian e Tiago.



Fonte: Autora (2016)

Tabela 5-4: Questão 09

9. Você acha que as escolas devem contar histórias?				
Tiago	Mila	Ian	Virgínia	Beatriz
Sim. História é bom pra criança.	Sim. As crianças desenvolvem a imaginação.	Sim. As crianças podem sair do celular.	Sim. É um incentivo à leitura.	Sim. As crianças estão muito viciadas em <i>internet</i> .

Fonte: Autora (2016)

Embora os sujeitos tenham chegado ao consenso de que a escola não tem desempenhado um bom papel como um lugar para ouvir e contar histórias, eles admitem no item nove, que esse pode ser um ambiente de estímulo à escuta, de incentivo à leitura e pode ser um elemento catalisador para provocar o distanciamento entre o público infantil e o uso excessivo das novas tecnologias.

Em relação à revolução das tecnologias, reconheço que estamos vivendo um período onde nunca se trocou tanta informação em uma velocidade extraordinária. As maneiras de se comunicar nunca foram tão sucintas, eficientes e expansivas, dado que crianças e adolescentes podem travar batalhas⁸⁸ com qualquer um, em alguma parte do mundo, sem que isso represente algum perigo real. Admito também, que diante desses avanços e da nova configuração da infância, de nada vai adiantar o saudosismo das brincadeiras de rua e do rodopio do peão de madeira, porque este é um movimento célere e sem volta, nem mesmo quando essa dinâmica

⁸⁸ Refiro-me aos jogos de guerra *online* como *Godwars*, *Call of Duty*, *Battleship* e outros.

envolve uma baleia azul⁸⁹ de aparência inofensiva, mas que levou alguns jovens à morte por meio de uma lista de tarefas estúpidas e inconsequentes.

Além das ofertas cibernéticas, Caruso (2003) destaca que a criança contemporânea tem estado atarefada em cumprir uma agenda de mini executivos, sem que sobre tempo para contos de fadas. Essa é a realidade do infante, que possui um poder aquisitivo que lhe permite exercer multitarefas. Entretanto, as crianças da periferia também estão ocupadas com os afazeres domésticos ou vendendo algum produto no mercado paralelo das ruas da cidade.

Em suma, vivemos um ciclo de mudanças que requerem atitudes diferentes para novas leituras. Diante disso, tornou-se necessário inaugurarmos maneiras de contar histórias que concorram com a atenção dispensada às narrativas do celular. Ademais, é preciso construir figuras para essas narrativas que sejam tão apelativas quanto as imagens do *youtube*, bem como tentar encontrar saídas para associar o uso do livro às ferramentas tecnológicas que chegaram para ficar, trazendo inúmeros benefícios que não podem e nem devem ser ignorados. Para citar casos análogos, existem em média dois mil *sites* no Brasil que possuem livros disponíveis para contação de histórias (ex: Baú das Histórias, Universia, Pedagogia ao Pé da Letra, etc.). Há uma variedade de programas que permitem a leitura de contos em PDF e os leitores podem se comportar como autores de suas próprias histórias e tê-las publicadas em páginas na internet (ex: *Myebook*, *Playfic*, *Nyah Fanfiction*, Recanto da Letras, etc.). Ou ainda, a nova geração de ouvintes pode ter acesso a cordelistas que contam e cantam a vida do interior do Nordeste, através de *sites* como o da Revista Prosa Verso e Arte e Canal do Ensino. Enfim, são muitas possibilidades ocasionadas pela revolução digital que podem conduzir o ouvinte e o leitor a um ‘*happy end*’, sem que este tenha que passar pelo constrangimento de ter que beijar um sapo para encontrar um príncipe que, talvez, nem seja tão interessante, como será visto na análise da próxima pergunta.

Tabela 5-5: Questão 10

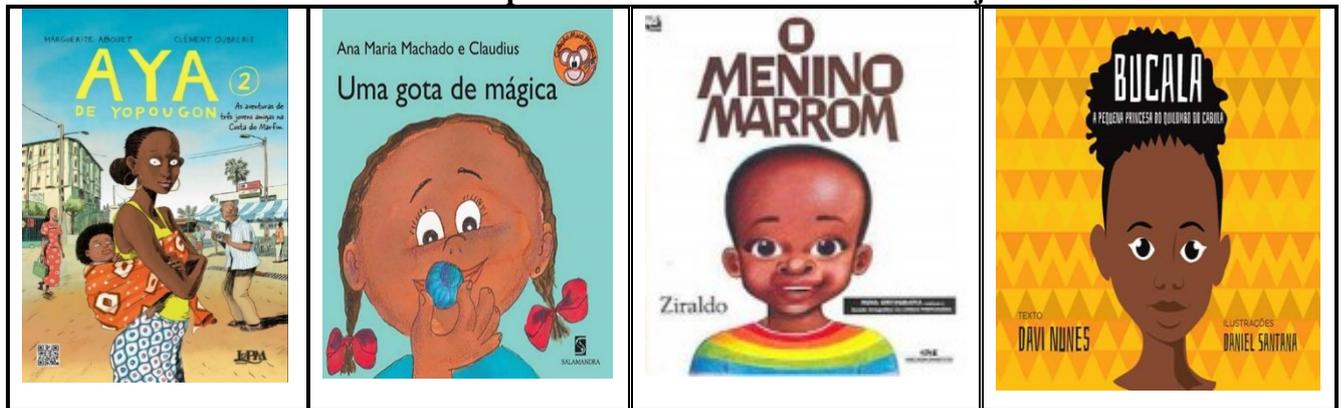
10. Qual história você não consegue esquecer? Por quê?				
Tiago	Mila	Ian	Virgínia	Beatriz
João e o Pé de Feijão	Cinderela. Agora não gosto mais. Acho que é história para as crianças brancas. Agora eu não gosto mais daquelas histórias.	Eu gostava de todas do Sítio (do Pica-Pau Amarelo).	Difícil. Eu não gosto dos contos de fada. Eu gosto dos livros de agora: <i>Harry Potter</i> , <i>Nárnia</i> , <i>Senhor dos Anéis</i> , <i>Mangás</i> .	Cinderela. Eu adorava aquele vestido e o sapato. Queria ser igual. Por causa da roupa, não por causa do príncipe.

FONTE - Autora, 2016

⁸⁹ Jogo da Baleia Azul - suposto fenômeno surgido em uma rede social russa, ligado ao aumento de suicídios de adolescentes que cumprem os desafios ordenados por um grupo anônimo.

As respostas a essa questão poderiam me auxiliar a definir o perfil de cada leitor, se não fossem as mudanças naturais de opinião, de preferências, de visão de mundo, de gênero literário ou até mesmo de referências identitárias no decorrer da história de cada um deles, como no exemplo de Mila. A participante se posiciona de maneira reflexiva e crítica quando admite que, para ela, não há mais encanto em ouvir a história de Cinderela, por uma questão de identidade. A fim de enfatizar o fato de não se sentir representada pela personagem, ela declara que “não gosta mais daquelas histórias”, provavelmente se referindo a outras princesas como Branca de Neve, A Bela Adormecida, Rapunzel, entre outros estereótipos de personagens diferentes do fenótipo da participante. Eventualmente, na idade de ouvir as fábulas de princesa, Mila, que hoje tem 17 anos, ainda não havia sido exposta a uma literatura infantil menos ocidentalizada e mais diversificada que tem sido produzida nos últimos dez anos, como:

FIGURA 5-4: Capas dos livros de histórias infanto-juvenis



Fonte: Google Images (2017)

Outrossim, a menção dessas figuras femininas, me levaram a considerações etimológicas menos importantes, mas ainda no campo semântico da identidade. Estive fazendo algumas conjecturas, como, por exemplo: se em vez de Branca de Neve, o título do livro fosse ‘Pérola Negra’? E se em vez de Bela, a princesa à espera do sentinela do bem fosse alcunhada de ‘A Gordinha Adormecida’? Ou ainda, e se em lugar de cabelos longos e loiros, as madeixas de Rapunzel fossem lindos cachos difíceis de pentear? Essas são reflexões inócuas por enquanto, mas será que poderiam refletir nos resultados das leituras ou tornar as princesas seres desencantados?

Possivelmente não. Porque se, por um, lado Mila não se sentiu representada, Bia diz ter adorado Cinderela e sua indumentária. Por conseguinte, sua resposta traduz o sentimento que os contos de fadas têm que provocar no ouvinte, que é a fantasia de vestir, falar, experimentar ser esse outro que está bem distante do real, afinal de contas, permitir imaginar produz os elementos e os quadros da história. Todavia, apesar do encanto de Bia pelo vestido

de princesa, ela demonstra não ter a síndrome de Cinderela, por isso o príncipe é o que menos interessa na narrativa. Acerca desse último objeto, Dowling (2002), autora do livro *O complexo de Cinderela*, conceituou a própria teoria como sendo “uma rede de atitudes e temores profundamente reprimidos que retém as mulheres numa espécie de penumbra e impede-as de utilizarem plenamente seu intelecto e criatividade.” (DOWLING, 2002, 26).

Não por acaso, Charles Perrault, autor da primeira versão de Cinderela, aludiu à figura masculina, a função daquele que viria resgatar a princesa de todos os dragões e de bruxas que as aprisionavam por conta de sua beleza e educação submissa de dar náuseas nas leitoras da pós-modernidade, assim como Bia ao salientar que sua atenção está voltada para o brilho do sapato e que o príncipe nada tem a ver com o seu desejo de consumo. Essas nuances parecem revelar uma ouvinte do seu tempo e, portanto, Bia provavelmente não precise de um beijo para acordar para a vida, ela necessita mesmo é de um bom vestido para encarar a lida.

Guardadas as diferenças de opiniões entre Mila e Bia, Tiago, por seu turno, escolheu uma história de gosto bem popular entre as crianças. Isso porque, levante a mão quem nunca sonhou com feijões mágicos que resolvessem todos os problemas e ainda conduzissem a uma escalada audaciosa até o céu? Dessa maneira, percebe-se que a fábula cumpriu sua função primária, a de fazer sonhar e ultrapassar as fronteiras do mundo físico e concretado de coisas muito óbvias e circunspectas.

Ian foi outro respondente que fugiu do firmamento carrancudo para habitar um Sítio em Taubaté, São Paulo, propriedade de Monteiro Lobato⁹⁰. As histórias de Dona Benta e os bolinhos de chuva de Tia Anastácia, acompanhados das deliciosas narrativas da cozinheira, parecem também ser senso comum em se tratando de literatura infantil. Afinal de contas, a maioria das crianças gostaria de ter uma boneca que falasse de verdade e brincasse com um sabugo de milho cientista. A resposta de Ian também é a entrada da literatura brasileira nesse questionário, que até então estava dentro dos castelos medievais do ocidente. Por conseguinte, aproveito esse espaço para citar nomes que transformaram e contribuíram para o desenvolvimento do leitor infantojuvenil das duas últimas décadas, como: Ruth Rocha (Marcelo, Marmelo, Martelo); Marina Colsanti (Uma Ideia Toda Azul e o premiado Breve História de um Pequeno Amor); Lygia Bojunga (A Bola Amarela); Ziraldo (O Menino Maluquinho); Ana Maria Machado (Bisa Bia, Bisa Bel e Enquanto o Dia não Chega); Ângela Lago (Sua Alteza, a Divinha); Chico Buarque (Chapeuzinho Amarelo); Sylvia Orthof (A Vaca

⁹⁰ Devido ao tempo e escopo deste estudo, não tratarei das questões recentes, relativas ao preconceito na obra de Lobato. Contudo, apesar de reconhecer a validade dessa discussão, para o tema da pesquisa, reconheço a maestria dos trabalhos do autor.

Mimosa e a Mosca Zenilda); José Paulo Paes (Poemas para Brincar); Pedro Bandeira (O Fantástico Ministério de Feiurinha); Eva Furnari, entre outros e outras.

O nome de João Ubaldo Ribeiro, também representante da literatura infantil, premiado pela Fundação Nacional do Livro Infantil e Juvenil em 1983, na categoria O Melhor para O Jovem, com o livro *Vida e Paixão de Pandonar - O Cruel*, não foi incluído na lista anterior de maneira proposital, para que este pudesse abrir o trecho da pesquisa que irá se referir à produção literária dos escritores baianos. Este feito, por sua vez, será realizado através da também baiana Normeide da Silva Rios, professora da rede Estadual de Ensino da Bahia, autora do livro *Os Caminhos da Literatura Infantojuvenil Baiana – em Sentido com o Leitor*.

Além de João Ubaldo, Rios (2012) ressalta outros nomes como Betty Coelho Silva, contadora e formadora de contadores de histórias, escreveu livros que servem como verdadeiros manuais⁹¹ para aqueles que desejam se aventurar no fascinante universo das narrativas. Gláucia Lemos e Sônia Robatto possuem vasta produção para crianças e jovens. Esta última, se destacou pela criação da revista *Recreio*, da Editora Abril, livreto lido por muitas crianças, devido ao seu caráter criativo e por abordar uma diversidade de assuntos. Maria Antônia Ramos Coutinho, Ruy Espinheira Filho, Aristides Fraga Lima, Fred Souza Castro, Ivan Claret Marques Fonseca, Ailton Rodrigues de Santana, Mabel Velloso, Aramis Ribeiro Costa, Marylene Soledade, Margot Lobo Valente, Raimundo Matos de Leão, Luís Pimentel são também grandes nomes que representam a literatura local. Rios (2012) igualmente destaca a atuação dos escritores baianos como tradutores responsáveis por adaptações de obras europeias e norte-americanas. Adonias Filho e Herberto Sales, por exemplo, contribuíram com esse segmento fazendo traduções e livres adaptações da *Condessa de Segur*⁹² (RIOS, 2012, p.88).

Por fim, concluo a análise da Questão 10, declarando que a nossa literatura tem mais do que dardê, porque “a história não acaba quando chega ao fim, ela permanece na mente do ouvinte que a incorpora como alimento de sua imaginação criadora.” (COELHO, BETTY, 1998, p.59). Poderia assumir que são trabalhos como desses autores, que constroem respostas semelhantes às da Questão 11:

⁹¹ O livro *Contar Histórias: Uma Arte Sem Idade* apresenta pontos importantes como: escolha da história, e o estudo da história infantil. O livro traz de maneira simples e cativante formas de apresentação, indo desde uso da oratória a ferramentas como flanelógrafo e gravuras. Além de dicas e orientações sobre a duração de narrativas, temas, conversa antes da história e como lidar com eventuais interrupções por parte dos pequeninos. Os últimos capítulos finalizam com atividades que podem ser realizadas a partir da história e duas adaptações para dramatização.

⁹² Obras da Condessa de Segur: *Nouveaux Contes de fées* (Novos contos de Fadas); *Les Petites Filles modèles* (As meninas exemplares); *Les Malheurs de Sophie* (Os desastres de Sofia) etc.

Tabela 5-6: Questão 11

11. Complete a frase abaixo da maneira que você achar melhor: Contar e ouvir história...				
Tiago	Mila	Ian	Virgínia	Beatriz
Viajar.	É imaginação.	Brincar de ser outras pessoas.	É você atuar sem ser chato.	É você pensar que é outra pessoa, que pode morar em outro lugar, beber coisas diferentes.

Fonte: Autora (2016)

Por esse viés, viajar, imaginar, brincar de ser outras pessoas, dizer textos que não são seus e até violar a lei, bebendo um absinto que permite não ser chato e sair da mesmice de habitar o mesmo espaço são liberdades que contadores e ouvintes de histórias usufruem e que podem ser estendidas a um número ainda maior de crianças e adolescentes se seguirmos e divulgarmos por exemplo, o trabalho de contadores como o de Otávio Júnior (2011), conhecido como o livreiro do Alemão. Júnior (2011), que tem uma trajetória muito parecida com os sujeitos desta pesquisa, começou sua jornada como contador de histórias autorais, criadas e adaptadas por ele para a realidade dos moradores do Morro do Alemão. Após alguns anos de apresentações nas escolas da comunidade, ele fundou o projeto ‘Ler é 10 – Leia Favela’, com o objetivo de oferecer às crianças desse lugar acesso aos livros da maneira mais rápida, porque segundo o autor, o livro é algo distante, já que na entrada de cada comunidade há locadoras de DVD cheias de novidades pirateadas e *lan houses*⁹³ que permitem seus usuários navegarem para além dos limites do Morro e, além desses serviços, existem os postes de luz sobrecarregados de gambiarras de TV à cabo que possibilitam o convívio dos moradores com atores e cantores internacionais. Contudo, de acordo com o depoimento do autor, me parece que dentro desse mundo de facilidades, não há uma porta pequena e discreta que dê acesso a uma livraria ou a uma biblioteca, ainda que esta seja um estabelecimento clandestino, como um ponto extra da SKY⁹⁴.

No bairro do Candeal, não há uma livraria e nem uma biblioteca, mas há um projeto semelhante ao de Otávio Júnior, no qual a participante Virgínia foi favorecida podendo ler os livros mencionados por ela na resposta da Questão 10 (Harry Potter, Nárnia, Senhor dos Anéis, Mangás). O projeto denominado Café com Letras foi elaborado pelo Instituto Iris em parceria com a Pracatum e sua grande inovação foi a transformação de carrinhos ambulantes de

⁹³ As *lan houses* (*Lan - Local Area Network*) surgiram como uma imitação dos *cyber cafés* europeus, onde os usuários podem pagar para utilizar um PC com acesso à *internet* e a uma rede local.

⁹⁴ Empresa concessionária brasileira de serviços de telecomunicações. Trabalha com televisão por assinatura via satélite e *internet* banda larga.

café (quase patrimônios culturais da Bahia) em bibliotecas itinerantes que levam literatura para as comunidades do Candeal e da Península de Itapagipe.

FIGURA 5-5: Projeto Café com Letras



Fonte: Google Images (2016)

Para concluir essa parte da história, usarei as palavras da contracapa do livro de Júnior (2011), nas quais mais uma vez o autor retrata o cotidiano do Morro, já conhecido por quase todos através dos relatos midiáticos e sangrentos. Entretanto, os jornais não registram as tentativas que alguns moradores fazem para superar a violência, o preconceito e resistir à oferta de viver um mundo de ostentação financiado pelo tráfico. Segundo Júnior (2011), apesar dessa dura realidade, ele admite ter tido uma infância feliz e, mais do que isso, se declara realizado pelo trabalho de incentivo à leitura com a gente da sua comunidade, através do projeto Ler é 10, porque:

Sei, por experiência própria, que as crianças daqui têm uma visão muito estreita do mundo. Quase não saem da favela. Ficam presas aqui dentro. Foi a leitura que me libertou dessa prisão. Tudo isso me levou a receber o Prêmio Faz Diferença, do jornal O Globo, em dezembro de 2008. A reportagem também estampou o apelido pelo qual muita gente me identifica hoje em dia: 'O Livreiro do Alemão'. Uma história que começa no meio de um monte de sacos de lixo. (JÚNIOR, 2011).

Já a nossa história começa dentro do conjunto de morros que forma o bairro de Brotas, onde está situado o Candeal. Subindo a Ladeira do Cotovelo se encontra Centro Municipal de Educação Infantil Virgen De La Almudena (CMEI), local das contações que se iniciaram a partir de um projeto piloto.

5.2 ASSIM COMO A FORMIGA, AMIGA DA DONA CIGARRA, ACHEI MELHOR PLANEJAR – PROJETO PILOTO

O questionário que será analisado a seguir foi elaborado para fins da avaliação da primeira etapa da ação da pesquisa e averiguação de possíveis mudanças que deveriam ser efetuadas antes do início do segundo ciclo, a ser realizado durante todo o ano de 2016. As respostas desse instrumento foram analisadas em dois blocos: no primeiro (Questões 1, 2, 3 e 4) as perguntas foram desenvolvidas para tratar da relação do sujeito e sua ocupação no *Guetho*⁹⁵, a partir dos aspectos identitários⁹⁶, que envolvem as reflexões deste estudo. O segundo conjunto de proposições (Questões 5, 6, 7, 8, 9, 10 e 11) foi elaborado para dar aos participantes a autonomia e o papel de escrever, contar e mudar a história da pesquisa, como personagens principais que são no exercício de suas cidadanias⁹⁷.

⁹⁵ *Guetho*, de *Guetho Square* - espaço cultural, muitas vezes usado pelos moradores para se referir ao Candeal, no mesmo sentido de bairro ou comunidade.

⁹⁶ Lembrando que identidade é uma das categorias de análise do trabalho.

⁹⁷ Cidadania é outra categoria de análise das três escolhidas: Língua e identidade, Língua e cidadania, Língua e política.

FIGURA 5-6: Questionário de Sondagem do Projeto Piloto

QUESTIONÁRIO DE SONDAÇÃO: PROJETO PILOTO	
<p>Questionário para averiguação das ações realizadas durante o Projeto Piloto (primeira etapa da contação de história no Centro Municipal de Educação Infantil Virgem de La Almudena) no período de julho de 2015 à dezembro do mesmo ano.</p>	
<p>1. Para ter sua participação nessa pesquisa, fizemos a escolha por uma creche da sua comunidade. Você está de acordo com essa opção?</p> <p><input checked="" type="radio"/> SIM</p> <p><input type="radio"/> NÃO</p>	<p>6. Para esses alunos foram lidas as seguintes histórias: Menina bonita do laço de fita, O cabelo de Lelê e Bola Bolada. Qual dessas você acredita que fomos mais bem sucedidos?</p> <p><input type="radio"/> Menina bonita do laço de fita</p> <p><input type="radio"/> O cabelo de Lelê</p> <p><input checked="" type="radio"/> Bola Bolada</p>
<p>1.1 Justifique sua resposta</p> <p>Porque está perto de mim. Acho que isso ajuda minha comunidade.</p>	<p>6.1 Justifique sua resposta.</p> <p>Porque a proposta da história era se divertir no jogo de baleado. E eles ficaram com os nomes dos animais na cabeça.</p>
<p>2. O fato da instituição está dentro do seu contexto, faz você se sentir mais à vontade para realizar as atividades?</p> <p><input checked="" type="radio"/> SIM</p> <p><input type="radio"/> NÃO</p>	<p>7. Qual das opções acima não tivemos resultados relevantes? Por quê?</p> <p>Menina Bonita do Laço de fita. Porque a história que eles menos interagiram. Foi a primeira também né.</p>
<p>3. Acredita que sua participação seria diferente se você estivesse fazendo o mesmo trabalho em outro bairro, como por exemplo Campinas de Brotas, que é aqui ao lado?</p> <p><input type="radio"/> SIM</p> <p><input checked="" type="radio"/> NÃO</p>	<p>8. Em se tratando de resultados, qual conceito você daria a essa etapa da pesquisa:</p> <p><input type="radio"/> Ruim</p> <p><input checked="" type="radio"/> Bom</p> <p><input type="radio"/> Regular</p> <p><input type="radio"/> Insuficiente</p> <p><input type="radio"/> Ótimo</p>
<p>3.1 Você pode dar mais explicações sobre a resposta anterior?</p> <p>Mas eu talvez não fosse participar, porque não tenho dinheiro para o transporte. Mas se fosse para escolher entre aqui e outro lugar eu escolheria aqui.</p>	<p>8.1 Quais sugestões você faria para a próxima etapa?</p> <p>Porque era o começo. Deveria ter mais encontros para eles não esquecerem. Mais jogos teatrais que faça os alunos memorizarem mais ainda as palavras.</p>
<p>4. Sobre a Creche (como é chamado o Centro Municipal de Educação Infantil Virgem de La Almudena pelos moradores do bairro), qual a importância dela para o Guetho?</p> <p><input type="radio"/> A Creche não é importante, porque não cumpre com o papel de centro educador do meu bairro e não é possível usufruir dos serviços que esta deveria prestar a comunidade.</p> <p><input checked="" type="radio"/> A existência da creche é importante, visto que além de cumprir com o papel de centro educador, os meus (familiares e amigos) podem contar com os serviços secundários da instituição, como controle de vacinação e lugar de acolhimento para as crianças cujos pais têm jornadas de trabalho integral.</p>	<p>9. Sobre os alunos, como você classificaria o aproveitamento deles?</p> <p><input type="radio"/> Ruim</p> <p><input type="radio"/> Bom</p> <p><input checked="" type="radio"/> Regular</p> <p><input type="radio"/> Insuficiente</p> <p><input type="radio"/> Ótimo</p>
<p>5. Agora que entramos na Creche, sobre a turma de alunos escolhida para a fase do Projeto Piloto, você diria que esta:</p> <p><input type="radio"/> Era extremamente agitada, portanto não havia um momento de escuta das histórias</p> <p><input checked="" type="radio"/> Tinha uma movimentação natural das crianças dessa idade e estas foram receptivas à proposta do nosso trabalho</p> <p><input type="radio"/> Era indiferente e apática às histórias e atividades propostas</p>	<p>10. Ainda sobre o aproveitamento, considerando que a história não é contada toda em inglês, você consegue perceber algum aprendizado dos ouvintes?</p> <p><input checked="" type="radio"/> SIM</p> <p><input type="radio"/> NÃO</p>
	<p>10.1 Pode dizer mais sobre sua resposta anterior?</p> <p>Porque até algumas semanas depois eles ainda lembravam das palavras.</p>
	<p>11. Você acredita que se as histórias fossem contadas inteiramente em inglês, estas teriam os mesmos resultados e efeitos?</p> <p><input type="radio"/> SIM. Porque os alunos teriam o mesmo aproveitamento.</p> <p><input checked="" type="radio"/> NÃO. Porque os alunos estariam desmotivados por não conseguirem acompanhar a narrativa, haja vista esse ser um evento novo em suas vidas.</p> <p><input type="radio"/> SIM. Porque os ouvintes não teriam grandes dificuldades em compreender a história.</p> <p><input type="radio"/> NÃO. Porque os alunos não são capazes de aprender inglês.</p>

Fonte: Autora (2017)

As respostas dos itens um, dois, três e quatro serão tratadas sob a premissa de que a língua estrangeira aqui em questão e seu caráter império-colonialista, com impactos políticos e

ideológicos no seu ensino e aprendizado, não escapa às discussões sobre identidade. Contudo, apesar de me propor a participar dessa demanda, reconheço que como a questão de identidade vem sendo abordada, talvez exista aí uma instabilidade, como atesta Mercer (1990, p.4), ao declarar que a “identidade só se torna um problema quando está em crise, quando algo que se supõe ser fixo, coerente e estável é deslocado pela experiência da dúvida e da certeza (MERCER, 1990, p.4). Dentro desse universo de imprecisão, necessário para que não se trate a identidade como um elemento estático, escolhi para esta análise as seguintes formas de se pensar identidade, que não são definições taxonômicas que centralizam a essência do significado de identidade, ao contrário disso:

[...] a identidade marca o encontro do nosso passado com as relações sociais, culturais e econômicas nas quais vivemos agora. A identidade é a interseção de nossas vidas cotidianas com as relações econômicas e políticas de subordinação e dominação. (RUTHERFORD, 1990, p.20).

Ou ainda,

[...] as identidades são construídas dentro e não fora do discurso que nós precisamos compreendê-las como produzidas em locais históricos e institucionais específicos, no interior de formações e práticas discursivas específicas, por estratégias e iniciativas específicas. (HALL, 1997, p. 109).

A respeito da citação de Hall (1997), os voluntários, participantes desta pesquisa, atenderam ao chamado e compreenderam que poderiam construir suas identidades dentro da história do próprio bairro e no espaço institucional da Creche Virgen De La Almudena, a partir das práticas discursivas, das narrativas escolhidas, através das estratégias de contação e iniciativas de colaboração para a construção de conhecimento deste texto. Essas constatações estão registradas nas respostas desses sujeitos, por exemplo, quando eles assumem se sentirem confortáveis por estar realizando as atividades dentro de uma entidade que faz parte do seu dia a dia (QUESTÕES 1 e 2).

Entretanto, as declarações dos respondentes na Questão 3 demonstram que suas localidades não reforçam o sentido de uma identidade única e nacional, como se houvesse uma natureza rígida alheia a diferenças e, portanto, uma identidade permanente que vale para todas as épocas (SILVA, 2000). Efetivamente, os sujeitos estavam dispostos a fazer a diáspora para contar histórias em outros territórios, mas quando um deles condicionou o seu movimento de saída à situação financeira, chama a minha atenção para o fato de que as mudanças na economia global têm produzido uma dispersão das demandas ao redor mundo, logo, posso deduzir que “as sociedades modernas, não têm qualquer núcleo ou centro determinado que produza identidades fixas, mas, em vez disso, uma pluralidade de centros.” (SILVA, 2000, p.29).

Os serviços materiais, as políticas econômicas, as formas de governo que esses centros oferecem aos seus residentes ou (i)migrantes, determinam a negociação das identidades. Segundo Gilroy (1997), o êxodo das pessoas ao redor do globo, acontece em decorrência da falta de direitos civis e condições dignas de exercer suas cidadanias e, por sua vez, esse fenômeno tem produzido identidades moldadas por esses fatores dramáticos. Nesse âmbito, de acordo com a resposta da Questão 4, os sujeitos admitem a importância dos préstimos da instituição (CMEI) para a comunidade, o que me leva a crer que fiz uma boa escolha, quando objectivei estabelecer um vínculo entre os voluntários da Pracatum e o local onde eles se reconhecem e dão significado ao sentido de pertencimento e, não por coincidência, esse vem a ser a problemática⁹⁸ deste trabalho.

Para concluir a análise desse primeiro bloco, independente das tensões entre as concepções teóricas construcionistas ou essencialistas, irei me valer das perguntas de Hall (2000, p. 103): “Onde está, pois, a necessidade de mais uma discussão sobre identidade? Quem precisa dela? Por esse motivo, acredito que quem estava com a razão foi o baiano que cantou: “Prefiro ser essa metamorfose ambulante, do que ter aquela velha opinião formada sobre tudo.” (SEIXAS, 1973).

Antes de relatar as observações do segundo grupo de respostas, quero registrar que durante as reuniões com os participantes, eles geralmente se mostravam apreensivos em relação ao público infantil, ora por acharem que, devido à idade e ao contexto familiar das crianças, elas talvez não apresentassem interesse em aprender inglês; ora por medo real das estripulias infantis e, conseqüentemente, recearem não ter paciência suficiente para lidar com sua enérgica plateia. Portanto, era preciso saber qual julgamento os contadores faziam dos seus ouvintes. Contudo, percebe-se, por meio de uma das alternativas de resposta do item 5⁹⁹, que a experiência não foi tão amedrontadora e que se iniciava ali no segundo semestre de 2015 uma parceria para ficar na história de suas vidas.

Passado o temor, e os voluntários tinham assumido construir uma identidade não só simbólica, mas acima de tudo uma identidade social (SILVA, 2000) que se relacionasse com seus pares locais, seria preciso agora que eu os fizesse perceber que seus esforços estavam dando bons resultados. Para tanto, as Questões 6, 8, 9 e 10 cumprem esse papel de levar os participantes a acreditar que podiam exercer seus direitos de cidadãos através do ensino e

⁹⁸Problemática: mobilizar os alunos favorecidos pelas iniciativas da Pracatum-Inglês a dividir seu aprendizado em ILF com as crianças das creches e escolas de ensino infantil da comunidade, através de um projeto de contação de histórias.

⁹⁹ RESPOSTA: Tinha uma movimentação natural das crianças desta idade e estas foram receptivas à proposta do meu estudo.

aprendizagem de inglês. Em se tratando deste último tópico, apesar de o objeto da língua nesta pesquisa ser coadjuvante, visto que o trabalho se justifica por intencionar estabelecer um compromisso social entre os alunos da Pracetum-Inglês e a comunidade do Candéal¹⁰⁰, no item 10, os sujeitos constatam que sua presença na Creche já começa a dar frutos quando observaram que os alunos lembravam das palavras, mesmo depois de algumas semanas após o encontro da contação da história.

No momento em que as perguntas 8 e 9 foram lançadas, o propósito era que, de alguma forma, os sujeitos avaliassem o próprio trabalho através dos efeitos causados e do aproveitamento dos ouvintes. Os participantes, foram coerentes em suas respostas quando mensuraram como ‘bom’ o desempenho dos alunos e a execução como ‘bem sucedida’ dentro do tempo e das condições de uma etapa-piloto. A avaliação também estava condicionada a promover as habilidades dos sujeitos para que eles se vissem capacitados para a realização da tarefa de interagir com as crianças e, ao mesmo tempo, fazer com que elas acreditassem que podiam aprender inglês com seus vizinhos.

Todo esse trajeto perpassa pelas premissas dos estudos sobre a associação entre autoestima e aprendizado de língua estrangeira (REVUZ, 1998; ANTUNES, 2000; LAGO, 2000; RAJAGOPALAN, 2003; CORACINI, 2007) que, por sua vez, estão associadas às questões identitárias. Afinal, o construto da autoestima é determinante para o aprendiz que tenta falar uma língua que não é sua, que se arrisca em provar sabores menos tropicais que os seus e, ainda, se aventura em um novo idioma sem permitir que o hedonismo do outro, que acredita ser dono da língua, o impeça de contar sua história no tom (fluência) e no ritmo (pronúncia) que respeite suas localidades.

A autoestima para os alunos e os sujeitos aqui em questão é de fundamental importância, visto que este trabalho está sendo desenvolvido dentro de um cenário onde virou consenso, a falácia de que a escola pública e a periferia não ensinam e não aprendem inglês, respectivamente. Atualmente, observo essa afirmativa como uma manobra política excludente e conformista, que debilita a autoconfiança desses personagens citados no início do parágrafo e acaba por garantir que o acesso às LE permaneça na ponta da língua das classes dominantes. Assim, este estudo se configura em um pequeno balbúcio para afirmar que o aprendizado de LE deve estar ao alcance de todos, como afirma Siqueira (2014), ao defender que se a língua inglesa está nas infovias e nos espaços populares de comunicação, logo, que ela seja consumida democraticamente.

¹⁰⁰ Justificativa do trabalho, apresentada no capítulo da Metodologia.

Em virtude do que foi dito, a Questão 7 e a pergunta adicional do item 8 dão a voz da mudança aos participantes, que empoderados, moldaram as transformações da etapa futura do projeto, como configurado a seguir: 1) Em 2016 não iniciamos com a Menina Bonita do Laço de Fita. Esta parecia uma história longa para ser a primeira narrativa da série de contação de histórias; 2) Devido à mudança mencionada anteriormente, começamos o novo ciclo com O Cabelo de Lelê; 3) Propusemos à Creche que o número de encontros fosse ampliado para cada quinze dias, em vez de uma única vez no mês e 4) Algumas atividades foram descartadas, outras readaptadas, para tornar a fase de consolidação em uma etapa mais produtiva.

Quanto à proposição de número 11, apesar de não desejar colocar em cheque a autoconfiança dos sujeitos e a motivação dos ouvintes, em 2016, a narrativa da lagarta *The Hungry Caterpillar* foi acrescentada, como sugestão da banca examinadora de qualificação. A ação foi de grande valia para compor o leque de possibilidades que faz parte do foco deste estudo, com resultados que também foram avaliados por uma audiência sincera e exigente: os pais dos alunos.

5.3 NÃO DEIXE A ÁGUIA FALAR MAL DOS FILHOS DA MAMÃE CORUJA¹⁰¹- A AVALIAÇÃO DOS PAIS

Antes de apresentar a análise desse instrumento¹⁰² (a partir das categorias língua e política e língua e identidade), irei contextualizar em qual situação essas perguntas foram realizadas. Próximo à finalização do projeto, enviei um questionário semelhante a este para que os pais respondessem e o enviassem de volta através das crianças. Sem sucesso nessa primeira tentativa, enviei um convite para uma aula pública, de maneira que os progenitores pudessem ver os efeitos do trabalho dos participantes desta pesquisa. Mais uma vez não consegui atrair suas atenções para o que estava acontecendo na escola. Dessa maneira, imaginei que na formatura das crianças, a maioria deles estaria presente. Afinal de contas, esse é um dia sempre especial, independente se a graduação é no ABC ou em Robótica na Universidade de Haward.

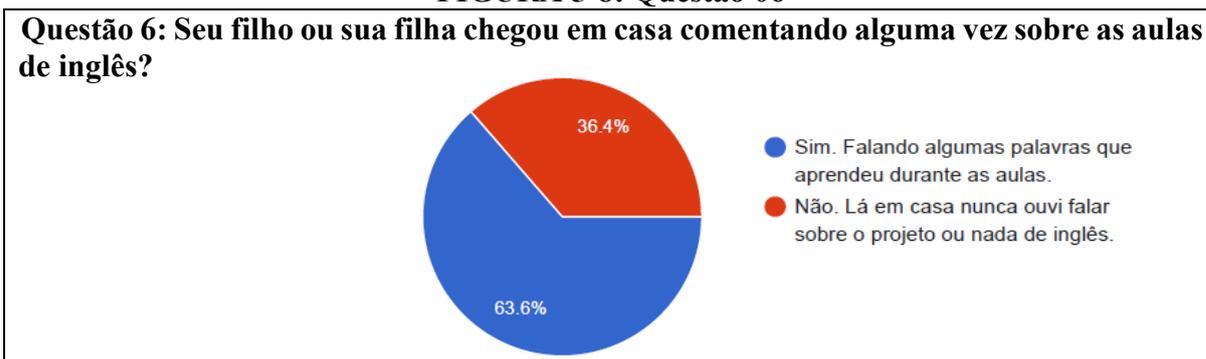
¹⁰¹ Alusão à fábula da Coruja e da Águia que comeu os pobres filhotes da mamãe olhuda.

¹⁰² Por questões identitárias relevantes para a análise desse questionário, preservei as respostas quase na íntegra, fazendo apenas alterações para um melhor entendimento do leitor.

FIGURA 5-7: Formatura do ABC 2016

Fonte: Autora (2017)

Subjacente a essas ocorrências, talvez esteja a relação entre família e escola, já considerada no Capítulo 4, subtítulo ‘A gente quer a vida como a vida quer ...’, que por sua vez está refletida na resposta da Questão 6:

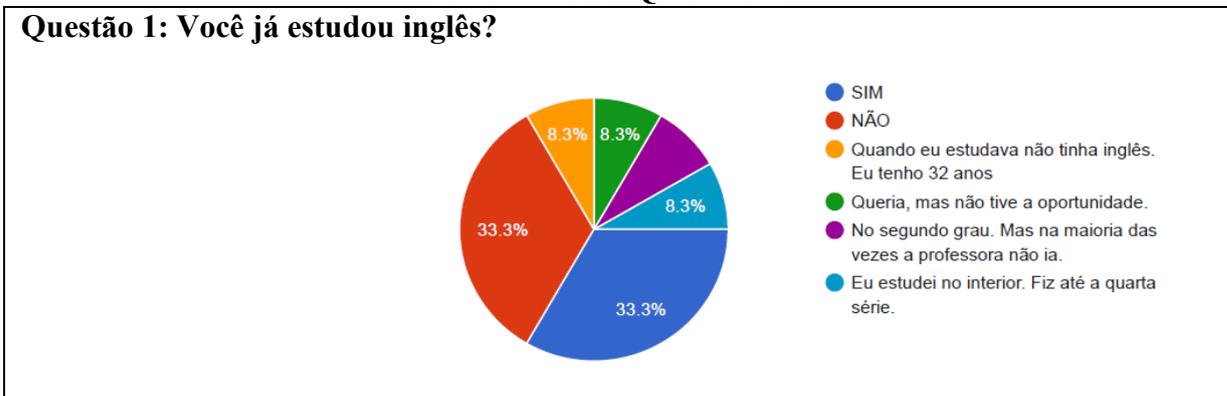
FIGURA 5-8: Questão 06

Fonte: Autora (2017)

Além da possibilidade de as crianças de fato não terem relatado sobre a contação de histórias, o desconhecimento dos pais, talvez se deva a uma série de fatores como: 1) a correria e as preocupações de um cotidiano com pouco tempo para a escuta dos filhos; 2) a ausência de hábitos acadêmicos no entorno familiar; 3) a crença de que os filhos estão sob a guarda total da escola, portanto os pais não precisam se envolver no processo educacional, ou ainda, 4) a falta

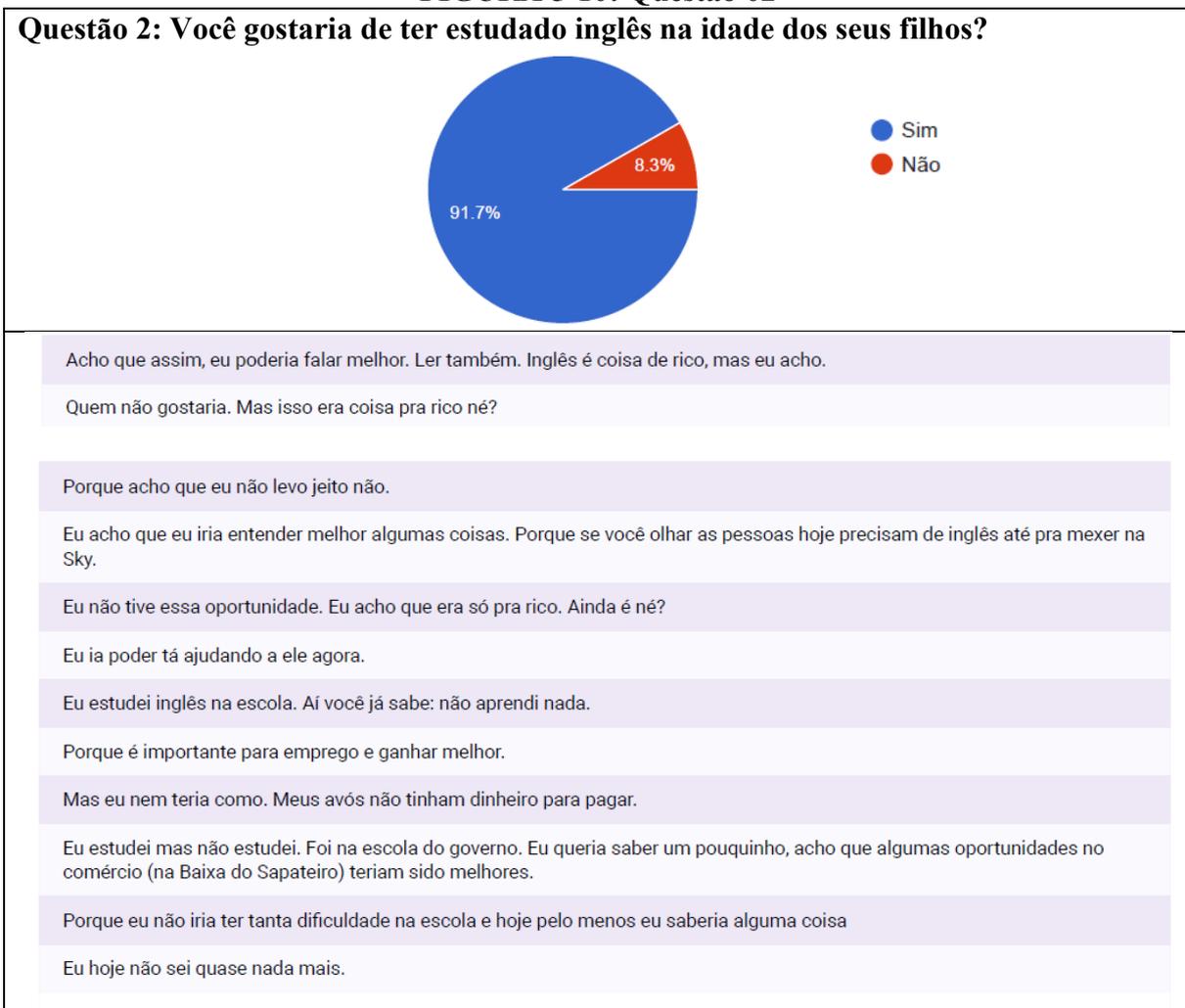
de conhecimento dos pais, que acaba por desmotivá-los a querer saber sobre as atividades escolares dos filhos e não serem capazes de auxiliá-los, como é percebido nas Questões 1 e 2:

FIGURA 5-9: Questão 01



Fonte: Autora (2017)

FIGURA 5-10: Questão 02



Fonte: Autora (2017)

Além de associar o próprio desaprendizado de inglês à ineficiência de políticas públicas, que serão tratadas a *posteriori*, nota-se através das declarações anteriores que os pais

praticam a autoexclusão citada por Leffa (2007) em seu texto ‘Pra que estudar inglês, profe? – Auto-exclusão em língua estrangeira’. O autor argumenta que o processo de autoexclusão é sutil, incute-se na cabeça do sujeito o desejo de se excluir de um determinado grupo e dá-se a ele a falsa impressão de que ele mesmo fez essa escolha. Leffa (2007) acrescenta que com base na construção desse pensamento, acredita-se, então, que “todo o empenho em incluir o indivíduo numa determinada comunidade seria frustrado pela resistência desse mesmo indivíduo em pertencer a essa comunidade. Ao lado do discurso aberto da inclusão existe a prática invisível da exclusão.” (LEFFA, 2007, p. 2).

Como por exemplo, quando alguns pais marcam a classe social que pode ter acesso ao inglês, parece que eles legitimam a ausência do direito das camadas populares de aprenderem uma LE e, dessa maneira, agregam um valor de uma grife muito cara ao idioma, reconhecido como um dos marcos da globalização, outro elemento provocador de diferenças e exclusão social que divulga a falácia de uma aldeia global que vive em pé de igualdade. Por essa razão, para este trabalho, o conceito de globalização perpassa pelas ideias de Silva (2014) segundo o qual “a globalização envolve uma interação com fatores econômicos e culturais, causando mudanças nos padrões de produção e consumo, as quais, por sua vez, produzem identidades novas e globalizadas.” (SILVA, 2014, p.21).

Em virtude dessa concepção, vislumbro o inglês como língua franca não somente por conta dos aspectos gramaticais e funcionais discutidos por Jenkins, (2007), Seildhofer, (2011), Cogo e Dewey (2012), ou por causa das posições assumidas por Berns et al. (2011) e Prodromou (2007, 2008), sobre as situações de uso da língua que envolvem falantes não nativos, hoje em maior número que falantes nativos. Entretanto, para mim e para os propósitos deste estudo, essa língua é franca no sentido de gratuidade, de acesso livre e de democratização dentro dessa grande vila global, para que menos usuários declarem:

FIGURA 5-11: Continuação da Questão 02

2.1 Continuação da resposta

Acho que assim, eu poderia falar melhor. Ler também. Inglês é coisa de rico, mas eu acho.

Quem não gostaria. Mas isso era coisa pra rico né?

Eu não tive essa oportunidade. Eu acho que era só pra rico. Ainda é né?

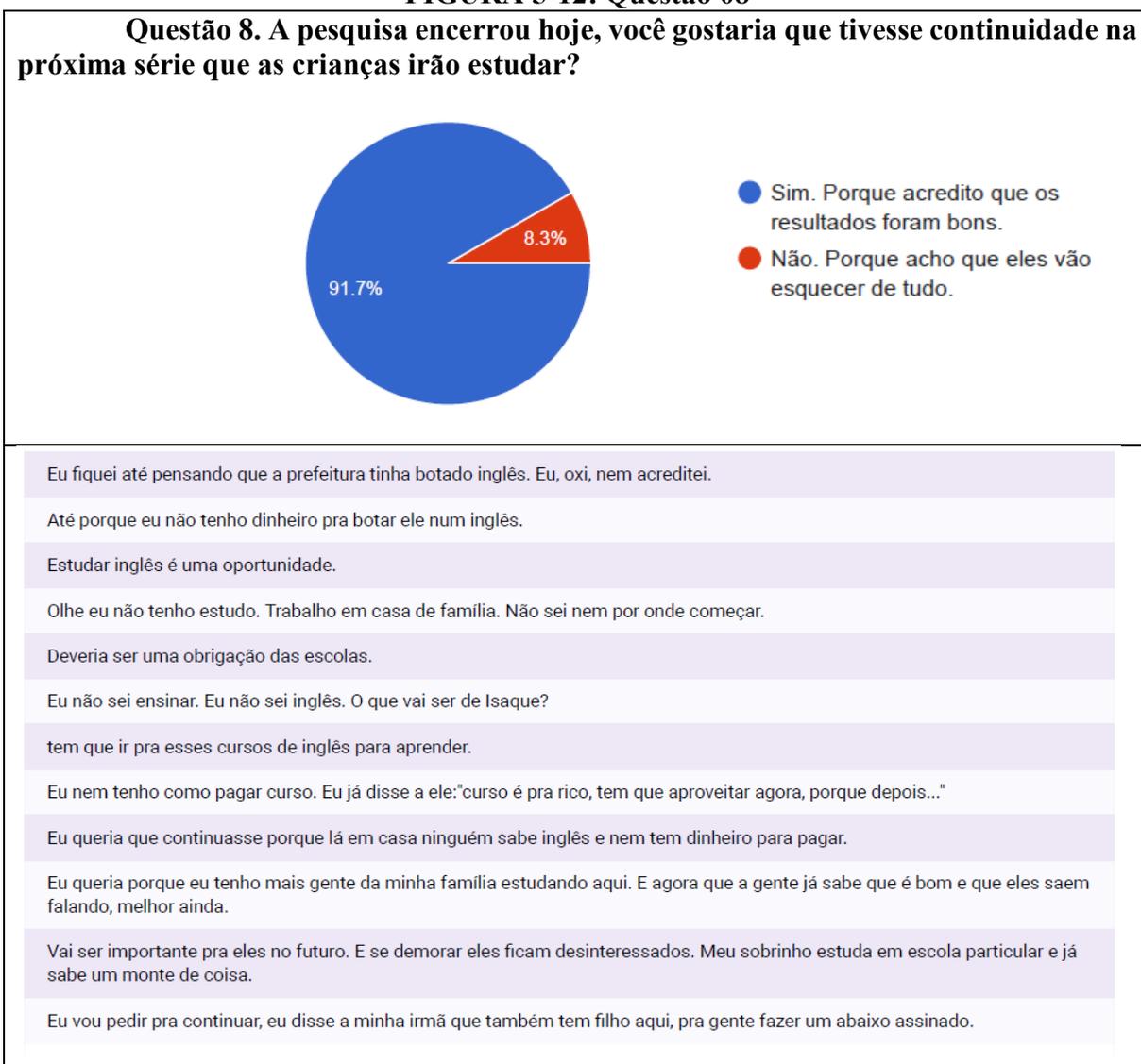
Mas eu nem teria como. Meus avós não tinham dinheiro para pagar.

Fonte: Autora (2017)

Ainda sobre as declarações anteriores dos pais, parece ser necessário ter uma moeda da sorte para bancar o aprendizado de inglês, logo há também a necessidade de uma redefinição

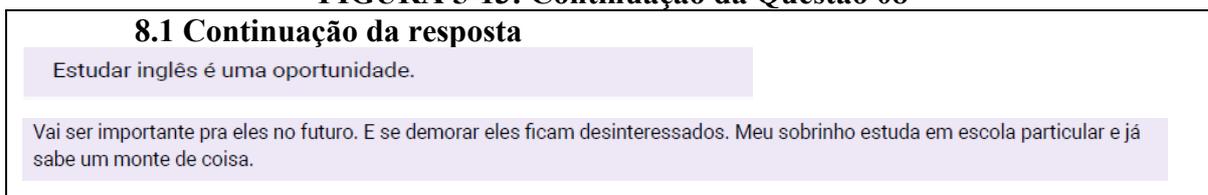
de novos objetivos para o ensino de LE nas escolas e de parâmetros políticos que deseleitize esses processos, como defende Gimenez (2014). A autora chama atenção sobre a efetivação de políticas linguísticas que aumentem a capacidade de classes menos favorecidas para que estas venham a ter participação no mercado de trabalho (GIMENEZ, 2014), preocupação expressa pelos pais na proposição 8:

FIGURA 5-12: Questão 08



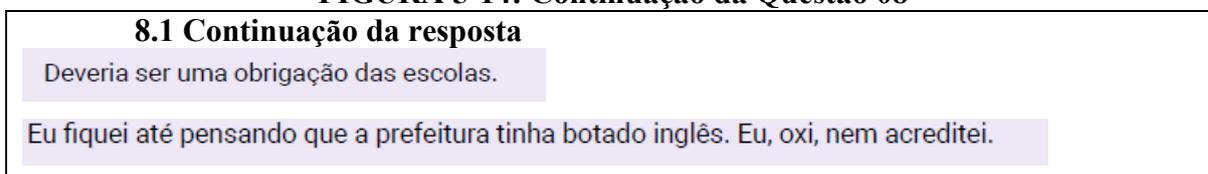
Fonte: Autora (2017)

As respostas também revelam que os pais parecem conscientes da função instrumental da língua porque não há em suas assertivas nenhuma suspeita de que eles acham inglês *super cool* ou assumem que seu aprendizado é necessário para saber cantar os refrões da última música lançada por *Beyoncé*. Entretanto, o que há, de fato, é um olhar sobre o idioma que talvez possa lhes permitir ocupar um lugar no ônibus, que não seja aquele na última cadeira ao lado do banheiro, em oposição a isso, os pais compreendem que:

FIGURA 5-13: Continuação da Questão 08

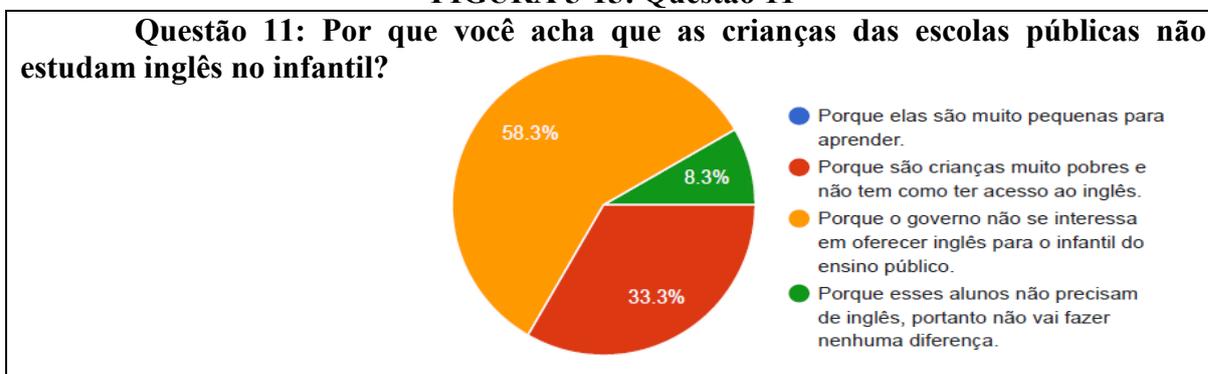
Fonte: Autora (2017)

Todavia, apesar de reconhecer que um ensino instrumentalizado da língua possa lhes trazer algum benefício, os pais, mais uma vez, cometem a ação de autoexclusão, quando acreditam na privatização do ensino como uma única possibilidade de aprendizado. Ademais, ao fazê-lo, os pais também reforçam o mito de que a escola paga é a melhor escola e corroboram a visão neoliberalista do sucesso absoluto dos alunos de cursos de idiomas. Estes últimos construíram sua cartela de clientes em função da propaganda massiva de serem os únicos capazes de fazer o aluno ‘soltar a língua, desembuchar e falar naturalmente¹⁰³’ uma LE. Entretanto, em meio às declarações, existem aqueles pais que parecem entender que a língua tem suas dimensões sociais e políticas e, portanto os órgãos governamentais devem ser os responsáveis por garantir igualdade de acesso:

FIGURA 5-14: Continuação da Questão 08

Fonte: Autora (2017)

Dessa maneira, descrédito e desinteresse das autoridades são as marcas da trajetória do ensino de LE nas escolas públicas e essa façanha do governo não passa despercebida pela maioria dos respondentes, como é demonstrado nas respostas à Questão 11:

FIGURA 5-15: Questão 11

Fonte: Autora (2017)

¹⁰³ Referência à peça publicitária e televisiva da escola de idiomas CCAA.

A respeito da imagem que os respondentes têm da escola pública Salles e Gimenez (2008) declaram que não é uma situação do acaso, mas em decorrência de não haver políticas públicas que desfaçam o quadro de malogro do contexto escolar em voga. Porém, não ousarei em pintar esta tela mais uma vez, haja vista ser do conhecimento de todos as mazelas do ensino patrocinado pelo governo. Por essa razão, voltarei minha atenção para os 33,3% dos pais que pensam ser um ato legítimo os poderes públicos não investirem em afirmativas de melhorias das escolas públicas. Sobre a construção desse pensamento, Antunes (2009) afirma que ainda não é uma preocupação da sociedade em geral avaliar se a escola pública está cumprindo ou não suas funções. Segundo a autora, para os usuários dela ainda parece natural “ver crianças sem escolas, escolas sem professores, professores sem programas eficientes de ensino, alunos sem saber ler e escrever, mesmo depois de oito anos frequentando a sala de aula.” (ANTUNES, 2009, p.41).

De fato, nem causa indignação, nem espanto ver que tudo isso acontece na periferia, como se os meninos e meninas daqui¹⁰⁴ estivessem predestinados ao analfabetismo e ao subdesenvolvimento consequente. Para concluir a discussão em torno da opinião dos 33,3%, irei me apropriar da história contada pela professora Irandé Antunes (2009):

“Há um pouco tempo, uma professora, falando comigo observou:

- Você sabe, Irandé, como aluno da escola pública tem dificuldade para aprender!

Como se isso fosse uma fatalidade. Como se essa suposta dificuldade do aluno fosse alguma coisa congênita, natural, que, inexoravelmente, tem de cumprir-se. Nunca se pensa na coincidência de serem apenas as crianças pobres as que não conseguem sucesso na escola. (ANTUNES, 2009, p. 41).

Um feixe de luz de esperança para contrariar esse destino de insucesso, aparece nas Questões 9 e 9.1, nas figuras a seguir:

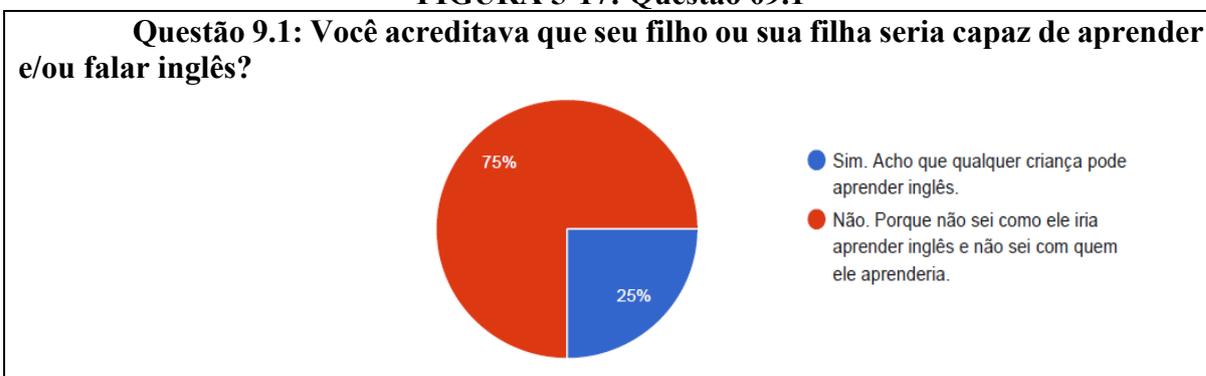
¹⁰⁴ Esse é meu lugar de fala.

FIGURA 5-16: Questão 09



Fonte: Autora (2017)

FIGURA 5-17: Questão 09.1

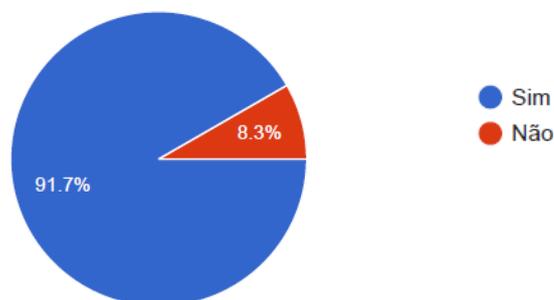


Fonte: Autora (2017)

Essa esperança veio para as crianças da Creche de forma lúdica, através de narrativas capazes de quebrar a barreira da língua estranha/estrangeira e de permitir que os contadores entrassem no espaço da sala de aula do CMEI. As histórias, como um instrumento de ensino e de apresentação do idioma, estão de acordo com as características de uma língua-função descrita por Antunes (2009), como aquela que ocorre sob forma de atividade social, para fins da interação e da intervenção humana e, que, por sua vez, “acontece inevitavelmente sob a forma de textualidade, isto é, sob a forma de textos **orais** (grifo meu) e escritos, sejam eles breves ou longos.” (ANTUNES, 2009, p. 37). É senso comum que não há nada de novo nessa sugestão, porém o grande desafio é criar condições para a emergência e a sustentabilidade da consciência de que essas crianças podem aprender uma LE, como afirmam seus responsáveis na resposta a seguir:

FIGURA 5-18: Questão 03

Questão 3. Você achou que a apresentação de hoje teve alguma importância para as crianças?



Nany tava se achando (risos).

Eles pareciam que estavam curtindo e tudo. E não tiveram vergonha não? Tiveram vergonha de cantar o hino.

Eles estavam feliz.

Naiara estava feliz e se achando pró. Eles nem sabiam cantar o Hino do Brasil, mas estavam afiados na música (Head and shoulders)

Eles estavam falando inglês mesmo né?

Eles estavam achando massa.

Porque as crianças não vão continuar estudando.

Ele (o filho) vai crescer e já sabe inglês. Ele não vai achar difícil na escola

Eles não conseguiram fazer as outras apresentações. Mas a de Inglês foi perfeita. Os alunos estavam feliz.

Eles estavam com orgulho deles mesmos e nem tiveram vergonha de falar inglês.

Os menino estavam bem. Eles já pareciam saber de tudo que era pra fazer. E a apresentação da pró era em português e não deu certo.

Eles estavam se achando. Eles estavam seguros. As meninas foram logo começando sem ninguém mandar.

Fonte: Autora (2017)

Possivelmente, os pais tenham sido enfáticos em suas respostas porque tinham acabado de assistir à apresentação da formatura. Entretanto, os depoimentos confirmam que a afetividade é igualmente relevante, entre outros fatores, para a obtenção de resultados positivos no ensino de língua estrangeira para criança, conforme acentuam Rocha (2008), Tonneli (2013) e os pais em resposta à Questão 3:

FIGURA 5-19: Continuação da Questão 03.1

3.1 Continuação da resposta
Nany tava se achando (risos).

Naiara estava feliz e se achando pró. Eles nem sabiam cantar o Hino do Brasil, mas estavam afiados na música (Head and shoulders)

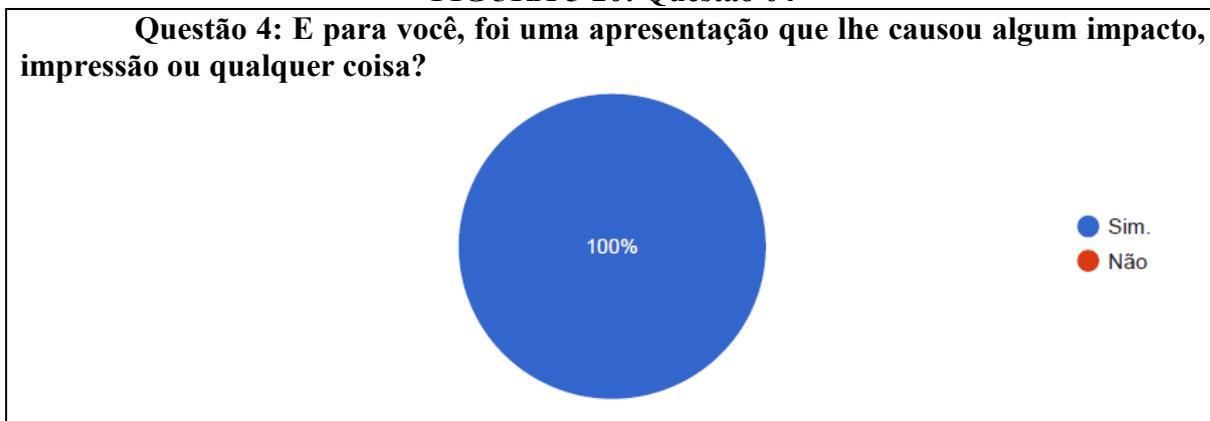
Eles estavam com orgulho deles mesmos e nem tiveram vergonha de falar inglês.

Os menino estavam bem. Eles já pareciam saber de tudo que era pra fazer. E a apresentação da pró era em português e não deu certo.

Eles estavam se achando. Eles estavam seguros. As meninas foram logo começando sem ninguém mandar.

Fonte: Autora (2017)

Os adjetivos nos depoimentos deixam claro que o que faltou de entusiasmo nas respostas dos pais à Questão 2, sobrou nos filhos no item 3. As crianças estavam nas suas zonas de segurança, denominadas por Canagarajah (2009) em seu texto *Identities Subversivas, Zonas Pedagógicas de Segurança e Aprendizagem Crítica* como áreas livres de vigilância, especialmente aquelas nas quais as autoridades são figuras locais que provocam um sentimento de proteção via compartilhamento de aspectos identitários semelhantes. Canagarajah (2009) adiciona a essa definição, que essas zonas de segurança para alunos que pertencem a grupos minoritários “servem como uma saída para a expressão de identidades clandestinas que se desdobram em discursos subversivos que, por sua vez, inspiram resistência contra a dominação exercida sobre os discentes.” (CANAGARAJAH, 2009, p. 119). A extensão dessa área chegou até os pais, que saíram da zona de desconfiança para a constatação de um trabalho que curiosamente alguns deles desconheciam, conforme é possível verificar nas respostas à Questão 4, representadas no gráfico a seguir:

FIGURA 5-20: Questão 04

Fonte: Autora (2017)

No tocante à repercussão e aos efeitos da apresentação sobre os pais, vale a comparação com o projeto Educação para Autoconfiança (*Elimuya Kujitegemea*), elaborado

para a promoção do *Swahili* como língua nacional, após a ampliação do inglês na República Unida da Tanzânia, cujo propósito principal consistia em preparar indivíduos para prestar serviços nas suas comunidades e para que pudessem desenvolver um pensamento crítico e questionador, como resume Rodrigues (2011) em seu livro *A Língua Inglesa na África – Opressão, Negociação, Resistência*.

Naturalmente, o trabalho citado anteriormente tem dimensões maiores que o meu, mas se assemelham no que diz respeito à conquista da autoconfiança para promover o empoderamento de filhos, pais, professores e todos os envolvidos no processo de ensino e aprendizagem de LE dentro desse contexto. Outrossim, o valor dessas declarações é particularmente singular para mim, uma vez que eu, apegada até há pouco a uma visão positivista que prioriza números para comprovar resultados, pude perceber os efeitos deste estudo no cotidiano e na mudança de pensamento de várias famílias do Candeal através do exercício da cidadania de dois voluntários. Essa relação entre os indivíduos e seu espaço é vista na resposta à Pergunta 7 que, por seu turno, ajuda a estabelecer o sentido de localidade e identidade, explicitado nas respostas à Questão 5:

FIGURA 5-21: Questão 05

Questão 5: Esse projeto é uma parceria entre a Universidade Federal da Bahia e os alunos voluntários da Pracatum-Inglês, alunos que estudaram inglês na Pracatum e que também são moradores aqui do bairro. Você acha que a participação deles no projeto foi importante?



Fonte: Autora (2017)

Os alunos que estudaram na Pracatum-Inglês usaram o aprendizado de língua como uma prática social que poderia ser dividida com seus pares. Em se tratando desse produto que os sujeitos compartilharam com os alunos da Creche Escola Infantil Virgem de La Almudena, é preciso declarar que, com base nas teorias até aqui expostas, os envolvidos nesta pesquisa estão cientes de que essa mercadoria não pode ser vendida como um chapéu mágico e de que o Guetho não se transforme em mais uma nova colônia conquistada pelo poderio anglo-saxônico. Em oposição a esse pensamento, coaduno com Rodrigues (2011) que relativiza quatro

processos ideológicos que figuram na promoção da língua inglesa como língua franca/global/internacional: (i) a naturalização de sua expansão, como se isso não fosse resultado de conquistas imperialistas por meio de forças econômicas e políticas; (ii) a crença em sua universalidade, quando o acesso à língua é limitado a um seletivo grupo elitista; (iii) o apagamento das contradições imbricadas em sua expansão, ou seja, a negação de que a hegemonia do inglês pode ser encarada como uma força de exclusão social e política que marginaliza as línguas das colônias conquistadas e grande parte de suas populações que não sabem utilizar ou resiste a ela e, por fim, (iv) a produção de um sentido histórico de uma língua que já nasceu para se tornar dominante por excelência (ignorando seu passado bélico e o poderio econômico que produziu sua supremacia).

Sabedores desses elementos e para preservar esta pesquisa da acusação de que somos alienados de corpos moles e dóceis (FOUCAULT, 2001; LEFFA, 2005), tentei seguir o exemplo de Chinua Achebe (2000, *apud* RODRIGUES, 2011) em seu livro *Home and Exile*, quando o autor é acusado de ser um sujeito vendido à língua do colonizador, este se defende, ao definir sua literatura como um processo de recontar pessoas que foram silenciadas pelo trauma da perda. De maneira que, logo, o papel social e político da sua escrita “denota um esforço incansável para ajudar [sua] sociedade a voltar a acreditar em si mesma e deixar para trás os complexos causados pelos anos de degradação e aviltamento” (ACHEBE, 2000, p. 79 *apud* RODRIGUES, 2011, p.87) e, assim como em algumas regiões da África, apesar dos processos ideológicos e políticos servirem como ingredientes de resistência, os pais também gostariam de manter seus filhos em contato com a língua no gráfico a seguir:

FIGURA 5-22: Questão 10



Fonte: Autora (2017)

Em relação aos africanos, alguns planejamentos linguísticos foram feitos para garantir que as línguas nacionais não fossem secundarizadas, mas ao mesmo tempo foram criadas

medidas para que os alunos estudassem a língua inglesa para garantir sua entrada nas universidades e letramento tecnológico (RODRIGUES, 2011). Os cidadãos daqui do Candéal de Brotas, por enquanto, contam com as iniciativas da Pracatum-Inglês, da parceria com a Universidade e da doação do tempo precioso dos sujeitos-participantes-voluntários da pesquisa. Todavia, esse ato político e social foi merecidamente reconhecido na Questão 12:

FIGURA 5-23: Questão 12

Questão 12: Estamos encerrando a pesquisa, você gostaria de dizer alguma coisa aos voluntários que participaram desse projeto?

Continue. Vocês vão ajudar os pais que não sabem um ó com copo.

Vá para a outra escola, por favor (risos).

Vocês fizeram um trabalho de respeito.

Eu queria agradecer. Eu nem sei viu. Eu queria dizer que foi tão lindo.

Vocês foram bons para minha filha. É uma pena que vocês não vão continuar.

Muito obrigada. Vocês nem ganham dinheiro pra isso, né?

Obrigada.

Obrigada. Eu nem sabia que os alunos da Pracatum davam aula desse jeito. Eu se fosse eles iria dar banca. Ganhar dinheiro.

Eu queria agradecer. E dizer na outra pergunta que a também é porque são pobres.

Eu acho que foi bom, mas agora não vai ter mais. Então as crianças e a família vão ficar só na vontade.

Obrigada. Eu acho que o que eles fizeram foi bondade.

Que eles são ótimos. As crianças não vão esquecer deles.

Fonte: Autora (2017)

Diante dessas respostas, talvez não seja essencial saber “se o particular encapsula o universal, o que importa é a relação entre o individual e o social, entre o desejo de transformação e a força da socialização.” (GIMENEZ, 2011, p. 51). Deveras, o que realmente importa são as ações dos participantes que, talvez, não tenham ainda causado uma avalanche que provoque mudanças drásticas no sistema, mas eles conseguiram ser pioneiros na inauguração de um tempo para o aprendizado de inglês na educação básica do Centro Municipal de Ensino Escola Infantil Virgem de La Almudéña. Tiago e Virgínia atuaram como agentes de suas pequenas revoluções apresentando a novidade às crianças, afinal de contas “a novidade era o máximo do paradoxo estendido na areia, oh mundo tão desigual, tudo é tão desigual, ô ô ô.” (GIL, 1986).

5.4 E VIVERAM FELIZES PARA SEMPRE - A ACADEMIA E A COMUNIDADE

Esta análise, assim como as demais, será abordada a partir das três categorias que refletem os objetivos da pesquisa: identidade, cidadania e política. Além disso, apareceram nas falas da entrevistada outros elementos tão relevantes quanto as categorias citadas, como por exemplo, autoestima e a importância da família no aprendizado da criança, citados anteriormente.

Antes de iniciar, peço ao leitor que volte à cena do Capítulo da Metodologia, onde a personagem do questionário¹⁰⁵ aparece pela primeira vez. Ruth Buarque¹⁰⁶ é a gestora responsável pela parceria que proporcionou a oportunidade da realização deste trabalho em parceria com a Universidade Federal da Bahia. Contudo, faz-se necessário lembrar que esse relacionamento não começou como dois reinos encantados que se aliam para salvar alguma princesa aprisionada por um terrível dragão, uma vez que Ruth possui posições políticas e ideológicas que me fizeram criar o título do Capítulo 2 e da atual sessão: E viveram felizes para sempre - a Academia e a Comunidade? Não almejo com o exame das proposições encontrar uma resposta a essa pergunta ou chegar a um desenlace surpreendentemente fleumático, mas acredito em um final com mudanças de posturas e atitudes da respondente e, principalmente, que estas recaiam sobre mim e, quase como um passe de mágica, eu possa me transformar em uma professora um pouco melhor. Em virtude dessas últimas palavras, iniciarei pelas respostas analisadas a partir da perspectiva que trata de aspectos identitários:

¹⁰⁵ Para efeito de análise, este questionário sofreu pequenas correções na estrutura linguística para que ele estivesse apropriado para uma tese. O questionário se encontra nos anexos desta pesquisa, na íntegra e sem mudanças originais.

¹⁰⁶ É importante registrar, que Ruth Buarque não respondeu a esse questionário sozinha. Ela contou com a participação mais que relevante da coordenadora da Pracetum-Inglês, Paola Misi.

Tabela 5-7: Questões sobre Identidade

I D E N T I D A D E	<p>1. Por que a Pracatum decidiu criar a Pracatum- Inglês, uma vez que, diante do cenário artístico do bairro, poderia ter sido fundada Pracatum-dança ou Pracatum-teatro, por exemplo?</p> <p>A Pracatum identificou uma demanda da comunidade e também uma lacuna para esse público na oferta de ensino de língua inglesa. Como a Associação Pracatum desenvolve ações baseadas na tríade: educação / cultura e desenvolvimento comunitário, o ensino de inglês está dentro do escopo do nosso trabalho e cria um diferencial na metodologia trabalhada. A Escola Pracatum Inglês surgiu em 2005 com o objetivo de promover o ensino/aprendizagem de inglês como ferramenta de comunicação e inclusão social para crianças e adolescentes, entre 8 e 17 anos, em situação de vulnerabilidade sócio-econômica. A Pracatum Inglês busca incorporar uma abordagem voltada para o empoderamento dos alunos, sem perder de vista os princípios teóricos que norteiam a abordagem comunicativa para o ensino/aprendizagem da língua inglesa. Nesse cenário, os conteúdos programáticos levam em consideração o conhecimento e as vivências dos alunos da comunidade do bairro do Candéal, além das aulas regulares e atividades extracurriculares, bem como de círculos de leituras e exibição de filmes. Com isso, oportunizamos o acesso a conteúdos linguísticos, técnicos e culturais relevantes para a construção de novos saberes a partir da língua inglesa.</p>
	<p>4. No início da pesquisa, havia cinco voluntários e três deles desistiram. Eu estou ciente de que os adolescentes da comunidade têm muitas obrigações extracurriculares. Contudo, ouvi uma declaração que me chamou a atenção: "Esses meninos não ajudam porque alguns deles viraram mimados de ONG". O que significa essa crença? Você concorda?</p> <p>Acho que essa fala retrata a visão comparativa do bairro do Candéal em relação a outros. Ou seja, no Candéal a Pracatum tem uma atuação de 23 anos, desenvolvendo ações que promovem o desenvolvimento social do bairro e de seus moradores. Podemos afirmar que hoje o Candéal é uma comunidade diferenciada de qualquer outro espaço popular da cidade, com seus problemas, claro, mas com muito mais acesso a direitos sociais, educação, saúde e desenvolvimento comunitário. A evasão dos voluntários pode ser também reflexo de uma ansiedade deles em identificar sentido naquela atividade em um curto espaço de tempo, eles não entendem que ações como a que você desenvolveu necessitam de um tempo maior de amadurecimento.</p>
	<p>8. Ainda relacionado à pergunta anterior, você acredita na associação entre língua e identidade?</p> <p>Assim como muitos estudiosos no campo da linguagem, acreditamos que todo ato de fala é um ato de identidade. A língua constitui-se em uma atividade essencialmente social. O fato de a língua ser condicionada e modelada pela realidade social e cultural faz dela também um instrumento político que representa reflexos significativos no processo de aprendizagem. Buscamos nortear nosso trabalho na Pracatum Inglês entendendo a língua como meio privilegiado de expressão e veículo de identidade cultural.</p>
	<p>9. Nos alunos que frequentam a Pracatum-inglês e naqueles que já formaram você consegue perceber alguma relação entre o aprendizado de inglês e o seu empoderamento?</p> <p>Sim, claro. Temos alunos que deram continuidade ao estudo da língua na universidade, no curso de Letras com inglês, por exemplo.</p>

Fonte: Autora (2017)

Entre tantos tópicos elencados na Pergunta 1, escolhi olhar para aquele que me parece ser o mote das declarações feitas por Ruth. A gestora descreve o cenário e as justificativas para a criação da Pracatum-Inglês, destacando que as escolhas feitas para a realização das aulas dentro do contexto da instituição, devem ser feitas levando “em consideração o conhecimento e as vivências dos alunos da comunidade do bairro do Candéal” (Ruth). Por essa razão, o escopo deste trabalho é pensar sobre a identidade dos alunos a partir da sua relação com seu espaço geográfico, por compreender que a língua, o território, o conjunto de padrões de representação,

de discursos, de símbolos, de memórias, de imagens constituem uma identidade que não pode ser desvinculada do indivíduo somente porque este decidiu se aventurar em outras terras estrangeiras.

No que concerne à associação entre língua e nação, Beato (2004) a concebe pelo viés da filiação que se estende ao sentimento de pertencimento e enraizamento. Para a autora “estar inserido numa comunidade linguística é estar *chez soi*, é apostar na segurança de estar-se em casa.” (BEATO, 2004, p. 9). Para efeito de exemplos práticos da vinculação entre língua e identidade no sentido de localidade, Ruth cita “várias ações que foram realizadas para a promoção do desenvolvimento social do bairro e de seus moradores”. Eu acrescentaria que entre esses projetos estão Candéal e Tal¹⁰⁷, Território Candéal¹⁰⁸ e Tá Rebocado¹⁰⁹, todos com grande impacto na relação entre o sujeito e seu lugar.

Reconheço a grande relevância de autores que abordam as questões identitárias no ensino de língua, como Pennycook (2007) que discute assimilação cultural; Rajagopalan (2011), ao observar o reflexo da identidade sobre a autoimagem; a identidade do professor abordada por Silva (2000) e a desterritorialização a partir do ponto de vista de Siqueira (2014), entre outros. Entretanto, além de todas as contribuições teóricas dos nomes supracitados, desejo dar um rosto mais familiar, uma cara local a essa identidade, como afirma Ruth na Questão 8:

“Buscamos nortear nosso trabalho na Pracetum Inglês entendendo a língua como meio privilegiado de expressão e veículo de identidade cultural”.

Nessa linha de raciocínio, a minha percepção do Candéal emerge como um sítio possuidor de um inventário cultural próprio, que provoca em seus habitantes o sentimento de domicílio e apropriação, de maneira que quem chega ao Guetho não sai sem comer os quitutes de Dona Carmé, não fica parado ao som da percussão da Lactomia, ou ainda, mesmo tendo que enfrentar a íngreme Ladeira do Cotovelo, não pode deixar de ouvir a prosa do Sr. Bororó.

Toda essa experiência de sentidos “acontece localmente, não importa quão global uma prática possa ser, ela sempre acontece localmente.” (PENNYCOOK, 2007, p. 128). Com referência e reverência a esses personagens citados anteriormente, considero-os coautores da história do Candéal porque são responsáveis pela construção do conceito de identidade “como

¹⁰⁷ Primeiro Festival de Arte Urbana de Salvador, que estreia com o mote ‘A Rua vem pro Guetho’. Durante quatro sábados, espaços do bairro são ocupados e viram palco para variadas atrações musicais, artes performáticas, intervenções artístico-urbanas e experiências gastronômicas.

¹⁰⁸ O Território Candéal 2014 e o Projeto de Turismo Afro do Candéal tem o objetivo de estimular o desenvolvimento sustentável na comunidade, potencializando e dinamizando a economia local, através do turismo e da consolidação de lideranças comunitárias existentes.

¹⁰⁹ O Projeto tem como filosofia a construção comunitária, participativa e democrática. Os moradores do bairro têm sido a base legitimadora do processo, pois eles identificam as reais necessidades vivenciadas na comunidade e colaboram com soluções práticas e tangíveis, entre elas a construção de novas moradias.

um construto sócio-político por natureza e, por isso mesmo, um fenômeno essencialmente ideológico e em constante mutação.” (MAHER, 1998, p.117). Esse sujeito em trânsito está submetido às mudanças causadas pelo descentramento das suas identidades fragmentadas, que por sua vez, é sinônimo de multiplicidade de paisagens culturais, classe, gênero, sexualidade, etnicidade e raça. Diante disso, apesar de celebrar a localidade das identidades dos alunos, não objetivo promover nenhum movimento nacionalista, principalmente porque “vislumbro a identidade como uma festa móvel formada e transformada continuamente em relação às maneiras pelas quais somos representados ou tratados nos sistemas culturais que nos circundam.” (HALL, 2011, p. 104). Essa festividade está retratada na declaração de Ruth quando assume: “acreditamos que todo ato de fala é um ato de identidade” (Questão 8).

Mesmo tendo descrito o campo/contexto da pesquisa como amalgamado à identidade dos participantes, não intenciono vendê-lo como mais um pacote turístico sobre uma comunidade baiana exoticamente feliz e autoconfiante desde sua estreia no nascimento. Ao invés disso, esta análise é uma tentativa em mostrar que o ensino de língua inglesa “para crianças e adolescentes, entre 8 e 17 anos, em situação de vulnerabilidade sócio-econômica” (Ruth, Questão 1), pode ser mediado por seus iguais e, que mesmo sob tais condições, utilizaram a língua como ferramenta de emancipação social:

9. Nos alunos que frequentam a Pracatum-inglês e naqueles que já formou, você consegue perceber alguma relação entre o aprendizado de inglês e o seu empoderamento?

Sim, claro. Temos alunos que deram continuidade ao estudo da língua na universidade, no curso de Letras com inglês, por exemplo.

A resposta 9 é também uma demonstração da atuação dos indivíduos dentro dos seus ambientes sociais, transitando entre fluxos culturais fronteiriços que possibilitam performances identitárias cujos objetivos estão bem distantes de usos imperiais do inglês (PENNYCOOK, 2007). Entretanto, um exemplo de que nem tudo são flores no mundo mágico desta pesquisa e no Candeal Pequeno de Brotas, são a pergunta e a resposta à Questão 4:

4. No início da pesquisa, havia cinco voluntários e três deles desistiram. Eu estou ciente de que os adolescentes da comunidade têm muitas obrigações extra curriculares. Contudo, ouvi uma declaração que me chamou a atenção: "Esses meninos não ajudam porque alguns deles viraram mimados de ONG". O que significa essa crença? Você concorda?

Acho que essa fala retrata a visão comparativa do bairro do Candeal em relação a outros. Ou seja, no Candeal a Pracatum tem uma atuação de 23 anos, desenvolvendo ações que promovem o desenvolvimento social do bairro e de seus moradores. Podemos afirmar que hoje o Candeal é uma comunidade diferenciada de qualquer outro espaço popular da cidade, com seus problemas,

claro, mas com muito mais acesso a direitos sociais, educação, saúde e desenvolvimento comunitário. A evasão dos voluntários pode ser também reflexo de uma ansiedade deles em identificar sentido naquela atividade em um curto espaço de tempo, eles não entendem que ações como a que você desenvolveu necessitam de um tempo maior de amadurecimento.

A respondente faz um pequeno resumo das iniciativas e dos resultados da atuação da Pracatum em 23 anos de trabalho dentro da comunidade, porém, apesar de listar tantos benefícios, Ruth declara que os alunos-voluntários não conseguiram enxergar um sentido imediato nas ações de uma pesquisa que parece respeitar e resguardar sua (s) identidade(s). No entanto, apesar do meu desapontamento com a perda de quatro participantes, compreendo que alguém só consegue investir em uma atividade intelectual quando encontra sentido nela, conforme Develay (1996, p. 91 *apud* CAJÉ, 2016) argumenta:

[...] o sentido se constrói, portanto, dentro da ação consciente do sujeito que se implica e que consegue olhar para esta implicação [...] Dar um sentido à sua ação, à sua vida, é dar a si mesmo um propósito, uma meta, um projeto pessoal e mais tarde profissional, é se construir uma identidade¹¹⁰.

Similarmente, a respeito de dar sentido a sua participação, Norton (1997), apesar de enfatizar a dimensão cultural como um estímulo à atuação dos sujeitos, salienta que o investimento de um aprendiz envolve sua relação de desejo de aprender uma LE e de colocá-la em prática dentro do próprio espaço social. Ainda sobre as possíveis razões para uma presença maior de participantes, Charlot (2000) defende que a os termos ‘motivação ou investimento’ não atende a todas as demandas dessa discussão. Para a autora, a grande questão é compreender o que pode ser feito para o aluno se mobilizar, uma vez que “a mobilização é um movimento interno do aluno, é a dinâmica interna do aluno que, evidentemente, se articula com o problema do desejo”, afirma Charlot (2000, p. 19).

Sobre esse pormenor, talvez, entre as várias limitações deste estudo, eu julgo que apesar de ter me ocupado em discutir as questões políticas da língua durante os encontros que antecederam as sessões de contação de histórias, faltou mobilizar suas participações pelo viés do exercício da cidadania. Possivelmente, não estabeleci para eles, de maneira clara, a relação de suas cooperações com o direito de fazer algo transformador dentro do seu espaço. Aproveito a ocasião para tratar dessa categoria através das proposições a seguir:

¹¹⁰ Do original: Le sens se construit ainsi dans l’action consciente du sujet qui s’implique et qui parvient à regarder cette implication [...] Donner un sens à son action, à sa vie, c’est donner un dessein, une fin, un projet personnel et plus tard professionnel, c’est se construire une identité.

Tabela 5-8: Questões sobre Cidadania

C I D A D A N I A	<p>5. O fato de ter contado com apenas dois voluntários, representou algum problema para o projeto? Você acredita que a participação deles causou alguma mudança em seus cotidianos?</p> <p>Não, ao contrário. A participação deles agregou conhecimento, responsabilidade e compromisso com o projeto.</p>
	<p>6. Você acredita que os alunos da Pracatum-inglês possam usar a língua como uma ferramenta de cidadania? Como?</p> <p>Acreditamos que sim. Sabemos que a aprendizagem de línguas estrangeiras, compreendida como um direito básico de todas as pessoas é uma resposta a necessidades individuais e sociais do homem contemporâneo, não só como forma de inserção no mundo do trabalho, mas principalmente como forma de promover a participação social, tem papel fundamental na formação dos jovens aprendizes. É sabido que a língua estrangeira permite o acesso a uma ampla rede de comunicação e à grande quantidade de informações presentes na sociedade contemporânea. Uma importante contribuição da língua estrangeira (LE) é, assim, auxiliar a compreensão de informações de questões políticas e sociais que dependem da leitura crítica e interpretação de informações divulgadas pelos diversos meios de comunicação. A aprendizagem de língua estrangeira permite ampliar a compreensão das culturas estrangeiras e da própria cultura e promover a compreensão das diferenças: de expressão, de comportamento. No currículo, pode desempenhar uma função interdisciplinar, como processo de reflexão sobre a realidade social, política e econômica, e, portanto, como parte da construção da cidadania. Aqui, na Pracatum Inglês, acreditamos que a aprendizagem deve representar para o aluno a possibilidade de usar a língua para obter acesso ao conhecimento nas diversas áreas da ciência, nos meios de comunicação, nas relações entre as pessoas de várias nacionalidades, no uso de tecnologias, etc. Temos, portanto, um papel importante na formação global dos alunos, buscando contribuir para o desenvolvimento da cidadania e participação social, tendo em vista que, para a inclusão social, é necessário ampliar a compreensão do mundo em que se vive (o contexto regional mais próximo em relação ao contexto mundial), para poder refletir sobre ele e nele intervir. Nesse sentido, preparamos os nossos alunos para utilizarem a aprendizagem da língua inglesa como instrumento de compreensão do mundo, de inclusão social e valorização pessoal. Considerando essas questões acima mencionadas, acreditamos que grande parte dos nossos alunos da Pracatum Inglês, serão capazes de intervir no meio em que vivem a partir de um olhar crítico a respeito da própria cultura, reconhecendo nela seus valores e sua diversidade.</p>
	<p>12. Você poderia fazer um balanço do projeto?</p> <p>Além da oportunidade que os alunos formandos da Pracatum Inglês tiveram de participar de um projeto que alia a prática da língua inglesa e o trabalho voluntário, o projeto também trouxe aos pequenos alunos da creche, a oportunidade de estarem próximos de um idioma um pouco distante para eles, de uma forma lúdica e prazerosa, que é através da cotação de histórias.</p>

Fonte: Autora (2017)

Para Marshal (1998), sociólogo britânico responsável por ter desenvolvido o conceito de cidadania, em seu ensaio ‘Cidadania e Classe Social’ esta se configurou como parte de um todo, no qual seu exercício deve culminar no desenvolvimento dos direitos civis, seguidos dos direitos políticos e sociais. Da mesma forma, Gimenez (2011) argumenta que não há uma definição única onde a cidadania é vista como uma categoria jurídica ou um conjunto de atitudes cívicas. Em oposição a isso, Gimenez (2011) declara ser a cidadania sinônimo de direitos. A esse respeito, a autora esclarece que, por exemplo, quando tratamos de exclusão social e falamos de cidadania, provavelmente temos a preocupação de vinculá-la às necessidades

básicas, um patamar a ser assegurado a todos. Assim, ao falar de cidadania, fala-se da garantia de respeito aos direitos.

Isto posto, parto do princípio que o entendimento de cidadania que quero priorizar é fazer do aprendizado de LE um bem comum a ser compartilhado por cidadãos que precisam se engajar no processo de opinião e vontades espontaneamente, sem a pressão de sistemas formais, do contrário os canais de comunicação fluiriam do centro para a periferia ao invés do modo democrático e deliberativo, isto é, da periferia para o centro. É irrelevante insistir na problemática do abandono de alguns membros, principalmente porque esse engajamento é bem representado na Questão 5:

O fato de ter contado com apenas dois voluntários, representou algum problema para o projeto? Você acredita que a participação deles causou alguma mudança em seus cotidianos?

Não, ao contrário. A participação deles agregou conhecimento, responsabilidade e compromisso com o projeto.

Ruth coloca esses dois sujeitos (Tiago e Virgínia) em um lugar de reconhecimento, onde o aprendizado de inglês possibilitou a constituição de ambos como cidadãos, na interação com outros e dando existência ao seu fazer político, como atesta Gimenez (2011), ao alegar que esse princípio privilegia aqueles que veem a cidadania como um processo discursivo, que se dá nas trocas para a determinação do bem comum, assim como o fizeram Tiago e Virgínia.

Em consonância com Gimenez (2011), as noções elaboradas por Jordão (2005), auxiliam a fundamentar a posição de cidadãos comprometidos como a atitude dos dois participantes, quando a autora declara que os indivíduos exercem suas cidadanias e seus direitos à medida que, coletivamente, aprendem em suas comunidades a privilegiar locais de entrecruzamentos discursivos, como os participantes fizeram ao elaborar recortes culturais para contar histórias, apresentar uma LE e construir pontes de comunicação que os levassem até a linguagem de compreensão das crianças. Essas atitudes articuladas ao caráter de uma língua comercial que deveria estar ao alcance de todos, possibilita a seus usuários acessar conhecimentos e proporcionar oportunidades de mercado, como relata Ruth em sua resposta à Questão 6:

“Sabemos que a aprendizagem de línguas estrangeiras, compreendida como um direito básico de todas as pessoas, é uma resposta a necessidades individuais e sociais do homem contemporâneo, ...”

Desse modo, concluo que a constatação de que inglês é uma língua de comunicação internacional nas transações comerciais, na diplomacia, nos esportes, na ciência e na tecnologia,

já habita o reino dos clichês (SIQUEIRA, 2014). Contudo, apesar dessa comprovação, a gestora da Pracatum parece ter uma visão crítica da necessidade do aprendizado do idioma em seu Território:

Uma importante contribuição da língua estrangeira (LE) é, assim, auxiliar a compreensão de informações de questões políticas e sociais que dependem da leitura crítica e interpretação de informações divulgadas pelos diversos meios de comunicação. A aprendizagem de língua estrangeira permite ampliar a compreensão das culturas estrangeiras e da própria cultura e promover a compreensão das diferenças: de expressão, de comportamento. No currículo, pode desempenhar uma função interdisciplinar, como processo de reflexão sobre a realidade social, política e econômica, e, portanto, como parte da construção da cidadania. (QUESTÃO 6)

A (in)consciência de um aprendizado de LI destrelado de ideias antiquadas como inglês para ir a *Disney* ou o desejo de imitar a pronúncia de algum pseudonativo, parece demonstrar que Ruth compreende que é de uma língua franca que se utilizam seus voluntários para expressar suas identidades e culturas através de processos híbridos de comunicação que se misturam com o desejo de ser locais e, nesse sentido, eles se “utilizam da aprendizagem da língua inglesa como instrumento de compreensão do mundo, de inclusão social e valorização pessoal”. (Ruth, Questão 6) Dessa maneira, os alunos da Pracatum-Inglês poderão se apropriar do inglês como língua desterritorializada para agir na vida social (viver, amar, aprender, trabalhar, resistir, lutar e ser humano, enfim), fazendo-a funcionar com bases em histórias locais, através de suas expressões e de performances identitárias timbaleiras.

A resposta à Questão 12 é uma comprovação de que os sujeitos agiram na vida social e cultural do contexto, bem como performatizaram histórias para um ensino intercultural e recreativo na sala de aula da Creche:

12. Você poderia fazer um balanço do projeto?

Além da oportunidade que os alunos formandos da Pracatum Inglês tiveram de participar de um projeto que alia a prática da língua inglesa e o trabalho voluntário, o projeto também trouxe aos pequenos alunos da creche, a oportunidade de estarem próximos de um idioma um pouco distante para eles, de uma forma lúdica e prazerosa, que é através da cotação de histórias.

Quanto à ludicidade das práticas, esta sem dúvida foi conservada pelos contadores que se apoiaram no uso de expressões formulaicas, para dar explicações, fazer interrupções, tirar dúvidas e realizar negociações. No que se refere a esse assunto, o uso da primeira língua (doravante L1) por parte de Tiago e Virgínia, durante as interações com as crianças, parte do conceito de que a ZDP, já citada neste trabalho, representa a zona de refúgio na qual a língua

materna é a mediadora que irá reduzir a euforia de ouvir uma história, ter que prestar atenção a ela e ainda guardar palavras em uma LE, a serem retomadas ao final da narrativa.

Acerca desse processo, Antón e DiCamilla (1999) afirmaram que as mudanças de código entre L1 e a LE ocorridas durante as atividades de recontação de histórias acontecem com frequência, em nível funcional, porque esta permite aos aprendizes construir o sentido da narrativa e fazer transferências criativas de vocabulários de uma língua para a outra. Para autores como Selinker (2002), essa troca de código é vista como uma interlíngua¹¹¹, por outro lado, Mello (2002), em lugar de troca de códigos ou interlíngua, refere-se ao uso de L1 nesse contexto de ensinar inglês para crianças, como o desenvolvimento de habilidades multicompetentes, quando o aprendiz incorpora ao seu repertório um discurso facilitador para a comunicação de LE, visto que a “experiência de uma língua pode promover o desenvolvimento da proficiência da outra.” (MELLO, 2004, p.57).

Essa última abstração parece mais adequada a nossas escolhas pedagógicas, que acima de tudo, priorizam a diversão e as brincadeiras empreendidas por Tiago e Virgínia, que alheios aos conflitos sobre o sacrilégio de usar L1 nas aulas de inglês, construíram suas identidades como “cidadãos responsáveis, solidários e autônomos em relação a si próprios, às suas famílias e a comunidade”, como outorgam as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental¹¹². Sobre Diretrizes, Parâmetros, Orientações, políticas educacionais, que se apresentam como tentativas de reduzir o abismo entre o aprendizado de uma LE e as poucas oportunidades que a periferia possui para aquisição, esse fato é identificado por Ruth nas respostas a seguir:

¹¹¹ Selinker (1972) denomina a interlíngua como um sistema linguístico próprio baseado na produção observável do aprendiz e resultado da tentativa que faz de produzir a norma de língua-alvo. Santos Gargallo (1993) aponta que em 1969 Selinker adotou o termo interlíngua de Weinreich (1953) e em 1972 o reelaborou considerando-o como um sistema intermediário entre a LM e a LE, constituindo uma linguagem autônoma da qual o aluno se serve para alcançar seus objetivos comunicativos. (ORTIZ, 2002).

¹¹² Conforme Resolução CEB nº2, de 7 de abril de 1988.

Tabela 5-9: Questões sobre Política

P O L Í T I C A	<p>10. Por que você foi resistente à proposta de desenvolvermos uma pesquisa de doutorado?</p> <p>Ao longo da história da Associação Pracatum, fomos procurados por vários profissionais para que a instituição fosse objeto de pesquisa, tanto de trabalhos de faculdade, como de mestrado e doutorado. Infelizmente, muitos pesquisadores, quando concluíram suas pesquisas, não deram nenhum tipo de retorno para a instituição, nem tampouco entregaram o resultado do trabalho realizado.</p>
	<p>11. Houve alguma mudança de opinião?</p> <p>Sim, primeiramente pelo fato de Kelly já ser voluntária na Pracatum Inglês, sempre demonstrando compromisso, interesse e respeito pelas atividades, que revimos a decisão de aceitar a pesquisa na instituição. Ao longo do desenvolvimento da pesquisa, Kelly apresentou seu trabalho de forma extremamente profissional e sempre dando retorno das ações realizadas.</p>
	<p>13. Se hoje você tivesse uma proposta de parceria para fazer com a universidade/alunos do departamento de Letras, o que seria sugerido?</p> <p>Precisamos conversar com todos os agentes da cadeia para juntamente analisarmos uma atividade de seja produtiva para todos. Mas uma ação que poderíamos trabalhar é na área de leitura e contação de histórias, mobilizando aprendizes para a multiplicação dos saberes e despertando o interesse nas crianças da comunidade para a prática da leitura.</p>
	<p>14. Após assistir à apresentação dos alunos da creche Virgen De La Almudena (CMEI), qual mensagem você gostaria de deixar registrada nesta pesquisa?</p> <p>Que as crianças tenham mais oportunidades como essa, e projetos contínuos, para que possam estar perto do idioma que futuramente será tão importante para eles, e que seja mostrado a eles que a língua inglesa pode ser sim prazerosa de se aprender.</p>

Fonte: Autora (2017)

Quando, na Questão 13, Ruth cita termos como ‘agentes’, ‘ação’ e ‘mobilizando’, presumo que a gestora começa a entrever a necessidade de uma redefinição de objetivos, tanto pedagógicos, quanto políticos para que o inglês, dentro dessa nova ordem mundial, possa ocupar espaços como o das creches municipais de Salvador. Para tanto, faz-se necessário um compromisso, interesse e respeito pelo campo de pesquisa por parte dos acadêmicos que se propõem fazer de seus trabalhos atos políticos (QUESTÕES 10 e 11). Concernente à não apresentação de resultados às instituições e às comunidades, talvez falte a alguns de nós pesquisadores compreender que o ensino e a aprendizagem implicam em se adotarem posturas que possam desencadear ações transformadoras, entre elas voltar ao campo, por exemplo.

Bohn (2000) soma às colocações anteriores que os estudiosos de ações políticas e de transformação social salientam que para a criação de uma consciência e/ou vontade coletiva, o primeiro requisito para a mudança é a compreensão da necessidade urgente da popularização do ensino de LE. Em decorrência da primeira condição, o segundo requisito é sair da sala de aula, confortável ou precária e propor debates que reexaminem perspectivas que valorizem o ensino de línguas estrangeiras como um direito de todos. Outrossim, para mudar e moldar uma política de ensino de línguas dentro de uma sociedade cujos dirigentes adotam as normas do

neoliberalismo excludente, é preciso envolver os agentes da esfera oficial, ou seja, os governantes têm que ser pressionados e incomodados para que as crianças (Questão 14):

“tenham mais oportunidades como essa, e projetos contínuos, para que possam estar perto do idioma que futuramente será tão importante para eles, e que seja mostrado a eles que a língua inglesa pode ser sim prazerosa de se aprender.”
(RUTH, QUESTÃO 14).

Em relação ao panorama do aprendizado de inglês nos anos iniciais, Gimenez (2013) relata que apenas quatro Estados adotaram o ensino de LEC em suas políticas educacionais: AMOP – Associação dos Municípios do Oeste do Paraná, que em 2008 elaborou Proposta curricular em língua estrangeira moderna: língua inglesa e língua espanhola, pela equipe ligada ao Departamento de Educação da própria associação; do município de Londrina, projeto elaborado em 2011 pela gerência de Formação Continuada da Secretaria Municipal de Educação; o município de Rolândia editou o Projeto Político-Pedagógico de Língua Inglesa, de autoria não identificada e, em 2012, o município do Rio de Janeiro divulgou as Orientações curriculares revisitadas (1º ao 9º Ano), elaborada por equipe da Secretaria Municipal, com consultoria de professores da UERJ.

Infelizmente, a realidade das escolas de ensino básico do nosso Estado é bem diferente. A atual Prefeitura de Salvador reduziu a carga horária de duas para uma única hora de espanhol e inglês nas escolas municipais. Além do descaso, essa ação provocou o caos na logística do planejamento das escalas em relação aos turnos dos professores e nas agendas de conteúdos que foram sequeladas e lesadas pelo governo. Dentro dessa desordem, surge no meio do cortejo da lavagem do Bonfim, Conceição Rodrigues (FIGURA 5-24), professora das escolas municipais Joir Brasileiro e militante contra políticas públicas que desrespeitam os aprendizes das camadas populares:

FIGURA 5-24: Matéria do Jornal Popular com Conceição Rodrigues, professora da escola municipal Joir Brasileiro

“Neto, devolva as aulas de inglês e espanhol das escolas municipais”, pedem professores.

A Lavagem do Bonfim, realizada nesta quinta-feira (12), tornou-se espaço não só para reforçar os votos religiosos, mas também para protestar.



Fonte: Autora (2017)

Sobre políticas e professores, Gimenez (2013) afirma que a imagem da escola pública que não consegue cumprir sua função de educadora é atribuída a alguns professores que parecem não estar preparados para o ensino de LE direcionado ao público infantil. Doravante, me pergunto como seria possível julgar os professores como culpados, se nem as universidades e nem os governos estão articulados para oferecer estágios de graduação em séries iniciais nas escolas públicas?

Por essas razões, concluo que sem o envolvimento de todos os interessados nas deliberações que podem resultar em políticas de ensino bem sucedidas, teremos que nos conformar com a exclusão autorizada e permitida por educadores e autoridades governamentais. Estar ciente desse papel causa, no mínimo, uma mudança no pensamento aristocrata de que o Guetho não só pode falar língua estrangeira, como pode protagonizar suas próprias histórias.

5.5 JOÃO E MARIA, VIRGÍNIA E TIAGO - OS PROTAGONISTAS

Os dados que serão apresentados a seguir foram gerados no mês novembro de 2016, a partir das histórias contadas no campo da pesquisa, já descrito no capítulo 2. Para a coleta, foi realizada uma entrevista, cujo roteiro foi elaborado com base na literatura que embasou este estudo e que, também, de maneira breve, foi exposta aos participantes para que eles estivessem cientes do projeto como um todo. Tal roteiro então, gerou as respostas da entrevista individual (ver Apêndices), constando de 15 perguntas abertas, com o objetivo de compreender as posturas culturais e políticas desses sujeitos, que irão agir como possíveis mediadores interculturais da sua comunidade. Eles estão identificados com os próprios nomes, como já dito anteriormente no Capítulo da Metodologia, na seção que descreve os sujeitos da pesquisa. Com base nas categorias de análise (Língua e Política, Língua e Cidadania e Língua e Identidade), pergunto:

Pergunta 1: Com quantos anos você veio para a ONG?

TIAGO

13 ANOS

VIRGÍNIA

6 ou 7 anos.

De acordo com a resposta à questão 1, tanto Tiago quanto Virgínia estão na Pracatum desde crianças e, assim, como os demais, circulam livremente entre os pavimentos da escola, como se fossem legitimamente seus e, de fato, o são. Talvez por essa razão, os pais de Tiago e de Virgínia confiem na instituição ao ponto de estudar inglês no Candeal ter se tornado uma prática de herança familiar como vemos nos excertos das respostas à pergunta 8:

Pergunta 8: Além de você, alguém mais da sua família estudou ou estuda inglês?

TIAGO

Minha irmã estuda. Mas a gente não fala inglês lá em casa.

VIRGÍNIA

Minha irmã Maísa estudou no Pracatum e foi pra Barcelona por causa da Pracatum, ela tinha 14 anos. Ela agora faz Letras na UNEB.

Ademais, com base na resposta de Virgínia, a experiência de aprendizado de Maísa lhe abriu oportunidades. Para esta última, o inglês foi utilizado como uma *commodity* (JORDÃO, 2004) de agenciamento que culminou na mobilidade social para Maísa ter acesso ao ensino superior. Em se tratando de agência e língua como um artefato utilitário para atender a necessidades próprias, Tiago fez o mesmo na próxima pergunta:

Pergunta 2: Veio por qual motivo?

TIAGO

Porque eu queria aprender inglês. Aprendi algumas coisas e aí isso me ajudou muito no colégio. Aí no colégio eu passei a ser o melhor. Eu era barril em inglês no colégio.

A resposta de Tiago revela também a relação entre língua e empoderamento. Ele não usa qualquer termo, fez a escolha por ‘o melhor’, fazendo oposição ao sentimento de insegurança que geralmente o aprendizado de LE provoca na maioria dos falantes (MOTA, 2004). Encarar o aprendizado de inglês como uma experiência não traumática ou desconfortável é, também, compartilhada por Virgínia na resposta 3:

Pergunta 3: Através de quem você chegou até a Pracatum?

VIRGÍNIA

Fui com a minha mãe, mas eu realmente queria. Parecia legal aprender outra língua.

Os alunos não apresentaram nos enunciados nenhuma resistência peculiar dos aprendizes oriundos de escola pública ou de camadas sociais populares. Eu deduzi, então, que essa atitude favorável reflete o sentimento de pertencimento. Afinal os respondentes estudam no quintal de casa, por assim dizer. Dessa maneira, imaginei uma outra resposta à pergunta 4. Para a minha surpresa, o resultado contrariou as minhas certezas:

Pergunta 4: Você estudaria inglês em um curso livre fora da sua comunidade?

TIAGO

Na hora! A gente não pode perder a oportunidade.

VIRGÍNIA

Sim. O que importa é o que você estuda lá. Não é o lugar. Minha irmã ganhou bolsa de estudo para concluir o curso de inglês na ACBEU e foi pela Paracatum, sabe!?

Tiago foi incisivo em sua resposta positiva sobre aceitar a mudança. Virgínia, por sua vez, não só faria a transferência, como mais uma vez citou o exemplo da irmã como um caso de sucesso. Portanto, contra fatos não há argumentos. Contudo, apesar de não permitirem se intimidar pela ocupação de outros espaços, que não os seus, os alunos ainda se permitem ser espantados pelos fantasmas do mito do falante nativo:

Pergunta 5: Você se sente confortável falando inglês?

TIAGO

Tenho vergonha, acho que não sou fluente. Mas assim, eu mais entendo do que falo. Pra você ter noção, tem um espanhol que mora lá na minha rua, ele fala mais inglês do que eu. Mas contando história eu sou bom, eu não tenho vergonha.

VIRGÍNIA

Você já viu que eu fico com vergonha. Tenho medo de alguém não me entender.

Em relação ao nível de proficiência, Tiago fez um autoteste de nivelamento e ele mesmo determinou: *Listening* bom e *Fluency* pouco aceitável. Todavia, não é isso que chama atenção, e sim o fato dele ter escolhido o padrão de um falante espanhol para avaliar o próprio inglês, por conseguinte, mantendo a crença da patente do falante nativo, não importando se este é falante de inglês como primeira língua; apenas bastou ser estrangeiro para que o inglês dele já fosse melhor que o seu. Isso parece a síndrome do cachorro vira-lata já relatada por Rajagopalan (2011) algumas vezes.

Virgínia, por sua vez, coloca a problemática da inteligibilidade (SEILDHOFER, 2009) como uma barreira, apesar de mostrar uma consciência crítico-reflexiva do uso da língua como uma ferramenta política, quando perguntada:

Pergunta 6: Você acha que inglês tem algum valor político?

TIAGO

Como assim política? Só sei que no mercado de trabalho é importante.

VIRGÍNIA

Acho sim. Posso entender o que está acontecendo lá. Posso explicar para alguém o que está acontecendo aqui.

Lá onde? (perguntei)

VIRGÍNIA

Nos Estados Unidos. Esse Trump...é louco. E eu não sabia que eles eram tão racistas.

A aluna, nesse instante, comprova que a língua, de fato, é mediadora do discurso político e saber usá-la pode ser libertador (SIQUEIRA, 2011). Através do seu aprendizado, Virgínia pode acessar e desconstruir a ideia vendida por gerações, de que na terra do Tio Sam todos seriam tratados com igualdade. A declaração “eu não sabia que eles eram tão racistas”, revela, além de indignação, uma posição política de ser contra essa postura e um sentimento de alteridade: poderia ser eu, mas posso me defender porque falo inglês. Parece emancipador.

A resposta de Tiago foi de igual importância. Ela serviu para chamar a minha atenção sobre a soberba de achar que somente pelo fato do meu aluno estar participando de uma pesquisa que insiste em ser política não significa que ele prontamente daria uma resposta super elaborada, pautada em grandes teorias. Entretanto, Tiago provou que conhece a relação entre política e língua quando vinculou habilidade de LE a mercado de trabalho. Isso envolve economia, aspectos sociais e a urgência de políticas linguísticas (GIMENEZ, 2005), que permitam oportunidades iguais para todos.

As respostas anteriores me levam a inferir que os alunos, inconscientemente, colocam em prática o conceito de língua como agenciamento de diferentes tipos, mas sempre para fins de desenvolvimento humano (PENNYCOOK, 2001), como é possível verificar nas respostas da Questão 12:

Pergunta 12: Por que você aceitou participar desta pesquisa de doutorado?

TIAGO

Porque o narrador de história é um ator, e eu quero ser ator, aí no projeto eu vou ganhar experiência.

VIRGÍNIA

Eu inicialmente queria continuar a praticar inglês. Mas agora eu estou no projeto por causa das crianças. Sei lá, é engraçado. É isso.

Em complemento às respostas acima, nas questões 13 e 14, os sujeitos parecem perceber que a língua tem uma função social a ser agenciada através de atitudes locais. Os respondentes parecem cientes do seu compromisso social com os pares e, portanto, devem fazer do conhecimento um ato coletivo:

Pergunta 13: Qual é a sua opinião sobre a pesquisa?

TIAGO

[...] (silêncio). Assim, abriu minha mente para outras coisas. Eles (as crianças da creche) estão aprendendo comigo, né? (risos).

VIRGÍNIA

A gente tá ensinando um pouquinho de inglês. Porque eles não são como as crianças das escolas particulares que já têm inglês nessa série (alfabetização). E a gente, tá tipo, influenciando eles na leitura. Eu acho isso importante.

Pergunta 14: Você acha que está mudando ou contribuindo com alguma coisa?**TIAGO**

No início eu achava que não. Aí eu pego e vejo eles usando as palavras em inglês, aí eu penso, pô eles aprendem. Não, eu digo eles até que aprendem alguma coisa.

VIRGÍNIA

É tipo isso (isso que já foi dito na questão anterior). Essa é a primeira vez que eles estão vendo inglês, é a gente que tá dando.

Os turnos de fala revelam, também, uma certa desconfiança por parte de Tiago, a respeito da efetividade de sua participação no aprendizado das crianças. Talvez por não acreditar que ele seria capaz de desempenhar o papel de mediador cultural e linguístico (GIROUX, 2006). Virgínia, por outro lado, toma para ela a responsabilidade do desempenho das crianças e encara isso como algo especial, haja vista ser ela a primeira pessoa a apresentar a língua para os alunos. Esse sentimento de potencialidade é evidente nas respostas das duas Questões 13 e 14.

De acordo com Canagarajah (2005) o falante empresta sua localidade a serviço de uma língua para que esta tenha relevância no seu espaço de convivência. O autor ressalta que o local é sempre o primeiro contexto de uso de um idioma, para, em seguida, talvez, ser utilizado em outras terras. Portanto, o usuário que consegue atuar localmente, transformando o seu entorno, compreende que usar uma língua vai além da manipulação de estruturas estáticas e que a associação entre língua e localidade resulta também nos elementos identitários que marcam a autoria dos falantes no uso da língua (PROFIRIO, SILVA, 2016).

Ainda em se tratando da relação do sujeito com o seu espaço de resistência (CANAGARAJAH, 2005), as questões 10 e 11, sobre a importância da ONG no cotidiano, os alunos parecem reconhecer que as afirmativas da instituição lhes favoreceram e oportunizaram acessos a diferentes contextos: a exemplo do empoderamento acadêmico de Tiago e de outros diálogos culturais, como no caso da irmã de Virgínia. As mesmas respostas, coincidentes com aquelas dadas às perguntas 2 e 6, refletem o conceito da importância da língua para um bom desenvolvimento profissional e a convicção de que essa promessa realmente se cumprirá, conforme é possível verificar em suas respostas ao item 15:

Pergunta 15: Na sua opinião, inglês pode ser alguma coisa a mais do que ser uma língua?

TIAGO

Carreira. Posso conseguir um emprego. Hoje o mundo é assim agora, a pessoa só tem oportunidade se a pessoa tiver um inglês. Por exemplo, se colocar no currículo que tem inglês, vai pegar você, porque é você que tem mais qualidade.

VIRGÍNIA

É tipo isso que eu disse na outra pergunta. Essa é a primeira vez que eles estão vendo inglês, e é a gente que tá dando.

O participante usa o termo ‘qualidade’ para fazer oposição à ideia de um candidato a um emprego desqualificado, caso este não saiba falar inglês. Virgínia, no entanto, na mesma pergunta, retoma a sua responsabilidade social para com os alunos da Creche, assim como o fez na pergunta 13.

Para concluir a análise deste instrumento, reservei as respostas à pergunta 7 por último, porque o meu olhar etnográfico aprecia esses enunciados como se fossem a ‘cereja do bolo’ da entrevista:

Pergunta 7: Você acredita que inglês tem alguma importância no seu dia-a-dia?**TIAGO**

Tem sim. Eu faço teatro, como você já sabe, aí na última peça eu usei. Foi só uma palavra, mas a mistura do inglês com português fica assim, fica massa. Porque quem não fala (inglês) fica impressionado. Eu incluí no texto do teatro ‘*the chef*’ que representa o grandão.

Quando o professor de teatro pediu pra eu criar um personagem, eu criei o vendedor de picolé e eu falava todos os sabores, todos, daí eu dizia assim “e aí brother, which you want”?. Sei lá, dá uma modificada no texto pra melhor. Outro personagem meu, foi um Capanga. A linguagem dele era da favela sabe, eu botei o inglês pra não dizer que ele era burro, ele tinha noção de inglês e não era desprovido de linguagem.

Ah! E lá na rua às vezes eu falo umas besteirinha, e os meus colegas ficam impressionados, mas eu falo mesmo pra impressionar as meninas (risos).

VIRGÍNIA

Acredito. Veja, na minha série favorita ‘*Game of Thrones*¹¹³’ eu aprendo, e só consigo assistir sem tradução, porque quando dubla parece que eu não entendo, fico achando que a tradução tá errada, sei lá, mentindo. E agora eu estou esperando ‘*Sherlock*’.

E eu adoro Mangás. É massa. Você sabe o que é mangá né?

(Respondo que sim)

¹¹³ *Game of Thrones* é uma série de televisão norte-americana criada por David Benioff e D. B. Weiss, baseada na série de livros *A Song of Ice and Fire*, de George R. R. Martin.

Pois, não tem mangás em português, você sabia?

(Não! Respondo)

Então eu só consigo ler meus mangás favoritos, porque eu sei inglês.

As respostas que Tiago apresenta a essa pergunta, não poderiam ser outras, após os exemplos do sujeito no decorrer da entrevista. Sua declaração “*a mistura do inglês com o português fica massa*”, reflete o uso da teoria do Translingualismo descrita no Capítulo 3, de maneira que o falante acaba comprovando as suposições de Canagarajah (2013) e Rocha (2015) quando destacam a imagem de um usuário livre para circular nas zonas de contato que permitem a mesclagem das línguas, dando à língua o caráter mestiço de uma língua franca. Além da prática translíngua, Tiago demonstra autonomia de uso do inglês, ao ponto de contaminar o idioma com a própria criatividade (MOITA LOPES, 2008; RAJAGOPALAN, 2011; CANGARAJAH, 2013). Por exemplo, no instante em que ele imprime um novo significado ao uso da lexia¹¹⁴ ‘*chef*’, comprova sua apropriação para colaborar com novos sentidos para o termo. Esse fato também representa um modelo de autoria e desterritorialização da língua (SIQUEIRA, 2011), considerando que Tiago está plenamente seguro do uso da palavra dentro do seu contexto de atuação. Ademais, se observo o verbete abaixo referente a ‘*chef*’, percebo que o falante tem direito a essa inovação, como pode ser visto no exemplo, retirado do dicionário Oxford University (2013):

FIGURA 5-25: Verbetes retirado do dicionário da Oxford University (2013)

<p>1. Word Origin and History for chef</p> <p><i>n.</i></p> <p>"head cook," 1830, from French <i>chef</i>, short for <i>chef de cuisine</i>, literally "head of the kitchen," from Old French <i>chief</i> "leader, ruler, head" (see chief(n.)).</p> <p>Origin</p> <p>Early 19th century: French, literally 'head'.</p>
--

Fonte: Oxford Dictionaries (2013)

Líder, governante, cabeça (no sentido de líder) são palavras que definem ‘*chef*’ com a mesma denotação feita por Tiago, quando declara “*the chef* representa o grandão”.

Porém, o participante, assim como muitos de nós, acredita na sofisticação dos estrangeirismos nos nomes de lugares, pessoas, comidas e outros. Por essa razão, declara que o texto “*muda para melhor*”, se este possuir elementos em inglês. Por conseguinte, apesar de se encontrar na condição de falante inventivo, Tiago, inconscientemente, ainda está preso aos

¹¹⁴ Unidade do léxico (vocábulos, expressões idiomáticas, locuções etc.).

resquícios dos princípios do imperialismo linguístico que dominou culturas (PENNYCOOK, 2001), através da ideia de que ‘chique mesmo é quem fala inglês’. O personagem do Capanga favelado criado por ele, foi emancipado socialmente porque falava inglês, logo, não era qualquer jagunço, ele teria letramento internacional. Por fim, o participante, assim como seu Capanga, também é especial por ter conhecimento de uma língua estrangeira e, portanto, irá usá-la em favor das relações amorosas e sociais dentro do seu território, onde o inglês é uma moeda de troca significativa (ROCHA, 2015). Além dessas considerações, Tiago comprova que uma boa relação entre língua e identidade favorece o empoderamento de um falante, desprendido de qualquer dicotomia linguística, já que ele não se desvencilha, totalmente, dos seus aspectos identitários, ao invés disso, os incorpora ao seu inventário linguístico.

Virgínia, por sua vez, manifesta características de uma falante emancipada e se coloca na mesma posição de prestígio do falante reconhecido como nativo da língua, quando chega a desconfiar do que lhe está sendo dito na sua série favorita. Ademais, para a participante, sentir-se enganada, seria uma maneira de ser privada de aprender inglês através das fontes semióticas de *Game of Thrones*. Tais fontes foram mencionadas por Canagarajah (2013) no Capítulo 3 desta tese, quando o autor tratou da importância daquelas como estratégias de comunicação nas práticas translíngues (CANAGARAJAH, 2013, p. 26-27). Além da série mencionada anteriormente, Virgínia manifesta sua ansiedade para assistir a produção britânica *Sherlock* e, também, se declara fã de mangás¹¹⁵. As duas formas de entretenimento são oriundas de diferentes países, portanto Virgínia entra em contato com valores culturais diversos e elementos sociais de contextos heterogêneos, tornando-se uma falante de inglês intercultural e sensível aos diálogos com as mais diversas identidades.

Finalizo, ciente de que Tiago e Virgínia desenvolveram um trabalho generoso e criativo e, através dele, as crianças participantes do projeto demonstraram ter aprendido o idioma, dentro do prazo e daquilo que foi proposto. As análises revelaram que os ouvintes tiveram um aproveitamento satisfatório, além das conquistas culturais e das reflexões sobre o valor de suas identidades, proporcionadas através das histórias, que por sua vez, foram escolhidas de maneira que estas atendessem a esses propósitos. Afinal de contas, a nossa brincadeira era séria, mas ainda assim o ‘rei Serafin disse que ela precisa chegar ao fim’.

¹¹⁵ Histórias em quadrinhos de origem japonesa.

ENTROU POR UMA PORTA E SAIU POR OUTRA, QUEM QUISER QUE CONTE OUTRA (CONSIDERAÇÕES FINAIS)

Minha história, que teve origem nos meus questionamentos pessoais frente ao rumo que a minha prática de professora de inglês da escola e da universidade pública, independentemente dos resultados, já se configura um conto diferente mediante os personagens e os fatos que me modificaram. Principalmente por conta da natureza social do trabalho que almejou alguma transformação no contexto onde a pesquisa foi desenvolvida.

Para tanto, iniciei problematizando a relação entre a universidade e a sociedade, partindo das concepções do baiano Naomar Almeida Filho (2007) e de Boaventura Sousa Santos (2010). No mesmo Capítulo, propus a quebra do encastelamento das instituições acadêmicas através de ações que restabeleçam o diálogo entre pesquisadores e espaços populares, bem como tornar o conhecimento científico em algo menos subjetivo, porém, mais concreto e prático.

Por essa razão, dei início a leituras que permitiram a realização de um trabalho que foi a combinação da teoria com os desafios comuns a uma pesquisa-ação, como por exemplo: 1. Enfrentar a suscetibilidade da instituição que sediou a contação de história (Escola Infantil Virgem de La Almudena/CMEI/Creche) e de seus membros acadêmicos; 2. Ter que administrar a perda de sujeitos-participantes e, portanto fazer reajustes no cronograma da pesquisa; 3. Combinar os encontros de maneira que estes se encaixassem na agenda de todos os envolvidos no estudo; 4. Encarar alguns deslizos nas minhas tentativas em me assumir local, mesmo sabendo que, por muito esforço que eu fizesse, continuaria sendo uma soterro-sergipana de Lauro de Freitas que adotou o Candeal como o próprio território.

Todavia, foram as mesmas leituras que me mostraram saídas e prováveis soluções para enfrentar os percalços perenes a toda pesquisa que vai ao campo em busca de (im)possíveis respostas. Algumas, por exemplo, encontrei nos textos de Canagarajah (2013) e Rocha (2015) sobre práticas translíngues que possibilitam um ensino de língua estrangeira que abriga as identidades do usuário. Ainda com Rocha (2008), aprendi sobre o processo de aprendizagem de língua estrangeira para criança (LEC), da mesma maneira, em relação ao aprendizado nessa faixa etária, percebi a importância das histórias infantis (HIS) dentro desse universo encantado, através dos textos de Tonelli (2007), Cristovão e Gamero (2009), entre outros.

Entretanto, eu precisava de perspectivas que associassem esse conjunto teórico às ações político-identitárias da pesquisa, de maneira que me fiz valer dos princípios da

interculturalidade crítica, por meio dos argumentos de Fleuri (2003), Walsh (2008), Candau (2009), etc. Quanto ao ensino de inglês, acatei as sugestões de Lewis (2000;2003) e sua abordagem lexical e, ainda sobre o mesmo tópico, gostaria de adiantar que, salvaguardadas as discussões em torno de inglês como língua franca, para este trabalho, vislumbra-se como franca qualquer língua estrangeira que estiver gratuitamente e democraticamente acessível a todas as classes.

Após essa breve revisão do mote teórico do trabalho, me aproximo do final da narrativa, com a sensação de ter cumprido a tarefa para qual eu e minha orientadora nos preparamos ao longo de alguns anos. Contudo, parece que em vez de atingir algum marco, nós estamos dando passos em direção ao início de uma empreitada que não finda nesse momento em que me proponho a responder às perguntas de pesquisa:

Pergunta 01: De que maneira os participantes e os ouvintes serão favorecidos através do projeto de contação de histórias em ILF?

O estudo apontou para evidências de que Tiago e Virgínia assumiram o papel de participantes que, gradativamente, foi mudando de alunos voluntários da Pracatum-Inglês, para a condição de cidadãos comprometidos com o próprio espaço. Estes, mesmo dispendo de pouca experiência de ensino e prática de contação de história, desempenharam suas funções como mediadores no aprendizado de crianças que nunca haviam sido expostas a uma LE anteriormente. Por conseguinte, quando Tiago e Virgínia perceberam os resultados de suas ações, mostraram-se surpresos com a abrangência delas, de maneira que, por algumas vezes, ambos pareciam não acreditar que os alunos da Creche aprenderam palavras em inglês através de suas contações de história, como é demonstrado em suas respostas na entrevista realizada para a análise dos dados.

Em virtude dos efeitos de suas intervenções, conclui que, além de Tiago e Virgínia terem a oportunidade de exercer seus direitos civis, os sujeitos puderam também desenvolver autoestima e autoconfiança, abordada neste estudo através de Leffa (2005), como elementos fundamentais para qualquer um que se aventura em falar uma língua estrangeira. Acrescento à esse pensamento que, além de falar um LE, é preciso ter autoestima e autoconfiança para encarar o desafio de falar uma língua imperialista, reconhecidamente branca, quando o indivíduo é oriundo de lugares menos privilegiados, e ainda assim querer manipula-la em favor do desenvolvimento de sua comunidade. Além disso, até mesmo como consequência da promoção da autoestima e autoconfiança, os sujeitos parecem, no final da jornada, empoderados e menos desconfiados de suas atuações. Sobretudo, porque os próprios pais dos alunos da Creche registraram em suas declarações o quão gratos eles eram pela contribuição que Tiago e

Virgínia deram na educação dos filhos, naquele curto período de tempo.

Os ouvintes por sua vez, parecem que foram favorecidos dentro de todas as concepções propostas pelo caráter deste estudo:

- a) As crianças tiveram a oportunidade de serem expostas a uma LE que faz parte do currículo infantil das escolas privadas do nosso país;
- b) Os alunos do CMEI tiveram o direito de aprender uma LE, reconhecido, ainda que por apenas um ano;
- c) A ludicidade fez parte do seu aprendizado, afastando a dureza de um cotidiano escolar, onde brincar, as vezes fica em segundo plano;
- d) Os pequenos ouvintes foram estimulados a construir conhecimento de maneira coletiva durante a contação de história e enquanto estavam envolvidos em realizar as atividades, fato esse registrado nas declarações dos excertos dos diálogos registrados no Capítulo 4.

Ao analisar as diversas formas nas quais os envolvidos foram favorecidos, reconheço que, talvez, a experiência devesse ser estendida a outras instituições de ensino público, como era a proposta inicial. Contudo, devido às tramitações burocráticas e políticas inerentes ao sistema, tal feito não foi possível de ser executado. Provavelmente, ainda nos falte consciência crítica sobre direito e educação.

Pergunta 02: Como a comunidade pode vir a desenvolver uma consciência crítica sobre o acesso ao aprendizado de inglês como língua franca através de organizações não governamentais?

Por um instante, durante a pesquisa, pensei que talvez essa pergunta fosse um tanto ambiciosa, haja vista a minha própria consciência nem sempre ser crítica, de modo, como é que eu poderia demandar essa postura da comunidade?

Entretanto, surpreendentemente, os pais, quando lhes foi dado voz, pareciam fazer reflexões críticas quanto ao direito de aprender e sobre as mudanças sociais garantidas por esse direito. Essas atitudes apareceram em suas respostas quando eles por diversas vezes: (i) mencionaram a responsabilidade dos governos proverem um ensino inclusivo para seus filhos; (ii) citaram o fato de não haver políticas que garantissem às crianças o direito de aprender inglês na escola pública, haja vista seus pais não terem conhecimento da língua inglesa e, muito menos, condições econômicas para financiar tal aprendizado; (iii) após a apresentação da Formatura, os pais pareciam vislumbrar oportunidades para seus filhos, que porventura, antes não haviam cogitado.

Todavia, dentro desses pensamentos críticos dos pais, como representantes da

comunidade, a tomada de consciência mais válida foi aquela de acreditar que seus filhos eram capazes de aprender inglês, desestruturando o construto social de que a periferia não ‘pode’ falar português, quanto mais... O restante da história nós já sabemos.

Ainda em se tratando de membros da comunidade, não posso deixar de mencionar a importância de Ruth Buarque, apesar desta já possuir uma consciência crítica sobre o aprendizado de inglês, como é demonstrado em suas respostas no subtítulo ‘E viveram felizes para sempre- a Academia e a Comunidade’. Porém, visto que estou considerando nessa pergunta de pesquisa uma mudança de pensamento, corro o (alto) risco em afirmar que a gestora da Pracatum parece disposta a retomar o diálogo com as universidades sob condições que ela mesma estabeleceu em sua resposta na Questão 13, mas que eu a resumi da seguinte maneira: Sin-sa-ra-bin, essa história não vai ter fim.

Pergunta 03: Quais parcerias podem ser firmadas entre a Pracatum e outras instituições públicas de ensino infantil que possam receber os contadores de história e quais resultados podem ser esperados?

Inicialmente eu esperava que fossem firmados vários acordos, como por exemplo, dar continuidade ao projeto de contação de história e ensino de inglês juntamente com os alunos concluintes da Pracatum-Inglês, como proposto no APENDICE H.

Uma outra possibilidade de parceria sugerida após o término do projeto, era de que outras turmas, além do Grupo 5 da Escola Infantil Virgem de La Almudéña, também tivessem a oportunidade de ouvir as histórias. Por fim, para a mesma instituição, cooptei a hipótese de no turno da tarde, serem ofertadas aulas de inglês ministradas pelos alunos em estágio de conclusão de curso da Pracatum-Inglês e supervisionados pelos professores da mesma instituição. No entanto, nenhuma dessas colaborações puderam ser concretizadas, devido à termos legais e à legislação das escolas que orientam a educação básica, dado que, tais projetos devem ser avaliados e aprovados pela Secretaria Municipal de Educação da Bahia.

Após a constatação dessa ocorrência, agendei um encontro oficial com Ângela Muniz, representante do Secretário de Educação do Município, para a entrega de documento¹¹⁶ semelhante a proposta feita para a Pracatum-Inglês, que visava incomodar, provocar os setores públicos. Eu fiz a escolha por essas reações, uma vez que não acredito na possibilidade de nenhuma mudança de fato, a ser realizada por parte dos representantes governamentais, que no momento político atual, preferem silenciar as minorias com festas e celebrações sem fim, dentro de um cenário de *pani et circenses* que mais parece o conto da carouxinha sendo contado para

¹¹⁶ Ver apêndices.

um alguns trouxinhas.

Pergunta 04: Como histórias contadas em português podem causar algum efeito no aprendizado de inglês dos pequenos ouvintes do Candéal?

Os excertos dos diálogos dos alunos apresentados no Capítulo 4 e os depoimentos dos pais, comprovam que os pequenos ouvintes puderam aprender o léxico proposto por um plano de aula translíngue e lúdico. Outrossim, ao observar as discussões que as atividades de cada história provocaram, redireciono o meu olhar, haja vista inicialmente eu acreditar que as histórias contadas em português seriam apropriadas para aquele contexto escolar; para as condições de tempo e espaço e para o histórico cultural das crianças, porém, é em relação a este último que fez surgir um dos grandes efeitos do aprendizado de inglês dos pequenos ouvintes.

As narrativas contadas em português, permitiram o diálogo intercultural entre as ações da sala de aula e o cenário cultural dos alunos do Candéal. Por exemplo, quando durante a sessão do Cabelo de Lelê, eles relativizaram a importância de Dona Doca, trançadeira de Bairro. Dessa maneira, esses ouvintes tiveram suas identidades preservadas e ao mesmo tempo colocadas em um espaço desestabilizador, como na ocasião em que as crianças especularam sobre a própria cor da pele, durante a realização das tarefas referentes a Menina Bonita do Laço de Fita.

Nesse viés, reconheço que a língua, talvez tenha sido coadjuvante dentro desse panorama, pois percebo os efeitos sociais e identitários refletidos no aprendizado dos alunos da Creche, que por sua vez, encontraram seus espaços de refúgio linguístico dentro das narrativas contadas em português. Ademais, além de reelaborar saberes, as crianças fizeram uma reconstrução de si, de maneira subversiva, sem que tivessem que ouvir as mesmas e velhas histórias de assimilação cultural e modelos hegemônicos repetidos.

Finalizo, esta tentativa em responder às perguntas da minha pesquisa, fazendo-me as seguintes proposições futuras:

- a) Que eu me permita sair do quadrado da minha sala de aula, para exercer o meu papel político-pedagógico em outros espaços;
- b) Que eu não aceite como fato corriqueiro as crianças da periferia não terem acesso à educação;
- c) Que nós, a universidade, possamos propor mudanças políticas internas, de maneira que os estágios supervisionados em LE, também possam ser ofertados em escolas de educação básica-infantil;
- d) Que eu possa participar de reflexões onde os Cursos de Letras ofereçam disciplinas/componentes/matérias que discutam ensino de línguas estrangeiras a

partir da perspectiva legal e do direito.

Por tudo que discuti neste estudo e, tendo em vista as reflexões suscitadas, reconheço que é uma condição desafiadora, aliar o ensino de inglês a fatores políticos e sociais, às questões de cidadania e identidade, através da contação de histórias realizada em língua materna. Compreendo a complexidade da proposta, porém, concluo afirmando que o encontro de línguas pode vir a ser “uma das experiências mais visivelmente mobilizadoras em direção ao novo, por serem estas determinantes e afetar substancialmente as discursividades fundadoras e constitutivas do sujeito.” (SERRANI, 2001, p.256-257).

Por acreditar em tal premissa, que este estudo configurou-se em uma tentativa de explorar novas estratégias didáticas que oportunizaram a reflexão e revisão de práticas no contexto das aulas de inglês como língua franca, “tornando a aprendizagem de línguas um espaço transformador de atitudes e valores, principalmente, catalisador da ascensão social do aprendiz.” (SCHEYERL; SIQUEIRA, 2009, p.70). Dessa maneira, vislumbro a possibilidade dos aprendizes-participantes deste trabalho, deixar de serem ONG (Organização Não Governamental), para servirem como ING (Indivíduos Não Governamentais) em função de um aprendizado político, compartilhado e local.

REFERÊNCIAS

- ACHEBE, C. The African writer and the English Language. In: OKPEWHO, I. (Ed.). *Chinua Achebe's Things Fall Apart: A Casebook*. New York: Oxford University Press, 2003, p.55-65.
- ADELMAN, C.; KURT. L. And the origins of action research. *Educational Action Research*. Wallingford, v.1, n. 1, 1993, p. 7-24.
- ALBUQUERQUE, A. C. *Terceiro setor: história e gestão de organizações*. São Paulo: Summus, 2006.
- ALMEIDA FILHO, J. C. P. de. *Linguística aplicada: ensino de línguas e comunicação*. Campinas, São Paulo: Pontes Editores, 2005.
- ALMEIDA FILHO, N. de. *A Universidade Nova: textos críticos e esperançosos*. Brasília: Editora UnB, Salvador: EDUFBA, 2007.
- ALMEIDA FILHO, N.; JANINE, R.; MELLO, A. F. de. Universidade Pública e Inserção Social. In: PEIXOTO, M. (Org.). *Universidade e Democracia: Experiências e alternativas para a ampliação do acesso à Universidade pública brasileira*. Editora UFMG, Belo Horizonte, 2007.
- AMARAL LIMA, C. V. *Experiências de indisciplina e aprendizagem: um estudo de caso em uma turma de um curso livre de inglês*. Tese de Doutorado. Universidade Federal de Minas Gerais. Belo Horizonte, 2014.
- ANTÓN, M.; DICAMILLA, F. J. Socio-cognitive functions of L1 collaborative interaction in the L2 classroom. *The Modern Language Journal*, v. 83, n. 2, p. 233-247, 1999.
- ANTUNES, C. *A construção do afeto: como estimular as múltiplas inteligências de seus filhos*. São Paulo: Augustus, 2000.
- ANTUNES, I. *Língua, texto e ensino: outra escola possível*. São Paulo: Parábola Editorial, 2009, p. 33-45.
- ANTUNES, W. A. *Lendo e formando leitores: orientações para o trabalho com a literatura infantil*. São Paulo: Global, 2004.
- ABRAMOVICH, F. *Literatura Infantil: gostosuras e bobices*. São Paulo: Scipione, 1993.
- AHEARN, L. M. Language and Agency. *Annual Review of Anthropology*. n.30, 2001, p. 109-137.
- AUSTIN, J. L. *How to do things with words*. Cambridge, M.A.: Harvard University Press, 1962.
- BALDISSERA, A. *Pesquisa-ação: uma metodologia do conhecer e do agir coletivo*. *Sociedade em debate*. Pelotas, v.7, n.2, 2001, p.5-25.
- BARBIER, R. *A pesquisa-ação*. Brasília: Plano, 2002.

- BARROS, M. *Exercícios de ser criança*. Rio de Janeiro: Salamandra, 1999.
- BARROS, M. *Poeminhas pescados numa fala de João*. São Paulo: Record, 2001.
- BAQUERO, R. *Vygotsky e a aprendizagem escolar*. Porto Alegre: Artes Médicas, 2001.
- BATISTA, A. A. G. Um objeto variável e instável: textos, impressos e livros didáticos. In: ABREU, M. (Org). *Leitura, História e História da Leitura*. São Paulo: FAPESP, 2000, p. 529-575.
- BEE, H. *O ciclo Vital*. Porto Alegre: Artmed, 1997.
- BERNS, M. *Expanding on the expanding circle: Where do WE go from here? World Englishes*, v. 24, n. 1, 2009, p. 85–93.
- BETTELHEIM, B. *A psicanálise dos contos de fadas*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2007.
- BLANCHET, A. *Complementations et interpretations d'un interviewer dans l'entretien de recherche: leurs effets sur le discours de l'interviewé*. Paris, v. 33, n. 4, 1988, p. 280-288.
- BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. *Parâmetros curriculares nacionais: língua estrangeira*. Brasília: MEC, 1998.
- _____. Ministério da Educação e Desporto. Secretaria da Educação Fundamental. *Referencial curricular nacional para a Educação Infantil*. Introdução. Brasília: MEC; SEF, 1998.v. I, p. 63.
- _____. *Orientações curriculares para o Ensino Médio: linguagens, códigos e suas tecnologias*. Brasília: MEC, 2006. v.1
- BRENNER, M. The analysis of situated social action: the case of the research interview. In: GINSBURG, G.P.; BRENNER, M.; VON CRANACH, M. (Orgs.) *Discovery strategies in the psychology of action*. London: Academic Press, 1985. p. 207-227.
- BROWN, H. Douglas. *Principles of Language learning and Teaching*. New York: Longman, 2000.
- CAJÉ A. Reconstruindo identidades: autoestima e investimento na aprendizagem de língua inglesa. *Cadernos do Tempo Presente*, n.23, 2016, p. 101-112.
- CALVO, L.; EL., KADRI. Mapeamento de estudos nacionais sobre inglês como língua franca: lacunas e avanços. In: GIMENEZ, T.; CALVO, L.; EL KADRI, M. (Orgs.) *Inglês como língua franca: Ensino-aprendizagem e formação de professores*. São Paulo: Pontes Editores, 2011, p. 17-44.
- CANAGARAJAH, A. S. Identidades subversivas, zonas pedagógicas de segurança e aprendizagem crítica. *Em Aberto*, (22) 81, p. 113-134. Disponível em <http://emaberto.inep.gov.br/index.php/emaberto/issue/view/107/showToc>. Acessado em 13 de janeiro 2017.

CANAGARAJAH, A. S. *Resisting linguistic imperialism in English teaching*. Oxford, England: Oxford University Press, 1999.

_____. *Reclaiming the Local in Language Policy and Practice*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, 2005.

CANDAU, V. M. *Educação intercultural na América Latina: entre concepções, tensões e propostas*. Rio de Janeiro, Ed. 7 Letras, 2009.

CANDAU, V. M. F.; RUSSO, K. Interculturalidade e Educação na América Latina: uma construção plural, original e complexa. *Revista Diálogo Educacional*, v. 10, n. 29, 2010, p. 151-169.

CARUSO, C. *A importância da literatura na formação da criança*. Disponível em: <http://www.riobranco.org.br/brasil/soe/caruso.htm>. Acessado em 6 janeiro de 2017.

CARVALHO, T. Artes Visuais na Educação Infantil Bilíngue. In: TONELLI, J.R.A.; RAMOS, S.G.M. (Orgs.) *O ensino de LE para crianças: reflexões e contribuições*. Londrina: Moria, 2007.

_____. *Translingual practice*. New York: Routledge, 2013.

CASSEL SILVA, C. Construindo o estado de conhecimento sobre a contação de histórias na Extensão Universitária. *Revista Educação por Escrito*. v. 5, n.2, 20014.

CERTEAU, M. *The Practice of Everyday Life*. Berkeley (CA): University of California Press, 1984.

CHAGAS, R.V.C. *Didática especial de línguas modernas*. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1976.

CHARLOT, B. *Da relação com o saber: elementos para uma teoria*. Tradução de Bruno Magne. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.

CHIZZOTTI, A. *Pesquisa em ciências humanas e sociais*. São Paulo: Cortez, 2006.

COELHO, N. *Literatura Infantil: teoria, análise e didática*. São Paulo: Moderna, 2000.

_____. *Panorama histórico da literatura infantil/juvenil*. São Paulo: Ática, 2001.

COELHO, B. *Contar histórias: uma arte sem idade*. São Paulo: Ática, 1998.

COOK, V. Going beyond the native speaker in language teaching. *TESOL Quarterly*. v. 33, 1999, p.185–209.

CORACINI, M. J. Língua materna-estrangeira: entre saber e conhecer. In: CORACINI, M.J. *A celebração do outro: arquivo, memória e identidade: línguas (materna e estrangeira), plurilinguismo e tradução*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2007, p. 149-162.

COREY, M. S. *Action research to improve school practices*. New York: Teachers College Press, 1978.

COX, M. I. P.; ASSIS-PETERSON, A. A. Inglês em tempos de globalização: Para além de bem e mal. *Calidoscópio*, Vol. 5, No. 1, 2007, p.5-14.

COX, M. I. P.; ASSIS-PETERSON, A. A. de. Critical Pedagogy in ELT: Images of Brazilian Teachers of English. *TESOL Quarterly*, v. 33, n. 3, 1999, p.433-452.

CRISTOVÃO, V. L. L.; GAMERO, R. Brincar aprendendo ou aprender brincando? O inglês na infância. In: *Trabalhos em Linguística Aplicada*, v.48, n.2, 2009, p. 229-245

CRUZ, D. T. O ensino de língua estrangeira como meio de transformação social. In: SCHEYERL, D.; MOTA, K. (Orgs.). *Espaços Lingüísticos: Resistências e expansões*. Salvador: EDUFBA, 2006, p.25-56.

CRYSTAL, D. New Englishes: going local in Brazil. 12nd BRAZ-Tesol National Convention. *The art of teaching*. São Paulo. 2010.

DENZIN, N.K; LINCOLN, Y. S. A disciplina e a prática da pesquisa qualitativa. In: *O planejamento da pesquisa qualitativa: teorias e abordagens*. 2ª ed. Porto Alegre: Artmed: Bookman, 2006. p. 15-41.

DEVELAY, M. *Donner du sens à l'école*. Paris: ESF Editeur, 1996.

DIAS. T. R. S. A pessoa com deficiência mental em entrevista: estudo da interação entrevistador-entrevistado. *Temas sobre desenvolvimento*. São Paulo, v. 5, n. 30, 1997, p. 04-14.

DOWLING, C. *Complexo de Cinderela*. Tradução de Amarylis Eugênia F. Miazzi. São Paulo: Melhoramentos, 2002.

DRELICH, D.; RUSSO, K. Entre a Selva, a Costa e a Serra:a Educação Intercultural e o Reconhecimento das Diferenças no Peru; In: CANDAU, V. M. (Org) *Educação Intercultural na América Latina: entre concepções, tensões e propostas*. Rio de Janeiro, 7 letras, 2009, p.174-197

EGG, E. A. *Repensando la Investigación-Ación-Participativa*. México: El Ateneo, 1990.

ELLIS, R. *Second Language Acquisition*. Oxford: OUP, 2000.

ELLIS, G.; BREWSTER, J. *The storytelling handbook: A guide for primary teachers of English*. London: Penguin, 1991, p. 215.

EVARISTO, C. Do desenho de minha mãe, um dos lugares de nascimento da minha escrita. In. ALEXANDRE, M. A. *Representações Performativas Brasileiras: teorias, práticas e suas interfaces*. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2007. p. 16-21.

FALS BORDA, O. *Participatory action research. Development: Seeds of Change*. n. 2, 1984, p. 18-20.

FERNANDES, R. C. O que é terceiro setor? In: IOSCHPE, Evelyn et al. *3.º setor: desenvolvimento social sustentado*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1997.

FERNANDES, M. T. O. S. F. *Trabalhando com os gêneros do discurso: narrar fábula*. São Paulo: FTD, 2001, p.88.

FISCHER, T. Desafios da parceria governo e terceiro setor. *Revista de Administração*, São Paulo, v.33, n.1, p. 12-19. Disponível em: <http://www.gestospe.org.br>. Acessado em: 18 de março de 2017.

FLEURI, R. M. Educação intercultural: a construção da identidade e da diferença nos movimentos sociais. *Perspectiva*, Florianópolis, 2002, v. 20, n. 2, p. 405-423.

FOGAÇA, F. C.; GIMENEZ, T. Ensino de línguas estrangeiras e sociedade. *Revista Brasileira de Lingüística Aplicada*, n 1, 2007, p.161-182.

FRANCO, M.A.S. Pedagogia da pesquisa-ação. *Educação & Pesquisa*, São Paulo, v. 31, n. 3, 2005, p. 483-502.

FREIRE, P. *Pedagogia da Autonomia*. São Paulo: Paz e Terra, 2010.

FREIRE, P. *Pedagogia do oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996.

FREEDMAN, S.W. *Bakhtinian perspectives on language, literacy and learning*. New York: Cambridge University Press, 1994, p. 279-306.

FRIEDRICH, P. M. When Five Words Are Not Enough: A Conceptual and Terminological Discussion of English as a Lingua Franca. *International Multilingual Research Journal*, 2010, p. 20 -30.

GEE, J.P. New times, new literacies: Themes for a changing world. In: BALL, A.F. & GIL, A. *Métodos e técnicas de pesquisa social*. São Paulo: Atlas, 2009, p.8-202.

GILBERT, G. N. Being interview: a role analysis. *Social Science Information*. London, Beverly Hills, v. 19, n. 2, 1980, p. 227-236.

GIMENEZ, T.; CAPRIOLI, B. Relações de poder em comunidades de prática: um estudo com professoras de inglês. *Metalinguagens*, v. 1, p. 49-65, 2014.

GIMENEZ, T. Políticas governamentais, mídia e ensino de línguas estrangeiras. In: GIMENEZ, K. (Org.). *Contribuições na área de línguas estrangeiras*. Londrina: Moriá, 2005. p. 91-104.

GIMENEZ, T. Antes de babel: inglês como língua franca. In: *Encontro de Letras: Linguagem e Ensino – ELLE*, 7, 2009, Londrina. Anais. Londrina: UNOPAR, 2009, p. 1-10.

GIMENEZ, T. Narrativa 14: permanências e rupturas no ensino de inglês em contexto brasileiro. In: LIMA, D. C. de (Org). *Inglês em escolas públicas não funciona? Uma questão, múltiplos olhares*. São Paulo: Parábola Editorial, 2011, p. 47-54.

GIROUX, H. A. *Os professores como intelectuais: Rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem*. Trad. Daniel Bueno. Porto Alegre: Artmed, 1997.

HALL, S. The work of representation. In: HALL, S. (Org.) *Representation. Cultural representation and cultural signifying practices*. London/Thousand Oaks/New Delhi: Sage/Open University, 1997.

HALL, S. *A identidade cultural na pós-modernidade*. Tradução de Tomás Tadeu da Silva e Guacira Lopes Louro. Rio de Janeiro: DP&A Editora, 2005.

HARRIS, J. Negotiating the Contact Zone. *Journal of Basic Writing*, n.14, 2009, p. 27-42.

HYMES, D. H. On Communicative Competence. In J. B. Pride & J. Holmes (Eds.), *Sociolinguistics*. Harmondsworth, England: Penguin Books, 1972.

HOLLANDA, H. B. de. Intelectuais x Marginais. *Revista Idiosincrasias*. Disponível em <http://www.portalliteral.com.br>. Acessado em 20 de maio de 2016.

JESUS, D. M. O que nos impulsiona a pensar a pesquisa-ação colaborativo-crítica como possibilidade de instituição de práticas educacionais mais inclusivas? In: BAPTISTA, C. R.; CAIADO, K. R. M.; JESUS, D. M. de. (Org.). *Educação Especial: diálogo e pluralidade*. Porto Alegre: Editora Mediação, 2008, p.139-159.

JORDÃO, C.M. A Língua inglesa como “commodity”: Direito ou obrigação de todos? In: ROMANOWSKI, J.P.; MARTINS, P.L.O., JUNQUEIRA, S.R.A. (Orgs) *Conhecimento local e conhecimento universal: a aula e os campos de conhecimento*. 2004.

JORDÃO, C.; FOGAÇA, C. Ensino de inglês, letramento crítico e cidadania: Um triângulo amoroso bem-sucedido. *Revista Línguas e Letras: estudos linguísticos*, Vol. 8, n.14, 2007, p. 1-27.

JORDÃO, C. A posição de professor de inglês no Brasil: hibridismo, identidade e agência. *Revista. Let, & Let*. Uberlândia-MG, v.26, n.2, 2010, p.427-442.

JORDÃO, C. A língua estrangeira e a formação do indivíduo. In: PARANÁ. *Secretaria de Estado da Educação – Departamento de Ensino Fundamental. Diretrizes Curriculares Estaduais – Língua Estrangeira Moderna (versão preliminar)*. Curitiba: SEED/PR, 2005.

KACHRU, B. B. World Englishes: Approaches, issues, and resources. In: BROWN, D. H.; GONZO, S. T. (Orgs.). *Readings on SLA*. New Jersey: Prentice Hall, 1995. p. 229 -259.

KRAMSCH, C. *Language and culture*. Oxford, UK: Oxford University Press, 2002.

KUMARAVADIVELU, B. The Decolonial Option in English Teaching: Can the Subaltern Act? *TESOL Quarterly*. v. 0, n 0, 2014.

LAGO, S.N.A. Explorando a auto-estima na aquisição de segunda língua. In: MELLO, H.A.B.; DALACORTE, M. C. F. (Orgs.) *A sala de aula de língua estrangeira*. Goiânia: Editora UFG, 2000. p.83 -100.

LARSEN-FREEMAN, D. *Techniques and principles in language teaching*. Hong Kong: Oxford University Press, 2000.

LEFFA, V. J. O ensino de línguas estrangeiras no contexto nacional. *Contexturas*, APLIESP, n. 4, p. 13-24, 1998.

LEFFA, V. J. Aspectos externos e internos da aquisição lexical. In: LEFFA, V. J. (Org.). *As palavras e sua companhia; o léxico na aprendizagem*. Pelotas, 2000, v. 1, p. 15-44.

LEFFA, V. J. O professor de línguas estrangeiras: Do corpo mole ao corpo dócil. In: FREIRE, M., ABRAHÃO, M.; BARCELOS, A. (Orgs.) *Linguística Aplicada e contemporaneidade*. Pontes, 2005, p.203-218.

LEFFA, V. J. Pra que estudar inglês, profe?: Auto-exclusão em língua-estrangeira. *Claritas*, São Paulo, v. 13, n. 1, p. 47-65, maio 2007.

LEWIS, M. Language in the lexical approach. In: LEWIS, M. *Teaching collocation: further developments in the Lexical Approach*. Hove: Language Teaching Publications, 2000, p.126-154.

_____. *The lexical approach: the state of ELT and the way forward*. Hove: Language Teaching Publications, 2003.

LIMA, D. C. Ensino de língua inglesa e a questão cultural. In: LIMA, D. C. de (Org.) *Ensino e aprendizagem de língua inglesa: conversas com especialistas*. São Paulo: Parábola Editorial, 2009. p.179-190.

_____. *Inglês em escolas públicas não funciona? Uma questão, múltiplos olhares*. São Paulo: Parábola Editorial, 2011.

LUCA, C. A. *O Terceiro setor na economia*. Monografia submetida ao Departamento de Ciências Econômicas. Universidade Federal de Santa Catarina, 2008.

MAHER, T. J. M. *Ser professor sendo índio: questões de língua(gem) e identidade*. Tese de Doutorado em Linguística Aplicada – Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade de Campinas, Campinas, 1996.

MCKAY, S. L. *Teaching English as an international language: rethinking goals and approaches*. Hong Kong: Oxford University Press, 2002.

MELLO, H. A B. de. “L1: Madrinha ou Madrasta? O Papel da L1 na Aquisição de L2”. *Signótica- Revista do Programa de Pós Graduação em Letras e Linguística da UFG*. v.16, n.2, Goiânia, 2004, p.213-242.

MENDES, E. A perspectiva intercultural no ensino de línguas: uma relação “entre-culturas”. In: ALVAREZ, M. L. O.; SILVA, K. A. (Orgs.) *Linguística Aplicada: múltiplos olhares*. Campinas: Pontes, 2007, p. 119-139.

_____. Língua, cultura e formação de professores: por uma abordagem do ensino intercultural. In: MENDES, E. e CASTRO, M.L.S (Org.). *Saberes em português: ensino e formação de docentes*. Pontes, 2008, p.57-77.

- MIGNOLO, W. D. *Histórias locais/ projetos globais*. Belo Horizonte: UFMG, 2003.
- MIRANDA, A. V. *Ensino de Inglês para Crianças*. Dissertação de Mestrado em Linguística Aplicada. Universidade Pontifícia Católica, São Paulo, 2003.
- MODIANO, M. Linguistic imperialism, cultural integrity, and EIL. *ELT Journal*, v. 55, n. 4, Oxford University Press, 2006, p.339-346.
- MOITA LOPES, L. P. *Por uma Lingüística Aplicada Indisciplinar*. São Paulo: Parábola, 2006.
- MOITA LOPES, L. P. Inglês e globalização em uma epistemologia de fronteira: ideologia linguística para tempos híbridos. *DELTA*, São Paulo, Vol. 24, No. 2, 2008.
- MONTAÑO, C. *Terceiro setor e questão social: crítica ao padrão emergente de intervenção social*. São Paulo: Cortez, 2002.
- MOURA, G. *Tio Sam chega ao Brasil: a penetração cultural americana*. São Paulo: Brasiliense, 1988.
- NATION, P. *Como estruturar o aprendizado de vocabulário*. Tradução de Cristiane Arruda. São Paulo: Special Book Services, 2003.
- NUNAN, D. *Designing tasks for the communicative classroom*. Cambridge: Cambridge University Press, 1989.
- PAIVA, V. M. O. A LDB e a legislação vigente sobre o ensino e a formação de professor de língua inglesa. In: TEIXEIRA, C. M.; CUNHA, M. J. C. (Org.). *Caminhos e colheitas: ensino e pesquisa na área de inglês no Brasil*. Brasília: Editora da UNB, 2003. p. 53-84.
- _____. O. Letramento digital através de narrativas de aprendizagem de língua inglesa. *Crop*, v. 12, 2007, p. 1-20.
- PARIBAKHT, T.S.; WESCHE, M. Vocabulary enhancement activities and reading for meaning in second language vocabulary. In: COADY, J.; HUCKIN, T. (Org.). *Second language vocabulary acquisition: a rationale for pedagogy*. Cambridge: Cambridge University Press, 2003.
- PATTERSON, A. Processes, relationships, settings, products and consumers: the case for qualitative diary research. *Qualitative Market Research: an International Journal*, v. 8, n. 2, 2005, p. 142-156.
- PEDREIRA, S.; SCAVINI, S. A Educação Intercultural na Bolívia: um caminho controverso; In: CANDAU, V. M. (Org) *Educação Intercultural na América Latina: entre concepções, tensões e propostas*. Rio de Janeiro, Ed. 7 Letras, 2009, p.198-227.
- PENNYCOOK, A. A linguística aplicada dos anos 90: em defesa de uma abordagem crítica. In: SIGNORINI, I; CAVALCANTI, M. C. (Org.) *Linguística aplicada e transdisciplinaridade*. Campinas: Mercado de Letras, 1998, p. 12-65.

_____. English in the world/The world in English. In: BURNS, A.; COFFIN, C. (Orgs.). *Analysing English in a Global Context*. Sydney: Routledge, 2001, p.78-89.

PERUZZO, C. M. K. Da observação participante à pesquisa-ação em comunicação: pressupostos epistemológicos e metodológicos. In: *Colóquio Brasil-Itália de Ciências da Comunicação*. INTERCOM, 3, Belo Horizonte, 2003.

PHILIPSON, R. *Linguistic imperialism*. Oxford, England: Oxford University Press. 1992.

PIRES S.S. Ensino de inglês na educação infantil. In SARMENTO, S. et MÜLLER, V. (Ogs) *O ensino do inglês como língua estrangeira: estudos e reflexões*. Porto Alegre: APIRS, 2004.

PORFRIO, L; SOUZA SILVA, J. da. A autoria de si e o emergir da língua-cultura do aprendiz de inglês: esta língua me representa? In: SCHEYERL, D. C. M.; SIQUEIRA, D. S. P. (Org.) *Nas trilhas da interculturalidade: relatos de prática e pesquisa*. 1ª Ed. Salvador: Edufba, 2016, p. 27-50.

RAJAGOPALAN, K. Língua estrangeira e auto-estima. In: RAJAGOPALAN, K. *Por uma linguística crítica: linguagem, identidade e a questão ética*. São Paulo: Parábola Editorial, 2003, p. 65-70.

RAJAGOPALAN, K. O “World English”: um fenômeno muito mal compreendido”. In: GIMENEZ, T.; CALVO, L.; EL KADRI, M. (Org.) *Inglês como língua franca: Ensino-aprendizagem e formação de professores*. São Paulo: Pontes Editores, 2011, p. 45-57.

RAJAGOPALAN, K. Vencer barreiras e emergir das adversidades com êxito, sempre com o pé no chão. In: LIMA, D. C. de (Org). *Inglês em escolas públicas não funciona? Uma questão, múltiplos olhares*. São Paulo: Parábola Editorial, 2011, p. 55-65.

REVUZ, C. A língua estrangeira entre o desejo de um outro lugar e o risco do exílio. Tradução de Silvana Serrani-Infante. In: SIGNORINI, I. (Org.). *Língua(gem) e Identidade: elementos para uma discussão no campo aplicado*. Campinas, SP: Mercado de Letras; São Paulo: Fapesp, 1998.

RICHARDS, J. C.; RODGERS, T. *Approaches and methods in language teaching*. New York: Cambridge University Press, 1996.

RIOS, N.S. da. *Os Caminhos da Literatura infantojuvenil baiana: em sintonia com o leitor*. Salvador: EDUFBA, 2012, p.13-267.

ROCHA, C. H. O ensino de línguas para crianças: refletindo sobre princípios e práticas. In: ROCHA, C. H.; BASSO, E. A. (Org.) *Ensinar e aprender língua estrangeira nas diferentes idades: reflexões para professores formadores*. São Carlos: Editora Claraluz, p. 15-34.

_____. Ensino de língua estrangeira como prática translíngue: articulações com teorizações bakhtinianas. *DELTA*, São Paulo, v. 31, n. 2, 2015.

RODRIGUES, M.C.P. Demandas sociais versus crise de financiamento: o papel do terceiro setor no Brasil. *Revista de Administração Pública*, Rio de Janeiro, v. 32, n 5, 1998, p. 25-67.

RODRIGUES, E.T. *A Contação de Histórias no Espaço Escolar: desafios e possibilidades contemporâneas*. Goiânia, Seduc Go, 2005.

RODRIGUES, A. L. *A língua inglesa na África: opressão, negociação, resistência*. Campinas-SP: Unicamp, 2011.

SALLES, M. R.; GIMENEZ, T. Globalização e políticas educacionais: uma reflexão sobre o ensino e a formação de professores de língua inglesa no contexto brasileiro. *Entretextos*, v. 8, 2008, p. 150-160.

SANTOS, M. *Por uma Outra Globalização*. Rio de Janeiro: Record, 2000.

SCHERER-WARREN, I. Movimento em cena... e as teorias por onde andam?, In: _____ et al. (Orgs.). *Cidadania e multiculturalismo: A Teoria social no Brasil contemporâneo*. Lisboa: Socius/ Editora da UFSC, 2000.

SCHEYERL, D.; SIQUEIRA, S. Inglês *for all*: Entre a prática excludente e a democratização viável. In: SCHEYERL, D.; MOTA, K. (Orgs.). *Espaços Linguísticos: Resistências e expansões*. Salvador: EDUFBA, 2006, p.55-96.

SCHMITT, N.; SCHMITT, D. Vocabulary notebooks: Theoretical underpinnings and practical suggestions. *ELT Journal*, v. 49, n. 1, 1995, p. 133-143.

SEILDHOFER, B. English as a Lingua Franca. *ELT Journal*, Vol. 59, No. 4, 2005, p. 339-341.

_____. Common ground and different realities: world Englishes and English as a lingua franca. *World Englishes*, Vol. 28, No. 2, 2009, p. 236-245.

SELINKER, L. Interlanguage. *IRAL*, v. 10, 2002, p. 209-231.

SERRANI, S. O professor de língua como mediador cultural. In: SERRANI, S. (Org.). *Discurso e cultura na aula de língua: Currículo, Leitura, Escrita*. Campinas, SP: Pontes, 2005, p.15-45.

SERRANI-INFANTE, S. Identidade e segundas línguas: as identificações do discurso. In: SIGNORINI, I. (Org.). *Lingua(gem) e identidade*. Campinas: Mercado das Letras, 2001, p.231-264.

SEVERINO, A.J. *Filosofia da Educação: construindo a cidadania*. São Paulo: FTD, 1994.

SILVA, A. L. *Memória, tradição oral e a afirmação da identidade étnica*. Disponível em: <http://www.lppuerj.net/olped/documentos/0760.pdf>. Acessado em 17 de julho de 2016.

SILVA, T. T. da. (Org.). *Identidade e Diferença: a perspectiva dos Estudos Culturais*. Trad. Tomaz Tadeu da Silva. 10. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

SILVESTRE, V.P.V. *A pesquisa-ação colaborativa na formação universitária de quatro professoras de inglês*. Dissertação de Mestrado. Universidade Federal de Goiás. Goiânia, Goiás, 2008.

SIQUEIRA, D. S. P. Como abordar as questões ideológicas nas aulas de língua estrangeira. In: LIMA, D. C. de (Org) *Ensino Aprendizagem de língua inglesa: conversas com especialistas*. São Paulo: Parábola Editorial, 2009, p. 79-92.

SIQUEIRA, D. S. P. Inglês como língua franca: O desafio de ensinar um idioma desterritorializado. In: GIMENEZ, T.; CALVO, L.; EL KADRI, M. (Org.). *Inglês como língua franca: ensino-aprendizagem e formação de professores*. São Paulo: Pontes Editores, 2011, p.87-115.

SIQUEIRA, D. S. P.; ANJOS, F. A. dos. *Ensino de inglês como língua franca na escola pública: por uma crença no seu (bom) funcionamento*. Muitas Vozes, Ponta Grossa, v.1, n.1, 2012, p. 127-149.

SMITH; STRICK. *Dificuldades de Aprendizagem de A a Z*. São Paulo: Artes Médicas, 2001.

SOUSA SANTOS, B. *A universidade do século XXI: para uma reforma democrática e emancipatória da Universidade*. 3ed. São Paulo: Cortez, 2010.

SOUZA, M.; FLEURI, R. Entre limites e limiares de culturas: educação na perspectiva intercultural. In: FLEURI, R. M. (Org). *Educação Intercultural: mediações necessárias*. Rio de Janeiro: DP&A, 2003, p. 53-84.

SYMON, G. Qualitative research diaries. In: CASSEL, C.; SYMON, G. *Essential guide to qualitative methods in organizational research*, London: Sage, 2004.

TELLES, J. É pesquisa? Ah, não quero não bem! *Linguagem & Ensino*, v. 5, 2002, p. 91-116.

THIOLLENT, M. J M.; COLETTE, M. M. Pesquisa-ação, formação de professores e diversidade. *Acta Scientiarum Human and Social Scienses*. Maringá, v. 36, n. 2, 2014, p.207-216.

TOLEDO, R.; JACOBI, P. Pesquisa-ação e educação: compartilhando princípios na construção de conhecimentos e no fortalecimento comunitário para o enfrentamento de problemas. *Revista Educação e Sociedade*. Campinas, v. 34, n. 122, 2013, p. 3-18.

TONELLI, J. R. A. O uso de histórias infantis no ensino de inglês para crianças: analisando o gênero textual história infantil sob a perspectiva do interacionismo sóciodiscursivo. *Revista Acta Sci. Lang. Cult*. Maringá, v. 30, n. 1, p. 19-27, 2008.

_____. Histórias infantis e o ensino da língua inglesa para crianças. In: TONELLI, J. R. A.; RAMOS, S. G. M. (Org.) *O ensino de LE para crianças: reflexões e contribuições*. Londrina: Moriá, 2013, p. 107-136.

UPHOFF, D. A história dos métodos de ensino de inglês no Brasil. In: BOLOGNINI, C. Z. (Org) *A língua inglesa na escola*. Campinas, SP: Mercado de letras, 2007, p. 9-15.

VAZ, F. A. de. Pajés e encantados na re-etnicização do interior da Amazônia. In: *Anais do Congresso Internacional em Ciências da Religião*. Pontífica Universidade Católica de Goiás. v.1, 2011. p. 183-203.

VYGOTSKY, L. S. *A Construção do Pensamento e da Linguagem*. São Paulo: Martins Fontes, 2002.

WALSH, C. Interculturalidad crítica/pedagogia de-colonial. In: *Memorias del Seminario Internacional Diversidad, interculturalidad y construcción de ciudad*. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional, 2007.

WRIGHT, A. *Storytelling with children*. Oxford University Press, 1995, p. 222.

ZICK, G. S. N. Os fatores ambientais no desenvolvimentos infantil. *REI - Revista da Educação Ideau*, v. 5, 2009, p. 64-81.

APÊNDICES

Material complementar de própria autoria. No **Tabela 0-1** encontra-se a listados os apêndices deste documento.

Tabela 0-1: Lista dos apêndices desse documento

Apêndice A: Questionário de Sondagem: Projeto Piloto
Apêndice B: Questionário com os Pais
Apêndice C: 1º Encontro com os Sujeitos da Pesquisa de Doutorado
Apêndice D: Entrevista com Ruth Buarque
Apêndice E: Atividades Realizadas
Apêndice F: Planos de Aulas
Apêndice G: Proposta de Parceria como Resultado da Pesquisa de Doutorado

APÊNDICE A – QUESTIONÁRIO DE SONDAAGEM: PROJETO PILOTO

Responses cannot be edited

QUESTIONÁRIO DE SONDAAGEM: PROJETO PILOTO

Questionário para averiguação das ações realizadas durante o Projeto Piloto (primeira etapa da contação de história no Centro Municipal de Educação Infantil Virgem de La Almudena) no período de julho de 2015 à dezembro do mesmo ano.

1. Para ter sua participação nessa pesquisa, fizemos a escolha por uma creche da sua comunidade. Você está de acordo com essa opção?

- SIM
 NÃO

1.1 Justifique sua resposta

Porque está perto de mim. Acho que isso ajuda minha comunidade.

.....

2. O fato da instituição está dentro do seu contexto, faz você se sentir mais à vontade para realizar as atividades?

- SIM
 NÃO

3. Acredita que sua participação seria diferente se você estivesse fazendo o mesmo trabalho em outro bairro, como por exemplo Campinas de Brotas, que é aqui ao lado?

- SIM
 NÃO

3.1 Você pode dar mais explicações sobre a resposta anterior?

Mas eu talvez não fosse participar, porque não tenho dinheiro para o transporte. Mas se fosse para escolher entre aqui e outro lugar eu escolheria aqui.

4. Sobre a Creche (como é chamado o Centro Municipal de Educação Infantil Virgem de La Almudena pelos moradores do bairro), qual a importância dela para o Guetho?

- A Creche não é importante, porque não cumpre com o papel de centro educador do meu bairro e não é possível usufruir dos serviços que esta deveria prestar a comunidade.
- A existência da creche é importante, visto que além de cumprir com o papel de centro educador, os meus (familiares e amigos) podem contar com os serviços secundários da instituição, como controle de vacinação e lugar de acolhimento para as crianças cujos pais têm jornadas de trabalho integral.

5. Agora que entramos na Creche, sobre a turma de alunos escolhida para a fase do Projeto Piloto, você diria que esta:

- Era extremamente agitada, portanto não havia um momento de escuta das histórias
- Tinha uma movimentação natural das crianças dessa idade e estas foram receptivas à proposta do nosso trabalho
- Era indiferente e apática às histórias e atividades propostas

6. Para esses alunos foram lidas as seguintes histórias: Menina bonita do laço de fita, O cabelo de Lelê e Bola Bolada. Qual dessas você acredita que fomos mais bem sucedidos?

- Menina bonita do laço de fita
- O cabelo de Lelê
- Bola Bolada

6.1 Justifique sua resposta.

Porque a proposta da história era se divertir no jogo de baleado. E eles ficaram com os nomes dos animais na cabeça.

.....

7. Qual das opções acima não tivemos resultados relevantes? Por quê?

Menina Bonita do Laço de fita. Porque a história que eles menos interagiram. Foi a primeira também né.

8. Em se tratando de resultados, qual conceito você daria a essa etapa da pesquisa:

- Ruim
- Bom
- Regular
- Insuficiente
- Ótimo

8.1 Quais sugestões você faria para a próxima etapa?

Porque era o começo. Deveria ter mais encontros para eles não esquecerem. Mais jogos teatrais que faça os alunos memorizarem mais ainda as palavras.

9. Sobre os alunos, como você classificaria o aproveitamento deles?

- Ruim
- Bom
- Regular
- Insuficiente
- Ótimo

10. Ainda sobre o aproveitamento, considerando que a estória não é contada toda em inglês, você consegue perceber algum aprendizado dos ouvintes?

- SIM
- NÃO

10.1 Pode dizer mais sobre sua resposta anterior?

Porque até algumas semanas depois eles ainda lembravam das palavras.

11. Você acredita que se as estórias fossem contadas inteiramente em inglês, estas teriam os mesmos resultados e efeitos?

- SIM. Porque os alunos teriam o mesmo aproveitamento.
- NÃO. Porque os alunos estariam desmotivados por não conseguirem acompanhar a narrativa, haja vista esse ser um evento novo em suas vidas.
- SIM. Porque os ouvintes não teriam grandes dificuldades em compreender a história.
- NÃO. Porque os alunos não são capazes de aprender inglês.

This content is neither created nor endorsed by Google.

Google Forms

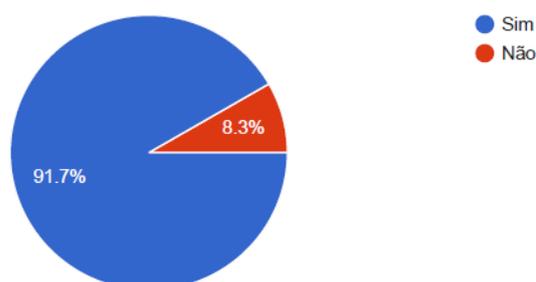
APÊNDICE B – QUESTIONÁRIO COM OS PAIS



Porque acho que eu não levo jeito não.
Eu acho que eu iria entender melhor algumas coisas. Porque se você olhar as pessoas hoje precisam de inglês até pra mexer na Sky.
Eu não tive essa oportunidade. Eu acho que era só pra rico. Ainda é né?
Eu ia poder tá ajudando a ele agora.
Eu estudei inglês na escola. Aí você já sabe: não aprendi nada.
Porque é importante para emprego e ganhar melhor.
Mas eu nem teria como. Meus avós não tinham dinheiro para pagar.
Eu estudei mas não estudei. Foi na escola do governo. Eu queria saber um pouquinho, acho que algumas oportunidades no comércio (na Baixa do Sapateiro) teriam sido melhores.
Porque eu não iria ter tanta dificuldade na escola e hoje pelo menos eu saberia alguma coisa
Eu hoje não sei quase nada mais.

3. Você achou que a apresentação de hoje teve alguma importância para as crianças?

12 responses



3. 1 Continuação da resposta..

12 responses

Nany tava se achando (risos).
Eles pareciam que estavam curtindo e tudo. E não tiveram vergonha não? Tiveram vergonha de cantar o hino.
Eles estavam feliz.
Naiara estava feliz e se achando pró. Eles nem sabiam cantar o Hino do Brasil, mas estavam afiados na música (Head and shoulders)
Eles estavam falando inglês mesmo né?
Eles estavam achando massa.
Porque as crianças não vão continuar estudando.
Ele (o filho) vai crescer e já sabe inglês. Ele não vai achar difícil na escola

Eles não conseguiram fazer as outras apresentações. Mas a de Inglês foi perfeita. Os alunos estavam felizes.

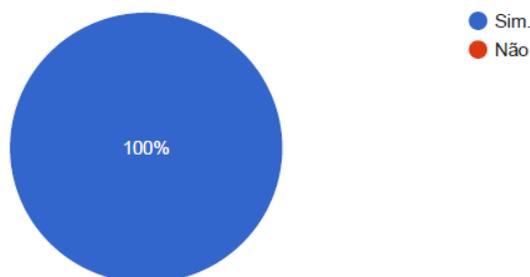
Eles estavam com orgulho deles mesmos e nem tiveram vergonha de falar inglês.

Os menino estavam bem. Eles já pareciam saber de tudo que era pra fazer. E a apresentação da pró era em português e não deu certo.

Eles estavam se achando. Eles estavam seguros. As meninas foram logo começando sem ninguém mandar.

4. E para você, foi uma apresentação que lhe causou algum impacto, impressão ou qualquer coisa?

12 responses



4. 1 Você pode explicar?

12 responses

Eu nem sabia né. Eu fiquei pensando como ela aprendeu isso tudo? Tava assim de um jeito que parecia que ela estudou muito tempo. E é da escola? o curso?

Eu não esperava. Eu realmente achei que era umas besteirinhas que eles estavam aprendendo. Quando chego aqui (pausa), foi isso que você viu.

Eu não sabia que eles estavam aprendendo inglês. E não sabia que eles tinham aprendido esse monte de coisa.

Fiquei emocionada. Filmei e já mandei para os parentes dela.

Eu não acreditei. Quando Kiara disse que estava estudando inglês, eu pensei: viu!

Eu sabia que Isaque tava estudando. Ele levou o retrato dele e o desenho do macaco, aí eu perguntei e ele disse que estava estudando inglês. Mas eu nem sabia que Isaque sabia de tanta coisa. Eu filmei pra mostrar ao pai, ele vai ficar besta.

Eu digo que eu não esperava. Eu nem botava fé.

Eu quis até chorar de ver que ele teve mais oportunidade do que eu.

Eu vou dizer: eu não sabia que meu filho estava tão... tão desenvolvido no inglês.

Eu não sabia de jeito nenhum que a coisa (o aprendizado) do inglês estava desse jeito. Vocês vão continuar na creche? Eu tenho outro filho e um sobrinho.

Foi demais. Fiquei emocionada.

Eu filmei porque contando ninguém acredita.

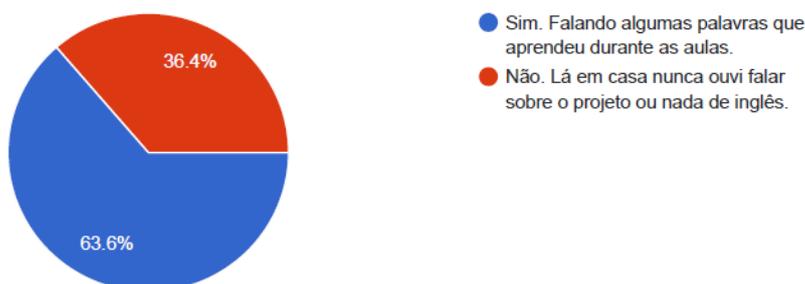
5. Esse projeto é uma parceria entre a Universidade Federal da Bahia e os alunos voluntários da Pracatum-Inglês. Alunos que estudaram inglês na Pracatum e que também são moradores aqui do bairro. Você acha que a participação deles no projeto foi importante?

12 responses



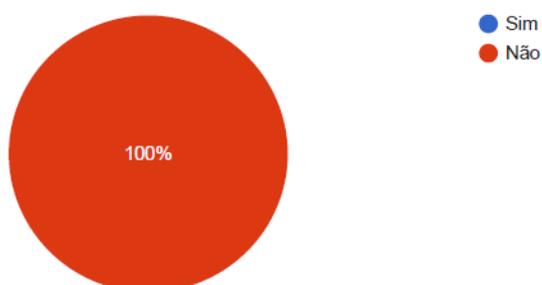
6. Seu filho ou sua filha chegou em casa comentando alguma vez sobre as aulas de inglês?

11 responses



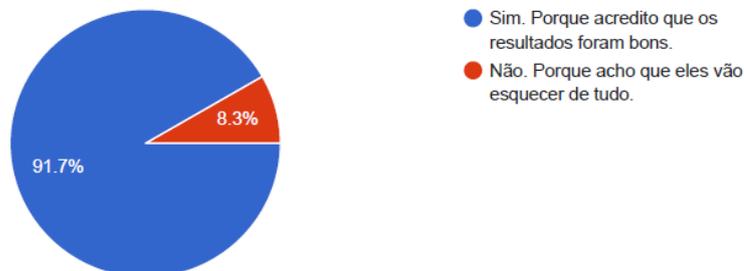
7. Você acredita que seu filho ou sua filha teria a oportunidade de ser exposto à língua inglesa em um outro lugar ou em alguma outra situação?

11 responses



8. A pesquisa encerrou hoje, você gostaria que tivesse continuidade na próxima série que as crianças irão estudar?

12 responses



8.1 Continuação da resposta..

12 responses

Eu fiquei até pensando que a prefeitura tinha botado inglês. Eu, oxii, nem acreditei.

Até porque eu não tenho dinheiro pra botar ele num inglês.

Estudar inglês é uma oportunidade.

Olhe eu não tenho estudo. Trabalho em casa de família. Não sei nem por onde começar.

Deveria ser uma obrigação das escolas.

Eu não sei ensinar. Eu não sei inglês. O que vai ser de Isaque?

tem que ir pra esses cursos de inglês para aprender.

Eu nem tenho como pagar curso. Eu já disse a ele: "curso é pra rico, tem que aproveitar agora, porque depois..."

Eu queria que continuasse porque lá em casa ninguém sabe inglês e nem tem dinheiro para pagar.

Eu queria porque eu tenho mais gente da minha família estudando aqui. E agora que a gente já sabe que é bom e que eles saem falando, melhor ainda.

Vai ser importante pra eles no futuro. E se demorar eles ficam desinteressados. Meu sobrinho estuda em escola particular e já sabe um monte de coisa.

Eu vou pedir pra continuar, eu disse a minha irmã que também tem filho aqui, pra gente fazer um abaixo assinado.

9. Você conseguiu perceber se as crianças aprenderam alguma coisa de inglês através da contação de história?

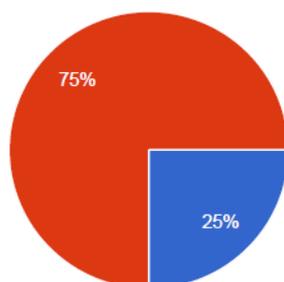
12 responses



- Sim. Muita coisa.
- Não. Acho que foi muito pouco.

9.1 Você acreditava que seu filho ou sua filha seria capaz de aprender e/ou falar inglês?

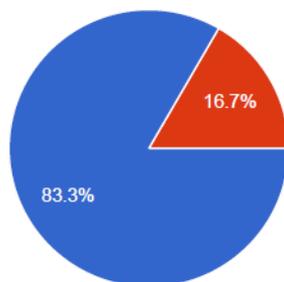
12 responses



- Sim. Acho que qualquer criança pode aprender inglês.
- Não. Porque não sei como ele iria aprender inglês e não sei com quem ele aprenderia.

10. Você gostaria que seu filho ou sua filha continuasse estudando inglês?

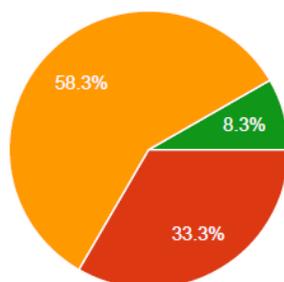
12 responses



- Sim. Porque eles irão precisar no futuro.
- Não. Porque eles não terão a oportunidade de usar em lugar nenhum.

11. Por que você acha que as crianças das escolas públicas não estudam inglês no infantil?

12 responses



- Porque elas são muito pequenas para aprender.
- Porque são crianças muito pobres e não tem como ter acesso ao inglês.
- Porque o governo não se interessa em oferecer inglês para o infantil do ensino público.
- Porque esses alunos não precisam de inglês, portanto não vai fazer nenhuma diferença.

12. Estamos encerrando a pesquisa, você gostaria de dizer alguma coisa aos voluntários que participaram desse projeto?

12 responses

Continue. Vocês vão ajudar os pais que não sabem um ó com copo.

Vá para a outra escola, por favor (risos).

Vocês fizeram um trabalho de respeito.

Eu queria agradecer. Eu nem sei viu. Eu queria dizer que foi tão lindo.

Vocês foram bons para minha filha. É uma pena que vocês não vão continuar.

Muito obrigada. Vocês nem ganham dinheiro pra isso, né?

Obrigada.

Obrigada. Eu nem sabia que os alunos da Pracatum davam aula desse jeito. Eu se fosse eles iria dar banca. Ganhar dinheiro.

Eu queria agradecer. E dizer na outra pergunta que a também é porque são pobres.

Eu acho que foi bom, mas agora não vai ter mais. Então as crianças e a família vão ficar só na vontade.

Obrigada. Eu acho que o que eles fizeram foi bondade.

Que eles são ótimos. As crianças não vão esquecer deles.

APÊNDICE C - 1º ENCONTRO COM OS SUJEITOS DA PESQUISA DE DOUTORADO



UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LINGUA E CULTURA

1º ENCONTRO COM OS SUJEITOS DA PESQUISA DE DOUTORADO

QUESTIONÁRIO 1

1. Você gosta de ouvir histórias?				
Tiago	Mila	Ian	Virgínia	Beatriz
Sim, muito.	Sim	Sim	Mais ou menos, depende de quem conta.	Não. Não tenho muita paciência.
2. Você gosta de contar histórias?				
Tiago	Mila	Ian	Virgínia	Beatriz
Sim, eu conto bem	Sim, de terror de preferência	Não. Eu não sou muito bom	Sim, mas tenho certeza que eu não sei contar.	Sim
3. Você gosta mais de ouvir ou de contar histórias?				
Tiago	Mila	Ian	Virgínia	Beatriz
Ambos	Ambos	Ambos	Dos dois, depende de quem conta	De contar
4. Você ouvia histórias quando era criança?				
Tiago	Mila	Ian	Virgínia	Beatriz
Não	Sim	Sim	Não	Não
5. Se a sua resposta à pergunta anterior foi sim, onde você costumava ouvir essas histórias?				
Tiago	Mila	Ian	Virgínia	Beatriz
	Em casa	Na escola. Eu estudei em escola particular, quando eu estava no Infantil.		
6. Quem contava as histórias para você?				
Tiago	Mila	Ian	Virgínia	Beatriz

Ninguém	Minha avó e minha tia.	A professora	Ninguém	Ninguém
7. Atualmente, você conta ou ouve histórias?				
Tiago	Mila	Ian	Virgínia	Beatriz
Ouçõ	Ouçõ	Nem um, nem outro	Leio histórias	Nem um, nem outro
8. As escolas ainda contam histórias?				
Tiago	Mila	Ian	Virgínia	Beatriz
Não. As professoras nem sabem contar	Não. As escolas acham uma perda de tempo.	Não. Os alunos não gostam mais.	Não. As escolas acham que é besteira. Ainda tem matemática, português...	Não. Ninguém gosta de ouvir história mais.
9. Você acha que as escolas devem contar histórias?				
Tiago	Mila	Ian	Virgínia	Beatriz
Sim. História é bom pra criança.	Sim. As crianças desenvolvem a imaginação	Sim. As crianças podem sair do celular.	Sim. É um incentivo à leitura.	Sim. As crianças estão muito viciadas em internet.
10. Qual história você não consegue esquecer? Por quê?				
Tiago	Mila	Ian	Virgínia	Beatriz
João e o Pé de Feijão	Cinderela. Agora não gosto mais. Acho que é história para as crianças brancas. Agora eu não gosto mais daquelas histórias.	Eu gostava de todas do Sítio (do Pica-Pau Amarelo).	Difícil. Eu não gosto dos contos de fada. Eu gosto dos livros de agora: <i>Harry Potter</i> , <i>Nárnia</i> , <i>Senhor dos Anéis</i> , <i>Mangás</i>	Cinderela. Eu adorava aquele vestido e o sapato. Queria ser igual. Por causa da roupa, não por causa do príncipe.
11. Complete a frase abaixo, da maneira que você achar melhor: Contar e ouvir história é ...				
Tiago	Mila	Ian	Virgínia	Beatriz
Viajar.	É imaginação	Brincar de ser outras pessoas	É você atuar sem ser chato. É eu poder dizer algumas coisas sem ser eu.	É você pensar que é outra pessoa, que pode morar em outro lugar. Vestir fantasia. Beber outras coisas.

APÊNDICE D – ENTREVISTA COM RUTH BUARQUE

1 response + ⋮

SUMMARY

INDIVIDUAL

Accepting responses

1. Por que a Pracatum decidiu criar a Pracatum- Inglês, uma vez que, diante do cenário artístico do bairro poderia ter sido fundado Pracatum-dança ou Pracatum-teatro, por exemplo?

1 response

A Pracatum identificou uma demanda da comunidade e também uma lacuna para esse público na oferta de ensino de língua inglesa. Como a Associação Pracatum desenvolve ações baseadas da tríade: educação / cultura e desenvolvimento comunitário, o ensino de inglês está dentro do escopo do nosso trabalho e cria um diferencial na metodologia trabalhada. A Escola Pracatum Inglês surgiu em 2005 com o objetivo de promover o ensino/aprendizagem de inglês como ferramenta de comunicação e inclusão social para crianças e adolescentes, entre 8 e 17 anos, em situação de vulnerabilidade sócio-econômica. A Pracatum Inglês busca incorporar uma abordagem voltada para o empoderamento dos alunos, sem perder de vista os princípios teóricos que norteiam a abordagem comunicativa para o ensino/aprendizagem da língua inglesa. Nesse cenário, os conteúdos programáticos levam em consideração o conhecimento e as vivências dos alunos da comunidade do bairro do Candeal, além das aulas regulares e atividades extracurriculares, bem como de círculos de leituras e exibição de filmes. Com isso, oportunizamos o acesso a conteúdos lingüísticos, técnicos e culturais relevantes para a construção de novos saberes a partir da língua inglesa.

2. Como é que você enxerga o aproveitamento dos alunos da Pracatum-inglês?

1 response

Não só pelos testes aplicados, como também pelas avaliações e o acompanhamento constante da equipe pedagógica, acredito que ao longo dos 12 anos de atuação no Projeto Pracatum Inglês, estamos obtendo significativos resultados. Acredito que isso é reflexo do bom aproveitamento dos alunos.

3. Quais fatores poderiam ser atribuídos ao bom ou mal desempenho dos alunos?

1 response

Para o bom desempenho eu acredito que são: envolvimento dos pais no processo de ensino e aprendizagem (ainda que a grande maioria não domine o idioma), ambiente limpo e apropriado para o ensino, professores capacitados, equipe pedagógica comprometida, toda equipe escolar preparada e disposta, equipamentos e materiais didáticos e pedagógicos apropriados, e toda administração e assessoria da Associação Pracatum. O que eu acredito que é um elemento que pode levar ao mal desempenho é a falta de compromisso da família e do próprio aluno, como também alguns fatores externos.

4. No início da pesquisa, havia cinco voluntários e terminei com dois deles. Eu estou ciente de que os adolescentes da comunidade têm muitas obrigações extra curriculares. Contudo, ouvi uma declaração que me chamou a atenção: "esses meninos não ajudam porque alguns deles viraram mimados de ONG". O que significa essa fala? Você concorda?

1 response

Acho que essa fala retrata a visão comparativa do bairro do Candéal em relação a outros. Ou seja, no Candéal a Pracatum tem uma atuação de 23 anos, desenvolvendo ações que promovam o desenvolvimento social do bairro e de seus moradores. Podemos afirmar que hoje o Candéal é uma comunidade diferenciada de qualquer outro espaço popular da cidade, com seus problemas, claro, mas com muito mais acesso a direitos sociais, educação, saúde e desenvolvimento comunitário. A evasão dos voluntários pode ser também reflexo uma ansiedade deles em identificar sentido a aquela atividade em um curto espaço de tempo, não entendo que ações como a que você desenvolveu necessitam de uma tempo maior de amadurecimento.

5. O fato de ter apenas dois voluntários, representou algum problema para o projeto? Você acredita que a participação deles causou alguma mudança em seus cotidianos?

1 response

Não, ao contrario. A participação deles agregou conhecimento, responsabilidade e compromisso com o projeto.

6. Você acredita que os alunos da Pracatum-inglês possam usar a língua como uma ferramenta de cidadania? Como?

1 response

Acreditamos que sim. Sabemos que a aprendizagem de línguas estrangeiras, compreendida como um direito básico de todas as pessoas e uma resposta a necessidades individuais e sociais do homem contemporâneo, não só como forma de inserção no mundo do trabalho, mas principalmente como forma de promover a participação social, tem papel fundamental na formação dos jovens aprendizes. É sabido que a língua estrangeira permite o acesso a uma ampla rede de comunicação e à grande quantidade de informações presentes na sociedade contemporânea. Uma importante contribuição da língua estrangeira (LE) é, assim, auxiliar a compreensão de informações de questões políticas e sociais que dependem da leitura crítica e interpretação de informações divulgadas pelos diversos meios de comunicação. A aprendizagem de língua estrangeira permite ampliar a compreensão das culturas estrangeiras e da própria cultura e promover a compreensão das diferenças: de expressão, de comportamento. No currículo, pode desempenhar uma função interdisciplinar, como processo de reflexão sobre a realidade social, política e econômica, e, portanto, como parte da construção da cidadania.

Aqui, na Pracatum Inglês, acreditamos que a aprendizagem deve representar para o aluno a possibilidade de usar a língua para obter acesso ao conhecimento nas diversas áreas da ciência, nos meios de comunicação, nas relações entre as pessoas de várias nacionalidades, no uso de tecnologias, etc. Temos portanto um papel importante na formação global dos alunos, buscando contribuir para o desenvolvimento da cidadania e participação social, tendo em vista que, para a inclusão social, é necessário ampliar a compreensão do mundo em que se vive (o contexto regional mais próximo em relação ao contexto mundial), para poder refletir sobre ele e nele intervir. Nesse sentido, preparamos os nossos alunos para utilizarem a aprendizagem da língua inglesa como instrumento de compreensão do mundo, de inclusão social e valorização pessoal. Considerando essas questões acima mencionadas, acreditamos que grande parte dos nossos alunos da Pracatum Inglês, serão capazes de intervir no meio em que vivem a partir de um olhar crítico a respeito da própria cultura, reconhecendo nela seus valores e sua diversidade.

7. Quando você e a equipe da Pracatum- inglês escolhe os professores, existe o critério de ter um professor que seja 'a cara' do Guetho? Quem é esse professor? E por que a escolha é feita dessa maneira?

Alguns critérios são levados em consideração ao selecionar os professores. Primeiramente, esse professor deverá ter competência na língua e na cultura da língua ensinada. Um segundo ponto muito importante a ser considerado diz respeito às características da personalidade desse profissional. O bom professor é normalmente descontraído, alegre, tem bom senso de humor, facilidade de relacionamento e sensibilidade para saber lidar com pessoas com diferentes graus de autoconfiança. É aquele que desempenha um papel de facilitador, colocando-se num plano de igualdade e não de superioridade. É aquele que se interessa mais pelo conteúdo da mensagem que o aprendiz tenta lhe transmitir do que nos desvios da linguagem utilizada. Além disso, a Pracetum Inglês busca considerar a qualificação acadêmica desse profissional. É muito importante que o professor tenha clara consciência dos conceitos de Aprendizagem e Aquisição de línguas. É importante também que tenha conhecimentos de psicologia educacional, linguística comparada, diferentes métodos de ensino de línguas, fonologia e alguma experiência como professor de línguas. A Pracetum Inglês busca se apoiar nesses critérios para selecionar seus professores acreditando que esses são pré-requisitos fundamentais para atuar em sala de aula.

8. Ainda relacionado à pergunta anterior, você acredita na associação entre língua e identidade?

1 response

Assim como muitos estudiosos no campo da linguagem, acreditamos que todo ato de fala é um ato de identidade. A língua constitui-se em uma atividade essencialmente social. O fato de a língua ser condicionada e modelada pela realidade social e cultural faz dela também um instrumento político que representa reflexos significativos no processo de aprendizagem. Buscamos nortear nosso trabalho na Pracetum Inglês entendendo a língua como meio privilegiado de expressão e veículo de identidade cultural.

9. Dos alunos que a Pracetum-inglês tem e daqueles que já formou, você consegue perceber alguma relação entre o aprendizado de inglês e o empoderamento deles?

1 response

Sim, claro. Temos alunos que deram continuidade ao estudo da língua na universidade, no curso de Letras com inglês, por exemplo.

10. Por que você foi resistente a proposta de desenvolver uma pesquisa de doutorado?

1 response

Ao longo da história da Associação Pracetum, fomos procurados por vários profissionais para que a instituição fosse objeto de pesquisa, tanto de trabalhos de faculdade, mestrado e doutorado. Infelizmente muitos pesquisadores, quando concluíram suas pesquisas, não deram nenhum tipo de retorno para a instituição, nem tampouco entregaram o resultado do trabalho realizado.

11. Houve alguma mudança de opinião?

1 response

Sim, primeiramente pelo fato de Kelly já ser voluntária na Pracetum Inglês, sempre demonstrando compromisso, interesse e respeito pelas atividades, que revemos a decisão de aceitar a pesquisa na instituição. Ao longo do desenvolvimento da

pesquisa, Kelly apresentou seu trabalho de forma extremamente profissional e sempre dando retorno das ações realizadas.

12. Você poderia fazer um balanço do projeto?

1 response

Além da oportunidade que os alunos formandos da Pracatum Inglês tiveram de participar de um projeto que alia a prática da língua inglesa e o trabalho voluntário, o projeto também trouxe aos pequenos alunos da creche, a oportunidade de estar próximo de um idioma um pouco distante para eles, de uma forma lúdica e prazerosa, que é através da cotação de histórias.

13. Se hoje você tivesse uma proposta de parceria para fazer com a universidade/alunos do departamento de Letras, o que seria sugerido?

1 response

Precisamos conversar com todos os agentes da cadeia para juntamente analisarmos uma atividade de seja produtiva para todos. Mas uma ação que poderíamos trabalhar é na área de leitura e contação de historia, mobilizando aprendizes para multiplicação dos saberes e despertando o interesse nas crianças da comunidade para a prática da leitura.

14. Após assistir à apresentação dos alunos da creche Virgen De La Almudena (CMEI), qual mensagem você gostaria de deixar registrado nesta pesquisa?

1 response

Que as crianças tenham mais oportunidades como essa, e projetos contínuos, para que possam estar perto do idioma que futuramente será tão importante para eles, e que seja mostrado a eles que a língua inglesa pode ser sim prazerosa de aprender.

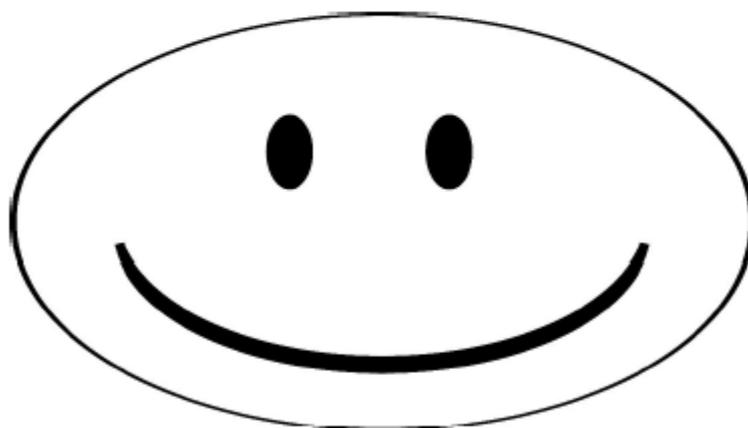
APÊNDICE E – ATIVIDADES REALIZADAS

THE VERY HUNGRY CATERPILLAR

I DISLIKE



I LIKE



1ª HISTÓRIA – O CABELO DE LELÊ

I LIKE MY HAIR

I DON'T LIKE MY HAIR

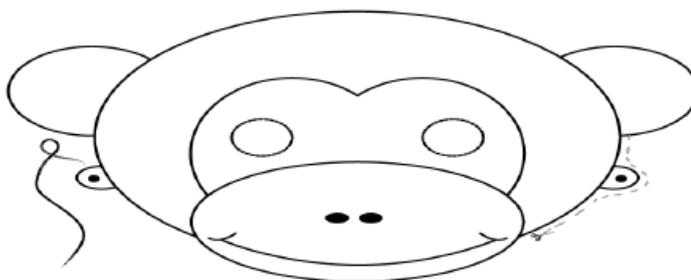


3ª HISTÓRIA - Boladas e Amigos

CAT



MONKEY



COCK



23 HISTÓRIA – MENINA BONITA DO LAÇO DE FITA

CUTE GIRL IN A BOW

NAME: _____



GIRL

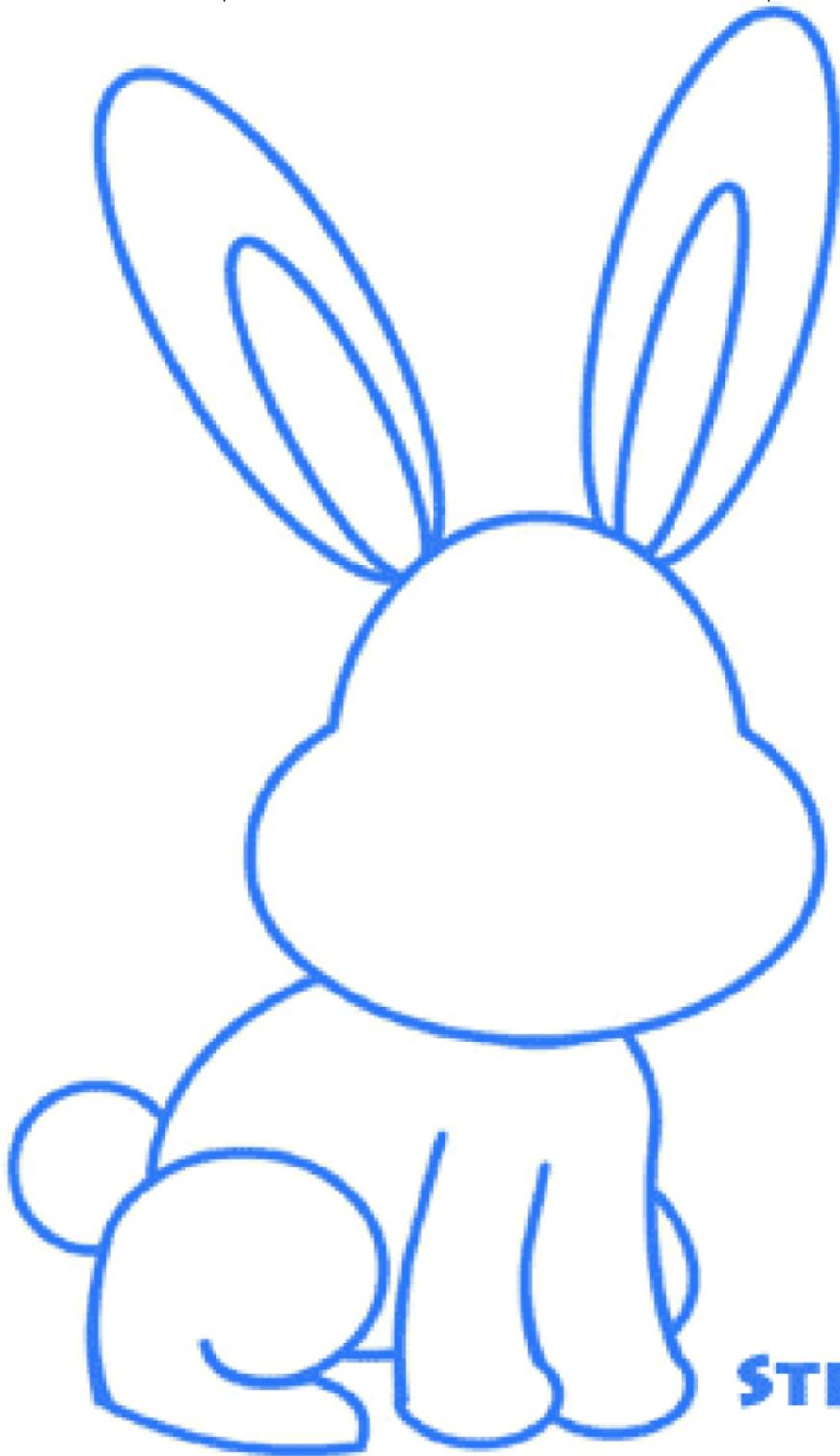
The Curly Haired Girl



BOY



RABBIT

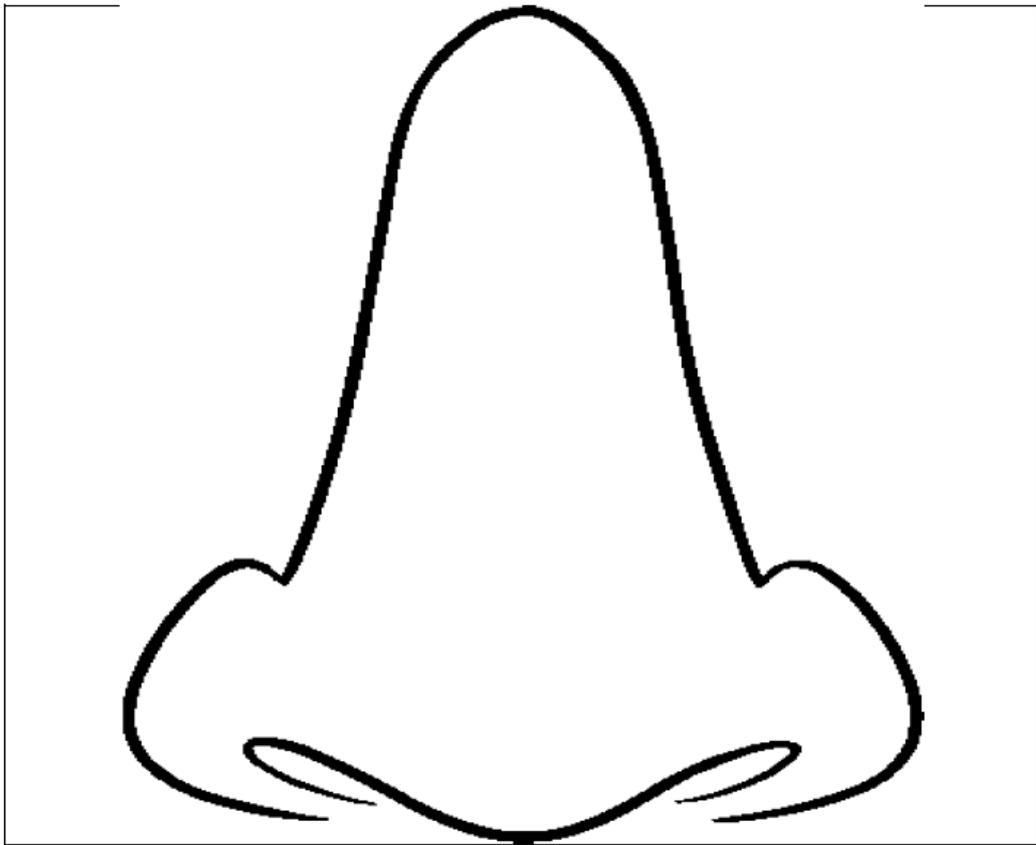
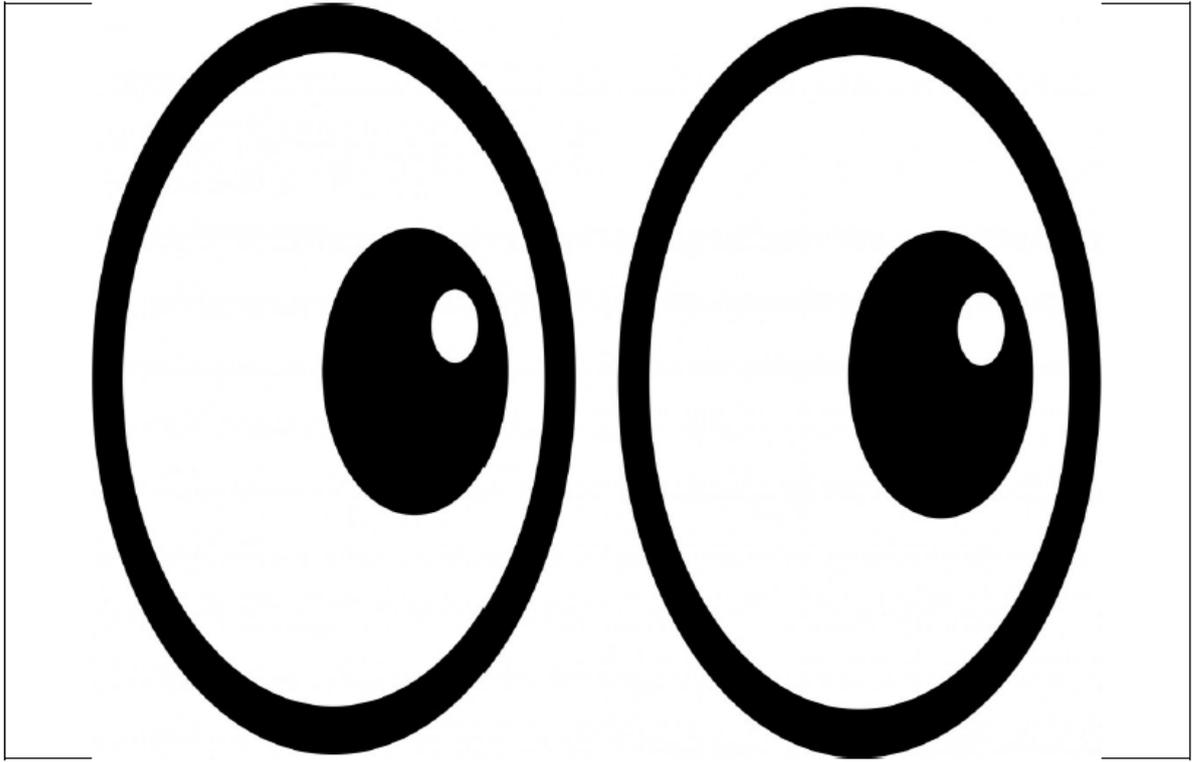


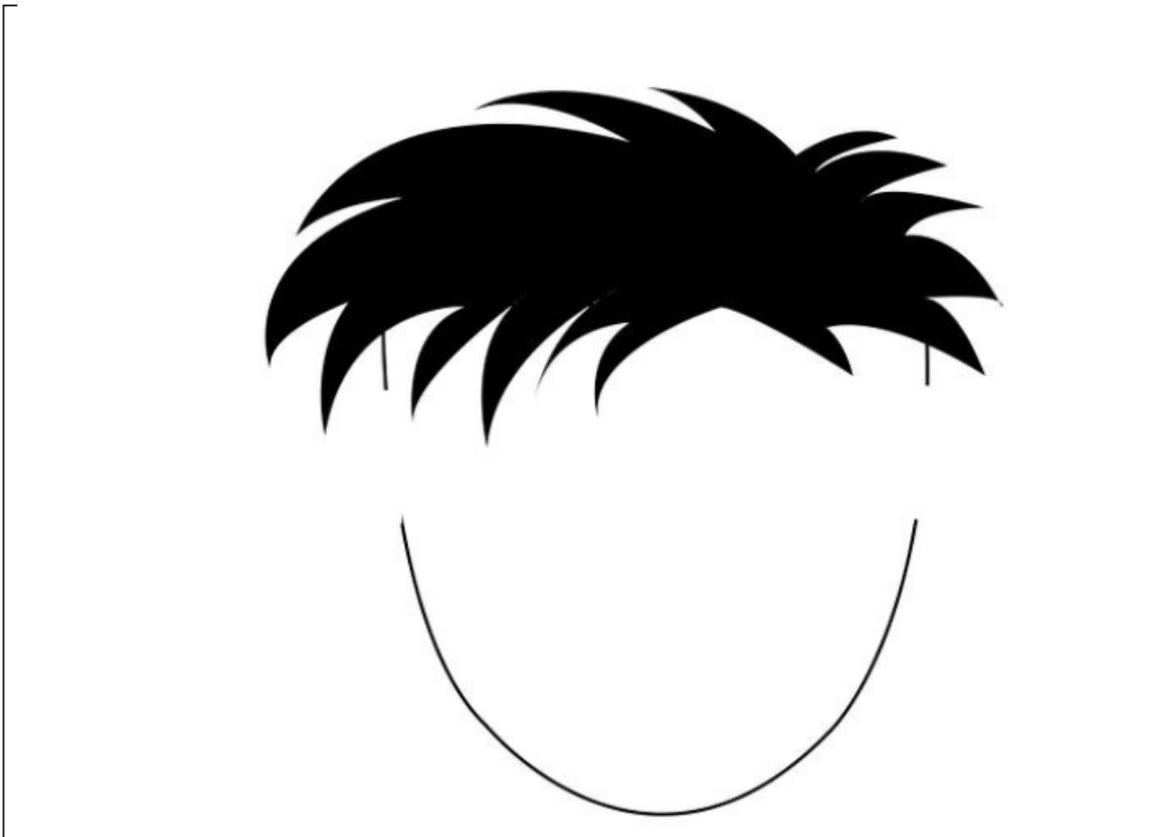
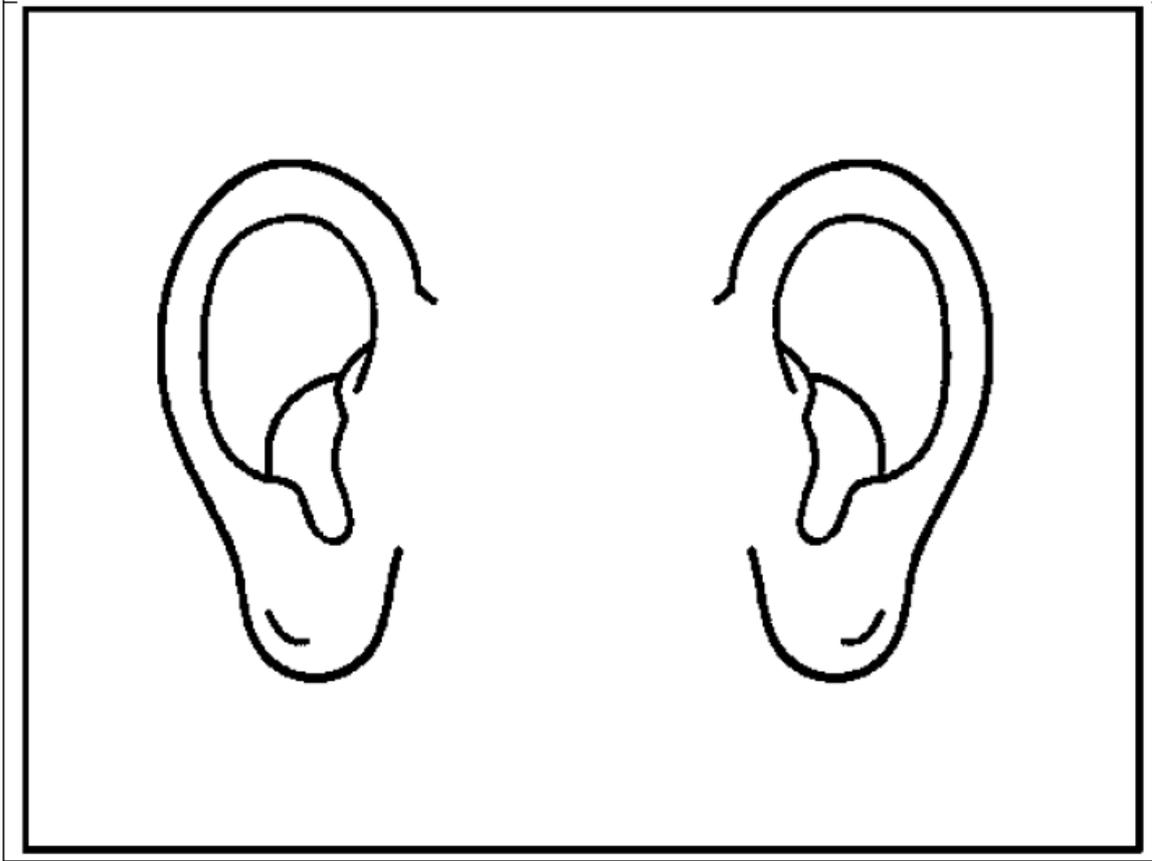
STEP 3

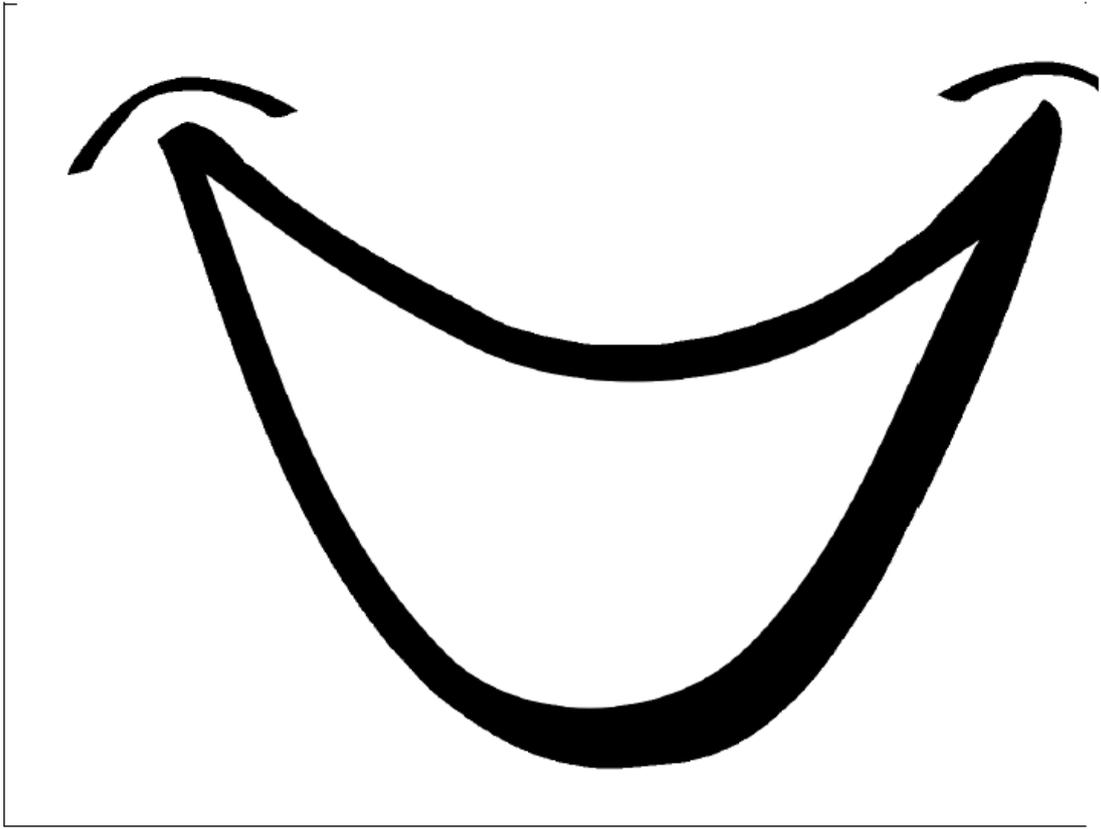
RABBIT

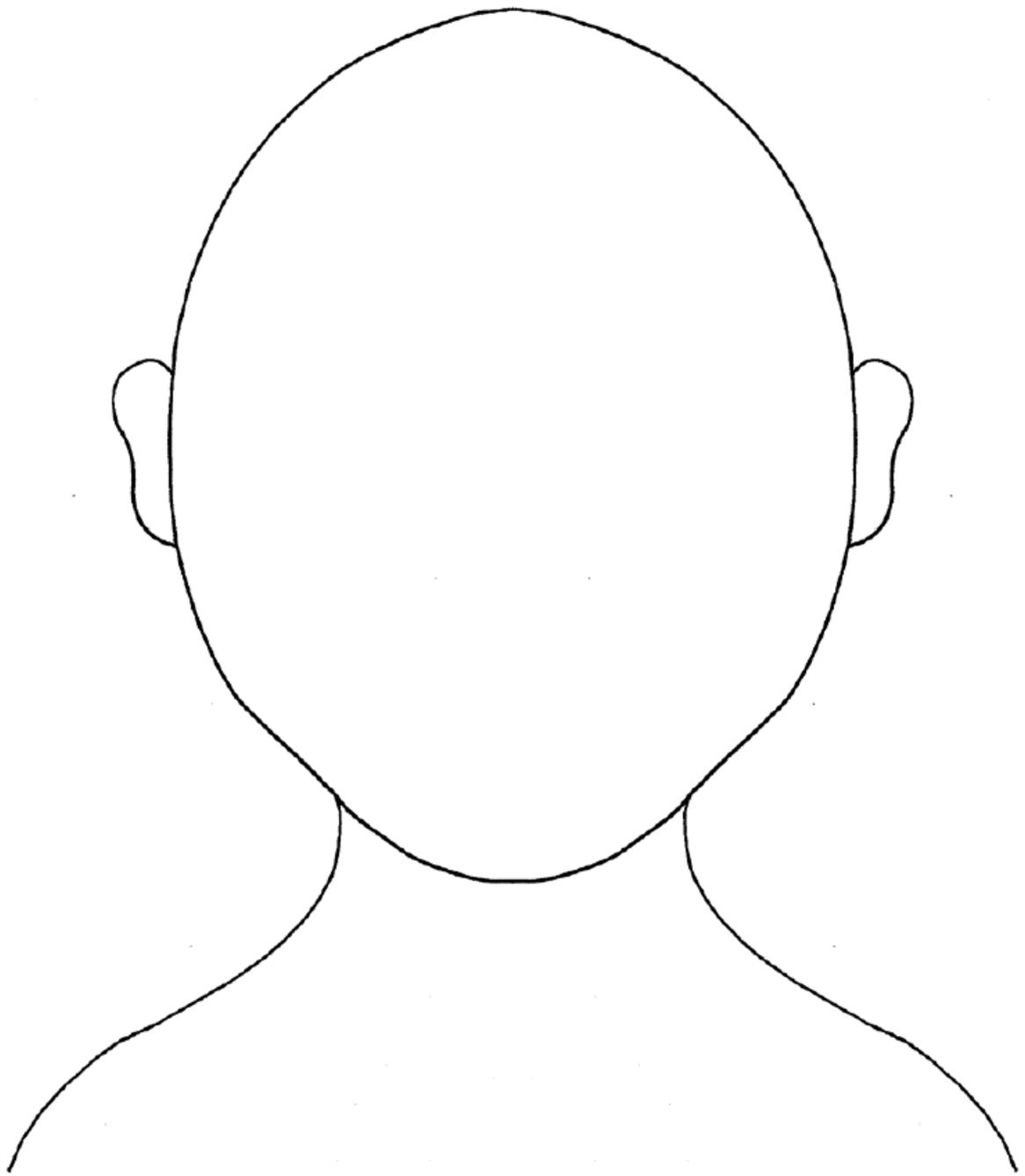
NAME: _____



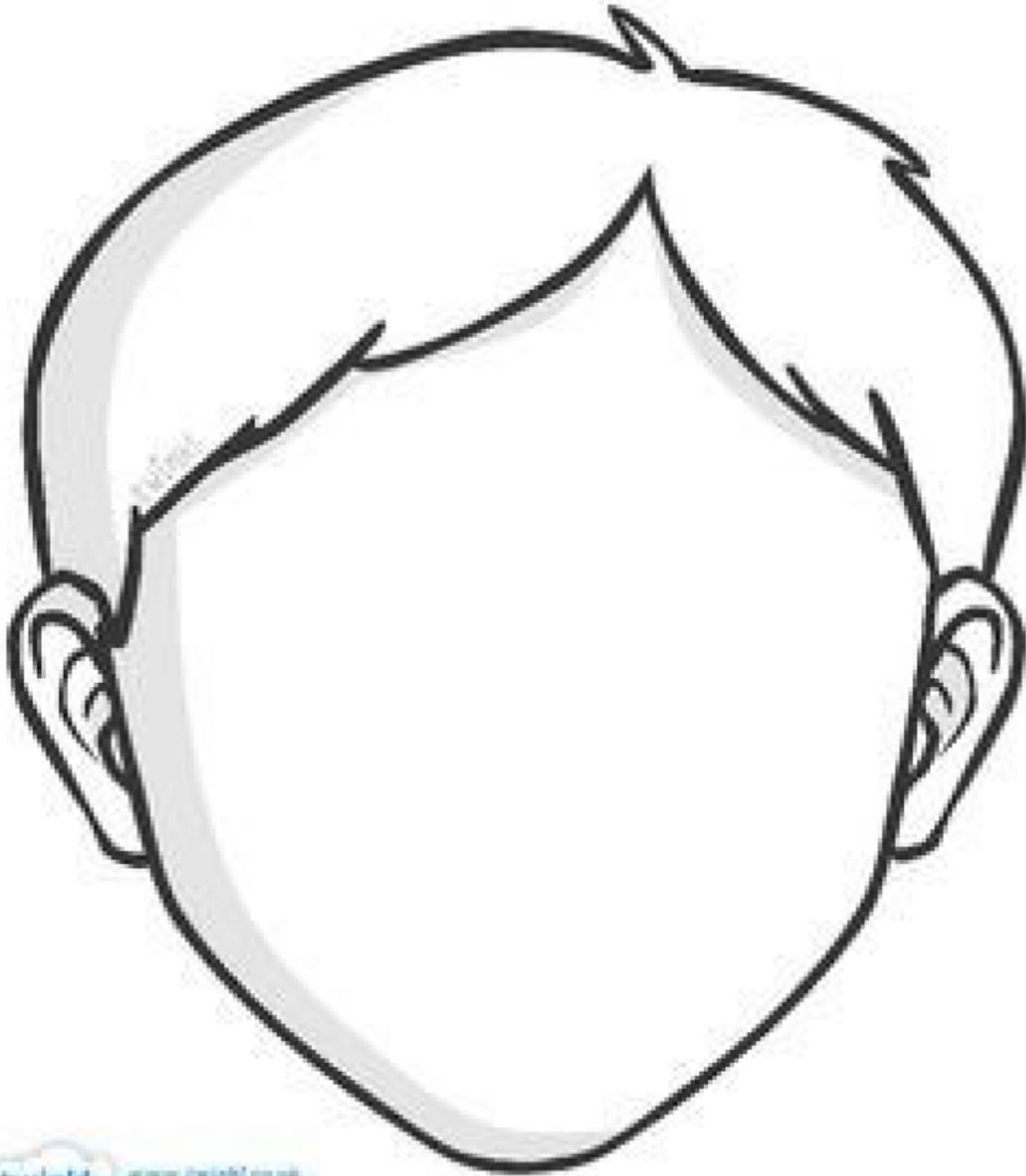




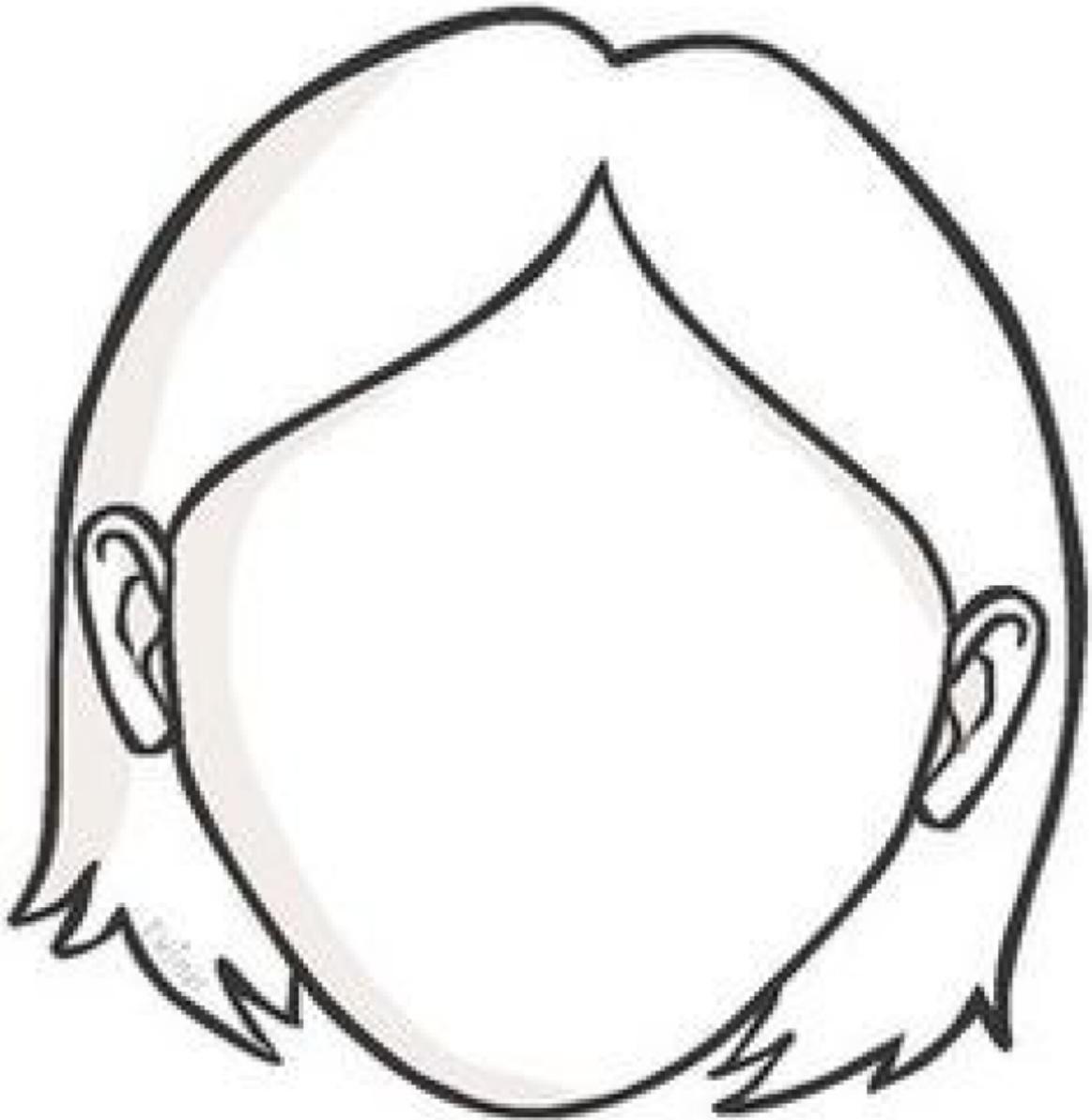




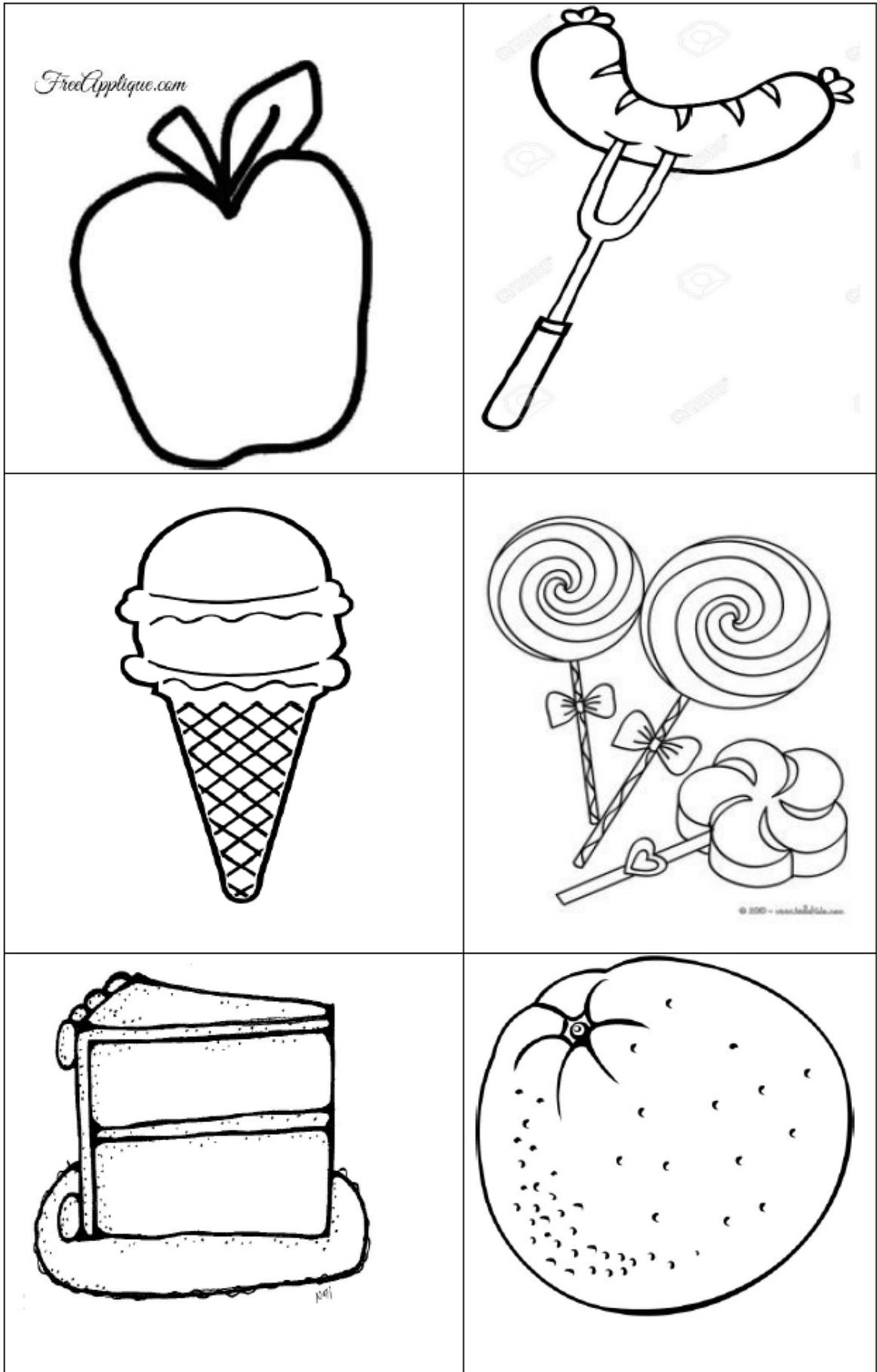
My Face



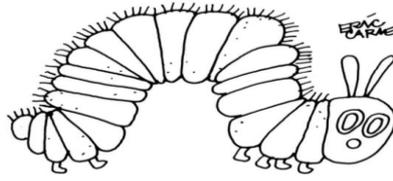
My Face



4ª HISTÓRIA THE HUNGRY CATERPILLAR



THE VERY HUNGRY CARTEPILLAR



A LOLLIPOP

APÊNDICE F – PLANOS DE AULA

PLANO DE AULA nº1 (de 3 planos)

CONTADORES: Tiago e Virginia	TURMA: grupo 5	DATA: 06/05/2016	Nº de alunos: 16
HISTÓRIA: Bolada e Amigos			

	PROCEDIMENTOS	ESTÁGIO DA AULA
OBJETIVO EXPLÍCITO	<p>*Apresentar aos alunos as palavras que serão exploradas durante a contação de história que acontecerá na próxima aula.</p> <p>*As crianças irão aprender os nomes dos seguintes animais: <i>cock, monkey, cat</i> e <i>seagull</i>.</p>	Pré-apresentação do vocabulário.
OBJETIVO IMPLÍCITO	Brincar aprendendo	
ESTRATÉGIA	<p>*Os alunos serão apresentados à figura dos animais, mas antes responderão às perguntas:</p> <p>a) Vocês conhecem esses bichos?</p> <p>b) Alguém sabe o nome deles?</p> <p>c) Quem tem um gato em casa? E um galo?</p> <p>* Com as as mesmas figuras o contador e a contadora de história irão ensinar os nomes dos animais em inglês através do exercício de repetir (<i>listen and repeat</i>).</p>	Ensinando o vocabulário (<i>listen and repeat</i>)
ATIVIDADE 1	*os contadores irão imitar um bicho e os alunos devem tentar adivinhar o nome deste.	Reforço do vocabulário

	PROCEDIMENTOS	ESTÁGIO DA AULA
ATIVIDADE 2	*Jogo de advinha: o contador ou a contadora irá escolher alguns voluntários para desenhar um animal. Os demais alunos têm que adivinhar e dizer o nome do animal em inglês.	Revisão do vocabulário
CONCLUSÃO	* Os contadores irão usar as máscaras dos bichos e perguntar aos alunos qual daqueles eles levarão para casa. Dependendo da escolha, cada um irá receber uma máscara de um bicho para ser pintada e recortada. Ao final, cada um deve dizer o nome em inglês do bicho que está levando consigo.	Produção



PLANO DE AULA nº2 (de 3 planos)

CONTADORES: Tiago e Virginia	TURMA: Grupo 5	DATA: 13/05/2016	Nº de alunos: 16
HISTÓRIA: Bolada e Amigos			

	PROCEDIMENTOS	ESTÁGIO DA AULA
OBJETIVO EXPLÍCITO	*Revisar as palavras que foram apresentadas na aula anterior. * A revisão irá ocorrer através de atividades contextualizadas.	Revisão do vocabulário.
OBJETIVO IMPLÍCITO	Brincar aprendendo	
ESTRATÉGIA	*Os alunos responderão à pergunta: What is this? Para que digam o nome dos animais que aparecerão na figura.	Revisão <i>(listen and repeat)</i>
ATIVIDADE 1	*Cada aluno irá receber uma cópia da atividade onde estão três bichos: Monkey, cat and cock. À medida que eles forem ouvindo os contadores dizerem os nomes dos bichos, devem marcar um (X) no respectivo.	Reforço do vocabulário
	<div style="border: 1px solid black; padding: 5px; margin: 0 auto; width: 100px;"> <div style="text-align: center; margin-bottom: 5px;">CAT </div> <div style="text-align: center; margin-bottom: 5px;">MONKEY </div> <div style="text-align: center;">COCK </div> </div>	

	PROCEDIMENTOS	ESTÁGIO DA AULA
	*Após essa atividade de reconhecimento, os alunos podem pintar livremente a atividade.	
ATIVIDADE 2	*A turma será dividida em 2 grupos. Quem não souber o nome dos animais da figura 'Leva bolada' (frase da história)	Revisão do vocabulário
CONCLUSÃO	* Os contadores irão pedir que cada um desenhe um bicho da história que eles possam nomear em inglês, através da frase: This is my	Produção



PLANO DE AULA nº3 (de 3 planos)

CONTADORES: Tiago e Virginia	TURMA: grupo 5	DATA: 20/05/2016	Nº de alunos: 16
HISTÓRIA: Bolada e Amigos			

	PROCEDIMENTOS	ESTÁGIO DA AULA
OBJETIVO EXPLÍCITO	*Contar a história 'Bolada e Amigos.	Contação de História
OBJETIVO IMPLÍCITO	Brincar aprendendo	
ESTRATÉGIA	*Apresentar o livro aos alunos, deixando que eles toquem nesse brinquedo e vejam suas páginas para que eles possam, talvez dizer os nomes dos animais, sem que os contadores peçam.	Memória seletiva (experimentando a história de maneira autônoma)
ATIVIDADE 1	*Os contadores irão dar o comando já conhecido deles: 1,2,3 <i>listen to me</i> , para começar a história. Cada vez que os personagens aparecem, o contador diz seus nomes em inglês.	Ouvindo a história
ATIVIDADE 2	*Jogo de recontar. Agora é a vez dos alunos contarem a história do seu jeito, mas usando a LE, na medida que sua memória e euforia permitirem. *Esse processo deve ocorrer por 2 vezes.	Recontando a história
CONCLUSÃO	* Os contadores irão ensinar as crianças a fabricar uma bola de meia de preenchida com feltro	Produção

PLANO DE AULA nº1 (de 3 planos)

CONTADORES: Tiago e Virginia	TURMA: grupo 5	DATA: de acordo com os acontecimentos	Nº de alunos: 16
HISTÓRIA: Menina Bonita do Laço de Fita			

	PROCEDIMENTOS	ESTÁGIO DA AULA
OBJETIVO EXPLÍCITO	<p>*Apresentar aos alunos as palavras que serão exploradas durante a contação de história que acontecerá na próxima aula.</p> <p>*As crianças irão aprender algumas cores: <i>black, orange, white, brown, pink</i>.</p> <p>*Além dessas palavras, também serão expostos aos léxicos <i>Boy e Girl</i>.</p>	Pré-apresentação do vocabulário.
OBJETIVO IMPLÍCITO	*Discutir gênero, raça e identidade.	
ESTRATÉGIA	<p>* Serão apresentados às cores (<i>black, white, brown, orange e pink</i>) através dos lápis de cor que ficam em cima de suas mesas.</p> <p>* De posse de duas figuras de uma menina e de um menino serão ensinados dois novos léxicos: <i>Boy and girl</i>. Os contadores também irão apontar para os alunos para que eles digam: <i>boy, girl</i>, de acordo com o gênero que lhe é visível nesse momento.</p>	Ensinando o vocabulário <i>(listen and repeat)</i>
ATIVIDADE 1	<p>* Os sujeitos dirão a cor em inglês, e em seguida os alunos devem tocar em algo que corresponde à esta.</p> <p>*Após essa atividade de reconhecimento, os alunos irão receber uma cópia com uma árvore</p>	Reforço do vocabulário

	PROCEDIMENTOS	ESTÁGIO DA AULA
	cheia de maçãs numeradas, eles devem pitar as maçãs de acordo com a cor (e.x. maçã número 1 – Orange)	
ATIVIDADE 2	<p>*Jogo de Identificar:</p> <p>a) os alunos receberão duas palcas de identificação (<i>boy and girl</i>). Serão convidados a caminhar pela escolar para colocar a placa em lugares como banheiro, armário e etc.</p>	Revisão do vocabulário
CONCLUSÃO	<p>* Os alunos irão receber a figura de um rosto que parece com o da personagem da história. Eles irão fazer uma pintura livre:</p> 	Produção



PLANO DE AULA nº2 (de 3 planos)

CONTADORES: Tiago e Virginia	TURMA: Grupo 5	DATA: de acordo com os acontecimentos	Nº de alunos: 16
HISTÓRIA: Menina Bonita do Laço de Fita			

	PROCEDIMENTOS	ESTÁGIO DA AULA
OBJETIVO EXPLÍCITO	*Revisar as palavras que foram apresentadas na aula anterior. * A revisão irá ocorrer através de atividades contextualizadas.	Revisão do vocabulário.
OBJETIVO IMPLÍCITO	*Discutir gênero, raça e identidade.	
ESTRATÉGIA	*Os alunos responderão à pergunta: What color is it?	Apresentação <i>(listen and repeat)</i>
ATIVIDADE 1	*Os contadores irão ensinar o significado da frase <i>I am</i> . Cada aluno deverá escolher qualquer cor para se identificar (e.x. <i>I am black, orange, brown</i>) * Os alunos irão receber a imagem de um coelho/rabbit e eles devem pitá-lo da cor de sua preferência Ao final devem dizer <i>It's (black, white)</i>	Reforço do vocabulário
		
ATIVIDADE 2	*Aula passada, as crianças pintaram a figura de uma <i>girl</i> . Para hoje irão colorir um <i>boy</i> .	Revisão do vocabulário

	PROCEDIMENTOS	ESTÁGIO DA AULA
CONCLUSÃO	 <p>* A partir do modelo dos contadores, os alunos irão declarar sua cor da pele, ou como se veem. Para isso, haverá a moldura de um quadro na quale eles encaixarão seus rostos e dirão: <i>I am ...</i></p>	Produção



PLANO DE AULA nº3 (de 3 planos)

CONTADORES: Tiago e Virginia	TURMA: grupo 5	DATA: de acordo com os acontecimentos	Nº de alunos: 16
HISTÓRIA: Menina Bonita do Laço de Fita			

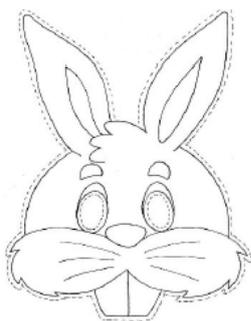
	PROCEDIMENTOS	ESTÁGIO DA AULA
OBJETIVO EXPLÍCITO	*Contar a história 'O Cabelo de Lelé.	Contação de História
OBJETIVO IMPLÍCITO	*Discutir gênero, raça e identidade.	
ESTRATÉGIA	*Apresentar o livro aos alunos, deixando que eles toquem nesse brinquedo e vejam suas páginas para que eles possam, talvez identificar personagens, sem que os contadores peçam.	Memória seletiva (experimentando a história de maneira autônoma)
ATIVIDADE 1	*Os contadores irão dar o commando já conhecido deles: 1,2,3 <i>listen to me</i> , para começar a história. Cada vez que os personagens aparecem, o contador diz seus nomes em inglês.	Ouvindo a história
ATIVIDADE 2	*Jogo de recontar. Agora é a vez dos alunos contarem a história do seu jeito, mas usando a LE, na medida que sua memória e euforia permitirem. *Esse processo deve ocorrer por 2 vezes.	Recontando a história
CONCLUSÃO	* Os contadores irão apresentar seus modelos: uma foto de família feita à mão. *Eles apresentarão a família: <i>This is my mom and me.</i> *As crianças irão receber um pedaço de papel couché para desenharem suas	Produção

PROCEDIMENTOS

ESTÁGIO DA AULA

fotografias e decorar o porta retrato da maneira que desejarem.

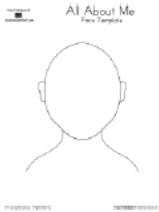
*Cada um irá receber a mascara de um coelho, para identificar e confeccionar.



PLANO DE AULA nº1 (de 3 planos)

CONTADORES: Tiago e Virginia	TURMA: grupo 5	DATA: de acordo com os acontecimentos	Nº de alunos: 16
HISTÓRIA: O Cabelo de Lelé			

	PROCEDIMENTOS	ESTÁGIO DA AULA
OBJETIVO EXPLÍCITO	<p>*Apresentar aos alunos as palavras que serão exploradas durante a contação de história que acontecerá na próxima aula.</p> <p>*As crianças irão aprender partes do corpo (face): <i>hair, head, eyes, nose mouth and ears.</i></p>	Pré-apresentação do vocabulário.
OBJETIVO IMPLÍCITO	Refetir sobre valores estéticos (autoimagem e identidade)	
ESTRATÉGIA	<p>*Os alunos serão apresentados às partes do corpo:</p> <p>a) Após a apresentação, devem ouvir e repetir, cada uma delas.</p> <p>b) O contador irá perguntar: Quem aqui tem big eyes, a big nose, a big mouth?</p> <p>c) Quem aqui gosta do seu: nose, eyes, mouth, etc?</p> <p>* Através de figuras (ver anexo), as crianças também serão expostas ao novo vocabulário</p>	Ensinando o vocabulário <i>(listen and repeat)</i>
ATIVIDADE 1	<p>*Os contadores usarão as figuras da apresentação para o jogo que será aplicado:</p> <p>a) as figuras serão coladas em alguns lugares da sala;</p>	Reforço do vocabulário

	PROCEDIMENTOS	ESTÁGIO DA AULA
	b) Quando o contador falar a palavra (e.x: nose), as crinaças devem correr em direção a ela.	
ATIVIDADE 2	<p>*Jogo de Touch and Touch:</p> <p>a) os alunos serão divididos em dupla e devem ficar um em frente ao outro.</p> <p>b) quando os voluntários disserem a palavra, eles devem tocar o rosto do seu colega, para identificar a parte do corpo ouvida.</p>	Revisão do vocabulário
CONCLUSÃO	<p>* Os alunos irão receber a figura de um rosto que precisa ser completada, mas esta deve ser a foto do seu autor/da criança, por essa razão a atividade foi denominada de <i>Selfie</i></p> 	Produção



PLANO DE AULA nº2 (de 3 planos)

CONTADORES: Tiago e Virginia	TURMA: Grupo 5	DATA: de acordo com os acontecimentos	Nº de alunos: 16
HISTÓRIA: O Cabelo de Lelé			

	PROCEDIMENTOS	ESTÁGIO DA AULA
OBJETIVO EXPLÍCITO	*Revisar as palavras que foram apresentadas na aula anterior. * A revisão irá ocorrer através de atividades contextualizadas.	Revisão do vocabulário.
OBJETIVO IMPLÍCITO	Refetir sobre valores estéticos (autoimagem e identidade)	
ESTRATÉGIA	*Os alunos responderão à pergunta: What is this? Para que digam o nome das partes do corpo humano que aparecerão na figura. * O contador irá demonstrar e/ou traduzir o sentido das estruturas: I like / I don't like.	Apresentação <i>(listen and repeat)</i>
ATIVIDADE 1	*O contador irá dividir o quadro branco em duas colunas e estas terão no topo de cada uma as frases: I like / I don't like. * Os alunos serão colocados em uma única linha. À medida que ouvirem a palavra (e.x. <i>mouth, hair</i>), eles devem pular para o lado da coluna que expressa sua opinião sobre partes do seu rosto.	Reforço do vocabulário

	PROCEDIMENTOS	ESTÁGIO DA AULA
ATIVIDADE 2	<p>*Cada aluno irá receber uma cópia de uma atividade recortar partes do rosto que devem ser coladas em uma face previamente entregue.</p> 	Revisão do vocabulário
CONCLUSÃO	<p>* Os contadores irão entregar a cada um deles uma kit com três fios de lã, para que eles façam, com a ajuda de todos, uma trança que remete ao Cabelo de Lelé. Dessa forma retomarão a palavra <i>hair</i>.</p>	Produção



PLANO DE AULA nº3 (de 3 planos)

CONTADORES: Tiago e Virginia	TURMA: grupo 5	DATA: de acordo com os acontecimentos	Nº de alunos: 16
HISTÓRIA: O Cabelo de Lelê			

	PROCEDIMENTOS	ESTÁGIO DA AULA
OBJETIVO EXPLÍCITO	*Contar a história 'O Cabelo de Lelê.	Contação de História
OBJETIVO IMPLÍCITO	Refetir sobre valores estéticos (autoimagem e identidade)	
ESTRATÉGIA	*Apresentar o livro aos alunos, deixando que eles toquem nesse brinquedo e vejam suas páginas para que eles possam, talvez dizer os nomes das partes do corpo, sem que os contadores peçam.	Memória seletiva (experimentando a história de maneira autônoma)
ATIVIDADE 1	*Os contadores irão dar o commando já conhecido deles: 1,2,3 <i>listen to me</i> , para começar a história. Cada vez que os personagens aparecem, o contador diz seus nomes em inglês.	Ouvindo a história
ATIVIDADE 2	*Jogo de recontar. Agora é a vez dos alunos contarem a história do seu jeito, mas usando a LE, na medida que sua memória e euforia permitirem. *Esse processo deve ocorrer por 2 vezes.	Recontando a história
CONCLUSÃO	* Os contadores irão perguntar se eles gostariam de experimentar cabelos diferentes. * Durante a execução dessa atividade os alunos irão expressar: <i>I like my hair</i> ou <i>I don't like my hair</i> .	Produção

PROCEDIMENTOS

ESTÁGIO DA AULA

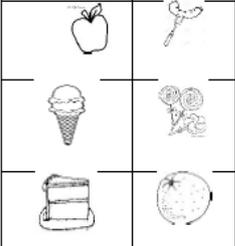


* Eles também serão informados que será tira uma foto deles, como se fosse uma *selfie* (para efeito de registro da tarefa).



PLANO DE AULA nº1 (de 3 planos)

CONTADORES: Tiago e Virginia	TURMA: grupo 5	DATA: de acordo com os acontecimentos	Nº de alunos: 16
HISTÓRIA: The Very Hungry Caterpillar			

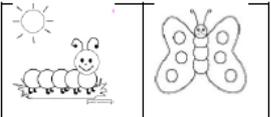
	PROCEDIMENTOS	ESTÁGIO DA AULA
OBJETIVO EXPLÍCITO	<p>*Apresentar aos alunos vocábulos relacionados à comida.</p> <p>*As crianças irão aprender a dizer alguns alimentos em inglês, entre eles: <i>apple, sausage, ice cream, lollipop, cake e orange.</i></p>	Pré-apresentação do vocabulário.
OBJETIVO IMPLÍCITO	*Falar sobre a tradição local através da comida.	
ESTRATÉGIA	<p>*Serão expostos aos alimentos na sua forma física, real. Primeiro os voluntários vão explorar os cheiros, para que eles adivinhem o nome dos alimentos em português, para em seguida aprender o vocábulo equivalente em inglês.</p> <p>* Os alunos, após a apresentação, poderão degustar os alimentos, enquanto isso deverão ouvir e repetir os nomes deles.</p>	Ensinando o vocabulário <i>(listen and repeat)</i>
ATIVIDADE 1	<p>* Os alunos irão receber uma cartela com os alimentos para marcar (food bingo).</p> <div style="text-align: center;">  </div>	Reforço do vocabulário

	PROCEDIMENTOS	ESTÁGIO DA AULA
ATIVIDADE 2	* Após essa atividade, as crianças receberão uma cartela semelhante para colorir e identificar alguns alimentos oralmente.	Revisão do vocabulário
CONCLUSÃO	* Os alunos irão fazer junto com os voluntários, um <i>lollipop</i> de lã.	Produção



PLANO DE AULA nº2 (de 3 planos)

CONTADORES: Tiago e Virginia	TURMA: Grupo 5	DATA: de acordo com os acontecimentos	Nº de alunos: 16
HISTÓRIA: O Cabelo de Lele			

	PROCEDIMENTOS	ESTÁGIO DA AULA
OBJETIVO EXPLÍCITO	*Revisar as palavras que foram apresentadas na aula anterior. * A revisão irá ocorrer através de atividades contextualizadas.	Revisão do vocabulário.
OBJETIVO IMPLÍCITO	Refetir sobre valores estéticos (autoimagem e identidade)	
ESTRATÉGIA	*Os alunos responderão à pergunta: What is this? Para que digam o nome dos alunos. * Serão apresentados também às palavras <i>caterpillar</i> e <i>butterfly</i> através de dois bichinhos de pelúcia.	Apresentação <i>(listen and repeat)</i>
ATIVIDADE 1	*Os alunos irão colorir a <i>caterpillar</i> e a <i>butterfly</i> : 	Reforço do vocabulário
ATIVIDADE 2	* A butterfly mask: 	Revisão do vocabulário
CONCLUSÃO	* Confeccionar uma lagarta com círculos coloridos de cartolina. Dentro dos círculos, as crianças irão desenhar	Produção

PROCEDIMENTOS

ESTÁGIO DA AULA

	os alimentos como se estes tivessem na barrigada do bichinho.	
--	---	--



PLANO DE AULA nº3 (de 3 planos)

CONTADORES: Tiago e Virginia	TURMA: grupo 5	DATA: de acordo com os acontecimentos	Nº de alunos: 16
HISTÓRIA: The Very Hungry Caterpillar			

	PROCEDIMENTOS	ESTÁGIO DA AULA
OBJETIVO EXPLÍCITO	*Contar a história 'O Cabelo de Lelé.	Contação de História
OBJETIVO IMPLÍCITO	*Falar sobre a tradição local através da comida.	
ESTRATÉGIA	<p>*Os voluntários irão explorar o conhecimento local dos alunos:</p> <p>a) Onde vende o melhor acarajé do Candeal?</p> <p>b) Qual é a comida mais gostosa da sua casa?</p> <p>d) Quem é Dona Carmé?</p> <p>e) Quem não gosta de caruru?</p> <p>Após essas perguntas, os contadores apresentarão o livro aos alunos, deixando que eles toquem nesse brinquedo e vejam suas páginas para que eles possam, talvez identificar os personagens, sem que os contadores peçam.</p>	<p>Memória seletiva (experimentando a história de maneira autônoma)</p>
ATIVIDADE 1	*Os contadores irão dar o comando já conhecido deles: 1,2,3 <i>listen to me</i> , para começar a história. Desta vez, em um ritmo mais lento, uma vez que a narrativa será contada em inglês.	Ouvindo a história

	PROCEDIMENTOS	ESTÁGIO DA AULA
ATIVIDADE 2	<p>*Jogo de recontar. Agora é a vez dos alunos contarem a história do seu jeito, mas usando a LE, na medida que sua memória e euforia permitirem.</p> <p>*Esse processo deve ocorrer por 2 vezes.</p> <p>* Os alunos deverão se posicionar com relação às suas preferências alimentar em um jogo de corer para a coluna:</p> <div data-bbox="608 835 887 927" style="border: 1px solid black; padding: 5px; display: flex; justify-content: space-around; align-items: center;"> <div style="text-align: center;"> <p>I LIKE ...</p>  </div> <div style="text-align: center;"> <p>I DISLIKE</p>  </div> </div>	Recontando a história
CONCLUSÃO	<p>* Os contadores irão levar pitombas e jamelão para construir a lagarta comestível.</p>	Produção



APÊNDICE G – PROPOSTA DE PARCERIA COMO RESULTADO DA PESQUISA DE DOUTORADO



UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA
INSTITUTO DE LETRAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LINGUA E CULTURA

PROPOSTA DE PARCERIA COMO RESULTADO DA PESQUISA DE DOUTORADO

PROJETO DE PESQUISA Sou do Candyall Guetho Square, sou do mundo e tenho uma história para lhe contar: a contação de narrativas como uma ação social das aulas de inglês como língua franca (ILF) no Candeal.

Doutoranda: Kelly Barros Santos

Orientadora: Prof. Dra. Denise Scheyerl

À gestora da PRACATUM

Após o desenvolvimento da pesquisa intitulada acima, entendemos que para o aprendizado de inglês servir como uma ferramenta social e política para alunos que foram favorecidos pelas iniciativas da Pracatum-Inglês, estes deveriam dar uma devolução para a própria comunidade. Portanto, através deste documento, venho fazer a seguinte proposta:

OBJETIVO

Mobilizar os aprendizes a dividir seu aprendizado com as crianças da comunidade, através de um projeto de contação de histórias denominado 'Quem conta um conto, aumenta um ponto'.

PARTICIPANTES

Alunos em fase de conclusão do curso de inglês.

ORIENTAÇÕES

- Os alunos do último semestre, serão informados que como parte das atividades de conclusão do curso, eles deverão participar do projeto 'Quem conta um conto, aumenta um ponto';
- O projeto deve ser detalhado para os participantes, de maneira que estes estejam cientes das suas tarefas;
- Os aprendizes serão expostos às razões pelas quais eles foram implicados no processo de devolução do seu aprendizado;
- Deve ficar claro para os participantes que eles serão orientados de como será a metodologia do projeto;
- Haverá uma lista de presença para registro.

METODOLOGIA

- Duas reuniões mensais para trabalhar a história que será contada e, o segundo encontro para realizar a contação de história;
- Durante os encontros onde as histórias serão planejadas, os alunos receberão as orientações sobre como contar e o que será explorado em cada narrativa;
- Os alunos irão ajudar na confecção dos recursos visuais para as sessões de contação de história.

Bernardo Toro ressalta que para o voluntariado ser bem sucedido dentro de uma Organização Não-Governamental, é necessário que os sujeitos desenvolvam algumas habilidades essenciais no próprio cotidiano, como por exemplo: (i) aprender a conviver com a diferença; (ii) aprender a comunicar; (iii) aprender a interagir; (iv) aprender a decidir em grupo e (v) aprender a valorizar o saber social. Por conseguinte, além de compartilhar conhecimento, os alunos irão "repensar a aquisição de inglês como língua estrangeira em seus contextos sociais, levando em consideração o gênero, a raça e outras relações de poder, bem como a concepção de sujeito como sendo múltiplo e formado dentro de diferentes discursos" (PENNYCOOK, 1998, p. 46-47), de maneira que o aprendizado de inglês no Candeal possa ser encarado como prática social e suas implicações para a democratização e acessibilidade ao aprendizado que deve ser mediado por atitudes pedagógicas relevantes para o exercício da cidadania e, que promovam o empoderamento dos aprendizes-participantes, ao invés de acentuar a exclusão e a alienação dos usuários.

Proponente – pesquisadora

Proponente – orientadora

Promitente – gestora da Pracatum

ANEXOS

Material complementar de autoria de terceiros. No **Tabela 0-1** encontra-se a listados anexos deste documento.

Tabela 0-1: Lista dos anexos desse documento

Anexo A: Carta de Apresentação da Universidade do Hawaii
Anexo B: Distribuição do Livro Didático
Anexo C: Projeto Contação de História

ANEXO A – CARTA DE APRESENTAÇÃO DA UNIVERSIDADE DO HAWAII

Department of Languages and Literatures of Europe and the Americas



Sou professora de Línguas Estrangeiras na Universidade do Havai em Mānoa e estou trabalhando com a Kelly Barros da UFBA em um projeto sobre a Aprendizagem de Línguas Baseada em Projetos (Project-based Language Learning). No qual os meus alunos escrevem livros para crianças no projeto PRACATUM. Nós estamos planejando uma breve visita ao projeto PRACATUM em junho (em data a ser definida) para entregar os livros às crianças e conhecer o projeto.

Se tiver qualquer dúvida ou pergunta a respeito do projeto ou da visita, por favor, não hesite de entrar em contato comigo, rmamiya@hawaii.edu ou +1 808-956-3347.

Atenciosamente,

A handwritten signature in black ink that reads "Rachel Mamiya Hernandez".

Rachel Mamiya Hernandez
Instructor of Portuguese & Spanish
Languages and Literatures of Europe and the Americas
University of Hawai'i at Mānoa,

1890 East-West Road, Moore Hall 483
Honolulu, Hawai'i 96822-2318
Telephone: (808) 956-8520
Fax: (808) 956-9536

An Equal Opportunity/Affirmative Action Institution

ANEXO B – DISTRIBUIÇÃO DO LIVRO DIDÁTICO



MEC
Ministério da Educação
Inep
Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
Diretoria de Estatísticas Educacionais (Deed)
Coordenação Geral do Censo Escolar da Educação Básica (CGCEB)

Programas e Políticas Federais que utilizam os dados do
Censo Escolar
Orientações de preenchimento
VERSÃO PRELIMINAR

Programa Nacional do Livro Didático (PNLD)

O PNLD tem o objetivo de prover as escolas públicas da educação básica com livros didáticos e acervos de obras literárias, obras complementares e dicionários. O Programa é executado em ciclos trienais alternados, alternando as etapas da educação básica: anos iniciais do ensino fundamental (1º ao 5º do ensino fundamental), anos finais do ensino fundamental (6º ao 9º do ensino fundamental) e ensino médio (1ª à 3ª série do ensino médio). Assim, a cada ano o FNDE adquire e distribui livros para todos os alunos de determinada etapa de ensino, e repõe e complementa os livros reutilizáveis para outras etapas.

O Programa distribui os livros didáticos de acordo com projeções do Censo Escolar referentes a dois anos anteriores ao ano do programa, uma vez que este é o Censo disponível no momento do processamento da escolha feita pelas escolas. Dessa maneira, poderá haver pequenas oscilações entre o número de livros e o de alunos.

Para realizar o ajuste, garantindo o acesso de todos os alunos aos materiais, é necessário fazer o seu remanejamento. Ou seja, aquelas escolas que tenham excesso de material repassam para aquelas onde ocorra falta de livros. As escolas podem recorrer ainda à reserva técnica, percentual de livros disponibilizado às Secretarias Estaduais de Educação para atender às novas turmas e matrículas.

ANEXO C – PROJETO CONTAÇÃO DE HISTÓRIA

Tarde de Contação de Histórias em Inglês e Férias na Cultura: tempo de brincar juntos!
(TEATRO EVA HERZ – SALVADOR)

Acbeu realiza contação gratuita de história em inglês na Livraria Cultura

by Pequenópolis / Sem comentários até o momento

No sábado, dia 29, a criançada entre 4 a 8 anos de idade tem novo encontro no programa Contação de História em Inglês, promovido pela Acbeu em parceria com a Acbeu Maple Bear Canadian School e a Livraria Cultura. O objetivo é encorajar as crianças a ler livros em inglês e ampliar seu conhecimento da língua.

O evento deste sábado será comandado pela professora da Acbeu Carla Miranda. A atividade gratuita e aberta ao público será realizada no espaço infantil da Livraria Cultura, no Salvador Shopping, às 17h.



(fonte: <http://www.pequenopolisba.com.br/site/recreacao-infantil/acbeu-realiza-contacao-de-historia-na-livraria-cultura/>)