

DESAFIOS NO ENSINO DE LÍNGUA INGLESA NAS ESCOLAS

BERNAL SALAZAR, Lisbeth Y.
DE SOUZA FERREIRA, Lucas
DE SOUZA FERREIRA, Mirilly

Resumo

O presente artigo apresenta uma análise referente ao ensino de língua inglesa em escolas públicas com ênfase na oralidade. Partindo dos diagnósticos baseados na cultura oral dos alunos que experimentam dificuldades de aprendizagem na comunicação oral, mesmo após três ou quatro anos de escolaridade, implementação e monitoração das aulas de língua inglesa na transição entre a cultura oral e escrita. Esta é uma pesquisa qualitativa, cujo objetivo é lidar com a heterogeneidade da sala de aula em seu processo e complexidade. O teórico perspectiva adotada é multidisciplinar, incluindo áreas de pesquisa influenciadas linguística, psicanálise, educação e apenas por estudos realizados por pesquisadores em um campo que veio a ser conhecido "equação da alfabetização de segunda língua-oralidade". O artigo propõe uma nova perspectiva para relacionar a cultura oral dos alunos e a prática de língua inglesa, pressupondo um ambiente de oralidade, alfabetização e leitura que inclui suporte eletrônico (por exemplo, mídia digital) e mais coletiva organização do trabalho escolar nas séries iniciais, especialmente na transição ("dobradiça") entre a educação infantil e o nível primário. A apresentar estratégias como o Storytelling para solucionar esse problema.

Palavras-chave: Oralidade; Língua Inglesa; Escola Pública.

1 INTRODUÇÃO

A coalescência na última década de estudos teóricos em psicologia do desenvolvimento e diferenças cognitivas entre as culturas letradas convidam a uma revisão das disputas anteriores sobre problemas na faculdade de comunicação básica e dialetos. O Brasil se distancia dos outros países, principalmente os europeus pelo fato de não ter uma segunda língua. Isso sem dúvidas é o indicador das dificuldades da assimilação da oralidade em língua inglesa. A dificuldade presente nas escolas públicas expressão fraqueza.

Com a prática ativa como em outros países, outros problemas são minimizados. inclui diferenças em estágios de desenvolvimento cognitivo entre estudantes cuja língua e cultura são principalmente orais e aqueles que assimilaram a linguagem, o corpo do conhecimento letrado, e os códigos do discurso.

Fato é que não existe uma fórmula para se aprender a língua inglesa. Não existe fórmula, o que existe é uma forma. Uma forma de aprender, praticar e estudar que tem um único princípio: envolver-se. No que diz respeito a oralidade é preciso ter, em mente que um bom material didático é um acessório de apoio e não garante a comunicação. É preciso vivenciar o inglês como ferramenta comunicativa. Para os docentes é importante que deixem o quadro negro e passem a trabalhar a fala; para os alunos é necessário que se quebre o paradigma do aprendizado comunicativo da língua.

Esse trabalho não se encarrega de mostrar um meio mais fácil ou uma forma rápida e mágica. Isso apenas é uma forma de viver a língua inglesa e aprender praticando. Tenha em mente que tudo que você precisa fazer é se envolver com a língua. Sem se preocupar com significados ou quantidade de palavras e estruturas.

Muitas vezes, pensamos ser impossível aprender e guardar tantas palavras e estruturas de uma língua para que possamos escrever e falar corretamente ou, simplesmente, comunicar-nos com uma boa desenvoltura e segurança.

Este artigo relata e discute dados, eventos e estratégias que visam apresentar as dificuldades do estudo da segunda língua no Brasil, no que diz respeito a oralidade. Reforça o problema discutido nos âmbitos educacionais que é o objetivo principal é examinar as possibilidades de implementar uma estratégia de ensino de língua inglesa com ênfase na oralidade, maior dificuldade presente em nosso país.

2 PROCESSO DE ENSINO-APRENDIZAGEM DE LÍNGUA INGLESA

Para Rossiter (2002), deve se levar em conta diagnósticos mais precisos de as condições de oralidade e as condições gerais e limitações de ensino a que estavam expostos (incluindo a práxis do escola, professores e influências dos programas governamentais existentes). A pesquisa de Rossiter (2002) foi realizada em duas fases: primeiro, tentou-se diagnosticar 43 alunos selecionados por seus professores e pelo coordenador da escola como sendo “pré-silábicos” ou “silábico”, i. e., alunos com três ou quatro anos de escolaridade que ainda não cumprem as condições para proficiência em leitura e escrita. Alunos neste nível de leitura / escrita para aproximadamente 20% dos alunos da quarta série, que pontuam abaixo do Escalas de classificação mínima, i. e., aqueles cujos escores variam entre 120 e 150 pontos na avaliação do SAEB (Brasil, 2007).

Na segunda fase, a pesquisa acompanhou duas turmas do primeiro ano escola primária (6-7 anos); o autor implementou, juntamente com seus dois professores, um programa de oralidade, leitura e escrita baseado nos resultados obtidos a primeira fase. Neste artigo, discutimos insights mais amplos da pesquisa e do relatório os resultados mais gerais e as conclusões alcançadas nas duas fases.

Mais pontuais reflexões que abrem perspectivas para novas pesquisas serão discutidas em outro lugar e em parceria com outros participantes do projeto. Antes de descrever o processo de pesquisa de cada fase, vale a pena abordar alguns aspectos e características da pesquisa.

O pesquisador e sua equipe (graduado estudantes, estudantes de estágios e bolsistas) tiveram intenso envolvimento com os sujeitos da pesquisa e compartilharam com eles expectativas comuns de seus resultados - isso significa: o aprendizado de segunda língua dos alunos.

Castro (2002) afirma que a pesquisa é assim caracterizada por natureza complexa que poderia ser abordada, por um lado, por uma abordagem e a escrita depende. Da mesma forma, as respostas a Thomas J. Farrell artigo "QI e Inglês Padrão" (Composição e Communication, Dec. 1983), um artigo que foi uma refutação tácita, o direito dos alunos, enfatizou questões de aquisição da oralidade dialeto padrão, gírias, enquanto com vista para os pontos centrais de Rossiter (2002) fez sobre o inglês como a língua de uma cultura predominantemente oral. Segundo ele, o grande problema ainda é expresso nas questões comunicativas.

O artigo de Rossiter (2002) começa abordando o baixo desempenho de crianças em testes de QI, que ele atribui à medição por tais testes de desempenho em operações cognitivas e domínio de estruturas sintáticas intrínsecas ao inglês padrão como um grapholect. Ele prossegue, afirmando que muitos estudantes de outra nacionalidade foram socializados no contexto puramente nos padrões cognitivos do inglês escrito. Conseqüentemente, eles não têm o controle da completa panóplia de conjugações e coordenação e subordinação sintaxe que distinguem Standard escrito do Inglês da oralidade e que formam uma matriz necessária para o pensamento abstrato, analítico e prático para a formação de frases.

Embora os PCNs apresentem a língua inglesa como ponto fundamental para a educação em nosso país, docentes encontram dificuldades no que diz respeito ao ensino em escolas públicas. Isso pelo fato, como já foi dito, da língua inglesa não ser nossa segunda língua. Para Hardy (2007) essa situação apresenta um retardo na assimilação do conteúdo, visto que os alunos aprendem, mas não praticam.

Castro (2002) acredita que o fato de não existir uma progressão continuada na rotina do indivíduo dificulta a assimilação da comunicação oral. Para o autor, países que não existe afinidade com a língua inglesa, torna o aprendizado difícil e redundante. Os docentes tendem a ter problemas motivacionais dentro da sala e o tempo de aula se torna pequeno diante do problema de não existir um convívio com a língua.

Castro (2002) ressalta que algumas situações básicas como a conjugação do verbo "ser" ou até mesmo a construção frasal dos greetings são incompreendidas por estudantes brasileiros e latinos, em países que o inglês não é a segunda língua. Ele conclui com uma proposta para técnicas de instrução projetadas para ajudar os estudantes a desenvolver respectivas ações acerca da diferença entre o inglês escrito e o falado. Para Castro (2002) não existe uma separação, mas o que ocorre é um distanciamento da língua na oralidade.

Não existe diferença tênue da oralidade para a escrita e as histórias confirmam isso em sua prática. O storytelling contribui para o aprendizado de segunda língua nos aspectos orais e escritos. As estratégias somam com condições, respectivas respostas do inconsciente coletivo. Pode-se dessa forma, por ouvir e tentar compreender as estruturas, desenvolver a audição e com ela a assimilação de conteúdos. (CASTRO,2002, p.115)

É difícil fazer uma avaliação equilibrada do artigo de Farrell (2009) porque, além de seu assunto titular, ele tem audaciosamente tentado sintetizar tópicos e fontes cobrindo quase toda a gama de teorias recentes de oralidade em relação à linguística e literatura com resultados muito mistos. Pontos válidos são misturados com mais questionáveis. Muitas das críticas oferecidas são sólidas, por enfatiza a oralidade de forma simples e conceitual.

Segundo Farrell (2009) o ponto crucial da comunicação é a tentativa de pensar/projetar algo ou ações em outra língua. A partir do momento em que o indivíduo procura pensar naquilo que visualiza, obtém-se o ponto de comunicação primário. Isso é uma prática comum em qualquer língua e não é uma estratégia, mas algo natural.

Para Rossiter (2002), a única ênfase na cultura oral como a causa das dificuldades na escola é redutora, isolando questões de ordem oral e linguagem escrita de assuntos de vocabulário e assunto-como bem como a partir do contexto social maior em que a aprendizagem faz ou não acontece. Ele endossa a pedagogia convencional, centrada no professor ao contrário da alfabetização interativa do tipo defendida por Paulo Freire (1985) e Farrell (2009), no ensino de língua inglesa. Ele aceita Arthur Jensen e R. A. Figueroa usa o teste de QI "span de dígitos" como uma medida válida de proficiência em raciocínio abstrato, embora ele rejeite a teoria de Jensen de QI herdado racialmente. Greenberg e Hartwell efetivamente refutam a premissa de Farrell de que a conjugação incompleta do verbo "ser"

Memória entre textos, imagens e mídia No diagnóstico das fases do aprendizado oral surge como um elemento difícil para os alunos que a construção frasal, mas isso ligado ao próprio sistema cognitivo que leva o indivíduo a pensar em inglês. (FARRELL,2009, 154)

Desde que os seres humanos se sentaram ao redor do fogo em cavernas, eles contaram histórias para ajudá-los a lidar com a vida e a luta pela sobrevivência (McKee e Fryer, 2002). Histórias nos dão uma visão mais profunda da experiência vivida — passado, presente e imaginado futuro (McAdams, 2007). Pode-se argumentar que a arte de contar e ouvir histórias está no coração e traduz um significado existencial para o ser humano. Revela como os seres humanos articulam suas experiências de mundo e como fazer sentido disso.

Esta revisão explora a história e a narrativa e o valioso impacto na prática que e pode gerar mudanças positivas e significativas para a humanidade. Examina como contação de histórias tem sido usada em todos os serviços sociais até o momento, considera seu valor e destaca algumas considerações para quem cria e usa histórias. Provas de estudo de caso são fornecidas para mostrar benefícios da narrativa na prática.

Uma história é um acontecimento real ou imaginado de eventos que descrevem a experiência humana. Os termos "História" e "Narrativa" são frequentemente usados de forma intercambiável. Contudo, algumas pesquisas destacam que a história é a informal forma de contar a experiência vivida, enquanto a narrativa é uma interpretação estruturada da história, que inclui adições e omissões. (Hardy, 2011).

Nas palavras de Vogler (2007) 'Storytelling é a contação individual de um evento para criar uma imagem memorável na mente do ouvinte. Estudos de Mckee (2002) 3 Vogler (2007) já ofereciam um comparativo de definições, essencialmente baseadas em palavras e ações sendo usadas para descrever uma sequência de eventos e evocar a imaginação do ouvinte.

Enquanto contar histórias envolve muitas vezes pessoas e situações sem o uso de impressão ou tecnologia, vídeo e áudio modernos, atualmente tornou-se mais fácil utilizar esse processo graças a tecnologia. A tecnologia fornecer oportunidades para as pessoas criarem e divulgarem histórias muito mais amplamente e informalmente.

As histórias podem ser orais, escritas, visuais ou digital — vários formatos e em vozes diferentes. A narração está sujeita à maneira como pessoa usa oral (incluindo linguagem corporal se visual) e linguagem escrita ou imagens. Diante da importância de consolidar ideias e, principalmente, estabelecer um contato com o conhecimento as diretrizes educacionais do mundo moderno recorreram ao storytelling e no conjunto de arquétipos e estereótipos — com base em estruturas estereotipadas — para ir além do “novo”, das “regras”. A contribuição do processo storytelling pedagogicamente falando transita por entre todas as disciplinas e tipologias de ensino. Na língua inglesa fará um retrospecto acerca de questões de linguagem e cultural.

O uso de narrativa na sala de aula cria um bom ambiente de aprendizagem e fornece contribuição significativa e compreensível. Por meio das histórias, o dispositivo de aquisição de idioma é ativado e é fácil para as crianças induzirem a

linguagem elementos dos dados fornecidos pelas histórias (Krashen, 1981).

Contar histórias tem valores pedagógicos especiais para a sala de aula de língua estrangeira.

As histórias são eficazes como ferramentas educacionais porque são crível, memorável e divertido. A credibilidade decorre do fato de que as histórias lidam com a experiência humana que tendemos a perceber como uma fonte autêntica e credível de conhecimento. Histórias tornam a informação mais memorável porque eles nos envolvem em ações dos personagens. Ao fazê-lo, histórias convidam a criação de significado ativo. (Rossiter, 2002, p. 18)

Alunos de idiomas podem se beneficiar da narrativa porque as histórias os ajudam a desenvolver a habilidade para entender a linguagem falada e se envolver em habilidades de pensamento. Em conexão com isso, Castro (2002, p. 52) relata um estudo realizado na Colômbia e enfatiza que “Ouvir histórias desenvolve a escuta e a concentração das crianças habilidades e sua capacidade de receber e entender informação expressa em palavras. Além disso, com as histórias crianças desenvolver estratégias de aprendizagem, tais como ouvindo o significado geral, prevendo, adivinhando significado e hipótese”.

Por meio das histórias, os aprendizes tornam-se conscientes de valores culturais diferentes dos deles, aguçar sua memória e desenvolver a capacidade de prever e inferir. É necessário que se estabeleça um diálogo repetindo estruturas e palavras e dessa forma se desenvolve o princípio da oralidade da língua.

O storytelling fornece para os alunos a oportunidade de falar uma língua estrangeira de forma criativa, integrar informações e conhecimentos que aprendem de outras fontes a tornarem-se mais confiante na capacidade de se expressar espontaneamente.

Segundo Curtain & Dahlberg (2004), narrativa pode fornecer experiência com o modo interpretativo para crianças, mesmo em muito cedo fases de aquisição da linguagem, quando as histórias atender aos seguintes critérios: a história é altamente previsível ou familiar para as crianças de sua cultura nativa, com uma grande proporção de vocabulário previamente aprendido. Nos estágios iniciais, é especialmente útil escolher histórias que incluam vocabulário representando a casa e a escola ambientes das crianças.

A história é repetitiva, fazendo uso de fórmulas e padrões que ocorrem regularmente e previsivelmente. Nas melhores histórias escolhidas, esses elementos repetidos fornecem linguagem que as crianças podem usar mais tarde para seu próprio propósito expressivo.

Cameron (2001, p. 163) define este padrão repetitivo em uma história como paralelismo. “O padrão de previsibilidade + surpresa, ou repetição + mudança é freqüentemente refletida em padrões de repetição da linguagem. Este padrão repetido, ou paralelismo, cria um caminho para a história para o ouvinte ativo, bem como fornecer um suporte natural para a aprendizagem de línguas. ” histórias são memoráveis, como a linguagem é repetida, e isso incentiva os alunos a participar. Esta reciclagem de padrões incita os alunos a prever o que vem a seguir na história e, ao mesmo tempo, exercita sua imaginação. Além do que, além do mais, Lipton (1998, p. 129) ecoa a ideia de participação por parte dos alunos, dizendo que a história ideal “deveria ter um refrão curto que é repetido periodicamente ao longo da história, de modo que depois de um tempo as crianças naturalmente gritam e repita o refrão sem ser perguntado ”.

Quando as histórias atendem a esses critérios, é muito mais fácil para os alunos para tornar o significado claro não só porque as histórias são relacionadas ao seu real ambiente de vida, mas também porque o uso de pantomima e linguagem corporal fazem a história mais compreensível para os alunos. Por outro lado, as histórias contêm padrões que ajudam os alunos para se familiarizar com e internalizar uma nova linguagem.

Ler histórias em voz alta permite que as crianças façam conexões entre a linguagem oral e a impressão que representam essa linguagem oral. Enquanto lê em voz alta, o professor deve apontar para a palavra ou linha para enfatizar essas conexões. O propósito de ler histórias é dar aos alunos a linguagem oral entrada e uma ponte para a alfabetização na nova língua.

Segundo Curtain & Dahlberg (2004), para ler histórias nos primeiros estágios da linguagem, o professor deve primeiro fazer muitas pré-leituras trabalho que prepara o aluno para poder. Este trabalho de pré-leitura é focado na construção de vocabulário através de diferentes tipos de atividades, como jogos, quebra-cabeças, correspondência atividades, músicas e outros tipos de atividades que ajudam os alunos para se familiarizarem com a nova língua.

Depois de ler a história em voz alta, o aluno pode ser envolvido numa

variedade de tarefas de pós-leitura e atividades de linguagem que podem tornar a história mais compreensível e movê-los de forma receptiva às habilidades (ouvir e ler) para habilidades produtivas (falando e escrevendo). Sobre a importância de um grande livro, com ritmo impactante e histórias envolventes, Curtain & Dahlberg (2004) falam a respeito:

Um grande livro é uma peça ampliada de comerciais ou feitos por estudantes literatura, destinada a recriar a intimidade e os bons sentimentos de sessões one-on-one de "leitura em voz alta" com uma turma inteira. Então eles são grandes o suficiente para que toda a turma possa ver e compartilhar experiência. A maioria dos grandes livros tem uma história previsível com ritmo forte, rima, padrões repetidos, sequência lógica e ilustrações de apoio.
(CURTAIN & DAHLBERG, 2004,,p 134)

Uma ferramenta importante é a leitura de histórias em voz alta é o uso de grandes livros. Ao ler em voz alta, grandes livros tocam papel importante, pois podem ser uma boa fonte para professor e alunos fazerem conexões entre as imagens e o texto escrito. As fotos nos grandes livros ajudam muito as crianças porque eles podem associar fotos e palavras e chegar a uma melhor compreensão da história.

Ellis & Brewster (2002) ressaltam que uma história é memorável se relacionada a uma sequência de fotos. Grandes livros se tornam uma ferramenta muito envolvente para lendo em voz alta; eles são feitos de ótimas ilustrações que ajudam os alunos a entender a história como bem como fazer previsões. Eles incluem textos curtos com padrões repetidos que permitem aos estudantes interiorizar o novo vocabulário e estruturas em uma maneira agradável e inconsciente.

As crianças gostam de ouvir histórias repetidas várias vezes; esta repetição permite-lhes adquirir certos itens de linguagem e reforçar outros inconscientemente. Usando histórias permite aos professores introduzir novos vocabulário expondo as crianças à linguagem em diferentes contextos, enriquecendo assim o seu pensamento habilidades e introduzindo-os para as habilidades produtivas.

Além disso, como observado por Ellis & Brewster (2002), muitas histórias têm repetição natural do vocabulário chave e estruturas que ajudam as crianças a

lembrar detalhes e aprenda a antecipar o que está prestes a acontecer a seguir na história.

Histórias repetitivas são particularmente fáceis para crianças para memorizar. Repetição ajuda as crianças aprenda os padrões e a estrutura de uma história e, eventualmente, reconhecimento de palavras. Repetição faz livros previsíveis e ajuda a desenvolver o vocabulário e sequenciamento.

Padrões repetitivos podem ser esquema para a compreensão dos alunos e por serem capazes de prever a ação na trama e no final, a leitura flui de forma lúdica e sistemática. Frases e eventos recorrentes podem ajudar na sua compreensão e memória. Além disso, a repetição apresentada no texto é uma ótima maneira para as crianças melhorarem suas habilidades de leitura. Também lhes dá uma base forte para desenvolver a confiança para passar para mais textos interessantes e complexos. O que ajuda as crianças a aprender de uma maneira divertida e significativa são histórias criadas de acordo com as suas realidades.

A análise de necessidades e interesses é muito importante porque conhece as preferências dos alunos e interesses ajudando a implementar uma abordagem pedagógica proposta que as crianças encontrem significativa e interesse.

Aprender é algo interessante e agradável. Os professores devem levar em conta seus gostos e interesses. É uma forma de conectar ao novo aprendizado com suas vidas. A criança terá uma melhor compreensão das histórias e permitiu-lhes ter sucesso ao ler porque fizeram conexões com suas experiências anteriores com o texto.

Segundo Curtain & Dahlberg (2004, p. 85), “experiências de leitura significativa tanto em primeira como salas de aula de segunda língua são dependentes da compreensão da linguagem oral dos alunos e também no conhecimento prévio existente dos alunos e sua experiência. À medida que os alunos desenvolvem sua escuta/compreensão, eles começam a fazer conexões entre a linguagem oral e a impressão que representa esta linguagem oral. Para ajudar os alunos a ter uma melhor compreensão de um texto de leitura, é muito útil prepará-los ativando seus conhecimentos, não só na língua-alvo, mas também em sua primeira língua.

A Compreensão de leitura depende muito das experiências e informações anteriores já armazenadas na memória dos alunos. Por outro lado, deve haver trabalho intensivo por meio de diferentes tipos de atividades orais antes de ler para

garantir compreensão e compreensão dos alunos sobre o que eles vão ler. Uma vez que os alunos estejam familiarizados com a nova língua através de atividades orais, eles estão prontos para enfrentar o texto escrito.

Os jogos são de grande ajuda para o aprendizado da segunda língua. As crianças se sentem relaxadas e confortáveis e isso proporciona um aprendizado com facilidade; jogos permitem interação não só com os professores, mas também com os colegas. Esse processo ajuda a desenvolver suas habilidades comunicativas, sociais e de pensamento.

Cortina & Dalhberg (2004) afirmam que jogos e game e atividades estão entre os meios mais naturais disponíveis para desenvolver um contexto para a comunicação com filhos. O brincar é frequentemente descrito como um trabalho e jogos formam uma parte natural da criança configuração de trabalho mais importante, a sala de aula, mostrado no exemplo a seguir:

Dessa forma, os jogos se sobressaem como atividades lúdicas. Possuem fácil assimilação diante do conforto proporcionado. Os jogos são ferramentas para os alunos. Levam-nos a o processo praticar e reforçar o novo vocabulário necessário para conseguir uma melhor compreensão das histórias. (CORTINA & DALHBERG,2004)

Podemos observar que o uso de jogos na sala de aula tem muitas vantagens: rompem com a rotina habitual da aula de idiomas; são motivadores e desafiadores; providenciam prática de linguagem nas várias habilidades, fala, escrever, ouvir e ler; encorajam os alunos a interagirem e se comunicarem; criam um contexto significativo para o uso da linguagem; e, igualmente importante, os jogos envolvem o e habilidades receptivas simultaneamente.

Os jogos usados nas aulas ajudam alunos e professores, proporcionando um ambiente relaxante. Depois de apresentando e praticando o novo vocabulário, as crianças têm a oportunidade de usar o idioma de forma não estressante, graças aos jogos em que eles poderiam participar.

2.1 METODOLOGIA

Tipo de pesquisa

Pesquisa exploratória e descritiva — descrição e exploração das variáveis.

Fontes

As fontes foram primárias e secundárias, livros e artigos, revisão de literatura. .

Resultados

Os resultados são qualitativos. Os resultados da pesquisa são traduzidos em conceitos e ideias.

Aplicação

O método de pesquisa se deu por meio de livros — pesquisa em bibliotecas e livros pessoais —, artigos e manuscritos pesquisados na internet.

3 CONCLUSÃO

O Brasil apresenta um sistema de ensino de língua inglesa pautado no ensino oral e escrito. As dificuldades da aquisição das habilidades linguísticas, no que diz respeito a oralidade se dá pelo fato da língua inglesa não ser nossa segunda língua. Diante dessa dificuldade, os professores devem selecionar a metodologia apropriada e didática, a fim de tornar a aprendizagem interessante e significativo para as crianças. O uso de histórias e a metodologia lúdica tornou o processo de aprendizagem de línguas significativo e divertido para as crianças.

Histórias são ferramentas para se utilizar na aprendizagem de língua estrangeira. Elas desenvolvem nas crianças a capacidade de absorver a linguagem quando as atividades são familiares e agradáveis. Assim, ensinando língua estrangeira por meio de histórias se cria um ambiente de aprendizagem que é ao mesmo tempo familiar e divertido.

Finalmente, deve-se enfatizar que a pesquisa é uma maneira eficaz para os professores melhorarem práticas pedagógicas. Por meio dela, professores, estudantes podem refletir sobre a prática, ajudando a melhorar o processo de ensino e encontrar melhores estratégias para ajudar os alunos a se tornarem bem-sucedidos no processo de ensino-aprendizagem.

REFERÊNCIAS

- BRASIL, J.C **Os princípios básicos do ensino de segunda língua**, editora Gountberg, 3 ed. 2007.
- CAMERON, L. (200e). **Teaching and learn language**. Cambridge: Cambridge University Press
- CAMERON, L. (2001). **Teaching languages to young learners**. Cambridge: Cambridge University Press.
- CASTRO, M. (2002). **The magic world of storytelling: Some points for reflection**. PROFILE, Issues in Teachers' Professional Development, 3, 52-54.
- CURTAIN, H., & Dahlberg, C. A. (2004). **Languages and children: Making the match**. Boston: Pearson Education.
- ELLIS, G., & BREWSTER, J. (2002). **Tell it again: The new storytelling handbook for primary teachers**. United Kingdom: Pearson Education.
- FIEL.S, **Screenwriter season: about stories** , Peguin, 5 ed. 2012.
- HARDY P (2007) **An investigation into the application of the Patient Voices digital stories in healthcare education: quality of learning, policy impact and practice-based value**, Belfast: University of Ulster
- KRASHEN, S. D. (1981). **Second language acquisition and second language learning**. Oxford: Pergamon Press.
- KRASHEN, S. D., & Terrell, T. (1983). **The natural approach: Language acquisition in the classroom**. Hayward, CA: Alemany Press.
- LIPTON, G. (1998). **Practical handbook to elementary foreign language programs**. Lincolnwood, IL: National textbook.
- MCKEE R and Fryer **B Storytelling that moves people**, Harvard Business , 2003.

MCLEAN KC, Pasupathi M and Pais JL **Selves creating stories creating selves: a process model of self development**, AltClick, 2007.

NUNAN, D. (1990). Second language teacher education. Cambridge: Cambridge University Press.

OWOCKI, G. (2003). **Comprehension “Strategic Instruction for K-3 students**. Portsmouth, NH: Heinemann Educational Books.

ROSSITER, M. (2002). **Narrative and stories in adult teaching and learning**. (Report No. EDO-CE-02241). Washington, DC: Education Resources Information Center.