



## Artigos/Articles

### **Diálogo imaginário e a concepção do livro “E aí, Chloé?”: porque, como e para quem escrevi?**

*Dialogue imaginaire et la conception du livre « E aí, Chloé ? » :  
pourquoi, comment et à qui je l'ai écrit ?*

Verônica Passos Alves<sup>1</sup>

## RESUMO

O livro “E aí, Chloé?” (QUINTANS, 2017) foi concebido com a intenção de apresentar e ensinar estratégias de autorregulação da aprendizagem de francês língua estrangeira, especificamente para alunos do 6º ano do Ensino Fundamental – ano que, em geral, os alunos tem o primeiro contato com essa língua. Diversos estudos apontam que o trabalho com esse tipo de narrativa, também conhecida como *estória-ferramenta*, pode ser um grande aliado no processo de aprender estratégias de autorregulação da aprendizagem de maneira induzida, baseando-se em modelos e em experiências vicárias (Rosário et al., 2012; Azzi, 2014). Assim, o objetivo deste artigo é descrever o percurso da escrita do livro “E aí, Chloé?” (QUINTANS, 2017), propondo reflexões sobre os diálogos imaginários (Fang, 2020) com os “eus” da autora, da autora com seus leitores em potencial e da autora com sua orientadora do mestrado. As reflexões desse trabalho corroboram para se pensar nas narrativas como possibilidades de recapitular experiências passadas que podem ter o poder de influenciar o presente e o futuro.

**Palavras-Chave:** Autorregulação da aprendizagem, Diálogo imaginário, Francês Língua Estrangeira, Ensino Fundamental.

<sup>1</sup> Doutoranda pelo Programa de Pós-Graduação em Letras Neolatinas da Universidade Federal do Rio de Janeiro – UFRJ. <https://orcid.org/0000-0002-9576-7970>. Email: [veronica.passos.alves@letras.ufrj.br](mailto:veronica.passos.alves@letras.ufrj.br)

## RÉSUMÉ

*Le livre « E aí, Chloé? » (QUINTANS, 2017) a été conçu avec l'intention de présenter et d'enseigner des stratégies d'autorégulation de l'apprentissage de Français Langue Étrangère, spécifiquement pour les élèves de 6e année – l'année scolaire où, en général, les élèves ont leur premier contact avec cette langue. Plusieurs études défendent le travail avec ce type de récit, également connu sous le nom d'estória-ferramenta peut être un excellent allié dans le processus d'apprentissage des stratégies d'autorégulation de l'apprentissage de manière induite, sur la base de modèles et d'expériences vicariantes (Rosário et al., 2012; Azzi, 2014).. Ainsi, le but de cet article est de décrire le parcours d'écriture du livre «E aí, Chloé?» (QUINTANS, 2017), proposant des réflexions sur des dialogues imaginaires (Fang, 2020) avec les différents moi de l'auteure, de l'auteure avec ses lecteurs potentiels et de l'auteure avec la professeure qui a dirigé son Master. Ces réflexions corroborent à ce qui est essentiel aux récits: la possibilité de récapituler des expériences passées qui peuvent avoir le pouvoir d'influencer le présent et l'avenir.*

**Mots-clés:** *Autorégulation de l'apprentissage, Dialogue imaginaire, Français Langue Étrangère, Enseignement Secondaire.*

### 1. Introdução

Minha atração pelo magistério foi dando sinais desde muito cedo: fui daquelas crianças que adorava brincar de escolinha com as bonecas. Hoje entendo que o que eu fazia em casa, com as minhas bonecas, não era só uma brincadeira: eu queria ser professora, assim como as minhas professoras da pequena escola do bairro em que eu morava, e eu desde pequena estabelecia diálogos imaginários com alunos imaginários.

Observando essa minha dedicação aos estudos e acreditando em meu potencial, meus pais investiram em concursos para escolas federais da minha cidade, o Rio de Janeiro. Depois de muito estudo e pressão, eu passei para a antiga 5ª série do Colégio Pedro II (hoje, 6º ano do Ensino Fundamental). Foi uma grande realização e eu estava muito feliz, mas foram tempos de mudanças bruscas: estudar em uma escola com uma infraestrutura muito maior do que a escola em que eu estudava, fora do meu bairro, sem meus amigos de infância, com uma quantidade de alunos que eu jamais havia imaginado, com vários professores diferentes, com disciplinas novas...

Foi lá que conheci a disciplina francês, língua que eu, com 12 anos de idade, nem tinha ideia do que era. Eu me apaixonei e decidi, no ano seguinte,

que eu queria fazer exatamente o que a minha professora de francês fazia: dar aula no Colégio Pedro II.

Anos depois, já formada em Letras (habilitação Português – Francês) eu me inscrevi no Concurso Público de Provas e Títulos do Colégio Pedro II e em 2014 me tornei professora efetiva desta Instituição. Nos meus anos iniciais como docente do Colégio Pedro II, percebi a importância de refletir constantemente sobre a minha prática e de estar consciente do meu papel em sala de aula.

Assim, vi no Programa de Mestrado Profissional em Práticas de Educação Básica, do próprio Colégio Pedro II, uma grande oportunidade de atualização, troca e ampliação de conhecimento. Optei por um mestrado em Ensino pois sentia a necessidade de uma formação voltada para o exercício da minha atividade docente, que favorecesse a prática em sala de aula e não só minhas competências linguísticas e/ou literárias em francês.

Durante o curso de mestrado, conheci os estudos realizados no âmbito da Teoria da Autorregulação da Aprendizagem, que auxiliaram bastante minhas reflexões sobre o processo de ensino e aprendizagem. Tais reflexões me incentivaram a estabelecer pontes entre essa teoria e o ensino de Francês Língua Estrangeira na Educação Básica.

A dificuldade para trabalhar com o francês na transição do 5º para o 6º ano é um fato. Dentre as razões que colaboram para essa dificuldade, por parte dos estudantes, podemos mencionar a entrada na adolescência, o desconhecimento sobre essa nova língua, a carga horária de aulas, a dimensão do ambiente escolar, a quantidade de disciplinas e professores, as cobranças de resultados e a exigência de autonomia nos estudos – aspectos que eu mesma vivenciei enquanto aluna. Eu comecei a buscar respostas para uma pergunta que me atormentava: como eu poderia sistematizar um material de apoio que colaborasse para o desenvolvimento de habilidades em francês e que favorecesse a superação dos desafios enfrentados pelos estudantes na transição do 5º para o 6º ano?

Tendo em vista que o curso de Mestrado Profissional tem como pré-requisito a criação de um produto educacional que articule conhecimentos acadêmicos, conteúdos disciplinares e conhecimentos pedagógicos; e, considerando a minha atuação profissional no 6º ano do Ensino Fundamental e as lacunas aqui relatadas, optei pela criação de um livro, sob a forma de narrativa, pensada para esse público-alvo. O livro “E aí, Chloé?” (QUINTANS, 2017, 2017) é sobre a história da Chloé, uma menina que é aprovada na seleção para o Colégio Pedro II e decide contar tudo o que viveu aprendeu em seu 6º ano, especialmente porque, no meio do turbilhão de novas informações e dessa transição 5º/6º ano, ela encontrou a maior das novidades: a língua francesa!

Escrever uma narrativa como ferramenta para auxiliar a promoção de estratégias autorregulatórias não foi uma ideia minha, há vários estudos no Brasil e no Exterior que promovem o ensino dessas estratégias por meio de narrativas

- que também são conhecidas como *estórias-ferramenta*. A originalidade da minha narrativa é a associação dessas estratégias ao ensino de francês e a escolha do público-alvo, alunos do 6º ano.

Já durante o curso de doutorado em Letras, em uma disciplina de estudos narrativos, ministrada pelo professor William Soares dos Santos, tive acesso a um artigo de Nini Fang intitulado “*Imaginal dialogue as a method of narrative inquiry*” (Fang, 2020). Para a autora, os diálogos imaginários estabelecidos entre o leitor e o autor e/ou com os personagens de um livro podem influenciar suas experiências futuras, além de torná-lo mais consciente de suas próprias emoções.

Isto posto, o presente artigo busca propor reflexões sobre a influência dos diálogos imaginários (Fang, 2020), estabelecidos com os vários “eus” da autora, entre o eu e os seus leitores em potencial, e entre o eu e sua orientadora imaginária, no desenrolar da escrita do livro “E aí, Chloé?” (QUINTANS, 2017).

## 2. Diálogo Imaginário, por Nini Fang

O artigo “*Imaginal dialogue as a method of narrative inquiry*” (Fang, 2020) foi publicado no volume 30 da revista *Narrative Inquiry*, da John Benjamins Publishing Company. Neste artigo, a autora - que é pesquisadora e professora da Universidade de Edimburgo, na Escócia - descreve sua investigação sobre o fenômeno intrapsíquico da depressão em relação à identidade e ao luto, por meio de uma teorização psicanalítica.

Uma das linhas de pesquisa atuais de Fang (2020) é a investigação narrativa relacionada à estudos autoetnográficos. Segundo a pesquisadora, todos nós podemos nos relacionar com diálogos imaginários no nosso dia a dia. Diante de importantes situações de tomada de decisão, nós recorreremos, com frequência, às nossas vozes internas ou, até mesmo, às vozes de familiares e amigos; Estes pontos de vista nos levam a entender os problemas e nos desafiam a escolher a melhor maneira de avançar em meio à dúvidas internas.

Apesar de ter um potencial para a investigação narrativa ainda muito subconceituado, o diálogo imaginário tem acumulado diversas discussões acadêmicas (McNiff, 1992; Smythe, 2013; Iliya & Harris, 2015; Felipe, 2016), na área de aconselhamento e de psicoterapia (Fang, 2020). Por essa razão, Fang (2020) descreve seu próprio do diálogo imaginário com Virginia Woolf (1882-1941) durante sua investigação de doutorado, buscando contribuir para o aprofundamento do conceito de diálogo imaginário.

Diálogo imaginário é uma interação dialógica interna, privada, dirigida condicionada e estruturada interpessoalmente. Para Fang (2020), o diálogo imaginário pode assumir várias formas, como: entre o eu e um outro ser imaginário, entre outros seres imaginários com o eu sendo o público ou

testemunha ou ainda entre eu e outros aspectos do eu. Fang (2020) ressalta que é preciso reconhecer os traços relacionais do eu, pois para sermos dialógicos precisamos de um objeto de relacionamento.

É importante explicar que o conceito de objeto usado pela autora é embasado pela teoria psicanalítica, na qual o termo "objeto" refere-se não apenas a itens, mas também pode ser usado em relação a pessoas. Fang (2020) destaca que, dentro da teoria das relações de Fairbairn<sup>2</sup>, a necessidade de relacionamento marca a essência do desejo humano. Na formulação de Fairbairn da psicologia humana, os objetos adquirem seu significado e significação por estarem engajados relacionalmente. O eu dialógico é, portanto, um eu que busca um objeto.

É justamente essa busca por um objeto que diferencia o diálogo imaginário do conceito de monólogo, ainda que ambos tenham em comum o fato de serem internos e privados. A fala monológica é, geralmente, um ato egocêntrico de falar consigo mesmo, no qual não há busca por um objeto. Já no diálogo imaginário, temos uma troca discursiva com duas (ou mais) partes dentro de si e/ou com um outro objeto relacional (Fang, 2020).

O diálogo imaginário originou-se do reconhecimento de que o objeto que procuramos para nos relacionar não pode apenas estar no exterior, mas também na paisagem interna da mente que hospeda tanto o consciente como traços inconscientes de experiências interpessoais. Ainda que seja uma atividade privada em nossa própria cabeça, a troca dialógica entre o sujeito e o objeto não considera este último como invisível ou fictício. Ele possui sua própria consciência e é alguém com que de fato dialogamos (Fang, 2020).

Ao se aprofundar na teoria psicanalítica de Fairbairn, Fang (2020) nos apresenta um dos primeiros teóricos dialógicos da século passado: Sigmund Freud. O trabalho psicanalítico de Freud explorou as forças de formação de identidade dos objetos internos com seu modelo tripartido como id, ego e superego. Para a autora, Fairbairn reconceituou o que Freud começou. Para Fairbairn, a origem desses "eus" ocultos não são fixos, rígidos ou com padrão de interação previsível (como o id, ego e superego de Freud): eles estão escondidos e são forçados a sair da consciência devido à alguma situação emocional ou traumática.

Fairbairn defende que esses "eus" ocultos são criados e moldados com o propósito de preservar de forma realista as experiências experimentadas e vividas com objetos externos. Assim, ouvir suas vozes é ouvir uma série de experiências que uma parte de si mesmo já viveu (Fang, 2020). Segundo Fang, podemos afirmar que o eu dialógico é, por si só, constituído e estimulado por uma multiplicidade de vozes a serem ouvidas e capazes de influenciar a história que contamos:

---

<sup>2</sup> William Fairbairn (1889-1964) foi um psiquiatra e psicanalista. Ele é um dos pioneiros das teorias das relações objetais, defendendo que essas relações são orientadas para a realidade.

The voices might be “urging us on, cajoling, criticizing, praising and pleading with us, seemingly at every turn” (Smythe, 2013, p. 635). “An extensive self-making narrative”, Bruner contends, “will try to speak for them all” (2004, p. 12). Only that we cannot. Not without some help, either through personal therapy which attends to these hidden sides of the self, or through, in my case, an imaginal dialogue with Virginia Woolf (Fang, 2020:07).

### *Um pouco sobre o diálogo imaginário de Nini Fang e Virgínia Woolf*

Durante seu doutoramento, Fang (2020) já havia decidido escrever sobre a sua própria experiência de depressão:

Re-constructing my narrative, in the aftermath, with what felt like semiotic ruins and broken pieces, which were “unsayable and unavailable for the telling” (Speedy, 2008, p. xiv), required the creative practice of making meaning of the past, as I was aware of psychoanalytically. Nevertheless, I was also confronted by a force of resistance in revisiting some archaic, emotional mess that I had tucked under the neat label of depression (Fang, 2020: 08).

Embora estivesse decidida, Fang (2020) se sentia perturbada pelo peso da incerteza sobre se ela seria capaz de pesquisar depressão depois de tudo que ela já havia vivenciado. Em um momento de refrigério, ela entrou em uma livraria e “tropeçou” em Virginia Woolf<sup>3</sup>. Tempos depois, Fang compreendeu que, de maneira inconsciente, seu encontro com Woolf foi resultado de sua busca por um objeto de relacionamento.

De todos os livros de Woolf, foi por Mrs. Dalloway que Fang se interessou. A autora acredita que essa escolha pode ter sido motivada pela promessa de uma personagem feminina e inglesa - como sua orientadora, por quem Fang tinha grande admiração e ansiava por um relacionamento. Mrs. Dalloway é um romance histórico que narra um dia na vida de Clarissa Dalloway, uma socialite ficcional que vive na Inglaterra pós 1ª Guerra Mundial.

A sua primeira impressão de Clarissa foi frustrante: Fang a achou super entediante. Entretanto, Septimus, personagem cuja presença era sombria, traumatizada e tragicamente isolada, entrou na mente de Fang como um lembrete nítido de sua própria fragilidade corporal. Foi por isso que Fang decidiu ler Virginia Woolf. Ela tinha a expectativa de que sua leitura a ajudaria a encontrar suas vozes.

---

<sup>3</sup> Virginia Woolf (1882 - 1941) foi uma escritora, ensaísta e editora britânica. Seus trabalhos mais famosos incluem os romances Mrs. Dalloway (1925), To the Lighthouse (1927) e Orlando: A Biography (1928). Woolf foi uma das precursoras do uso do fluxo de consciência, técnica literária modernista que marcou o estilo de Woolf, James Joyce e William Faulkner.

Ao mergulhar na leitura de Mrs Dalloway, duas situações chamaram a atenção de Fang. A primeira foi uma fala de libertação emocional Mrs Dalloway que, ao saber que havia sido excluída de um almoço entre Lady Bruton e seu marido, murmura para si mesma: "não temas mais", fazendo alusão ao texto de *Cymbeline*, de Shakespeare. A segunda foi o aparecimento desse "não temas mais" no pensamento de Septimus, que acabou por se suicidar.

Fang deduziu então que, para Woolf, Septimus - um veterano de guerra em estado de choque - e Clarissa Dalloway - a esposa de um parlamentar - eram o Alter Ego um do outro. Na exterioridade do texto, eles viviam em mundos separados, que nunca se encontram. Todavia eles se encontram na interioridade do leitor, que ao avançar em sua leitura, reunia, amplificava e reproduzia a intensidade dos afetos à medida que eram evocados e sentidos ficcionalmente por cada um dos personagens (Fang, 2020).

Diante de toda esses sentimentos, as vozes de Clarissa começaram a falar com Fang de uma maneira muito mais identificável. Quando a notícia da morte de Septimus se espalha e chega a Clarissa, que sentiu certa felicidade ao saber que ele "não temia mais". Nesse momento da leitura, Fang relata:

I stopped to take a deep breath, to feel my body once again. Septimus' death not only pronounced a private vision of Clarissa's own, his death rippled out of the text and reached somewhere in me that I did not recall visiting before - haunting poignancy that was first a feeling, an affective intensity arising from an unknown origin. Words come later (Fang, 2020:14).

Esse sentimento se tornou possível por causa do engajamento relacional que Nini Fang estabeleceu com as vozes de sua Woolf imaginária. É importante compreender que cada criação fictícia representa uma voz oculta e que cada voz possui um perfil psicológico particular, que reflete um contexto particular. Fang (2020) menciona que Woolf tinha em mente um leitor imaginário para quem desejava escrever, da mesma forma que o leitor de Woolf cria a sensação de uma Woolf imaginária com o qual ele pode se relacionar. A relação imaginária é, portanto de natureza co-constitutiva.

O diálogo imaginário permitiu à Fang de entrar no mundo do "E se?": "E se as vozes de Woolf estivessem se dirigindo a ela? Fang relata que, ao trabalhar com uma Woolf imaginária, assume a capacidade imaginativa – assim como quando uma criança cria um amigo imaginário. É preciso reconhecer a autonomia do amigo imaginário:

At times, I ventured to speak for her, to represent her views the way I interpreted them. At times, she would fall silent. In those moments I wondered if I had crossed her line. Had I talked too much? It is true that one too can feel a bit insecure with one's imaginary friend? (Fang, 2020:18).

A motivação de Fang (2020) para explorar o diálogo imaginário como método de investigação narrativa estava na sua busca por respostas à questão da narrabilidade de trauma: Como narrar um trauma, quando a intensidade dos registros emocionais interrompe a capacidade cotidiana de dar sentido à experiência? (Fang, 2020).

Fang (2020) buscava nas vozes da ficção de Virginia Woolf, um lar relacional em que pudesse se envolver de forma significativa com partes dela mesma que tinham vivenciado experiências dolorosas. Devido ao seu engajamento relacional com as vozes imaginárias, ela conseguiu mobilizar uma investigação autorreflexiva que lhe proporcionou algumas respostas emocionais:

Through imaginal dialogue with Woolf, I was inquiring into compelling mysteries of depression with a re-vitalised spirit of curiosity and fascination; often I was surprised, when least expected, by the hidden voices in me that emerged out of the blue (Fang, 2020: 19).

Os sentimentos profundos de sua Woolf imaginária tocaram Fang de tal maneira que a fez sentir o despertar de seus próprios sentimentos que estavam em algum lugar de sua consciência, ansiosos para serem ouvidos. Fang (2020) ressalta que as vozes dos autores ganham um significado pessoal quando o leitor as ouve atentamente. Certamente as palavras de Woolf não teriam tido poder sobre Fang se ela tivesse lido “à distância”.

### **3. Um pouco sobre a estória-ferramenta “E aí, Chloé?”**

O livro “E aí, Chloé?” possui nove capítulos, uma nota prévia e uma introdução e pode ser estruturalmente compreendido em duas seções: a primeira, que engloba os quatro primeiros capítulos e aborda os benefícios da implementação das estratégias autorregulatórias na organização dos estudos em geral, e a segunda, que engloba os cinco capítulos restantes abordando mais especificamente a promoção de estratégias autorregulatórias no processo de ensino e aprendizagem do francês.

A teoria da autorregulação da aprendizagem (ARA) é uma das teorias que compõem uma teoria da aprendizagem maior, denominada, desde 1986, como Teoria Social Cognitiva (TSC). Na TSC, de Albert Bandura, prevê-se a importância do papel da cognição na “capacidade das pessoas de construir a realidade, autorregular-se, codificar informações e executar comportamentos” (Pajares; Olaz, 2008:97).

Segundo Zimmerman (2000:14), a autorregulação “refers to self-generated thoughts, feelings, and actions that are planned and cyclically adapted to the attainment of personal goals”. No âmbito da aprendizagem, a autorregulação



está relacionada com a gestão de processos cognitivos, motivacionais, comportamentais e afetivos dos alunos com a finalidade de alcançar seus objetivos escolares e pessoais.

Rosário (2004a) propôs um modelo cíclico de aprendizagem autorregulada: o modelo PLEA (Planejamento, Execução e Avaliação das tarefas. Na primeira fase, chamada de planejamento, os alunos devem fazer a análise da tarefa específica que pretendem realizar (Rosário et al., 2012). Nessa análise faz-se um levantamento dos recursos pessoais e ambientais disponíveis para enfrentar a tarefa em questão, além de se estabelecer os objetivos da realização da tarefa e de escolher as estratégias para alcançar os objetivos determinados.

Na segunda fase, chamada de execução, os alunos colocam em prática o que fora planejado na fase anterior, monitorando a realização de suas tarefas e identificando possíveis dificuldades/obstáculos que podem ocorrer. É nessa fase que os alunos devem organizar as estratégias escolhidas e automonitorar a sua eficácia, visando alcançar os objetivos previamente estabelecidos (Rosário et al., 2012).

Na terceira fase, chamada de avaliação, os alunos partem para a análise da relação entre a realidade de seus resultados e as expectativas da fase de planejamento, ou seja, o aluno julga se as tarefas de aprendizagem aconteceram de acordo com o previsto (Rosário et al., 2012). É importante ressaltar que esse julgamento não possui somente caráter diagnosticador: “os resultados dessa fase de avaliação alimentam o planejamento de novas tarefas, reiniciando assim, o ciclo autorregulatório” (Rosário; Polydoro, 2014:42).

Em seu percurso no 6º ano, Chloé conta com a ajuda e com as experiências vividas por cada um de seus novos melhores amigos: Antônio, Bento e Matilde. O personagem Antônio, que é filho de uma professora pesquisadora, conhece o modelo PLEA e compartilha suas experiências com os seus amigos. Juntos, eles se deparam com situações que possibilitam a aprendizagem de estratégias de ARA, fundamentais para a resolução de suas dificuldades.

Ao longo da leitura desta *estória-ferramenta*, o aluno/leitor é exposto a diversos construtos da TSC e às estratégias autorregulatórias a partir da observação do comportamento dos personagens ali envolvidos. Sendo assim, o aluno/leitor pode aprender, de maneira intuitiva e induzida, sobre a necessidade e a capacidade de se estabelecer metas pessoais e de escolher as estratégias para alcançar seus objetivos escolares.

No desenrolar da história, descobre-se que cada personagem define uma meta pessoal: a meta da personagem principal do livro, a Chloé, é melhorar suas notas em francês. Para alcançar seu objetivo, Chloé se apoia na organização do modelo PLEA de aprendizagem autorregulada (planejamento, execução e avaliação). Chloé descreve como definiu suas metas para prestar mais atenção nas aulas, para manter o caderno em dia, para fazer o dever de casa e para estudar para avaliações das compreensões orais e escritas de francês. Será que

ela se tornou uma aluna melhor com a ajuda do modelo PLEA? E seus colegas? E os alunos/leitores? Aprenderão e utilizarão as estratégias de autorregulação no seu processo de aprendizagem de francês?

#### 4. Contribuições do diálogo imaginário para meu eu autora

Assim como Nini Fang (2020) descreveu seu próprio diálogo imaginário com sua Virgínia Woolf imaginária, relatarei a relevância dos diálogos imaginários vivenciados por mim durante a escrita do livro “E aí, Chloé?”, buscando demonstrar sua potencialidade.

Da mesma maneira que Woolf tinha em mente um leitor imaginário para quem desejava escrever (Fang, 2020), eu também havia meu público-alvo definido ao decidir escrever o livro “E aí, Chloé?”; E, assim como o leitor pode ter a sensação de uma Woolf imaginária com o qual ele pode se relacionar ao se engajar em sua leitura, meu objetivo com esse livro era criar também uma relação com o meu público-alvo, de forma que ele se empoderasse daquela história para transformar a sua própria história.

Como apresentado na introdução desse trabalho, um dos pré-requisitos para a conclusão do meu curso de mestrado profissional era a escrita de um produto educacional. Tendo em vista que eu precisava criar um material didático que relacionasse a teoria à prática e conhecendo os trabalhos e a linha de pesquisa “Intervenções com narrativas”, coordenados pelo Professor Doutor Pedro Rosário, fundador do Grupo Universitário de Investigação em Autorregulação (GUIA – Universidade do Minho em Portugal), decidi por escrever uma narrativa, chamadas pelo grupo de *estórias-ferramenta*, que visa à promoção da autorregulação da aprendizagem – especificamente para o ensino de francês no 6º ano.

Essas narrativas “estão alicerçadas na concepção de que os estudantes são capazes de aprender e que podem autorregular sua motivação e aprendizagem em algum grau” (Rosário et al., 2012:179). Entende-se, assim, que as narrativas possibilitam a modelação e o desenvolvimento de uma aprendizagem autorregulada. É narrando que os indivíduos organizam suas experiências de vida e constroem sentidos sobre si mesmos. E pode ser por intervenção de uma narrativa que o aluno aprende.

O livro “E aí, Chloé?”, assim como as outras *estórias-ferramentas* existentes, possibilita aos alunos/leitores experienciar uma aprendizagem vicariante por meio das histórias apresentadas, além de aprender indutivamente um modelo autorregulatório que lhes permita refletir sobre e como enfrentar, proficientemente, as suas experiências de aprendizagem. Considera-se, portanto, que os processos e as estratégias de autorregulação podem ser ensinados por modelos reais ou personagens fictícios, oferecendo informações

e padrões informativos e educacionais. Os personagens presentes nas histórias são indutores de comportamentos autorregulatórios (Rosário et al., 2012:183).

Embora a escrita do livro “E aí, Chloé?” tenha sido concluída em 2017, ou seja, muito antes de ter acesso aos estudos narrativos e ao conceito de diálogo imaginário, identifico nos dias de hoje uma relação bastante parecida com a que Fang (2020) teve com a sua Woolf Imaginária. A diferença é que eu pude vivenciar numerosos diálogos imaginários com vários eus durante a escrita desse livro. Ao criar a minha protagonista e seus melhores amigos, que a ajudam a contar sua história, estive, antes de tudo, em busca do meu eu enquanto aluna do 6º ano, uma vez que tive minha experiência no mesmo colégio e como as mesmas angústias e desafios de alunos desse ano escolar.

Foram longos diálogos entre o eu autora, adulta e professora de francês do Colégio Pedro II com o meu eu adolescente e aluna de francês da mesma Instituição. À época, por não conhecer o conceito de diálogo imaginário, não fiz grandes reflexões sobre como eu escrevi meu livro. Ele, simplesmente, foi escrito: o engajamento nas relações dialógicas e imaginárias foi naturalmente estabelecido.

Em diversos momentos o meu eu autora e professora – que não poderia fugir da necessidade de escrever sobre autorregulação – questionava meu eu de aluna: se eu disser que a protagonista estuda assim ou usa tal estratégia, será que eu – Verônica aluna – acharia factível? Ou, em alguns momentos de crise, como por exemplo, lidar com o nervosismo antes de uma prova ou lidar com uma nota baixa no boletim que os pais precisam assinar, eu agiria como a Chloé e seus amigos?

Esses diálogos imaginários entre as minhas versões de eu foram imprescindíveis para que o livro mantivesse uma característica acessível ao meu público-alvo, evitando que eu caísse no erro de torná-lo excessivamente teórico e pouco interessante para eles. Vale ressaltar que o livro não é uma autobiografia, como alguns alunos após terem a experiência da leitura me perguntaram. Apesar de parecido com a realidade que vivi, eu não tinha, naquele tempo, tanto acesso à informação como os meus personagens tinham.

Mas não foram só os diálogos imaginários entre os meus eus que colaboraram para a escrita desse livro. Em alguns momentos, houve uma relação entre o meu eu autora e os meus leitores imaginários – ou como já disse anteriormente, meu público-alvo.

É claro que o diálogo imaginário com meu eu aluna de 6º ano contribuiu muito para na construção da *estória-ferramenta*. Entretanto, é preciso levar em consideração que eu fui aluna, especificamente do 6º ano, há muitos anos. De lá pra cá, muita coisa mudou.

Além dos professores serem pessoalmente mais acessíveis, há recursos hoje que transformaram totalmente o nosso dia a dia: o computador, os celulares e a internet. O acesso a não importa que tipo de informação está a um clique de

distância e na ponta do dedo. Não há mais visitas às bibliotecas em busca de Enciclopédias para fazer pesquisa. Logo, dialogar no meu imaginário com os meus potenciais leitores – alunos de 6º ano – foi fundamental.

Há de se acrescentar, também, a questão da globalização. Na minha época de aluna de 6º ano, falar francês era algo para as classes muito privilegiadas. O francês está hoje muito mais no nosso cotidiano, seja pela internet ou até mesmo pelo fato do jogador de futebol Neymar ser do time francês Paris Saint-Germain.

Ao criar quatro personagens (Chloé, Mathilde, Antônio e Bento), tentei acolher os comportamentos e os estilos da aluna que fui, dos alunos com os quais eu já havia trabalhado e com os alunos que eu ainda iria conhecer. Como convencer um aluno a ler mais um livro – dentre outros que a escola já adota – se ele não for “descolado” o suficiente para competir com um jogo de celular? Bom, fui procurar essa e outras respostas estabelecendo uma relação dialógica imaginária com eles.

Ao avançar na escrita dos capítulos, conversávamos sobre: a história está verossímil? Vocês teriam reações como essas diante de uma situação de dificuldade na aprendizagem de francês? Algum de vocês se sentem como esses personagens? Claro que eu tive algumas respostas e alguns momentos de silêncio, afinal o livro não era apenas uma história legal para ler e conversar com os colegas: havia toda uma teoria induzida no texto que pretendia ensinar estratégias de autorregulação da aprendizagem em aulas de francês. A necessidade de alguns momentos de brincadeira entre os personagens, de flerte e de troca de segredos se fizeram necessários dentro do texto para chamar a atenção deles.

Por último, mas não menos importante, é preciso mencionar o diálogo imaginário que eu estabeleci com a minha orientadora. Apesar de todo seu amparo, acompanhamento e apoio, a escrita era minha e eu precisava avançar. Como dito anteriormente, esse livro não era um livro literário exclusivamente: era uma *estória-ferramenta*.

Assim, ao avançar na escrita, eu e minha orientadora “real porém imaginária” discutíamos bastante. O livro está ensinando estratégias de autorregulação da aprendizagem? Onde vemos esses conceitos? Nessa passagem, há o ensino de alguma estratégia? Esse capítulo não abordou nenhuma estratégia, refaça-o! Foram muitos embates com a minha orientadora imaginária. E eles foram essenciais para a construção desse livro pois, se eu avançasse na escrita sem conversar com ela, provavelmente eu teria uma maior necessidade de reescrevê-lo diversas vezes, com o objetivo de incluir no texto todas as estratégias que eu havia me comprometido a inserir.

Podemos compreender que, embora eu não soubesse que estava recorrendo ao conceito de diálogo imaginário de Fang (2020), ele fez parte e foi fundamental na concepção do livro “E aí, Chloé?”. Muito provavelmente, ter feito uso do diálogo imaginário com os objetos acima mencionados deve ter permitido

aos alunos/leitores o estabelecimento de diálogos imaginários com os personagens, fazendo-os se identificar e levar para suas vidas as experiências vicárias experimentadas.

## 5. Considerações finais

Quanto mais reportável, mais crível é uma narrativa. Especificamente no caso das narrativas orais, o elemento chave é a habilidade do narrador de mudar sua história de acordo com a adesão e o interesse de seu público. Narrativas são uma maneira de recapitular uma experiência passada que pode influenciar o presente e o futuro.

Narrativas orais não precisam ser exatamente pronunciadas de maneira verbal: podemos estabelecer narrativas orais na parte interna da nossa mente. É o que Fang (2020) conceitua como diálogos imaginários. Esse trabalho se propôs a trazer reflexões sobre a influência do diálogo imaginário com os “eus” da autora, da autora com seus leitores em potencial e da autora com sua orientadora do mestrado na escrita do livro “E aí, Chloé?”.

Para fazer tais reflexões, o trabalho apresentou o conceito de diálogo imaginário (FANG, 2020), apresentou o livro “E aí, Chloé”? e descreveu de que maneira a existência de diálogos imaginários influenciaram na construção desse livro – ou *estória-ferramenta* – que tem como objetivo apresentar e ensinar estratégias de autorregulação da aprendizagem em aulas de francês.

## Referências bibliográficas

- AZZI, R. G. Introdução à teoria social cognitiva. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2014.
- FANG, N. *Imaginal dialogue as a method of narrative inquiry*. Narrative Inquiry, 2020, vol. 30, no. 1, pp. 41-58. Accessed on 10/03/2021 at [https://www.pure.ed.ac.uk/ws/portalfiles/portal/119575712/NI\\_18045R2\\_.pdf](https://www.pure.ed.ac.uk/ws/portalfiles/portal/119575712/NI_18045R2_.pdf)
- GRUPO UNIVERSITÁRIO DE INVESTIGAÇÃO EM AUTORREGULAÇÃO (GRUPO GUIA). Site do GUIA (Grupo Universitário de Investigação em Autorregulação). Coordenação do professor Pedro Rosário. Apresenta publicações do grupo sobre Autorregulação da aprendizagem, imagens e informações em vídeo sobre as intervenções com narrativas. Disponível em: <http://www.guia-psi.com>. Acesso em 25 de abril 2016.
- ROSÁRIO, P. *Estudar o estudar: As (Des)venturas do Testas*. Porto: Porto Editora, 2004a.
- ROSÁRIO, P. et al. *Programas de promoção da autorregulação ao longo da escolaridade: estórias ferramenta como motor da aprendizagem*. In: SIMÃO, A; FRISON, L.; ABRAHÃO, M. (Org.). *Autorregulação da aprendizagem e narrativas autobiográficas: epistemologia e práticas*. Natal: EDUFRN; Porto Alegre: EDIPUCRS; Salvador: EDUNEB, 2012. p. 179- 208.

ROSÁRIO, P. e POLYDORO, S. A. J. *Capitanear o aprender: promoção da autorregulação da aprendizagem no contexto educativo*. Série Teoria Social Cognitiva em Contexto Educativo. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2014.

PAJAREZ, F.; OLAZ, F. *Teoria social cognitiva e autoeficácia: uma visão geral*. In: BANDURA, A.; AZZI, G, R e POLYDORO, S. (ORG.). Teoria social cognitiva: conceitos básicos. Porto Alegre: Artmed, 2008. p. 97 - 114.

QUINTANS, V.P.A. *E aí, Chloé? uma estória para você aprender a aprender o francês na escola* / Verônica Passos Alves, Kátia Regina Xavier Pereira da Silva. – Rio de Janeiro: Colégio Pedro II, 2017.

ZIMMERMAN, B.J. *Attaining self-regulation: a social perspective*. In: BOEKAERTS, M.; PINTRICH, P. & ZEIDNER, M. (EDS). Handbook of self-regulation. New York: Academic Press, 2000. p. 13 -39. Disponível em: [https://books.google.com.br/books?id=rv3DZSim6z4C&lpg=PA13&dq=attaining+self+regulation+zimmerman&lr=&pg=PA37&redir\\_esc=y&hl=pt-BR#v=onepage&q&f=true](https://books.google.com.br/books?id=rv3DZSim6z4C&lpg=PA13&dq=attaining+self+regulation+zimmerman&lr=&pg=PA37&redir_esc=y&hl=pt-BR#v=onepage&q&f=true)>. Acesso em 10 novembro 2020.