

NARRATIVAS DE APRENDIZAGEM COMO RECURSO DIDÁTICO: (RE)CONHECENDO ALUNOS COM SUAS HISTÓRIAS DE VIDA

*Giedra Ferreira Cruz**

RESUMO: Este artigo apresenta o uso de narrativas de aprendizagem como importante recurso didático. Muitos pesquisadores (PAIVA, 2005; DEACON et al., 2006; MOTA, 2012; LIMA, 2012; CRUZ, 2015) têm enfatizado a importância de ouvir a voz do aluno como forma de melhor compreender o complexo processo de ensino-aprendizagem de línguas. Dessa forma, o uso de narrativas como material didático pode ajudar o aluno e o professor. O aluno, no sentido de ao escrever se tornar mais crítico-reflexivo sobre a sua própria aprendizagem; e o professor, a (re)conhecer e, conseqüentemente, aproximar-se dos seus alunos. Com essa aproximação, o planejamento das aulas pode ser direcionado para as reais necessidades desses alunos, proporcionada pela interação entre esses atores sociais.

PALAVRAS-CHAVE: Ensino-aprendizagem de línguas; Material Didático; Narrativas de aprendizagem.

Introdução

O ensino e a aprendizagem de língua são processos considerados complexos por representarem conexões entre aprendizes, professores, instituições de ensino, contextos social e político, recursos didáticos e tecnológicos, dentre outros. De acordo com Paiva (2006), esses elementos estão inter-relacionados pelo fato de os atores sociais envolvidos,

* Doutora em Língua e Cultura pela Universidade Federal da Bahia (Ufba). Professora Adjunta da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (Uesb).

como, por exemplo, professores e alunos, fazerem parte tanto do contexto escolar como do contexto social. Assim sendo, ao se levar em conta as narrativas de aprendizagem, o estudante torna-se o ponto de partida para se tentar entender o complexo processo de ensinar e de aprender línguas.

Levando-se em consideração que os seres humanos são diferentes e, sendo assim, aprendem de maneiras diferentes, pois têm características pessoais, estilos e estratégias de aprendizagem, níveis socioeconômicos e políticos, oportunidades de experiências, aspectos culturais e background escolar (envolvendo materiais didáticos, professores etc.) diferenciados, este artigo pretende discutir sobre a importância da escrita de narrativas de aprendizagem como relevante material didático a ser incorporado nas aulas de língua para uma melhor compreensão dos processos de ensino e de aprendizagem.

Deacon et al. (2006) enfatizam que o uso de narrativas para fins pedagógicos objetiva a reflexão do estudante sobre seu processo de aprendizagem, ao mesmo tempo em que visa a que esse aprendiz obtenha significado da sua própria história. Para esses autores, ao utilizarem as histórias dos seus alunos como textos integrantes do currículo em sala de aula, os estudantes percebem que suas histórias são o conteúdo da aula e que sua trajetória de vida é considerada, fazendo com eles se tornem mais participativos.

Este artigo se inicia com uma apresentação sobre os conceitos de ‘narrativa’ e ‘experiência’ para, em seguida, discutir-se sobre o uso de narrativas tanto em questões relacionadas à pesquisa quanto ao ensino-aprendizagem. Para tal, serão abordadas as implicações pedagógicas do uso de narrativas em sala de aula como uma ferramenta didática por refletir experiências pessoais e coletivas de aprendizes de línguas.

Narrativas como ferramenta reveladora de experiências

A escrita de narrativas reflete um processo complexo, por revelarem experiências relacionadas ao passado, presente e futuro ao mesmo tempo. Dessa forma, o conceito de narrativa tem sido concebido de várias maneiras, dependendo da perspectiva teórica do estudioso. Entendo narrativa de aprendizagem, em concordância com Paiva (2010) e As-

sis-Peterson e Silva (2010), como o meio pelo qual o indivíduo atribui sentidos a suas experiências e, simultaneamente, as constrói, na perspectiva de que, ao escrever o seu texto, o sujeito dá sentido às experiências prévias vividas dentro e fora da sala de aula de línguas, com reflexos em ações futuras, possibilitando, a partir das experiências relatadas, o mapeamento e culturas de aprendizagem que emergem desses textos (CRUZ, 2015).

Nos seus estudos sobre aprendizagem, o educador e filósofo norte-americano John Dewey (1859-1952) desenvolveu um conceito de ‘experiência’, que é muito referenciado nas diversas áreas do conhecimento. Esse conceito está ancorado no princípio de se aprender com base na experiência. Autores como Clandinin e Connelly (2000), por exemplo, se inspiraram nesse conceito deweyniano de experiência para construir a base das suas pesquisas narrativas. Nas palavras dos pesquisadores:

A pesquisa narrativa é o estudo da experiência, e experiência, como John Dewey ensinou, é uma relação de pessoas envolvidas em um contexto e tempo. Os participantes estão em relação uns aos outros, como nós pesquisadores estamos em relação aos participantes. A pesquisa narrativa é uma experiência da experiência. Ela consiste em pessoas em relação umas com outras estudando com pessoas em relação com outros (CLANDININ; CONNELLY, 2000, p. 189).

Como observado, os estudos de Dewey influenciaram fortemente as pesquisas desses autores ao ponto de afirmarem que a maneira de pensar a pesquisa narrativa está relacionada com a teoria da experiência de Dewey (1938). Essa influência ocorreu principalmente no que se refere aos conceitos de espaço tridimensional da pesquisa narrativa, a saber: situação, continuidade e interação. Em outras palavras, Dewey (1938) compreende que os conceitos de situação e interação estão intimamente ligados ao princípio da continuidade das experiências, pois ao viver uma determinada situação, o indivíduo vivencia uma série de interações entre ele e os outros. Desse modo, os princípios da interação e da continuidade são muito importantes na constituição das experiências, uma vez que o princípio da interação está relacionado à relação do indivíduo com outros indivíduos e com o meio. O indivíduo não só passa por transformações como também efetua as trans-

formações. O princípio da continuidade, por sua vez, diz respeito à conexão entre experiências presentes, passadas e futuras. Assim, Dewey (1938) define experiências não como um estado mental, mas como a interação e a adaptação dos indivíduos ao contexto em que estão inseridos por meio dos princípios da interação e da continuidade.

Em resumo, no conceito deweyniano de experiência, no que se refere ao princípio da interação, ela é pessoal e social; já em relação ao princípio da continuidade, ela está ligada à experiência passada, presente e futura. Nessa visão de Dewey, experiência é entendida como uma interação contínua do pensamento humano com o ambiente pessoal, social e material e “ensinar e aprender são processos contínuos de reconstrução de experiências”¹ (DEWEY, 1938, p. 111).

Já Miccoli (2007b), ao também embasar os seus estudos nos princípios de experiência de Dewey, afirma que:

[uma] experiência é vivenciada diferentemente de pessoa para pessoa; cada uma tem um ângulo de visão. Porém, mesmo sendo um processo individual, as experiências se sobrepõem, pois muito é compartilhado. Assim, na interação com o ambiente, há consequências para o indivíduo e para a sociedade, ratificando a não existência de uma individualidade isolada. Todo ser humano é uma mistura complexa de características compartilhadas e hábitos comuns, com qualidades individuais e particularidades, que se traduzem na intersubjetividade, i.e., uma interseção de vários fatores, na qual a individualidade é apenas o lado pessoal ou a polaridade subjetiva dentro da experiência. Dessa forma, é difícil precisar onde a experiência individual termina e onde começa a experiência social ou coletiva (MICCOLI, 2007b p. 217-218).

Várias áreas do conhecimento utilizam narrativas para fins de pesquisa, tais como a Psicologia, a Sociologia, a Antropologia, a Medicina, a Educação, a Linguística, a Linguística Aplicada, entre outras, no intuito de se tentar entender as histórias das pessoas. No entanto, as narrativas ainda podem ser usadas com fins pedagógicos, visando a ajudar estudantes e professores “a problematizar a especificidade histórica da produção

¹ Tradução de: *Teaching and learning are continuous processes of reconstruction of experience.*

de suas próprias posições de sujeitos e os modos de sociabilidade que construíram nas contradições de suas trajetórias” (CUNHA, 1997, p. 4).

Para Cunha (1997, p. 3), o uso de narrativas como instrumento de formação de professores tem sido um “expediente bem-sucedido”, pois as narrativas como recurso didático têm se revelado uma interessante ferramenta na formação de alunos e de professores. Segundo a autora, tal proposta “tem sido a principal alternativa metodológica para a concretização dos pressupostos teóricos de um processo ensino-aprendizagem que tenha o sujeito e a cultura como ponto básico de referência” (p. 4), visto que é o processo de produção no qual o sujeito vive, ou seja, a expressão da sua voz e as circunstâncias em que a narrativa foi produzida, o que realmente interessa.

Cunha (1997) enfatiza também que autores estrangeiros, tais como Goodson (1988), Huberman (1988), Pinar (1988), Nóvoa (1991, 1992), bem como educadores brasileiros, tais como Rocha (1988), Soares (1991) e Kenski (1994), têm privilegiado a produção de histórias de vida como forma de contribuir para a qualidade do ensino-aprendizagem. No entanto, Cunha nos alerta que, apesar da narrativa mexer com emoções e sentimentos, o uso de histórias de vida com objetivos pedagógicos não tem perspectiva terapêutica, visto que a análise dos dados obtidos com essas histórias, especificamente de professores, deve objetivar “a reflexão do sujeito sobre si mesmo para melhor reconhecer-se como profissional educador” (CUNHA, 1997, p. 4).

Narrativas de aprendizagem: Implicações pedagógicas

Mota (2010), ao falar sobre o gênero narrativo, pontua que a escrita de histórias de vida difere das tradicionais escritas escolares, tais como redações, trabalhos de pesquisa etc., devido ao fato de ser “na escrita de si, da história de sua vida, que o estudante assume, mais produtivamente, a autoria do texto” (p. 191). Para a autora,

Esse gênero textual, por natureza, não tem previsibilidade de conteúdos, muito menos preocupações com respostas certas ou erra-

das. Ao estudante é dada a autoridade de ser escritor, de buscar, nas suas memórias e fantasias, os fatos e histórias que merecem ser narrados (MOTA, 2010, p. 191).

Mota (2010) enfatiza ainda que a escrita de narrativa, com enfoque nos percursos escolares e familiares, pode contribuir para um caminho metodológico altamente eficaz, uma vez que “a prática da escrita autobiográfica e a partilha dessas escritas em sala de aula esclarecem os caminhos formativos que estimulam a autoformação, assim como contribuem para instalar um ambiente mais humanizado e colaborativo” (p. 199).

De acordo com Miccoli (2011, p. 181), a aprendizagem decorre do sentido que o aluno encontra naquilo que acontece em sala de aula. “Esse sentido será possível se, no currículo ou programa de ensino, houver congruência entre as expectativas dos estudantes e o conteúdo desses currículos ou programas de ensino elaborados pelo professor”. E para que essas expectativas possam ser conhecidas pode-se levantá-las por meio da escrita de narrativas, pois, ao dar voz ao aluno, revela-se o interesse pelo estudante como o centro das atenções e, por conseguinte, passa a ser visto e ouvido. Compartilhando dessa ideia, muitos pesquisadores têm enfatizado a importância de ouvir a voz dos alunos a fim de saber como melhor ensinar. Paiva (2005), por exemplo, ao falar sobre a necessidade dos professores de línguas ouvirem a voz do aluno, enfatiza que

se assim o fizerem, poderão propiciar experiências mais significativas e prover as condições necessárias para que os aprendizes tornem-se cada vez mais autônomos e capazes de aproveitar as oportunidades de aprendizagem ao seu redor, fazendo assim emergir novos padrões internos de organizações no seu sistema de aprendizagem (PAIVA, 2005, p. 143).

Para Cunha (1997), a Sociologia e a Psicologia nos ajudaram a construir a ideia acerca da importância da “voz que fala, de onde se dá esta fala, em que circunstâncias ela é produzida, quais e por que são as suas revelações, quais e por que são as suas ocultações etc.” (CUNHA, 1997, p. 4). Assim, em uma perspectiva psicológica sobre a importância de ouvir a voz do aluno, Scheyerl, Silva e Anastácio (2003), em um estudo com base em

relatos da vida de alunos, voltam a atenção para o estilo explicativo desses aprendizes. De acordo com as autoras, o estilo explicativo consiste no

[...] modo como o indivíduo encara e explica os seus fracassos; e o que pensa sobre as causas de suas adversidades têm a ver com a forma como explica seus infortúnios, como ele se enxerga no mundo, quer como uma pessoa forte e possuidora de méritos (o otimista) ou um inútil, desqualificado, perdedor (o pessimista) (SCHEYERL; SILVA; ANASTÁCIO, 2003, p. 30).

Assim, o professor, consciente desses entraves, pode implementar discussões e utilizar estratégias específicas que levem o aluno a contestar suas crenças pessimistas que, de alguma forma, podem criar obstáculos no percurso de seus estudos. Para as autoras, não se deve perder a oportunidade de ajudar a formar os alunos, passando-lhes valores, questionando as suas crenças e os seus mitos; enfim, tornando-os mais críticos e responsáveis pelo próprio destino (SCHEYERL; SILVA; ANASTÁCIO, 2003).

Corroborando as ideias mencionadas anteriormente, Lacerda (2009) defende que as atitudes e posturas diante da vida precisam ser narradas e transformadas em histórias contadas. Para o autor,

Aprende quem conta, quem escuta, quem escreve, quem lê. Aprendem todos os que sabem o valor de restituir, ao outro, um saber que não resulta de pertencimentos ou apropriações, mas de envolvimento. A prática educativa passa a ser, assim, um desdobramento da prática da vida em sua cotidianidade, nos afetos que provoca, no entendimento das coisas que nos tocam (LACERDA, 2009, p. 11).

Nessa mesma linha de pensamento, Barcelos (2006), ao falar sobre a importância do uso de narrativas, pontua que os professores podem se beneficiar da utilização das histórias de aprendizagem de seus alunos para conhecê-los melhor por meio de suas crenças e experiências. Ao mesmo tempo, a autora sugere que o professor proponha a leitura des-

sas histórias de estudantes pelos próprios colegas de classe, objetivando trocar ideias e refletir sobre as experiências uns dos outros.

Deacon et al. (2006) também usam as histórias de aprendizagem com fins pedagógicos, objetivando a reflexão do aluno sobre seu processo de aprendizagem, ao mesmo tempo em que visam a que esse aprendiz obtenha significado da sua própria história. Para esses autores, o *feedback* dos alunos, sobre a aprendizagem de línguas, é bastante positivo e, assim sendo, desde que começaram a solicitar dos alunos a escrita de suas histórias, constatam os vários pontos positivos do uso desse recurso em classe. Entre eles, destacam-se: tentar entender (a) as experiências de aprendizagem, (b) as preferências e (c) as razões de sentirem o que sentem em relação à aprendizagem de uma língua. Conforme tais autores, a escrita de narrativas de alunos ajuda os professores a se tornarem melhores, uma vez que conhecer o aluno seria um pré-requisito para saber como ensinar de forma eficaz. Para reforçar seus pontos de vista, Deacon et al. (2006, p. 5) fazem a seguinte pergunta²: “Como alguém pode saber o que e como ensinar sem conhecer seus alunos primeiro?”. E acrescentam que “muitos professores acabam tentando adivinhar sobre a vida de seus alunos, na maioria das vezes de maneira errônea, o que torna o ensino um empreendimento incerto, na verdade” (DEACON et al., 2006, p. 5).

Dessa forma, Deacon et al. (2006), ao utilizarem as histórias dos seus alunos como textos integrantes do currículo em sala de aula, enfatizam que, quando os estudantes percebem que suas histórias são o conteúdo da aula e que sua trajetória de vida é considerada, a relação ensino-aprendizagem torna-se mais igualitária para todos, uma vez que essas histórias:

² Tradução minha para: *How can one know what and how to teach without knowing their students first? (Well, actually many teachers do end up guessing, wrongly much of the time, which makes teaching a pretty precarious endeavor indeed!)* (DEACON et al., 2006, p. 5).

1. ajudam o professor a focar mais amplamente nas diferenças individuais dos alunos e, conseqüentemente, ele passa a diversificar as suas aulas de maneira que atinja a todos;
2. servem para ajudar o professor a prestar mais atenção nas características afetivas do aluno, pois o aprendiz mostra muito dos seus sentimentos, como, por exemplo, excitação, medo, frustrações, entre outros, nos seus textos;
3. aumentam a motivação dos alunos por terem a oportunidade de expressar seus sentimentos por intermédio de um texto que será lido e analisado por eles próprios, por professores e colegas;
4. funcionam como uma forma de catarse, ao levar os alunos a falarem sobre suas próprias experiências.

Nessa mesma linha de pensamento e ainda com base em Deacon et al. (2006), a reflexão sobre as narrativas permitem ao aluno:

1. revisar seus objetivos de aprendizagem;
2. checar a sua motivação em relação ao curso, uma vez que os alunos e suas experiências tornam-se o conteúdo da aula;
3. desenvolver um senso de “empoderamento” pelo fato de escrever não só para o professor, mas também para os colegas, no momento de compartilhar a leitura dos textos.

Diante do exposto, observo que a escrita e a reflexão sobre as histórias de aprendizagem têm o potencial de informar e educar professores e estudantes de muitas maneiras, não somente sobre o passado, mas também dar direções futuras sobre o fazer pedagógico em classe. No entanto, como a aula nunca é fechada, objetiva e previsível, é preciso ter em mente que os alunos são diferentes e, sendo assim, aprendem de maneiras diferentes. Portanto, não enfatizo aqui que ao dar a oportunidade de o aluno escrever as suas histórias os conflitos deixem de existir, como em um passo de mágica, mas que ao escreverem os seus próprios textos eles não se sintam excluídos, mas encorajados a continuarem na desafiadora empreitada de aprender uma língua diferente da materna.

Nessa linha de pensamento, e tendo em mente um ensino de qualidade não excludente para a maioria dos estudantes brasileiros, Siqueira (2010, p. 27) enfatiza que “é preciso que busquemos identificar e adotar metodologias de ensino cada vez mais coerentes com as realidades e demandas educacionais locais”. Nesse sentido, Lima (2010) argumenta que

As narrativas proporcionam condições para que se possa compreender o fenômeno da aprendizagem de idiomas, nos mais variados contextos, e, o que é mais importante, oferecem oportunidades para que ambos, professor e aluno, possam, juntos, encontrar alternativas que venham ajudar a construir uma metodologia de ensino que seja eficiente, atenda às reais necessidades do aprendiz e surta os efeitos necessários (LIMA, 2010, p. 116) .

Nas palavras de Siqueira (2012):

[É] preciso que nós professores, formadores de professores, pesquisadores, elaboradores de currículos e programas e aprendizes de língua inglesa [...] assumamos um papel mais crítico em relação aos materiais didáticos que adotamos e consumimos e, mais importante ainda, que façamos uma revisão de nossos conceitos e nossas posturas no sentido de aproveitarmos a oportunidade e nos engajarmos num esforço conjunto de reavaliação das nossas práticas pedagógicas à luz de uma nova tomada de consciência, munidos de uma nova percepção de que nossa atividade está longe de ser ideologicamente inocente (SIQUEIRA, 2012, p. 337).

Em um esforço de assumir esse papel mais crítico em relação aos materiais didáticos, alguns autores, tais como: Scheyerl (2012), Mota (2012) e Lima (2012) incentivam a escrita de histórias de aprendizagem de línguas como um recurso eficaz, dentre outros materiais didáticos recomendados por esses autores. Scheyerl (2012, p. 52), por exemplo, reforça que com o uso desses exercícios narrativos, o *self* se revela, ocupando seu espaço de autoria do texto. Para a autora,

[a] escuta dessas formas discursivas de autoexpressão [...] relaciona a aprendizagem como própria experiência do aluno, além de esti-

mular algum tipo de reflexão crítica que modifica a imagem que os participantes têm de si mesmos e de suas relações com o mundo (SCHEYERL, 2012, p. 52).

Mota (2012), em consonância com o pensamento de Scheyerl (2012), estimula a escrita de si desde as etapas iniciais da aprendizagem. De acordo com a autora, o professor deve incentivar o exercício da escrita como forma de desenvolvimento da autonomia do estudante como autor, no sentido de fazer a escolha de seus próprios projetos de escrita. Para tanto, diz Mota, “cabe à escola estimular o aluno a encarar a escrita como um exercício do pensamento, um exercício de diálogo-ação, de se arriscar nas suas palavras, na intenção de trazer o leitor para dentro e para fora do texto” (MOTA, 2012, p. 225). No entanto, a autora alerta que “[o] essencial é que a escrita não seja temida como objeto de avaliação, não seja moldada em estruturas engessadas, não seja cobrada pelo tempo da finalização” (p. 231). A pesquisadora enfatiza também que ao escrever é natural que existam dificuldades relacionadas ao próprio exercício da escrita, que consistem em selecionar conteúdos e palavras que expressem sentidos, mas essas dificuldades podem ser compensadas pelo prazer de assumir a autoria do texto. Desse modo, cabe ao professor “disponibilizar os meios de facilitar que a escrita do estudante floresça sem ameaças, sem rubrica de avaliação, que o professor possa disponibilizar tempo para se compartilhar das trocas entre textos” (MOTA, 2012, p. 231).

Com visão semelhante, Lima (2012) argumenta que é por meio da escrita de narrativas que se pode, ou não, detectar a eficiência do material didático, dos métodos e abordagens utilizados em sala de aula. Tendo isso em mente, o autor ainda acrescenta que nas narrativas contêm muitas informações relacionadas ao processo de aprendizagem, que permitem ao professor refletir sobre sua prática pedagógica, de maneira que venha ajudar na aprendizagem de seus alunos.

Nesse sentido, entendo que o uso de narrativas de aprendizagem como recurso didático é relevante no sentido de que é por meio das escolhas lexicais do estudante, usadas para compor o seu texto, que aspectos da sua identidade são evidenciados, ou seja, é no processo de escrita da narrativa que o aluno constrói a sua identidade. Nessa linha de

pensamento, Bruner (2002) enfatiza que as narrativas são constitutivas de nossas identidades e Mattos (2010) acrescenta que “é por meio das narrativas que nos constituímos, que nos transformamos na pessoa que somos, ou seja, é por intermédio das histórias que contamos, inclusive sobre nós mesmos, que nos formamos e nos transformamos a cada dia, continuamente” (MATTOS, 2010, p. 589).

Palavras finais

A escrita de narrativas de aprendizagem pode se tornar extremamente relevante por auxiliar na reflexão sobre as ações de professores e de estudantes, bem como por ajudar a entender o complexo processo de ensino e aprendizagem de línguas. A grande vantagem da incorporação de narrativas como recurso didático na sala de aula de línguas é dar a oportunidade de voz para o aprendiz que, muitas vezes, tem pouco espaço para ser ouvido. Assim sendo, a escrita de narrativas constitui-se um instrumento revelador da subjetividade do informante por mostrar as experiências de aprendizagem da língua em estudo. Daí em diante, o professor tem a oportunidade de (re) conhecer o seu aluno, mediante as suas histórias. Nessa direção, Conceição (2006, p. 189), referindo-se ao uso de narrativas em pesquisa, pontua que as experiências de aprendizagem deveriam ser consideradas com mais atenção nas pesquisas de aprendizagem de línguas. A autora acredita que “muitas das ações e mesmo dificuldades dos alunos poderiam ser explicadas a partir de uma compreensão mais profunda dessas experiências e da maneira como elas podem influenciar na aprendizagem”.

Assim sendo, compreendendo ‘narrativa’ como um depoimento escrito que busca dar sentido às experiências prévias vivenciadas dentro e fora da sala de aula de línguas, com reflexos em ações futuras, advogo que o exercício da escrita de narrativas de aprendizagem pode se transformar em um valioso recurso didático, por proporcionar diferentes propósitos a serem aplicados, bem como para que se possa ter uma melhor compreensão dos processos de ensino e de aprendizagem como um todo.

Como palavras finais, destaco as vantagens do uso desse recurso metodológico, sintetizadas nos quatro itens seguintes:

- (1) Dar voz aos aprendizes de línguas. Munidos desse instrumento os alunos se tornam o centro das atenções dos pesquisadores e passam a ser vistos como eles realmente são, ou seja, “constelações complexas de comportamento, sentimentos, necessidades sociais, experiências, estratégias e necessidades políticas” (LARSEN-FREEMAN, 1997, p. 211). Assim, escrever a própria história “é ter a oportunidade do reencontro consigo mesmo e dos personagens que habitam essa história; é um processo de (re) conhecimento de si. É, acima de tudo, reinventar-se na criação dessa história” (MEDRADO, 2010, p. 244);
- (2) Minimizar a subjetividade na interpretação de dados nas pesquisas em Linguística Aplicada. Além do aluno ter a oportunidade de expressar a sua voz, a escrita de narrativas de aprendizagem constitui-se um instrumento inovador por revelar a subjetividade do aluno. Para Silva (2010), ao dar voz ao pesquisado minora-se “a subjetividade na interpretação dos resultados, pois o sujeito é colocado no centro da ação da pesquisa e de lá ele se situa como aprendente” (SILVA, 2010, p. 290);
- (3) Proporcionar a conscientização e reflexão dos estudantes sobre si mesmos. Por meio dessa prática reflexiva, o aprendiz pode decidir sobre o melhor caminho a ser trilhado, deixando de lado os desacertos de vivências educacionais traumáticas. Seguindo essa linha de pensamento, Silva (2010, p. 290) afirma que “o sujeito, ao relatar a sua experiência de aprendizagem, conscientiza-se dela, analisa-a e pode, a partir dos elementos levantados, alterar o curso de sua ação ou focar seus esforços naquelas ações que se mostram mais produtivas”, em um processo chamado, pela autora, de ação retroalimentadora;
- (4) Além dessa reflexão dos estudantes sobre a sua própria aprendizagem, mediante a escrita de narrativas, eles têm a oportunidade de refletir sobre o seu papel como aluno-professor no curso de Letras, ou seja, se conscientizar de que aprendem o idioma para ensiná-lo, e, assim sendo, não podem perder de vista o seu papel de futuros professores de línguas (CRUZ, 2015).

**NARRATIVES OF LEARNING USED AS TEACHING RESOURCES:
(RE)COGNIZING STUDENTS THROUGH THEIR OWN LIFE STORIES**

ABSTRACT: This paper presents the use of narratives as an important resource for the language classroom. Many researchers (PAIVA, 2005; DEACON et al, 2006; MOTA, 2012; LIMA, 2012; CRUZ, 2015) have emphasized the importance of listening to the students' voice as a way to better understand the complex process of teaching and learning languages. Thus, the use of narratives as teaching material may help students and teachers. The students, when writing, become more critical and reflective about their own learning; and the teacher (re)cognizes learners and, as a consequence, will approach them in a more effective way. Through this interaction between teacher and students, the planning of classes may be directed to the learners' actual needs.

KEYWORDS: Narratives; Teaching-learning languages; Teaching resources.

REFERÊNCIAS

BRUNER, J. *Making stories: Law, literature, life*. Cambridge, Mass.: Harvard University Press, 2002.

CONCEIÇÃO, M. P. Experiências de aprendizagem: reflexões sobre o ensino de língua estrangeira no contexto escolar brasileiro. *Revista Brasileira de Linguística Aplicada*, v. 6, n. 2, p.185-206, 2006.

CRUZ, G. F. Culturas de Aprendizagem de língua inglesa em narrativas e na sala de aula de um curso de Letras. Tese (Doutorado em Língua e Cultura) – Universidade Federal da Bahia, Salvador: Bahia, 2015.

DEACON, B.; DORE, P.; MURPHEY, T. Knowing our students through language learning histories. In: BRADFORD-WATTS, C. I. K.; SWANSON, M. (Eds.). *JALT2005 Conference Proceedings*. Tokyo: Jalt publications. 2006, p. 1-9.

ELLIS, R. *The study of second language acquisition*. Oxford: Oxford University Press, 1994.

LACERDA, M. P. de. (Org.). *A escrita inscrita na formação do docente*. Rovellet: Rio de Janeiro, 2009.

LARSEN-FREEMAN, D. Chaos/complexity science and second language acquisition. *Applied Linguistics*. Oxford: Oxford University Press, v. 2, n. 18, p. 141-165, 1997.

LIMA, D. C. Elementos (des) motivadores na aprendizagem de língua inglesa. In.: LIMA, D. C. (Org.). *Aprendizagem de língua inglesa: histórias refletidas*. Vitória da Conquista: Edições UESB, 2010, p. 113-123.

LIMA, D. C. A construção de crenças sobre materiais didáticos em narrativas de aprendizagem e a formação do professor de LE. In: SCHEYERL, D; SIQUEIRA, S. (Org.). *Materiais didáticos para o ensino de línguas na contemporaneidade: contestações e proposições*. Salvador: EDUFBA, 2012, p.139-164.

MATTOS, A. M. A. Narrativas, identidade e ação política na pós-modernidade. *Revista Educação & Sociedade*, v. 31, n. 111, p. 587-602, 2010.

MEDRADO, B. P. Dimensões do agir representado em autobiografias docentes. In: ROMERO, T. R. S. *Autobiografias na (re)constituição de identidades de professores de línguas: o olhar crítico-reflexivo*. Coleção Novas Perspectivas em Linguística Aplicada. Campinas, SP: Pontes Editores, 2010, p.243-260.

MICCOLI, L. S. *Learning English as a foreign language in Brazil: a joint investigation of learners' experiences in a university classroom or going to the depth of learners' classroom experiences*. Tese (Doutorado em Estudos Linguísticos) - Departamento de Educação, Universidade de Toronto, Toronto, 1997.

MICCOLI, L. O ensino na escola pública pode funcionar, desde que... In: LIMA, D. C. (Org.). *Inglês na Escola Pública não Funciona? Uma questão, múltiplos olhares*. São Paulo: Parábola Editorial, 2011, p. 171-184.

MOTA, K. Narrativas autobiográficas, percursos de aprendizagem em língua estrangeira. In: LIMA, D.C. (Org.). *Aprendizagem de língua inglesa: histórias refletidas*. Vitória da Conquista: Edições UESB, 2010, p. 185-200.

MOTA, K. A escrita de si como recurso didático da aula de língua estrangeira. In: SCHEYERL, D; SIQUEIRA, S. (Org.). *Materiais didáticos para o ensino de línguas na contemporaneidade: contestações e proposições*. Salvador: EDUFBA, 2012, p. 213-233

PAIVA, V. L. M. O. P. Autonomia e complexidade: uma análise de narrativas de aprendizagem. In: FREIRE, M. M.; VIEIRA-ABRAHÃO, M. H.; BARCELOS, A. M. F. (Org.). *Linguística aplicada e contemporaneidade*. Campinas: Pontes/ALAB, 2005, p. 135-153.

PAIVA, V. L. M. O. Autonomia e complexidade. *Linguagem & Ensino*: Pelotas, v. 9, n. 1, p. 77-127, jan./jun. 2006.

POLKINGHORNE, D. E. *Narrative knowing and the human sciences*. Albany, NY: State University of New York Press, 1988.

RUBIN, J. What the good language learner can teach us. *TESOL Quarterly*. v. 9, 1975. p. 41-51.

SCHEYERL, D. Práticas ideológicas na elaboração de materiais didáticos para a educação linguística. In: SCHEYERL, D; SIQUEIRA, S. (Org.). *Materiais didáticos para o ensino de línguas na contemporaneidade: contestações e proposições*. Salvador: EDUFBA, 2012, p. 37-56.

SILVA, W. M. Motivação como Força Propulsora da aprendizagem de Línguas Estrangeiras. In: ROMERO, T. R. S (org.). *Autobiografias na (Re) construção de identidades de professores de línguas: o olhar crítico reflexivo*. Coleção Novas Perspectivas em Linguística Aplicada. v. 3. Campinas, SP: Pontes Editores, 2010, p. 283-299.

SIQUEIRA, S. Se o inglês está no mundo, onde está o mundo nos materiais didáticos de inglês? In: SCHEYERL, D; SIQUEIRA, S. (Org.). *Materiais didáticos para o ensino de línguas na contemporaneidade: contestações e proposições*. Salvador: EDUFBA, 2012, p. 311-353.

Recebido em 14/10/2015.

Aprovado em 19/12/2015.