

**MAGIA ALÉM DAS PALAVRAS:
UMA EXPERIÊNCIA DE ENSINO DE CONTAÇÃO DE HISTÓRIAS EM LÍNGUA
INGLESA COM *HARRY POTTER AND THE SORCERER'S STONE*, DE J.K.
ROWLING**

**MAGIA MÁS ALLÁ DE LAS PALABRAS:
UNA EXPERIENCIA DE ENSEÑANZA DE NARRACIÓN DE HISTORIAS EN LA
LENGUA INGLESA CON *HARRY POTTER AND THE SORCERER'S STONE*, DE
J.K. ROWLING**

**MAGIC BEYOND WORDS:
A TEACHING EXPERIENCE OF ENGLISH LANGUAGE STORYTELLING WITH J.K.
ROWLING'S *HARRY POTTER AND THE SORCERER'S STONE***

Antonio Filipe Maciel SZEZECINSKI¹
Vera Lucia FELICETTI²
Maria Luisa Spicer ESCALANTE³

RESUMO: O presente artigo é resultado de uma experiência de ensino realizada em uma escola estadual de Porto Alegre. O objetivo desta experiência foi analisar a possibilidade de uma prática de ensino de Inglês baseada na contação de histórias, ministrada na hora do conto, que é vinculada à biblioteca da escola. Para tanto, foi selecionado como história a ser contada e trabalhada em uma turma de 5º ano do Ensino Fundamental o livro *Harry Potter and the Sorcerer's Stone*, de J. K. Rowling, devido à riqueza de vocabulário e pelo imaginário provocado em seus leitores com seu texto. A partir da experiência proporcionada pela Hora do Conto ministrada em Língua Inglesa, pôde-se perceber o envolvimento dos alunos com a história, a associação de palavras presentes na história com as encontradas no dia a dia deles, o que proporcionou a aprendizagem correta da pronúncia das palavras-chave trabalhadas.

PALAVRAS-CHAVE: Ensino e aprendizagem. Contação de histórias. Língua Inglesa.

RESUMEN: *El presente artículo es resultado de una experiencia de enseñanza realizada en una escuela estadual de Porto Alegre. El objetivo de esta experiencia fue analizar la posibilidad que una práctica de enseñanza de Inglés, basado en la narración de historias realizado en la hora del cuento que es vinculada a la biblioteca de la escuela. Para estos fines, fue seleccionado como historia a ser narrada y trabajada en un grupo de quinto año de la escuela primaria, el libro Harry Potter and the Sorcerer's Stone, de J.K. Rowling, debido a la riqueza del vocabulario y pelo imaginario provocado en sus lectores con su texto. A partir*

¹ Universidade La Salle (UNILASALLE), Canoas – RS – Brasil. Doutorando em Educação no Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade La Salle. ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-6184-749X>. E-mail: antonio.szezecinski@gmail.com

² Universidade La Salle (UNILASALLE), Canoas – RS – Brasil. Pos-doutorado em Educação Superior na Universidade de Maryland - College Park - Estados Unidos. ORCID: <http://orcid.org/0000-0001-6156-7121>. E-mail: verafelicetti@ig.com.br

³ Utah State University Estados Unidos da América do Norte, EUA. Doutora em Estudos linguísticos. E-mail: maria.spicer@usu.edu

de la experiencia proporcionada pela Hora del Cuento realizada en Lengua Inglesa, se puede ver la participación de los alumnos con la historia, la asociación de palabras presentas en la historia con las encontradas en su día a día, o que proporciono la aprendizaje correcta de la pronuncia de las palabras clave trabajadas.

PALABRAS CLAVE: *Enseñanza e aprendizaje. Narración de historias. Lengua Inglesa.*

ABSTRACT: *this article is a result of a teaching experience done in a state school of Porto Alegre. The objective of this experience was analyzing the possibility of an English teaching practice, based on the storytelling applied in the storytelling time that is linked to the school's library. For this purpose, it was selected as a story to be told and worked in an elementary school's 5th-grade classroom, the novel Harry Potter and the Sorcerer's Stone, by J.K. Rowling, due to the richness of vocabulary and by the imaginary teased on its reader with its text. From this experience provided by the Storytelling time applied into the English Language, it could be perceived the students' engagement with the story, the words association present in the story with the ones found on their daily routine, what had provided a corrected learning of the pronunciation of keywords which had been studied.*

KEYWORDS: *Teaching and learning. Storytelling. English Language.*

Introdução

O que motiva um indivíduo a contar histórias? Onde estaria a inspiração que os impele a conceber estes fatos, lendas e contos de outrora? De onde viria esse universo, onde crianças podem ser reis e rainhas, onde elfos, homens e anões possam vir a formar uma sociedade protetora ou até mesmo uma sereia pudesse vir a renunciar sua condição mítica por uma vida comum na superfície?

Várias são as histórias que pavimentam a imaginação daqueles que se debruçam sobre as suas páginas, que ao pé da lareira ou fogão à lenha, escutam atentamente as velhas lendas contadas pelos velhos anciões ao decorrer das frias noites de inverno. As lembranças que estas histórias contadas em determinados momentos da vida de uma criança suscitam nelas – da mãe que narra uma história antes de dormir, passando ao professor que divide um episódio específico que vivenciou – tudo pode vir a suceder na criança o aprimoramento de habilidades, ora comunicativas ora retentoras. Mas ainda assim, o que leva alguém a contar histórias? O que está por detrás de tal ato?

Hamilton e Weiss (2005) vão pontuar inicialmente que a contação de histórias é vista como uma das formas mais antigas de se educar. Por meio da narração de histórias fabulosas, como nos exemplos trazidos nos contos traçados por Charles Perrault (1628-1703), onde uma moral era relacionada em suas histórias, para que uma reflexão fosse construída em cima

daquela narrativa⁴, e passando pelos contos de Hans Christian Andersen (1805-1875), pontilhados por uma aquarela de cores e sons ao decorrer de seus textos, como observa Tatar (2008), as histórias eram utilizadas como uma forma de ensinar os indivíduos em formação. Ora alertando dos perigos do mundo e os benefícios que a boa conduta podia trazer a eles, estas mesmas histórias serviram como ferramentas de ensino a crianças de todas as idades. De tal forma, Hamilton e Weiss (2005) vão ainda complementar que, nesse ínterim, as pessoas ao redor do globo sempre contaram histórias como uma forma de passar adiante suas crenças culturais, bem como suas tradições e histórias para as gerações futuras. Na sua visão, “as histórias estão no âmago do que nos torna humanos” (HAMILTON e WEISS, 2005, p. 01, tradução nossa).⁵

Collins e Cooper (2005) também observam que, através do ato de contar histórias, torna-se algo que integra a essência do ser humano. Mais do que um mero entretenimento, a contação de histórias nada mais é do que uma forma de educar, inspirar e registrar eventos históricos, como afirmado anteriormente. Assim, nesse sentido do educar através de histórias, complementam também Hamilton e Weiss (2005) que a contação de histórias deve ser encarada como uma forma alternativa de aprendizagem: além de auxiliar na aquisição de informações a respeito de determinado assunto a ser estudado em sala de aula, faz com que professor e alunos estejam envolvidos emocionalmente na contação de histórias, uma vez que “[...] isto pode auxiliar os alunos a desenvolver uma atitude positiva em torno do processo de aprendizagem.” (HAMILTON e WEISS, 2005, p. 02, tradução nossa)⁶.

Dessa maneira, trabalhar com a contação de histórias dentro do ambiente da sala de aula e do currículo escolar revela-se como uma forma alternativa de ensino. Para Dailey (1994), quando as histórias chegam na sala de aula, todos são contemplados – começando pelo professor, que através desta técnica adquire uma forma de conceber uma ferramenta prática e pessoal de ensino, e principalmente os alunos, que encontram nos momentos proporcionados pela Hora do Conto uma forma que nutre tanto seu aprendizado quanto a sua imaginação.

Baseado nestes argumentos iniciais, onde a Hora do Conto pode ser encarada como uma forma diferencial do ensino, partiu-se para uma proposta educativa de contação de história relacionada ao Ensino de Língua Inglesa. Tal experiência de ensino estava inserida no

⁴A respeito das morais construídas por Perrault em seus contos, Benedetti (2012) afirma que estas possuíam um público específico: o feminino. Os contos em que atrelava-se mais de uma moral, a segunda delas sempre seria a mais irreverente, como uma forma de Perrault notificar ao seu leitor/ouvinte do fim do “bom-mocismo”.

⁵*Stories are at the core of all that makes us human.*

⁶*[...] it can help students develop a positive attitude toward the learning process.*

projeto “Biblioteca Viva: Espaço de Apoio ao Processo de Ensino e Aprendizagem”. Este projeto possui como proposta a vitalização de bibliotecas dentro do espaço educativo. Dentre os objetivos alinhados, situa-se a utilização destes mesmos espaços para atividades referentes a Horas do Conto que possam estar alinhadas com o conteúdo programático das disciplinas escolares.

Sabe-se também que, a respeito do ensino de Língua Inglesa nas escolas públicas, há um senso comum de que elas não funcionam. De acordo com Leffa (2011), sempre houveram tentativas de se criar bodes expiatórios a respeito do fracasso do ensino de Língua Estrangeira nas escolas públicas. Seja o professor que venha ensinar ao aluno algo que ele desconhece⁷, ao aluno desinteressado, não vendo um sentido real no estudo de uma Língua Estrangeira, e até mesmo o governo na sua falta de preparo. Em outras palavras, fala-se nesse despreparo governamental no sentido de haver pouca preocupação com a formação de professores na área, onde o ensino de determinada Língua Estrangeira possa ser encarado apenas como mais uma matéria a ocupar a grade escolar.

Mas apontar um culpado, como Leffa (2011) também observa, é uma tarefa que demanda alto poder de argumentação, no intuito de se persuadir o outro nesse aspecto. Por que, “às vezes é mais fácil obter diretamente o sucesso do que desenvolver um intrincado raciocínio para justificar de modo convincente o próprio fracasso.” (LEFFA, 2011, p. 18).

O grande desafio neste cenário de incertezas quanto à ineficiência do ensino de Língua Inglesa reside em encontrar formas diferentes de se trabalhar com os conteúdos em sala de aula. Assim, estando ciente das adversidades encontradas no trajeto delineado da educação, foi proposto a uma das escolas inseridas no projeto “Biblioteca Viva” uma atividade de Hora do Conto que contemplasse conteúdos simples da Língua Inglesa. Optou-se para essa proposta diferencial de atividade em aplicá-la a uma turma de quinto ano do Ensino Fundamental, por ser o ano precedente à introdução do Ensino de Língua Inglesa na rede pública, como demonstra a Lei Complementar nº. 13.415, de 16 de fevereiro de 2017, alterando o inciso 5º da Lei nº. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, da qual demanda a oferta do Ensino de Língua Inglesa a partir do sexto ano do Ensino Fundamental. Nesta direção, a Língua Inglesa, como componente curricular nas escolas públicas, é ofertada a partir do sexto ano.

⁷Leffa (2011) a respeito disso comenta que são variados os casos de professores que vêm de outras disciplinas e que desejam completar a sua carga horária, sobrando assim “muitos professores que são da disciplina e que têm um diploma que lhes outorga um conhecimento que não possuem” (p. 21), fazendo com que o fracasso da aprendizagem da Língua Estrangeira tenha uma parcela de culpa no processo.

De tal maneira, o aluno que chega ao sexto ano, deparando-se com os desafios que a aprendizagem da Língua Inglesa proporcionam em sala de aula, pode vir a sentir os impactos e gerar receios da falha, por justamente desconhecer a Língua em si. Isso ocasiona também ao aluno criar barreiras ao seu aprendizado, dificultando ainda mais a assimilação dos conteúdos a serem estudados na ementa escolar. Assim sendo, trabalhar com tais conteúdos de maneira diferenciada, ao mesmo tempo em que o professor conheça seu aluno, revela-se essencial para que esta barreira seja ultrapassada.

Para tanto, optou-se como história a ser trabalhada neste tipo de atividade que se diferencia do que se espera do ensino de inglês na sala de aula, o livro *Harry Potter and the Sorcerer's Stone*, da escritora inglesa J. K. Rowling. Publicado em 1997, e traduzido e publicado no Brasil em 2000, o livro integra uma série de mais de seis volumes que narram as aventuras do jovem Harry Potter – um menino órfão que mora junto com seus tios e primo desde a morte dos pais. Nada sabe sobre seu passado – os tios limitam-se a poucas palavras sobre o assunto, mas eles não se limitam quanto à forma de tratamento dado a Harry. Toda a sua perspectiva de futuro acaba mudando com a chegada do meio-gigante Rúbeo Hagrid, que revela a Harry que é um bruxo e que deve iniciar seus estudos na Escola de Magia e Bruxaria de Hogwarts. Não apenas Harry descobre que é um bruxo, mas um bruxo famoso, pois havia sobrevivido a um ataque mortal – ataque este ao qual os pais não sobreviveram – do maior bruxo das trevas do mundo, Lord Voldemort. Na medida em que Harry vai descobrindo o mundo dos bruxos, ele vai lapidando a sua identidade. Junto com seus amigos inseparáveis, Rony Weasley e Hermione Granger, ele acaba descobrindo mais sobre seu passado, bem como de que Lord Voldemort estaria tentando retornar através da Pedra Filosofal, um objeto capaz de produzir um elixir que garante imortalidade àqueles que o bebem.

Dito isto, optou-se por trabalhar com essa história, pois além de apresentar variados elementos fantásticos e que suscitam a imaginação do leitor, há também a riqueza do vocabulário que Rowling apresenta em seu texto. Havia se tornado também um fator crucial ao critério de escolha da história a familiaridade que os alunos do quinto ano tinham para com a mesma.

Dessa maneira, para que se pudesse trabalhar com *Harry Potter* dentro da sala, optou-se em verificar como estes reagiriam a uma aula ministrada dentro da abordagem comunicativa no ensino de Língua Inglesa. Após a aplicação deste pré-teste, seguiram-se mais quatro aulas onde a história de Harry foi contada das mais diversas maneiras.

Ultrapassando as Barreiras: Aplicando o Pré-Teste

Para avaliar o quanto os alunos pudessem entender os mais variados conhecimentos linguísticos, um grupo de atividades haviam sido desenvolvidas como forma de melhor entender este processo. Para tal instância, optou-se em trabalhar com verbos, adjetivos e substantivos. O critério de escolha destes tópicos foi baseado na relação de palavras encontrada na leitura de *Harry Potter* e de certa forma presentes no dia a dia dos alunos, conforme mencionado anteriormente. O livro possui uma variedade de palavras utilizadas em descrições de lugares, fatos e personagens, como também um uso amplo dos mais diferentes verbos, o que facilita associações com situações do cotidiano do aluno.

O pré-teste deu-se em uma quinta-feira, dia 28 de junho de 2018, em uma turma de 5º ano do Ensino Fundamental. Em seu registro, a turma contava com 21 alunos inscritos, sendo que apenas 18 estavam presentes na aplicação do pré-teste. O pré-teste constituiu-se de três momentos essenciais para a execução do planejamento. Em um momento inicial, questionou-se aos alunos se eles conheciam palavras em Língua Inglesa. Os alunos que se manifestaram a tanto limitavam-se a cumprimentos básicos da língua, como *hi* (“oi”), *hello* (“olá”) e *good morning* (“bom dia”). Eles não lembraram de palavras que estão presentes em seu entorno, tais como *hot dog*, *smart TV*, entre outras. Após essa verificação, explicou-se à turma que nas quintas-feiras seguintes eles estariam fazendo atividades voltadas ao estudo da língua.

Como primeira atividade, foram colados no quadro, no formato de cartelas ilustradas, alguns verbos de Língua Inglesa relacionados com os encontros seguintes. Isso havia sido realizado uma vez que se visava um referencial da língua aos alunos, o qual é chamado de insumo linguístico. Para Ellis (1985b), o insumo linguístico será todo o referencial linguístico a que o aluno é exposto em seu aprendizado. Este mesmo insumo pode ser tanto escrito quanto falado. Em outras palavras, a partir do momento em que estes verbos ilustrados foram postos em sala de aula, os alunos já se encontravam em um contato inicial com a Língua-Alvo. Lee e Van Patten (2003) complementam acerca da importância deste elemento no aprendizado de uma Língua-Alvo que, “[...] o insumo no aprendizado de uma língua é o que faz com que a aquisição engrene. Sem ela, a aquisição simplesmente não acontece.” (p. 26, tradução nossa⁸).

Em seguida, solicitou-se à professora titular da turma que dividisse a classe em três grupos. A seguir, foi distribuído entre eles cartas dos verbos, com suas respectivas ilustrações.

⁸[...] input in language learning is what gets the “engine” of acquisition going. Without it, acquisition simply doesn't happen.

O objetivo da atividade era de que os alunos conseguissem associar a ação com a expressão inglesa. Após os alunos terem conseguido criar uma associação inicial com as imagens, trabalhou-se com a pronúncia das palavras. Esse tipo de atividade chamada de *drill*, de acordo com Ellis e Shintani (2014), servem como uma oportunidade de se estimular cuidadosamente o controle de reação da parte dos alunos. Trabalhando com a repetição e a pronúncia dos mesmos auxiliava-os nesse momento inicial da sua produção linguística.

Em sua maioria, os alunos conseguiram atingir uma expectativa esperada. Os verbos selecionados foram considerados por estarem relacionados ao cotidiano do aluno, para que suas associações fossem claras durante a atividade. Palavras como *mop* (“esfregar”), *wax* (“encerar”) e *paint* (“pintar”) foram mais fáceis de serem assimiladas, por ter sua aproximação com a fonética da Língua Portuguesa. Já expressões como *sweep* (“varrer”), *stretch* (“alongar”) e *sketch* (“desenhar”) revelaram-se mais complicados aos alunos, por possuírem uma forma de pronúncia que vai contra o fluxo linguístico da Língua Portuguesa. A este fenômeno, dá-se o nome de *interlinguagem*, termo cunhado por Selinker (1972) e utilizado por pesquisadores com significados diferentes, porém próximos.

Ellis (1985) vai buscar entender a interlinguagem por três perspectivas principais: a primeira para se referir a um conjunto de sistemas entrelaçados e que venham a caracterizar a aquisição, a segunda que compreende um sistema que é observado em um estágio único de desenvolvimento e uma terceira concepção, que se refere à combinação da língua materna do aluno com a sua Língua-Alvo. Baseado nestes apontamentos de Ellis (1985b) percebe-se que a interlinguagem trabalhada na atividade se detém na terceira concepção do fenômeno. Por que os alunos não possuíam um contato mais consolidado com a Língua Inglesa, na hora de reproduzir os sons da Língua-Alvo estudada em sala de aula, buscaram centralizar seus esforços iniciais nas expressões que mais se assimilavam com a fonética de sua Língua Materna.

Partindo desta noção inicial de pronúncia dos verbos, se fez um jogo de mímica com os alunos. Um aluno por grupo retirava de uma bolsa um dos verbos estudados e fazia uma mímica, representando a ação do verbo. O desafio era os alunos dizerem a palavra correta em inglês, marcando dois pontos. Caso dissessem corretamente, mas em português, apenas marcariam um ponto. Durante o jogo, apenas um dos alunos se recusou a participar. Os demais que participaram, realizavam a mímica com uma certa relutância. Dificuldades com a pronúncia, novamente, se revelavam fortemente nos alunos, por mais que contassem com a assistência dos verbos no quadro e nas pequenas cartas recebidas.

Logo em seguida, foi posto em prática a atividade referente a adjetivos. Para que se pudesse verificar como os alunos reagem as palavras, foi distribuído entre eles cartões de personagens de desenhos animados conhecidos, como Bob Esponja, Mickey Mouse, entre outros. No entanto, os alunos não poderiam ver quem era o personagem que ganhavam em questão. Os cartões foram colados em sua testa com fita adesiva. Logo, foi escrito no quadro a forma como eles deveriam interagir um com os outros. O objetivo era os alunos tentarem decifrar quem eram, utilizando uma pergunta em inglês a um dos adjetivos espalhados pela mesa.

Percebeu-se, entretanto, que os alunos demonstravam dificuldade em dizer a pergunta corretamente (ao invés de tentarem dizer, *am I tall?* (“eu sou alto?”), por exemplo, diziam *I am tall?*, tal qual apresentado pela Língua Portuguesa) ou simplesmente dizer o adjetivo que ali se encontrava. Outro fator que ali foi percebido era que, na hora de pronunciar um dos adjetivos, ou recorriam aos professores que estavam coordenando a tarefa, ou balbuciavam uma das palavras, ao ponto de não serem escutados.

Primeiras Conclusões do Pré-Teste

Os alunos revelam uma certa dificuldade em pronúncia de palavras específicas da língua, fato normal, especialmente por ser “um primeiro contato formal” com a língua. Palavras menores, monossilábicas da Língua Inglesa, ou que se aproximavam da fonética portuguesa eram as únicas que os alunos tinham facilidade na pronúncia ou em sua memorização. Tais pontos que foram percebidos na atividade de pré-teste serviram como base para a estruturação da narração da Hora do Conto. Para que pudesse ser efetiva em seu propósito, buscou-se utilizar no momento da contação, além de verbos mais comuns da Língua Inglesa, uma combinação de gestos e caretas para facilitar a compreensão do aluno. Outro ponto que também foi levado em consideração foi uma estrutura “sanduíche” da língua – apresentava-se a fala ou a descrição da história em inglês, esperando a reação do aluno, para somente depois se utilizar do português para uma compreensão melhor deste.

A contação da história de *Harry Potter and the Sorcerer's Stone*, por ser um livro dividido em dezessete capítulos, foi dividido em quatro sessões, buscando-se trabalhar em cada aula em torno de quatro a cinco capítulos, todos de maneira resumida e dinâmica. As sessões da contação de história ocorrem entre o final de julho até o final de agosto do mesmo

ano letivo. Para cada contação, também, contou-se com várias formas de narrar a história – através do uso de imagens, sons, vídeos e uma encenação teatral logo na primeira sessão.

O Menino que Sobreviveu: a Hora do Conto com *Harry Potter*

A primeira sessão da Hora do Conto ocorreu no dia 12 de julho, às 15h30min. Buscou-se trabalhar de forma resumida os primeiros quatro capítulos de *Harry Potter and the Sorcerer's Stone* de J. K. Rowling. Conforme mencionado anteriormente, para que os alunos pudessem estar envolvidos com a história contada, algumas providências haviam sido tomadas para a aula em si. Primeiramente, deixou-se pelas paredes figuras que aludissem a verbos comuns na Língua Inglesa, bem como utilizou-se a estratégia de distribuir entre os alunos algumas palavras que eles pudessem ouvir na narração em uma tabela, para que pudessem consultar na atividade que se seguiria após a contação.

Outro fator que foi levado em consideração foi a forma como a história seria contada. Assim, para um melhor entendimento do desenrolar da atividade, fez-se com que os personagens do livro interagissem com os alunos. Para que isso fosse possível, a encenação teatral contou com o auxílio dos membros do projeto Biblioteca Viva para que atuassem como personagens.

Contou-se também com o uso do próprio livro. Diferentemente das demais edições existentes do livro, optou-se por utilizar-se da edição ilustrada pelo artista Jim Kay, lançado originalmente em outubro de 2015. A edição em si acabou se tornando bastante auxiliar, visto que para algumas cenas descritas durante a contação de história utilizaram as imagens do livro para auxiliar os alunos no entendimento da história.

Os primeiros quatro capítulos do livro trabalham com a introdução do cotidiano apático de Harry junto aos seus familiares, os Dursleys, moradores do condado de Surrey, no sudeste da Inglaterra, na *Number 4, Privet Drive*⁹. Tratado quase como um renegado pelos seus tios e constantemente perseguido por seu primo, Harry é reprimido por ser um tanto diferente do normal. Fatos absurdos ocorrem ao seu redor, sem explicação lógica, até descobrir que na verdade é um bruxo e que deve se preparar para adentrar na Escola de Magia e Bruxaria de Hogwarts. Lá, ele poderá aprimorar suas habilidades mágicas e descobrir mais sobre o seu passado.

⁹Na tradução de Lia Wyler (2000), fica-se traduzida como “Rua dos Alfeneiros, nº 4”.

Durante a contação, que estendeu-se por uma hora, os alunos conseguiram criar uma relação entre o que estava ocorrendo junto às expressões, movimentos e indicações feitas. Por que o inglês era algo relativamente novo a eles, buscou-se usar o português como um *scaffolding* para o auxílio nas interações. O processo que compreende o *scaffolding*, conforme observa Ellis (1985a), é quando “[...] os alunos se utilizam do discurso no auxílio da construção de estruturas que residem fora de sua competência.” (p. 143, tradução nossa¹⁰). A escolha por proporcionar aos alunos a um material de apoio neste primeiro momento revelou-se útil para as pequenas assimilações criadas internamente. Já estavam mais acostumados com o som da Língua Inglesa, bem como de instruções mais simples como *come here* (“venha aqui”), *pay attention* (“preste atenção”) e *look at me* (“olhe para mim”).

Ao final da hora do conto, para que se pudesse avaliar como estava a compreensão linguística dos alunos, foi preparada uma atividade que englobasse os adjetivos trabalhados na contação. Nesta atividade, os alunos relacionavam estas mesmas características com os personagens que interagiram com eles na hora do conto. Algumas destas palavras encontravam-se junto ao material providenciado aos alunos, enquanto outras contavam com o apoio do recurso da interlinguagem e com associações feitas entre os professores. O objetivo da atividade havia sido atingido com plena satisfação. Erros envolvendo significados de palavras como *brave* (“valente”) eram os mais comuns.

A segunda sessão da Hora do Conto ocorreu no dia 09 de agosto, às 13h30min. Buscou-se trabalhar de forma resumida os capítulos cinco a sete do livro. Após as revelações na noite anterior, Harry e Hagrid partem para Londres, onde Harry irá comprar o material escolar necessário para o ano letivo de Hogwarts. Este é o primeiro contato de Harry com o mundo mágico, conhecendo bruxos e bruxas que conhecem seu nome. E de lá parte para a Plataforma 9 $\frac{3}{4}$ ¹¹, onde embarcará de trem para chegar à escola. No trajeto, ele conhece amigos que o acompanharão no decorrer da história, aprendendo valores de coragem e amizade.

Diferentemente da primeira sessão, onde a encenação teatral havia sido conduzida majoritariamente, neste segundo momento buscou-se trazer outras formas, para que houvesse uma interação maior dos alunos. Sendo assim, contou com uso de imagens extraídas da adaptação cinematográfica do filme ou das próprias ilustrações da edição utilizada para a contação de história.

¹⁰[...] *learners utilize discourse to help them constructo structures that lie outside their competence.*

¹¹Na tradução de Lia Wyler (2000), o nome foi adaptado como “Plataforma 9 $\frac{1}{2}$.”

Na medida em que a história ia sendo relatada, utilizando-se da encenação de dois personagens e o uso das imagens, os alunos conseguiam já criar uma relação do que viam com o que escutavam. Aos poucos, comandos mais simples, relacionados à organização para a atividade, bem como dos próprios cumprimentos ditos em Língua Inglesa já estavam mais assimilados pelos alunos. Foram assim compreendidos devido à associação de gestos no método sociocomunicativo. Lantolf, Thorne e Poehner (2015) explanam que a Teoria Sociocomunicativa possui bases nos estudos de Vygotsky (1979, 1986) sobre o desenvolvimento da linguagem. Paiva (2014) comenta que Vygotsky (1979, 1986) não chegou a contemplar uma teoria que apontasse para a aquisição de uma segunda língua. Mesmo assim, os seus estudos serviram como referência aos estudos socioculturais da aquisição linguística.

Lantolf, Thorne e Poehner (2015) explicam, com complementos em Ratner (2002), que essa forma de aprendizagem argumenta que o funcionamento da mente humana é “fundamentalmente um processo mediado que é organizado por artefatos, atividades e conceitos culturais.” (p. 207, tradução nossa¹²). De tal maneira, os autores vão compreender que será através da prática da fala, pelos meios comunicativos, que o desenvolvimento transcorre através e a partir dos contextos culturais em que os alunos estão inseridos.

Como forma de perceber o quanto os alunos haviam captado a essência da contação, utilizou-se um jogo de dominó simples, onde eles viam a imagem utilizada na Hora do Conto e uma pequena descrição da imagem em inglês, à qual deveriam fazer um *matching* das cenas que antecederam uma das outras. A maioria deles conseguiu realizar a atividade graças à associação de imagens realizadas. Após a realização deste jogo, foi realizada uma atividade de *drill* com algumas palavras que os alunos encontraram no dominó. Novamente, palavras cujos sons se aproximavam da fonética da Língua Portuguesa eram as mais facilmente assimiladas pelos alunos. Palavras que eram completamente opostas a este raciocínio seguiam sendo aquelas que os alunos mais demonstravam, não apenas dificuldade na pronúncia, como também o receio de falar errado. O medo de fazer algo errado, muitas vezes, é associado à ideia do fracasso. No entanto Baker (2001) expõe que o erro não deve ser visto como tal. Para ele, os erros não são permanentes, sendo partes naturais do aprendizado. Somente através da prática e do próprio decurso do tempo é que estes erros vão desvanecendo em um ritmo paulatino.

¹²Fundamentally a mediated process that is organized by cultural artifacts, activities, and concepts.

A terceira sessão da Hora do Conto ocorreu no dia 16 de agosto, às 13h30min. Buscou-se trabalhar de forma resumida os capítulos oito a doze do livro. Ao transcorrer destes capítulos, encontra-se Harry se adaptando à rotina de estudos de Hogwarts, bem como descobrindo talentos naturais mágicos que ele tinha e desconhecia, como jogador de *Quidditch*¹³, o esporte dos bruxos. Também, o herói vai descobrindo mais sobre os segredos por detrás das pedras de Hogwarts, bem como de seu passado. Os laços de amizade que Harry estabelece logo no início de sua estada de Hogwarts também vão se fortalecendo.

Conforme mencionado anteriormente, buscou-se trabalhar nos primeiros encontros através de recursos diferentes da encenação teatral, como o uso de vídeos e de imagens que tivessem referências escritas do que estava acontecendo especificamente na cena em que viam. Percebeu-se durante a contação que o uso destas duas formas de se trabalhar os conteúdos linguísticos – isto é, o uso de imagens, vídeos e áudios – foi essencial para o entendimento dos alunos. Além do professor e dos demais participantes, que proporcionaram o insumo linguístico necessário para auxiliar os alunos no processo de entendimento, estes outros recursos revelavam-se como formas diferentes de melhorar este aspecto oral e visual das palavras. Não somente estas ferramentas auxiliavam no processo, como também durante a narração da história: os alunos conseguiam criar formas de compreensão do que estava acontecendo. Questionava-se, por exemplo, o que viam na imagem ou o que viram no vídeo, trazendo novamente a repetição de algumas palavras.

O que o diferenciou dos encontros anteriores também foi a mudança do foco que estava se dando. Buscou-se centralizar mais na compreensão oral dos alunos e esperar por sua reação, incentivando uma participação mais ativa deles na Hora do Conto. A respeito da importância do movimento ativo gerado pelo aluno no contexto de sua aprendizagem, Lemov (2011) vem a observar que isso “[...] permite que todos trabalhem na sala e sinaliza para os alunos não apenas que eles podem ser chamados a participar a qualquer momento – e, portanto, que devem se envolver no trabalho da aula –, mas também que você quer saber o que eles têm a dizer.” (p. 131). Assim, acaba ocorrendo um comprometimento dos alunos em sala de aula mais positivo. Neste encontro, mais especificamente, pôde-se perceber que a percepção oral dos alunos melhorava, uma vez que eram expostos através da palavra escrita e contavam com recursos audiovisuais, juntamente com o professor realizando gestos que indicassem o que estava acontecendo.

¹³Na tradução de Lia Wyler (2000), o esporte dos bruxos foi adaptado como “Quadribol”.

A quarta e última sessão da Hora do Conto ocorreu no dia 30 de agosto, às 13h30min. Buscou-se nela trabalhar de forma resumida os capítulos treze a dezessete do livro. Na última parte da história, Harry descobre que o bruxo das trevas que havia assassinado a sangue frio seus pais, Voldemort, deseja retornar ao poder. Para isso, ele quer se apoderar da Pedra Filosofal¹⁴ do título. Assim Harry, aliado aos seus amigos Ron e Hermione, estruturam um plano para pegar o objeto antes dele e evitar um desastre no mundo dos bruxos. Neste último encontro buscou aglomerar todos os recursos utilizados nas últimas seções para a contação que trabalhou com os capítulos finais do livro. A forma como os alunos reagiram nada se diferenciou dos últimos encontros, em que associavam com o que viam e com o que ouviam.

Considerações finais

Ensinar e aprender inglês dentro do ensino público revela-se como um grande desafio, tanto para o professor, quanto para o aluno. Vários fatores devem ser levados em consideração quando pensa-se na eficiência e eficácia de uma aula. Conhecer os limites dos alunos, bem como daquilo que os move e os movimenta, são elementos importantes a serem incorporados no planejamento de uma lição. Considerando tais fatores, o objetivo pelo qual este relato de experiência de ensino visa é de avaliar o quanto contação de história, associada à hora do conto, possibilita um ensino eficaz de Língua Inglesa no ensino público.

Em muitos momentos proporcionados pela Hora do Conto, as Línguas Inglesa e Portuguesa se intercalavam. A falta de um insumo linguístico que pudesse auxiliá-los em sua compreensão oral havia sido, certamente, um dos principais pontos que levaram os professores a se utilizarem da língua materna como um apoio para o entendimento total das atividades propostas em sala de aula.

Este insumo linguístico, conforme mencionado anteriormente, pode ser apresentado de diversas maneiras: desde ao ambiente que a aula comporta, com palavras e expressões padrões da língua-alvo como referência aos alunos, em sua construção e estruturação das frases, como também aos professores que já tenham um domínio fluente das quatro habilidades linguísticas a serem avaliadas na aprendizagem da Língua Inglesa – *listening* (“escuta”), *speaking* (“fala”), *reading* (“leitura”) e *writing* (“escrita”).

¹⁴No original do inglês britânico, o objeto é referido como *Philosopher's Stone*. Em contrapartida, na edição norte-americana o título foi adaptado como *Sorcerer's Stone*, pela Scholastic Corporation, como forma de atrair público. Para mais informações a respeito desta mudança, vide o artigo de Boboltz (2017). Disponível em: https://www.huffpostbrasil.com/entry/why-philosophers-stone-became-sorcerers-stone_us_59514346e4b05c37bb78466e?ec_carp=4844454777588856046.

Em muitas ocasiões, no entanto, o ensino total da Língua Inglesa em sala de aula acaba não atingindo o seu objetivo por justamente faltarem elementos como os mencionados acima. O aluno somente terá as condições necessárias para obter aquisição total de uma segunda língua quando todos os fatores condicionados a esta forem possibilitados a ele em sua aprendizagem. Sendo assim, pôde-se perceber durante estas aulas que os alunos foram possibilitados a uma prática que visava a construção interna de uma aquisição linguística como algo desafiador – da parte dos alunos e dos professores.

Ao decorrer das atividades conduzidas durante a Hora do Conto, os alunos apresentavam quase sempre as mesmas características. A curiosidade que os movia com as palavras apresentadas, por exemplo, era um fator que acabava por impulsioná-los à participação ativa na contação da história. A empolgação quando associavam e davam significado a palavras já presentes no seu cotidiano, como o caso da palavra *smart TV*, que teve a exclamação de um dos alunos: “Ahhh! TV inteligente. Que legal!”. Ao mesmo tempo, demonstravam insegurança na hora de tentar reproduzir sonoramente as palavras aprendidas na aula. Palavras que mais se aproximavam da pronúncia de sua Língua Materna acabava por facilitá-la, bem como entender o que estas significavam. Já palavras que possuíam uma fonética que divergia fortemente da forma como era escrita, por mais que a pronúncia fosse enfatizada corretamente, o receio de errá-la acompanhava os alunos.

Outro fator interessante a ser observado durante as sessões de Hora do Conto foi na forma como os alunos começavam a criar analogias entre as palavras que visualizavam e ouviam, com os gestos e ações efetuadas na contação. Buscou-se trabalhar muito no uso constante de algumas palavras para que os alunos pudessem já assimilar seus significados.

Por mais que *Harry Potter and the Sorcerer's Stone* seja um texto instigante, no sentido de provocar várias reações aos seus leitores – no caso da Hora do Conto, nos seus ouvintes – ele torna-se também um texto complexo para ser trabalhado nesse tipo de atividade. A densidade de seu vocabulário também, por mais rico e diversificado, fator característico do gênero da fantasia¹⁵, acabou se tornando inicialmente um pequeno obstáculo para uma compreensão mais ampla e concreta dos alunos, devido à falta de insumo linguístico e por não estarem ainda habituados ao estudo do inglês em sala de aula. Histórias mais simples, no sentido de serem mais curtas e com um vocabulário mais limitado, acabam por ser uma opção mais viável para esse tipo de atividade.

¹⁵Le Guin (1989) disserta que essa linguagem rica é um dos principais traços que diferencia o gênero literário da fantasia dos demais tipos.

No entanto, a Hora do Conto proferida em Língua Inglesa é possível de ser realizada. Houve momentos onde os alunos buscavam compreender a narração através dos recursos proporcionados pelos professores no momento da contação de histórias. Movidos pelo interesse em saber o que haveria de ser transcrito após o relato, isso os motivava a buscar entender o que estava acontecendo. As palavras utilizadas, os gestos feitos, um movimento no momento da narrativa, tudo isso acabou se tornando útil e necessário para o entendimento, visto que os alunos mostraram-se totalmente envolvidos na contação e nas dinâmicas desenvolvidas. Além de ser um viés diferente do que se espera de uma aula dentro de uma escola regular, ela é uma forma de lidar com os conteúdos de uma maneira mais didática e lúdica. Possibilita, dessa maneira, um ensino mais eficaz e significativo ao aluno, além de fomentar sua imaginação.

REFERÊNCIAS

BAKER, C. **Foundations of Bilingual Education and Bilingualism**. 3rd edition. Bristol, Reino Unido: Multilingual Matters Limited, 2001. 484 p.

BOBOLTZ, S. **Why ‘Philosopher’ Became ‘Sorcerer’ in the American Harry Potter Books**. HuffPost US. 26/06/2017. Disponível em: https://www.huffpostbrasil.com/entry/why-philosophers-stone-became-sorcerers-stone_us_59514346e4b05c37bb78466e?ec_carp=4844454777588856046. Acesso a 06 jan 2019.

BENEDETTI, I. Introdução: Perrault ou a inocente delação de uma época. In: PERRAULT, Charles. **Contos de Mamã Gansa**. Tradução de Ivone C. Benedetti. Porto Alegre: L&PM, 2012. p. 07-22.

COLLINS, R.; COOPER, P. **The Power of Story**: Teaching through Storytelling. Long Grove, Illinois: Waveland Press, Inc., 2005. 182 p.

DAILEY, S. (org). **Tales as Tools**: the Power of Story in the Classroom. Jonesborough, Tennessee: National Storytelling Press, 1994. 213 p.

ELLIS, R. **Second Language Acquisition**. Oxford: Oxford University Press, 1985a. 158 p.

ELLIS, R. **Understanding Second Language Acquisition**. 20th ed. Oxford: Oxford University Press, 1985b. 327 p.

ELLIS, R.; SHINTANI, N. **Exploring Language Pedagogy through Second Language Acquisition Research**. Londres, Inglaterra: Routledge, 2014. 388 p.

HAMILTON, M.; WEISS, M. **Children Tell Stories: Teaching and Using Storytelling in the Classroom**. 2nd edition. Katonah, New York: Richard C. Owen Publishers, Inc., 2005. 263 p.

LANTOLFF, J. P.; THORNE, S. L.; POEHNER, M. E. Sociocultural Theory and Second Language Development. In: VAN PATTEN, B.; WILLIAMS, J. **Theories in Second Language Acquisition: an Introduction**. 2nd edition. New York: Routledge, 2015. p. 207-226.

LE GUIN, U. **The Language of the Night: Essays on Fantasy and Science Fiction**. London: Women's Press, 1989. 250 p.

LEE, J. F.; VAN PATTEN, B. Working with Input. In: LEE, J. F.; VAN PATTEN, B. **Making Communicative Language Teaching Happen**. New York City: McGraw Hill, 2003. p. 26-47.

LEFFA, V. J. Criação de bodes, carnavalização e cumplicidade: Considerações sobre o fracasso da LE na escola pública. IN: LIMA, D. C. (org.). **Inglês em escolas públicas não funciona? Uma questão, múltiplos olhares**. São Paulo: Parábola Editorial, 2011. p. 15-31.

LEMOV, D. **Aula Nota 10: 49 técnicas para ser um professor campeão de audiência**. Tradução de Leda Beck. Consultoria e revisão técnica de Guiomar Namó de Mello e Paula Louzano. São Paulo: Da Boa Prosa; Fundação Lemann, 2011. 360 p.

PAIVA, V. L. M. O. **Aquisição de Segunda Língua**. São Paulo: Parábola Editorial, 2014. 200 p.

RATNER, C. **Cultural Psychology: Theory and Method**. New York, NY: Kluwer/Plenum, 2002. 217 p.

ROWLING, J. K. (Joanne K.) **Harry Potter e a Pedra Filosofal**. Tradução de Lia Wyler. Rio de Janeiro: Rocco, 2000. 264 p.

ROWLING, J. K. **Harry Potter and the Sorcerer's Stone**. Illustrated by Jim Kay. New York: Arthur A. Levine Books, 2015. 250 p.

SELINKER, L. **Interlanguage**. International Review of Applied Linguistics X. 1972. p. 209-230.

TATAR, M. Denmark's Perfect Wizard: the Wonder of Wonders. In: TATAR, M. **The Annotated Hans Christian Andersen Edited with an Introduction and Notes by Maria Tatar**. Translations by Maria Tatar and Julie K. Allen. New York: W.W. Norton & Company, Inc., 2008. p. xv-xxxv.

VYGOTSKY, L. **Thought and Language**. Revised and edited by Alex Kozulin. Cambridge, MA: The MIT Press, 1986. 287 p.

VYGOTSKY, L. S. **Mind in Society: the Development of Higher Psychological Processes**. Edited by Michael Cole, Vera John-Steiner, Sylvia Scribner and Ellen Souberman. Cambridge, MA: Harvard University Press, 1979. 159 p.

Como referenciar este artigo

SZEZECINSKI, Antonio Filipe Maciel; FELICETTI, Vera Lucia. Magia Além das Palavras: Uma Experiência de Ensino de Contação de Histórias em Língua Inglesa com *Harry Potter and the Sorcerer's Stone*, de J.K. Rowling. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, Araraquara, v. 14, n. 4, p. 2398-2414, out./dez., 2019. e-ISSN: 1982-5587. DOI: <https://doi.org/10.21723/riaee.v14i4.12231>

Submetido em: 27/02/2019

Aprovado em: 30/06/2019

Publicado em: 02/09/2019