

In: *CROP*. n. 12, p.1-20, 2007

LETRAMENTO DIGITAL ATRAVÉS DE NARRATIVAS DE APRENDIZAGEM DE LÍNGUA INGLESA

*Vera Lúcia Menezes de Oliveira e Paiva**

“When you add audio to pictures and text, that’s worth a million words”
Philippe Kahn

Resumo

Este texto relata uma experiência de letramento digital utilizando narrativas de aprendizagem de língua inglesa em um curso de formação de professores. De forma a unir ensino e pesquisa, foi oferecida uma disciplina intitulada *Computer Assisted language learning* no curso de Letras da UFMG com três objetivos: o letramento digital, a aprendizagem da língua inglesa através de seu uso em contextos significativos, e a reflexão sobre a aprendizagem da língua estrangeira. Os alunos aprenderam a manusear ferramentas do processador *word* e da Internet para produzir narrativas de aprendizagem multimídia que passaram a integrar o corpus do projeto AMFALE (Aprendendo com Memórias de Falantes e Aprendizes de Línguas Estrangeiras). Essas histórias, ao incorporarem hipertextos, imagens e sons, agregaram novas dimensões de sentido às experiências de aprendizagem e auxiliaram os aprendizes a desenvolverem seu letramento lingüístico e tecnológico e a refletirem sobre seus processos de aprendizagem.

Palavras chaves: ensino a distância, aprendizagem de língua inglesa, letramento digital, narrativas multimídia.

Abstract

This paper presents an experience in computer literacy by means of the production of multimedia English learning histories in a Teacher Education course at Universidade Federal de Minas Gerais. A course on Computer Assisted language learning was offered at UFMG for prospective English Teachers. It aimed at developing language and computer skills and providing opportunities for students to reflect upon their language learning processes. They were encouraged to learn more about *Microsoft Word* options and other computer tools in order to write multimedia narratives. The use of text, images and sounds had significant impact on this learning community, given that participants not only produced and shared a new kind of text, but reflected on their language acquisition and helped their peers to develop and improve language and computer skills.

Key words: distance learning, English language learning, digital literacy, multimedia narratives.

*Professora titular da UFMG/pesquisadora apoiada pelo CNPq

Introdução

A realidade construída através de narrativas tem sido objeto de pesquisa em várias áreas do conhecimento. Alguns poucos exemplos são: Todorov (1979) na literatura; Labov e Waletzky (1967) na lingüística; Schafer (1992) na psicanálise; Reissman (1993) nos estudos sociais; Brown (1993), nos estudos sobre tecnologia da informação; Geertz (1995) na antropologia; Abma (1998) na área de saúde e Bruner (2002) na psicologia.

Na área de lingüística aplicada, um dos trabalhos mais citados é o de Clandinin e Connelly (2000) cujo foco é a formação de professor. Nos estudos de segunda língua, destacam-se Oxford e Green (1996); Pavlenko e Lantolf (2000); Pavlenko (2001); e Murphey (1998, 1999; 2001; e 2004). No Brasil, o trabalho pioneiro é o de Telles (1996, 1999, 2004) que usa a pesquisa narrativa para investigar a formação de professores e também como instrumento de reflexão em cursos de formação de professores. Além de Telles, podemos citar ainda Camargos e Ramos (2006); Barcelos (2005) e meu próprio trabalho (PAIVA, 2006a e 2006b).

Bruner (2002, p. 46) define a narrativa como “uma seqüência singular de eventos, estados mentais, ocorrências envolvendo seres humanos como personagens ou atores”. Ele defende que viemos ao mundo equipados “com um conjunto de predisposições para interpretar o mundo social de uma forma particular e para agir sobre as nossas interpretações”, ou seja, equipados com o que ele chama de “aptidão para o significado” (p. 69). A narrativa é, pois, para o autor, uma forma de pensar, de organizar a experiência humana, de organizar a apreciação de si mesmo, dos outros e do mundo onde se vive.

Narrativas de aprendizagem de línguas estrangeiras podem despertar a consciência sobre o processo de aquisição e revelar experiências de aprendizagem que, geralmente, não têm merecido muita atenção da comunidade de pesquisadores em Lingüística Aplicada. As compreensões individuais de como a língua é aprendida, além de revelarem experiências singulares, podem ressaltar aspectos comuns em uma série de histórias e acionar *insights* importantes sobre fenômenos recorrentes na aquisição da língua. Tendo a aprendizagem como pano de fundo, essas histórias reúnem eventos educacionais, experiências pessoais, crenças, medos, desejos, preferências, e relações pessoais e institucionais.

O contexto da experiência

No segundo semestre de 2005, ministrei uma disciplina intitulada *Computer Assisted language learning* no curso de Letras da UFMG. O curso teve três objetivos: o letramento digital, a aprendizagem de língua inglesa e a reflexão sobre o processo de aprendizagem da língua.

Os alunos aprenderam a consultar dicionários eletrônicos e concordanceadores e a usar mecanismos de busca para localizar textos, imagens e sons. Leram textos sobre hipertextos e aprenderam a criar *hiperlinks* para arquivos de textos e sons. Além disso, foram incentivados a conhecer e a usar recursos do processador *word* tais como capitular, *WordArt*, inserir e formatar imagens, colocar bordas, sombreado, plano de fundo, caixas de texto, formas (como balões, por exemplo), efeitos 3D, sombras e outros efeitos, tais como fagulhas, letreiros luminosos e tracejados em movimento. Os futuros

professores criaram blogs individuais, desenvolveram *webquests*¹ e produziram narrativas digitais ao longo do curso. Uma outra parte da atividade consistiu na utilização das ferramentas de comunicação – e-mail e fórum eletrônico. Um primeiro espaço de interação foi construído em uma lista de discussão, usando a ferramenta gratuita do <http://groups.yahoo.com/>.

Seguindo as idéias de Vygotsky (1978) e Freire (1970), os cursos se orientam pela perspectiva sociocultural, elegendo a colaboração entre os alunos como a base da dinâmica das atividades. A experiência é, ao mesmo tempo, coletiva e individual. Espera-se que os participantes leiam todas as tarefas produzidas pelos colegas e que lhes dêem *feedback*. Professores e alunos tornam-se parceiros e a língua é usada não apenas para transmitir informações, mas, principalmente, para fazer coisas e promover uma rede de trabalho colaborativo. Os alunos que já possuem habilidades tecnológicas bem desenvolvidas auxiliam os que têm menos intimidade com o computador. Os aprendizes se apóiam mutuamente, trocam *feedback* e despertam a curiosidade dos colegas. Cada nova mensagem ou tarefa postada pode impulsionar novas experiências, desafiando os participantes a fazer novas tentativas de aprimoramento de seus letramentos lingüísticos e tecnológicos.

O segundo espaço virtual foi um fórum criado pelo colega japonês Masahito Watanabe da Universidade de Meikai e utilizado para um projeto colaborativo, o IBUNKA². O objetivo era promover a troca de idéias e experiências culturais entre alunos de sete países (Japão, Taiwan, Indonésia, Emirados Árabes, Namíbia, Burkina Faso e Brasil), buscando semelhanças e diferenças culturais. Nesse fórum virtual, grupos de alunos do mundo inteiro interagiram e discutiram os seguintes temas:

¹ A WebQuest foi criada em 1995 por Bernie Dodge e consiste em um tipo de atividade de pesquisa onde os aprendizes coletam as informações na web.

² IBUNKA, em japonês, significa culturas diferentes.

1. My hometown: Events, Festivals, People, etc.
2. Please visit my country!
3. What I Know About Your Country
4. Business Cultures and Job Hunting
5. Please Try the Food of My Country
6. This is Our Entertainment (TV, film, music, theatrical play, etc)
7. These are My Favorite Sports Activities
8. Christmas
9. Dating and St. Valentine's Day
10. This is My Favorite Fashion
11. This is How I Have Learned English

Associado ao letramento digital, a aprendizagem de língua inglesa teve como suporte a versão forte da abordagem comunicativa, entendendo como Howat (1984, p. 279) que para aprender uma língua é preciso usá-la, pois a aquisição acontece através da comunicação.

A parte mais inovadora dessa experiência foi a produção de narrativas de aprendizagem multimídia que possibilitou aos participantes associar seus conhecimentos de língua e de tecnologia na produção de textos integrando hipertextos, imagens e sons e, em seguida, compartilhar suas histórias de aprendizagem com os colegas. Escrever sobre suas memórias foi uma boa oportunidade para aumentar o conhecimento da língua, aumentar as habilidades tecnológicas e refletir sobre os processos de aprendizagem da língua inglesa.

O grupo foi formado por vinte e cinco alunos e alunas de períodos e turnos diferentes do Curso de Letras da UFMG, mas apenas vinte alunos completaram as atividades. O corpus de vinte narrativas de aprendizagem multimídia foi, com a devida autorização dos autores, incorporado ao projeto AMFALE³ e os textos podem ser lidos no link [<http://www.veramenezes.com/narmulti.htm>].

³ O projeto AMFALE reúne pesquisadores brasileiros e estrangeiros interessados em investigar aspectos diversos dos processos de aquisição e de formação de professor de línguas estrangeiras através de narrativas de aprendizagem. Os pesquisadores constroem, colaborativamente, um corpus de narrativas de

A pesquisa

Investigar o processo de aprendizagem não é uma tarefa fácil, pois o observador não tem acesso a todos os fatores envolvidos no fenômeno. No entanto, as histórias de aprendizagem podem revelar aspectos diferentes desse processo e enfatizar fatores que interferem na aquisição de uma outra língua sobre os quais nem sempre temos consciência.

Pavlenko (2001), por exemplo, tem investido nessa direção e acredita que memórias de aprendizagem têm um grande potencial para os estudos sobre segunda língua. Ela considera as narrativas como “uma fonte única de informações sobre motivações, experiências, lutas, perdas e ganhos” (p.213).

As narrativas conferem significados a contextos de aprendizagem na perspectiva dos próprios aprendizes, pois são eles que explicam como aprendem ou aprenderam uma língua. Isso nos conduz a um grau de entendimento do fenômeno da aquisição que, possivelmente, não poderíamos perceber por meio de outra metodologia.

Narrativas multimídia

Optei por trabalhar com textos multimídia pelos mesmos motivos que Gerard e Golstein (2005, p. 6) defendem seu uso em contextos empresariais. Dizem eles:

(...) não significa que nosso entusiasmo pela imagem se dá às custas da linguagem. Longe disso. Estamos usando palavras para escrever este livro. Palavras e imagens juntas são muito mais que a soma de suas partes. Philippe Kahn, o fundador visionário da LightSurf Technologies, nos disse, “Se uma imagem vale mil palavras, então uma imagem com texto vale dez mil palavras.” Dando um passo além, (...) ele disse,

aprendizagem de várias línguas estrangeiras que pode ser acessado, gratuitamente, na web. Mais informações sobre o projeto podem ser lidas em <http://www.veramenezes.com/amfale.htm>.

“Quando acrescentamos áudio a imagens e texto, isso vale um milhão de palavras.”⁴

O homem usa imagens desde as cavernas e, nesse novo século, vivemos na era da informação multimídia. Imagens e sons estão em todo lugar: na vida social e nos momentos de solidão. Fotografamos todos os eventos importantes de nossas vidas, assistimos TV e DVDs, ouvimos música, etc. No entanto, a escola ainda não se apropriou adequadamente do imenso potencial desses poderosos recursos de significação e esse foi um dos motivos que me levou a oferecer a disciplina, incluindo o letramento digital.

Novos significados emergem em um texto narrativo quando diferentes elementos multimídia são agregados. Os sentimentos adquirem novas dimensões e o uso de signos variados para a construção de um mesmo significado estimula os sentidos do leitor. Um elemento – texto, imagem ou som – amplia o significado do outro e juntos restringem a ambigüidade, dando ao produtor do texto a possibilidade de construções de sentido mais próximas de sua intenção. Além disso, como lembram Gerard e Golstein (2005, p. 18),

“as imagens são interfaces naturais para a comunicação”, ou seja, não precisam nos ensinar como absorver imagens; isso ocorre naturalmente. Em um dado período de tempo, muito mais informação pode ser comunicada através de imagens do que através da fala ou do texto escrito.⁵

⁴ Minha tradução de “That is not to say that our enthusiasm for the use of images is at the expense of language. Far from it: We are using words to write this book. Words and images together are much more than the sum of their parts. Philippe Kahn, the visionary founder of LightSurf Technologies, told us, “If a picture is worth a thousand words, then a picture with text is worth 10,000 words.” Going one step further, (...), he said, “When you add audio to pictures and text, that’s worth a million words.””

⁵ Minha tradução de ““Images are a natural interface for communication”, meaning we don’t have to be taught how to absorb images; it comes to us naturally. In a given amount of time, vastly more information can be communicated through images than through speech or text.”

Os textos multimídia têm a vantagem de gerar uma ampla rede de significados, pois conectam diferentes textos, imagens e sons. Kress e van Leeuwen (1996, p. 45) acrescentam que

As estruturas pictóricas não se limitam a reproduzir as estruturas da 'realidade'. Ao contrário, elas produzem imagens da realidade que estão ligadas aos interesses das instituições sociais nas quais as imagens são produzidas, circuladas e lidas. Elas são ideológicas. As estruturas pictóricas nunca são meramente formais: elas têm uma dimensão semântica muito importante.⁶

A análise

Os narradores geralmente utilizam metáforas de viagem ou de aventura para descreverem a experiência de aprendizagem da língua inglesa. Algumas dessas metáforas aparecem no próprio título – “A long Journey...”; “The adventure of learning English”. Outros títulos enfatizam eventos inesperados que funcionaram como elementos de motivação iniciação – “How it all started...”; “By an accident”; “The first contact”.

Ao analisar as narrativas multimídia e também as interações na lista de discussões, temos acesso não apenas aos ou textos, mas também aos processos de suas construções. Alguns narradores usam seus próprios arquivos de fotografias e outros utilizam imagens disponíveis na web. Percebemos que o domínio da tecnologia amplia ou limita o potencial narrativo, pois alguns alunos relataram ter encontrado dificuldade ao inserir sons ou encontrar imagens que representassem com mais precisão o significado que queriam transmitir.


⁶ Minha tradução de “Pictorial structures do not simply reproduce the structures of ‘reality’. On the contrary, they produce images of reality which are bound up with the interests of the social institutions within which the pictures are produced, circulated and read. They are ideological. Pictorial structures are never merely formal: they have a deeply important semantic dimension.”

Alguns participantes optaram por não incluir sons e foram incentivados pela professora a fazê-lo, mas nem sempre foram bem sucedidos. Alguns *hiperlinks* não foram adequadamente construídos e nem sempre conseguíamos ouvir os sons. Como o curso valorizava o processo, foram dadas aos alunos várias oportunidades para refazerem seus textos e, apesar das dificuldades, os sons foram aos poucos sendo incorporados às narrativas.

Dentre as imagens mais usadas, encontramos fotos dos narradores e de cenários (cidade natal, viagens), fotos ou *cliparts* de personagens (professor, bandas, artistas), e representações dos sentimentos mais marcantes em seus percursos de aprendizagem.

Na figura 1, uma aluna descreve como se sentiu quando viajou para a Europa e não conseguia se comunicar com falantes de inglês de países diferentes.

Something like that had happened with my lack of communication:

The image is a reproduction of the painting 'The Scream' by Edvard Munch. It depicts a figure in the foreground on a bridge, holding their head in their hands in a state of distress or anguish. The background shows a turbulent, dark sea and a sky with a dramatic, orange and red glow, suggesting a sunset or sunrise. The overall mood is one of intense emotional suffering.

AAAhhhhhhhh!!!!

With this experience abroad I saw how important English as a second language is, principally when we want to communicate. At that time I was not aware of the globalization through the internet and all the communication it provides because I had no access to it.

<http://www.veramenezes.com/multi8.htm>

Fig. 1

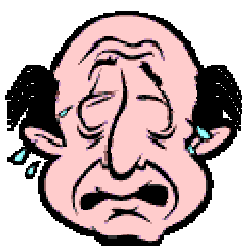
Texto, imagem e som, juntos, conseguiram uma boa representação de sua angústia. Um grito de terror pode ser ouvido se o leitor clicar em [AAAhhhhhhhh!!!!!](#)⁷

Perguntada como chegara àquela solução tão criativa, a aluna deu a seguinte explicação:

Em relação ao quadro "O Grito", eu já o conhecia e quando estava descrevendo o meu desespero a imagem de Munch veio de imediato na minha cabeça e ela era tão expressiva que eu consegui passar a sensação que senti, o mais difícil foi trabalhar o som, mas como segui as suas instruções consegui achar um site super interessante com sons humanos, assim consegui um grito de horror que combinava com o sentimento que eu queria de passar. Fico feliz em saber que a imagem e o som funcionaram, porque na época eu fiquei tão feliz em conciliar os dois que depois ficou difícil pensar em algo criativo para as outras descrições.

A narradora demonstra que considerava as palavras insuficientes para descrever seu desespero e, apesar de ter usado uma imagem bastante representativa de uma situação de pavor, ampliou a produção de sentido ao acrescentar o som do grito de terror.

Outra boa representação de experiência afetiva pode ser vista na figura 2.



One day, I asked a friend if she would like to study with me, in order that we both could refine our English. Then she answered: "No, thank you. I don't want to study with someone that knows less than I do. It's no use." I got so embarrassed that I could hardly find an answer to this. Then I said: Ok, thank you anyway. <http://www.veramenezes.com/multi15.htm>

Fig. 2

A escolha da figura de um homem retrata a identidade masculina do autor. Podemos ver lágrimas caindo de seus olhos, índice da tristeza do narrador por ter sido rejeitado pela colega que lhe negou ajuda. Essa imagem, quando visualizada na *web*, mostra as lágrimas reiteradamente pulando em ritmo acelerado, o que gera maior intensidade na representação da tristeza causada pela rejeição.

⁷ [http://www.freeaudioclips.com/music1/Sound_Effects/scream.wav].

A negativa de ajuda da colega nos leva também a questionar o papel do par mais competente na teoria de Vygotsky (1978) que pressupõe que, em muitas situações de sala de aula, os colegas mais competentes ajudam os demais a aprender. Esse colega no processo de aprendizagem, nem sempre, é um elemento que contribui para o sucesso do parceiro. Nas narrativas do projeto AMFALE, encontramos vários relatos do incômodo que esses colegas trazem aos demais. Muitos narradores sentem-se inibidos por não terem a mesma competência comunicativa desses pares.

Isso não quer dizer que não existe colaboração mútua entre aprendizes, mas apenas que ela nem sempre acontece naturalmente. O professor e o design do curso podem criar um ambiente que impulse a colaboração entre os participantes como é o caso de nosso curso. No corpus, temos evidências de sua efetiva realização como no excerto (1) em que uma aluna demonstra ter sido beneficiada pela interação colaborativa entre duas outras colegas.

(1) Dear Mariza,

I'd like to tell you that you helped me a lot by answering Ana Claudia's message, asking for help. I was also having problems with the procedures to do my activities, and by helping Ana, you also helped me! Thanks for that, you are very competent. As Vera said, the collaborative attitude is major in this course, specially for those who, like myself, are a little afraid of computers!

I have also seen your activities and suggested sites, they are very nice, congratulations!

Aimée

No excerto (1), a aluna explicita a direção colaborativa que a professora insiste em dar a curso e agradece à ajuda indireta que obteve de uma colega ao ler sua interação com uma terceira. Fica claro que uma aluna havia enviado ao grupo um pedido de ajuda para realizar uma tarefa e que essa ajuda foi dada por outra colega e não pela professora. Provavelmente outros alunos também se beneficiaram daquela e de outras seqüências de interação entre os alunos.

Aparentemente essa foi uma experiência bem diferente para esse grupo de alunos, pois as imagens que eles escolheram para representar suas experiências anteriores não mostram um contexto escolar com interação e colaboração entre os alunos. Nas narrativas, encontramos imagens estereotipadas semelhantes a outras representações que circulam em diferentes produções culturais de nossa sociedade, como o cinema⁸, por exemplo. Em nosso corpus, é recorrente a representação do professor transmitindo informação na frente da sala e os alunos, em silêncio, enfileirados, com o olhar fixo no professor, como podemos ver nas figuras 3, 4 e 5.



Fig. 3



Fig. 4

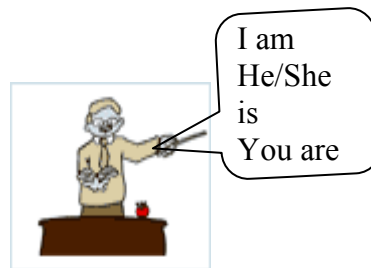


Fig. 5

A profunda dimensão semântica dessas ilustrações revela que a escola semiotizada nas narrativas é uma escola que centraliza no professor o poder da fala (Fig. 3) e é apenas com ele que o aprendiz interage (Fig.4). Esse professor ensina gramática (Fig.5) descontextualizada, divorciada de significados relevantes para o aprendiz. Parece que o uso dessas imagens tem o poder de transmitir informação e de construir um consenso sobre a identidade do professor: dono do saber, centralizador, autoritário.

As imagens dos aprendizes (veja as figuras 6 e 7) materializam o enfado em realizar tarefas que não vão ao encontro de suas expectativas.

⁸ Veja, por exemplo, os filmes “O espelho tem duas faces”, “Ao mestre com carinho”, ou “Bom dia Vietnam”.



Fig. 6



Fig. 7

A cultura de massa está presente nas narrativas, tanto nos textos como nas imagens. Bandas e cantores de rock, filmes e seriados de televisão são repetidamente mencionados. Isso demonstra a importância da cultura de massa no processo de aquisição de uma língua estrangeira. Os narradores incluíram vários *hiperlinks* para páginas de seus cantores preferidos na *web* e os leitores podem, inclusive, ouvir algumas das canções prediletas desses aprendizes. O excerto (2) comprova o papel da música na motivação dos aprendizes.

- (2) Another point that made me enthusiastic about learning another language was the possibility of, for the first time, being able to understand what my favorite English singers were saying in their song lyrics. In fact, since my early childhood I was very interested in music and this indirectly made my interest for English also increase.
[<http://www.veramenezes.com/multi15.htm>]

Um de nossos narradores afirma que foi a música (Fig. 8) que lhe proporcionou a primeira experiência significativa com a língua inglesa, pois tanto a escola regular quanto os cursos de idioma que freqüentara usavam atividades ‘*nonsense*’ e cansativas,

But something happened: the TVE had a program called “Aprenda Inglês com Música” and I started following its presentations. The presenter was Marcia Kriegel, I guess, and the music was the very pop music at the time, including Madonna, Beatles and Carly Simons etc.



And I’ll always remember the day and the music that opened up my eyes to the fact that *I REALLY COULD UNDERSTAND* this language, despite the classes on the schools that were very less effective.

Fig. 8

Segundo o mesmo narrador, no programa de TV que usava músicas para ensinar inglês, tanto as palavras como as regras gramaticais faziam sentido, ao contrário da sala de aula onde a competência do professor deixava a desejar e a metodologia utilizada privilegiava frases soltas e sem sentido.

Outra colega, excerto (3), confirma a importância da música no processo de aprendizagem e parece indicar que quando o foco é o sentido, a gramática é inconscientemente internalizada.

(3) I believe one of the most meaningful ways to learn a second language (or third, or fourth...) is through music. No matter how hard the language might seem to you, if you love that particular song, the need to be able to sing it will make up for any difficulty. It wasn't different for me, and I felt a great pleasure in learning new songs, translating their lyrics and performing them in the shower for myself or while doing the household chores for my poor family. I remember lyrics I learned when I was 11, and can still sing them by heart. When you are singing, grammar and vocabulary become secondary and all you want to do is feel the song and the emotion it provokes on you. But, amazingly enough, when you least expect, you can recognize and use the grammar and the vocabulary you have seen in that song easily, because you weren't actually paying that much attention on them...I guess that is what we can call learning thru meaning!

<http://www.veramenezes.com/multi3.htm>

Cada narrativa retrata uma experiência única de aprendizagem. Alguns alunos mencionaram que foram influenciados por familiares falantes de inglês; outros descreveram experiências no exterior e ilustraram com fotos; outros lamentaram as dificuldades econômicas e a conseqüente experiência frustrante de aprendizagem no ensino básico, como podemos ver na figura (9).

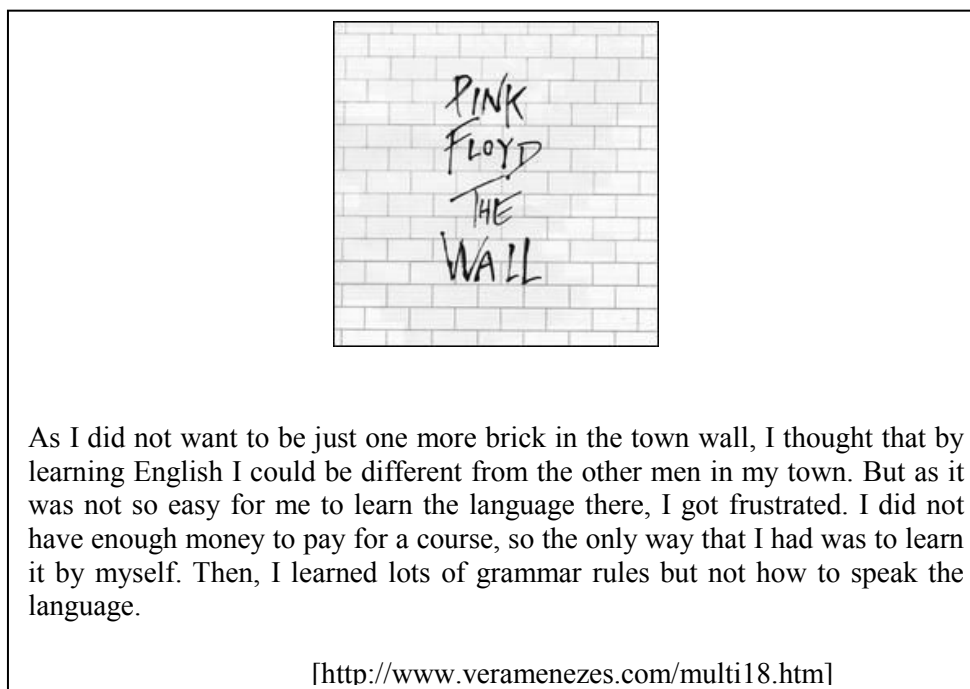


Fig. 9

Após reclamar do ensino de inglês de má qualidade na escola regular, o aluno insere a imagem de um disco de Pink Floyd e afirma que não quer ser apenas mais um tijolo na parede, referência à canção *The Wall*. Outro aluno usou a mesma canção e reproduziu seus versos para criticar o sistema educacional.

We don't need no education
We don't need no thought control
No dark sarcasm in the classroom
Teachers leave them kids alone
Hey! Teachers! Leave them kids alone!
All in all it's just another brick in the wall.
All in all you're just another brick in the wall

Os alunos sentem que suas experiências podem motivar outros colegas. Um deles escreveu em sua narrativa: “I hope my own learning experience can help someone to get inspired to carry on also.” Outro abriu seu texto com um conselho otimista: “Makes no difference who you are!!! Anything your heart desire will come to you!!!.” Um terceiro, excerto (4), deu um conselho enriquecido com *hiperlinks*, conduzindo o leitor para páginas onde podem ser encontradas atividades para se aprender inglês.

(4) The learning process never ends and we must be aware to catch the best of the moment such a TV program or the net, where we can find sites with [listening materials](#)⁹, [reading materials](#)¹⁰, and [complete English courses](#)¹¹... So it can make a difference in my learning process.
[<http://www.veramenezes.com/multi1.htm>]

Conclusões

Em contextos como o brasileiro, aprender inglês está longe de ser uma experiência natural e se revela como um processo complexo engendrado por fatores internos e externos ao aprendiz como revelam suas histórias. As narrativas comprovaram que os processos de aprendizagem sofrem influências de fatores cognitivos e afetivos e das diferentes redes sociais, tais como família, produções culturais e escola. A aprendizagem é um processo complexo que se desenvolve não apenas na escola, mas, principalmente, através de experiências individuais e sociais de cada aprendiz. Os dados revelam que ensino e aprendizagem não são privilégios do contexto educacional e que situações imprevisíveis e pequenas mudanças na vida de um aprendiz podem funcionar como gatilho para acionar as inter-relações de fatores que colocam o processo de aprendizagem em movimento.

⁹ <http://www.fozzy42.com/SoundClips.html>

¹⁰ <http://www.findarticles.com/>

¹¹ <http://esl.about.com/cs/callinfo/>

As palavras, imagens e sons juntos ultrapassam a soma de suas partes, pois os textos multimídia potencializam a criatividade e a imaginação dos narradores. Esses textos tiveram um impacto profundo em nossa comunidade de aprendizagem, dado que os participantes não apenas produziram e compartilharam um novo tipo de texto, mas, também, refletiram sobre suas experiências de aprendizagem e ajudaram os colegas a desenvolverem tanto as habilidades lingüísticas como as tecnológicas.

As histórias de aprendizagem comprovam que o processo de aprendizagem de uma segunda língua varia de pessoa para pessoa e que não é um fenômeno previsível. O que é relevante para um pode se revelar desmotivante e cansativo para outro, mas como diz uma das participantes “quando uma pessoa realmente quer aprender uma outra língua, ela encontra o caminho para fazer isso acontecer, não importando quão sérias sejam as dificuldades ou quão poucas sejam as ajudas que ela obtenha”.

Referências Bibliográficas

ABMA, T. Storytelling as inquiry in a mental hospital. *Qualitative Health Research*, v. 8, n. 6, p. 821-839, 1998.

BARCELOS, A. M. *Narrativas, crenças e experiências de aprender inglês*. Palestra apresentada no I Seminário de Pesquisa do CELIA, UFMG, em 2005. (inédito)

BROWN, A. Narrative, Politics and Legitimacy in an IT Implementation, *Journal of Management Studies*, v. 35, n. 1, p. 35-59, 1998.

BRUNER, J. *Atos de significação*. 2ª ed. Trad. Sandra Costa. São Paulo: Artmed, 2002.

CAMARGO, G. P. Q.; RAMOS, S. G.M. Narrativa de professores de língua inglesa em formação continuada.: desvendando a experiência humana de se tornar professor. *Revista Virtual de Estudos da Linguagem – ReVEL*. Ano 4, n. 6, março de 2006. Disponível em [www.revelhp.cjb.net]. Acesso em 30 de maio de 2006.

CLANDININ, D; CONNELLY, J. *Narrative inquiry*. San Francisco: Jossey-Bass Publishers, 2000.

FREIRE, P. (1970). *Pedagogia do oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra.

HOWAT, A. P. R. *A history of English language teaching*. Oxford: Oxford University Press, 1984.

GEERTZ, C. *After the fact: two centuries, four decades, one anthropologist*. Cambridge, Mass: Harvard University Press, 1995.

GERARD, A. ; GOLDSTEIN, B. *Going Visual* : using images to enhance productivity, decision-making and profits. Hoboken, N.J., 2005.

KRESS, G. ; VAN LEEUWEN, T. *Reading images: the grammar of visual design*. London; New York: Routledge, 1996.

LABOV, W.; WALETZKY, J. Narrative analysis. In HELM, J. (Ed.), *Essays on the Verbal and Visual Arts*. Seattle: University of Washington Press. 1967.

MURPHEY, T.; JIN, C.; LI-CHI, C. *Learners' constructions of identities and imagined communities*. In: BENSON, P.; NUNAN, D. *Learners' stories: difference and diversity in language learning*. Cambridge: Cambridge University Press, 2004.

_____. ; Arao, H. Reported belief changes through near peer role modeling. *TESL-EJ* . v.5, n.3, p.1-15, 2001

_____. Publishing students' language learning histories: For them, their peers, and their teachers. *Between the Keys, the Newsletter of the JALT Material Writers SIG*, v. 7, n. 2 , p. 8-11,14, 1999. [<http://www2.dokkyo.ac.jp/%7Eesemi029/pages/LanguageLearningHistories.htm>] Acesso em 05 de Janeiro de 2003.

_____. Motivating with Near Peer Role Models. In *On JALT '97: Trends & Transitions*, 1998. Disponível em [<http://www2.dokkyo.ac.jp/%7Eesemi029/pages/nprm.html>]. Acesso em 10 de dezembro de 2003.

OXFORD, R., GREEN, J. Language Learning Histories: Learners and Teachers Helping Each Other Understand Learning Styles and Strategies. *TESOL Journal*, v.6, n. 1, p. 20-23, Autumn 1996.

PAIVA, V.L.M.O. Memórias de aprendizagem de professores de língua inglesa. *Contexturas*, vol. 9, p.63-78, 2006a.

_____. Autonomia e complexidade *Linguagem e Ensino*, vol.9, n.1, pp. 77-127, 2006b.

PAVLENKO, A. Language learning memoirs as a gendered genre. *Applied Linguistics*. v.2, n. 22, p. 213-240, 2001

_____. ; LANTOLF, J. Second language learning as participation and the (re) construction of selves. In LANTOLF, J (Ed.), *Sociocultural theory and second language learning* (pp. 155-177). New York: Oxford University Press, 2000.

REISSMAN, Catherine Kohler. *Narrative Analysis*. Newbury Park, CA: Sage Publications, 1993.

SCHAFER, R. *Retelling a life: narrative and dialogue in psychoanalysis*. New York: Harper Collins, Basic Books, 1992.

TELLES, J. A. Being a language teacher: Stories of critical reflection on language and pedagogy. 1996. *Tese* (Doutorado em Lingüística Educacional). Universidade de Toronto, 1996.

_____. A trajetória narrativa: Histórias sobre a formação do professor de línguas e sua prática pedagógica. *Trabalhos em Lingüística Aplicada*, Campinas, SP, v. 34, p. 79-92, 1999.

_____. Reflexão e identidade profissional do professor de LE: Que histórias contam os futuros professores? *Revista Brasileira de Lingüística Aplicada*, Belo Horizonte: UFMG., v. 4, n. 2, p. 57-83, 2004.

TODOROV, I. *As estruturas narrativas*. Trad. Leyla Perrone Moisés. São Paulo: Perspectiva, 1979.

VYGOTSKY, L. S. *Mind and society: The development of higher psychological process*. Cambridge MA: Harvard University Press, 1978.