

**ENSINO DE LÍNGUA ESTRANGEIRA PARA CRIANÇAS – ENTRE O TODO E A PARTE – UMA ANÁLISE DA DINÂMICA DAS CRENÇAS DE UMA PROFESSORA E DE SEUS ALUNOS**

**FOREIGN LANGUAGE TEACHING TO YOUNG LEARNERS – BETWEEN THE WHOLE AND THE PART – AN ANALYSIS OF THE DYNAMIC OF TEACHER’S AND STUDENTS’ BELIEFS**

CAMILA LAWSON SCHEIFER\*

**RESUMO:** O presente trabalho busca compreender como funcionam as crenças de uma professora e de seus alunos acerca do processo de ensino-aprendizagem de língua estrangeira para crianças, em um contexto pedagógico específico. Para tanto, através de um empreendimento crítico-reflexivo, a professora-pesquisadora parte de uma perspectiva sócio-histórica de linguagem e desenvolvimento psicológico humano, a partir da qual as crenças, enquanto construtos subjetivos, são analisadas e discutidas. O corpus foi recolhido em sala de aula, a partir de gêneros textuais específicos e constitutivos da função de professor e alunos. A análise revela que as crenças constituem-se mutuamente no e através do discurso, sendo influenciadas por diversos elementos que compõem o contexto de sala de aula. Os resultados, além de contribuir para o entendimento do que sejam crenças e do papel que elas ocupam no ensino-aprendizagem de línguas estrangeiras para crianças, sugerem o uso de abordagens reflexivas como uma alternativa para o desenvolvimento profissional do professor.

**Palavras-chave:** língua estrangeira para crianças; crenças; abordagem reflexiva.

**ABSTRACT:** The present essay aims to understand how beliefs towards foreign language teaching and learning are constructed by both teacher and young students in a particular context. Engaged in a critical and reflective undertaking, the teacher-researcher develops the study from a socio-historical theory of language and human psychological development. Based on this theory, beliefs, as subjective constructs, are analysed and discussed. The *corpus* was collected in classroom, through textual genres that are specific of teacher’s and student’s roles. The analysis reveals that beliefs are mutually constructed, in and through discourse, and are influenced by the different elements that are part of the classroom context. The results, besides their contributions to the comprehension of what a belief is and the role it plays in the process of teaching-learning a foreign language to young learners, suggest the use of reflective approaches as an alternative to teacher’s professional development.

**Keywords:** foreign languages; children; beliefs; reflective approach

---

\* Cultura Inglesa, São Paulo (SP), Brasil. <camilawson@yahoo.com>.

## INTRODUÇÃO

A o presente artigo surge da necessidade de uma professora em melhor compreender sua prática pedagógica de ensino-aprendizagem de língua estrangeira para crianças (doravante LEC), diante de suas angústias profissionais, da falta de parâmetros didáticos e metodológicos oficiais para essa área de ensino no Brasil<sup>1</sup> e de um contexto de formação profissional cujas oportunidades e possibilidades de acesso ainda são bastante restritas. Motivada por tais razões, a professora em questão vem a assumir-se, nesta pesquisa, como professora-pesquisadora de sua própria sala de aula, amparando-se na Abordagem Reflexiva (WALLACE, 1991; ABRAHÃO, 1999; ALMEIDA FILHO, 1999; ALVARENGA, 1999; OSÓRIO e TELLES, 1999; SCHÖN, 2000; MAGALHÃES, 2000; FREEMAN e JOHNSON, 2001; PESSOA, 2002) como alternativa para sua formação profissional.

Temos como ponto de partida para este estudo, amparados na perspectiva vygotkiana, a prerrogativa de que ensinar e aprender são processos indissociáveis. Vygotsky, ao desenvolver sua teoria sócio-histórica do desenvolvimento dos processos psicológicos humanos, utiliza o termo russo *obuchenie* para referi-se a um processo global de relação interpessoal. O termo refere-se a algo como ensino-aprendizagem, e inclui aquele que aprende, aquele que ensina e a relação entre essas pessoas, refletindo, assim, a essência da teoria vygotkiana, segundo a qual não há lugar para dicotomias que isolam e fragmentam os fenômenos, dado que tudo está em movimento, sendo todo elemento causado por elementos contraditórios que coexistem.

Tendo em vista que a construção do conhecimento implica uma ação partilhada, para que o professor de LEC possa efetivamente intervir e planejar estratégias que permitam avanços, reestruturação e ampliação do conhecimento dos alunos é necessário que ele conheça, na medida do possível, o nível efetivo de desenvolvimento das crianças (REGO, 1999, p. 116), ou seja, suas descobertas, hipóteses, informações, opiniões e crenças, enfim, suas teorias acerca do mundo circundante. Este deve ser o ponto de partida, ressalta Rego (1999). Para tanto, defende ser necessário que o professor se disponha a ouvir as manifestações infantis.

No entanto, retomando o sentido a que remete o termo *obuchenie*, acrescentamos à proposta de Rego a necessidade de se conhecer profundamente, também, as opiniões, crenças e teorias implícitas do professor. Somente, então, poderemos vislumbrar a complexidade da dinâmica do processo de ensino-aprendizagem, compreendido como um sistema interativo, cujos diferentes aspectos não podem ser dados nem analisados a priori, tendo em vista que se constituem a partir da interação com os demais.

Uma vez que, no presente trabalho, professora e pesquisadora são o mesmo sujeito, e que, para a teoria sócio-histórica, o individual e o social constituem-se mutuamente, passa a ser relevante que se visite, ainda que muito brevemente, sua história como docente de LEC, pois entendemos que está diretamente relacionada ao modo como a professora enxerga-se enquanto docente, a suas decisões didático-pedagógicas, ao tipo de relação que estabelece com seus alunos e sua profissão, enfim, com seu trabalho em sala de aula.

---

<sup>1</sup> De acordo com os PCN (1998), o ensino de LE não é obrigatório nos primeiros anos do Ensino Fundamental, apesar de muitas escolas brasileiras da rede pública e privada já tê-lo instituído a partir do primeiro ano, e em alguns casos, a partir da Educação Infantil.

## **1. UMA PROFESSORA... UMASALADEAULA**

Minha história como professora começou quando era bem pequena, na escola de Educação Infantil e Ensino Fundamental de minha avó, onde cresci brincando “de ser professora” entre as salas de aula da escola, esticando-me nas pontas dos pés para alcançar o quadro-negro, enquanto dialogava com uma classe imaginária de crianças. Minha mãe também era professora, lecionava na universidade, onde passei algumas tardes em sua sala, brincando com a máquina de escrever, enquanto a via preparar aulas, atender alunos, corrigir provas. De uma forma ou de outra, desde sempre o magistério esteve perto de minha vida. As figuras da mãe e da avó fundiam-se com a da professora; eu desejava ser como elas...

Quando passei para o Ensino Médio, decidi que faria o curso de Magistério. No momento em que comecei a cursar o primeiro ano, logo senti que alguma coisa estava errada, sentia-me frustrada. Intuí que a formação de um professor envolvia questões muito mais complexas e grandiosas do que simplesmente aprender a fazer caixas de cálculo e cartazes coloridos. Desisti do Magistério, mas não de me tornar professora.

Quando chegou a vez do vestibular, decidi pelo curso de Letras Português-Inglês. Em seguida, tive certeza de que aquele era o meu caminho. Porém, ao começar a trabalhar como professora de LEC, na mesma escola onde desenvolvi a presente pesquisa, ainda no primeiro ano da graduação, percebi que não sabia ser professora de língua inglesa (doravante LI) para crianças. Pedi orientação para meus professores, na universidade, mas eles não tinham experiência nessa área; procurei por disciplinas optativas sobre ensino de LEC, mas não havia no meu curso. Então, entendi que teria que aprender por mim mesma. Comecei a estudar livros didáticos, materiais de ensino, manuais para professor (praticamente todos estrangeiros) e a ler sobre desenvolvimento infantil. Aos poucos, fui definindo um modo de dar aula.

Contudo, a experiência de leituras e a prática diária foram me mostrando que o processo de ensino-aprendizagem envolve muito mais do que questões didáticas e metodológicas. Por mais que eu me esforçasse, as coisas nunca saíam do jeito como eu havia previsto, às vezes, saíam muito melhor, outras, piores. Portanto, foi a possibilidade de compreender esse “algo mais”, inerente à prática de ensino-aprendizagem de LEC, que motivou o desenvolvimento desta pesquisa e encorajou-me a “olhar pelo buraco da fechadura” de minha sala de aula.

## **2. ABORDAGEM REFLEXIVA E ESTUDO DE CRENÇAS: UM CAMINHO PARA A FORMAÇÃO DO PROFESSOR DE LEC**

Partindo do pressuposto de que as práticas profissionais são permeadas por aspectos nem sempre facilmente observáveis e solucionáveis (SCHÖN, 2000), a Abordagem Reflexiva tem como idéia central o fato de que “nossas visões, apreciações e crenças estão enraizadas em mundos construídos por nós mesmos, que viemos a aceitar como realidade” (SCHÖN, 2000, p. 39). Segundo essa perspectiva, a sala de aula é compreendida como um espaço de

construção social de significados, de modo que os sujeitos que dela participam conferem significados as suas próprias ações e às ações de outrem (OSÓRIO e TELLES, 1999). A reflexão crítica, entendida como conscientização a respeito dos múltiplos significados que constituem seu contexto pedagógico, vem a ser, portanto, o caminho para que o professor compreenda efetivamente a sua prática. Entende-se que é a partir desse empreendimento de reflexão crítica que a competência profissional, que permite ao professor explicar o que faz, por que e com quais objetivos específicos o faz é desenvolvida, empoderando-o para lidar com seu próprio desenvolvimento profissional e tornar-se agente de mudanças (WALLACE, 1991; MAGALHÃES, 2000; PESSOA, 2002), já que “saber nossas limitações, incoerências e possibilidades enquanto professores é o que torna possível sair de onde se tem estado” (ALVARENGA, 1999, p. 124-5).

A importância de se buscar conhecer as crenças de alunos e professores está, pois, no fato de elas revelarem aspectos de sala de aula aparentemente submersos, ou seja, invisíveis aos olhares míopes e normalmente desatentos dos professores já acostumados com a rotina escolar. Estudar crenças implica reconhecer a sala de aula como um espaço situado sócio-historicamente, onde forças externas e internas inter-relacionam-se, caracterizando cada espaço de ensino-aprendizagem como um contexto único.

O presente estudo apóia-se na teoria sócio-histórica, segundo a qual o mundo em que vivemos é um mundo de linguagens, signos e significações, de modo que o processo de transmutação do mundo em matéria significativa se dá sempre atravessado pela refração dos quadros axiológicos (FARACO, 2006, p. 49), ou seja, nossa relação com o mundo é sempre atravessada por valores. Assim, as axiologias nas quais ancoramos nossa enunciação são elementos constitutivos dos processos de significação, o que, de acordo com Faraco (2006, p. 51), explica as inúmeras semânticas, as várias verdades, os inúmeros discursos, as inúmeras línguas ou vozes sociais (na perspectiva deste trabalho, as inúmeras crenças) com que atribuímos sentido ao mundo.

É, portanto, tendo como referência a teoria sócio-histórica, que Dufva (2003) reconhece que a cognição emerge da interação entre indivíduo e seu meio. Partindo da perspectiva dialógica de Bakhtin (BAKHTIN, 1929 [1997]), afirma que as crenças resultam dos processos de interação nos quais o indivíduo se envolve ao longo da vida, sendo entendidas como uma complexa coleção de pontos de vista e vozes, como “experiências subjetivas” (2003, p. 132). Dufva (2003) explica que, como os processos de interação são contínuos e heterogêneos, as crenças são, igualmente, móveis e susceptíveis a mudanças, e relacionadas aos contextos nos quais o indivíduo se insere. Barcelos (2004, p. 140) afirma que “somos aquilo em que acreditamos”, defendendo que o valor de pesquisa sobre crenças está em entendê-las como recursos de que os sujeitos lançam mão para dar sentido e lidar com contextos específicos de ensino-aprendizagem.

A fim de responder como funciona a dinâmica das crenças da professora e alunos acerca do processo de ensino-aprendizagem de LEC, a partir de suas experiências, ações e interações em sala de aula, a professora-pesquisadora parte de três questionamentos centrais: a) Existe inter-relação entre as crenças da professora, dos alunos e de seus pais? b) Como professora e alunos contribuem reciprocamente para o surgimento de suas crenças? c) Qual a relação entre as crenças dos sujeitos investigados sobre o processo de ensino-aprendizagem de LE com o contexto pedagógico, ações e interações?

### 3. CONTEXTO DA INVESTIGAÇÃO

A presente investigação foi desenvolvida em uma sala de aula de LI como língua estrangeira, com um grupo de oito crianças com idades entre sete e oito anos, que frequentavam um curso de LI extraclasse, em dois encontros semanais de 45 minutos cada, em uma escola de Educação Infantil e Ensino Fundamental, no município de Rio Grande, no Rio Grande do Sul.

O curso extraclasse de Língua Inglesa era, então, ministrado por uma única professora, a professora-pesquisadora do presente trabalho, sendo seu programa organizado a partir de material didático importado próprio ao ensino de LI como língua estrangeira para crianças, selecionado pela escola. Os diferentes níveis do curso são organizados em função da série escolar que o aluno frequenta. A avaliação é informal e conceitual.

As aulas eram oferecidas após o período escolar vespertino (que corresponde ao período das 13h15min às 17h15min), duas vezes por semana, sendo cada encontro de 45 minutos, e faziam parte do repertório de atividades extraclasse, opcionais e cobradas, oferecidas pela escola, dentre as quais: futebol de salão e computação. A coleta do corpus foi realizada de 03 de setembro a 31 de novembro de 2007.

### 4. PROCEDIMENTO DE COLETA DO CORPUS

A coleta do corpus partiu da perspectiva sócio-histórica de gêneros, segundo a qual os textos criam realidades, fatos sociais, oportunizando interações específicas, moldando e restringindo as representações sociais (BAZERMAN, 2005, 2006). Deste modo, os sujeitos foram analisados a partir de gêneros que constituem suas funções como professora e alunos/crianças, ou seja, a partir do conjunto de gêneros (BAZERMAN, 2005) que tais sujeitos, comumente, tendem a produzir no contexto pedagógico.

As crenças da professora foram analisadas a partir dos principais gêneros utilizados pela docente, tais como: a) planos de aula; b) materiais didáticos selecionados (foram utilizados materiais de diferentes lições trabalhadas ao longo do ano). Além desses gêneros textuais, também fizeram parte do corpus um diário escrito pela professora antes e depois de entrar em sala de aula durante todo o período da coleta, no qual ela procurou comentar sobre suas expectativas e impressões frente à aula planejada (MAGALHÃES, 2000, p. 63).

Para análise das crenças das crianças sobre o processo de ensino-aprendizagem de LEC, foram propostas atividades, realizadas em sala de aula, que abrangem gêneros constitutivos do universo do jovem aprendiz, como: a) elaboração de histórias, escritas a partir da sugestão de um tema proposto pela professora-pesquisadora<sup>2</sup> (LEFFA, 1991); b)

---

<sup>2</sup> As crianças, individualmente e em sala de aula, foram solicitadas a terminar de contar duas histórias e completaram uma tirinha da Mônica. A primeira história (história 1) era sobre uma criança que gostaria muito de aprender inglês como alguns de seus colegas de escola e, certo dia, tem um sonho no qual imagina estar na aula de LI. As crianças devem escrever sobre como era esse sonho. A segunda (história 2) é sobre um menino estrangeiro que vem estudar numa escola no Brasil, porém ele não sabe falar nada de português. As crianças, então, escrevem sobre a experiência do menino na sala de aula ao tentar se comunicar com as demais crianças. Na tirinha da Mônica, as crianças precisam definir o que é “Inglês”.

desenhos da sala de aula de LEC; c) brincadeira<sup>3</sup>, que consistiu numa atividade em que alguns alunos foram convidados a brincar de “dar aula de inglês”, enquanto a professora os filmava<sup>4</sup>.

De acordo com a orientação para pesquisas etnográficas, a investigação também envolveu a gravação em vídeo de 3 do total de 5 aulas analisadas. Seguiram-se às gravações, sessões de visionamento, em que a professora-pesquisadora buscou refletir, também através da escrita diário, sobre as aulas que lecionou. As crenças dos responsáveis foram coletadas através de um questionário aberto e outro fechado, no qual eles deveriam marcar seu nível de concordância em relação às afirmativas apresentadas. A criação desse questionário<sup>5</sup> foi inspirada no questionário CRESAL, baseado no questionário BALLI, desenvolvido por Horwitz (FÉLIX, 1999).

## 5. A DINÂMICA DAS CRENÇAS

Partindo do fato de que a linguagem é um sistema semiótico complexo, dinâmico e dialógico, cujos significados são co-construídos, os sujeitos deste estudo serão analisados conjuntamente, a partir do confronto de suas crenças. Assim sendo, analisar a inter-relação e a dinâmica das crenças pressupõe que se retome a idéia de dialogismo que, segundo Fiorin (2006, p. 82), diz respeito ao modo de funcionamento da linguagem que faz um enunciado constituir-se sempre em relação a outro, definindo-se como fronteira em que eu/ outro se interdefinem e interpenetram, sem se fundirem ou confundirem (BRAIT, 2005, p. 80).

A seguir, o corpus é exibido em recortes, a partir dos quais é feita a análise, à luz de pressupostos sócio-históricos sobre linguagem (BAKHTIN, 1929 [1997]), ensino-aprendizagem de LEC (REVUZ, 2002; SCARAMUCCI et al, 2008), desenvolvimento infantil (VYGOTSKY, 2000 [1987], 2001, 2002 [1984]) e estudos sobre crenças (BARCELOS, 2000, 2006; DUFVA, 2003). As crenças que emergiram do contato com o corpus caracterizam-se em torno de três temas centrais, mutuamente relacionados: a) crenças sobre o que seja a aula de LEC; b) crenças sobre o que é uma língua estrangeira; c) crenças sobre o processo de ensino-aprendizagem de LEC. A análise é apresentada de modo a ilustrar o grande

---

<sup>3</sup> A “brincadeira” consistiu numa atividade de investigação baseada na teoria do brinquedo de Vygotsky (1984; 2002). As crianças brincaram de “dar aula de inglês”, no pátio da escola, após o horário escolar, no período de recreação, enquanto esperam por seus responsáveis, ao final da tarde. Para maiores detalhes, consultar a dissertação de Mestrado de Scheifer, 2008.

<sup>4</sup> Todos os excertos das crianças são apresentados tais quais escritos por elas. Entretanto, quando alguma palavra for de difícil compreensão, a professora-pesquisadora colocará o respectivo significado entre parênteses, ao lado da palavra original.

<sup>5</sup> Apesar de reconhecermos que o uso de questionários apresenta um problema metodológico no sentido de que as perguntas e afirmações propostas acabam levando os sujeitos a responderem em função do que lhes é proposto, em vez de expressarem-se livremente sobre suas crenças, como aponta Dufva (2003, p. 140), entende-se que, dada as condições de pesquisa com esses sujeitos e o objetivo da investigação, o uso de questionários justifica-se como alternativa viável para checar crenças sobre aspectos específicos referentes ao ensino-aprendizagem de LEC.

diálogo que caracteriza o processo de constituição e a dinâmica das crenças dos sujeitos investigados.

## **6. CRENÇAS SOBRE ENSINO-APRENDIZAGEM DE LEC DA PROFESSORA, ALUNOS E PAIS**

À primeira vista, a análise dos diários da professora traz à tona um aspecto central de suas reflexões, uma constante e significativa preocupação com o planejamento de suas aulas e com o cumprimento do programa de língua inglesa. Essa preocupação foi explicitada durante todo o período de coleta de corpus, caracterizando-se um ponto de conflito e ansiedade para professora, que compreendia o não cumprimento do planejamento como sinônimo de ineficiência:

De qualquer modo, cumprimos o plano, mas as crianças não tiveram tempo para terminar a última atividade que será retomada no primeiro momento da próxima aula. (Diário: 29/10)  
Fico frustrada quando não consigo fazer todas as atividades que estão no meu plano. Sinto que não fiz meu trabalho direito. (Diário: 31/10)

Observa-se que suas aulas seguem uma rotina didática comum, uma estrutura fixa, típica de planos de aula sugeridos por materiais didáticos, aos quais a professora afirma, em seus diários, ter tido acesso principalmente no início de sua atuação como professora de LEC.

O primeiro momento consiste (...) No segundo momento, meu objetivo é introduzir o tópico da próxima lição. No terceiro momento (...) (Diário: 29/10)

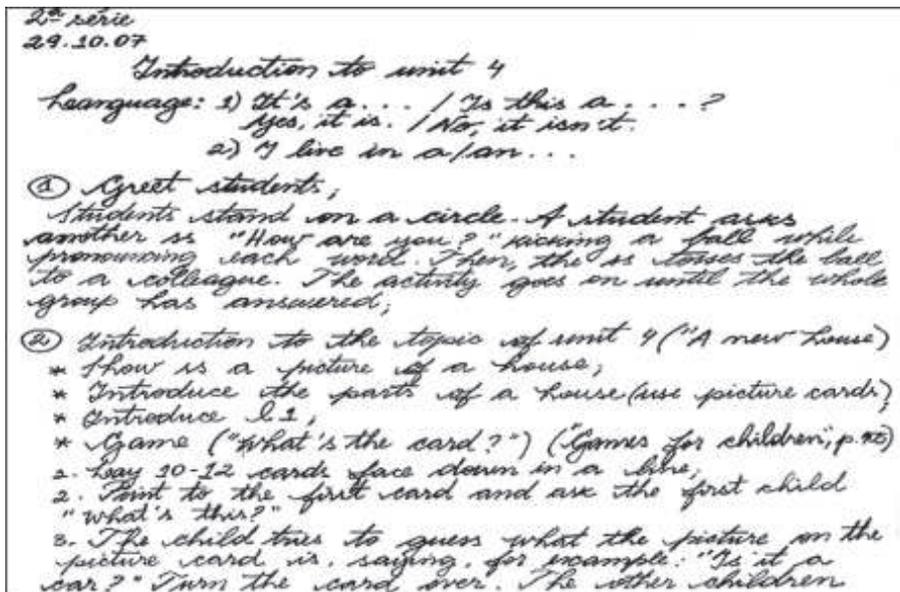


Figura 1: Parte do plano de aula

A crença na aula enquanto uma estrutura linear, organizada em diferentes momentos, é possivelmente determinada pelo próprio formato do gênero textual “planejamento”, já que, segundo Bazerman (2006, p. 10), os gêneros dão forma a nossas ações e intenções. Portanto, é possível compreender que a crença no papel do planejamento na aula de LEC está relacionada à própria esfera de ação na qual a professora está inserida e a partir da qual enuncia, pois para teoria bakhtiniana, o que é dito está sempre relacionado ao tipo de atividade em que o sujeito está inserido.

Além disso, a preocupação da professora com o cumprimento da aula planejada parece, também, justificar-se pelo fato de ela lecionar em um curso particular, o que, por sua vez, estabelece uma relação de compra e venda com os pais, que, através de seus filhos, passam a ser os consumidores de seu ensino e, por isso, são mais exigentes quanto aos resultados a serem alcançados. Os pais parecem entender que o livro didático tem papel central na sala de aula e que aprender significa “não deixar nada em branco”.

Os pais reclamam, não gostam se o ano acaba com muitas coisas em branco no livro. Preciso dar uma apurada no meu ritmo. (Diário: 05/11)

A preocupação excessiva com o cumprimento do planejamento não apenas gera grande estresse e ansiedade como faz com que a professora queira manter seus alunos sob forte controle, pois parece acreditar que a disciplina é essencial para a garantia de uma aprendizagem bem sucedida, sendo o barulho visto como sinônimo de indisciplina. Assim, a professora parece ter dificuldade em lidar com questões inesperadas, que fogem aos passos bem estruturados da aula planejada.

Hoje, tive dificuldade em executar minhas atividades, pois perdi muito tempo pedindo silêncio, alguns alunos não me atendem quando peço silêncio, o que me deixa bastante irritada. (Diário: 29/10)

Entretanto nem sempre o barulho, entendido pela professora como comportamento inadequado, significa que as crianças não estejam envolvidas em processos de ensino-aprendizagem:

Ele perguntou para mim como é que se diz irritado – “Eu falei angry” (Polly – explicando para professora quando ela reclamou da conversa paralela)<sup>6</sup>

As crianças, por sua vez, parecem entender a aula de LEC como uma série de atividades a serem realizadas, atividades divertidas, porém.

Eles fizeram várias brincadeiras e danças e fizeram a dança do “Hokey Pkey e a brincadeira da ora. (história 1 – Ashley 1)  
Ela ouvia um som da aula de Engeles era a musica hokey pokey. Ela pedi para sua mãe para entrar no inglês. (história 1 – Ann)

No recorte a seguir, o comportamento das crianças na atividade proposta de brincarem de dar aula de inglês é analisado pela professora. Ela observa que as crianças brincaram de realizar atividades lúdicas diversas (brincaram, jogaram, cantaram e dançaram), como se estivessem em aula, o que remete à forma como elas percebem o ensino-aprendizagem de LEC. Portanto, tendo em vista que Vygotsky (2001) afirma que as causas relacionadas à fantasia são sempre reais, pode-se considerar que o aspecto lúdico enfocado pelas crianças na brincadeira está ligado a sensações de divertimento e prazer associadas ao ensino-aprendizagem de LI que vivenciam em sua sala de aula. A percepção das crianças sobre o que seja uma aula de LEC parece focada na interação entre sujeitos, no movimento e no som, ou seja, nas ações que são capazes de fazer em conjunto com seus colegas, utilizando a LI, quando estão em sala de aula.

Ao contrário do que imaginei, as crianças não deram valor ao espaço físico, nem a aspectos materiais da sala de aula, por exemplo: quadro, lápis, livros, TV. Em nenhum momento elas mencionaram tais aspectos. Preocuparam-se, ao contrário, com as atividades que poderiam ser realizadas dentro do espaço físico em que estavam. Pareceram condicionadas a ele. Creio que o fato de fazermos atividade lá, de vez em quando, tenha influenciado. Todas as atividades desempenhadas tinham como foco o aspecto lúdico, eram atividades frequentemente feitas em sala de aula. As crianças brincaram apenas de escolher a atividade e realizá-la. (Diário 31/11 – trecho sobre a brincadeira de dar aula de Inglês)

Os pais, compartilhando a mesma percepção que a professora e as crianças, também destacam o aspecto lúdico como essencial ao ensino-aprendizagem de LE, relacionando-o ao prazer, interação e motivação.

---

<sup>6</sup> O termo aquisição, aqui, está sendo usado no sentido de “adquirir” o idioma espontaneamente, através de exposição à língua (ELLIS, 1999).

Através de músicas, figuras, desenhos, filmes, enfim tudo que seja prazeroso para a criança porque desta forma torna o aprendizado mais gostoso. (Responsável 1-Respondendo à pergunta sobre qual seria a melhor forma de aprendizagem para seu filho)  
Exatamente como as aulas são feitas com brincadeiras, música e diálogos, pois primeiramente aprende-se com prazer e assim pode-se ter a base com diálogos e interação com os colegas. (Responsável 3)

O que se percebe é que o brincar, no trabalho da professora, configura-se como uma estratégia de ensino-aprendizagem que viabiliza a aprendizagem do idioma sem que a criança perceba estar envolvida num empreendimento didático-pedagógico. A professora crê que a ênfase no lúdico possibilita uma aprendizagem significativa. As crianças têm a oportunidade de interagir, trabalhando, assim, suas zonas de desenvolvimento proximal (VYGOTSKY, 2000[1987]).

Em seguida, introduzirei a rima. Será uma atividade que, além de desenvolver o *speaking* proporcionará uma ótima oportunidade para se rever o vocabulário desta unidade. O uso dos pandeiros, além de animar os alunos, obriga-os a prestarem atenção no ritmo e na entonação da rima, forçando-os a se adequarem ao som que ouvem. (Diário: 07/11)

Além da música, o vídeo também é utilizado pela professora como um recurso didático que, além de proporcionar uma aprendizagem prazerosa, proporciona momentos descontraídos de interação entre alunos, professora e LI

Após essa atividade, que, prevejo, as deixará “elétricas”, assistiremos a um vídeo cujo tema é “houses”. Antes do filme, servirei *popcorn*, quando, então, treinaremos expressões de cordialidade. Acho que o vídeo acalmará a todos, proporcionando um momento relaxante para as crianças. (Diário: 07/11)

Na figura 2, ao retratar a sua sala de aula de LEC, a criança desenha a televisão e o *DVD player* (localizados no canto superior esquerdo da figura). Outra criança reconhece o papel positivo que o contato com vídeos desempenha no processo de ensino-aprendizagem da LE:

A Polly me conta que a avó comprou o vídeo “Magic English”, pois sua avó quer que ela e o primo falem inglês fluentemente para irem ao aniversário do Big Ban. (Diário: 07/11)

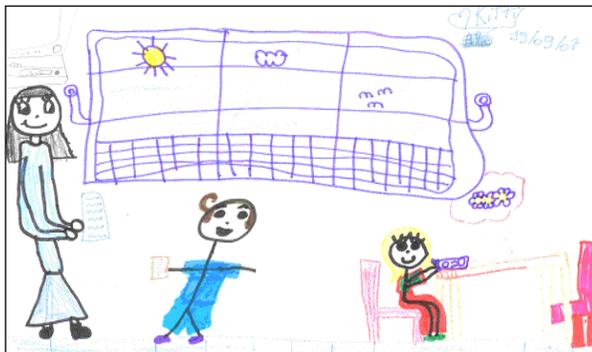


Figura 2: Aula de LEC: ótica da criança

Interessante observar que, na figura 2, a televisão e o *DVD player* são um dos poucos objetos desenhados pela criança. Neste desenho, corroborando o que foi observado na atividade de brincar de dar aula de inglês, os objetos ou instrumentos de ensino-aprendizagem (quadro negro – livros – som – lápis – papel – instrumentos musicais), não parecem ser considerados pelas crianças como elementos essenciais constitutivos do espaço de ensino-aprendizagem. Pelo contrário, na figura 2, o que parece receber maior destaque são os sujeitos professora e alunos.

Compreendendo que o envolvimento e participação dos alunos são imprescindíveis para que ocorra a aprendizagem, a professora coloca-se como agente facilitador do processo de ensino-aprendizagem. Brincando com os alunos, a professora assume o papel do indivíduo mais capaz, aquele que ajuda as crianças a realizarem aquilo que não conseguem fazer sozinhas (VYGOTSKY, 2002 [1984]).

Consegui prender a atenção das crianças e fazer com que participassem. Vou ensinando a rima por partes, fazendo as crianças repetirem à medida que me escutam. Esse tipo de atividade é bastante importante para desenvolver a articulação de fonemas da LI. (Diário: 07/11)

Assim, quando brinca, canta e dança junto com as crianças, a professora cria a oportunidade para que os alunos imitem seu comportamento. Entretanto, imitação (ou repetição), em termos vygotskianos, não supõe cópia externa de modelos, mas, ao contrário, refere-se a desenvolvimento interno de capacidades de controle do próprio comportamento.

As crianças parecem reconhecer esse papel de facilitadora ocupado pela professora:

Perguntava pra professora o que era aquela frase. (história 2 - Ann)

Ela pergunta para tertés (teacher) como se dis. (história 2 - Guy)

A polly me pergunta “Como se diz no quarto da minha mãe tem um espelho grande?” Digo a ela. Ela acrescenta, corrigindo-se “No, two big mirrors”. (Diário: 07/11)

Nesse último recorte, a professora ajuda Polly a dizer uma frase que sozinha não seria capaz de elaborar. A frase “*No, two big mirrors*”, está na sua zona de desenvolvimento proximal, ou seja, está entre aquilo que ela consegue fazer sem assistência e o que consegue fazer em colaboração de alguém mais capaz (VYGOTSKY, 2002 [1984]). Assim, a zona de desenvolvimento proximal caracteriza-se enquanto “lugar de encruzilhada dos processos de interação e interiorização e de ensino” (BAQUERO, 1998, p. 144), de modo que o que a aluna consegue fazer hoje com a assistência de sua professora será capaz de fazer sozinha amanhã.

A responsabilidade da professora em promover situações efetivas de ensino-aprendizagem, em contrapartida, faz com que a aula tenda a ser muito centrada nela (*teacher-centered*) no sentido de depender muito de sua participação, fato que é questionado pela própria professora, em seus diários.

O item 3 da aula, um exercício escrito, resolvi deixar para que as crianças o façam sozinhas.

Minha aula tem sido muito “*teacher-centered*”. (Diário: 05/11)

Meu objetivo, aqui, é promover *group work*. Acho que está faltando esse tipo de interação nas minhas aulas. (Diário: 12/11)

Apesar de a professora comumente assumir uma postura centralizadora em sala de aula, os próprios alunos reconhecem que ajudam uns aos outros no processo de aprendizagem, assumindo, também, o papel de facilitadores:

Polly: “Ele perguntou para mim como é que se diz irritado – Eu falei *angry*”. (Diário: 29/10)

Na segunda atividade, quando estava introduzindo as partes da casa através dos ‘*picture cards*’, perguntei: “Por que será que se diz *BEDroom*?”. Kitty disse: “Sei lá”, Billy olhou para os ‘*picture cards*’ de mobília colados na parede e disse com ar de descoberta, apontando para a figura: “*bed* é cama!”.(Diário: 29/10)

A análise do planejamento diário da professora mostra que todo plano de aula apresenta o item “*language*”, conforme a figura 1, no qual são destacadas as estruturas linguísticas a serem trabalhadas a cada dia. Percebe-se nisso a noção de LE como blocos de estruturas e vocabulário, ensinados a fim de que a nova língua vá sendo construída como se uns blocos fossem sobrepondo-se a outros. A crença da professora parece relacionada à forma como a LE é trabalhada no livro didático, que se divide em unidades temáticas diversas, a partir das quais são trabalhadas estruturas, vocabulário e funções comunicativas específicas, que vão sendo reexaminadas à medida que a criança progride.

Hoje, programei a aula de modo a começar a unidade 4 do livro, introduzindo as estruturas “*What’s this? / Is this a .....?/Yes, it is / No, it isn’t*” e o vocabulário referente à furniture. (Diário: 31/10)

(...) a atividade com os objetos embrulhados foi pensada a fim de aguçar a curiosidade das crianças e introduzir o novo vocabulário e estruturas. (Diário: 31/10)

Ao mesmo tempo, nota-se que a professora preocupa-se em garantir que a linguagem seja aprendida como um todo significativo. Além disso, entende que a LE deve ser incorporada ao cotidiano de sala de aula de forma espontânea. Parece entender que qualquer momento pode ser um momento de aprendizagem da LI:

Hello, boys and girls. Good afternoon. Please, look at the teacher. (Diário: 31/10)

Antes do filme servirei popcorn, quando, então, treinaremos expressões de cordialidade. (Diário: 07/11)

Bill, que diz “*I’m triste*”. Pergunto às crianças “How do you say ‘triste’ em Inglês?”. Kitty responde: “blue”, Billy responde: “sad”. (Diário: 31/10)

Uma das alunas cita o fato de a professora freqüentemente falar em LI em sala de aula:

Ela entrou na aula de inglês todos ihão (iam) senta teacher começou a falar em inglês (...) (história 1 – Ashley)

No que tange à forma como as crianças relacionam-se com o idioma quando expostas a situações de ensino-aprendizagem, elas parecem compreender, dado o hábito de a professora buscar usar a LI para se comunicar com os alunos, que, dentro do contexto de sala de aula, a LE deve ser usada sempre que possível:

Olhando os cartões da segunda atividade, a Ann disse: “Tem três de cada”, em seguida repetiu, corrigindo-se: “Tem three de cada”.(Diário: 29/10)

Quando pego a cesta para distribuir os pandeiros, todos vêm em minha direção, alguns dizem: “Eu quero o grande!”. O Guy diz: “A big tambourine!” (Diário: 07/11)

As crianças percebem a LI enquanto algo que pertence ao outro, algo de fora, estrangeiro. Falar a LI significa tornar-se uma criança estrangeira, o que remete à afirmação de Revuz (2002, p. 221) de que “aprender uma língua é sempre, um pouco, tornar-se um outro”.

Inglês é uma língua de Um País, chamado Inglaterra. (Tirinha da Mônica - Ashley)  
(...) e se a criança tivesse aula com ela ela estaria quase uma garota estrangeira e ela imagina uma aula boa como a minha. (história 1 - Polly)

Em concordância com a proposta do livro didático e com os tipos de atividades a que são expostas, as crianças parecem compreender a LI como um conjunto de palavras a serem aprendidas.

Tem várias palavras em Inglês: Kitchen Toilet Reception Classroom Garden e Library (...).  
(Tirinha da Mônica - Kitty)

Tendo em vista que a professora procura evitar o ensino de palavras soltas, a crença das crianças talvez se justifique pelo fato de a palavra ser a menor unidade sintática significativa a qual elas têm acesso durante a aquisição<sup>8</sup> do novo idioma, em cada nova unidade, e que, neste estágio, é capaz de ser produzida com muita facilidade e espontaneidade pelos aprendizes.

Um dos alunos compreende a LI como somatório de matérias, conteúdos, que devem ser aprendidos e dominados, a visão que talvez seja resultado da própria forma como a LI é ensinada pela professora, que a cada dia introduz uma nova “language”, entorno da qual sua aula se concentra; já que a aula de LI é uma atividade extraclasse e as crianças não são submetidas à avaliação formal durante o curso.

Na matéria ele acertou tudo lá no inglês e depois na outra aula de inglês ele acertou ainda mais a matéria. (história 1 - Bill)

Embora as crianças afirmem que aprender uma LI requer esforço e atenção, como apresentado anteriormente, demonstram gostar de aprendê-la, aspecto esse reforçado pelo caráter lúdico das aulas:

Eu adoro o inglês é uma coisa boa. (Tirinha da Mônica – Kitty)  
É uma coisa muito boa. (Tirinha da Mônica - Ashley 1)  
É legal. (Tirinha da Mônica- Ann)  
O inglês é uma língua estrangeira, é uma coisa legal. (Tirinha da Mônica - Bill)

Nota-se que no contexto pedagógico, professora, ensino e idioma são aspectos indissociáveis e inter-relacionados para as crianças.

(...) eu tenho certeza que a teacher e melhor professora de inglês. (história 2 – Ann)  
Benny adorava o inglês de tanto que ele gosta não faltou nenhuma aula (história 1 – Billy)

Além do papel atribuído à professora, no discurso das crianças, percebemos o papel determinante dos pais como atores fundamentais no processo de ensino-aprendizagem de LEC:

Quando ela acordou ela pediu para sua Mãe para ir para o inglês sua Mãe não dechou e disse outro dia ela ficou triste. E pediu par sua mãe de novo. E a sua mãe decho e ela dechou. Ela ficou muito Feliz. (história 1 - Ashley)

A Polly me conta que a avó comprou o vídeo “*Magic English*” (o mesmo que vou mostrar na aula), pois sua avó quer que ela e o primo falem inglês fluentemente para irem ao aniversário do “*Big-Bang*”. (Diário: 07/11)

A professora procura dar significativa atenção, nas atividades que propõe, às habilidades de escuta e fala, por considerá-las fundamentais nas fases iniciais de contato da criança com o idioma (SCARAMUCCI et al., 2008).

Após essa atividade, introduzirei a nova unidade, conversaremos sobre as figuras, ouviremos a história e faremos uma prática oral. Faremos exercícios com foco no listening e no novo vocabulário. (Diário: 12/11)

Entendendo que é preciso que as crianças pratiquem a LI à medida que vão aprendendo, a professora normalmente começa suas aulas fazendo perguntas relativas a como os alunos estão se sentindo, ao tempo, ao dia da semana em que estão.

Ela diz: “Hello, boys and girls. Good afternoon. Please, look at the teacher”. Em seguida, pergunta às crianças: “*What’s the weather like today?*” Todos respondem em coro: “It’s rainy”. Ela pergunta: “*Is it hot?*” Crianças respondem: “*Yes!*”. A professora completa: “*Yes, it is very hot!*” A professora pergunta: “*What day is today?*” Os alunos respondem: “*Wednesday*”, em coro (...). (Diário: 31/10)

Entretanto, algumas crianças parecem questionar o significado real dessa rotina de perguntas que caracteriza o início de toda aula. O foco constante na repetição, consequentemente, pode levar a um esvaziamento do próprio significado do que está sendo dito. O recorte abaixo é sobre uma atividade na qual os alunos, em círculo e com uma bola, deveriam perguntar uns aos outros sobre como estão se sentindo, procurando picar a bola no chão de acordo com o ritmo e rapidez com que suas frases eram pronunciadas. É importante dizer, porém, que esse foi o primeiro dia de filmagem, o que fez com que as crianças, inicialmente, ficassem um pouco salientes com a presença da câmera em sala de aula.

Uma das alunas, sentada ao meu lado no círculo ficou atrapalhando a brincadeira. Primeiro, enquanto mostrava os ‘*picture cards*’ dos feelings, ela dizia rindo das figuras “*I’m sem cabelo!*”, depois, quando sua colega foi responder, ela disse, atropelando-a, “*I’m sem dente!*” Eu disse para ela deixar a colega responder e ela me disse: “*Mas ela está sem dente!*” (Diário: 29/10)

Segundo Revuz (2002, p. 221), aprender uma LE significa reviver o estágio de *infans* no qual o indivíduo é incapaz de falar. O sentimento de regressão associado a essa situação, segundo a autora, é reforçado quando a aprendizagem privilegia, no início, um trabalho oral, focalizando ritmos e sons. Revuz (2002, p. 221) afirma que esse trabalho de apropriação pela boca não é “natural”, sendo comum suscitar risos e até bloqueios. No recorte abaixo, a aluna, durante a prática da rima, resolve simplificar a palavra “*through*”, a princípio impronunciável e sem sentido para ela, tentando trocá-la por “*flor*”. A criança parece procurar um sentido para o que ouve e diz.

Quando estava explicando a parte que diz “*In goes the refrigerator through the door*”, a Ann me perguntou se não poderia dizer “*flor the door*”. Todos empacaram na palavras “*through*”, ficaram rindo, tentando repeti-la. (Diário07/11)

Ao notar que a repetição, apesar de ser útil em termos principalmente fonológicos, pode gerar alguns problemas referentes ao sentido, a professora começa a questionar-se quanto a esse aspecto.

Observando o vídeo, notei que, ao fazer essa atividade, focalizei basicamente a parte oral. Não explorei o significado da rima. Procurarei fazer isso na próxima aula (...). (Diário: 07/11)

A professora, acreditando que a aprendizagem precisa ser significativa para que se efetive, está atenta ao que seja do agrado das crianças e que possa ser transformado em situação de ensino-aprendizagem.

Enquanto desenhavam, algumas crianças ficavam comentando sobre os cômodos que existem nas suas casas. Quero ver se aproveito essa brecha para, na próxima aula, pedir que cada um comente, em Inglês, sobre suas casas. (Diário: 07/11)

Observa-se, portanto, que de acordo com os propósitos de determinada situação, há momentos em que a professora parece acreditar que deve estar envolvida diretamente nas atividades que propõe, como quando defende ser a aprendizagem um empreendimento coletivo; e outros, em que acredita que os alunos devem trabalhar sozinhos, a fim de desenvolverem maior autonomia em relação a sua aprendizagem.

Também nota-se que a crença na língua como um “todo significativo” é posta em xeque quando a professora sente a necessidade de as crianças prestarem atenção na estrutura da língua e sistematizá-la. Cabe mencionar que isso acontece na mesma aula, sendo tais crenças inferidas no diário do mesmo dia.

(...) quero contextualizar o novo tópico com a realidade de cada criança, para isso, peço que cada aluno desenhe sua própria casa ou apartamento. (Diário: 29/10)  
Procuro trabalhar o vocabulário dentro de estruturas e não de forma solta, por isso o jogo “*What’s the card?*” e o exercício escrito. (Diário: 29/10)

A professora parece acreditar que, para garantir que as crianças aprendam, é necessário investir em atividades que primem pela repetição, ou seja, atividades de caráter behaviorista, que valorizam o reforço do comportamento positivo.

Na última atividade, na qual tinham que repetir as palavras em contexto, todos se concentraram, repetindo as palavras corretamente. Todos pareceram gostar do desafio. (Diário: 31/10)

A crença de que crianças aprendem a LE repetindo-a é corroborada pelos pais no questionário fechado. Todos, sem exceção, afirmam que “para aprender uma LE é importante repetir e praticar bastante”. Uma criança destaca a repetição como uma forma de aprender a LI:

Se esfoçar, estudar e repetir as palavras que a teacher diz. (história 2-Kitty)

Os alunos reconhecem que o aprendizado de uma LE gera tensões no aprendiz:

Ela entrou na aula de inglês todos ião (iam) senta a teacher começou a falar em inglês e ela disse para teacher: Eu não sei falar inglês. A teacher respondeu: Você esta na aula de inglês para aprender o inglês. (história 1 – Billy)

Um dia ele teve que ir ao aniversário e teve que faltar o inglês e chorou muito. No outro dia estava muito triste e explicou porque não foi a aula a teacher compreendeu tudinho. Benny se sentiu bem do que estava antes. (história 1 – Billy)

Ao narrarem, na escrita de uma história, os sentimentos de um jovem aprendiz, ao se deparar com uma LE desconhecida, as crianças citam sentimentos negativos.

Ele pesava (pensava). Ele se/sente choram. (história 2 – Bill)

Porém, cabe retomar que, mesmo que estejam escrevendo sobre uma situação imaginada, a emoção empregada a qualquer situação de fantasia é sempre real (VYGOTSKY, 2001). Assim, entende-se que a percepção do encontro com uma LE como algo que desloca o aprendiz de seu próprio eixo, funda-se numa emoção real já vivenciada pelas crianças, ainda que em grau de intensidade menor. Tais sentimentos convivem com os sentimentos de prazer, associados ao aspecto lúdico da aprendizagem, também vivenciados pelas crianças durante o contato com a LE, como mostrado anteriormente.

## 7. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A análise das crenças da professora permite que se perceba a heterogeneidade que a constitui, heterogeneidade essa que se revela nas diferentes vozes que se entrecruzam e atravessam o seu discurso, oriundas do discurso pedagógico de materiais didáticos, de teorias da Linguística Aplicada, dos alunos, dos pais, da sua própria experiência como professora, enfim, de lugares diversos, criando ora zonas de certeza ora de dúvida no que concerne seu fazer pedagógico.

A escrita de diários parece defrontar a professora com os outros que a constituem. À medida que foi se envolvendo na escrita dos diários sobre suas aulas, a professora foi engajando-se em momentos de reflexão e autocrítica que, ao longo do próprio processo de análise, suscitaram novas percepções e mudanças de atitude.

Após 6 anos de prática, ainda sinto-me um pouco rígida frente às aulas. Aos poucos, estou aprendendo a reconhecer e aceitar os 'imprevistos' de cada aula, a aceitá-los como parte inerente da própria prática. (Diário: 31/10)

Talvez eu esteja confundindo as coisas. Às vezes acho que tenho medo de, como professora, perder o controle da aula. Planejo tudo imaginando uma situação hipotética, como se eu pudesse prever e controlar a reação das crianças. Acho que tenho que ser mais flexível, menos tensa. Quero garantir que tudo flua do jeito como planejei. Se isso não acontece, me sinto frustrada. (Diário 05/11)

A observação de si mesma leva a professora a perceber sua individualidade. Refletida no signo, ela não apenas nele se reflete, mas também se refrata. Ao estranhar-se, toma consciência de si mesma, percebe-se plural, heterogênea, já não é mais a mesma.

A análise do vídeo me causou uma sensação de desconforto em relação a mim mesma. (Diário: 29/10)

As crenças dos alunos também revelam que suas concepções sobre ensino-aprendizagem de LEC, suas crenças, são formadas a partir do entrecruzamento de vozes distintas, principalmente da professora e pais, corroborando o argumento de Dufva (2003) de que as crenças sempre ecoam traços que estão presentes nos discursos dominantes da sociedade. Isso nos leva a refletir sobre a responsabilidade dos professores de LEC em estabelecer os rumos apropriados à formação plena da criança (ROCHA, 2006; RAMOS e ROSELLI, 2008) ao inaugurarem o caminho de ensino-aprendizagem de LE a ser trilhado por seus alunos.

Percebemos, pois, que as crenças dos sujeitos investigados, enquanto percepções que se constituem na e através da linguagem, estabelecem um diálogo entre si, corroborando o fato de que as crenças são construtos dialógicos (DUFVA, 2003). Tal diálogo é marcado por forças centrípetas e centrífugas (BAKHTIN, 1929 [1997]), exercendo as próprias crenças os papéis de tais forças no contexto de ensino-aprendizagem. Assim, as crenças que se inter-relacionam de modo antagônico constituem-se como forças centrífugas, pois criam zonas de dúvida e conflito, e questionam o *status quo* de sua prática; ao passo que as compartilhadas são forças centrípetas, pois criam zonas de conformidade, fazem com que as relações sociais tendam a entrar em harmonia.

O entrelaçado de crenças dos sujeitos analisados, ao mesmo tempo em que revela territórios comuns, estabelece fronteiras, permitindo aos sujeitos atribuírem significados à própria experiência de ensino-aprendizagem, ao mundo que os circunda, aos demais sujeitos com quem compartilham esse mundo, enfim, a atribuírem significados a si mesmos (BARCELOS, 2000).

É, pois, no interior do contexto de sala de aula, entendido como um ambiente semiótico, que a linguagem serve de matéria-prima e de espaço para constituição das percepções subjetivas da professora e de seus alunos, ou seja, de suas crenças. Tais percepções, como mostra a presente pesquisa, formam-se no constante diálogo com todos os elementos que constituem o meio social compartilhado, ecoando marcas desse mesmo ambiente. O presente trabalho, portanto, confirma a tese de Barcelos (2006) de que as crenças são emergentes, socialmente construídas e situadas contextualmente, sendo resultantes de um contínuo processo interativo de interpretação e (re)significação. Neste sentido, as diversas crenças

reveladas na análise refletem a experiência multi-vocal da realidade (DUFVA, 2003) experimentada pelos sujeitos em sala de aula.

Entendemos, à luz deste estudo, que a fronteira entre o eu e o outro, assim como entre professora/alunos, ensino/aprendizagem, brincar/ aprender, língua inglesa/língua materna, professora/ensino-aprendizagem, pais/alunos, percepções individuais/experiência coletiva se caracteriza não como uma completa assimilação de traços distintos, mas como correspondências justapostas, resultantes de significados híbridos e inter-cruzados, construídos no diálogo entre o individual e o social.

Partindo do pressuposto de que só é possível mudar aquilo que se conhece, asseveramos que o processo de análise das crenças empreendido pela professora-pesquisadora, além de criar espaço para que as suas vozes e a de seus jovens alunos emergissem e fossem ouvidas, criou a condição fundamental para que qualquer mudança aconteça: o conflito.

Neste sentido, reconhecendo as especificidades de cada micro-contexto de sala de aula de LEC, o presente trabalho vem mostrar a necessidade de nós, professores, lançarmos um olhar curioso, atento, reflexivo e generoso sobre a sala de aula, entendida enquanto um espaço coletivo mutivocal, cujas práticas pedagógicas relacionam-se a forças distintas oriundas de lugares distintos, a fim de tentar compreender, através da legitimação de tais forças, o caos constitutivo do processo de ensino-aprendizagem.

Dialogando com Bauman (1997), entendemos, porém, que para a reflexão crítica levar ao caminho da emancipação do professor enquanto profissional consciente do que faz, de como faz e das consequências do seu fazer, é necessário que essa reflexão vá longe o suficiente para alcançar os complexos mecanismos que conectam nossos movimentos com seus resultados e os determinam, e as condições que mantêm esses mecanismos em operação. Só então, seremos capazes de pensar e repensar rumos e traçar alternativas que garantam uma eficiência e qualidade de ensino que se traduza no desenvolvimento de professores de LEC autônomos e, principalmente, de futuros melhores cidadãos.

Encerramos este artigo tomando emprestada a poesia de Gregório de Matos Guerra, na qual o “todo”, neste caso, corresponde ao processo de ensino-aprendizagem e a “parte” às crenças da professora e crianças, e cuja essência entendemos que traduz a dinâmica do processo de ensino-aprendizagem de LEC.

O todo sem a parte não é todo,  
A parte sem o todo não é parte,  
Mas se a parte o faz todo, sendo parte,  
Não se diga que é parte, sendo todo.

---

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ABRAHÃO, M. H. V. (1999). Tentativas de construção de uma prática renovada: a formação em serviço em questão. In: ALMEIDA FILHO, J. C. P. de. *O professor de Língua Estrangeira em Formação*. Campinas: Pontes, p. 29-50.
- ALMEIDA FILHO, J. C. P. de. (1999). *O professor de Língua Estrangeira em Formação*. Campinas: Pontes.

- ALVARENGA, M. B. (1999). Configuração da abordagem de ensinar de um professor com reconhecido nível teórico em Lingüística Aplicada. In: ALMEIDA FILHO, J. C. P. de. *O professor de Língua Estrangeira em Formação*. Campinas: Pontes, p. 111-126.
- BAKHTIN, M. (1929). *Marxismo e filosofia da linguagem: problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem*. São Paulo: Hucitec, 1997.
- BAQUERO, R. (1998). *Vygotsky e a aprendizagem escolar*. Porto Alegre: Artes Médias.
- BARCELOS, A. M. F. (2000). *Understanding Teachers' and Students' Language Learning Beliefs in Experience: A Deweyan Approach*. (2000). Tese de Doutorado. University of Alabama. Tuscaloosa, Alabama.
- \_\_\_\_\_. (2006). Cognição de professores e alunos: tendências recentes na pesquisa de crenças sobre ensino e aprendizagem de línguas. In: ABRAHÃO, M. H. V.; BARCELOS, A. M. F. *Crenças e Ensino de Línguas*. Campinas: Pontes, p. 15-42.
- BAUMAN, Z. (1997). *O mal-estar da pós-modernidade*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor.
- BAZERMAN, C. (2005). *Gêneros Textuais, Tipificação e Interação*. São Paulo: Cortez.
- \_\_\_\_\_. (2006). *Gênero, Agência e Escrita*. São Paulo: Cortez.
- DUFVA, H. (2003). Beliefs in Dialogue: A Bakhtinian view. In: KALAJA & BARCELOS (ed.). *Beliefs about SLA: New research approaches*. Netherlands, Kluwer Academic Publishers, p. 131-151.
- ELLIS, R. (1999). *Understanding Second Language Acquisition*. Oxford: Oxford University Press.
- FARACO, C. A. (2006). *Linguagem e Diálogo: as idéias lingüísticas do círculo de Bakhtin*. Curitiba: Criar Edições.
- FÉLIX, A. (1999). Crenças de duas professoras de uma escola pública sobre o processo de aprender língua estrangeira. In: ALMEIDA FILHO, J. C. P. de. *O professor de Língua Estrangeira em Formação*. Campinas: Pontes, p. 93-110.
- FIORIN, J. L. (2006). *Introdução ao pensamento de Bakhtin*. São Paulo: Ática.
- FREEMAN, D.; JOHNSON, K. E. (2001). Teacher Learning in Second Language Teacher Education: A Socially-Situated Perspective. *Revista Brasileira de Lingüística Aplicada*, v. 1, n. 1, 53-69.
- LEFFA, V. J. (1991). A look at students' concept of language learning. *Trabalhos em Lingüística Aplicada*, n. 17, p. 57-65.
- MAGALHÃES, M. C. C. (2000). Aprendendo a ensinar: a autonomia do professor-aprendiz no projeto de extensão da Faculdade de Letras da UFMG. *Revista Linguagem & Ensino*, v.3, n. 2, p. 61-73.
- OSORIO, E. M. R.; TELLES, J. (1999). O professor de línguas estrangeiras e o seu conhecimento pessoal da prática, princípios e metáforas. *Revista Linguagem e Ensino*, v. 2, n. 2, p. 29-60.
- PESSOA, R. R. (2002). *A reflexão interativa como instrumento de desenvolvimento profissional: um estudo com professores de inglês da escola pública*. (2002). Tese de Doutorado. Universidade Federal de Minas Gerais. Belo Horizonte, 2002.
- REGO, T. C. (1999). *Vygotsky: Uma perspectiva histórico-cultural da educação*. Petrópolis: Vozes.
- REVUZ, C. (2002). A língua estrangeira entre o desejo de outro lugar e o risco do exílio. In: SIGNORINI, I. (org.) *Língua(gem) e identidade*. Campinas: Mercado de Letras.

- ROCHA, C. H. (2006). *Provisões para Ensinar LE no Ensino Fundamental de 1ª a 4ª Séries: dos Parâmetros Oficiais e Objetivos dos Agentes*. (2006). Dissertação de mestrado (Mestrado em Linguística Aplicada). Unicamp. Campinas.
- ROCHA, C. H.; BASSO, E. A. (orgs.). (2008). *Ensinar e aprender língua estrangeira nas diferentes idades: reflexões para professores e formadores*. São Carlos: Claraluz.
- SCARAMUCCI, M. V.; COSTA, L. P.; ROCHA, C. H. (2008). A avaliação no ensino-aprendizagem de línguas para crianças: conceitos e práticas. In: ROCHA, C. H.; BASSO, E. A. (orgs.) *Ensinar e aprender língua estrangeira nas diferentes idades: reflexões para professores e formadores*. São Carlos: Claraluz, p. 85-114.
- SCHEIFER, C. L. (2008). *Ensino de Língua Estrangeira para Crianças: entre “o todo” e “a parte”: uma análise da dinâmica das crenças de uma professora e de seus alunos*. (2008). Dissertação de mestrado (Mestrado em Letras). Universidade Católica de Pelotas. Pelotas.
- SCHÖN, D. (2000). *Educando o Profissional Reflexivo: um novo design para o ensino e a aprendizagem*. Porto Alegre: Artmed.
- TELLES, J. A. (2002). A trajetória narrativa: histórias sobre a prática pedagógica e a formação do professor de línguas. In: GIMENEZ, T. (org.) *Trajetórias na formação de professores de línguas*. Londrina: Eduel, p. 3-15.
- VYGOTSKY, L. S. (1987) *Pensamento e Linguagem*. São Paulo: Martins Fontes, 2000.
- \_\_\_\_\_. (2001). *Psicologia Pedagógica*. São Paulo: Martins Fontes.
- \_\_\_\_\_. (1984) *A formação Social de Mente*. São Paulo: Martins Fontes, 2002.
- WALLACE, M. J. (1991). *Training Foreign Language Teachers: a reflective approach*. Cambridge: Cambridge University Press.

Recebido: 04/09/2009

Aceito: 14/10/2009