



**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SERGIPE
PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
MESTRADO EM EDUCAÇÃO**

ENTRE CENÁRIOS...CRIANÇAS:

As emoções como experiência estético-formativa para a aquisição da língua inglesa

CAMILA ANDRADE CHAGAS VIEIRA

São Cristóvão – Sergipe
2018



**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SERGIPE
PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
MESTRADO EM EDUCAÇÃO**

CAMILA ANDRADE CHAGAS VIEIRA

ENTRE CENÁRIOS...CRIANÇAS:

As emoções como experiência estético-formativa para a aquisição da língua inglesa

São Cristóvão – Sergipe
2018

FICHA CATALOGRÁFICA ELABORADA PELA BIBLIOTECA CENTRAL
UNIVERSIDADE FEDERAL DE SERGIPE

Vieira, Camila Andrade Chagas
V658e Entre cenários...crianças : as emoções como experiência
estético formativa para a aquisição da língua inglesa / Camila
Andrade Chagas Vieira ; orientador Antônio Meneses. – São
Cristóvão, 2018.
63 f. : il.

Dissertação (mestrado em Educação) – Universidade Federal
de Sergipe, 2018.

1. Educação – Estudo e ensino. 2. Língua inglesa – Estudo e
ensino. 3. Crianças. 4. Emoções. 5. Cultura. 6. Aprendizagem. I.
Meneses, Antônio, orient. II. Título.

CDU 37.016:811.111



UNIVERSIDADE FEDERAL DE SERGIPE
PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO E
PESQUISA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM
EDUCAÇÃO



CAMILA ANDRADE CHAGAS

"ENTRE CENÁRIOS...CRIANÇAS: as emoções como experiência estético-
formativa para a aquisição da língua inglesa"

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-
Graduação em Educação da Universidade
Federal de Sergipe e aprovada pela Banca
Examinadora.

Aprovada em: 27.02. 2018

Prof. Dr. Antonio Vital Menezes de Souza (Orientador)
Programa de Pós-Graduação em Educação/UFS

Prof. Dr. José Mário Aleluia Oliveira
Programa de Pós- Graduação em Educação/UFS

Prof.ª Dr.ª Christiane Ramos Donato
Universidade Federal de Sergipe/UFS

Prof.ª Dr.ª Cassia Virgínia Moreira de Alcantara
Universidade Pio Décimo/ FPD

SÃO CRISTÓVÃO (SE)
2018



**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SERGIPE
PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
MESTRADO EM EDUCAÇÃO**

CAMILA ANDRADE CHAGAS VIEIRA

ENTRE CENÁRIOS...CRIANÇAS:

As emoções como experiência estético-formativa para a aquisição da língua inglesa

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, Área de Concentração: História, Política, Sociedade, como exigência parcial para a obtenção do título de Mestre em Educação sob a orientação do Prof. Dr. Antônio Menezes.

São Cristóvão – Sergipe
2018

DEDICATÓRIA

Ao meu amado Bruno e à nossa bebê Carol.

Aos meus queridos irmãos.

À minha querida mãe.

Ao meu orientador e parceiro.

Aos professores de inglês para crianças.

AGRADECIMENTO ESPECIAL

Ao meu querido orientador Prof. Dr. Antônio Menezes que desde o início acreditou e me desafiou para a relevância desta pesquisa. Sempre com humor e apoio, foi mais que um orientador, um grande parceiro. Sinto-me honrada por ter sido orientada por um pesquisador tão sábio e experiente. Não só ao que se refere à pesquisa, mas sobre a vida e viver, nossas conversas ficarão em minha memória.

Sempre!

AGRADECIMENTOS

Ao meu querido e amado Bruno, por todo apoio, admiração e companheirismo em todos os momentos. Por nossa amada bebê, que tanto me acompanhou no último ano da pesquisa. Me fazendo ter certeza que não estava sozinha, pois um amor forte e puro habitava em mim. Sem vocês seria muito mais difícil. Seu conforto, Bruno, acalenta qualquer desalento ou pesar. Te amo.

Aos meus irmãos pelo incentivo e torcida em cada etapa vencida. Mesmo longe, nossos corações sempre estão conectados. Amo vocês!

À minha mãe querida, por todas as orações e palavras de engajamento. Sua admiração por cada conquista, torna o ganho mais especial e feliz. Mãezinha amada!

Aos professores do programa que contribuíram para minha formação e reflexão acerca da educação e do desenvolvimento de pesquisa.

Ao grupo de pesquisa SEMINALIS, que através de reuniões e discussões envolventes ampliaram meu conhecimento em áreas diversas. Experiência muito boa conviver com vocês.

Aos professores Dr. José Mário Aleluia Oliveira e Dr^a Christiane Ramos Donato que gentilmente participaram de minha banca e adicionaram em sugestões e palavras de suporte à minha aprendizagem no campo da pesquisa. Manhã bastante agradável e divertida.

À querida professora Dra. Cássia Alcântara pelo incentivo inicial e apoio ao longo do percurso, até o fim, com a banca de defesa! Sua participação foi importante e revigorante.

Aos queridos amigos de meu convívio que vibraram, apoiaram e compartilharam meus resultados com alegria e emoção! Sem vocês faltaria muita diversão nesse processo.

À instituição que possibilitou a realização desta pesquisa, assim como a coordenadora pelo apoio e confiança.

Aos pais dos alunos da turma que autorizaram a observação e registro das experiências vividas, pela credibilidade em meu trabalho.

Obrigada a cada um com carinho!

RESUMO

As experiências socioculturais de crianças possuem *expressão emocional* estética, lúdica e formativa. Na contemporaneidade, a socialização ocorre por complexa rede de interações sociais mutuamente demarcada por diversidade de processos, produtos e artefatos culturais e multimidiáticos, não restritos aos costumes de uma comunidade, origem familiar, ou ainda, reduzido à escola e seus agentes. O contato diário de crianças brasileiras, com diferentes códigos e símbolos linguísticos de outros idiomas, desafia o professorado quanto à aquisição de segunda língua. O ensino de inglês para crianças tem obtido exponencial crescimento de interesse no Brasil e, ao mesmo tempo, reduzida inovação metodológica, de modo que, o ensino da língua inglesa nos primeiros anos de vida ocorre, quase sempre, pela replicação e adequação de princípios, estratégias, métodos e técnicas, desenvolvidas para adultos, em face às exigências sociais do ensino de língua estrangeira para crianças. *Os efeitos das emoções* como experiência estética, lúdica e formativa para a *aquisição da Língua Inglesa por crianças da pré-escola* é o objeto dessa pesquisa. O campo de estudo dessa pesquisa é interdisciplinar: engloba a Didática, a Psicolinguística, a Sociologia da infância e a Antropologia das emoções como suportes teórico-metodológicos. Os instrumentos de coleta de informações foram a observação participante ativa (OPA), o diário de campo e o romance-formação, seguidos pela escrita etnográfica. Participaram desse estudo doze crianças com idades entre quatro e cinco anos, por aproximadamente dois semestres letivos. Os resultados encontrados explicitam que as emoções vivenciadas pelas crianças nos contextos de mediação didática exercem influências na aquisição da Língua Inglesa. Destacam-se *três efeitos das emoções* sobre a aquisição da Língua Inglesa por crianças: (a) *efeito disposicional catalisador* à aprendizagem do inglês; (b) *efeito acionalista sociocognitivo* ao uso da língua (c) *efeito restritivo de recusa* ao desenvolvimento de habilidades de comunicação em idioma Inglês.

PALAVRAS-CHAVE: Língua Inglesa. Cultura. Emoções. Crianças. Método de Ensino

ABSTRACT

The sociocultural experiences of children have aesthetic, playful and formative emotional expression. In contemporary times, socialization occurs through a complex network of social interactions that is mutually demarcated by a diversity of processes, products and cultural and multimedia artifacts, not restricted to the customs of a community, family origin, or even reduced to the school and its agents. The daily contact of Brazilian children, with different codes and linguistic symbols of other languages, challenges the teachers about the acquisition of second language. The teaching of English for children has obtained exponential growth of interest in Brazil and, at the same time, reduced methodological innovation, so that the teaching of the English language in the first years of life occurs almost always by the replication and adaptation of principles, strategies, methods and techniques developed for adults, in view of the social requirements of foreign language teaching for children. The effects of emotions as aesthetic, playful and formative experience for the acquisition of English Language by pre-school children is the object of this research. The field of study of this research is interdisciplinary: it encompasses Didactics, Psycholinguistics, Childhood Sociology and Anthropology of emotions as theoretical-methodological supports. The instruments of information collection were active participant observation (APO), field diary and novel-formation, followed by ethnographic writing. Twelve children aged four to five years participated in this study, for approximately two academic semesters. The results show that the emotions experienced by children in contexts of didactic mediation influence the acquisition of the English Language. We highlight three effects of emotions on the acquisition of the English Language by children: (a) the dispositional effect catalyzing the learning of English; (b) Affective sociocognitive effect on the use of language (c) restrictive effect of refusal to develop communication skills in English language.

KEYWORDS: English Language. Culture. Emotions. Children. Teaching method

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	01
MATERIAIS E MÉTODOS	06
RESULTADOS E DISCUSSÃO	12
Ponto de Partida	13
As Categorias da Pesquisa	36
CONCLUSÕES	45
REFERÊNCIAS	48

INTRODUÇÃO

Essa pesquisa se insere no debate sobre o ensino de língua inglesa para crianças brasileiras (BÁRBARA; RAMOS, 2003; COSTA, 2001; FERONI, 2010 e 2011; GEMENEZ; PERIN ; SOUZA, 2003). Discute-se a problemática da formação e da atuação profissional de professor(a) de inglês, a partir da produção do conhecimento no campo educacional (LEFFA, 2001; MACEDO, 2002; CUNHA, 1998; BELLONI, 1992; CHARLE e VERGER, 1996; ANDRÉ, 1999; ASSIS, 2001; GARCIA, 1999; CARVALHO, 1998; MOREIRA, 1996). A formação de professor(a) é sempre desafio inadiável (MOREIRA, 1990 e 1999; POWACZUK, 2012; ROMANOWSKI; MARTINS; JUNQUEIRA, 2004). Desde a licenciatura em Pedagogia ou em áreas específicas às ciências humanas e sociais, naturais ou exatas, artes, dentre outras, exigem compromisso ético com as problemáticas do tempo presente e enfrentamento lúcido ante a ambivalência nos terrenos da profissão docente (LIBÂNEO, 1986; SCHON, 2000; SMAGORINSKY, COOK; JOHNSON, 2003; ZABALZA, 2004; ZEICHNER, 1993; ABRAHÃO et al, 2004; SAVIANI, 1983).

A formação de professor(a) de língua inglesa não pode se afastar da reflexão antropológica no ensino (BAETENS-BEARDSMORE, 2003; FERONI, 2011; KRAMSCH, 1998; GIMENEZ; ORTENZI; MATEUS, 2000). As questões da cultura, do bilinguismo, das mediações sociotécnicas (CAMBRA, 2003; CASTELLOTTI, 1997; SANTAELLA, 2003; CORACINI, 2003; COSTA, 2001), somadas aos circuitos das redes sociais contemporâneas, em uma época em que as culturas digitais proliferam o *contágio* inesperado com as *alteridades* (KILANI, 1994), não permitem a apatia ou o descaso da visibilidade e, muito menos, a prática de ensino descontextualizada em contexto de sala de aula (MOITA-LOPES, 2003; KRASHEN, 1983; KRAMSCH, 1998), de aprendizagens específicas e de desenvolvimento de habilidades, formação de competências linguísticas (NAUSSBAUM, 1999; PORQUIER, 2004; PY, 1994; ROCHA, 2008; POPLACK, 1988). Parte-se do princípio segundo o qual o *mundo é construído* na e pelas interações sociais, banhadas por uma teia densa de significado que é a cultura (GEERTZ, 1989 e 1997; BRUNNER, 1997; ROGOFF, 2003; SCHEGLOFF; JEFFERSON e SACKS, 1977). Nesses termos, o desenvolvimento profissional de professor(a), a formação e a atuação docente não se configuram como elementos dissociados de ambiências polifônicas nas quais as culturas perfazem hibridismo, dialogias e estranhamento ante o culto às

permanências das identidades (SOUZA, 2008; ZANELA, 2005; SHWEDER, 1984). Por isso, é que se pode falar em uma cultura da docência engendrada por entre culturas de formação (SOUZA; MOTA, 2013).

O ensino de língua inglesa no contexto brasileiro, e em qualquer parte do mundo, esbarra-se com a variedade de influências e trocas culturais advindas da globalização (AGGER, 1992; IANNI, 2004; ATKINSON, 1992). Tal processo afeta a dinâmica de uso dos códigos linguísticos e os modos particulares de interação e comunicação na passagem do idioma nativo à língua inglesa (FARACO, 2003; GASS, 2005; GIMENEZ, 2001). As crianças, os jovens e os adultos são agentes sociais que se movimentam, transitam e se modificam entre *circuitos de culturas* (GROSJEAN, 1982). Crianças, jovens e adultos socializam-se como *herdeiros* e *traidores* de tradições, fazendo circularidades, retroações, afirmações, negações e curtos-circuitos entre códigos, símbolos e seus significados (HALL, 1964; MACEDO, 2002; MAGALHÃES, 2002; PY, 1994). Nesse cenário, legitimam-se, como agentes sociais que operam no cotidiano, complexas redes de significados, sentidos e interpretação sobre o mundo social nos quais produzem sentidos e significados para sua própria existência pessoal, social e histórica.

A escolarização de crianças consiste em processo socializador de ampla dinâmica de *formação na cultura* (VEIGA, 2002; NOGUEIRA; CATANI, 1998; BRANDÃO; LELIS, 2002). Na contemporaneidade as interações sociais são mutuamente demarcadas por diversidade de processos, produtos e artefatos culturais e multimidiáticos, não restritos aos costumes de uma comunidade, origem familiar, ou ainda, reduzidos à escola e seus agentes (ALMEIDA; NOGUEIRA, 2002; SANTOMÉ, 2003; PACHECO, 2004). O contato diário de crianças brasileiras com diferentes códigos e símbolos linguísticos de outros idiomas desafia o professorado quanto à aquisição de segunda língua (CLARK, 1990; NASH, 1997).

O ensino de inglês para crianças tem obtido exponencial crescimento de interesse no Brasil e, ao mesmo tempo, reduzida inovação metodológica (BREWSTER; ELLIS; GIRARD, 2002; MOON, 2000; CAMERON, 2001; PHILLIPS, 2003). Tais elementos reforçam a centralidade da discussão em torno da ideia segundo a qual o ensino da língua inglesa nos primeiros anos de vida ocorre, quase sempre, pela replicação e adequação de princípios, estratégias, métodos e técnicas, desenvolvidas para adultos, em face às exigências sociais do ensino de língua estrangeira para crianças (READ, 1996; SCOTT; YTREBERG, 1990; TONELLI, 2007). Todavia, as transformações sociais e o crescente acesso da população à cultura escolar no Brasil trouxeram outros contornos para o campo da didática do ensino de

Língua Estrangeira e para a metodologia do ensino de Inglês para as gerações contemporâneas (MARINS, 2005; CASTELLOTTI, 1997; ROCHA, 2008; TONELLI; RAMOS, 2007; SANTOS, 2009; ASSIS-PETERSON, 2008).

Na aquisição e/ou desenvolvimento da linguagem, os agentes sociais *na cultura*, não apenas lidam com elementos operativo-rationais da cognição (memória, atenção, raciocínio, percepção, etc.) (ANTÓN; DiCAMILLA, 1998; PICA, 1987; PAGÈS, 1976; ANDERSEN, 1991). Existe, em complementaridade, a polissemia das *emoções humanas* como constructos sociais que medeiam a aprendizagem humana institucionalizada (COELHO; REZENDE, 2011; ELSTER, 1999; FRAISSE, 1963; KOURY, 2004). A aquisição da linguagem pela criança nos primeiros anos de vida é, certamente, importante campo de estudo dentro do campo da formação e do desenvolvimento profissional de professor(a) de Língua Inglesa (CORRÊA, 2006; 1999 e 1998; HYAMS, 1986; MATURANA, 2001; SCILIAR, 1991; GUAISTI, 2002). Esta pesquisa considera o estudo das emoções produzidas e partilhadas de distintos modos em diferentes culturas e os modos de apropriação pelos quais se dão a aprendizagem de práticas culturais (ALBANESE, 2010; De STASIO et al., 2007; DENHAM, 1986; MACHADO et. al., 2008) como ponto de partida para a compreensão e problematização do ensino de Língua Estrangeira, em especial, para o ensino de Língua Inglesa para crianças da pré-escola no Brasil.

Entende-se, aqui, as emoções como elementos socioculturais e históricos (KOURY, 2003, 2004 e 2005; KOURY; BARBOSA, 2015; MAISONNEUVE, 1975). As emoções não são universais (LUTZ; WHITE, 1986; LUTZ, 1988). Emoções são elementos biopsicossociais demarcados pelas tensões dos *circuitos culturais* nos quais têm origem a aprendizagem social, o *imprinting*, a repetição e a transgressão inventiva da linguagem (MANGHI, 1999). A emoção é um artefato antropológico (ROSALDO, 1980; VELHO, 1981 e 1986; BARBOSA, 2017). A criança, sobretudo, no processo de aquisição da linguagem opera de modo bastante peculiar sobre as expressões emocionais, constituindo apropriações, usos e leituras sobre os processos da interação social, inscrita nos domínios da língua, especificamente, e da linguagem, como um todo (KOURY, 2009 e 2014; KUPER, 2002).

As experiências socioculturais de crianças consolidam-se, inicialmente, com base nas *expressões emocionais* (MINERVINO et. al., 2010; PAPALIA; OLDS; FELDMAN, 2001). Não é possível ocorrer as aprendizagens *na cultura* somente porque é funcional e estrutural, há dinâmica cognitivo-racional nelas contida (PAVARINI; LOUREIRO; SOUZA, 2010; HARTER; WHITESELL, 1989). A afetividade - emoções, sentimentos e suas variações - faz parte de um dos mais importantes domínios do desenvolvimento humano: as *aprendizagens na*

cultura (HUGHES, 2011; DAMÁSIO, 1995 e 2000). Pode-se afirmar que *a aprendizagem escolar da criança* se constitui por arranjos estéticos contextualizados pela relação pedagógica institucionalizada (SOUZA, 2007; ALMEIDA, 1999; ALMEIDA, 2000; CARVALHO, 1987), cuja característica é a ativação de fontes inéditas de compreensão do mundo social, a partir de uma dialogia *pupillus ludens* com as mediações culturais do *adulto-professor(a)* (WALLON, 1986; TASSONI, 2000).

Nesse sentido, os *efeitos das emoções* como experiência estética, lúdica e formativa para *a aquisição da Língua Inglesa por crianças da pré-escola* é o objeto dessa pesquisa. Entende-se como *efeitos* tudo aquilo que é produto resultante de uma ação primeira, causal, no caso dessa pesquisa, *as emoções* (KIROUAC, 1994; NADEL-RULFERT, 1986). *Efeitos das emoções* são elementos observáveis, variáveis e contingentes aos esquemas iniciais das emoções experienciadas pelas crianças (ou por qualquer agente social humano) que traduzem *maneiras comuns à pessoa que sente* quanto ao reconhecimento, interpretação e ação de esquemas cognitivos, dispostos à aprendizagem institucionalizada (GALVÃO, 1998; DANTAS, 1992; SANTOS, 2003; WALLON, 1975a, 1975b e 1986). Nesta pesquisa, os efeitos das emoções voltam-se à aquisição da Língua Inglesa pela criança.

A abordagem teórico-metodológica desta pesquisa é interdisciplinar (SOUZA, 2011 e 2014; GUSDORF, 1977; JANTSCH, 1995; JAPIASSU, 1976; KLEIN, 1990). Engloba a Didática, a Psicolinguística, a Sociologia da infância e a Antropologia das emoções como campos discursivos de pertinência e relevância sociocrítica ao desenvolvimento da pesquisa (MÜLLER; CARVALHO; ALMEIDA, 2009; CORSARO, 2005, 2002 e 2011; BARBOSA, 2007; BARRA, 2006; BEGNAMI, 2010; BELLONI, 2009; BUSS-SIMÃO, 2009; COHN, 2005; JAMES, 2005; JAVEAU, 2005; JENKS, 2002). Nessa perspectiva, existe recorrência a conceitos distintos que se somam através da pesquisa qualitativa de base hermenêutica. Considera-se importante ultrapassar os limites da produção da pesquisa em educação voltados à defesa de teorias educacionais centradas em epistemologias nomotéticas, aquelas afeitas à compreensão generalizada dos processos educativos e formativos.

O objetivo da pesquisa foi analisar *efeitos das emoções* como experiência estética, lúdica e formativa para *a aquisição da Língua Inglesa por crianças da pré-escola*. A finalidade desse estudo é contribuir com a formação de professor(a) de Língua Inglesa no sentido de provocar experimentações didáticas que sejam inventivas e criativas. Considera-se que as emoções vivenciadas pelas crianças junto ao professor(a), nos contextos de mediação didática, exercem influências na aquisição da Língua Inglesa: catalisa, aciona ou restringe aprendizagens. A

dimensão social, histórica e cultural das emoções, junto ao processo socializador da escolarização e da mediação didática nos espaços formais da sala de aula possibilitaram a compreensão fecunda desse processo. Não se pretende, aqui, elaborar críticas exaustivas ou análises sobre a metodologia do ensino de Inglês para crianças no Brasil. A intenção é modesta, e, é outra: consiste em favorecer outros olhares, daqueles mais simples e não menos complexos, sobre a aquisição da Língua Inglesa por crianças, de modo a dialogar com as particularidades e as singularidades dos agentes sociais que produzem e são produzidos pelos artefatos de suas próprias significações, relações e construções sociais de culturas, *no plural*. Quem sabe, assim, no trânsito de professor(a) de Língua Inglesa para crianças, não se possa reinventar o cotidiano de práticas e de formação, inscrevendo-se num processo de autoformação e alteração mútua pelas trocas horizontais de significado entre pares e parceiros que se inscrevem e reescrevem suas ações no mundo.

MATERIAIS E MÉTODO

A base teórico-metodológica da pesquisa fundamenta-se na perspectiva interdisciplinar de produção do conhecimento (JANTSCH; BIANCHETTI, 1995). Entende-se o domínio interdisciplinar como fonte e produto de epistemologias constitutivas (MEHAN, 1982; SOUZA, 2007), sem incorrer em convergências por homogeneidade ou evitação do que é oposto, por contrariedade e insuficiência explicativa de termos, ideias ou métodos (SOUZA, 2011). A interdisciplinaridade visa a inovação teórico-conceitual e/ou metodológica (PHILLIPI JÚNIOR, 2000; KLEIN, 1990; SOUZA, 2014). Por isso, não consiste em reunião desarticulada de teorias ou conceitos, autores e métodos diferenciados quanto à origem e filiação sócio histórico de sua produção e nem evita as críticas ao projeto disciplinar moderno (PAVIANI, 2014).

Essa pesquisa tem como fonte inspiradora o viés interpretativo da análise social das interações ocorridas em sala de aula, através da mediação didática e da pesquisa-didática (STENHOUSE, 1987; MARCONDES; LEITE; LEITE, 2009; CANDAU, 2000; ANDRÉ, 2008; FERNANDES; LEITE, 2007; GATTI, 2008; FRANCO, 2008). A pesquisa-didática tem como ponto de partida os debates e produções em educação a respeito do professor-pesquisador e do professor reflexivo (SOUZA, 2004; DICKEL, 1998; GERALDI; FIORENTINI; PEREIRA, 1998; ZEICHNER, 1998; BORBA, 2001; ALARCÃO, 2001). Além disso, trata-se de pesquisa qualitativa em educação, através da qual se recorre à escrita etnográfica associada aos estudos da Sociologia da Infância (CORSARO, 2005; 2002 e 2011), cuja finalidade é entender a *cultura de pares* e a *reprodução interpretativa* que emergem nas interações sociais de crianças em contextos variados de socialização, a exemplo da escola (MÜLLER; CARVALHO, 2009).

Em *Sociologia da Infância* a cultura de pares diz respeito ao conjunto estável de atividades ou rotinas, artefatos, valores e interesses que as crianças produzem e compartilham na interação com seus pares (CORSARO, 2011; BELLONI, 2009). Em outras palavras, trata-se de considerar a criança como *agente criativo* de seu próprio desenvolvimento e *agente produtor de cultura*. A *reprodução interpretativa*¹ se refere aos aspectos inovadores da

¹ O termo reprodução **vai além da simples imitação ou internalização passiva da cultura** pelas crianças. É por isso que a criança contribui ativamente para a produção e mudança cultural, ao passo que suas infâncias, e consequentemente suas brincadeiras, são afetadas pelas sociedades e culturas das quais são membros (CORSARO, 2005).

participação da criança na sociedade. Essa participação ocorre através dos *episódios de brincadeira*, nos quais a *estética lúdica* é partilhada entre os pares de formação (crianças ou adultos). Em *Sociologia da Infância* registram-se as interações pelo método etnográfico, particularmente, pela escrita etnográfica. Essa modalidade de pesquisa e procedimentos possibilita entender os modos pelos quais “as crianças criam e participam de suas culturas de pares singulares por meio da apropriação de informações do mundo adulto de forma a atender seus interesses próprios enquanto crianças” (CORSARO, 2011; p. 31).

A base interdisciplinar de maior recorrência na construção desse estudo dá-se na construção de plano conceitual da pesquisa e não na inovação do método de produção de conhecimento em educação (ANDRÉ, 2001; LUDKE, 2001; LUDKE; CRUZ ; BOING, 2009). A escolha por esses tipos de pesquisa permite a definição de procedimentos de análise associados aos aspectos processuais da pesquisa que configuram releituras sobre o fenômeno educativo, com base em categorias de análise que dão ao estudo constituição heurística (LUDKE, 2001; MARCONDES; LEITE; LEITE, 2009). Por fim, direciona-se à compreensão das práticas sociais como parte das interações sociais e como resultado das trocas culturais, apropriações e ressignificações de objetos, símbolos, enunciados, sentidos, práticas e discursos (GERGEN, 2002; GUANAES, 2006). Logo, esta dissertação pretende contribuir com o desenvolvimento de planos conceituais voltados à análise das experiências de ensino da Língua Inglesa destinado às crianças brasileiras.

Os principais instrumentos utilizados para o desenvolvimento da pesquisa foram a **observação participante ativa**, o **diário de campo** e o **romance-formação**. A escrita etnográfica de base interpretativa permitiu o registro, análise e reflexões sobre o objeto-contexto-processo de pesquisa. A observação participante ativa foi utilizada com o objetivo de compreender dinamicamente as interações ocorridas entre as crianças quando em situações de experimentação pessoal, ou seja, em situações de vivências e expressões emocionais ocorridas no ensino-aprendizagem de Língua Inglesa. Na observação participante ativa, tanto as crianças quanto professores, protagonizam episódios com ocorrência de circulação de emoções entre os envolvidos no contato com elementos da Língua Inglesa (palavras, frases, leituras, escritas etc.). Os efeitos das emoções na aquisição da Língua Inglesa sobre as crianças tornaram-se central ao registro e análise nesta pesquisa.

O registro das experiências ocorreu por anotações livres. O **diário de campo** foi amplamente empregado, servindo como recurso de registro, reflexão e compreensão sobre as experiências partilhadas entre os envolvidos na pesquisa. A finalidade desse tipo de instrumento

permanece além do simples registro: permite aos pesquisadores a observação e a escuta sobre sua própria formação. Faz enxergar o lugar de onde se fala, as nuances de olhares e as vias múltiplas de entendimentos. Nisso, põe em movimento qualquer um que já tenha se acostumado a ficar relativamente estável em algum lugar na experiência pedagógica.

O **romance-formação** foi escolhido pelas potencialidades heurísticas que possui. Chama-se *romance-formação* o dispositivo de registro escrito das experiências da pesquisa, produzido sob forma de narrativa de romance literário em associação com a escrita do tipo acadêmica (MENEZES, 2015). Nesse tipo de instrumento, objetiva-se a reflexividade do pesquisador-autor, criando espaços para que sejam possíveis a reinvenção da realidade dentro da pesquisa qualitativa (MENEZES, 2016). Esse instrumento é também interdisciplinar, porque inova quanto aos modos de produção de conhecimento e socialização dos resultados. Por fim, outra característica relevante do *romance-formação* é a escrita de si de pesquisador(a), dentro de um plano heurístico de narrativas não linear, os quais se inserem nas abordagens (auto)biográficas como suporte teórico, metodológico e epistemológico de pesquisa-formação (MENEZES, 2015 e 2016).

Os procedimentos aplicados no desenvolvimento do estudo foram organizados em **três etapas**. As duas primeiras etapas foram dedicadas à aprendizagem e à formação *para a pesquisa*. A organização e análises de informações obtidas em sala de aula da pós-graduação, reflexões ligadas ao objeto da pesquisa junto ao orientador e aos colegas, além da participação em debates e escritas reflexivas (diário de campo) fizeram parte da **primeira etapa**.

A **segunda etapa** foi dedicada ao levantamento de referências pela adoção de quatro procedimentos técnicos específicos. O primeiro procedimento consistiu em *leituras livres*, sem prévia delimitação de categorias pertencentes ao objeto-processo de pesquisa. Nessa parte do trabalho a intenção foi o contato com as diferentes abordagens teóricas, conceituais e metodológicas ligadas ao tema. Logo, a leitura de referências impressas ou digitais, até a inclusão de contato com recursos multimidiáticos de diferentes plataformas (jogos de tabuleiro, jogos digitais, revistas digitais e impressas etc.) fizeram parte desse movimento de formação. Os cinco primeiros meses de formação no mestrado envolveu e exigiu leituras mais gerais, mantendo-se, em fluxos, o caráter de exploração do tema de pesquisa.

O segundo procedimento técnico foi a seleção de referências distribuídas por áreas de conhecimento relacionadas ao estudo. Deu-se início ao contato e estudo de produções no campo da Psicologia da Educação e do Desenvolvimento (BEE, 1996. 1997; BALDWIN, 1973; CARRARA, 2004; FIGUEIREDO, 2002 e 2000; JAPIASSU, 1983; MOREIRA, 2011;

MUSSEN, 1995; PAPALIA et al., 2000; ILLERIS, 2013); Psicolinguística (CORRÊA, 1998; SCILIAR, 1991); Didática (BONIN, 2008; CANDAU, 2000; FRANCO, 2008; MARCONDES, 2009) e Antropologia das Emoções (MENEZES, 2002; BARBOSA, 2017; COELHO, 2011; KOURY, 2009, 2011 e 2014).

O terceiro procedimento técnico envolveu fichamentos, leituras dirigidas recomendadas pelo orientador de pesquisa. Incluíam-se, nesse processo, a recomendação de uso imediato da observação participante ativa (OPA) dentro dos espaços de trabalho nos quais atuo como professora de ensino de Inglês para crianças e os encontros de debates sobre os materiais estudados. Esse momento foi relevante para o desenvolvimento da pesquisa e para a aprendizagem profissional na pós-graduação. O quarto procedimento técnico foi o registro escrito das experiências sob forma de relatos de aula, seguidos de reflexão teórico-metodológica sobre as práticas de ensino e as interações comunicativas, as expressões emocionais e seus efeitos na aquisição da língua inglesa pelas crianças. Foram feitas anotações dispersas, inicialmente, porém, com potencial etnográfico estruturado.

A **terceira etapa** se refere ao estudo, emprego e uso sistemático da escrita etnográfica. A definição pela pesquisa qualitativa nem sempre é algo objetivamente construído. Nessa etapa, pude me envolver diretamente com as práticas de ensino de Inglês para crianças de modo a produzir *estranhamento antropológico* naquilo que me era familiar: a sala de aula, os métodos e as rotinas escolares. As conversas e leituras sobre materiais ligados à socialização e à escolarização de crianças, associadas às primeiras aproximações teóricas e conceituais das emoções fizeram parte desse processo. Ocorreu como momento de difícil compreensão sobre o objeto de pesquisa. Qualitativamente, como processo sócio histórico de minha formação, todo esse processo ia se transformando, alterando-me. Entre momentos de tranquilidade e de incertezas, percebia, nessa etapa da pesquisa, a complexidade do estudo que estava desenvolvendo. Os diversos campos de conhecimento escolhidos para compor as perspectivas de análise na pesquisa cruzavam-se de modo robusto. Já havia reconfigurado conceitos como o de criança, infância, socialização, aprendizagem, desenvolvimento, didática e propriamente da experiência de formação pela pesquisa.

A delimitação de escolha pelos participantes do estudo incluiu a contingência de minha atuação profissional. Como professora e estudante da pós-graduação, optei por desenvolver a pesquisa com crianças com as quais desenvolvo ensino de Língua Inglesa (doze crianças) em contexto específico de atuação profissional: escola da rede privada de ensino. De início, surgiram barreiras à pesquisa. A equipe administrativo-pedagógica demonstrou receio parcial

quanto ao tipo de metodologia adotada na pesquisa e a recomendada pela instituição. Essa barreira foi vencida e a pesquisa aceita por não alterar as rotinas já instituídas, senão, adicionar observações sistemáticas, registros mais detalhados e focalização ao objeto (os efeitos das emoções no processo de aquisição da língua inglesa pelas crianças) sem prejuízo à aprendizagem das crianças e aos compromissos metodológicos e técnico-pedagógicos assumidos com a escola, pais e gestores da instituição. Por questões éticas e por solicitação dos envolvidos não será feita menção nominal aos participantes da pesquisa e ao *locus* em que foi desenvolvido esse estudo. A rotina se manteve como já planejada e atrelada ao uso de material didático, porém com a preocupação em variar em momentos de concentração, momentos de relaxamento e ludicidade. Assim como atividades grupais e artísticas que foram adicionadas ao programa para favorecer maior expressão de opinião e efeito das emoções pelas crianças. A observação quanto à vivência livre para registro das emoções era feita em situações variadas. Durante a roda com todo o grupo, em momentos de brincadeiras livres entre as crianças, conversas informais dos alunos, e qualquer outro momento que exemplificasse o efeito das emoções na aquisição da Língua Inglesa. A transição entre a atividade livre e controlada sempre é feita com uma música temática. As crianças já reconhecem a que cada uma corresponde e se guiam sem muita necessidade de repetição pela professora.

A descrição, análise e reflexão sobre o processo desenvolvido durante dois semestres letivos serão expostos de modo a não trazer à tona a identificação da instituição escolar e seus agentes sociais. Porém, a riqueza do trabalho etnográfico garante a compreensão sobre os elementos de análise e a caracterização de experiências, episódios e situações que ilustram, problematizam e enriquecem a pesquisa e os resultados obtidos. O foco de interesse e de análise dessa pesquisa são as interações entre as crianças, a aquisição da língua inglesa e a professora responsável pela classe de alunos, nesse caso, protagonizada por mim mesma. Para tratar as informações da pesquisa *foram utilizados nomes fictícios*, criando-se narrativas etnográficas que possibilitem aos interessados acompanhar, refletir e analisar toda a experiência vivenciada nesse percurso teórico-metodológico. Enfim, o interesse central da pesquisa foi entender os efeitos das emoções, como experiência estética, lúdica e formativa para a aquisição da língua inglesa por crianças da pré-escola (com idade entre quatro e cinco anos)

A escrita formal da dissertação surgiu como um momento de decisão perturbadora. A escolha da abordagem, da linguagem a ser utilizada, a modalidade do registro, a escritura da experiência, as categorizações da pesquisa. De imediato surgem a análise e a interpretação das experiências vividas. Assim, delinearam-se os seguintes elementos: (a) a análise de informações

não seria trabalhada de modo estanque com as discussões teóricas e metodológicas (fundamentação teórica ou revisão de literatura, por exemplo); (b) as categorias da pesquisa somente vieram à tona nos últimos momentos de escrita da dissertação; (c) os resultados da pesquisa não prescindem de hipóteses teóricas, mas, são efeitos das análises construídas durante todo o processo. Desse modo, esse percurso metodológico possibilitou o desenvolvimento do estudo e da formação dialógica da pesquisadora, tanto teórico-metodologicamente, quanto no âmbito do desenvolvimento profissional e pessoal.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Essa parte da dissertação engloba a descrição, análise e apresentação de resultados da pesquisa. Um processo delicado porque traz à tona os limites da formação profissional e o incessante retorno à própria experiência de vida pessoal e social através dos quais fui me construindo na docência, na aprendizagem pelo ensino e pela pesquisa acadêmica. Por isso, não se toma como ponto de partida, apenas, a descrição retórica de autores, obras e ideias dentro do campo da educação e suas ligações com o tema desse estudo. Faz-se uso da escrita etnográfica com a finalidade de registrar, refletir, analisar, questionar e *inventar* outros modos de compreensão sobre o fenômeno da aprendizagem de língua inglesa por crianças da pré-escola no Brasil.

A escrita etnográfica é diferente da Etnografia. Primeiro, porque, a primeira, faz parte da segunda, sem, contudo, exigir que seja mantido como um *padrão*, um estilo, uma estrutura de características universais, modelar, pronto a ser reproduzido. Aliás, a Etnografia contemporânea desafia os antropólogos-etnógrafos e os etnógrafos não-antropólogos pela dimensão interdisciplinar que alberga. A escrita etnográfica ultrapassa o relato, como construção textual de gênero narrativo-descritivo-explicativo sob forma de prosa, e, redimensiona-se pelas riquezas da experiência do contato e do contágio com as *pessoas que criam sentidos e significados*, partilhando-os entre consensos, dissensos, conflitos e rupturas. Assim, esta parte da dissertação é composta por registros, diálogos e evocação de fontes (as crianças, os autores, as experiências de pesquisa sob a voz da pesquisadora em formação). Escrita etnográfica contemporânea é misto de romance-prosa-invenção²². O ponto central são as emoções, como artefatos sociais e culturais, e seus efeitos na aquisição do idioma inglês nos primeiros anos de vida escolar. Nesse conjunto, pretendem-se contribuir com a área da metodologia de ensino e da didática da Língua Inglesa para crianças brasileiras.

²² Essa parte da dissertação foi escrita em gênero textual misto. Varia entre textos em prosa argumentativa, típica da produção acadêmica, e, ao mesmo tempo, os relatos de pesquisa são narrados como romance. Trata-se de um romance-formação (MENEZES, 2015 e 2016). Esse tipo de escrita acadêmica foi estimulado pelo orientador de pesquisa, Prof. Dr. Antônio Menezes, e foi construído em parceria com ele durante a realização da pesquisa.

Ponto de Partida: primeiras impressões e registros

Ao longo de pouco mais de uma década (2006-2018), atuando como professora na educação infantil, observo o aumento da procura pelo ensino de Inglês para crianças brasileiras. Não me espanto ao encontrar diversos motivos pelos quais os adultos, pais e responsáveis, realizam esforços para concretizar o aprendizado da Língua Inglesa, desde as primeiras experiências de socialização escolar. Porém, a questão não é tão simples. O ensino de Inglês para crianças possui especificidades e limites teórico-metodológicos. E, desde o início de minha atuação profissional no magistério, chegou como um desafio a ser enfrentado, não apenas as questões ligadas à prática de ensino de Inglês para crianças, mas, a ansiedade e as expectativas de pais ou responsáveis, coordenadores de área, gestores escolares, coordenadores pedagógicos das instituições de ensino.

Uma turma cheia de crianças de diferentes origens de classes sociais, ávidas pelo conhecimento de mundo, experimentando os costumes e as diversidades de culturas, não me assusta ou me desperta paralisia intelectual. Pelo contrário, faz-se questionar o estabelecido, refletir as regras sociais e as dinâmicas pelas quais as experiências de socialização são marcadas pela presença da linguagem. Isso me faz refletir, demoradamente, sobre a aquisição da língua materna e sobre as possibilidades do bilinguismo, da poliglotia, das redes sofisticadas de aprendizagem que entram em movimentação, a partir da experiência humana de produzir sentido ao mundo e com os homens. Por isso, entendi, desde cedo, que a experiência social é cultural. São inseparáveis o homem, a cultura e as práticas sociais de produção de linguagem-significado.

Eu estava mesmo era atônita. Não sabia o que esperava. E, o pior, eu tinha que esperar o bendito relógio atingir as 8 horas da manhã, em seu compasso lento, diante de minha ansiedade. Um silêncio carregado de barulho dentro de mim. *Quem seria o mais agitado da turma?*³ – perguntava-me. E, insistia nisso porque a agitação me desafia e me reorienta em sala de aula. Permite que eu repense, reinvente as atividades e me encontre, mesmo estando em outro lado da experiência.

³ No *romance-formação* as falas intimistas da pesquisadora serão registradas em itálico. Em outras partes do texto, fora do *romance-formação*, o uso do itálico será utilizado como recurso enfático, concentrando a ideia segundo a qual o termo, ou expressão em destaque, é um termo-conceito, não apenas, uma palavra a compor sentenças para registro de pensamentos. A distinção entre ambos os gêneros de registro textual será identificada com o emprego de asteriscos em sequência (*****). Isso indica que termina um gênero de registro textual e começa outro.

Nesse troço todo de *ser professora de Língua Inglesa para crianças* encontro minhas memórias escolares. São poucas as minhas memórias como estudante, mas, certamente, as vívidas, trazem em mim, sensações agradáveis nos primeiros anos de ingresso na vida escolar. E, eu sempre me pergunto, até hoje, porque não fui agitada como meus pequenos alunos. [...] sei que agitação é o que sempre mobilizo, ano após ano, quando dou como iniciado, novo ano letivo. É que a novidade, sempre me deixa com brilho nos olhos e vibra o coração.

Eu estava ali, na sala, desde cedo. O ritual de sempre: acordar cedo, conduzir-me à escola, revisar a rotina do dia, deixar à disposição os materiais, checar recursos, espaços e me manter calma, à espera da novidade dos “agitados”. Essa sensação é parceira de longas datas. Freud, com certeza, teria uma *paciente ativa*, cheia de perguntas e respostas, mesmo que não me sirvam por muito tempo. O fato é que minhas escolhas em atuar como professora de Inglês para crianças da pré-escola não é tarefa menos laboriosa. Meus colegas e eu nos enganamos quando pensamos que o domínio da Língua Inglesa, em termos de matéria de ensino, metodologia e didática, envolve somente brincadeiras, estabelecer planejamentos e cumprir programas básicos.

Eu fico na suspensão de cada instante! – pensei, poucos minutos da brevidade do encontro com as crianças. Entrou o primeiro. Sozinho, com mochila maior que o tronco esquelético e que a força que os pequenos músculos suportariam. Chegara sem cerimônias, livre, sem estranhamento. Não sorriu para mim. Foi logo sentando na primeira cadeira e perguntando:

- Cadê todo mundo?

Eu, ao ensaiar resposta, fui surpreendida com a chegada “de todo mundo”. Entraram oito, todos ao mesmo tempo. Agora, a diversidade das reações era notável. Claro que os encontros, concretamente efetivados, *não me deixaram menos ansiosa*. Pronto. Estava em plena ação, mas, em silêncio. Aprendi com o tempo que não se fala com crianças em primeiro contato. Leva-se tempo para que seja possível a comunicação entre os envolvidos. Dei-lhes o tempo necessário para que fosse interrogada por uma das alunas, Thamara⁴, quatro anos de idade, comunicativa e fã de Carrossel, novela do Sistema Brasileiro de Televisão (SBT). Foi logo dizendo:

- Bom dia, professora Helena! Você é nossa professora? – disse Thamara.

⁴ Os nomes das crianças são todos fictícios, conforme solicitação dos envolvidos na pesquisa. Qualquer verossimilhança é mera coincidência.

Aproveitando o contato, sorrindo, respondi:

- Meu nome é Camila. Sim, serei a professora de todos vocês. Sejam bem-vindos e bem-vindas, meninos e meninas.

Naquele instante me senti mais confortável com a situação. Na minha cabeça mantinha um diálogo comigo mesma:

E o conteúdo a ser trabalhado, como apresentar? Preciso mostrar eficiência no ensino porque as crianças têm que aprender a falar o idioma – uma insistente cobrança, aliás, regra para quem atua no sistema privado de ensino.

Estava em minha cabeça e no meu corpo a crise de muitas professoras e professores da Educação Infantil. Parece que a profissão de professor(a) nunca encerra o conflito da incompletude. Pode até chegar o momento de maior tranquilidade no domínio da experiência do ensino, mas, sem dúvidas, o conflito da incompletude persistirá. É uma sensação que os professores e professoras vivenciam e, às vezes, partilham entre si. Por essa razão, me dediquei a pesquisar e ler cada vez mais sobre o tema de aquisição de uma segunda língua na Educação Infantil. A cada nova descoberta e conhecimento adquirido, novas experiências em sala tornavam meus estudos mais abertos às descobertas e criação. E, ao meu redor, após chegarem mais duas crianças, Dêniton e Talmut, completava onze crianças, daquelas doze, com as quais estaria trabalhando por dois semestres letivos.

O ambiente era o mais acolhedor possível e os receios de novidades, estranhamentos e parcial esquiva, comum às crianças, em momentos como esses, pareciam orquestrar uma melodia própria à turma. Havia, ali, um ritmo a se desenhar, logo nos primeiros trinta minutos, naquela manhã. Dentro de mim, a tranquilidade havia tomado assento e passei a me expressar em Língua Inglesa:

- Good morning, class! – falei com expressividade a observar o olhar atento da maioria.

Ouvi, instantes seguidos, um longo repetir da frase, em coro:

- Good moooooooooorning, professora!

Estava feito o primeiro ritual: as crianças já reconheciam minha função dentro do espaço da sala de aula e interagiram com espontaneidade à comunicação em idioma Inglês. Seguiram-se as ações como esperado. Falei sobre a aula de Inglês, sobre as brincadeiras e sobre a importância de aprender outra língua com alegria, respeito ao coleguinha e da necessidade de não ter vergonha. Lembrei, instantes imediatos, após a última frase, das inspirações da

Psicologia e da Educação, áreas das quais manteve estreitos interesses durante a formação no mestrado em educação na Universidade Federal de Sergipe. Pensava: *estarei eu provocando o efeito inverso no comportamento das crianças ao recomendar ações?* Risos. Pensava, titubeava, sorria e experienciava de modo pessoal (daqueles modos práticos que a experiência nos faz agir) e de modo acadêmico, procurando suavizar os impulsos e suas consequências. No fundo, eu estava mesmo era no conflito da incompletude.

A aquisição de segunda língua na educação infantil não é matéria de interesse apenas de linguistas e professores de idioma. Há décadas, pesquisadores nacionais e estrangeiros enfrentam os desafios do ensino e do aprendizado de uma língua estrangeira nos primeiros anos de vida escolar. Sabe-se que a aprendizagem de um idioma diferente da língua de origem envolve elementos psicolinguísticos, sociológicos, antropológicos, neuropsicológicos, didáticos e estéticos. O desenvolvimento físico, psicossocial e cognitivo de habilidades implica em diferentes resultados na aquisição de língua estrangeira. Esse processo de desenvolvimento dá-se por fatores complexos, nos quais se somam aprendizados na cultura, sob forma de situações lúdicas, prazerosas e experiências sociais.

As janelas de oportunidades para o desenvolvimento da língua são abertas pelo nascimento: a janela para adquirir sintaxe pode fechar com cinco ou seis anos, enquanto a janela para adicionar novas palavras nunca se fecha. Portanto a habilidade de aprender uma segunda língua é maior entre o nascimento e os seis anos de idade, depois sofre uma transformação constante e uma redução.

NASH, J. Madeleine.
How Children's Brain Develops.
Time Magazine. February 10, 1997. P.8

As experiências sociais e as interações comunicacionais mediadas na cultura tornam-se os principais fatores que indicam a real concretização de desenvolvimento mais significativo no aprendizado de outro idioma pelas crianças. Isso porque com o passar do tempo as mudanças ocorridas no de formação social influenciam o aprendizado, tanto na parte neuropsicológica, quanto na parte cognitiva (PHILLIPS, 1999; REILLY; WARD, 1997). O conhecimento experiencial e o uso social de comunicação interativa na cultura demonstram as amplas possibilidades de enriquecimento linguístico nas habilidades para a aquisição de um novo idioma. Clark (1990) destaca exatamente a diferença entre adultos e crianças no que se refere à aprendizagem de outra língua. Justifica-se a diferença pelo fato das crianças serem abertas para aquisição de novos conhecimentos. Elas aceitam o novo com maior facilidade e consequentemente tem mais confiança em si, pois ainda não passaram pelo processo de restrições e bloqueios que os adultos adquirem no decorrer da vida.

Crianças têm menos inibições em aprender uma língua estrangeira e menos resistência para a idéia...Crianças vivem mais riscos devido a terem menos inibições. Elas são mais confiantes em tentar responder os sons de uma língua estrangeira... Crianças não têm medo de cometer erros: para elas são continuações do processo de aprendizado da própria língua.

CLARK, John. Teaching children: is it different?
Times Magazine. Set-october, 1990 p.12

No ensino de inglês para crianças, os momentos de prática livre e convívio social, as crianças e seus pares crianças-adultos-crianças, tornam a aprendizagem fenômeno ligado às interações sociais por excelência. Nesse sentido, refletir acerca do ensino na Educação Infantil engloba signos, significantes e sua circulação na cultura e nas práticas sociais.

De acordo com Philips (1999) a construção do aprendizado por parte das crianças envolve processos complexos ligados à aprendizagem emocional na cultura da qual fazem parte. O elemento emocional, não restrito às dimensões neuroquímicas, comporta significados e significantes que se ampliam em circuitos dialéticos (sempre recriando significados), tão logo a criança não apresente ideias restritas na aquisição de vocabulário, por exemplo, de modo que consegue associar e desenvolver combinações que as auxiliam no aprendizado de um novo idioma. Nessa perspectiva, “[...] crianças não têm vergonha: elas respondem o significado oculto à língua usada e não se preocupam com palavras ou frases individuais” (p. 21).

É ‘*gud mornin*’ que diz, professora? – falou, logo em seguida, Andrelgo, cinco anos, preocupado em acertar. Um dos modos comuns à sua personalidade é ser irrepreensível no que faz. Com atenção carinhosa, emiti a sonoridade [gʊd 'mɔrnɪŋ]. Deu-se por satisfeito, Andrelgo, que saiu saltitante, à esquerda, em busca de contato com Vrico, quatro anos, um dos mais engenhosos da turma, apreciado de máquinas e perito em desmontar brinquedos, só por curiosidade de saber como funcionam.

Naquele instante, observei que era espontâneo a busca de informações sobre a pronúncia do inglês por parte das crianças. Mas, dei-me conta que, nos últimos dez anos, convivi com o fenômeno sem me dar conta, em vias de fato. Entre as atividades do ensino e a coordenação dos primeiros contatos, passamos a interagir com os recursos da sala de aula. Eram livros, filmes em DVD, sucata, jogos de tabuleiro, jogos digitais, caixas, bonecos, dentre outros. Um

verdadeiro paraíso para crianças e professores interessados em compor aprendizados com a variedade de instrumentos, códigos e experiências.

- Atenção, turma! Vamos conhecer nossa sala de aula? – e repetia em idioma inglês, logo em seguida, a mesma frase: *Attention, class! Let's get to know our classroom?*⁵

Sim, professora! – repetiu-se, o coro!

Passamos a apresentar os materiais e recursos que seriam utilizados durante as aulas. Nesse momento, dispus-me a falar os nomes de cada material em língua portuguesa, sem evocar, de imediato, a curiosidade do termo correspondente em língua inglesa. No entanto, algo inusitado ocorreu. Blonda, cinco anos e meio, ao pegar o caderno sobre a mesa disse:

- Esse é meu cauderno, professora.

Estava ocorrendo ali, a primeira tentativa da busca de correspondência entre língua portuguesa e uma segunda língua. Ao notar a expressão empregada por Blonda, Sergoff, cinco anos completos, disse, acompanhado por uma pequena audiência de três outros colegas, a saber, Castlonida, Férvida e Jhanilde, respectivamente, quatro, cinco e quatro anos de idade. Falou Sergoff:

-Não é aula de Espanhol é de Inglês. E caderno em inglês não é assim.

Blonda, arredia exige explicação: - Então, como é?

Sergoff, envergonhado, junto aos colegas, exige-me explicação imediata. Dei-lhe pistas, mas, não garanti a resposta pronta e acabada. Sempre penso que a melhor forma de ensinar o idioma Inglês é colocar em xeque o que se sabe e experimentar, entre erros e acertos. Ao final, disse-lhe:

- Tem muitas formas de dizer a palavra caderno em Inglês. Uma delas é ^{copy}book, outras são ^{exercise} book ou simplesmente ^{book}. Observava as reações. Pareciam mais disputas entre velhos rivais. Olhares de espanto, com misto de “nem você sabia, lá lá lá lá lá lá”!

Não quis delongar o processo e nem aprofundar a discussão. Estávamos no início do semestre e teríamos muitas outras oportunidades de retomar o assunto. O mais importante é que, feito as devidas confrontações entre eles, por eles mesmos, todos saíram para entrar em

⁵ Todas as vezes que fizer uso do idioma Inglês será aplicado a escrita em suspensão, dentro do texto. A finalidade é dar destaque e informar aos leitores a dinâmica das experiências ocorridas durante a pesquisa.

contato com os outros recursos, afinal, conforme disse Manusga, 4 anos, “caderno todo mundo tem”.

Ficamos, todos, manuseando os objetos, conhecendo o espaço e, entre uma atividade recreativa e outra, foram se estabelecendo aproximações empáticas entre uns e outros. Assim, o primeiro dia seguiu tranquilo, culminando numa atividade de contato indireto e observação dirigida aos novos membros das aulas de inglês.

O ensino-aprendizagem de uma língua estrangeira ganha mais significado para uma criança quando a mesma cria uma relação entre o campo do significado e o da percepção visual, utilizando recursos lúdicos. Vygotsky (1994 e 1998) traduz que o significado da aprendizagem torna-se o centro e os objetos que eram dominantes tornam-se subordinados. Isso porque a criança reconhece na palavra a propriedade do objeto e quando brinca ela não usa a palavra, mas sim o objeto que ela determina. Como usar um bloco de madeira e brincar de carrinho, é apenas uma transferência de significados.

Os fatores neuropsicológicos, em associação com os socioculturais e tecnocientíficos, também são aliados do processo de ensino-aprendizagem na Educação infantil. A brincadeira e o clima descontraído, guiado pela curiosidade em movimento, nas salas de expressão em Língua Estrangeira, favorece outro tipo de entendimento sobre as práticas de ensino e as questões metodológicas. Torna-se um problema do campo de currículo e da formação de professores de Língua Inglesa. Principalmente no que se refere à aprendizagem da habilidade oral, na pronúncia de alguns fonemas do idioma Inglês, os quais são mais difíceis para um adulto pronunciar, a criança o reproduz sem apresentar grandes dificuldades, devido a menor resistência ou barreira de experimentação fônica (fonética e fonológica).

Torna-se relevante construir as práticas de ensino e de aprendizagem de idiomas estrangeiros dentro de uma perspectiva interacionista social. A inclusão de uma Língua Estrangeira ao currículo escolar auxilia na formação das crianças, jovens e adultos, pois amplia conhecimentos e desenvolve áreas cognitivas, afetivas e sociais, importantes para a interação e comunicação em sociedade. Destaca-se, pois em importância a Língua Estrangeira, uma vez que “[...] a aprendizagem desperta processos internos de desenvolvimento que somente podem ocorrer quando o indivíduo interage com outras pessoas” (OLIVEIRA 1992: p.33).

Para Orlandi (2003), a linguagem é um fator importante para o desenvolvimento mental e social. Isso porque, ao passo em que é constituída, a linguagem organiza e orienta o

pensamento numa relação tênue e complexa, auxiliando a constituição de traços de identidade e exercendo função social e comunicativa entre os usuários de sistemas linguísticos em diferentes culturas. Nesse sentido, a respeito da aquisição de uma segunda língua, várias hipóteses são sustentadas por diferentes autores. Krashen (1988) considera que a relação entre aprendizagem e aquisição (*learning/acquisition*) é um dos mais antigos e centrais problemas da linguística e da didática das línguas. Estabelece-se, pois, uma distinção clara entre *learning*, considerado como estudo formal em termos de receber, processar e acumular informações, transformando-as em conhecimento por meio de esforço intelectual e de capacidade de raciocínio lógico dos sistemas linguísticos e *acquisition*, considerado como o desenvolvimento de habilidades funcionais através de assimilação natural, intuitiva, inconsciente, nas situações reais e concretas de ambientes de interação humana). E ainda sustenta a predominância de *acquisition* sobre *learning* no desenvolvimento de proficiência em línguas.

A *acquisition* está mais intimamente ligada aos processos cognitivos. Nesses termos a proficiência linguística depende relativamente de conhecimento armazenado, e, sobremaneira, estabelece-se por habilidade assimilada na prática, construída através de experiências concretas. Harpaz (2003) esclarece que a aquisição da fala e a descoberta do mundo são processos paralelos ocorridos no desenvolvimento linguístico de crianças. Isso significa que a interação linguística da qual a criança participa proporciona a maioria dos dados nesse processo de desenvolvimento cognitivo. Como consequência, as estruturas neurocognitivas que correspondem aos conceitos resultam de aprendizagens culturais e interacionais da língua. É o que ocorre com o chamado *input linguístico*. Enquanto tal, esse termo significa **experiências proporcionadas pelo uso que o falante faz da linguagem em suas interações e, especialmente, ao se comunicar**. Krashen (1988) sustenta que assimilação de línguas ocorre em situações reais, quando a pessoa está exposta a uma linguagem que esteja um pouco acima (não muito acima) de sua capacidade de entendimento.

Os percursos e rotinas em sala de aula seguiram, desde o primeiro instante de contato, com a tranquilidade esperada. Já havíamos estabelecido comunicação mútua e nem sempre recíproca entre todos da classe. Tornava-se bastante comum a movimentação típica das atividades infantis, entre peraltices e algazarras. Havia silêncio e concentração, mesmo que por curtos minutos. Seguíamos no embalo das rotinas, de modo que, as crianças não apresentavam oposição ou resistência aos primeiros contatos com a Língua Inglesa.

Já havia se passado dois meses de atividades escolares. Inclusive, esporadicamente, as crianças passaram a responder claramente às minhas interações e produção oral em Língua Inglesa. Basicamente, eu fazia questão, como professora de empregar de modo específico e contextualizado palavras novas, associando-as na didática própria do bilinguismo. As crianças respondiam com efetiva satisfação, mesmo essa ainda sendo em língua-materna. De tanta insistência uns e outros já foram capazes de iniciar construções de frases em Inglês. Durante toda a manhã, no decorrer das atividades programadas ou ainda na transição das atividades, ouvia-se:

- One, two, three, eu quero play dough! – dizia, Férvida, em contato com a inseparável Jhanilde, que retrucava: - Smash, smash o play dough!

Ao lado das meninas, Talmut, em agito e gritos, tagarelava, ao ver a figura de um peixe:

_ O fish é big! Eu like desse aqui!

Do outro lado da sala, Thamara e Dêniton, observavam espantados as reações dos colegas que esmagavam a massa, jogando, em traquinagem uns nos outros. Vez ou outra, ouvia-se a recomendação de brincar com a massinha de modelar sem coloca-la na boca. Ouvia-se:

- Eca ^{dirty}, eca ^{mmooouuttthhh} no, eca ^{dirty}!

Eu ficava impressionada com as habilidades em circulação dentro do grupo de crianças. Em tão pouco tempo era possível entender a função comunicativa da língua e o emprego adequado de expressões e palavras. Passava minutos inteiros sorridente e satisfeita. Afinal, a interação e os caminhos escolhidos na condução da aprendizagem e do ensino da língua estavam funcionando a contento. *Os pais já saberiam os progressos na consolidação de habilidades das crianças?* Ficava refletindo sobre a experiência.

No fundo, a sensação e o desejo era de ser vista e agraciada pelo reconhecimento do trabalho conquistado. Mas, isso era incomum, dentro do espaço da escola privada. Ali, professores deveriam cumprir seu papel, sem alarde. Se houvesse premiação ou destaque, era mais importante ser em nome de todos, obstruída qualquer referência pessoal em nome da escola. Nada sensato, e, algo mais egoísta do que o egoísmo nu e cru dos soberbos. *Deixa isso pra lá!* Retornava ao fluxo dos dias [...].

Nas atividades de ensino de Língua Estrangeira, a dimensão *simbólica* da experiência possui valor heurístico incontestado. Em crianças, o simbólico dá-se pelos jogos e pelas brincadeiras. O jogo simbólico é o momento no qual predomina a fantasia, a atividade psicomotora e a imaginação da criança agindo sobre a situação e objetos e os transportando, segundo critérios do faz-de-conta que ela deseja criar. É no jogo simbólico, que a criança exercita não só a sua capacidade de pensar, a representação simbólica, mas também suas habilidades motoras como saltar, correr, rolar, por exemplo.

Nas atividades de ensino com crianças, além da linguagem corporal presente nas brincadeiras de faz-de-conta, é possível vê-los desenvolvendo outras formas de linguagem como a pictórica. Durante as atividades, há as que envolvem desenhos livres. É um modo da criança comunicar suas preferências e experiências na relação com o mundo adulto. Leva-se em conta a espontaneidade das brincadeiras e as regras contidas nos jogos pedagógicos. Em termos educativo-formativos, qualquer atividade se torna importante para o desenvolvimento da criança, quando se busca por em exercício o plano da imaginação em conjunto com a capacidade de planejar situações diversas, representar papéis e situações do cotidiano. Os aspectos sociais das situações lúdicas, os seus conteúdos e as regras inerentes geram importantes domínios da aprendizagem.

No desenvolvimento a imitação e o ensino desempenham um papel de primeira importância. Põem em evidência as qualidades especificamente humanas do cérebro e conduzem a criança a atingir novos níveis de desenvolvimento. A criança fará amanhã sozinha aquilo que hoje é capaz de fazer em cooperação. Por conseguinte, o único tipo correto de pedagogia é aquele que segue em avanço relativamente ao desenvolvimento e o guia; deve ter por objetivo não as funções maduras, mas as funções em vias de maturação

VYGOTSKY, 1979:138.

O conceito de Zona de Desenvolvimento Proximal de Vygotsky elucidada essa importância. Afirma-se que a mediação pedagógica deve ser feita sobre a criança considerando aquilo que ela não pode fazer sozinha, mas pode fazer com o auxílio de outro. Ou seja, deve-se atuar considerando que as crianças podem fazer mais do que se espera delas, mais do que conseguiriam fazer por si próprias. Isso ocorre claramente com os alunos que demonstram insegurança para desenvolver movimentos de coordenação motora grossa, por exemplo. Entretanto ao ser feita a devida mediação pedagógica afastando-se aos poucos da criança e deixando que explore brinquedo, na experiência de comunicação de pensamento e linguagem, pense em soluções para as diversas atividades propostas como desafio. (VYGOTSKY 1999)

A mediação simbólica origina-se da ação tanto como significantes, quanto como significados, dentro de uma prática social de construção de linguagem. Diferencia-se da

mediação instrucional porque esta coordena-se pelo interesse de desenvolver funções ligadas à memória lexical e ao vocabulário, em caso de língua inglesa. Por outro lado, os símbolos são instrumentos da cultura criados pela relação interpessoal em contextos específicos da vida cultural. (VYGOTSKY 1999)

O jogo simbólico engloba a representação corporal do imaginário. Explica-se pelo fato de predominar a fantasia, a atividade psicomotora intencional no sentido de exercer influências sobre os objetos e instrumentos da cultura da qual a criança passa a fazer parte. Imaginação e vontade, em crianças, produzem o "faz de conta" e se concretiza na expressão corporal de atividades. Nisso, as características dos jogos simbólicos são a liberdade de regras (menos as criadas pela criança), desenvolvimento da imaginação e da fantasia, a ausência de objetivo explícito para a criança, a lógica própria de explicação e sentido atribuídos à realidade e a assimilação da realidade, operando sobre os artefatos e instrumentos de cultura. (VYGOTSKY 1999)

Todavia, não é todo jogo da criança que possibilita a criação de uma *zona de desenvolvimento proximal*. Igualmente, nem todo o ensino o consegue. No jogo simbólico, normalmente, as condições para que a zona de desenvolvimento proximal se estabeleça estão presentes, haja vista que numa situação imaginária, as crianças, mesmo em liberdade de criação e imaginação estão sujeitas a certas regras de conduta socialmente recomendadas em termos culturais. As regras sociais da cultura são parte integrantes do jogo simbólico, embora, não tenham o caráter de antecipação e sistematização como nos jogos habitualmente "regrados". (VYGOTSKY 1979)

Nesse sentido, ao desenvolver um jogo simbólico, a criança ensaia comportamentos e papéis. Diz-se de outro modo que, a criança se projeta na realização de atividades dos adultos, ensaia atitudes, valores, hábitos e situações para os quais não está preparada na vida cotidiana, atribuindo-lhes significados que estão muito distantes das suas possibilidades efetivas. A atuação nesse mundo imaginário sobre as primeiras etapas da socialização escolar favorece a consolidação de conceitos e construção social de significados sociais. Tal consolidação ocorre de modo dialético, entre espontaneidade e reprodução ou reinvenção das práticas culturais em cada sociedade.

Um novo dia de atividades com as crianças. Em poucos instantes de ingresso na instituição escolar, pauta-bomba, à espreita. Tratava-se de ruídos de comunicação sobre minha atuação como professora de crianças que estava fazendo mestrado e pesquisando as crianças, sem a autorização dos pais. Eu estava em choque. Afinal, não estava fazendo nada que afetasse a ética profissional de conduta junto ao campo de trabalho.

Foi um dia de intensa movimentação, interna e externamente. Era preciso admitir que, antes de iniciar a pesquisa, em conversa informal com a coordenação pedagógica, havia sinalizado sobre minha necessidade e disposição de desenvolver meus estudos de pós-graduação, a partir de minhas próprias experiências profissionais. Eu estava segura que não causaria dolo e nem estava em minha cabeça qualquer possibilidade de exposição de crianças, de colegas de trabalho, de registros não autorizados de falas ou qualquer tipo que seja de referência ao campo de atuação profissional, exceto, aquilo que, em conversa com o meu orientador de pesquisa, seria utilizado abundantemente: o relato autobiográfico de meu desenvolvimento profissional docente.

Não passou em minha cabeça o desejo de abandono ou desânimo. Causou estranheza e incômodo por eu não ter tido a atenção redobrada ao manifestar minhas anotações em episódios dispersos na rotina das reuniões pedagógicas. Afinal, eu não estava nem gravando, nem filmando e nem fazendo sequer menção aos protagonistas que, assim como eu, viviam, dia após dia, as experiências da profissão de professor(a) e seus efeitos cotidianos na pessoa-que é professor(a).

Após sobressaltos, filhos do inesperado, acalmei-me e segui direto à gestão administrativa da escola. Sem contornos e sem postura de fragilidade, ameaças ou defesas, solicitei conversa no intervalo do recreio ou em momento posterior. Entre possibilidades de adiamento, retruquei, enfática:

- Gostaria de esclarecer sobre minha conduta dentro da instituição, senhora Phillipa. Continuei: [...] é de vosso conhecimento que desenvolvo estudos na Universidade Federal de Sergipe na área da pós-graduação em Educação. Faço mestrado em Educação e desenvolvo pesquisas sobre o ensino de Língua Inglesa para crianças brasileiras. No entanto, tenho sido alvo de comentários incertos sobre minha conduta dentro da instituição.

Transcorreu-se uma pequena pausa. A gestora administrativa e dona da instituição escolar demonstrava preocupação. Em sua tez, gotas de suor não disfarçavam a delicada

situação. E, entre um revirar de papel e um esfregar de mãos, solícita e amigavelmente, continuei:

- Minha pesquisa, apesar de refletir as funções profissionais exercidas por mim nesse ambiente de trabalho, não infringe regimento e nem códigos de ética. Explico [...] - disse eu, após ser brevemente interrompida por Phillipa. [...] o que faço é apenas registros costumeiros sobre a avaliação das crianças em suas conquistas na aprendizagem da língua e, como em semestres anteriores, é esse registro que tem orientando a todos os professores e professoras da escola a aprimorar o ensino e garantir a aprendizagem da Língua Inglesa. O diferencial é que passei, em momentos posteriores à minhas atividades em sala de aula, a registrar minhas impressões e condutas frente às crianças, de modo que as redijo na intimidade do escritório de estudo de minha própria casa.

- Mas, você tem intenção de relatar suas atividades profissionais e isso faz parte das nossas ações, aqui. Devo lhe advertir que, sem nosso consentimento e o consentimento dos pais das crianças, você fica proibida de dar continuidade ao tipo de ação que desenvolve – apressou-se Phillipa, com impostação de voz.

Gentilmente, pedi-lhe desculpas e oportunidade para esclarecer metodologicamente o que estava fazendo. Aquiesceu-me o intento e prossegui:

- Phillipa, desde já lhe agradeço a oportunidade de esclarecimento. O que desenvolvo é uma reflexão pessoal, intimista, de valor autobiográfico sobre minhas próprias práticas, inicialmente. O objeto de estudo, de certo e com específica concretude, diz respeito aos *efeitos das emoções* no processo de aquisição de segunda língua, a Língua Inglesa, por crianças pré-escolares brasileiras. E, é justo que eu pontue que, maior parte do interesse dessa pesquisa, é procurar entender a mim mesma como profissional que lida com as problemáticas do método de ensino de Línguas Estrangeiras, em particular do idioma Inglês. Além disso, estou registrando minhas impressões e episódios circunstanciais das atividades com as crianças, utilizando-me do recurso de romancear a experiência, dando à narrativa o tom ficcional. Nenhum personagem da narrativa do romance corresponderá à verossimilhança. Lido apenas com as categorias gerais com as quais o objeto da pesquisa acadêmica exige.

Nessa altura, Phillipa demonstrava um misto de ansiedade, espanto e surpresa.

Continuei:

- O que resta dos elementos formais na narrativa são as idades, ações realizadas e interações cotidianas, já ocorridas nesta mesma escola por outras crianças em outras épocas. O

que não nos dá a exclusividade do relato. Mesmo a metodologia adotada pela escola sendo propriedade intelectual da instituição, nem alterarei as rotinas e sequer farei menção desrespeitosa a qualquer um dos que dela participe. Fique tranquila, afinal, o relato pessoal de minhas experiências, e os meus caminhos, acertos e receios na profissão, podem ser mais um dos milhares percursos profissionais de professoras brasileiras que ensinam Língua Inglesa para crianças.

-Nisso, a gente concorda, não há problema algum, nem infração de direitos e deveres profissionais.

- De modo que você assuma esse compromisso e mantenha-se alerta, você pode continuar. Para evitar mais comentários, a partir de hoje, nada de comentar entre os colegas sobre seus relatos e romance – explicitou Phillipa com menos indisposição.

Assunto encerrado, estava de volta à sala de aula. O dia de trabalho seguiu com tranquilidade. Em casa, dispus-me ao registro e às reflexões sobre ressonâncias produzidas pelo inesperado instante. Nessa noite, com relativo cansaço, cuidei dos afazeres domésticos. Na manhã seguinte retomaria o ânimo

O ensino de Língua Inglesa para crianças exige a produção integradora da pesquisa Interdisciplinar. A interdisciplinaridade no ensino permite ampliação no desenvolvimento profissional de professor(a) tanto de práticas e conhecimentos, quanto de saberes, nascidos de socialização profissional e de aprendizagens cotidianas fora do campo de trabalho. A integração promovida pela interdisciplinaridade é conceitual e metodológica (MENEZES, 2010 e 2011). Quando ocorre a inovação de conceitos e de métodos a interdisciplinaridade se concretiza. No caso do ensino de Língua Inglesa, a didática torna-se insuficiente enquanto campo de referência à formação e profissão de professor(a). Por isso, é preciso recorrer à diálogos entre outros campos de pesquisa a exemplo da Sociologia da Infância, a Antropologia da criança, a Psicolinguística, a Sociolinguística, a Neuropsicopedagogia e à Pesquisa-didática.

A Sociologia da infância contribuir com as questões metodológicas cujos respaldos está na adoção da escrita etnográfica sobre as infâncias. Corsaro (2002, 2003 e 2011) explicita que um dos mais relevantes procedimentos da pesquisa social com crianças são as tentativas de compreendê-las como produtoras de culturas. Uma abordagem que admite a pluralização e a diversificação de culturas. Além disso, extrai a sujeição e o apagamento das crianças que

passam a serem vistas como agentes sociais ativos e produtores de suas relações com a sociedade e com outras pessoas.

A antropologia da criança, nas inspirações de Cohn (2005), mobiliza o olhar sobre a criança como parte das práticas sociais e culturais. Não apenas se estuda o simbólico, o pensamento, a linguagem, mas, também, o corpo, os artefatos, os brinquedos e brincadeiras, as representações e comunicações, em busca de entendimento sobre as interações sociais contemporâneas e suas configurações sociotécnicas. Em complemento, a Sociologia da Infância e à Antropologia da criança, a Psicolinguística, a Sociolinguística e a Neuropsicopedagogia intentam, em síntese, abordar os aspectos biofuncionais e estruturais da aprendizagem e seus mecanismos na aquisição, desenvolvimento e produção social da linguagem. Nesse sentido, o domínio da língua e o ensino, engendra-se como parte indispensável da pesquisa sobre as práticas de ensino de professor(a), principalmente, no que se refere à pesquisa-didática que promove a autorreflexividade docente e a autonomia na gestão pedagógica da aula.

Wallon (1995, 1975a, 1975b e 1975c) incita ao professorado e aos pesquisadores da criança as possibilidades de entendimento sobre a aprendizagem indissociada do desenvolvimento. A abordagem e método comparativo dialético, abre espaços para a discussão sobre os elementos complexos da aprendizagem como prática cultural e social. Tonelli; Ramos (2007) a respeito a aprendizagem de língua estrangeira desafiam aos profissionais de ensino no quesito de operacionalizar práticas de ensino significativas, tanto para estudantes, quanto para professores.

Souza; Oliveira (2014) destacam as questões contemporâneas da educação, principalmente, quando se observa a formação num tempo de formação mediado pela cultura digital. Souza (2007) demonstra que o desenvolvimento profissional de professor(a) esbarra-se nos processos de individuação cujos fluxos, arranjos e rearranjos, reencontram o devir. A estética da diferença na formação e na vida de professor(a). Scott; Fuente (2008) a respeito do ensino-aprendizagem de Língua Estrangeira, não evitam a exortação dos cuidados com as diferentes perspectivas culturais produzidas pelos aprendizes de outro idioma. O mesmo retoma Sarmiento e Muller (2004), em especial, no ensino de inglês para crianças.

Rogoff (2003) pontua a predominância dos aspectos culturais sobre o desenvolvimento das habilidades humanas. Em especial, discorre sobre a aprendizagem da linguagem e dos atos de fala como modo de compreender os processos sociais mais complexos do tempo presente. Polack (1988), inclusive, destaca que os diferentes códigos linguísticos são, também, códigos

sociais que se distinguem entre os variados grupos, em especial, entre os membros de uma ou mais comunidade de falantes. Orletti (2000) descreve as barreiras comuns de um contexto de aprendizagem de Língua Estrangeira de modo a estabelecer que ocorrerão, sempre, diferentes modos de apropriação de elementos simbólicos, recontextualizados pela semântica de quem os utilizem na conversação. Nesse sentido, Maturana (2001) esclarece as tessituras da aprendizagem social concedendo à linguagem lugar de destaque no desenvolvimento da cognição humana, que é sempre social.

Motivada pela pesquisa, ao final do primeiro semestre de trabalho junto às crianças, aprofundi meus estudos em diferentes áreas. Mergulhei de cabeça em áreas como Didática, Pedagogia, Psicolinguística, Sociologia da Infância e Antropologia. Uma leitura difícil para quem estava acostumada com as tradições disciplinares da linguística e da metodologia do ensino de Língua Estrangeira. No entanto, o trabalho de levantar e sistematizar as leituras, produziu resultados. Eu estava me sentindo cansada e a sonolência, sem aviso, tomava meu corpo.

Descobri que estava grávida! Que alegria. Após passar meses em cuidados médicos com Bruno, devido a um acidente, produtor de sequelas delicadas à locomoção, eu descobri que estava esperando uma criança. *E como farei para terminar o mestrado?* Foi meu pensamento mais indigesto. Rapidamente, deixei de lado as sensações esquisitas de receios e passei a conviver com parte importante de minha história.

A barriga crescia de modo esperado e as crianças notavam a presença de mais um membro no grupo. O alvoroço costumeiro da curiosidade infantil nunca me indispondo com qualquer um na sala. Somente fiquei feliz por saber que aquela sonolência tinha um sentido amoroso, a descoberta mais fascinante no meu percurso de vida. Ao mesmo tempo, as interações em sala de aula deixavam os momentos duplamente felizes. Eu aprendia, ensinava e direcionava toda aquela experiência para *a filha mais inteligente do mundo*. É. Vez ou outra sentia a participação ativa dessa pequena dentro da barriga, apesar de possuir comportamento calmo, sentia que *a filha mais inteligente do mundo*, já estava querendo mesmo era aprender Inglês. Risos.

Em um final de manhã, observava as crianças e notei algo que afetaria enormemente a pesquisa e o modo como eu estava desenvolvendo o estudo. As interações das crianças com os

pares e comigo estabelecia-se em cooperação mútua e o crescimento e autonomia no manejo da Língua Inglesa era evidente. Notei que as aulas transcorriam de modo mais atento, por parte dos envolvidos, quando o assunto do dia eram as experiências vividas pelas crianças, nas quais, as emoções sentidas eram partilhadas durante a contação de histórias ou empregadas enfaticamente no uso de expressões em Língua Inglesa.

Durante as aulas, comigo, as crianças são autorizadas a se sentirem confortáveis e se assim quiserem retirar os sapatos, lhes é permitido. Logo, na hora de retirar os sapatos, Vrico se expressou: *cacu are uait!* Traduzindo *my shoes are white!*⁶. Sem a surpresa comum, incentivava cada uso corriqueiro da Língua Inglesa. Momentos seguintes, estaríamos todos indo à cozinha da escola. As visitas à cozinha sempre simbolizaram muita diversão e descobertas. Durante uma atividade, envolvendo alimentos, Wermana apontou para a fruta e disse: *grapes, green!*. Todos olharam. Ao final da atividade Castlonida falou: *it's over!*

Pude notar que as crianças reconheciam os variados momentos da rotina. Em minhas reflexões eu estava me desafiando a ampliar a aprendizagem das crianças a respeito da Língua Inglesa, mas, sentia-me limitada com o estágio de adaptação, à moda piagetiana, daquele processo. A sensação de descoberta estava rondando minha cabeça e eu não conseguia identificar do que se tratava. Uma aparente mobilização cognitiva somava-se à necessidade de falar, escrever e comentar com alguém sobre isso. Não teve jeito. Fui ao encontro do orientador de pesquisa.

Encontro agendado e ansiedade a todo pique. *O que será que ele vai me dizer?* As circunstâncias da gravidez e a felicidade que sentia não me permitiram hesitar em partilhar a novidade. Momentos de celebração conjunta. Durante a conversa, a pauta parecia sair de minha cabeça e dar voltas nas expressões de cada palavra proferida pelo Prof. Antônio, ali, naquela sala gelada do Departamento de Educação da Universidade Federal de Sergipe.

- Estive pensando sobre a pesquisa, Camila! – disse o professor Antônio, sem hesitar. Uma das coisas mais importantes é você produzir algo que contribua para o campo da metodologia do ensino de Língua Inglesa para crianças brasileiras. Nesse sentido, estive pensando, pelos seus registros e relatos de campo, que você tem em mãos um expressivo material de pesquisa. Quer saber do que se trata? Já o identificou?

⁶ Meus sapatos são brancos.

Eu estava aflita para ouvir aquelas palavras. Porém, as queria de modo completo, não indiretamente. Fiz um esforço para desenhar minhas impressões, mas, confesso que eu estava carregada de leituras da Psicologia do Desenvolvimento, principalmente sobre a Psicogenética piagetiana. Falei sem respirar sobre as etapas do desenvolvimento infantil e da importância da Psicolinguística. E lá seguia, Prof. Antônio, sem pressa, ouvindo.

No meu tempo pessoal, haviam transcorrido horas de preleção. Na realidade não passaram de breves minutos. A ansiedade faz isso: dribla o tempo com inversão. O que é pouco, fica abundante; o que é cheio, as vezes não fica quase nada. E [...] estava mesmo era agoniada. Precisava de escuta e de direção. Não estava segura sobre minhas andanças e leituras e, vou te dizer, viu, a autonomia intelectual é processo para poucos. Encontro meu lugar nesse conjunto de coisas, agora ou adiante.

- Noto que as experiências vividas por você em sala de aula descrevem o encontro com os elementos primeiros de sistemas cognitivos básicos – disse meu orientador de pesquisa. Em uma breve pausa, mais parecendo que desejava levar às alturas minha ansiedade, continuou:

- Refiro-me aos fluxos de emoção como elementos estruturantes da aprendizagem. No caso específico das crianças, contidas nos seus relatos de campo, percebo que a todo momento você, junto a eles, estão lidando com o plano intensivo da linguagem enfática ou apelativa, marcadas, ambas, por expressivo conteúdo estético e emocional.

Fiquei entre pálida, instantes primeiros, e corada pela satisfação com a leitura. De imediato, mantive o interesse em ouvi-lo. Antes, contudo, procurei questionamentos, filhos de conhecimentos prévios sobre o assunto. Era básico, confesso. Expus-me:

- Estética e emoções! Hum! Interessante, professor!

- Não apenas interessante como indispensáveis no caso da aprendizagem de Língua Estrangeira para crianças. No fundo, uma das questões mais polêmicas nesse campo é o formalismo linguístico, Camila. Os pragmatistas e formalistas são predominantes no ensino de línguas, o que ocasiona invisibilidade de outras áreas como a semântica, a estilística e os estudos sobre a produção estética-emotiva na aprendizagem social, aquisição e desenvolvimento de línguas – disse o querido parceiro de formação.

Ele prosseguiu:

- A sensação de aprender signos e suas variantes de significados é um processo antropológico que exige distanciamento e familiaridade do que vivenciamos nas experiências sociais da língua-mãe. Inclusive, Malrieu durante os anos 1950 já produzia estudos, ao lado de Henri Wallon, a respeito da vida afetiva na infância e seus impactos na formação da personalidade. Esse tem sido um tema especial aos interessados na dinâmica psicológica de crianças, Camila – falou com entusiasmo.

Em minha cabeça, uma tempestade de ideias. E receios. *E Piaget?* O que faria com minhas leituras? E Papalia,; Olds; Feldman (2000 e 2001)? Dei tréguas ao pensamento. Uma sensação diferente tomou conta de meu intelecto. Sentia que não estaria fazendo avanços, apenas com a psicogenética piagetiana. Estava certa disso. Logo, aquiesci e solicitei leituras iniciais. Nesse instante, o Prof. Antônio retorquiui:

- Não apenas leituras, mas, você precisa retornar para as aulas de Psicologia do Desenvolvimento na graduação. Convido você a participar semanalmente e acompanhar a turma. Todavia, você deve acompanhar temas específicos. Avisarei quando for o momento adequado.

Estava feita o primeiro passo no vazio. Até ali, encontrava-me segura, com rumos. Agora, era estudar um campo novo, ainda mais diante da situação de recém-descoberta-como-mãe. Passei a estudar com afinco o tema e acompanhar as aulas. Estava decidida a entender o que ocorria naquela turma. Afinal, que efeitos as emoções estão exercendo na aprendizagem da Língua Inglesa pelas crianças? Esse, tornou-se meu questionamento central de pesquisa. A pesquisa norteadora, ou, como diz o Prof. Antônio, era minha questão de pesquisa e era preciso respondê-la.

Passamos a outra atividade, dias seguintes. As crianças estavam agitadas. Momentos assim, acalmam-se, em momentos de leitura conjunta. A turma inteira demonstra apressado pelo momento de leitura. Peguei o livro. Sergoff bradou sorridente: *storytelling!* Iniciamos a música de preparação. As músicas ajudam a nos organizarmos para o início dessa atividade. As interações sociais entre as crianças e o uso recorrente de emoções no manejo da língua estava visível aos meus olhos. Ao final da leitura, na discussão sobre o texto, dois alunos estavam brincando, em busca de reproduzir cenas ou episódio da narrativa, espontaneamente. Um, acidentalmente, derrubou a mochila do outro. Andrelgo e Dênton incitaram estranhamento. Porém, no mesmo

instante, Vrico, parou, olhou, como se esperasse a ação dos dois colegas e como eles nada fizeram, o próprio tomou as providências; recolheu a mochila e disse: *é assim viu, ^{clean up!}* Observando a cena, me peguei sorrindo e admirando o fato de conseguirem encontrar soluções para situações problemas e, ao mesmo tempo, corresponder a referentes contextuais da narrativa, lida momentos antes.

Outro episódio foi possível de registro. Não passou despercebido. É possível ver Blonda, Férvida e Jhanilde brincando com telefones plásticos simulando ligações para seus pais e falando: *mamãe, mamãe, oi, alô, ^{hello, bye bye mom!bye bye dad!}*. A acomodação da linguagem adquirida pela rotina da aula, trouxe ao longo dos meses, construções pessoais a cada criança. Partindo de palavras, que poderiam até parecer deslocadas dentro de uma análise linguística, a frases mais complexas.

No início de minha carreira como professora, essa construção processual causava alegria e, também, preocupação. Alegria pelo fato de vê-los utilizando algumas palavras em inglês em momentos livres. Mas preocupação em afirmar se essa construção se daria em frases mais complexas, já que ambos idiomas se misturavam nas falas das crianças. A partir destes questionamentos, minha curiosidade em estudar esse desenvolvimento e aquisição de linguagem se amplificou. Os autores me auxiliaram nesse quesito e assim, pude observar o uso de estruturas complexas com o passar dos meses. Assim como o momento que os pais deixam as crianças na sala. Eles falam em português e se despedem em português “tchau, mamãe”. Mas na hora de ir embora da escola, elas usam o inglês comigo para tal situação *bye bye teacher!* Associando a combinação de idioma e pessoa que o utiliza.

Entre ensinar e aprender existem questionamentos acerca da relação entre didática, métodos de ensino e os resultados obtidos. Mordente; Ferroni (2015) explicitam a composição das atividades com base em formação de pares de comunicação. Mas, incentivam ao professorado quanto a variar a formação de pequenos grupos com a finalidade de não manter limites e conquistas de aprendizagem entre as crianças. Mateus (1999 e 2002) aponta os problemas da prática de ensino como tendo origens no percurso de formação de professores de língua. A prática de ensino supervisionada incorre num conjunto de pressupostos que podem não estar respondendo às complexidades do tempo presente.

Os estudos das emoções dentro do ensino de Língua Inglesa para crianças brasileiras evocam lacunas. As barreiras são enormes. Primeiro porque na literatura disponível sobre metodologia do ensino de Língua Estrangeira é predominante a abordagem cognitivista ou interacionista. As emoções são entendidas como parte indesejada do comportamento humano. Manghi (1999) destaca os estudos das emoções dentro das Ciências Sociais como fontes de conhecimento genuíno. No caso da escola, Machado et. al (2008) pontuam a não disparidade das emoções como parte dos sistemas de aprendizado humano na cultura.

Lutz; Abu-Lughod (1990) descrevem a perspectiva acionalista das emoções sobre as estruturas das práticas sociais. A influência das emoções humanas nos contextos de interação social expressa-se na consolidação do poder ou da legitimidade entre diferentes grupos. De acordo com Lutz; White (1986), a Antropologia das Emoções possui pertinência teórico-metodológica para a compreensão das dinâmicas sociais e a configuração de diferentes arranjos sociais entre membros de diferentes grupos culturais. No Brasil, Koury e Barbosa (2015) trazem à tona pesquisas na área sobretudo no campo da sociologia das emoções (KOURY, 2003, 2009 e 2014).

Em sentido psicossocial, as contribuições de Klein e Rivière (1960) apontam o poder de conjunção das emoções primárias do homem em diferentes períodos da história. Destacam, por exemplo, a importância do medo como elemento que, tanto afasta, quanto produz aproximação entre os homens. Nesse sentido, Kastrup (2007) retoma o conceito de invenção de si mesmo. De acordo com seu sistema teórico, os homens são produtos da cultura e da coletividade e o si mesmo possui uma longa história de resistência, co-formação, perdas e ganhos. Destaca-se, nesse sentido, a contribuição da psicossociologia para o campo das interações coletivas ou grupais (Maisonneuve, 1975). Particularmente, em termos de aprendizagem de Língua Estrangeira NUSSBAUM (1999) desafia os educadores, acentuando a produção social do sentido nas atividades e operações conjuntas desenvolvidas por pessoas em grupos. Pagès (1976) declara que os grupos somente mantêm as relações de solidariedade porque são orientados socialmente pelos afetos.

- Não são as emoções, objeto de simplificação cognitiva. Os acadêmicos desconhecem, em sua grande maioria, a participação ativa e a orientação direta que as emoções exercem sobre os processos cotidianos das ações humanas.

[...]

Essas palavras foram proferidas pelo Prof. Antônio, momentos antes de apresentar-lhe os resultados de leituras indicadas. Eu havia concluído leituras de mais alta complexidade a respeito do tema. Mantive resistência e resiliência no que se refere ao aprofundamento solicitado, quanto a Koury (2003, 2004, 2005, 2009 e 2014), principalmente. Estava em uma única semana, *kouriada*. Risos. Mas, inevitável é, para professora que sou, encontrar ressonância entre os *membros da mesma espécie*. Não que o Koury não o seja. Longe disso. Momentos antes de dirigir a palavra ao orientador da pesquisa, sistematizei os escritos de Gomes (2007), aliás, excelente dissertação de mestrado sobre a educação das emoções à luz da abordagem de Vygotsky.

Senti-me, mais à vontade com as leituras de Gomes (2007). Já estava em sala, aguardando o contato direto do orientador para iniciarmos a discussão dos escritos e o debate sobre o tema. Dei início, solenemente:

- Professor, o referido trabalho de pesquisa aborda a temática do educar as emoções dentro do ambiente escolar, especificamente em sala de aula, a partir da teoria de Vygotsky. É interessante como a autora, ao considerar uma atividade de ensino, demonstra como a emoção surge dentro do processo do ensino-aprendizagem. Fiquei muito envolvida com a leitura pelo modo como o afeto se relaciona com a cognição.

- Entendo! Que bom que já demonstra interesse e boa compreensão do material estudado. Prossiga! Disse-me o parceiro intelectual, baixinho invocado e cheio de paciência.

Suspirei fundo e continuei:

Ao se referir a Educação Infantil, as emoções são frequentes e transparentes. E isso é visível em minhas práticas de educação infantil nos primeiros anos da escolarização. Apesar do interesse da pesquisadora ser diferente do meu objeto de pesquisa, as professoras, participantes daquele estudo, apresentaram julgamento negativo às emoções.

Os olhares de aceitação sobre o modo como eu havia entendido o assunto, no entanto, não adiaram perguntas. Ouvi, sem espanto:

- O trabalho com as emoções é baseado na teoria de Vygotsky?

- Sim. As emoções são reconhecidas como um fenômeno biológico e social. A emoção também está relacionada ao início da constituição de consciência, em que a razão e a emoção são parte de uma interconstituição, reciprocidade e interdependência. Assim como nas relações e interações sociais e a compreensão completa do pensamento humano, quando se compreende a base afetiva deste. Vygotsky, professor, - disse eu - define emoção como um afeto que provoca modificações corpóreas e comportamentais que faz história pelas relações entre as interações construídas no trabalho pedagógico e o processo de significação feito pelas crianças.

- A emoção é medida pela consciência social do indivíduo!

- [...] e pode variar pelas capacidades cognitivas desenvolvidas. No que se refere à criança, as emoções são espontâneas, naturais, e se transformam quando nos tornamos adultos. As emoções galgam funções superiores, mais refinadas que nas crianças. Logo, professor, influências históricas e culturais afetam a transformação das emoções no adulto, submetidos aos processos de autorregulação – disse-lhe, finalmente.

O silêncio costumeiro pairava no ar. Agora, estava sem receios. Sabia que tinha brilhado. Em seguida, com voz calma, ouvimos ecoar na interlocução uma chamada telefônica. Anunciava-se o horário do almoço. Precisávamos agendar outro momento.

Durante as aulas as experiências prosseguiram.

Em setembro, estudávamos o foguete, quando Wermana, ao observar a figura sobre a lousa, fez o seguinte comentário: o ^{rocket} fura o céu, né, ^{teacher} Camila?

Com intromissão Vrico, com suas habilidades de engenheiro, saltitante, aludiu:

- ^{rocket go up there!} Montando frase em inglês, com um vocabulário já adquirido por ele e muito bem colocado nesse contexto. Sergoff, interativo e atento, replica:

- Eu tenho um ^{rocket} na minha home. Vamos pra ^{moon} com o ^{rocket}? A gente vai pra ^{moon} comprar pão pra comer - disse.

As experiências que cada criança vivencia, permite que esta crie e desenvolva ideias e entendimento do mundo ao redor. Percepção de objetos, movimentos, animais, plantas e outros

O foco do trabalho pedagógico do ensino de língua para crianças pode ser desenvolvido com base em episódios destacados por READ (1996), quais sejam:

É um período de fazer perguntas (fase do: por quê?);
 ...energia total – mas de cansa facilmente;
 cresce rapidamente;
 acredita em tudo que ele / ela diz;
 adora histórias
 ...A mãe é vista como uma figura muito importante.
 interesse aumenta e abrange até 25 minutos.
 começa a trabalhar com os outros, mas ainda é muito egoísta.
 desenvolve melhor pequenas habilidades motoras: cortar,
 pintar, colorir.
 aprende melhor interagindo com pessoas e objetos concretos.
 ...Não tem um propósito em aprender uma língua.
 não tem imediatamente necessidades funcionais (exemplo: ordem das comidas).
 não tem o sistema da própria língua completamente formado (exemplo: leitura).
 continuam desenvolvendo habilidades comunicativas (exemplo: uso da linguagem corporal).
 ...Estão aprendendo muitas coisas pela primeira vez.
 são muito egocêntricas.
 irritam-se facilmente – sentimentos negativos em relação ao aprendizado que podem permanecer pela vida.
 atividades precisam ter variedade
 apresentam menos inibição em aprender.
 esquecem rapidamente – professores precisam reutilizar a linguagem frequentemente, mas de modo que as crianças não sintam que elas estejam repetindo a mesma coisa.

elementos completam esse esquema de mundo natural (DRIVER, SQUIRES; PETER, 1999).

Diante das características de grupo, o ensino, não apenas do idioma, mas a utilização dos recursos concretos da vida social, o trabalho com as emoções traz desafios para superar obstáculos e salientar atitudes positivas (WALLON, 1982; TASSONI, 2000; ROCHA, 2008). É importante registrar o desempenho a partir das emoções, fazendo uso de histórias e incentivo ao mundo do faz de conta, uso de músicas, rimas e sons para agregar o vocabulário aprendido, uso de fantoches e envolvimento da imaginação das crianças (SCOTT, 1990; SANTOS, 2003; ROCHA; BASSO, 2008).

As categorias da pesquisa

Os efeitos das emoções como experiência estética, lúdica e formativa para a aquisição da língua inglesa por crianças da pré-escola concentrou o interesse de pesquisa. Quando se trata de estudar os efeitos das emoções, quase sempre, recorre-se aos métodos experimentais em Psicologia. No entanto, o objeto de estudo dessa pesquisa não se reduz a um único campo disciplinar. Por isso, ressalta-se a predominância do diálogo entre os campos de diversas áreas, já mencionadas e, ainda, o interesse em desenvolver o tema dentro de uma abordagem antropológica ou sociológica. Justifica-se o destaque às trocas comunicacionais e as interações ocorridas nessa etapa de desenvolvimento das crianças com idade entre quatro e cinco anos.

A pesquisa em educação se insere dentro das Ciências Humanas e das Ciências Sociais. Nesse processo, é estreita a relação entre Educação, Psicologia, Linguística, Antropologia, Sociologia, Neuropsicologia, e outros campos de conhecimento. Esse estudo respalda-se pelas

tradições do interpretacionismo, segundo o qual, as práticas sociais são sempre parciais leituras, de múltiplas possibilidades de compreensão sobre as pessoas, as situações, contextos e circunstâncias. Na medida em que as crianças são os principais agentes sociais de observação, principalmente, os processos pelos quais constroem, adquirem e desenvolvem a linguagem, em especial, a aprendizagem de uma Língua Estrangeira, as categorias, aqui analisadas, emergiram a partir das interações com os protagonistas da pesquisa.

Na pesquisa qualitativa o problema de pesquisa é orientado por questões abertas. E, em nenhum momento possui a pretensão de ser inquestionável. Nesse caso, não se busca o convencimento pela apresentação de evidências experimentais, mas, experienciais. Aspectos vividos entre pesquisadores e participantes do estudo. Logo, ao falar sobre os *efeitos das emoções*, entende-se o enunciado como a concreta realização de influências diversas sobre o comportamento das crianças, em especial, sobre os resultados observáveis da aquisição do idioma Inglês, a partir das atividades estruturadas pedagogicamente.

Efeitos, aqui, é notação qualitativa, processual. Denomina-se *efeitos* o conjunto de elementos que são resultantes de ações ou causas, sejam estar, causas particulares ou multivariadas. As emoções se caracterizam por seis importantes elementos (NOLEN-HOEKSEMA et al., 2012). São eles: (1) avaliação cognitiva; (2) experiência subjetiva; (3) tendências de pensamento e de ação; (4) mudanças corporais internas; (5) expressão facial e (6) respostas à emoção. Durante todo tempo, a ativação das emoções é propiciada por estimulação interna ou externa, sendo o curso de suas manifestações variáveis de segundos a minutos, sob forma de resposta específica a um dado estímulo (BARRETO; SILVA, 2010; DAMÁSIO, 2012, ESPERIDIÃO-ANTÔNIO et al, 2008; LANOTTE et al., 2005).

O primeiro elemento é a avaliação cognitiva. Entende-se essa etapa do circuito das emoções como interpretação pessoal feita a respeito das situações nas quais os sujeitos identificam os primeiros indícios de estímulos, dando-lhe significado restrito e imediato. Esse significado varia de acordo com as experiências anteriores, o que faz variar, igualmente, a resposta emocional imediata.

O segundo e terceiro elementos são a experiência subjetiva e tendências de pensamento e de ação. As pessoas vivenciam de modo consciente sentimento íntimo que orienta, respalda ou recusa, a situação inicial. Nessa etapa, o aprendizado anterior e a memória são balizadores da circunstância atual. Na tendência de pensamento e de ação os impulsos são distintos e intensificados. Variam de acordo a diferentes culturas e engatam o quarto elemento ou etapa: as mudanças corporais internas. Nessa etapa o corpo se modifica fisiologicamente. O

sistema nervoso autônomo, simpático e parassimpático entra em ação. Excitações e relaxamento variam de acordo com as etapas anteriores.

O quinto e o sexto elemento correspondem, respectivamente, à expressão facial e às respostas à emoção. Inicialmente dá-se variação nas expressões faciais. Em seguida, vêm à tona formas como a pessoa reage ou lida com a própria emoção ou o estímulo que a causou. O estudo das emoções, portanto, demonstram necessária acuidade intelectual desde a identificação até a distinção de seus elementos e etapas (LAZARUS, 2012).

Foram três efeitos das emoções mais comumente encontrados durante a pesquisa. O primeiro deles é o *disposicional catalisador*. O segundo efeito é categorizado como sendo *acionalista sociocognitivo*. O terceiro efeito é denominado como *restritivo de recusa*. De modo geral, cada um dos efeitos supracitados está ligado à aquisição da língua Inglesa pelas crianças pré-escolares⁷. São eles: (1) efeito disposicional catalisador *à aprendizagem do inglês*; (2) efeito acionalista sociocognitivo *ao uso da língua*; (3) efeito restritivo de recusa *ao desenvolvimento de habilidades de comunicação em idioma Inglês*. Essas particularidades do objeto incluem dimensões importantes para a caracterização do objeto de pesquisa. Observa-se:



Figura 1. Dimensões dos Efeitos das Emoções na Aquisição de Língua Estrangeira por crianças pré-escolares

⁷ Essa pesquisa é qualitativa. Não existe possibilidade de adequação do modelo em contexto da aprendizagem de Língua Estrangeira em adultos, uma vez que escapa da delimitação e dos critérios de fiabilidade da pesquisa, determinada pelas especificidades do objeto, a saber, a aquisição da Língua Estrangeira (Inglês) por crianças de quatro e cinco anos e critérios adotados na escolha dos participantes do estudo.

Semana a semana a rotina da sala de aula produzia avanços na aquisição da língua inglesa pelas crianças. Tornou-se costumeiro, iniciarmos a aula com a formação de roda de recepção, na qual os alunos em círculo, participam de inúmeras atividades grupais. As trocas comunicacionais e as interações culminavam na construção e exposição de atividades na parede da sala. Iniciou-se a manhã sob o abraço caloroso dos raios de sol que entravam, sempre a convite, de todos os presentes.

A atividade do dia era a construção coletiva de uma árvore com maçãs, onde o nome de cada uma das crianças estaria inscrito em cada um dos frutos da robusta árvore. Em seguida, um boneco de papel feito pela turma, apresenta variação de humor há alguns meses. Aula por aula, as crianças votam e decidiam a respeito do sentimento que o boneco, naquele dia, expressaria sob forma de humor. Completava o cenário e o conjunto das atividades da semana, um quadro do clima (para análise do clima no dia da aula e construção de um gráfico comparativo dos climas por dia de aula), painel das músicas (onde colocávamos os cartões das músicas cantadas e aprendidas, expostas ao longo dos meses), mural do ajudante (a cada aula um aluno era escolhido pelo ‘fantoche’ para ser o ajudante e eles transferem os nomes da árvore para este painel).

O envolvimento das crianças era contagiante. Após a roda inicial de cada atividade, a aula ganhava um fluxo intercalado, em atividades de relaxamento e concentração, durante uma hora de curso. A mim, interessava produzir efeitos de aprendizagem no contexto das interações. Até porque as crianças são expostas a inúmeros conteúdos e através do uso de músicas transacionais, compreendem o momento de finalizar uma tarefa e se deslocarem para outro ambiente da sala.

Dia seguinte, demos introdução à temática da família. As crianças foram convidadas a conhecer a família do fantoche e a fazer perguntas para ele. Nesse momento as mais variadas ideias surgiram. Manusga, meio irritada, disse:

- Você dorme com sua ^{mommy?} Ou na sua ^{bed?}

Férvida, complementou, dirigindo-se ao fantoche, interrogando:

- Você é o ^{baby} da família? Ou é sua ^{sister}, porque ela é bem ^{small}!

Blonda, Dênton e Andrelgo, em maior movimentação conjunta, inquiriram, respectivamente:

- Porque você é ^{green} e sua ^{family} tem outras cores?
- É. Porque tem ^{blue, pink...}
- E ainda tem ^{Orange} e ^{purple}. Por que?

Notei que o emprego das palavras assumia uso pragmático. Mais além, a cada frase, a entonação de cada palavra, possuía ritmo variado, porém, sempre com características emotivas. Nesse instante, dei-me por convencida que o objeto de pesquisa estava ao redor e entre nós, a todo momento. Observei que os recursos semânticos eram processados em paralelo aos aspectos pragmáticos na transposição linguística do idioma Português para a Língua Inglesa. As emoções modificavam, inclusive a velocidade de processamento de informações feitas por crianças, durante as trocas comunicativas. Há tempos que outro fator me chamou a atenção. Ocorria sucesso na evocação de palavras em idioma Inglês, quando o fenômeno das emoções circulava entre as crianças, inclusive, em contextos específicos como os acolhimentos, feedback e interação mútua, as emoções acabavam exercendo influências na memória episódica, na memória de curto prazo e na memória de trabalho, de modo a reduzir ou aumentar a aquisição da Língua Inglesa. A variação era decorrente de maior ou menos espontaneidade nos circuitos das emoções em cada uma das crianças e perante o grupo.

O fantoche estava, num único dia, cheio de perguntas a serem respondidas. Após toda a discussão sobre a família do personagem do livro, as crianças desenvolveram projetos sobre família. Em grupos de interlocução, foi solicitado que continuassem a observar curiosidades e compreensão às diferenças dentro das relações sociais próximas. Viram fotos e vídeos sobre os diferentes tipos de família, podendo identificar as semelhanças e diferenças entre aquelas imagens e pessoas identificadas. Apareceram interlocuções pertinentes:

- Olha a ^{grandma} dele também mora com ele, igual a minha – afirmou Talmut.

Do outro lado da sala, disse Thamara, buscando o apoio de Castlonida:

- Ela só tem a ^{mommy}, porque o ^{dad} não mora com ela. Mas tudo bem, meu tio vai lá sempre e minha ^{mommy} fica bem ^{happy}!

As expressões eram distintas no emprego contextualizado da Língua Inglesa dentro da atividade. As sentenças variavam de complexidade, de extensão e de sentido. Mas, algo importante fora notado por mim. Explico: as crianças produziam práticas sociais de linguagem, expressando-se oralmente de modo consciente. Não somente isso. Lá estava o conteúdo linguístico, o desempenho adequado no uso da Língua Inglesa e a influência de estados emocionais vívidos. Não se tratava de mera produção oral, e sim de uma necessidade mais profunda de expressar relações afetivas, a partir de processos complexos de representação,

evocação e simbolização da experiência. A emoção, nesse caso produzia efeitos no *uso social da língua*, pensava, entre entusiasmo e de uma anotação a outra. Por fim, registrei: as emoções e seus efeitos são identificados logo após as trocas comunicativas efetivar o contato direto com os instrumentos da cultura, os símbolos de pertencimento, identidade, em relação à diversidade e contradições.

Um evento corriqueiro demonstrou-me o *feito dos efeitos das emoções* na aprendizagem da Língua Inglesa pelas crianças pré-escolares. A identificação ocorreu quando Vrico, ao ver o pai de Andrelgo chegar para buscá-lo, obtemperou:

- Seu ^{granpa} chegou!

Sergoff, atônito, como sempre, retrucou com desagrado dizendo:

- É o dad dele, Vrico.

No mesmo instante Andrelgo, sem cerimônia repetiu:

- Ele tem cabelo branco, mas é meu ^{dad}! E, assim saiu da sala sem mais conversa com os colegas.

Ao lado de fora, Andrelgo, ainda intrigado, dirigiu-se a mim e perguntou:

- Mas ^{teacher}, o ^{dad} tem cabelo assim todo branco? Não era para ser o ^{grandpa}?

Na oportunidade, recolhi as fotos que utilizamos na aula anterior e mostrei que as famílias podem variar em muitas características, e que o pai de outra pessoa, poderá ter o cabelo branco e não ser o avô.

Esses pequenos momentos de interação e descobertas, auxiliam as crianças a compreenderem as diferenças e a construírem entendimento mais amplo sobre o mundo social. As crianças expressam mais autonomia e conseguem fazer mais coisas sem necessidade de auxílio da professora, como encontrar a página da atividade, incorporar em sua linguagem palavras do vocabulário estudado, fazer uso de expressões e frases utilizadas por mim (como repetição).

Aliás, Vrico e Blonda adoram me imitar, ou antes ou ao final da aula. Sempre a mesma performance: sentam numa cadeira e colocam os colegas para fazer a roda, e pegam um livro para contar história, utilizando expressões para enfatizar, chamar a atenção e até fazer suspense, dizem:

_ Look guys! Wow! Let's see here! Everybody, say: open, open, open! She is sleeping! and now, wake up!

Enquanto algumas crianças já demonstram segurança e autonomia, há outras que ainda insistem em dizer que não conseguem fazer certas coisas sozinhas e na comunicação oral, permanecem muito caladas. Por ainda se tratar de um período de adaptação, eu faço questão de permitir que cada uma se sinta à vontade para se expressar livremente, a seu modo e tempo. Em

momentos isolados, ocorre entre eles a interação dos pares, e eles mesmos se corrigem e se cobram colocando o colega no fluxo do grupo.

A exemplo dessa situação, Thamara disse a Wermana que sempre sentava isolada e calada:

- Por que você não fala para fora, ninguém escuta sabia? Aqui é legal, a gente brinca e ainda fala Inglês. Eu já sei muita coisa em Inglês, veja: *hello, bye, 'ielou' (yellow), pink, 'blu' (blue)*.

Wermana esboçou pequeno sorriso, mas manteve-se no mesmo lugar.

Perceber como as crianças relacionam a aquisição da linguagem ofereceu fonte para a pesquisa e necessidade de ampliar os resultados do estudo de modo mais consistente possível. Os alunos envolvidos, trouxeram em suas experiências as emoções incumbidas de trato orgânico, real, formador de opinião e ponto de vista. Isso eu não poderia mais esquecer ou desconsiderar.

Iniciei o questionamento da manhã, dizendo:

Where can I go to buy fruits?

Muitos responderam ao mesmo tempo. Então, com imagens de inúmeros e lugares da cidade iam questionando:

- *Can I go to the cinema? Yes or No?* - disse alguém, a quem não se fez notar pela alteração da voz, imitando adulto mais velho.

Os lugares foram apresentados e ao longo das aulas as crianças expressaram a preferência em cada um, a frequência em que iam e o que podiam encontrar nos locais, tais como shopping, escola, clube, restaurante, lojas, museu, zoológico, igreja, cinema, praia, feira, entre outros. Era preciso aprender o uso dos lugares porque iríamos construir uma maquete.

As crianças confeccionaram em cada etapa os locais escolhidos, utilizando tampas de embalagens de produtos variados. Era preciso apresentar critérios como formas e tamanhos que pudessem ser proporcionais aos dos locais reais. Tamult, achou difícil a atividade dizendo:

- O *the mall* não pode ser esse, né, *teacher?* Esse é muito *small*, tem que ser *big!* E, se for a escola, por exemplo, a *school* é *green*, porque a minha é *green!*

A observação sistemática sobre os resultados das experiências de ensino e de aprendizagem era constante. Finalmente, havia entendido a proposta de compreender a importância das questões estéticas (como experiência sensória e em fluxos de sensibilidade), das questões lúdicas (o jogo simbólico, o jogo pedagógico e as brincadeiras) e as questões formativas (de aprendizado escolar, socialização e formação cultural). De fato, os elementos

das emoções produzem efeito *restritivo de recusa* ao desenvolvimento de habilidades de comunicação em idioma Inglês. A interação social e as trocas sociais entre as crianças promoviam os circuitos de comunicação significativa de cada experiência, cheia de sentido, cheia de vida, sem medo, sem culpa, com ousadia.

Em mim, ressoa muito mais além do que está aqui divulgado. Escrever sobre a experiência de formação na pesquisa e na construção do objeto, não me retira de mim, o sentido poético de me perceber *outra pessoa*, a dançar diferentes músicas com a professora que me tornei. Ficam as marcas memoriais (SOUZA, 2007), no dizer de meu orientador de pesquisa, as *marcas de diferença*, como o devir que salta aos olhos daqueles que, em arranjos e rearranjos, constituem-se um *professor-devir*, nas intensidades de suas memórias, ações e significados!

Nova manhã surge em meio aos passos novos que desejo iniciar...!

- Teacher, teacher! Ecoam as vozes robustas de quem não titubeia em seguir ao mundo.

[...]

Entre cenários, crianças!

[...]

*E, em emoção sincera,
segue ressoando em mim
e a quem, comigo,
permanece em procura!*

O primeiro efeito das emoções na aprendizagem da Língua Inglesa por crianças pré-escolares é o *disposicional catalisador* à aprendizagem do inglês. As emoções ativam sistemas de respostas nas trocas comunicativas entre as crianças. O efeito inicial é catalisador. Isso significa que as emoções modificam a velocidade de processamento de informações, exercendo influências na memória episódica, na memória de curto prazo e na memória de trabalho, de modo a reduzir ou aumentar a aquisição da Língua Inglesa, e da própria língua-materna, pelos arranjos das significações sociais, simbólicas e imaginativas que põe em circuito. A noção disposicional é que as emoções engendram posição determinante na manutenção, remissão e uso contextual das aprendizagens constituídas no ensino, dado as características metodológicas e pedagógicas aplicadas no desenvolvimento da mediação docente.

O segundo efeito é o *acionalista sociocognitivo* ao uso da língua. Nesse sentido, percebeu-se que as emoções ativam as funções psicológicas superiores além da memória (raciocínio, atenção, abstração, julgamento ou juízos, entre outras) de modo global, guiado pela

vontade consciente e deliberada. As emoções, quando em estado de manifestação consciente em contexto de aprendizagem escolar, contribuem na ampliação de mecanismos auxiliares às funções psicológicas superiores, a exemplo, dos processos de representação, evocação e simbolização. Por isso, sua influência ou efeito, é identificado logo após as trocas comunicativas efetivar o contato direto com os instrumentos da cultura, sua diversidade e contradições.

O terceiro efeito é o *restritivo de recusa* ao desenvolvimento de habilidades de comunicação em idioma Inglês. Percebeu-se que as emoções restringem a recusa às barreiras sociais de aprendizagem da Língua Estrangeira. A dimensão antropológica das emoções e suas origens na dinâmica da produção cultural incrementam o repertório de acesso aos componentes linguísticos como o léxico, semântica e pragmática no caso das crianças pequenas que lidam diretamente com o ensino de Língua Inglesa nos espaços do currículo escolar.

In continuum

[...]

CONCLUSÕES

Estudar *os efeitos das emoções* como experiência estética, lúdica e formativa para a *aquisição da Língua Inglesa por crianças da pré-escola* tornou-se desafiador. Primeiramente, o ensino de Língua Inglesa, ocorrido no transcorrer dessa pesquisa, e, após a realização desse estudo, não apenas se manteve inseparável dos múltiplos percursos da formação docente institucionalizada, mas, sobretudo, trouxe à tona as finas, estreitas e inesperadas tessituras de outros modos de aprendizagem, outros modos de sistematizar didaticamente, em sala de aula, as complexidades da produção social, simbólica, cultural e arbitrária da Língua Estrangeira para crianças brasileiras pré-escolares, experimentadoras dos usos sociais da linguagem no cotidiano de suas interações sociais dentro e fora da escola. Depois, por ter se tornado um valioso momento pessoal e profissional de produzir sentidos, partilhar significados, descobrir com espanto e estranhamento as vivências expressivas das emoções, como parte indissociada da aprendizagem, da consolidação linguística e cognitiva.

Destaca-se que o contato diário de crianças brasileiras com diferentes códigos e símbolos linguísticos de outros idiomas desafia, auxilia e complementa o trabalho pedagógico desenvolvido em sala de aula quanto à aquisição de segunda língua. Não é demasiado destacar que o ensino de Inglês para crianças tem obtido exponencial crescimento de interesse no Brasil e, ao mesmo tempo, reduzida inovação metodológica, de modo que, quase sempre, o ensino da Língua Inglesa nos primeiros anos de vida ocorre, quase sempre, pela replicação e adequação de princípios, estratégias, métodos e técnicas, desenvolvidas para adultos, em face às exigências sociais do ensino de Língua Estrangeira para crianças. Ademais, percebeu-se que as emoções vivenciadas pelas crianças nos contextos de mediação didática exercem influências na aquisição da Língua Inglesa. A partir das experiências e relatos do diário, seguidos de reflexão e discussão com o orientador, foram encontrados *três efeitos das emoções* sobre a aquisição da Língua Inglesa por crianças. Cada efeito aqui agrupado de modo a categorizar as repetições associadas em contextos variados de prática livre pelas crianças. As emoções regeram as escolhas das categorias e não foram omitidos nem mesmo os que poderiam ser considerados negativos. Emoções que ecoam reações adversas causam um despertar em curiosidade para esta pesquisa.

O primeiro efeito é o *disposicional catalisador* à aprendizagem do Inglês. As emoções ativam sistemas de respostas nas trocas comunicativas entre as pessoas. O efeito inicial é catalisador. Isso significa que as emoções modificam a velocidade de processamento de informações, exercendo influências na memória episódica, na memória de curto prazo e na

memória de trabalho, de modo a reduzir ou aumentar a aquisição da Língua Inglesa, e da própria língua-materna, pelos arranjos das significações sociais, simbólicas e imaginativas que põe em circuito. A noção disposicional é que as emoções engendram posição determinante na manutenção, remissão e uso contextual das aprendizagens constituídas no ensino, dado as características metodológicas e pedagógicas aplicadas no desenvolvimento da mediação docente.

O segundo efeito é o *acionalista sociocognitivo* ao uso da língua. Nesse sentido, percebeu-se que as emoções ativam as funções psicológicas superiores além da memória (raciocínio, atenção, abstração, julgamento ou juízos, entre outras) de modo global, guiado pela vontade consciente e deliberada. As emoções, quando em estado de manifestação consciente em contexto de aprendizagem escolar, auxiliam na ampliação de mecanismos auxiliares às funções psicológicas superiores, a exemplo, dos processos de representação, evocação e simbolização. Por isso, sua influência ou efeito, é identificado logo após as trocas comunicativas efetivar o contato direto com os instrumentos da cultura, sua diversidade e contradições.

O terceiro efeito é o *restritivo de recusa* ao desenvolvimento de habilidades de comunicação em idioma inglês. Percebeu-se que as emoções restringem a recusa às barreiras sociais de aprendizagem da língua estrangeira. A dimensão antropológica das emoções e suas origens na dinâmica da produção cultural incrementam o repertório de acesso aos componentes linguísticos como o léxico, semântica e pragmática no caso das crianças pequenas que lidam diretamente com o ensino de língua inglesa nos espaços do currículo escolar.

Conclui-se que a aprendizagem de Língua Inglesa pelas crianças brasileiras se constitui a partir das trocas sociais de comunicações mútuas entre os pares de formação-socialização, dentro e fora da escola. Tanto os professores como os colegas de classe, pais, amigos e meios de comunicação social, exercem influências na construção e desenvolvimento de habilidades e competências na aquisição de Língua Estrangeira. Considera-se fundamental o papel ativo das emoções como elementos complexos neuropsicológicos, sociais e culturais a incidir sobre a aprendizagem influências determinantes na consolidação das expressões da Língua Inglesa. Por isso, recomenda-se que as metodologias de ensino de Língua Estrangeira para crianças possam incluir a escuta, o acolhimento e a adoção de estratégias pedagógicas que favoreçam a manifestação, circulação e comunicação emocional em contexto formais da aprendizagem de idiomas.

E o fim marca o início. A pesquisa finalizada ao fim do semestre traz resultados que mexeram com toda a construção de adquirir um idioma em minha mente. Observar e vivenciar as práticas através dos diários e refletir a cada anotação, adicionou em experiência à minha vida profissional. O fim da pesquisa traz o início de um novo modo de ver a prática livre. O



momento de interação espontânea, recheado de emoções, que podem até serem contidas em aspectos negativos, estimulam em mim a reflexão e análise de conteúdo apresentado pelas crianças. Aprender com elas me faz realizada. E o uso da comunicação emocional como ferramenta adicional à prática do ensino é ganho para ambos os lados, a professora e as crianças.

REFERÊNCIAS

- ABRAHÃO, Maria Helena Menna Barreto. (Org.). **A aventura (auto)biográfica: teoria e empiria**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2004.
- AGGER, B. **Cultural Studies in Critical theory**. London: Famler Press, 1992.
- ALARCÃO, Isabel (Org.). **Escola reflexiva e nova racionalidade**. Porto Alegre: Artmed, 2001.
- ALBANESE, O. et. al. Emotion Comprehension: The Impact of Nonverbal Intelligence. **The Journal of Genetic Psychology**, 171(2), 2010.p.101- 115.
- ALLWRIGHT, D. Planning for understanding: a new approach to the question of method. **Pesquisas em Discurso Pedagógico**. Vol.2, nº1, junho de 2003.
- ALMEIDA, A.M.F. & NOGUEIRA, M.A. (Orgs.). **A Escolarização das Elites: um panorama internacional da pesquisa**. Petrópolis/ RJ: Vozes: 11-28,2002.
- ALMEIDA, Ana Rita Silva. **A emoção na sala de aula**. Campinas: Papirus, 1999.
- ALMEIDA, Laurinda Ramalho; MAHONEY, Abigail Alvarenga. **Henry Wallon: psicologia e educação**. São Paulo: Loyola, 2000.
- ALVES-MAZZOTTI, A. J., GEWANDSZNAJDER, F. **O método nas ciências naturais e sociais: pesquisa qualitativa e quantitativa**. São Paulo: Pioneira, 1998.
- AMORIM, Marília. **O pesquisador e seu outro: Bakhtin nas Ciências Humanas**. São Paulo: Musa Editora, 2001.
- ANDERSEN, T. **Processos Reflexivos**. Rio de Janeiro: NOOS, 1991.
- ANDERSON, L. Processi di commutazione di codice nella classe di lingue. In: CILIBERTI, A.; PUGLIESE, R.; ANDERSON, L. (Org.). **Le lingue in classe: discorso, apprendimento, socializzazione**. Roma: Carocci, 2003. pp. 75-91.
- ANDRÉ, M. (Org.). **Formação de professores**. Brasília: INEP; ANPED, 1999. (Série Estado do Conhecimento).
- ANDRÉ, M. "Tendências da pesquisa e do conhecimento didático no início dos anos 2000". **Anais XIV ENDIPE**, 2008.
- ANDRÉ, M. E. D. A. **Etnografia da prática escolar**. Campinas: Papirus, 1995.
- ANDRÉ, Marli (org.) **O papel da pesquisa na formação e na prática dos professores**. Campinas: Papirus, 2001.
- ANTÓN, M.; DiCAMILLA, F. Socio-cognitive functions of L1 collaborative interactions in the L2 classroom. **Canadian Modern Language Review**. v. 54, nº 3, 1998. pp. 314-342.
- ASSIS, M. A. de L. G. F. de. **Formação pedagógica numa instituição de ensino superior: superior impasses e desafios**. 2001. 147 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Metodista de Piracicaba, Governador Valadares.
- ATKINSON, P. **Understanding Ethnographic Texts**. Sage: Newbury Park, 1992.
- BAETENS BEARDSMORE, H. Who's afraid of bilingualism? In: DEWALE, J.M.; HOUSEN, A. and LI, Wei (eds). **Bilingualism: beyond basic principles**. Clevedon: Multilingual Matters, 2003.
- BAKHTIN, Mikhail. **Estética da criação verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 2003

- BALDWIN, Alfred L. **Teorias de desenvolvimento da criança**. Trad. Dante M. Leite. São Paulo, Pioneira, 1973.
- BANGE, P. A propos de la communication et de l'apprentissage de L2 notamment dans ses formes institutionnelles. **AILE**.v. 1, n° 1, 1992. pp. 53-85.
- BARBARA, L. e RAMOS, R. **Reflexões e Ações no Ensino-aprendizagem de Línguas**. Homenagem a Antonieta Celani. Campinas: Mercado de Letras. 2003.
- BARBOSA, Maria C. S. Culturas escolares, culturas de infância e culturas familiares - as socializações e a escolarização no entretecer destas culturas. **Educação e Sociedade**, Campinas, vol.28, n.100 - Especial, p.1059-1083, out. 2007.
- BARBOSA, Raoni Borges. O conceito de emoções como objeto de estudo socioantropológico: resenha. **RBSE – Revista Brasileira de Sociologia da Emoção**, v.16, n. 47, p. 243- 250, Agosto de 2017.
- BARRA, Sandra M.; SARMENTO, Manuel J. Os saberes das crianças e as interações na rede. **Zero-a-seis**, n.14, Ago/Dez 2006.
- BEE, H. **A criança em desenvolvimento**. Porto Alegre: Artes Médicas,1996.
- BEE, H. **O ciclo vital**. Porto Alegre: Artmed, 1997.
- BEGNAMI, Patrícia. As crianças como interlocutoras das pesquisas antropológicas. 27ª **Reunião Brasileira de Antropologia**, Belém, Pará, Brasil, 2010.
- BELLONI, I. **Função da universidade**: notas para reflexão. Universidade e educação. Campinas: Papyrus; CEDES; ANDE; ANPED, 1992. p. 71-78 (Coletânea CBE).
- BELLONI, Maria Luiza. **O que é Sociologia da Infância?** Ed. Autores Associados, 2009.
- BEREMBLUM, A. **A Invenção da Palavra Oficial**: Identidade, língua nacional e escola em tempos de globalização. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.
- BERGER, Peter L. e LUCKMANN, Thomas. **A Construção social da realidade**. Rio de Janeiro:Editora Vozes, 2000.
- BERNSTEIN, Basil. **A estruturação do discurso pedagógico**: classe, códigos e controle. Petrópolis: Vozes, 1996.
- BERNSTEIN, Basil. **Pedagogía, control simbólico y identidad**. Madrid: Morata, 1996.
- BIALYSTOK, E. **Communication strategies**: a psychological analysis of second-language use.Oxford:Basil Blackwell, 1990.
- BIALYSTOK, E. Some factors in the selection and implementation of communication strategies. In: FAERCH, C; KASPER, G. (Org.). **Strategies in interlanguage communication**. London: Longman, 1983. pp. 100-118.
- BIALYSTOK, E.; FROHLICH, M. Oral communication strategies for lexical difficulties. **Interlanguage Studies Bulletin**. v. 5, n° 1, 1980. pp. 3-30.
- BIALYSTOK, E.; SWAIN, M.Methodological approaches to research in second language learning. **McGill Journal of Education**. v. 8, n° 1, 1978. pp. 137-144.
- BIRELLO, M. **Las alternancia de lenguas en la clase de italiano lengua extranjera**. Su uso en las interacciones en subgrupos de alumnos adultos en Cataluña. Tese de Doutorado em Didáctica de la Lengua i de la Literatura. Departament de Didàctica de la LLengua i la Literatura, Universitat de Barcelona, Barcelona, 2005.

- BLUM KULKA, S.; LEVENSTON, E.A. Universal of lexical simplification. In: Faerch, C; Kasper, G. (Org.). **Strategies in interlanguage communication**. London: Longman, 1983. pp. 119-139.
- BLUM-KULKA, S. **Dinner talk**: cultural pattern of sociability and socialization in Family discourse. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates Publishers, 1997.
- BOLZAN, D. P. V. **A construção do conhecimento pedagógico compartilhado**: um estudo a partir de narrativas de professores do Ensino Fundamental, 2001. 280f. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Federal do Rio Grande do Sul.
- BOLZAN, D. P. V. **Formação de professores**: compartilhando e reconstruindo conhecimentos. Porto Alegre: Mediação, 2002.
- BOLZAN, D. P. V. Pedagogia Universitária e processos formativos: a construção do conhecimento pedagógico compartilhado. In: EGGERT, E.; TRAVERSINI, C.; PERES, E; BONIN, I. (Orgs.). **Trajetórias e processos de ensinar e aprender**: didática e formação de professores. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2008. p.102-120.
- BORBA, S. **Multirreferencialidade na formação do professor-pesquisador**: da conformidade a complexidade. 2 ed. Maceió: EDUFAL, 2001.
- BRANDÃO, Z. & LELIS, I. **Elites Acadêmicas e Escolarização dos Filhos**. SOCED / PUC - Rio, 2002.
- BROOKS, F.B.; DONATO, R. Vygotskian approaches to understanding foreign language learner discourse during communicative tasks. **Applied Linguistics**. v. 77, n° 2, 1994. pp. 262-274.
- BRUNER, Jerome. **Atos de significação**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.
- BUSS-SIMÃO, Márcia. Antropologia da Criança: uma revisão da literatura de um campo em construção. [Revista Teias](#), v.10, n.20, julho de 2009.
- BYRAM, M. **Teaching and Assessing Intercultural Communication**. Clevedon: Multilingual Matters, 1997
- CAMBRA, M. **Une approche ethnographique de la classe de langue**. Paris: Didier, 2003.
- CAMBRA, M.; NUSSBAUM, L. Gestion des langues en classe de LE. Le poids des représentations de l'enseignant. **Études de Linguistique Appliquée**. v. 108, n° 1, 1997. pp. 423- 432.
- CAMERON, Deborah, et. al. **Researching Language**: issues of power and method. Routledge, 1992.
- CANCLINI, N.G. **A Globalização Imaginada**. São Paulo: Iluminuras, 2003.
- CANDAU, V. M. (org.). **Didática, Currículo e Saberes Escolares**. Rio de Janeiro: DP&A, 2000.
- CANDAU, V.M.F. et al. **Multiculturalismo e educação**: questões, tendências e perspectivas. In: CANDAU, V.M.F. (org.). **Sociedade, Educação e Cultura(s)**. Petrópolis: Vozes, 2002
- CANDAU, V.M.F.; KOFF, A.N.S. Conversas com...Sobre didática e a perspectiva multi/intercultural. In: CANDAU, V.M.F. (org.) **Educação Intercultural e Cotidiano Escolar**. Rio de Janeiro: Sete Letras, 2006.
- CANEN, Ana. Universos Culturais e Representações Docentes: Subsídios para a Formação de Professores para a Diversidade Cultural. **Educação & Sociedade**, ano XXII, n. 77, dez. 2001

- CARRARA, Kester. **Introdução à Psicologia da Educação: seis abordagens**. São Paulo, Avercamp, 2004.
- CARSPECKEN, Phil Francis. **Critical Ethnography and Educational Research: a theoretical and practical guide**. London: Routledge, 1996
- CARVALHO, A. **Os documentos hipermedia estruturados segundo a Teoria da Flexibilidade Cognitiva: flexibilidade cognitiva importância dos comentários temáticos e das travessias | 129 temáticas na transferência do conhecimento para novas situações**. Tese (Doutorado em Educação). Instituto de Educação e Psicologia, Universidade do Minho, Braga, 1998.
- CARVALHO, Irene Mello. **O processo didático**. 6ª ed. Rio de Janeiro: FGV, 1987.
- CASTELLOTTI, V. (1997). Langue étrangère et français en milieu scolaire: didactiser l'alternance? **Études de Linguistique Appliquée**. v. 108, n° 1, 1997. pp. 401-410.
- CASTELLOTTI, V. (2006). Pratiques réflexives en contexte plurilingue: le portfolio européen des langues pour le collège. In: MOLINIE, M.; BISHOP, M.F. (Org.). **Autobiographie et réflexivité**. Paris: Université de Cergy-Pontoise, 2006. pp. 69- 82.
- CENTENO-CORTÉS, B.; JIMÉNEZ, A. F. (2004). Problem-solving tasks in a foreign language: the importance of the L1 in private verbal thinking. **International Journal of Applied Linguistics**. v. 14, n° 1, 2004. pp. 7-35.
- CHARLE, C.; VERGER, J. **História das universidades**. história das universidades São Paulo: Editora da Unesp, 1996.
- COELHO, Maria Cláudia & Cláudia Barcelos Rezende (Orgs.). **Cultura e sentimentos: ensaios em antropologia das emoções**. Rio de Janeiro: Contracapa, 2011.
- COHN, Clarice. **Antropologia da Criança**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2005.
- CORACINI, M. J. Língua estrangeira e língua materna: uma questão de sujeito e identidade. In: CORACINI, M.J. (org.). **Identidade e Discurso: (des)construindo subjetividades**. Campinas: Editora da UNICAMP, 2003.
- CORRÊA, Letícia Maria Sicuro. (Org.) **Aquisição da Linguagem e Problemas no Desenvolvimento Linguístico**. Rio de Janeiro: Editora da PUC-Rio/ São Paulo: Edições Loyola, 2006.
- CORRÊA, Letícia Maria Sicuro. **Aquisição da linguagem: uma retrospectiva dos últimos 30 anos**. D.E.L.T.A vol. 15, 1999.
- CORRÊA, Letícia Maria Sicuro. O que, afinal, a criança adquire ao adquirir uma língua? O problema da aquisição da linguagem em três fases e o processamento de informação de interface pela criança. **Conferência plenária no 7º Encontro Nacional de Aquisição da Linguagem**. Porto Alegre, 9-11 de outubro de 2006.
- CORRÊA, Letícia Maria Sicuro. **Psicolinguística e Ciência Cognitiva. Mesa-redonda do III Congresso Brasileiro Internacional de Ciência Cognitiva**. Campinas, 1998.
- CORSARO, W. A. A reprodução interpretativa no brincar ao "faz-de-conta" das crianças. **Educação, Sociedade e Cultura: Revista da Associação de Sociologia e Antropologia da Educação**, Porto, v. 17, p. 113-134, 2002.
- CORSARO, W. A. Entrada no campo, aceitação e natureza da participação nos estudos etnográficos com crianças pequenas. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 26, n. 91, p. 443-464, maio/ago. 2005.

- CORSARO, W. A. **Sociologia da infância**. 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2011.
- COSTA, M.V. (Org.). **O Currículo nos limiares do contemporâneo**. Rio de Janeiro: DP&A, 1998.
- COSTA, R.P. **O ensino de inglês em uma ótica multicultural**. Dissertação de mestrado, Faculdade de Educação, UFRJ, Rio de Janeiro 2001.
- COSTE, D.; MOORE, D.; ZARATE, G. (1997). **Compétence plurilingue et pluriculturelle**. Vers um Cadre Européen Commun de référence pour l'enseignement et l'apprentissage des langues vivantes: études préparatoires. Strasbourg: Editions du Conseil de L'Europe, 1997.
- CUNHA, M. I. **O professor universitário na transição de paradigmas**. Araraquara: JM, 1998.
- DAMÁSIO, António R. **O Erro de Descartes: emoção, razão e cérebro humano**. 12ª edição, Lisboa, Publicações Europa-América, 1995.
- DAMÁSIO, António R. **O mistério da consciência: do corpo e das emoções ao conhecimento de si**. São Paulo: Companhia das Letras, 2000.
- DANTAS, Heloysa; LA TAILLE, Yves; OLIVEIRA, Marta Kohl. **Piaget, Vygotsky, Wallon: teorias psicogenéticas em discussão**. São Paulo: Summus, 1992.
- DAY, Christopher. **Desenvolvimento Profissional de Professores: os desafios da aprendizagem permanente**. Porto: Porto Editora, 2001.
- DE PIETRO, J.; MATTHEY, M.; PY, B. (1989). Acquisition et contrat didactique: les séquences potentiellement acquisitionnelles de la conversation exolingue. In: **Actes du 3e Colloque régional de linguistique**. Strasbourg: Université des Sciences Humaines et Université Louis-Pasteur, 1989. pp. 99-124.
- De STASIO, S; FIORILLI, C; Di CHIACCHIO, C; ALBANESE, O. **Children's emotion understanding: effects of age and language**. In V. Zammuner, & C. Galli (Eds.), *Giornata di studio sulle emozioni* (p. 90). Padova: CLEUP, 2007.
- DENHAM, S. A. Social cognition, social behavior, and emotion in preschoolers: Contextual validation. **Child Development**, 57, 1986. p.194-201.
- DENZIN, N. K., LINCOLN, Y. S. (eds.). **Handbook of qualitative research**. London: Sage Publications, 1994.
- DICKEL, A. Que sentido há em se falar em professor-pesquisador no contexto atual? Contribuições para o debate. In: GERALDI, C. M. G.; FIORENTINI, D., PEREIRA, E. M de A. (Orgs.). **Cartografia do Trabalho Docente: professor(a) - pesquisador(a)**. Campinas, São Paulo: Mercado de Letras: Associação de Leitura do Brasil - ALB, 1998. pp.33-71.
- DOMINGUES, I. **O Grau zero do conhecimento: o problema da fundamentação teórica das ciências humanas**. São Paulo: Loyola, 1991.
- DÖRNYEI, Z.; KORMOS, J. (1998). Problem-solving mechanism in L2 communication. **Studies in Second Language Acquisition**. v. 20, nº 1, 1998. pp. 349-385.
- DUBET, François. **Sociologia da Experiência**. Lisboa: Instituto Piaget, 1994.
- DUCROT, Oswald. Esboço de uma teoria polifônica da enunciação. In: DUCROT, Oswald. **O dizer e o dito**. Campinas: Ponte Editores, 1987. Capítulo VIII. p.161-210.
- ELSTER, Jon. **Strong Feelings: Emotion, Addiction, and Human Behavior**. Cambridge, Massachusetts, MIT Press, 1999.

- ENGESTRÖM, Yrjö. Development as breaking away and opening up: a challenge to Vygotsky and Piaget. In: Georg Rückriem (ed.). **Developmental Work Research: expanding activity theory in practice**. Berlin: Lehmanns Media, 1996/2005, p.37-48.
- ENGESTRÖM, Yrjö. Expansive Learning at work: toward an activity theoretical reconceptualization. In: Georg Rückriem (ed.). **Developmental Work Research: expanding activity theory in practice**. Berlin: Lehmanns Media, 2001/2005, p.59-87.
- ENRICONE, D. "A universidade e a aprendizagem da docência" In: CUNHA, M.I. (Org.) **Reflexões e práticas em pedagogia universitária**. Campinas, São Paulo: Papirus, 2007.
- FAERCH, C; KASPER, G. (1983). Strategies in interlanguage communication. London: Longman. FERRONI, R. (2010). **A comutação de código na sala de língua**. Humanitas: São Paulo, 1983.
- FARACO, Carlos A. **Linguagem e Diálogo: as ideias linguísticas do círculo de Bakhtin**. Curitiba: Criar Edições, 2003.
- FAZENDA, I. **A pesquisa em educação e as transformações do conhecimento**. Campinas: Papirus, 1995.
- FAZENDA, I. C. A. **Interdisciplinaridade: história, teoria e pesquisa**. Campinas: Papirus, 1994.
- FAZENDA, I. C. A. **Interdisciplinaridade: um projeto em parceria**. São Paulo: Loyola, 1993.
- FERNANDES, C. e LEITE, Y. U. F. "Trinta anos de estudos didáticos: recorrências, mudanças, riquezas e problemas. In: **Anais da 30ª Reunião Anual da ANPEd**, CD-ROM, Caxambu, 2007.
- FERRONI, R. **A comutação de código na sala de língua**. 1. ed. São Paulo: Editora Humanitas, 2010.
- FERRONI, R. Estratégias utilizadas por aprendizes de línguas afins: a troca de código. **Trabalhos em Linguística Aplicada (UNICAMP)**, v. 51, p. 319-339, 2012.
- FERRONI, R. Resenha Derosas, M.; Torresan, P. **Didáctica de las lenguas cultas**. Nuevas perspectivas. *Didáctica. Lengua y Literatura*, v. 23, p. 388-390, 2011.
- FERRONI, R. **O papel da língua materna na sala de língua**. In-Traduções, v. 3, p. 50-61, 2011.
- FERRY, G. **Pedagogia de la formación**. Buenos Aires: UBA. FFyl. Ediciones Novedades Educativas, 2004.
- FIGUEIREDO, L. C. M. **A invenção do psicológico: quatro séculos de subjetivação 1500-1900**. 5. ed. São Paulo: Educ; Escuta, 2002.
- FIGUEIREDO, L. C. M. **Psicologia, uma (nova) introdução: uma visão histórica da psicologia como ciência**. São Paulo: EDUC, 2000.
- FRAISSE, Paul. (1963). "Les Émotions", in FRAISSE, Paul et PIAGET, Jean (orgs.): **Traité de Psychologie Expérimentale**, tome V: Motivation, Émotion et Personnalité. Paris, PUF. pp. 83-153.
- FRANCO, Maria Amélia S. Didática e Pedagogia: da teoria de ensino à teoria da formação. In: **Anais do XIV ENDIPE**, CD-ROM, Porto Alegre, 2008.
- FRIGOTTO, Gaudêncio. A formação e a profissionalização do educador: novos desafios. In: Tomaz Tadeu da Silva e Pablo Gentili (Orgs.). **Escola S.A. - quem ganha e quem perde no**

mercado educacional do neoliberalismo. Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação, Brasília, 1996, p. 75-105.

GALVAN, J.; CAMPBELL, (1979). R. An examination of the communication strategies of two children in the Culver City Spanish immersion program. In: ANDERSON, R. (Org.). **The acquisition and use of spanish and english as first and second languages**. Washington: Tesol, 1979. pp. 133-150.

GALVÃO, Izabel. **Emoções e conflitos**: análise da dinâmica das interações numa classe de educação infantil. Tese de doutorado, Faculdade de Educação: USP, 1998.

GARCIA, C. M. **Formação de professores**: para uma mudança educativa. Porto: es Porto Editora, 1999

GASS, S. Input and interaction. In: DOUGHTY, C. J.; LONG, M. L. (Org.). **The handbook of second language acquisition**. Oxford: Blackwell Publishing, 2005. pp. 224-255.

GASS, S.; MACKEY, A.; PICA, T. The role of input interaction in second language acquisition: introduction to the special issue. **The Modern Language Journal**. v. 82, n° 3, 1998. pp. 299-307.

GATTI, B. “A pesquisa e a Didática”. **Anais XIV ENDIPE**, 2008.

GATTI, Bernardete A. **A construção da pesquisa em educação no Brasil**. Brasília: LiberLivro Editora, 2007

GEERTZ, Clifford. **A Interpretação das culturas**. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 1989.

GEERTZ, Clifford. **O saber local**: novos ensaios em antropologia interpretativa. Rio de Janeiro: Vozes, 1997.

GERALDI; FIORENTINI; PEREIRA (Orgs.) **Cartografias do trabalho docente**. Campinas: Mercado das Letras/ALB, 1998.

GIMENEZ, T. English language teaching and the challenges for citizenship and identity in the current century. **Acta Scientiarum**, Maringá, v.23, n.1, p.127-131, 2001.

GIMENEZ, T., PERIN, J.O.R.; SOUZA, M.M. **Ensino de inglês em escolas públicas**: o que pensam pais, alunos e profissionais da educação. **Signum**, Londrina, v.6, n.1, p.167-182, 2003.

GIMENEZ, Telma; ORTENZI, Denise I.B.G.; MATEUS, Elaine F.; REIS, Simone. Crenças de licenciandos em Letras sobre ensino de inglês. **Revista SIGNUM**: estudos da Linguagem, Londrina, n.3, p. 125-139, set.2000.

GOLEMAN, Daniel. (1995). **Inteligência Emocional**. Rio de Janeiro, Objetiva, 1995.

GOMES, Elizangela Teixeira. **Educação das Emoções**: investigação no cotidiano da educação infantil à luz da abordagem vigotskiana. Programa de Pós-graduação em Psicologia. Universidade Católica de Brasília, 2007.

GRIGOLETTO, M. Representação, identidade e aprendizagem de língua estrangeira. In: CORACINI, M.J. (org.). **Identidade e Discurso**: (des)construindo subjetividades. Campinas: Editora da UNICAMP, 2003.

GROSJEAN, P. (1982). **Life with two languages**: an introduction to bilingualism. Cambridge: Harvard University Press.

GUASTI, M. T. **Language Acquisition**: a Linguistic Perspective. Cambridge, MA: MIT Press, 2002.

- GUMPERZ, J. (1964). Linguistic and social interaction in two communities. **American Anthropologist**. v. 66, n° 6, 1964. pp. 137-153.
- GUSDORF, G. **A interdisciplinaridade. Ciências Humanas**. Rio de Janeiro, 1(2):13-22, jul.set., 1977.
- HAASTRUP, P.; PHILIPSON, R. (1983). Achievementstrategies in learner/native speaker interaction. In: FAERCH, C; KASPER, G. (Org.). **Strategies in interlanguage communication**. London: Longman, 1983. pp. 140-158.
- HALL, Edward T. (1964). **The Silent Language**. New York: Fawcett World Library. HALL, Edward T. (1977). *A Dimensão Oculta*. Rio de Janeiro, Francisco Alves. HALL, Edward T. (1987). *Au-delà de la Culture*. Paris, Seuil, 1964.
- HARGREAVES, Andy. **Os professores em tempos de mudança**. O Trabalho e a Cultura dos Professores na Idade Pós-Moderna. Lisboa: Mc Graw-Hill, 1998.
- HARTER, S. e WHITESELL, N. Developmental changes in children's understanding of single, multiple, and blended emotion concepts. In: SAARNI, C. & HARRIS, P. (Eds.). **Children's understanding of emotion**. Cambridge: Cambridge University Press, 1989. p.81-116.
- HUGHES, C. **Social Understanding and social lives**. New York: psychology press, 2011.
- HUIZINGA, Johan. (1996). **Homo Ludens**. São Paulo, Editora Perspectiva, 1996.
- HYAMS, N. M. **Language acquisition and the theory of parameters**. Dordrecht: Reidel, 1986.
- IANNI, O. **Teorias da Globalização**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2004.
- ILLERIS, Knud (Org.). **Teorias contemporâneas da aprendizagem**. Porto Alegre: Penso, 2013.
- IMBERNON, F. **Formação docente e profissional: formar-se para a mudança e a incerteza**. 6ª Ed. São Paulo, Cortez, 2006.
- JAMES, Allison; CHRISTENSEN, Pia (Org.). **Investigação com Crianças: perspectivas e Práticas**. Porto: Ecliliber Editora de Publicações, 2005.
- JANTSCH, A. P.; BIANCHETTI, L. (Orgs.) **Interdisciplinaridade: para além da filosofia do sujeito**. 5. ed. Rio de Janeiro: Vozes, 1995.
- JAPIASSU, H. **A psicologia dos psicólogos**. 2. ed. Rio de Janeiro, Imago, 1983.
- JAPIASSU, H. **Interdisciplinaridade e patologia do saber**. Rio de Janeiro: Imago, 1976.
- JAVEAU, Claude. Criança, infância(s), crianças - que objetivo dar a uma ciência social da infância. **Educação e Sociedade**, Campinas, vol.26, n.91, p.379-389, Maio/Ago 2005.
- JENKS, Chris. Constituindo a criança. **Educação, Sociedade e Culturas**, n.17, p.185-216, 2002.
- JORDÃO, C., GIMENEZ, T. & ANDREOTTI, V. (Orgs). **Perspectivas educacionais e o ensino de inglês na escola pública**. Pelotas: Educat, 2005
- JOSSO, Marie Christine. **Experiência de vida e formação**. São Paulo: Cortez, 2004.
- KASTRUP, Virgínia. **A invenção de si e do mundo: uma introdução do tempo e do coletivo no estudo da cognição**. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.
- KILANI, M. **L'invention de l'autre**. Lausanne, Editions Payot, 1994.

- KIROUAC, G. Les émotions. In: RICHELE, M. et al. **Traité de Psychologie Experimentale**. Paris, PUF, 1994.
- KLEIN, Julie Thompson. **Interdisciplinarity: history, theory and practice**. Detroit: Wayne Univ. Press, 1990.
- KLEIN, Melanie e RIVIERE, Joan. **Las Emociones Básicas del Hombre**. Buenos Aires, Editorial Nova, 1960.
- KOURY, Mauro Guilherme Pinheiro. (Org.) **Medos Corriqueiros e Sociabilidade**. João Pessoa, Editora Universitária e Edições do GREM, 2005.
- KOURY, Mauro Guilherme Pinheiro. **Emoções, sociedade e cultura**. Curitiba: Editora CRV, 2009.
- KOURY, Mauro Guilherme Pinheiro. **Estilos de vida e individualidade: ensaios em antropologia e sociologia das emoções**. Curitiba: Appris, 2014.
- KOURY, Mauro Guilherme Pinheiro. **Introdução à sociologia da emoção**. João Pessoa, Manufatura / GREM, 2004.
- KOURY, Mauro Guilherme Pinheiro. **Sociologia da emoção**. O Brasil urbano sob a ótica do luto. Petrópolis, Vozes, 2003.
- KOURY, Mauro Guilherme Pinheiro; BARBOSA, Raoni Borges. Da subjetividade às Emoções: a antropologia e a sociologia das emoções no Brasil. **Série Cadernos do GREM n. 7**. Recife: Edições Bagaço; João Pessoa: Edições GREM, 2015, 115p.
- KRAMSCH, C. **Context and Culture in Language Teaching**. Oxford: Oxford University Press, 1993.
- KRAMSCH, C. **Language and Culture Teaching**. Oxford: Oxford University Press, 1998.
- KRASHEN, S. D. **The Natural Approach: language acquisition in the classroom**. New Jersey: Pergamon Press, 1983.
- KUPER, Adam. **Cultura: a visão dos antropólogos**. Bauru: EdUSC, 2002.
- LABOV, W. (1970). The study of language in its social context. **Studium Generale**. v. 23, n° 1, 1970. pp. 30-87.
- LEFFA, Vilson. **O professor de línguas estrangeiras: construindo a profissão**. Pelotas: Educat, 2001.
- LEVELT, W. J.M. (1989). **Speaking: from intention to articulation**. Cambridge: MIT Press, 1989.
- LEVY, Robert I. 1985. **Local Rationality, Ideal Rationality and Emotion**. Social Science Information, 24(2):326- 329, 1985.
- LIBÂNEO, J. C. **Democratização da escola pública: a pedagogia crítico-social dos conteúdos**. 4. ed. São Paulo: Loyola, 1986.
- LOMBARDO, L. (1995). Competenza strategica e strategie comunicative nell'interazione dello studente. In: PIAZZA, R. (Org.). **Dietro il parlato: conversazione e interazione verbale nella classe di lingua**. Firenze: La NuovaItalia, 1995. pp. 187- 216.
- LONG, M. H. (1983). Does second language instruction make a difference? A review of the research. **Tesol Quarterly**. v.17, n° 3, 1983. pp. 359-82.

- LONG, M. H. (1996). The role of the linguistic environment in second language acquisition. In: RITCHIE, W. C.; BHATIA, T. K. (Org.). **Handbook of second language acquisition**. San Diego: Academic Press, 1996. pp. 413-468.
- LÜDKE, M., ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.
- LÜDKE, Menga (Coord.). **O professor e a pesquisa**. Campinas, São Paulo: Papirus, 2001.
- LUDKE, Menga. **O professor e a pesquisa**. Campinas: Papirus, 2001.
- LUDKE, Menga; CRUZ, Giseli B. e BOING, Luiz Alberto. A pesquisa do professor da educação básica em questão. **Revista Brasileira de Educação**, v.14. n.42 set/dez.2009, p.456-467.
- LUDKE, Menga; CRUZ, Giseli B. e BOING, Luiz Alberto. A pesquisa do professor da educação básica em questão. **Revista Brasileira de Educação**, v.14. n.42 set/dez.2009, p.456-467.
- LUTZ, Catherine e ABU-LUGHOD, Lila (Orgs.). **Language and the Politics of Emotion**. Cambridge: Cambridge University Press, 1990.
- LUTZ, Catherine e WHITE, Geoffrey. 1986. The Anthropology of Emotions. **Annual Review of Anthropology**, 15: 1986, p. 405-436.
- LUTZ, Catherine. 1988. **Unnatural Emotions: Everyday Sentiments in a Micronesian Atoll and their Challenge to Western Theory**. Chicago: The University of Chicago Press, 1988.
- MACEDO, Roberto Sidnei. **Currículo e complexidade: a perspectiva crítica- multirreferencial e o currículo contemporâneo**. Bahia: Salvador: EDUFBA, 2002.
- MACEDO, Roberto Sidnei. **Etnopesquisa crítica e multirreferencial nas ciências humanas e na educação**. Salvador: EDUFBA, 2004.
- MACHADO, P; VERÍSSIMO, M; TORRES, N; PECEGUINA, I; SANTOS, A.J; ROLÃO, T. Relações entre o conhecimento das emoções, as competências acadêmicas, as competências sociais e a aceitação entre pares. **Análise Psicológica**, 26(3), 2008. p.463-478.
- MACKAY, W.F. (1976). **Bilinguisme et contact de langues**. Paris: Klincksieck, 1976.
- MAGALHÃES, Maria Cecília Camargo. O professor de línguas como pesquisador de sua ação: a pesquisa colaborativa. In: Telma Gimenez (org.). **Trajetórias na formação de professores de línguas**. Londrina, 2002, p. 39-58.
- MAISONNEUVE, Jean. **Introduction à la Psychosociologie**. Paris, PUF, 1975.
- MALRIEU, Philippe. (1952). **Les Émotions et la Personnalité de l'Enfant**. Paris, Vrin, 1952.
- MALRIEU, Philippe. (1956). **La Vie Affective de l'Enfant**. Paris, Les Éditions du Scarabée, 1956.
- MANGHI, Sergio. (1999). Siento, luego podríamos - Para una teoría social de las emociones, in **Gazeta de Antropologia**, nº 15, 1999.
- MARCONDES, M. I.; LEITE, M. S. e LEITE, V. F. “A pesquisa contemporânea em didática: contribuições para a prática pedagógica”. **GT Didática**, ANPEd, 2009.
- MARINS, I. M. M. **O contexto social na motivação de crianças aprendizes de uma língua estrangeira**. Dissertação (Mestrado em Letras) – Universidade Católica de Pelotas, Pelotas, RS, 2005.

- MATEUS, Elaine F. **A supervisão de estágio e a formação do professor de inglês**. 1999. 155 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Departamento de Educação, Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 1999.
- MATEUS, Elaine F.; GIMENEZ, Telma; ORTENZI, Denise I.B.G.; REIS, Simone. A prática de ensino de inglês: desenvolvimento de competências ou legitimação das crenças? Um estudo de caso. **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**, vol.2, n.1, p. 43-59, 2002.
- MATURANA, Humberto. **Cognição, ciência e vida cotidiana**. Belo Horizonte: UFMG, 2001.
- MAUSS, Marcel. 1974. Relações Reais e Práticas entre Psicologia e Sociologia. In: **Sociologia e Antropologia** (vol. I). São Paulo: E.P.U./EDUSP, 1974. pp. 177-206.
- MEHAN, H. Le constructivisme sociale em psychologie et em sociologie. **Sociologie et Societé**. v.XIV, n. 2, octobre, 1982. P. 77-96.
- MENEZES, A.; MOTA, E. N. Profissionalização de professor(a): a questão da docência em tempos de mudança. In: I Colóquio Docência e Diversidade na Educação Básica, 2013, Salvador - Bahia. **Anais do I Colóquio Docência e Diversidade na Educação Básica**. Salvador - Bahia: EDUNEB, 2013.
- MENEZES, Antônio. **Romance-formação como dispositivo da escrita acadêmica**. Texto originado de sessão pública do SEMINALIS - Grupo de Pesquisa em Tecnologias Intelectuais e Aprendizagens Contemporâneas, abril de 2015.
- MENEZES, Antônio. **Romance-formação na Pesquisa (Auto)biográfica**. Texto originado de sessão pública do SEMINALIS - Grupo de Pesquisa em Tecnologias Intelectuais e Aprendizagens Contemporâneas, junho de 2016.
- MENEZES, Eduardo Diatahy Bezerra de. A modelagem sociocultural na expressão das emoções. **RBSE**, v.1, n.1, pp.6-23, João Pessoa, GREM, abril de 2002.
- MIZUKAMI, M. G. N. **Ensino**: as abordagens do processo. São Paulo: EPU, 1986.
- MOITA LOPES, L.P. A nova ordem mundial, os parâmetros curriculares nacionais e o ensino de inglês no Brasil: a base intelectual para uma ação política. In: BARBARA, L. e RAMOS, R. **Reflexões e Ações no Ensino-aprendizagem de Línguas**. Homenagem a Antonieta Celani. Campinas: Mercado de Letras. 2003
- MORDENTE, O. A. (Org.); FERRONI, R. (Org.). **Novas tendências no ensino-aprendizagem de línguas românicas e na formação de professores**. n.93. ed. São Paulo: Humanitas, 2015.
- MORDENTE, O. A.; FERRONI, R. **Quando a interação entre pares favorece uma comunicação autêntica na aula de língua**. *Linguística*, v. 28, p. 5-19, 2012.
- MOREIRA, A. A. F. G. **Desenvolvimento da flexibilidade cognitiva dos alunos ã futuros ã professores**: uma experiência em didática do inglês. 1996. Tese (Doutorado em Didática das Línguas), Universidade de Aveiro, Aveiro.
- MOREIRA, A. F. & SILVA, T. T. da (Orgs.). **Currículo, cultura e sociedade**. São Paulo: Cortez, 1994.
- MOREIRA, A.F. (Org.). **Currículo**: questão atuais. Campinas: Papirus, 1999.
- MOREIRA, Antônio Flávio B. **Currículos e programas no Brasil**. Campinas: Papirus, 1990.
- MOREIRA, Marco Antônio. **Teorias de Aprendizagem**. São Paulo: EPU, 2011.

- MORIN, Edgar. (1975). **O Enigma do Homem**. Para uma nova Antropologia. Rio de Janeiro, Zahar, 1975.
- MOTA, E. N. **Desafios da docência na cultura digital**. Trabalho de Conclusão de Curso (Monografia). Graduação em Pedagogia. Departamento de Educação. Universidade Federal de Sergipe, São Cristóvão, 2013. (Orientador: Prof. Dr. Antônio Menezes).
- MÜLLER, Fernanda; CARVALHO, Ana Maria Almeida. **Teoria e prática na pesquisa com crianças: diálogos com William Corsaro**. São Paulo: Cortez, 2009.
- MUSSEN, P. H. **Desenvolvimento e personalidade da criança**. São Paulo: Harbra, 1995.
- MYERS SCOTTON, C. (1992). **Duelling languages: grammatical structure in codeswitching**. Oxford: Clarendon Press, 1992.
- NADEL-BRULFERT, J. Proposições para uma leitura de Wallon: em que aspectos sua obra permanece atual e original? In: WEREBE, M. J. G. e NADEL-BRULFERT, J. (Org.). **Henri Wallon**. São Paulo, Ática, 1986.
- NOGUEIRA, M.A. & CATANI, A. (Orgs.). **Escritos da Educação**. Petrópolis: Vozes: 71-79, 1998.
- NÓVOA, António. **Vidas de professores**. Porto Alegre. Porto Editora, 1992.
- NUNAN, D. (1992). **Research methods in language learning**. New York: Cambridge University Press, 1992.
- NUSSBAUM, L. Émergence de la conscience langagière en travail de groupe entre apprenants de langue étrangère. **Langages**.v. 134, n° 1, 1999. pp. 35-50.
- OLIVEIRA, E. Reflexões sobre o ensino de inglês como língua estrangeira. Professores de inglês em curso. **Trabalhos em Linguística Aplicada**, Campinas, v.39, p.69-79, 2002.
- ORLETTI F. (2000). **La conversazione diseguale**. Potere e interazione. Roma: Carocci, 2000.
- ORTALE, F. L. (Org.); FERRONI, R. (Org.). **'Luz, câmera e ação!': o professor-autor da sala de línguas estrangeiras**. 1. ed. São Paulo: Editora Humanitas, 2017. v. 500. 238p.
- PACHECO, Joice Oliveira. **Identidade Cultural e Alteridade: problematizações necessárias**. Revista eletrônica da UNISC. Santa Catarina, 2004.
- PAGÈS, Max. (1976). **A Vida Afetiva dos Grupos**. Petrópolis: Vozes / São Paulo, Edusp, 1976.
- PAPALIA, D; OLDS, S. e FELDMAN, R. **O Mundo da Criança**. Lisboa: McGraw-Hill, 2001.
- PAPALIA, Diane E.; OLDS, Sally Wendkos; FELDMAN, Ruth Duskin. **Desenvolvimento humano**. 7.ed. Porto Alegre: Artmed, 2000.
- PAVARINI, G; LOUREIRO, C. P.e SOUZA, D. H. Compreensão de Emoções, Aceitação Social e Avaliação de Atributos Comportamentais em Crianças Escolares. **Psicologia: Reflexão e Crítica**, 24(1), 2010. p.135-143.
- PAVIANI, Jayme. **Interdisciplinaridade: conceitos e distinções**. 3. ed. Caxias do Sul, RS: Educs, 2014.
- PHILLIPI Jr., A. et al (eds.). **A Interdisciplinaridade na Formulação e Desenvolvimento de Projetos em Ciência e Tecnologia**. Brasília: MCT/PADCT/CIAMB, 2000.
- PHILLIPS, Sarah. **Young Learners**. Oxford: Oxford University Press, 1999.

- PIAGET, J. **O Nascimento da inteligência na criança**. 2. ed. Rio de Janeiro: Zahar; Brasília: INL, 1975.
- PIAGET, J. **Seis estudos de psicologia**. 20. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1994.
- PIAGET, J., INHELDER, B. **A Psicologia da criança**. 3. ed. São Paulo: Difel, 1994.
- PICA, T. (1987). Second-language acquisition, social interaction, and the classroom. **Applied Linguistics**. v. 8, n° 1, 1987. pp. 3-21.
- PIMENTEL, Álamo Gonçalves; GALEFFI, Dante; MACÊDO, Roberto Sidnei. **Um rigor outro: a questão da qualidade na pesquisa qualitativa - educação e ciências humanas**. Salvador: EDUFBA, 2009.
- POPLACK, S. (1988). Contrasting patterns of codeswitching in two communities. In: HELLER, M. (Org.). **Codeswitching. Anthropological and sociolinguistic perspectives**. Berlin: Mouton de Gruyter, 1988. pp. 243-261.
- PORQUIER, R.; PY, B. (2004). **Apprentissage d'une langue étrangère: contextes et discours**. Paris: Didier, 2004.
- POUZA, S.S. Mídia escrita e concepções de ensino/aprendizagem de inglês como língua estrangeira. **Contexturas**, Indaiatuba, n.5, p.127-152, 2000/2001.
- POWACZUK, A. C. H. **Movimentos da professoralidade: a tessitura da docência**. Tese de Doutorado. Centro de Educação. Universidade Federal da Santa Maria, Santa Maria, RS, 2012.
- PY, B. (1994). Place des approches interactionnistes dans l'étude des situations de contacts et d'acquisition. In: VÉRONIQUE, D. (Org.). **Créolisation et acquisition des langues**. Aix en Provence: Publications des Universités de Provence, 1994. pp. 136-147.
- REILLY, Vanessa e WARD, Sheila M. **Very Young Learners**. Oxford: Oxford. University Press, 1997.
- RICHARDSON, R. J. **Pesquisa social: métodos e técnicas**. 3. ed. São Paulo: Atlas, 1999.
- ROCHA, C. H. O ensino de línguas para crianças: refletindo sobre princípios e práticas. In: ROCHA, C. H.; BASSO, E. A. (Org.). **Ensinar e aprender língua estrangeira nas diferentes idades: reflexões para professores formadores**. São Carlos: Claraluz, 2008. p. 15-34.
- ROCHA, Cláudia Hilsdorf; BASSO, Edcleia Aparecida. (Org.). **Ensinar e aprender língua estrangeira nas diferentes idades**. Reflexões para professores e formadores. São Carlos: Editora Claraluz, 2008.
- ROGOFF, Barbara. **The cultural nature of human development**. Oxford University Press, 2003.
- ROMANOWSKI, J.P.; MARTINS, P.L.O., JUNQUEIRA, S.R.A. (Orgs) **Conhecimento local e conhecimento universal: a aula e os campos de conhecimento**. v.3. Curitiba, Champagnat, 2004
- ROSALDO, Michelle. 1984. Toward an Anthropology of Self and Feeling. In: R. Shweder e R. Levine (Orgs.), **Culture Theory: Essays on Mind, Self and Emotion**. Cambridge: Cambridge University Press, 1984. pp. 137-157.
- SACKS, H; SCHEGLOFF, E.; JEFFERSON, G. (1974). A simplest systematic for the organization of turn-taking in conversation. **Language**. v. 50, n° 4, 1974. pp. 696-735.
- SANTAELLA, Lucia. **Culturas e artes do pós-humano: da cultura das mídias à cibercultura**. São Paulo: Paulus, 2003.

- SANTOMÉ, J.T. **A Educação em Tempos de Neoliberalismo**. Porto Alegre: Artmed, 2003.
- SANTOS, Fernando Tadeu. **Henry Wallon**: educação por inteiro. Nova Escola online, Edição nº. 160, Março de 2003.
- SANTOS, L. I. S. **Língua Inglesa em anos iniciais do Ensino Fundamental: fazer pedagógico e formação docente**. Tese (Doutorado em Estudos Linguísticos) – Instituto de Biociências, Letras e Ciências Exatas, Universidade Estadual Paulista, São José do Rio Preto, SP, 2009.
- SANTOS, L. I. S. O ensino de língua inglesa e importância do conhecimento das crenças que o envolvem. In: ASSIS-PETERSON, A. A. (Org.). **Línguas estrangeiras**: para além do método. São Carlos: Pedro e João Editores/Cuiabá, MT: EdUFMT, 2008. p. 139-162.
- SANTOS, Sônia Regina Mendes. A formação de professores pesquisadores nos centros de pesquisa e desenvolvimento da educação: um exercício de reflexão crítica. **Anais da Reunião Anual da ANPEd**, 29, Caxambu, 2006.
- SARMENTO, Simone; MULLER, Vera. **O ensino de Inglês como língua estrangeira**. Estudo e reflexões. APIRS. Porto Alegre, 2004. Ensino de Inglês na Educação Infantil. Simone Silva Pires.
- SAVIANI, D. **Escola e democracia**. São Paulo: Cortez, 1983.
- SCHEGLOFF, E. (1972). Sequencing in conversational openings. In: GUMPERZ, J.; HYMES, D. (Org.). **Directions in sociolinguistics**: the ethnography of communication. New York: Holt, 1972. pp. 346-379.
- SCHEGLOFF, E.; JEFFERSON, G.; SACKS, H. (1977). The preference for self-correction in the organization of repair in conversation. **Language**. v. 53, nº 2, 1977. pp.361-382.
- SCHON, D. A. **Educando o Profissional Reflexivo**. Porto Alegre: Artmed. 2000.
- SCILIAR, L. **Introdução à Psicolinguística**. São Paulo: Ática, 1991.
- SCOTT, V. M.; de la FUENTE, M. J. (2008). What's the problem? L2 learners' use of the L1 during consciousness-raising, form-focused tasks. **The Modern Language Journal**. v. 92, nº 1, 2008. pp. 100-113.
- SCOTT, W. A.; YTREBERG, L. **Teaching English to children**. New York: Longman, 1990.
- SHWEDER, Richard. 1984. Preview: A Colloquy of Culture Theorists. In: R. Shweder e R. Levine (orgs.), **Culture Theory**: Essays on Mind, Self and Emotion. Cambridge: Cambridge University Press, 1984. pp. 1-24.
- SMAGORINSKY, Peter; COOK, Leslei S. e JOHNSON, Tara S. The twisting path of concept development in learning to teach. **Teachers College Record**. Vol. 105, n. 8, p. 1399-1436, October 2003.
- SOUZA, A. V. M. de. **Professeur-chercheur en formation**: processus identitaires et dialectique des saviors dans le développement professionnel du cours de pédagogie. Maîtrise em Apprentissage et Intervention Éducative (Maîtrise em Educação) da Université du Quebec à Chicoutimi. Quebec, Canadá, 2004.
- SOUZA, Antônio V. M. de. **Marcas de diferença**: subjetividade e devir na formação de professores. Rio de Janeiro: E-papers, 2007.
- SOUZA, Antônio V. M. de. Metodologia e Heurística na Pesquisa Interdisciplinar: questões formativas e justificação pública. In: Gicélia Mendes da Silva; Jayro Luna; Maria José

- nascimento Soares. (Org.). **Diálogos Teóricos e Práticos com a Pesquisa**. 1ed. São Paulo: Vila Rica, 2014, p. 33-50.
- SOUZA, Antônio V.M. de. Interdisciplinaridade, Método e Ciência. **Ciências Ambientais & Desenvolvimento**, v. 1, p. 51-62, 2011.
- SOUZA, Antônio Vital Menezes de. A Expressão da Diferença nas Tensões da Identidade. **Revista Fórum Identidades e Alteridades**. Ano 2, Volume 4 – p. 91-101 – jul-dez de 2008.
- SOUZA, Antônio Vital Menezes de; e OLIVEIRA, José Mário Aleluia. Questões extemporâneas das culturas digitais em educação. **Revista EDaPECI**. São Cristóvão (SE) v.14. n. 2, p. 284-298 maio/ago, 2014.
- STENHOUSE, L. **La investigación como base de la enseñanza**. 2ª. ed. Madrid. Morata, 1987.
- SWAIN, M. (1985). Communicative competence: some roles of comprehensible input and comprehensible output in its development. In: GASS, S. M.; MADDEN, C. G. (Org.). **Input in second language acquisition**. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum, 1985. pp. 235-253.
- SWAIN, M.; LAPKIN, S. (2000). Task-based second language learning: the use of the first language. **Language Teaching Research**. v. 4, n° 3, 2000. pp. 251-274.
- TASSONI, Elvira Cristina Martins. **Afetividade e aprendizagem**: a relação professor-aluno. Anuário do GT de Psicologia da Educação. ANPED, set. 2000.
- TONELLI, J. R. A. Histórias infantis e o ensino da língua inglesa para crianças. In: TONELLI, J. R. A.; RAMOS, S. G. M. (Org.). **O ensino de LE para crianças**: reflexões e contribuições. Londrina: Moriá, 2007. p. 107-136.
- TONELLI, J. R. A.; RAMOS, S. G. (Org.). **O ensino de LE para crianças**: reflexões e contribuições. Londrina: Moriá, 2007.
- VAN LIER, L. **The classroom and the language learner**. London: Longman, 1988.
- VÁRADI, T. Strategies of target language learner communication: message adjustment. **International Review of Applied Linguistics**. v. 18, n° 1, 1980. pp. 59-71.
- VEIGA, Cynthia Greive. A escolarização como projeto de civilização. **Revista Brasileira de Educação**. Nº 21.set/out/nov/dez, 2002.
- VELHO, Gilberto. (1981). **Individualismo e Cultura**. Notas para uma antropologia da sociedade complexa. Rio de Janeiro, Zahar, 1981.
- VELHO, Gilberto. 1986. **Subjetividade e Sociedade**: uma experiência de geração. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 1986.
- VILLAMIL, O.S.; de GUERRERO, M.C.M. Peer revision in the L2 classroom: social-cognitive activities, mediating strategies, and aspects of social behaviour. **Journal of Second Language Writing**. v. 5, n° 1, 1996. pp. 51-75.
- VION, R. **La communication verbale**. Analyse des interactions. Paris: Hachette, 1992.
- VYGOTSKY, L. S. **Pensamento e linguagem**. Lisboa: Edições Antídoto.1979
- VYGOSTKY, L.S. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes,1994.
- VYGOSTKY, L.S. **Pensamento e Linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 1998.
- VYGOTSKY, L. S. *Imaginación y creación en la edad infantil*. **La Habana: Editorial Pueblo y Educación**.1999

- WALLON, H. A crise da personalidade (três anos). Afirmação do eu e objetividade. In WEREBE, Maria José Garcia e NADEL-BRULFERT, Jacqueline. **Henri Wallon**. São Paulo: Ática, 1986.
- WALLON, H. O papel do “outro” na consciência do “eu”. **Psicologia e educação da infância**. Trad. de Ana Rabaça. Lisboa: Estampa (coletânea), 1975a.
- WALLON, H. Os meios, os grupos e a psicogênese da criança. **Psicologia e educação da infância**. Trad. De Ana Rabaça. Lisboa: Estampa (coletânea), 1975b.
- WALLON, Henri. **A evolução psicológica da criança**. Lisboa, Portugal: Edições 70, 1995.
- WALLON, Henri. **Psicologia da Educação e da Infância**. Lisboa, Portugal: Editorial Estampa, 1975c.
- WERTSCH, J. V; DEL RIO, P; ALVAREZ, A. Estudos socioculturais: história, ação e mediação. In: WERTSCH, J. V; DEL RIO, P; ALVAREZ, A (Orgs.). **Estudos socioculturais da mente**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998, pp. 11-38.
- ZABALZA, M. **O Ensino Universitário: seu cenário e seus protagonistas**. Porto Alegre: ARTMED, 2004.
- ZANELA Andréa Vieira. **Sujeito e alteridade: reflexões a partir da psicologia histórico-cultural**. *Psicologia e Sociedade*. Santa Catarina, n. 17, maio/ago., 2005.
- ZEICHNER, K. M. **A formação reflexiva de professores: ideias e práticas**. EDUCA, Lisboa 1993.
- ZEICHNER, K. Para além da divisão entre professor-pesquisador e pesquisador acadêmico. In: GERALDI, C. M". G.; FIORENTINI, D., PEREIRA, E. M de A. (Orgs.). **Cartografia do Trabalho Docente: professor(a) - pesquisador(a)**. Campinas, São Paulo: Mercado de Letras: Associação de Leitura do Brasil - ALB, 1998. pp. 207-236.
- ZELDIN, Theodore. 1996. **An Intimate History of Humanity**. New York: Harper Perennial, 1996.