

# **NARRATIVA E ENSINO DE INGLÊS NA ESCOLA PÚBLICA: *The Gingerbread Man in classroom!***

**Profa. Ms. Rachel Mattos Bevilacqua**

rachel.343@hotmail.com

Professora Mestre em Linguística Aplicada – UNISINOS.

**RESUMO:** O foco da presente pesquisa é discutir a prática da narrativa de histórias fictícias nas aulas de inglês, visando a torná-las mais interessantes e significativas. Além disso, há a intenção de interferir nesse procedimento, pensando, planejando, testando e avaliando a prática da narrativa em inglês como um processo mediador de ensino e aprendizagem. Essa prática toma como sustentáculos os conceitos de mediação e de formação da Zona de Desenvolvimento Proximal, constantes da teoria vygotskyana.

**Palavras-chave:** Narrativa; Inglês; Escola Pública.

**SUMMARY:** The focus of this research is to discuss the practice of narrating fictional stories in English classes, in order to make them more interesting and meaningful. In addition, there's a will of interfering in this procedure, thinking, planning, testing and evaluating the practice of narrating in English as a teaching-learning mediated process, which is based on the concept of Zone of Proximal Development (ZPD), according to the vygotskian theory.

**Key-words:** Narrative; English; Public School.

## **1. Por que contar histórias?**

Ao ministrar aulas de Língua Estrangeira (inglês) para o Ensino Fundamental, em uma escola pública estadual na cidade de Porto Alegre, constatamos que havia necessidade de despertar o interesse dos alunos para a importância da aprendizagem desse idioma. Assim, decidimos adotar a prática de contar histórias, em inglês, inicialmente com o propósito de motivar o interesse dos estudantes por essas aulas, pois sabemos que o aprendizado de uma língua estrangeira está diretamente relacionado a questões de formação de identidades, bem como a fatores de inclusão, exclusão, cidadania, entre outros.

Desta forma, a questão ora levantada é a importância das narrativas como elemento central para o aprendizado e desenvolvimento da comunicação em língua estrangeira (Referenciais Curriculares-RS, 2009), nas séries finais do Ensino Fundamental.

Os dados apresentados neste artigo partem da análise (pesquisa-ação) da prática de contar histórias em nossas salas de aula de inglês. No presente trabalho será apresentado um recorte relativo à coleta de dados realizada junto a uma turma de 6ª série do Ensino Fundamental, os quais também serviram de base para

elaboração de dissertação de mestrado defendida em fevereiro de 2011<sup>1</sup>. Assim, de forma geral, visamos a responder às seguintes perguntas, em nossa pesquisa:

a) Utilizar a narrativa ficcional infantil como ponto de partida para estimular o aprendizado e o desenvolvimento da comunicação em língua estrangeira na aula de inglês é considerada uma prática válida? Qual a opinião dos alunos a esse respeito?

b) É possível ensinar inglês a partir de práticas sociais, como a de contar histórias, por exemplo? Como se manifesta o comportamento dos alunos nesse contexto?

Dentre as razões para responder a estas perguntas, está o que diz Abeledo (2010) quando afirma que ao realizarmos uma pesquisa em sala de aula de língua estrangeira, estabelecemos alguns pontos a serem observados, entretanto, deixamos de perceber que outras situações inusitadas e não menos interessantes se manifestam. A autora mostra que “a sala de aula é um evento social no qual a vida acontece, no qual os (as) participantes produzem a realidade, e não simplesmente um lugar no qual as pessoas se preparam para a vida lá fora” (p. 103).

Partindo das idéias acima expostas, pode-se perceber que é através da interação e da mediação que os níveis superiores de desenvolvimento mental se desenvolvem, logo, foi contando com a participação de todos os envolvidos na pesquisa, que verificamos a necessidade de aprofundamento dos itens a seguir:

a) Discutir a validade do emprego da narrativa ficcional infantil em inglês, que utiliza esta língua como mediadora da ação social de contar histórias e do ensino de cultura, para a 5ª e 6ª séries do Ensino Fundamental, a partir de uma perspectiva sociointeracionista.

b) Analisar o ponto de vista dos alunos sobre duas questões:

1. A prática de ensino de inglês a partir da narrativa de histórias;
2. O processo de aprendizagem da língua alvo, nas aulas em que há contação de histórias.

---

<sup>1</sup>“O papel da narrativa no ensino de inglês, na escola pública”. (UNISINOS)

É importante salientar aqui que a ideia preestabelecida de “escola pública” é a de um lugar onde alunos não aprendem e professores são imperitos em língua estrangeira; metodologias não funcionam e pais não demonstram interesse para com a educação. Isto praticamente define o tipo de identidades construídas neste contexto. Definem-se, a partir disso, inclusive, os tipos de comunidades imaginadas<sup>2</sup> em que os alunos se consideram inseridos. Por outro lado, identidades são flutuantes, podendo o sujeito ser interpretado de diferentes formas, de acordo com a cultura que o rodeia ou o tipo de instituição a qual se relaciona. Esse sujeito assume identidades diferentes, conforme a situação em que se encontra. Identidade se definiria, então, como um termo coletivo, composto de subidentidades, que não são fixas e estão em constante construção. Reside aí mais uma razão para o emprego da narrativa em sala de aula, uma vez que visa à construção de uma realidade na qual o engajamento discursivo possa proporcionar relações interacionais, nesse contexto social. Proporcionar o ensino de língua estrangeira, contextualizado através da narrativa de histórias, é promover um contato virtual com outras culturas, além da formação de identidades que são influenciadas e transformam-se conseqüentemente. Essa afirmação vem ao encontro do que menciona Halls (2001) ao dizer que esse fenômeno consiste da conhecida “globalização”.

Buscando, então, a dialética entre teoria e prática, tornou-se necessário discutir algumas premissas, como a relação entre narrativa ficcional e histórias infantis; os aspectos da narrativa de experiência pessoal, diretamente relacionados ao comportamento e o posicionamento dos estudantes na condição de interlocutores, por exemplo. Além disso, apresentamos a metodologia empregada para coleta e análise dos dados e, por fim, trazemos comentários gerais a partir das constatações ora expostas à análise.

## **2. Narrativa ficcional e histórias infantis**

A narrativa, como forma de organizar a experiência do ser humano, tem o poder de influenciar sua imaginação, afirma Bruner (1978), pois o narrador fala sobre aquilo que vivenciou ou testemunhou, mas também fala sobre o que imaginou, sonhou ou desejou. O autor argumenta que tanto a narrativa de um fato real como a

---

<sup>2</sup> Mecanismos que rodeiam as noções e o sentimento pessoal e cultural de se pertencer a um determinado grupo social (Benedict Anderson, 2005).

de ficção são narradas da mesma forma, uma vez que “a primeira imita a segunda e vice-versa” (p. 47).

Por sua vez, Leite (2001) argumenta que se pode rastrear a reflexão teórica a respeito da narrativa aos tempos de Platão e Aristóteles. Segundo a autora, “são eles que iniciam, na tradição do Ocidente, uma discussão que não vai mais se acabar, sobre qual a relação entre o modo de narrar, a representação da realidade e os efeitos exercidos sobre os ouvintes e/ou leitores” (p. 6). É preciso ressaltar, porém, que a noção aristotélica de mimese consiste em demonstrar que o drama imita a vida, representando-a através de relatos de eventos. Desta forma, a narrativa é organizada pela ordem de ocorrência desses eventos. Assim, nas palavras de Bruner (1978), a narrativa é a captura da vida em ação e não apenas a arte de copiá-la.

Leite (2001) inclusive cita Platão ao dizer que “o mundo sensível a que estamos acorrentados, enquanto seres mortais e corporais, já é uma imitação do Mundo das Idéias, de onde descendemos ou, literalmente, descemos (caímos)” (p. 7). Focando essa definição de forma mais objetiva, nos deparamos com o termo “verossimilhança” – semelhança com a verdade –, nos auxiliando a compreender que a narrativa é semelhante à realidade e não uma cópia da mesma. A verossimilhança não pode ser comparada a um espelho, nem mesmo funciona mecanicamente. Ela parte do universal para o particular e tem o poder de revelar ilusões pertinentes ao mundo real em que vivemos. Esse recurso constitui uma probabilidade de verdade que desvenda aparências e mostra a essência das coisas através da coerência do mundo ficcional.

As histórias, trazendo verossimilhança, surgem como maneira de explicar, de forma compreensível, desvios da canonicidade de determinada cultura, atingindo, desta forma, seu sentido. Ao explicar determinado evento incomum, a história assume, inclusive, a função de “resposta” a perguntas feitas sobre uma exceção ao comum. Por esta razão, elas podem ser consideradas relatos que transformam a exceção em algo possível. Como afirma Bruner (1978) “a função de uma história é encontrar um estado intencional que atenua ou pelo menos torne compreensível um afastamento de um padrão cultural canônico. É esta conquista que dá verossimilhança à história” (p. 50). Então, o autor argumenta que as histórias são instrumentos de negociação social e transmissão de valores morais, mesmo quando se posicionam de forma antagônica às morais vigentes.

A organização da experiência humana através da narrativa é sistematicamente alterada e adaptada às representações canônicas culturais. Essas representações constituem-se em metáforas da realidade que agregam, além da transmissão de

valores morais, a função epistemológica que sustenta essa transmissão ao mundo social.

Ao aprender uma língua, afirma o mesmo autor que a criança aprende a fazer coisas com as palavras e não apenas o seu significado pura e simplesmente. Assim, é possível assumir que, durante o processo de aprendizagem de uma língua estrangeira é necessário que o aprendiz realize ações utilizando a língua alvo, concordando com o que nos diz Bakhtin (1929), ao esclarecer-nos que:

[...] para o falante nativo, a palavra não se apresenta como um item de dicionário, mas como parte das mais diversas enunciações dos locutores A, B ou C de sua comunidade e das múltiplas enunciações de sua própria prática linguística (p. 92).

Bakhtin analisa a linguagem de forma dinâmica, pois apresenta sempre um fluxo cotidiano, buscando sistematizá-lo, o que, segundo ele, vai acontecer através do discurso. Sua teoria parte primeiro do cotidiano e depois migra para a ideologia oficial, o que representa um fluxo constante. Observando o ordinário, a substância da língua, ele percebe que o ambiente modela as enunciações, em razão das restrições estabelecidas pela sociedade

Observando, também, os escritos de Chareaudeau (2005), vemos que sob seu ponto de vista uma troca comunicativa só ocorre a partir de uma interação, uma ação conjunta que abarca linguagem verbal e não verbal. Essa troca dá vazão a um processo de influências mútuas, com a auto-regulagem do outro, através de estratégias que instituem imagens de *si* e do *outro*. Por isso, o autor diz que o sujeito é uma representação psicossocial e que, na verdade, somos sobredeterminados pelo social de forma inconsciente. O autor diz, ainda, que o sentido está no encontro dialético entre o processo de produção e de interpretação, o que, no todo, consiste na interação. Assim, o sentido ocorre no cruzamento dessas duas hipóteses, atingindo um meio-termo, regulado por marcas linguísticas existentes em todas as línguas para uso da linguagem num mundo já significado.

Tudo isso nos faz compreender que a narrativa real ou ficcional, na condição de ação social neste contexto, além de ampliar possibilidades no imaginário da criança, atua como forma de interação despertando seu interesse linguístico. Neste sentido, Bruner (1978) diz que:

Uma vez que as crianças pequenas tenham captado a idéia básica da referência necessária para qualquer uso da linguagem – ou seja, uma vez que elas possam nomear, perceber a recorrência e registrar a terminação da existência – seu principal interesse linguístico passa a

centrar-se na ação humana e seus resultados, particularmente na interação humana (p. 72).

Assim, nas palavras do estudioso, “a linguagem é adquirida não no papel de espectador, mas através do uso” e, além disso, “a criança não está aprendendo simplesmente o que dizer, mas como, onde, para quem e sob que circunstâncias” (p. 67). Ele argumenta, também, que “as pessoas e suas ações dominam o interesse e a atenção da criança. Esta é a primeira exigência da narrativa” (p. 72).

Esta seria uma das razões pelas quais é importante contar histórias ficcionais às crianças, como contos de fadas, por exemplo, tendo em vista que as histórias, ao mimetizar a realidade, ensinam “sobre problemas interiores dos seres humanos, e sobre as soluções corretas para seus predicamentos em qualquer sociedade” segundo Bettelheim (1978, p. 13).

A importância do contato com histórias infantis, então, está no fato de que através delas que a criança entende a si mesma e torna-se capaz de compreender o outro, o que possibilita a construção de relacionamentos bem sucedidos e significativos. Além disso, as histórias infantis educam a emoção, dando à criança a possibilidade de desenvolver a imaginação, tornando-se conseqüentemente bons questionadores e respondedores. Tal prática facilita o letramento e enriquece o intelecto da criança, quando em contato com o conhecimento formal.

As histórias infantis, ao transmitirem valores e costumes pertinentes a uma determinada cultura, fazem com que a criança encontre sentido na própria vida, visto que se considera parte de uma comunidade, onde sua identidade está em construção. Os textos que introduzem a criança ao letramento devem transmitir-lhe significados que possam auxiliar em sua construção identitária e em sua educação moral. A condução implícita de comportamentos e valores que se aproximem ao máximo da realidade da vida diária da criança são fatores que auxiliam nesse sentido<sup>3</sup>. Como afirma Bettelheim (1978), com o passar do tempo as histórias infantis (contos de fadas, por exemplo) tornaram-se cada vez mais refinadas e passaram a transmitir à mente humana significados que atingem “a mente ingênua da criança tanto quanto a do adulto sofisticado” (p. 14).

No que se refere à criança, particularmente, Bettelheim (1978) esclarece que “lidando com problemas humanos universais, particularmente os que preocupam o pensamento da criança, estas estórias falam ao ego em germinação e encorajam seu

---

<sup>3</sup> Verossimilhança – semelhança com a verdade – (Bruner, 1978).

desenvolvimento, enquanto ao mesmo tempo aliviam pressões pré-conscientes” (p. 14). Esse trabalho interior realizado pela prática de contar histórias ficcionais às crianças é responsável pela qualidade da reprodução de narrativas de experiência pessoal. Ao imitar a ficção, quando narra suas próprias experiências, a criança atua como um personagem de sua própria história, podendo manipulá-lo de forma bastante significativa na solução de um problema, por exemplo.

### 3. Narrativa de experiência pessoal

Nada mais simples para exemplificar a prática da narrativa de experiência pessoal do que a relação familiar. Pais que são contadores de histórias estão desenvolvendo em seus filhos a capacidade de compreender a estrutura da conversa cotidiana. Essas crianças, além de se tornarem perguntadores e respondedores capazes, identificarão com facilidade as pistas deixadas pelo locutor para o momento certo da troca de turnos de fala, por exemplo. Além disso, a narrativa de experiência pessoal traz à tona situações cotidianas que podem contribuir para desenvolver criatividade, raciocínio lógico, perspicácia, além da capacidade de resolver problemas, ampliando o mundo das idéias.

A partir da narrativa de histórias ficcionais nas aulas de inglês, os interlocutores (alunos) trazem à tona narrativas de experiência pessoal, como forma de demonstrar sua compreensão e efetiva participação nesse evento. Esse fato pode ser considerado como uma oportunidade de aproximar a fala institucional da conversa cotidiana, trazendo significado real à construção do conhecimento.

Intervenções e co-construção da narrativa de experiência pessoal na conversa cotidiana<sup>4</sup> também são focos de estudos, onde os ouvintes participaram dos eventos narrados. Monzoni (2004) estudou esse assunto a partir da análise da conversa cotidiana em língua italiana e, em uma de suas importantes afirmações, diz que um evento de conversa cotidiana não surge a partir de um texto previamente elaborado pelo locutor, que possa ser desenvolvido e finalizado de acordo com um projeto inicial. Ao contrário, a autora afirma que esse tipo de narrativa é co-construído entre narrador e ouvinte, a partir de freqüentes intervenções desse último.

---

<sup>4</sup> Monzoni (2004) utiliza o termo *common conversation*, que foi traduzido como *conversa cotidiana*, com base em conceitos pertinentes à Análise da Conversa.

A tomada de turno após o término da história, para contar outras histórias, segundo Garcez (2001), é considerada um espelhamento da escuta da primeira história e uma forma de mostrar a atenção que foi dedicada à história contada pelo locutor. Ele diz que é possível que, ao detectar o final de uma história e a possível tomada de turno, o interlocutor possa “lembrar” de algo similar (p. 199) que aparece de forma involuntária em sua mente. Essas segundas histórias aparecem com a função implícita de ampliar o que foi narrado na primeira história, já que não são trazidas à tona declaradamente com esse propósito, ou ainda de “reafirmar um ouvir atento” (p. 203). Assim, o autor explica esse procedimento dizendo que:

Mais do que arrogar a si a compreensão do outro com algo como “eu entendo o que você quer dizer”, muitas vezes os interagentes vêem relevância condicional em exibir sua compreensão do outro ao final de uma atividade narrativa de uma maneira mais robusta do que, por exemplo, simplesmente anuir à orientação de um prefácio indicativo [...] (p. 200).

A narrativa de outras histórias trazidas pelos alunos durante ou após a fala do narrador comprova o que refere a citação acima, ratificando seu papel de interlocutores. Além disso, ao co-construir, mesmo em português, uma história contada em inglês, os alunos demonstram identificar-se com ela na condição de sujeitos em sua totalidade, construindo sentido e identidades múltiplas, vendo-se como pessoas capazes de compreender uma língua estrangeira, por exemplo.

Garcez (2001) enfatiza que, ao iniciar uma narrativa, o detentor do turno deve garantir sua posse por um período de tempo maior, solicitando diretamente a atenção especial de seus interlocutores, ou utilizando recursos diversos que dêem a entender sua intenção de falar por um período de tempo mais longo.

Para que isso aconteça, entretanto, é preciso chamar a atenção dos interlocutores, anunciando que uma história que possui reportabilidade será contada. A este processo, Garcez chama de “prefácio” (p. 193), que, conforme explica o autor, é uma espécie de pequena introdução que tem por função demonstrar ao interlocutor a reportabilidade da narrativa, ou seja, o que será narrado é “interessante”<sup>5</sup>. Nesse sentido o *warm-up*<sup>6</sup> de uma história a ser contada em inglês pode exercer esse mesmo papel, pois ao discutir previamente itens constantes de uma história, muitas

---

<sup>5</sup> Grifo da autora.

<sup>6</sup> Aquecimento.



vezes os alunos tomam o turno e comentam fatos, relacionando suas experiências de vida ao que está sendo discutido.

Isso mostra que estão interessados em ouvir o que vai ser contado, independentemente do código linguístico a ser empregado, reconhecendo a existência de reportabilidade e fornecendo um turno maior de fala ao narrador. Garcez (2001) diz que esse tipo de atitude constitui-se forma importante de mostrar que os interlocutores prestam atenção à narrativa. Ele atribui ao prefácio a razão deste acontecimento, comentando que:

O prefácio pode fazer mais do que solicitar e assegurar o espaço de narração; ele pode, por meio de um adjetivo caracterizador da estória, instruir os interlocutores quanto ao modo como devem monitorar a estória, indicando como devem sinalizar economicamente que perceberam seu fim, por exemplo (p. 198).

Dessa forma, acreditamos que o ideal seria aproximar cada vez mais a organização sequencial da fala-em-interação institucional, em sala de aula, à da conversa cotidiana, aproximando o saber do saber fazer. Isso se deve ao fato de que a narrativa estrutura a conversa cotidiana, que integra as relações humanas e cujo resultado é moldado pela interação entre narrador e ouvintes.

#### 4. Metodologia

Neste capítulo, além de comentários referentes ao modo de pesquisa adotado para realização deste trabalho, apresentaremos um recorte das tomadas de turno dos alunos durante a narrativa de uma história, em inglês. As anotações a seguir transcritas foram feitas em caderno de campo e dizem respeito apenas aos alunos da turma 61, da sexta série. Por outro lado, ao tabularmos os dados, apresentados na sequência, entendemos por bem ver a pesquisa como um todo, tendo em vista que suas respostas foram assim computadas.

Sendo assim, com base nos pressupostos do método de pesquisa-ação, observamos e descrevemos nossas aulas detalhadamente, gerando os dados para realização deste trabalho a partir de uma pergunta apresentada aos alunos da turma 51 (quinta série) e da turma 61 (sexta série). Inicialmente, e com o objetivo de obter respostas espontâneas, questionou-se: "O que você acha das aulas de inglês com histórias?". No dia em que aconteceu essa conversa informal, contávamos com 18 alunos presentes na turma 51 e 22 presentes na turma 61. A conversa ocorreu como

uma entrevista não estruturada, dificultando o registro sistemático das respostas, por isso foi decidido colocar a pergunta no quadro, para que eles respondessem por escrito. As respostas a essa pergunta, entretanto não foram consistentes, resumindo opiniões que, em sua maioria demonstravam apreciar essa prática. Decidimos, então, analisar suas opiniões (de ambas as turmas) de forma mais objetiva, elaborando um questionário, composto das seguintes perguntas:

- 1) O que você acha sobre a história que acabou de ouvir, em inglês?
- 2) Você compreendeu a história? Como? Por quê?
- 3) Você acha que aprendeu inglês ouvindo a história? O que você aprendeu?
- 4) Você gostaria que a professora contasse mais histórias em inglês? Por quê?
- 5) Quem você gostaria que também lesse ou ouvisse essa história? Por quê?
- 6) Você ouve histórias em casa? Quem as conta? Com que frequência? Quais são as histórias?

No presente artigo faremos apenas um recorte da pesquisa antes mencionada, focando, como amostragem de dados, as intervenções orais apenas dos alunos da turma 61 (sexta série), a partir da história *The Gingerbread Man*. Esta história foi escolhida para fazer parte da pesquisa em razão de trazer nas características do personagem "Raposa" itens como traição, esperteza, agilidade, por exemplo. Estes aspectos podem ser tomados como estratégicos para tratar de assuntos como a competitividade, trazendo questões relacionadas a falsos amigos, dentre outras. Para melhor compreensão das tomadas de turno dos alunos, durante a narrativa, transcrevemos a história contada a seguir.

### ***The Gingerbread Man***

(Nancy Nolte)

*One day an old woman was making some gingerbread.*

*She decided to make a gingerbread man.*

*She made a gingerbread man with currants for his eyes and mouth and sweets for his buttons. Then she put him in the oven. When she opened the door and looked inside... the gingerbread man jumped out of the oven and ran out of the house and down the road.*

*He shouted to the old woman: "Run, run as fast as you can. You can't catch me, I'm the gingerbread man".*

*The old woman and her cat ran after the gingerbread man but they couldn't catch him.*

*The gingerbread man ran, ran, and he came to a cow. The cow said: "Stop! I want to eat you!!" The old woman, the cat and the cow ran after the gingerbread man but they could not catch him.*

*The gingerbread man said: "I've run away from the old woman and her cat and I can run away from you too"!! "Run, run as fast as you can. You can't catch me, I'm the gingerbread man".*

*Soon the gingerbread man saw a horse. "Stop!" said the horse. "I want to eat you!" The gingerbread man just laughed and ran faster. The old woman, the cat, the cow, and the horse all ran after him down the road.*

*He said: I've ran away from the old woman and her cat and I can run away from you too"!! "Run, run as fast as you can. You can't catch me, I'm the gingerbread man".*

*After a few minutes, the gingerbread man saw a goat. "Stop!" said the goat. "I want to eat you!" The gingerbread man laughed and said: I've ran away from the old woman and her cat, the cow, the horse and I can run away from you too"!! "Run, run as fast as you can. You can't catch me, I'm the gingerbread man".*

*He ran and ran down the road shouting.*

*After some time the gingerbread man saw a fox standing by a tree. Before the fox could say anything the gingerbread man said: "I've run away from the old woman, the cat, the cow, the horse, and the goat and I can run away from you!"*

*The fox laughed and said: "I don't want to eat you!"*

*The gingerbread man stopped running. The fox said: I want to be your friend. Let's walk together!" So they walked along together and they came to a river. The fox said: "Jump on to my back and I carry you across.*

*The gingerbread man jumped on to the fox's back, but the water started to get deeper and than the fox said: "Jump on to my shoulders.*

*The gingerbread man jumped on to the fox's shoulders but the water got deeper and deeper and the fox said: "Jump on to my head!"*

*The gingerbread man jumped on to the fox's head and... SNAP! Went to the fox mouth!! And that was the end of the gingerbread man.*

A história foi contada em 27 de outubro de 2009. Na turma havia 100% de presença e todos demonstraram muita curiosidade ao ver o fantoche (foto abaixo<sup>7</sup>)

---

<sup>7</sup> Handcrafted material.

que foi passado à classe para que pudessem examiná-lo com cuidado. Esse contato com o material serviu de “prefácio” dando início ao *warm-up*. Imediatamente, surgiram diversos comentários:



The Gingerbread Man

- Who's he, people? (teacher)
- *É o bonequinho do filme do Shrek. Eu vi esse filme, sora!* (Carlos<sup>8</sup>)
- Yes, that's correct, but, what is his name? Who knows? What's his name? (teacher)
- *Ele é uma bolacha!* (Daniel)
- Yes, he's a cookie! Who knows his name? (teacher)
- *É Ginger, que nem o filme da Fuga das Galinhas, sora! Tinha a Ginger!* (Rafael)
- Very well, Rafael, his name is Ginger.... Ginger.... What?
- *Eu não sei, sora, diz aí!*

Nesse momento o título da história foi escrito no quadro e ocorreram os seguintes comentários:

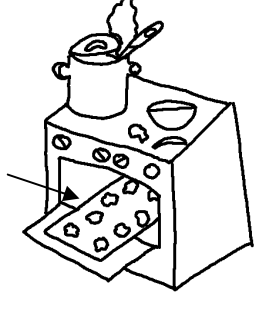

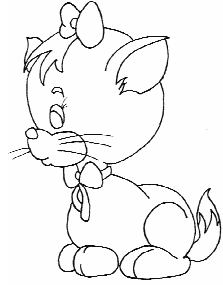
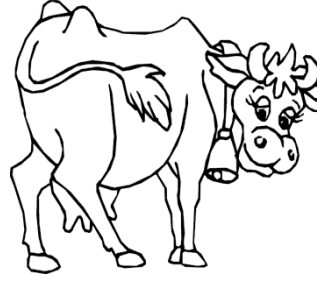
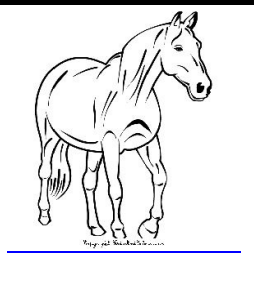
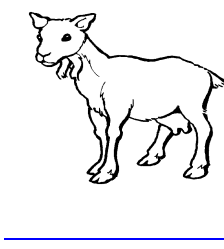

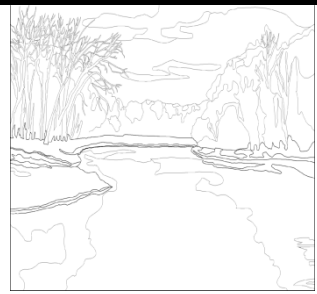
- So, his name is Gingerbread Man. (teacher)
- *Man é homem, sora!* (Milena)
- Ok. All right! And bread, who knows what is it? How can you say “bread” in Portuguese? (teacher)
- *Eu acho que é “pão”, sora!* (Giovana)
- Great, Giovana, very good! (teacher)
- *O que é Ginger, sora?* (Liliana)
- Ginger is “Gengibre” in Portuguese. It's a root of a plant that people use as a condiment. An oil, for example, or a kind of powder.

<sup>8</sup> The students' names are fictional.

- Ok, people, let's start the story, ok? (teacher)

- Yeeees!!!! (todos)

Enquanto falava, afixei no quadro os dois primeiros *flash-cards* abaixo<sup>9</sup>. Na sequência, todos os *flash-cards* foram afixados no quadro, a medida que eram mencionados na história.

			
An oven	An old lady	A cat	A cow
			
A horse	A goat	A fox	A river

"One day an old woman (*apontando para a figura*) was making some gingerbread. She decided to make a gingerbread man (*mostrando o fantoche*). She made a gingerbread man with currants for his eyes and mouth (*mostrando olhos e boca*) and sweets for his buttons (*apontando para os botões*). Then, she put him in the oven (*mostrando o flash-car OVEN*). When she opened the door and looked inside (*showing the inside of the oven*), the Gingerbread Man jumped out (*fazendo com o fantoche o gesto de pular*) of the oven and ran out of the house and down the road".

Até então todos estavam em silêncio e muito concentrados, tendo sido dada continuidade à história:

"He shouted to the old woman: "Run, run as fast as you can (*imitando, com o fantoche o ato de correr*). You can't catch me, I'm The Gingerbread Man". The old

<sup>9</sup> Pictures taken from: <http://images.google.com/images?q=coloring+pages>

woman and her cat (*apontando para o flash-card CAT*) ran after The Gingerbread Man but they couldn't catch him. The Gingerbread Man ran, ran, (*fantoche correndo*) and he came up to a cow (*mostrando o flash-card COW*). The cow said: "Stop! I want to eat you!!" (*fazendo o gesto de comer*). The old woman, the cat and the cow ran after the Gingerbread Man but they could not catch him".

Nesse instante, Matheus (11 anos) levantou rapidamente de seu lugar, parou em frente à professora, apontou para o fantoche e, surpreendentemente, disse:

- Stop, stop, Gingerbread Man!! Don't do that! Nós queremos... eat you! (Matheus)

- Yes, Matheus, let's stop him!! (teacher)

Todos riram muito e repetiram simultaneamente:

- *Don't do that! Don't do that, Gingerbread Man!*

A surpresa foi tamanha, que o texto da história teve que ser revisado, para poder dar continuidade à narrativa. Daí em diante, toda a vez que os alunos ouviam "Stop! I want to eat you!!" or "run, run", repetiam simultaneamente, de forma espontânea. Foi muito interessante, porque isso não havia sido combinado previamente. Ao final da história, quando eles perceberam que a raposa comeu o biscoito, alguns ficaram tristes, outros quiseram provar o biscoito e manifestaram isso através de alguns comentários, como:

- *Coitadinho, sora!* (Gabriela)

- *Ah! Sora! Assim não tem graça ... gingerbread man died!* (Luis – atirou-se no chão)

- *Eu vou matar essa raposa, sora!* (Yuri)

- *Eu também queria provar, pra saber que gosto tem esse biscoito, sora. Como é que ele é feito, a Sra. sabe a receita?* (Raissa)

- Now, we'll find the recipe in the Internet, OK? We're going to the Lab to find it, right? (teacher)

- *Nós vamos fazer a receita aqui na cozinha do colégio, sora?* (Raissa)

- No, dear. You're taking it home, right? We'll work the vocabulary here and you can take it home. (teacher)

- *Nós vamos ver o vocabulário aqui e levar a receita para casa, né, sora?* (Maria Luiza)

- Yes, dear, that's it.

- *Eu vou ensinar a minha mãe a fazer e depois eu trago um para a Sra. tá, sora?* (Raissa)

-Ok, darling, thank you! (teacher)

- Welcome.... welcome.... (Raissa)

- You are welcome, Raissa. (teacher)
- Ok, teacher. You are welcome! (Raissa)

Aproximadamente duas semanas depois do trabalho feito em aula com a receita, Raissa trouxe vários biscoitos, feitos por sua mãe. Então pedi a ela que distribuísse para a turma. Todos comeram bem contentes.

Em razão dos vários questionamentos que surgiram durante a narrativa dessa história, é conveniente lembrar as palavras de Bettelheim (1978), afirmando que a criança compreende a si mesma e ao outro a partir do contato com histórias, proporcionando-lhe a construção de relacionamentos bem sucedidos. O autor coincide com os estudos de Heath (2001) ao afirmar que as histórias, ao desenvolverem a imaginação das crianças, fazem com que elas se tornem bons questionadores e bons respondedores, o que influencia diretamente na aquisição de conhecimento formal e letramento, como já mencionado anteriormente.

É importante lembrar, Bruner (2001), inclusive, ao comentar que o estudante (de uma língua estrangeira) não aprende pura e simplesmente o significado das palavras. Ele aprende a realizar ações utilizando a língua alvo e, conseqüente mente constrói a si e ao próprio mundo através delas. Ao interagir utilizando a língua, o aprendiz amplia sua capacidade de imaginação, abrindo um leque de possibilidades a partir da construção conjunta de uma realidade. Esta realidade, que é construída em sala de aula, parte do ficcional para o real, ou seja, a partir da narrativa de uma história em inglês é possível criar uma atmosfera real de pessoas reais que se sentem e são absolutamente capazes de aprender a língua alvo através da interação, podendo construir, inclusive identidades múltiplas neste sentido.

## 5. O ponto de vista êmico

Antes de comentar sobre o ponto de vista êmico<sup>10</sup> em si, é importante lembrar aqui as palavras de Thiollent (1998), quando afirma que muitas vezes técnicas de questionários e entrevistas são necessários, de forma que o diálogo seja considerado científico. Todavia, o autor não dispensa a criticidade em relação a tal prática, ressaltando que não é adequado resumir a ciência a dados quantificados.

---

<sup>10</sup> Do latim – ético - conceito ontológico usado nas origens da língua latina para denominar os homens que possuíam honra de cidadão nobre. Neste trabalho emprega-se o termo para falar sobre o ponto de vista dos participantes da pesquisa.

Pensado assim, foram identificadas, entre as respostas dos alunos de ambas as turmas, opiniões que, embora expressas de maneiras diferentes, transmitiam a mesma mensagem. A partir disso, agrupamos os dados conforme um denominador comum, o que resultou em três subgrupos, assim enunciados na tabela abaixo:

- Alunos que gostam das aulas de inglês com histórias;
- Alunos que não gostam das aulas de inglês com histórias;
- Alunos que não opinaram;

Tabela 01: Opinião dos alunos sobre aulas de inglês com contação de histórias:

<b>Nº de estudantes entrevistados</b>	<b>Nº de alunos que gostam das aulas de Inglês com histórias</b>	<b>Nº de alunos que não gostam das aulas de Inglês com histórias</b>	<b>Nº de alunos que não expressaram sua opinião</b>
18	18	0	0

Observando os números ora expostos, podemos notar que os estudantes, em sua totalidade, gostam da prática de contação de histórias nas aulas de inglês. Além disso, em suas respostas, os alunos acrescentaram justificativas que podem ser agrupadas, a partir de suas próprias opiniões, da seguinte forma:

- ... *é interessante e divertido;*
- ... *é divertido e aprendemos inglês;*
- ... *nós interagimos e aprendemos muitas coisas.*

Tabela 02: Justificativa para a contação de histórias nas aulas de inglês:

<b>Nº de estudantes entrevistados</b>	<b>É interessante e divertido:</b>	<b>É divertido e nós aprendemos Inglês:</b>	<b>Nós interagimos e aprendemos muitas coisas:</b>
18	3	11	4

As justificativas dos alunos de ambas as turmas apresentam um ponto em comum, de acordo com a tabela acima: a idéia de que aprendem enquanto estão se divertindo. Esse ponto demonstra, entretanto, a forte influência de conceitos de senso comum, como o que, nesse caso, associa diversão e aprendizagem. É importante ressaltar, porém, que, ao vencer certo nível de dificuldade durante o processo de



aprendizagem, o aluno tende a valorizar a si mesmo e ao próprio esforço, contrariando, então, a idéia de que a aprendizagem só ocorre de forma mais proveitosa quando atividades lúdicas são utilizadas.

Tendo sido computadas as respostas acima, foi aplicado outro questionário, que também serviu de instrumento para geração de dados deste trabalho e cujas perguntas constam do item 3.4 "Instrumentos de geração de dados". Algumas das questões apresentadas aos alunos participantes da pesquisa são compostas por mais de uma pergunta, o que gerou subdivisões na classificação de suas respostas, conforme segue.

Tabela 03: Pergunta 1 – O que você acha sobre a história que acabou de ouvir, em inglês?

<b>Nº de estudantes entrevistados</b>	<b>Adorou.</b>	<b>Gostou.</b>	<b>Não gostou.</b>	<b>Não respondeu.</b>
<b>26</b>	<b>15</b>	<b>11</b>	<b>0</b>	<b>0</b>

Os números da tabela acima mostram que os alunos "adoraram" a prática da narrativa de histórias em inglês. Mais importante, porém, é que não houve nenhuma resposta negativa.

Tabela 04: Pergunta 2- Você compreendeu a história? Como? Por quê?

<b>Nº de estudantes entrevistados</b>	<b>Sim</b>		<b>Mais ou menos</b>		<b>Não</b>	
	24		1			1
Gestos e figuras		Figuras e linguagem		Gestos, figures e linguagem		
26	5		12		8	

Os alunos demonstraram que compreenderam a história contada em Inglês devido ao uso de *flash-cards* e ao emprego de uma linguagem mais simplificada<sup>11</sup>. Alguns manifestaram, porém, que a compreensão ocorreu em razão do emprego de gestos, figuras e também da linguagem. Em suma, a maioria dos alunos afirma que compreendeu a história que lhes foi contada em inglês.

<sup>11</sup> O termo "linguagem simplificada" se refere a termos já conhecidos pelos alunos, empregados pela professora durante a narrativa, não devendo ser entendido como um *baby-talk*, por exemplo.

Tabela 05: Pergunta 3 – Você acha que aprendeu inglês ouvindo a história? O que você aprendeu?

Nº de estudantes entrevistados	Sim		Mais ou menos	Não
		23		2
26	Vocabulário	Vocabulários e coisas interessantes	Coisas interessantes	
	11	6	7	

Os alunos acreditam ter aprendido inglês ouvindo as histórias, como podemos observar na tabela acima. Em sua maioria, porém, dizem ter aprendido “palavras novas”, ou seja, vocabulário, ao que seu conceito de aprendizado de língua parece estar preso. Essa questão de aprender “palavras novas”, entretanto, pode ter surgido em razão do *warm-up* feito em sala de aula, que muitas vezes incluiu trabalho com vocabulário. Isso justificaria, também, as respostas que manifestam “coisas interessantes”, que podem estar vinculadas ao tipo de atividade realizada antes da narrativa, dando-lhe reportabilidade.

Tabela 06: Pergunta 4 – Você gostaria que a professora contasse mais histórias em inglês? Por quê?

Nº de alunos entrevistados	Sim			Não
		26		
26	Nós aprendemos com as histórias.	É interessante e divertido.	Nós aprendemos muitas coisas.	
	9	9	7	

É interessante notar na tabela seis que 100% (cem por cento) dos alunos entrevistados gostariam de ouvir mais histórias nas aulas de inglês. Essa opinião é reforçada pela idéia de que tal prática “é interessante e divertida”. A unanimidade dessas respostas parece mostrar que a prática social de contar histórias, mesmo que em inglês, constrói uma realidade da qual esses alunos fazem parte. Inseridos nesse contexto, eles se identificam como participantes de uma comunidade capaz de

compreender um idioma estrangeiro. Suas respostas, entretanto, são apressadas e vagas em sua maioria e não trazem quaisquer exemplos ou detalhes do que dizem ter aprendido. Essas respostas deixam transparecer certa inabilidade de auto-análise, típica de personalidades ainda em formação.

Tabela 07: Pergunta 5 – Quem você gostaria que também lesse ou ouvisse essa história? Por quê?

	<b>Pais</b>	<b>Irmãos</b>	<b>Parentes</b>	<b>Amigos</b>	<b>Todo mundo</b>	<b>Outros alunos</b>	<b>Outras pessoas</b>	<b>Ninguém</b>
<b>Nº of de estudantes entrevistados</b>	10	7	3	1	1	2	2	0
<b>26</b>								

A maioria dos estudantes gostaria que pais e irmãos lessem e ouvissem histórias.

Tabela 08: Justificativas apresentadas pelos alunos.

	<b>Para aprender melhor o inglês.</b>	<b>Porque ele/ela gosta de histórias.</b>	<b>Porque é divertido e aprendemos.</b>	<b>Porque ele/ela gosta de inglês.</b>	<b>Porque é bom ter aula de inglês com histórias.</b>	<b>Não respondeu</b>
<b>Nº de estudantes entrevistados</b>	2	6	5	3	7	3
<b>26</b>						

A tabela oito nos mostra que as justificativas trazidas pelos alunos de ambas as turmas participantes da pesquisa referem que “é bom ter aula de inglês com histórias”. Essa resposta, além de bastante vaga, não responde adequadamente à pergunta “Por quê?”. As demais justificativas também não respondem a essa pergunta, senão a uma pergunta que não foi feita: “Para quê?”. Isso indica que os alunos buscaram justificar suas respostas através de abstrações repletas de senso-comum e que não demonstram objetividade. O paradoxo se estabelece, entretanto, quando os alunos se mostram integrados em um grupo que compreende outro idioma, construindo identidades a partir disso, mesmo que de forma inconsciente.

Tabela 09: Pergunta 6 – Você ouve histórias em casa? Quem as conta? Com que frequência? Quais são as histórias?

<b>Nº de estudantes entrevistados</b>	<b>Sim</b>	<b>Às vezes</b>	<b>Não</b>	<b>Não respondeu</b>
	4	1	20	1
<b>26</b>	<b>Pais</b>	<b>Outros</b>		
	4	1		

Os dados da tabela nove nos mostram que a grande maioria dos alunos entrevistados não ouve histórias em casa. Um número ainda menor menciona que ouve histórias com muito pouca frequência e que geralmente são contadas por parentes ou amigos. A ausência dessa prática social durante a infância e mesmo na pré-adolescência influencia o desempenho da criança durante sua trajetória escolar. Muito poderia ser feito no sentido de desenvolver no aluno as habilidades de ouvinte, observador, respondente e questionador dentro da própria escola, através da prática de contar histórias, entretanto, isso não acontece, às vezes por falta de habilidade, às vezes por verdadeira falta de interesse de professores.

Ao relacionarmos os resultados ao referencial teórico que nos embasa, tanto anotados no caderno de campo como do ponto de vistaêmico, vemos que a ação social de contar histórias, além de despertar o interesse dos alunos, tem múltiplas funções na sala de aula consideravelmente distantes das que se restringem a utilização de histórias para contextualizar o ensino de estruturas, como afirma Tonelli (2007, p. 127).

Essas questões retomam as idéias de Vygotsky sobre os sistemas de signos, como já foi comentado. Linguagem – escrita – números, além de outros instrumentos

foram criados de acordo com as necessidades de sociedades e culturas. Estes instrumentos foram mudando ao longo da história, de acordo com o nível de desenvolvimento cultural dos indivíduos. Desta forma, numa perspectiva vygotskyana, o desenvolvimento humano ocorre de acordo com o nível de evolução da sociedade e da cultura em que este indivíduo está inserido.

A partir disso, justifica-se um tipo explícito de respostas, encontradas nos questionários e na entrevista realizada oralmente com os alunos. Outro tipo de resposta ao trabalho com as histórias, porém, foi detectado além das portas da sala de aula. Essas respostas "implícitas"<sup>12</sup> fizeram parte de algumas anotações no caderno de campo. Esse tipo de resposta pode ser observado no momento em que alunos comentavam entre si e com os de outras séries, tópicos referentes às histórias contadas em inglês, muitas vezes usando essa mesma língua para tratar do assunto. Mais do que isso, transportam para suas rotinas os ensinamentos de sala de aula, como no caso da menina que fez biscoitos a partir da receita trabalhada em inglês. Além disso, há manifestações em inglês nas aulas de outros professores, que surpresos, comentaram sobre isso em reuniões e na sala dos professores. Como vemos, essas respostas aparecem na forma de manifestações orais constantes. São, também, frases de uma história reconhecida em outra, ou na realização de um simples exercício, em algum momento de leitura, ou mesmo suas manifestações em português durante a narrativa feita em inglês. Ao reconhecer expressões, frases ou mesmo vocábulos em geral que fazem parte de alguma história ouvida em inglês, a manifestação dos alunos é imediata: *Olha aqui, sora! Very hungry! The very hungry Caterpillar! É da história, né?*

A espontaneidade dos alunos demonstra que eles constroem sentido, com relação à narrativa, e que o aprendizado ocorreu. Além disso, se demonstra que esse aprendizado pode estar além da diversão, pois sempre que reconhecem expressões empregadas nas histórias e as manifestam oralmente, repetindo-as em inglês ou traduzindo-as para o português e dizendo de onde as reconhecem, mostram que as internalizaram e que são capazes de utilizá-las quando julgarem necessário, mesmo sem ter plena consciência disso.

Em suas respostas explicitadas, os alunos dizem ter aprendido inglês ouvindo histórias e que eles estão se divertindo enquanto aprendem. Isso também é demonstrado nas respostas implícitas que surgem através de seu comportamento durante e após a contação das histórias, tanto em inglês como em português, como já

---

<sup>12</sup> Grifo da autora.

vimos, demonstrando a validade de aprender esse idioma realizando a ação social de contar histórias.

Outros autores como Bruner (2001) e Vygotsky (1989) também compartilham deste ponto de vista, destacando a importância da relação entre língua e cultura e a constituição de si e do outro através da narrativa. Fundamenta esse processo, porém, a noção de que a mente humana evolui em razão da mediação na construção do conhecimento. Isso mostra que ao contarmos histórias estamos na verdade nos tornando mediadores de aprendizagens diversas, bem como nos construindo e modificando, assim como à sociedade na qual nos inserimos e conseqüentemente ao mundo.

## 6. Comentários finais

Neste trabalho buscamos investigar a validade da inserção da prática de contar histórias em inglês nas aulas deste idioma, em uma escola pública estadual, em Porto Alegre/RS. Tendo em vista que contar histórias é uma prática social milenar, entendemos que este recurso poderia atuar como tópico motivador para os estudantes nas aulas de inglês, já que o homem constitui a si mesmo e ao mundo através da narrativa.

Para tanto, nos respaldamos na metodologia da pesquisa-ação, gerando dados a partir de nossa própria prática em sala de aula. Com vistas ao bom andamento da pesquisa lançamos mão de recursos tais como questionários, anotações em caderno de campo e observações comportamentais, com relação ao corpus estudado, tanto nos eventos de contação de histórias, como fora da sala de aula, nas dependências da escola e em relatos de casa, por exemplo.

Vimos, então que contar histórias nas aulas de inglês tornou-se um elemento facilitador e estimulador na formação de identidades individuais e de grupo, onde alunos inseriram-se na condição de potenciais falantes e capazes aprendedores de outro idioma. Confirmamos a validade dessa prática, também, a partir da análise do ponto de vista dos alunos a este respeito, considerando suas opiniões sobre o processo de aprendizagem da língua alvo, nas aulas em que há contação de histórias, onde também se inclui a análise comportamental do grupo pesquisado como fonte de dados.

Por esta razão justifica-se introduzir a narrativa de histórias em inglês nas aulas de língua estrangeira, na 5ª e 6ª séries do Ensino Fundamental, recurso este

que proporciona interação e aprendizagem contextualizada, levando os alunos, inclusive, a fazerem coisas com as palavras (em inglês) e a pensarem sobre a vida. A partir disso, serão capazes de compreender situações inusitadas, que fogem de um determinado padrão canônico cultural, pois nas histórias ficcionais que tratam sobre fatos inusitados e não canônicos, a verossimilhança atua como recurso que traz sentido à exceção, construindo ligações entre o extraordinário e o que é comum a um determinado contexto, cultura ou sociedade.

Ao apresentar uma história ficcional em inglês aos alunos, a língua estrangeira utilizada como instrumento de comunicação parece não interferir na compreensão da narrativa. Isso pode estar ligado à aptidão humana para a narrativa, segundo Bruner (1978). O autor esclarece que "nós sabemos, a partir de nossa própria experiência de contar histórias consequentes sobre nós mesmos, que há um lado inelutavelmente "humano" na produção de significado" (p.54), o que também pode ser considerado facilitador no momento da compreensão de histórias em inglês.

Os dados tabulados mostram que os alunos apreciam a prática de contar histórias e que gostariam que ela fosse mais frequente. Isso também comprova que, o grupo pesquisado, em sua primeira infância, teve um contato ínfimo com livros, o que se observa na dificuldade de abstração e interpretação de temas diversos e produção textual, ou seja, na aquisição do conhecimento formal de maneira mais abrangente.

Na presente pesquisa, não foi dada ênfase apenas às produções orais dos alunos, em inglês. Também foram consideradas suas manifestações em português, como forma de compreensão conceitual da narrativa. Entretanto, as reflexões de todos os seus participantes nos mostram que não há uma receita pronta para ensinar inglês e que a prática de narrar histórias nesse idioma serve como recurso metodológico nesta direção. Fica, portanto, o convite aos professores e a outros pesquisadores para que vislumbrem a oportunidade de, a partir da narrativa, dar voz aos alunos e continuidade a este trabalho. É preciso mostrar aos estudantes que cada um deles é um contador de histórias nato, capaz, criativo, inventivo, perspicaz, astuto e que, em razão de tudo isso, a utilização da língua estrangeira torna-se apenas um hábito a ser desenvolvido.

## Referências

BAKHTIN, M. (VOLOCHÍNOV, V. N.) (1929). Duas orientações do pensamento filosófico lingüístico. In: \_\_\_\_\_. *Marxismo e filosofia da linguagem*. São Paulo: Hucitec, 1981. p. 69-89.

BETTELHEIM, Bruno. A psicanálise dos contos de fada. CAETANO, A. (trad.). Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1978.

BRUNER, Jerome; trad. Marcos A. G. Domingues. A Cultura da Educação. Porto Alegre: Artmed, 2001.

CHARAUDEAU, P. Uma análise semiolingüística do texto e do discurso. In: PAULIUKONIS, L; GAVAZZI, S. (orgs.). *Da língua ao discurso: reflexões para o ensino*. Rio de Janeiro: Lucerna, 2005. p. 11-29.

GARCEZ, Pedro M. Deixa eu te contar uma coisa: o trabalho sociológico do narrar na conversa cotidiana. IN: RIBEIRO, Branca Telles; LIMA, Cristina Costa; DANTAS, Maria Tereza. (Orgs.) *Narrativa, Identidade e Clínica*. Rio de Janeiro: IPUB, 2001.

HALL, Stuart. A identidade cultural na pós-modernidade; tradução Tomaz Tadeu da Silva, Guaracira Lopes Louro. Rio de Janeiro: DP&A, 2006.

LEITE, Ligia C. M. O Foco Narrativo (ou A polêmica em torno da ilusão). São Paulo: Ática, 2001.

MONZONI, Chiara M. The use of interjections in Italian conversation: The participation of the audience in narratives. In: QUASTHOFF, Uta M. e BECKER, Tabea (Eds.) *Narrative Interaction: Studies in Narrative*, v. 5, 2004.

NOLTE, Nancy. *The Gingerbread Man*. London: Longman, 2004.

THIOLLENT, Michel. *Metodologia da pesquisa-ação*. São Paulo: Cortez, 1998.

VYGOTSKY, Lev Semenovich. *A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores*. 3. Ed. São Paulo: Martins Fontes, 1989.

ZILLES, Ana Maria; HÉGLAN, Hires; LIMBERGER, Bernardo K. A avaliação na co-construção de narrativas a partir de um livro de gravuras por mães e suas filhas de três anos. In: *Revista Desenredo: Universidade de Passo Fundo*, V. 3, n.2, p. 151-181, julho/dezembro de 2007.