

FERNANDA MARTINS MOREIRA

**O PAPEL DA INTERAÇÃO NO PROCESSO DE  
AQUISIÇÃO/APRENDIZAGEM DE SEGUNDA LÍNGUA:  
um estudo de caso em uma escola de idiomas**



ARARAQUARA – S.P.  
2021

FERNANDA MARTINS MOREIRA

**O PAPEL DA INTERAÇÃO NO PROCESSO DE  
AQUISIÇÃO/APRENDIZAGEM DE SEGUNDA LÍNGUA:  
um estudo de caso em uma escola de idiomas**

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Linguística e Língua Portuguesa da UNESP/Araraquara, para obtenção do título de Mestre em Linguística e Língua Portuguesa.

**Linha de pesquisa:** Análise Fonológica, Morfossintática, Semântica e Pragmática.

**Orientadora:** Alessandra Del Ré

ARARAQUARA – S.P.  
2021

M838p

Moreira, Fernanda Martins

O PAPEL DA INTERAÇÃO NO PROCESSO DE  
AQUISIÇÃO/APRENDIZAGEM DE SEGUNDA LÍNGUA : um  
estudo de caso em uma escola de idiomas / Fernanda Martins Moreira.

-- , 2021

145 p. : tabs., fotos

Dissertação (mestrado) - Universidade Estadual Paulista (Unesp),  
Faculdade de Ciências Farmacêuticas, Araraquara,

Orientadora: Alessandra Del Ré

1. Interação. 2. Aquisição/aprendizagem de L2. 3. Gênero. 4.  
Formatos. 5. Multimodalidade. I. Título.

Sistema de geração automática de fichas catalográficas da Unesp. Biblioteca da Faculdade de  
Ciências Farmacêuticas, Araraquara. Dados fornecidos pelo autor(a).

Essa ficha não pode ser modificada.

FERNANDA MARTINS MOREIRA

**O PAPEL DA INTERAÇÃO NO PROCESSO DE  
AQUISIÇÃO/APRENDIZAGEM DE SEGUNDA LÍNGUA:  
um estudo de caso em uma escola de idiomas**

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Linguística e Língua Portuguesa da UNESP/Araraquara, para obtenção do título de Mestre em Linguística e Língua Portuguesa.

**Linha de pesquisa:** Análise Fonológica, Morfossintática, Semântica e Pragmática.

**Orientadora:** Alessandra Del Ré

Data da defesa: 19/02/2021

**MEMBROS COMPONENTES DA BANCA EXAMINADORA:**

---

**Presidente e Orientadora: Profa. Dra. Alessandra Del Ré**  
UNESP/FCL-Ar.

---

**Membro Titular:** Profa. Dra. **Marianne Carvalho Bezerra Cavalcante**  
Universidade Federal da Paraíba

---

**Membro Titular:** Profa. Dra. **Paula Cristina Bullio**

**Local:** Universidade Estadual Paulista  
Faculdade de Ciências e Letras  
UNESP – Campus de Araraquara

Dedico este trabalho às crianças, a quem devemos amar e proteger, em especial a primeira de minha vida, Clarinha.

## AGRADECIMENTOS

Ao Senhor da Vida, pela benção de continuar aprendendo, pela proteção invisível e pelos anjos sem asas que tenho encontrado pelo caminho.

À minha mãe, por ter me ofertado desde sempre exemplos de ternura, de generosidade e de amor; por me inspirar a querer ser uma pessoa melhor.

Ao meu pai, por ter sido o pai mais carinhoso que uma criança poderia desejar. Através do seu olhar amoroso, sempre se orgulhou de mim me encorajando a crescer.

À minha filha, Clara Moreira Molinari, por trazer luz a minha vida; por abrir portas que eu nunca teria acesso sem a sua ajuda; por me apresentar ao GEALin e à minha querida orientadora. Pela honra de ter partilhado as experiências do mestrado, com todas as alegrias e choros dessa jornada. Eu tenho um orgulho enorme de ser sua mãe e da nossa história.

Ao meu companheiro, Marcelo, por estar ao meu lado com seu apoio amoroso. Por aceitar a minha ausência nos momentos de escrita; pelas caminhadas leves a fim de recuperar um pouco de energia; por sonhar comigo.

Às minhas irmãs, Carla e Mara, por vibrarem por cada conquista minha; pelas professoras incríveis que são; por serem mulheres inspiradoras; por me amarem apesar dos meus inúmeros defeitos.

À minha irmãzinha caçula, Camila, por ser uma presença tão especial na minha vida desde pequena; por ser minha companheira de trabalho, de estudo e de pesquisa. Por ser um exemplo de interação cheia afeto entre criança e professora, sem a qual esse trabalho nunca teria sido possível.

Aos meus avós, meus eternos exemplos de pessoas do bem.

À G. e sua mãe, pela confiança no meu trabalho e por ofertar a oportunidade de ver G. crescendo e se desenvolvendo lindamente.

À minha orientadora Alessandra Del Ré, por quem tenho imenso respeito, carinho e admiração. A minha imensa gratidão pela partilha diária, pelo diálogo rico e respeitoso, e por oportunizar à mãe de sua aluna o sonho de ser pesquisadora.

À querida Rosângela Nogarini Hilário, nossa Rô, pelo olhar amoroso e acolhedor; por acreditar em mim; por ser uma pesquisadora maravilhosa que me inspira imensamente; por fazer da minha vida.

À querida Alessandra Jacqueline Vieira, nossa Alê, pela contribuição a minha formação, pela sua disponibilidade em ajudar sempre, pela risada gostosa que torna tudo mais leve.

À querida Caroline Prado Gouveia, nossa Carolzinha, pela parceria; pela ajuda na transcrição dos dados; pelas trocas recheadas de doçura.

Ao meu querido grupo GEALin, por tudo que me ofertou nesses anos, mas principalmente pelo afeto e respeito.

Às professoras Doutoras Paula Cristina Bullio e Marianne Carvalho Bezerra Cavalcante, que me deram a honra de tê-las na banca e pelas importantes contribuições a este trabalho.

Aos meus colegas de trabalho do CCI, por serem companheiros, amigos e grandes colaboradores; pelo espaço de afeto que juntos construímos.

Meus agradecimentos ao Programa de Pós-Graduação em Linguística e Língua Portuguesa, aos professores e professoras desta instituição com quem tenho aprendido tanto.

Enfim, a minha família e aos meus amigos, pela paciência diante da minha ausência e pelo apoio constante, e a todos que contribuíram para esta pesquisa de alguma forma, minha gratidão e meu carinho.

“[...] the teacher I will recall with most pleasure and respect was the one who listened to me, who encouraged me, who respected my views and decisions. Curiously this teacher who helped me most was the one who did last teaching of subject matter and was, seemingly, technique-free, being basically himself in class. My memories of his lesson are of what I did, rather than what he did, of my learning rather than his teaching” (SCRIVENER, 2011, p. 19).



## RESUMO

Estima-se que  $\frac{1}{4}$  da população mundial tenha algum conhecimento da língua inglesa, o que a torna uma língua global utilizada tanto nas relações pessoais econômicas quanto na divulgação do conhecimento científico (RAJAGOLAPAN, 2005). Diante desse cenário, há uma demanda cada vez maior para se aprender inglês. No Brasil, além do grande número de escolas de idiomas, há um número crescente de escolas bilíngues com o objetivo de ensinar inglês para crianças cada vez menores. Essa pesquisa emerge, nesse contexto, da necessidade de compreender os processos de aquisição/aprendizagem de uma criança que desde os 15 meses de idade faz aulas particulares de inglês em uma escola de idiomas. O caso estudado tem características distintas dos contextos das escolas bilíngues e das escolas de idiomas, entre elas, pelo fato de a interação entre criança e professora e entre criança e funcionários da escola ocorrer sempre em inglês, de ser apenas uma criança na sala de aula e de haver uma proposta de interação mais próxima da criança, com atividades lúdicas etc. A partir da perspectiva dialógico-discursiva (BAKHTIN/VOLOSHINOV, 1995, DEL RÉ et al, 2014 a e b) e, ainda, considerando os gêneros do discurso em diálogo com a noção de formatos e atenção conjunta (BRUNER, 1975, 1985, 2007; RATNER e BRUNER, 1978) e a multimodalidade (CAVALCANTE e FARIA, 2015; CAVALCANTE, 2019), observamos e discutimos os elementos presentes na interação e na constituição desse sujeito, cujos pais são monolíngues, falantes do português brasileiro (PB). Para fins desta pesquisa e tendo em vista nossos objetivos, foram analisados os dados da criança entre 2;10 anos e 3;7 anos. A transcrição dos dados foi feita a partir das normas CHAT do programa CLAN, fornecido gratuitamente pela base de dados CHILDES (MACWINNEY, 2000). Os resultados mostram elementos presentes nessa interação que servem de apoio para que o processo de aquisição/aprendizagem da segunda língua aconteça. Os gêneros e os formatos alicerçam a entrada na L2 com uma interação muito próxima daquela da esfera familiar, com afetividade, proximidade entre a criança e a professora, liberdade de escolha etc. Além disso, os elementos multimodais ancoram essa interação possibilitando que a criança se posicione no discurso por meio deles desde o início, e que a professora se apoie neles para interagir na L2, fazendo ajustamentos nas suas intervenções, a fim de manter a atenção conjunta e de fazer a aula acontecer. Por fim, refletimos sobre a necessidade de uma (re)definição dos papéis das escolas bilíngues e das escolas de idiomas, visto que seus limites não se apresentam de maneira tão estanque como as teorias propõem.

**Palavras-chave:** Interação. Aquisição/aprendizagem. Gênero. Formatos. Multimodalidade.

## ABSTRACT

It is estimated that  $\frac{1}{4}$  of the world population has some knowledge English, which makes it a global language used both in personal economic relations and in the dissemination of scientific knowledge (RAJAGOLAPAN, 2005). Given this scenario, there is an increasing demand to learn English. In Brazil, besides the large number of language schools, there is a growing number of bilingual schools aiming at teaching English to very young children. This research emerges, in this context, from the need to understand the acquisition/learning processes of a child who takes private English classes in a language school since she was 15 months old. The case studied has distinct characteristics from the contexts of bilingual schools and language schools, such as the fact that the interaction between child-teacher and child-school staff always occurs in English, there is only one child in the classroom and there is a proposal of interaction closer to the child, with playful activities etc. From the dialogical-discursive perspective (BAKHTIN/VOLOSHINOV, 1995, DEL RÉ et al, 2014) and also considering the genres of discourse in dialogue with the notion of formats and joint attention (BRUNER, 1975, 1985, 2007; RATNER e BRUNER, 1978) and multimodality (CAVALCANTE e FARIA 2015, CAVALCANTE, 2019), we observe and discuss the elements present in the interaction and in the constitution of this subject, whose parents are monolingual, speakers of Brazilian Portuguese. For the purposes of this research and in view of our objectives, the data of the child between 2;10 years old and 3;7 years old were analysed. The transcription of the data was made from the CHAT standards of the CLAN program, provided free of charge by the CHILDES database (MACWINNEY, 2000). The results show elements present in this interaction that serve to support the second language acquisition/learning process. The genres and formats support the entry into L2 with an interaction very close to the one found in the family sphere, with affection, proximity between the child and the teacher, freedom of choice, etc. Moreover, multimodal elements anchor this interaction allowing the child to position herself in the discourse through them from the beginning, and the teacher to rely on them to interact in L2, making adjustments in her interventions in order to maintain joint attention and make the class happen. Finally, we reflect on the need for a (re)definition of the roles of bilingual schools and language schools, since their limits are not as watertight as the theories propose.

**Keywords:** Interaction. Aquisition/learning. Genre. Formats. Multimodality.

## LISTA DE FIGURAS

<b>Figura 1</b>	Representação do funcionamento do programa CLAN em funcionamento.	<b>61</b>
<b>Figura 2</b>	G. no colo da professora brincando de bela adormecida.	<b>73</b>
<b>Figura 3</b>	G. conta as bananas e a professora faz o gesto	<b>107</b>

## LISTA DE QUADROS

<b>Quadro 1</b>	<i>Continuum</i> de Kendon (MCNEILL, 2000)	<b>29</b>
<b>Quadro 2</b>	Diferenças entre Educação Bilíngue e Ensino de língua estrangeira ou segunda língua	<b>50</b>
<b>Quadro 3</b>	Sessões transcritas parcialmente dentro do ano escolar, entre 2;10 anos e 3;7 anos	<b>60</b>
<b>Quadro 4</b>	Variação do gênero aula	<b>68</b>
<b>Quadro 5</b>	Resultados das análises das categorias	<b>122</b>

## LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

<b>CLAN</b>	<i>Computerized Language Analysis</i>
<b>CHAT</b>	<i>Codes for the Human Analysis of Transcripts</i>
<b>CHILDES</b>	<i>Child Language Data Exchange System</i>
<b>DAL</b>	Dispositivo de aquisição da linguagem.
<b>LAD</b>	<i>Language acquisition device</i>
<b>LE</b>	Língua estrangeira
<b>LM</b>	Língua materna
<b>L2</b>	Segunda língua
<b>PB</b>	Português brasileiro

## SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO .....</b>	<b>13</b>
<b>1 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA: O OLHAR DIALÓGICO-DISCURSIVO PARA A ANÁLISE DOS DADOS .....</b>	<b>20</b>
1.1 Gêneros do discurso .....	21
1.2 Formatos .....	23
1.3 Multimodalidade.....	27
1.4. Bilinguismo e aquisição/aprendizagem de L2.....	32
2.1 Escola de idiomas e escola bilingue .....	44
2.2 Um breve panorama de pesquisas em Aquisição da Linguagem e bilinguismo em contexto escolar .....	50
<b>2 METODOLOGIA.....</b>	<b>56</b>
2.1 A escola e a criança .....	56
2.3 Ferramenta CLAN na transcrição e análise dos dados .....	60
2.4 Fios condutores de análise .....	62
<b>3. ANÁLISE DOS DADOS .....</b>	<b>68</b>
3.1 O gênero aula nos dados de G. ....	68
3.2 Formato, intervenções da professora, atitude responsiva da criança e atenção conjunta .....	76
3.3 Os dados e a escola de idiomas: reflexões iniciais para trabalhos futuros .	114
3.4 Discussão dos resultados .....	118
<b>4. CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>	<b>125</b>
<b>REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS .....</b>	<b>127</b>
<b>APÊNDICE A – PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP .....</b>	<b>132</b>
<b>APÊNDICE B – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO AOS RESPONSÁVEIS PELA CRIANÇA.....</b>	<b>135</b>
<b>APÊNDICE C – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO AOS FUNCIONÁRIOS DO INSTITUTO DE IDIOMAS.....</b>	<b>139</b>
<b>APÊNDICE D - REFERÊNCIA DE ADAPTAÇÃO DOS CÓDIGOS DAS TRANSCRIÇÕES .....</b>	<b>143</b>

## INTRODUÇÃO

*“To have another Language is to possess another soul.”*  
Charlemagne.<sup>1</sup>

Há atualmente um desejo grande de se falar outra língua, principalmente o inglês. Isto se deve à visão de que o falante da língua inglesa possui certas vantagens, como *status* social, maior conhecimento de mundo, mais possibilidades de realizar viagens, chances de um emprego melhor ou, ainda, a ideia de possuir algo especial, como a citação atribuída a Charlemagne sugere. A citação também foi empregada por Quadros (2017) para se referir às experiências de vida, de sentimento e de cultura na relação com as línguas e de que forma elas afetam aqueles que “possuem” o conhecimento de dois ou mais idiomas.

A projeção da língua inglesa nas últimas décadas é algo marcadamente presente no cenário global. Na obra *A Geopolítica do Inglês*, o pesquisador Yves Lacoste (2005), referindo-se ao Estados Unidos da América e à propagação de sua língua, afirma que o “neo-imperialismo não tem mais necessidade de conquistar territórios para exercer sua dominação econômica e cultural” (LACOSTE, 2005, p. 7). Herança colonial dos estadunidenses, o inglês também é a língua oficial de vários países que foram colonizados pelos britânicos. Além disso, é uma das línguas oficiais da União Europeia e vista como a língua da globalização. O autor, em relação à visão que as pessoas possuem da língua inglesa, aponta que:

[...] Ora, isso combina com a extensão progressiva do inglês, como língua de ascensão, de prestígio, ou língua da moda, fenômeno que se passa também em países que não são oficialmente anglófonos. Poder-se-ia falar de uma difusão espontânea, reforçada pela intensificação do ensino de inglês, oficial ou privado. (LACOSTE, 2005, p. 8).

Não nos interessa nesse momento analisar as causas dessa difusão, apenas evidenciar o papel de destaque que se convencionou da língua inglesa no Brasil e no mundo, bem como a crescente demanda para o seu ensino em escolas de idiomas,

---

<sup>1</sup> Citação atribuída a Charlemagne: “*ter uma segunda língua é como possuir uma segunda alma*”. Tradução nossa.

escolas bilíngues e ensino regular. Enquanto os Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1998) previam a possibilidade de se escolher uma língua estrangeira a ser estudada, a Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2016, 2017) concebe o inglês como a única língua estrangeira de oferta obrigatória em todo o Brasil a partir do sexto ano do Ensino Fundamental até o último ano do Ensino Médio (Lei nº 13.415, de 2017). Os sistemas de ensino poderão ofertar outras línguas, contudo, essa obrigatoriedade e escolha do inglês em detrimento de outros idiomas confirma o movimento de ascensão supracitado.

Um estudo<sup>2</sup> sobre as demandas do ensino de inglês promovido pelo British Council<sup>3</sup> (2014) demonstra que apenas 5,1% da população brasileira a partir dos 16 anos afirma possuir algum conhecimento do inglês. No entanto, existem diferenças que podem ser indicadas entre as gerações. Entre os jovens de 18 a 24 anos o percentual mencionado dobra, atingindo a marca de 10,3%, e entre 25 e 34 anos o percentual é de 5,2%. Além de descrever um cenário de pouca proficiência em inglês por parte dos brasileiros, o estudo ressalta a baixa qualidade no ensino básico e o difícil acesso aos cursos privados como motivos para não se encontrar profissionais que saibam o idioma. Além disso, em dezembro de 2020 foi lançado um observatório no Brasil, uma iniciativa do Reino Unido em nove países:

No Brasil, o programa tem como foco democratizar o acesso a um Ensino da Língua Inglesa (ELT, do inglês *English Language Teaching*) de qualidade nas escolas públicas, no ensino técnico e profissionalizante e no ensino superior, a partir do olhar do Inglês como Língua Franca (ILF), isto é, como uma perspectiva de comunicação intercultural. O programa considera que estudantes com melhor formação em inglês terão melhores condições para desenvolver competências importantes para o mundo do trabalho, o que potencializa o crescimento econômico inclusivo no país.<sup>4</sup>

Colaboram com esse Observatório diferentes parceiros, entre eles a ANPOLL – Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Letras e Linguística – e a ALAB

---

<sup>2</sup> Disponível em:

[https://www.britishcouncil.org.br/sites/default/files/demandas\\_de\\_aprendizagempesquisacompleta.pdf](https://www.britishcouncil.org.br/sites/default/files/demandas_de_aprendizagempesquisacompleta.pdf). Acesso em 25 de setembro de 2020.

<sup>3</sup> Trata-se de uma organização do Reino Unido, sem fins lucrativos, cujo objetivo é difundir o conhecimento da língua inglesa e sua cultura, bem como tratar de oportunidades educacionais. A organização está presente no Brasil há 75 anos.

<sup>4</sup> Disponível em: <https://www.inglesnascolas.org/programa-skills-for-prosperity>. Acesso em 25 de setembro de 2020.



– Associação de Linguística Aplicada do Brasil  
(<https://www.inglesnascolas.org/quem-somos/>).

Os dados mencionados clarificam o número crescente de escolas de idiomas e o surgimento de escolas bilíngues de línguas de prestígio no país, uma vez que há uma demanda crescente para ambos os casos. É em razão desta demanda que surge o estudo de caso que propomos nesta pesquisa, cujos motivos explicitaremos mais adiante.

Entretanto, por mais que se queira “fórmulas mágicas” para se adquirir/aprender uma outra língua, não há “receitas” para se tornar bilíngue, como muitas pessoas buscam.

Definir o que é ser bilíngue ou o que é o bilinguismo não é tarefa fácil, visto que há uma variedade imensa de habilidades linguísticas e de contextos que devem ser considerados. Ainda é preciso considerar as pesquisas em diferentes áreas (Educação, Linguística, Linguística Aplicada, Neurolinguística, Psicolinguística, entre outras), já que em cada uma delas encontramos definições diferentes para bilinguismo e diferentes perspectivas de investigação.

[...] Bloomfield, que define o bilinguismo como o controle nativo de duas línguas; enquanto Weirich afirma que o termo consiste na prática do uso alternado de duas línguas. Além dessas concepções, de acordo com Saunders, o simples fato de dominar duas línguas poderia caracterizar o bilinguismo; enquanto que, para Grosjean, bilíngue é aquele que utiliza duas línguas em diferentes situações do cotidiano, e não apenas possui competência em ambas. Seja como for, conforme aponta Harmer and Blanc, o bilinguismo é um fenômeno complexo e deve ser estudado como tal, levando em consideração vários níveis de análise individuais, interpessoais, intergrupais e sociais. (PAULA, BULLIO, BUENO, 2014, p. 116).

Uma diferenciação também pode ser feita considerando o período em que se dá essa aquisição: simultânea ou consecutiva.

Ao examinar o quadro de Wei, é possível analisar todos os bilíngues em seu momento de aquisição. A questão na verdade é: a aquisição da língua A se deu ao mesmo tempo da língua B (aquisição simultânea) ou a língua A foi adquirida após a língua B ser adquirida (aquisição consecutiva)? A partir da resposta a essas perguntas, podemos retornar às classificações baseadas em competência e afirmações do tipo ‘consegue (ler, escrever, entender, falar, apresentar uma palestra, etc)’ e ‘não consegue (ler, escrever, entender, falar, apresentar uma palestra, etc)’. (MARCELINO, 2009, p 4-5).

De Houwer (2000) apresenta o contexto familiar, em que pais falantes de línguas distintas optam por falar com a criança, cada um na sua língua materna (LM). De

acordo com a autora, em seus estudos sobre bilinguismo, há situações em que as crianças são expostas a duas línguas em casa, em idade precoce, podendo tornarem-se falantes das duas línguas ou não. Esse poderia ser considerado o bilíngue “clássico”, por assim dizer, pois é a situação mais (re)conhecida, mas ainda assim, muitas são as variáveis que podem influenciar nesse processo. A autora ressalta que a situação socioeconômica da família não interfere neste resultado, mas o *input* dos pais certamente influencia na aquisição da uma segunda língua, assim como a língua mais presente no universo da criança, a língua majoritária, possui mais chances de prevalecer.

Estudos mais recentes têm considerado um outro ponto de vista para o bilinguismo, apontando os benefícios cognitivos, dentro da perspectiva da Neurociência. Segundo Bialystok (2009), um volume crescente de pesquisas tem demonstrado o poder da experiência bilíngue na função e organização cognitiva, como o acesso ao léxico, controle cognitivo e uma melhora da memória de trabalho.

Diante dessas diferentes possibilidades de se olhar para o fenômeno, um consenso sobre a classificação ou definição do bilinguismo é quase impossível. Ao olhar para os dados do presente trabalho, vivenciamos essa dificuldade de encontrar uma definição que dê conta do que observamos neles. Assim, trazemos igualmente essa discussão diante do nosso *corpus*: trata-se de uma criança que começa a ter aulas particulares de inglês em uma escola de idiomas no interior de São Paulo, muito precocemente, desde os 15 meses de idade por iniciativa da mãe. As escolas de idiomas, geralmente, não recebem crianças nessa idade e também não é usual aulas individuais para crianças tão pequenas. Esse contexto torna esses dados bem diferentes dos que têm sido objeto de estudo dos pesquisadores de bilinguismo e de ensino de língua estrangeira.

Para fins deste trabalho e partindo da natureza particular dos dados que apresentamos, consideraremos a possibilidade de caracterização do sujeito bilíngue como alguém que se encontra em um *continuum* entre os processos de aquisição e aprendizagem. Assim, considerando-se a dificuldade de se falar de tantos lugares/áreas, das particularidades desse processo, das questões cognitivas envolvidas, das experiências pessoais, psicológicas, neurológicas, discursivas, uma classificação definitiva que determine se essa criança se aproxima mais de um processo ou de outro não é pertinente neste trabalho.

Outro ponto que queremos explicitar é nossa opção pela utilização do termo *segunda língua* (L2) em detrimento de *língua estrangeira* (LE). Segundo Ellis (2008),

há na literatura alguns critérios para se diferenciar “segunda língua” e “língua estrangeira”, como, por exemplo, o fato de a língua em questão ter ou não um papel institucional e social na comunidade. Nesse caso, há autores que falam em “aquisição de segunda língua” quando, por exemplo, o inglês é aprendido por falantes que têm outra língua materna: é o caso de países como os Estados Unidos, Reino Unido, Nigéria, entre outros, em que ele é a língua oficial; e em “aprendizagem de língua estrangeira” quando, por exemplo, a língua inglesa é aprendida em locais nos quais ela não possui um papel institucional, sendo primeiramente aprendida na escola, seria o caso quando se aprende o inglês na França, no Japão ou no Brasil.

Consideramos que essa distinção, bastante utilizada em diversos contextos, não é pertinente para a pesquisa que aqui propomos, levando em conta que nosso sujeito de pesquisa é uma criança bem pequena (de 2;10 a -3;7 anos) e com uma relação com a língua(gem) – e com seus interlocutores, que a utilizam – que vai além das questões geográficas e políticas relacionadas à aprendizagem ou uso de línguas. A idade precoce, os elementos presentes nessa interação, a compreensão e a produção linguística que observamos, tudo isso nos faz compreender que esse sujeito, com toda a sua singularidade, está adquirindo/aprendendo uma L2. É por essa razão que, em conformidade com Ellis (2008), o termo “aquisição de segunda língua” que adotamos faz referência qualquer língua adquirida depois da língua materna.

A criança deste estudo de caso está aprendendo/adquirindo L2 quase que consecutivamente à aquisição de LM, pois inicia seu contato com o inglês muito precocemente (1;3 anos) em um contexto escolar. A interação da professora com a criança acontece somente em inglês, desde o início, construindo uma relação muito próxima e afetiva nessa outra língua e por meio dela. Sendo assim, investigar os elementos presentes nessa interação, no contexto específico de uma escola de idiomas, pode contribuir com reflexões significativas para os estudos em aquisição da linguagem e de segunda língua.

Bilinguismo e escolas de idiomas são estudados, em princípio, por linhas de pesquisa diferentes, entretanto, aqui estudaremos juntos, a partir de uma perspectiva dialógico-discursiva (DEL RÉ et al, 2014 a e b). Há muitas pesquisas sobre bilinguismo, assim como há estudos sobre aprendizagem de segunda língua (L2) ou língua adicional (LA) (BULLIO, 2008, 2014; BUENO, 2013, 20017; DE SANTIS, 2020; FALASCA, 2012, 2017; PAIVA, 2014), contudo, um estudo a partir dos dados de uma criança brasileira adquirindo o português brasileiro (PB), em contexto familiar e

na sociedade em que está inserida, e, ao mesmo tempo, entrando em relação com o inglês, em um contexto de escolas de idiomas, traz um cenário novo que merece ser investigado.

Vale dizer que esta pesquisa insere-se em uma pesquisa mais ampla intitulada “Bilinguismo/multilinguismo em contexto familiar e escolar: diferentes panoramas”, juntamente com outros trabalhos desenvolvidos pelo grupo GEALin-FCLAr (Grupo de Estudos em Aquisição da Linguagem, da Faculdade de Ciências e Letras da Unesp, Araraquara)/NALingua-CNPq (PAULA; BULLIO; BUENO, 2014; BUENO, 2017, FALASCA, 2017) e que, assim como esses trabalhos, traz um olhar que se volta para o processo e para o sujeito a partir de um ponto de vista dialógico-discursivo (BAKHTIN/VOLOSHINOV, 1995, DEL RÉ et al, 2014 a e b).

Para fins desse estudo de caso, apresentamos G.<sup>5</sup>, uma menina que vive em uma cidade pequena no interior de São Paulo, filha de pais monolíngues e que, como dissemos, começou a frequentar um instituto de idiomas aos 15 meses, ainda em fase de aquisição da sua língua materna (LM), nesse caso, o português brasileiro (PB). A mãe desejava que a criança tivesse contato com o inglês desde o primeiro ano de vida, já que em sua cidade de origem havia diversas escolas bilíngues. Na ausência de uma escola bilíngue na cidade que passaram a residir, a mãe de G. procurou o único instituto de idiomas na cidade para sua filha.

Do conjunto de dados, foi selecionado o período entre 2;10 e 3;7 anos<sup>6</sup> para análise, pois percebemos que, no início, a entrada dela na linguagem é marcada pela compreensão, e no decorrer das sessões a produção vai aumentando paulatinamente. Assim, com esta pesquisa, pretendemos investigar, a partir de um olhar dialógico-discursivo, que elementos estão em jogo na interação entre uma criança em fase de aquisição/aprendizagem do inglês e sua professora, no contexto de uma escola de idiomas, e como eles contribuem para a construção da relação que a criança vai estabelecer com a outra língua.

Para tal investigação, nos propusemos a, especificamente: 1) observar como os gêneros e formatos possibilitam que a criança realize a troca de papel com a professora, bem como assuma a fala da professora, incorporando-a em seu discurso, possibilitando a aquisição/aprendizagem de L2; 2) identificar os elementos multimodais que dão

---

<sup>5</sup> Usaremos a inicial do nome da criança para preservar sua identidade.

<sup>6</sup> A idade da criança será aqui apresentada seguindo este formato: anos;meses. Assim, analisamos os dados de G. entre dois anos e dez meses e três anos e sete meses.

suporte para a aquisição de L2 nesse contexto; 3) observar a produção da criança na interação com o adulto (professora), tendo como ponto de partida o caráter responsivo de suas produções (gestuais, vocais ou gesto-vocais e ,ainda, as ações), relacionando-as com os elementos interacionais que possam desencadeá-las; e, por último, contribuir, ainda que de forma inicial, para uma discussão que envolve o processo de aquisição/aprendizagem de L2 em um contexto de escola de idiomas.

Assim sendo, adotaremos a seguinte sequência no trabalho:

Na primeira seção, partimos da fundamentação teórica trazendo um olhar dialógico-discursivo para a análise dos dados. Apresentamos conceitos importantes para nossa proposta, como língua, linguagem, gêneros do discurso e multimodalidade. Ainda nessa seção, trazemos uma discussão sobre bilinguismo e aquisição/aprendizagem de L2. Em seguida, trazemos informações sobre escola de idiomas e escola bilíngue, seus diferentes objetivos e alguns pontos em que o ensino bilíngue e o ensino de línguas não são tão estanques como parecem. Como último tópico desta parte, apresentamos, de forma não exaustiva, alguns trabalhos que serviram de base para a composição da presente pesquisa.

Em seguida, na segunda seção, apresentamos a metodologia norteadora deste trabalho, que parte das reflexões da filosofia da linguagem do Círculo de Bakhtin (BAKHTIN/VOLOSHINOV, 1995; BAKHTIN, 2011), Bruner (BRUNER, 1975, 1985, 2007; RATNER e BRUNER, 1978), Cavalcante e Faria (2015) e Cavalcante (2019). O contexto em que os dados foram coletados é descrito, complementando com informações sobre as aulas; explicamos como a coleta de dados foi realizada e abordamos a transcrição dos dados adotada, as normas CHAT do programa CLAN, fornecido gratuitamente pela base de dados CHILDES (MACWHINNEY, 2000). Por último, apresentamos as categorias que nos serviram como fios condutores das análises dos dados.

Na terceira seção, trazemos a análise dos dados, apresentando uma discussão sobre o gênero aula, os formatos encontrados nos excertos transcritos, como eles aparecem, se desenvolvem e possibilitam a alternância de papéis entre criança G. e a professora. Em seguida, apresentamos a análise a partir das categorias propostas e a discussão dos resultados.

Por fim, na última seção, trazemos as considerações finais.

## **1 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA: O OLHAR DIALÓGICO-DISCURSIVO PARA A ANÁLISE DOS DADOS**

A fundamentação teórica aqui apresentada se dá a partir de uma perspectiva dialógico-discursiva dentro dos estudos em Aquisição da Linguagem (DEL RÉ et al, 2014 a e b). Assim consideramos os gêneros do discurso de Bakhtin (2011), em diálogo com a noção de formatos de Bruner (BRUNER, 1975, 1985, 2007; RATNER e BRUNER, 1978), a fim de compreender a entrada da criança na língua(gem) por meios de jogos e brincadeiras, numa proposta de interação criança/interlocutor. Visto que Bakhtin e seu Círculo não tinham a fala da criança como o foco de seus estudos, consideramos a perspectiva dialógico-discursiva em diálogo com os trabalhos os de Bruner (1985) e Vygotsky (1985), assim como o fazem os autores que nos servem de base para essa perspectiva, Salazar Orvig (1999) e François (2015).

Para Bakhtin/Voloshinov (1995), a língua é vista como uma atividade social constituída por meio da relação estabelecida entre um locutor e um interlocutor na interação verbal, e não apenas como um sistema abstrato de regras como propunha o Estruturalismo. Nessa perspectiva, “[a] língua vive e evolui historicamente na comunicação verbal concreta, não no sistema linguístico abstrato das formas da língua nem no psiquismo individual dos falantes” (BAKHTIN/VOLOSHINOV, 1995, p. 124). Assim, pode-se compreender que a língua reflete e refrata a realidade nas interações entre os sujeitos, produzindo sentidos de acordo com a situação de interação comunicativa.

Dentro desse processo, François (2015) discute que nem toda criança entra na linguagem do mesmo modo, uma vez que possa haver, por exemplo, crianças que falam pouco, mas manifestam uma forte capacidade de compreensão e, portanto, a aquisição não é um processo evidente. É nesse sentido que o autor propõe não uma teoria da aquisição da língua, mas uma teoria dos “modos de funcionamento da linguagem”, pois a aquisição dos aspectos léxico-gramaticais, por si só, não consegue desvendar a relação linguagem-cultura. Sendo assim, os sujeitos, desde o nascimento, estão em constante movimento, pois constituem a linguagem e são por ela constituídos, tornando-se sujeitos únicos e singulares, mas, ao mesmo tempo, sociais, como vemos em François (apud DEL RÉ et al, 2014 a, p. 9):

Esse funcionamento não deve ser apenas compreendido a partir de uma perspectiva biológica e psicológica, mas também sociocultural. Pensar linguagem, língua e fala significa refletir tanto sobre a estrutura linguística quanto sobre o uso translinguístico manifestado pelos sujeitos, por meio dela(s). O sujeito não dispensa a estrutura. Ao contrário. Precisa dela para elaborar um dado enunciado linguístico. Todavia, apenas dominar a estrutura não garante nem constitui efetivamente a voz do sujeito.

Com base nesse olhar, entendemos a língua como fruto da relação com a sociedade/cultura, constituída por essa relação da criança com o seu outro, por várias formas e por vários caminhos, no processo de aquisição/aprendizagem de L2.

Nesse sentido, destacamos a importância dos gêneros do discurso de Bakhtin (2011), pois é por meio deles que a língua, como um fenômeno social, se realiza. O autor afirma que os gêneros do discurso “nos são dados quase da mesma forma com que nos é dada a língua materna, a qual dominamos livremente até começarmos o estudo da gramática”. (BAKHTIN, 2011, p. 282). Sendo assim, trazemos essa discussão no próximo item.

### **1.1 Gêneros do discurso**

Segundo Bakhtin (2011, p. 261), “o emprego da língua se efetua em forma de enunciados (orais e escritos) concretos e únicos”. O autor ainda afirma que “cada enunciado é particular e individual, mas que cada campo de utilização da língua elabora seus tipos *relativamente estáveis* de enunciados, os quais denominamos *gêneros do discurso*.” (BAKHTIN, 2011, p. 262, grifos do autor). Isso significa que falamos sempre por meio de gêneros no interior de uma esfera de atividade. É assim, por meio dos enunciados concretos, que a linguagem penetra na vida e a vida na linguagem.

A riqueza e a diversidade dos gêneros do discurso são infinitas porque são inesgotáveis as possibilidades da multiforme atividade humana e porque em cada campo dessa atividade é integral o repertório de gêneros do discurso, que cresce e se diferencia à medida que se desenvolve e se complexifica um determinado campo. (BAKHTIN, 2011, p. 262).

Em cada campo da atividade humana, encontramos meios de observar os tipos de enunciados possíveis – ou não – na prática discursiva, delimitados pelos gêneros do

discurso. Segundo Bakhtin (2011), a constituição de um gênero do discurso leva em conta três elementos: “[...] o conteúdo temático, o estilo, a construção composicional – indissolivelmente ligados ao todo do enunciado e são igualmente determinados pela especificidade de um determinado campo de comunicação” (p. 262).

A capacidade de organizar os enunciados durante a prática discursiva é uma característica do gênero do discurso e determina quais os tipos de enunciados que integram uma determinada interação, desde as mais simples até as mais complexas. Essa organização permite ao enunciador recorrer às características ou funcionalidades dos gêneros existentes, sem a necessidade de se criar um novo gênero a cada enunciado. Como Bakhtin (2011, p. 283) afirma:

[...] Se os gêneros do discurso não existissem e nós não o dominássemos, se tivéssemos de criá-los pela primeira vez no processo do discurso, de construir livremente e pela primeira vez cada enunciado, a comunicação discursiva seria quase que impossível.

Apesar do papel regulador dos gêneros, as suas formas diferem substancialmente das formas da língua no sentido normativo, já que os elementos podem assumir um “tom” (uma entonação expressiva, valorativa) diferente a depender da situação, das relações entre os interlocutores, da posição (social, discursiva) que eles assumem no discurso etc. Alguns gêneros possuem um alto grau de estabilidade e coação, como os oficiais; outros nem tanto, a exemplo os gêneros do cotidiano, como felicitações ou saudações que vão refletir a individualidade do falante.

Segundo Bakhtin, os gêneros são altamente heterogêneos, se mesclam, se misturam, e esse “repertório de gêneros cresce e se diferencia à medida que se desenvolve e se complexifica um determinado campo” (BAKHTIN, 2011, p. 262). É o que se observa nesse *corpus*.

Em nossa pesquisa, o contexto em que G. está adquirindo/aprendendo a L2, quase que ao mesmo tempo em que adquire a LM, como dissemos, nos coloca diante de uma situação bastante singular, já que a L2 se dá em contexto, a priori, escolar, o que pode, aparentemente, nos remeter a uma situação formal da sala de aula. No entanto, em nosso *corpus*, como veremos adiante, é possível verificar que se trata de uma variação do gênero aula. A interação de G. com sua professora promove, pelo que se pode observar, um vínculo afetivo muito próximo da esfera familiar, possivelmente pela maneira que a relação professora-criança foi construída, além do fato de haver apenas uma criança nesse contexto de sala de aula, e isso promover uma liberdade que em uma



turma mais numerosa talvez não fosse possível. Destacamos, ainda, que se houvesse várias crianças, a atenção da professora teria que ser partilhada, o que não ocorre no caso de G., pois a criança tem a total atenção da professora na interação.

Portanto, ainda que a interação entre a professora e a criança se dê em uma esfera escolar (uma escola de idiomas), sugerindo, portanto, a profusão de enunciados do gênero aula, o caso estudado apresenta particularidades que trazem complexidade a essa interação: como dissemos anteriormente, trata-se de uma criança ainda muito pequena, adquirindo sua língua materna, e de uma relação adulto-criança permeada por afetividade, de forma a aproximá-la do que se observa em uma esfera familiar.

Entendemos que o conceito de gêneros do discurso de Bakhtin (2011) dialoga com a noção de formatos de Bruner (1975, 1985, que propõe que a interação entre criança e adulto possibilita a entrada e o desenvolvimento linguístico da criança, como apresentaremos no item a seguir.

## 1.2 Formatos

De acordo com Del Ré (2015, p. 15), os estudos em aquisição da linguagem “tentam explicar, entre outras coisas, o fato de as crianças, por volta dos 3 anos, serem capazes de fazer uso – produtivo – de sua língua”; buscam compreender se há um período crítico (idade máxima) em que a criança estaria mais disponível para o aprendizado, a relação entre a produção e a percepção da linguagem e, ainda - o recorte que interessa a este trabalho - a aquisição/aprendizagem de segunda língua (L2) por crianças em situação formal (escola).

Compreender a linguagem da criança e esta como sujeito que enuncia e que, ao enunciar, habita o mundo com voz própria é fundamental para pensar que a linguagem, a língua e a fala não são *entidades abstratas*, mas enunciados (concretos), ditos por sujeitos que, por meio deles, se constituem e também constituem um modo de ser e habitar o mundo (DEL RÉ, 2015, p. 14).

Interessa-nos, igualmente, a perspectiva de Vygotsky (1985), que considera que a fala (egocêntrica) da criança é essencialmente social, ou seja, depende da reação das outras pessoas e tende a se internalizar. Dialogando com essa noção e considerando o papel do outro no processo de aquisição/aprendizagem da criança, seja LM ou L2, como

explicamos na introdução, buscaremos compreender o papel desempenhado pelos formatos (BRUNER, 1985) na entrada da criança na linguagem:

Bruner foi um dos pioneiros nos estudos que envolvem a interação entre a criança e seu interlocutor (em geral, a mãe). Para ele, as estruturas de ação e da atenção do homem refletem nas estruturas linguísticas e, à medida que a criança vai dominando gradualmente essas estruturas, a partir do processo de interação do qual o adulto participa, a linguagem vai sendo adquirida (DEL RÉ, 2015 p.23-24).

Sendo assim, temos uma criança interagindo com o outro e com o mundo. Del Ré (2015) aponta que para Bruner, neste processo a criança está aprendendo *o que, como, onde, para quem e em que circunstâncias* dizer. O conhecimento de mundo e a linguagem se relacionam passando pela interação entre o eu e o outro. As formas rotinizadas estruturam de tal maneira a interação criança-adulto que possibilitam à criança, gradativamente, posicionar-se no diálogo, inclusive alternando papéis à medida que adentra a língua(gem).

Os jogos da infância também têm um papel importante dentro desse processo (BRUNER, 1985; RATNER e BRUNER, 1978), visto que fornecem uma das primeiras ocasiões para o uso sistemático da linguagem. O adulto, além de proporcionar à criança o acesso às unidades da língua, promove, através das atividades languageiras, um mundo de sentido incluindo o elemento social que estrutura a própria interação. Como exemplos de jogos e formatos que ancoram a interação podemos citar: jogos de esconder e aparecer, jogos simbólicos, narrativas, saudações, cantigas de ninar, jogos lúdicos, leitura compartilhada, entre outros. O conceito de formatos de Bruner e o conceito de gêneros do discurso de Bakhtin dialogam e aqui consideramos o gênero aula um enunciado maior no qual os formatos estão presentes como atividades rotineiras nas quais a entrada na L2 acontece.

No caso do modelo de aula/interação do nosso estudo de caso, percebemos as escolhas das atividades, ora pela professora ora pela criança, como uma forma de socialização entre elas. A esse respeito, Bruner (1975), em seus estudos, afirma a importância dos formatos para a entrada da criança na linguagem dentro das relações sociais. O autor define: “*A format is a simplified exemplar of that class of relationships.*”

*It is a rule-bound microcosm in which the adult and child do things to with each other.*” (BRUNER, 1975, p. 76)<sup>7</sup>.

Não temos aqui a figura do cuidador ou da mãe, como aparece nos estudos de Bruner, mas da professora, e a idade com que G. inicia esse contato com o inglês é bem precoce, muito mais próxima do período de aquisição da LM do que as outras crianças que chegam à escola de idiomas.

Bruner (1985) afirma que uma interação precoce rica possui processos que regulam a perspectiva de atenção nas cenas em forma de vocativos, demonstrativos, gestos de apontar, contorno de entonação etc., envolvendo tanto crianças quanto adultos, também gerando trocas de papéis e outras formas de discurso. Sua hipótese é que, para a criança pequena entrar na linguagem, ela deve primeiro entrar em um tipo de relação social que mobilize a intenção de compartilhar, especificação dêitica e a criação de pressupostos.

Nesse sentido, Bruner (1985) ressalta o papel dos formatos como ajuda essencial ao aprendizado assistido, considerando o papel do adulto no processo. Os formatos oferecem um padrão de interação entre a criança e o adulto, possibilitando uma comunicação até que a criança possa adquirir a língua(gem). Outro elemento nessa interação é que cada um desses interlocutores é dependente da resposta do outro na constituição dessa interação. Segundo o pesquisador, para o êxito dessa interação, cada membro dessa dupla (criança e adulto) tem um objetivo e um conjunto de recursos para atingi-lo, nos quais duas condições são encontradas: primeiro, que as respostas sucessivas do participante sejam instrumentos para atingir o objetivo e, segundo que haja uma ordem de parada perceptível na sequência quando o objetivo for alcançado. Os participantes não precisam necessariamente ter os mesmos objetivos, basta que condições sejam propícias para que as respostas intraindividual e interindividual ocorram. Bruner (1985, p. 39) afirma que “*formats, defined formally in this sense, represent a simple instance of a ‘plot’ or ‘scenario’*”<sup>8</sup>.

Ao observar os formatos na interação criança-professora, encontramos os elementos supracitados juntamente com a atenção conjunta. A atenção conjunta aqui é compreendida no sentido proposto por Bruner (1975): o adulto propõe o foco em um

---

<sup>7</sup> Um formato é um exemplo simplificado dessa classe de relações. É um microcosmo cercado de regras em que o adulto e a criança fazem coisas para e com o outro. (tradução nossa)

<sup>8</sup> Os formatos, definidos formalmente nesse sentido, representam um simples exemplo de um ‘roteiro’ ou ‘cenário’. (tradução nossa)

determinado ponto, a criança volta o olhar/atenção para o foco, e quando ambos estiverem compartilhando o mesmo foco o adulto faz o comentário, por exemplo, durante uma atividade de leitura. Sendo assim, a atenção conjunta promove essa interação sem a qual a aula não acontece, como veremos nas análises da primeira sessão. A professora, ajustando-se à resposta da criança (que nem sempre tem interesse pela proposta de aula), cria condições para desenvolver um padrão de interação no qual a criança possui uma atitude responsiva, utilizando os recursos de que dispõe para fazer as atividades (brincar, jogar, montar, etc) e responder a partir de ações, gestos e vocalizações na L2.

Contudo, como Bruner (1985) aponta, os formatos crescem e podem se tornar tão complexos e variados quanto necessários, sendo que esse crescimento acontece de muitos modos. Os formatos podem incorporar novos significados ou estratégias que auxiliem na realização dos objetivos, incluindo aqueles simbólicos ou linguísticos; podem mudar o rumo dos objetivos dos dois participantes não apenas em concordância, mas também para a divisão do trabalho e divisão de iniciativas; podem se tornar convencionalizados ou canônicos de um modo que permita que outros dentro de uma comunidade simbólica, como uma comunidade de fala, entrem no formato provisoriamente para aprender suas regras. Além disso, os formatos são receptivos a mudanças, sub-rotinas podem incorporar uma rotina maior, mais longa, como o exemplo do formato de saudação que em uma escala de rotina maior pode envolver outras formas de atenção conjunta.

Encontramos, na perspectiva de Bruner (1985, 2007), a proposta de um sistema de suporte à aquisição de linguagem, SSAL (*Language Acquisition Support System – LASS*), que surge como uma alternativa ao DAL (Dispositivo de Aquisição da Linguagem) proposto por Chomsky (SCARPA, 2012), uma capacidade inata de aquisição da linguagem. Comentaremos sobre a perspectiva inatista no subitem bilinguismo e aquisição/aprendizagem de L2. Contudo, já destacamos que a distinção principal das duas propostas é o papel do outro no processo de aquisição. No SSAL, o adulto tem o papel de ativar esse dispositivo através dos formatos, ele estrutura a entrada da linguagem e da interação de maneira a dar o suporte necessários para que os elementos inatos, juntamente com o SSAL, possam funcionar. Contudo, destacamos o papel do adulto na adaptação do discurso adulto para a criança para que ela compreenda gradativamente as distinções conceituais e as funções comunicativas como guias para o uso da linguagem. Sobre isso, Bruner propõe:

[...] essa “adaptação” da interação do discurso inicial requer cenários familiares e rotinizados, formatos, para que a criança compreenda o que se está a passar, dada a sua capacidade limitada para o processamento de informação. Estas rotinas constituem o que entendo por um sistema de suporte à aquisição da linguagem. (BRUNER, 2007, p. 34)

Sendo assim, em nossos dados, os formatos aparecem em torno das atividades propostas pela professora: surgem simples e vão se complexificando, contudo, não temos o início quando a criança foi apresentada aos primeiros formatos. Bruner (2007), ao analisar o jogo de esconde-esconde de duas crianças (Richard, entre 5 e 24 meses; Jonathan entre 3 e 18 meses), percebeu que o jogo se diversificava e criava oportunidade para a iniciativa da criança. Conforme a criança ia dominando o jogo, desenvolvendo as suas aptidões, a mãe ia inserindo novos elementos.

No *corpus* que analisamos, entendemos que o desenvolvimento da complexidade do formato acontece no processo, isto é, a professora oferece um suporte para garantir que a ausência de aptidão (nos referimos à L2 no caso da criança G.) seja amparada por uma intervenção apropriada e, mais tarde, retira o suporte aos poucos, à medida que a criança consegue assumir um papel propositivo e ter maior controle. Os elementos multimodais auxiliam na constituição desse suporte trazido pela professora, assim como também é um recurso de apoio que a criança traz consigo. Tendo isso em vista, trataremos da multimodalidade no próximo item.

### **1.3 Multimodalidade**

Cavalcante (2019) adentra a perspectiva da multimodalidade no processo de aquisição da linguagem apresentando um histórico de pesquisadores que discutem os gestos como componente linguístico. Sendo assim, compreender a fala e o gesto como copartícipes de uma matriz gestuo-vocal requer adotar uma perspectiva multimodal para o funcionamento da linguagem. A pesquisadora destaca dois autores que, do ponto de vista linguístico, contribuem para as classificações de referência da área: Adam Kendon e David McNeill.

David McNeill (2000), na obra *Language and gestures*, discute como o fenômeno da gestualidade geralmente passa despercebido, muito embora os gestos sejam onipresentes na linguagem. Observando alguém falando em quase todas as

línguas e em quase todas as circunstâncias, encontraremos o que parece ser uma compulsão em movimentar as mãos e os braços juntamente com a fala.

No livro *Gesture and thought*, McNeill (2005) conta como se envolveu com a temática e um evento que o marcou. Ele narra que estava em uma conferência em Paris, em 1971, quando teve um momento o qual ele chamou de “*language-gesture epiphany*”<sup>9</sup>. A conferência acontecia em um salão originalmente montado para reuniões diplomáticas, com tradutores ao fundo olhando o salão através de uma janela de vidro em uma cabine à prova de som. Enquanto falava, ele notou algo que o deixou perplexo: uma mulher jovem por detrás do vidro movimentava seus braços vigorosamente e de maneira alarmante. Ele primeiramente pensou que a mulher estava tendo algum tipo de surto, até que lhe ocorreu, após algum tempo, que ela estava traduzindo a sua conferência para o francês. O processo de ir de uma língua para outra, ou o simples ato de falar, estimulava esses movimentos com os seus braços. De acordo com o autor, naquele momento, mesmo que distante, percebeu uma estranha e íntima conexão da sua fala com o movimento da outra pessoa, isto é, língua e gestos eram “dois lados de uma mesma moeda”. Demorou quase uma década após esse evento para que McNeill encontrasse um método de estudos dos gestos. Esse episódio, juntamente com outras influências, deu origem à ideia de que gestos e língua são duas partes de uma mesma entidade.

Os gestos a que McNeill (2005) se refere em sua teoria são os das ocorrências diárias, espontâneas, inconscientes e regularmente acompanhados da fala e que podem ser notados com os movimentos dos dedos, das mãos e dos braços. Segundo o autor, os gestos são tão parte da fala que frequentemente não temos consciência deles, todavia, ao olhar atentamente ao redor e observar as pessoas conversando em termos informais, é muito provável que vejamos essa ocorrência.

As primeiras tipologias para os gestos foram definidas por Adam Kendon (1982), sendo eles: *gesticulação*, *pantomimas*, *emblemas* e *língua dos sinais*. Os estudos desses gestos foram ampliados e receberam uma nomeação de *continuum* de Kendon por McNeill (2000) em homenagem ao pesquisador. O primeiro tipo, a gesticulação, é a movimentação das mãos durante a fala. Os gestos preenchedores, descritos por McNeill (*speech-framed-gestures*), ocupam um lugar na sentença, um espaço gramatical. As pantomimas são representações de ações cotidianas e não

---

<sup>9</sup> Epifania em relação a língua e gesto (MCNEILL, 2005, p. XI, tradução nossa).

acompanham a fala. Os emblemas são aqueles que foram convencionalizados, como por exemplo o gesto de *okay*, e podem vir acompanhados ou não da fala. O último tipo, referente à língua sinais, faz parte da língua da comunidade de surdos, como a Libras. Vejamos o quadro:

**Quadro 1:** *Continuum* de Kendon (MCNEILL, 2000)

	GESTICULAÇÃO	GESTOS PREENCHEDORES	EMBLEMAS	PANTOMIMAS	SINAIS
Continuum 1 Gesto-fala	Presença obrigatória de fala	Presença obrigatória de fala	Presença opcional de fala	Ausência obrigatória de fala	Ausência obrigatória de fala
Continuum 2 Gesto-propriedades linguísticas	Ausência de propriedades linguísticas	Presença de propriedades linguísticas	Presença de algumas propriedades linguísticas	Ausência de propriedades linguísticas	Presença de propriedades linguísticas
Continuum 3 Gesto-convenções	Não convencional	Não convencional	Parcialmente convencionais	Não convencional	Totalmente convencional
Continuum 4 Gesto-caráter semiótico	Global e sintético	Global e analítico	Segmentado e sintético	Global e analítico	Segmentado e analítico

**Fonte:** McNeill, 2000, apud CAVALCANTE, 2019, p.71

Esse *continuum* é seguido por quatro instâncias: gesto-fala, gesto-propriedades linguísticas, gesto-convenções e gesto-caráter semiótico. Observa-se também que a obrigatoriedade do acompanhamento da fala se modifica assim como a presença de propriedades linguísticas, à medida que os gestos executados individualmente são substituídos pelos gestos convencionalizados.

McNeill (1992) estabelece uma tipologia dos gestos, tendo como foco a gesticulação, abordada como dimensões gestuais, uma vez que um mesmo movimento pode ter mais de uma dimensão gestual: *gestos icônicos* (ligados ao discurso e ao que está sendo dito, delineiam formas de objetos ou ações, como demonstrar um objeto físico usando as mãos para mostrar o seu tamanho), *gestos metafóricos* (apesar de parecer com os gestos icônicos, se diferem por se referirem às expressões abstratas),

*gestos dêíticos* (demonstrativos ou direcionais que acompanham palavras como “aqui”, “lá”, “isto”, “eu” e “você”, podendo ser representadas pelo movimento de apontar) e, por fim, os *gestos ritmados* (lembram o tempo da batida musical, as mãos no mesmo ritmo da fala).

Os *emblemas*, compreendidos como gestos convencionalizados, específicos da cultura, têm formas e significado padrão, podendo pertencer a um lugar ou comunidade linguística ou não. Para McNeill:

*Emblems* are at an intermediate position on the various dimensions of contrasting gestures. They are partly like gesticulations, partly like signs. For many individuals, emblems are the closest thing to a sign ‘language’ they possess, although it is crucial to emphasize the *non-linguistic* character of these gestures: the lack of a fully contrastive system and the lack of syntactic potential.<sup>10</sup> (MCNEILL, 2000, p.6)

O gesto de apontar é considerado emblemático, mas, de acordo com McNeill (2000), faz-se necessária uma atenção especial com relação ao requisito de convenção social para esse tipo de gesto. O apontar tem formas padronizadas a depender da cultura. Na América do Norte, por exemplo, o gesto de apontar tem a forma padrão configurando a letra G, isto é, o dedo indicador se estende e os outros dedos se curvam, contudo, em outras sociedades, podem-se usar dois dedos ou a mão inteira. Entretanto, não há a necessidade de se prescrever diferentes configurações de mãos para que o gesto de apontar aconteça. Independente do uso de um dedo, dois dedos ou a mão inteira, o gesto de apontar será definitivamente compreendido, seguido ou não pela fala. Diferentemente do gesto emblemático “*okay*”, que exige um conhecimento compartilhado na comunidade linguística e também de determinada configuração de mão.

Goldin-Meadow e Morford (1992) detém-se sobre o papel dos gestos nos estágios iniciais de aquisição da linguagem, mostrando que as crianças espontaneamente produzem gestos em combinação com a fala e são capazes de entender os gestos quando eles são apresentados em combinação com a fala, não somente quando o gesto é

---

<sup>10</sup> Os emblemas estão em uma posição intermediária nas várias dimensões de contraste dos gestos. Eles são parcialmente como a gesticulação, parcialmente como os sinais. Para muitos indivíduos, os gestos emblemáticos são o que eles possuem de mais próximo dos sinais, contudo, é crucial enfatizar o caráter não linguístico desses gestos: a falta de um sistema contrastivo e a falta de um potencial sintático. (tradução nossa)



redundante, mas inclusive quando o gesto substitui a fala. Isso pode ser um apoio para a produção da criança quando ela não pode ou ainda não consegue falar.

As autoras consideram que os gestos oferecem um caminho adicional de expressão, isto é, ajudam as crianças a se expressarem. Sendo assim, as crianças se apropriam da modalidade gestual desde muito cedo e os gestos contribuem na aquisição das primeiras palavras para, mais tarde, combinarem gestos com palavras e, depois, palavras com palavras.

Outro ponto em relação aos gestos é discutido por Cook e Goldin-Meadow (2006) em um estudo realizado com quarenta e três crianças do 3º e 4º ano escolar. Nessa pesquisa, um grupo foi exposto a instruções de matemática com gestos e outro não. O resultado demonstrou que o uso dos gestos para instruções torna a instrução mais efetiva. As crianças que receberam instruções com as estratégias dos gestos foram muito mais bem-sucedidas do que as que não receberam, além disso, o uso dos gestos encoraja as crianças a também produzirem seus próprios gestos.

Os estudos de Cavalcante e Faria (2015) Cavalcante (2019) privilegiam a díade mãe-criança, enquanto McNeill (2000) olha para os gestos dos adultos e Cook e Goldin-Meadow (2006) para o contexto escolar regular. É significativo para fins desse trabalho observar como os gestos aparecem na interação professora-criança no nosso estudo de caso, nesse processo de aquisição/aprendizagem de L2 por uma criança entre 2;10 anos e 3; 7 anos.

Em um primeiro momento, observamos três tipos de gestos no *corpus*, emblemáticos, preenchedores e pantomimas, observando a instância gesto-fala, gesto presença de propriedades linguísticas e gesto-convenções do *continuum* de Kendon (MCNEILL, 2000). Ressaltamos que os estudos sobre gestualidade humana têm crescido, mas somente na última década do século XXI fortalece-se a visão dos gestos enquanto constitutivos da linguagem (KENDON, 1982; MCNEILL, 2000; CAVALCANTE e FARIA 2015, CAVALCANTE, 2019). Ainda assim, apesar da relevância de se observar os elementos multimodais em seus detalhes, os objetivos deste trabalho e o tempo disponível para a sua realização nos fizeram optar por não nos determos às especificidades de cada um desses gestos em nossas análises. Interessa-nos, neste momento, entender o modo de funcionamento dos gestos, nesse contexto, por percebê-los como suporte, tanto para a professora quanto para a criança, nessa interação e conseqüentemente à aquisição/aprendizagem de L2.

Tendo feitas as devidas considerações em torno da multimodalidade, trazemos uma discussão no próximo tópico sobre bilinguismo e aquisição/aprendizagem de L2, buscando refletir sobre esses fenômenos e as contribuições que existem sobre eles.

#### **1.4. Bilinguismo e aquisição/aprendizagem de L2**

Considerando a natureza dos dados desta pesquisa e o fato de a relação com uma outra língua acontecer de forma precoce por parte da criança aqui estudada, em um contexto escolar (escola de idiomas), é imperioso trazer uma discussão sobre o bilinguismo e aquisição/aprendizagem de L2.

Baker (2001), em seu livro *Bilingual Education and Bilingualism* (Educação Bilíngue e Bilinguismo), aponta as dificuldades de se reconhecer o sujeito bilíngue. A simples pergunta “você fala duas línguas?” já pode ser ambígua, uma vez que o indivíduo pode ser capaz de falar duas línguas, mas tende a usar apenas uma na prática; ou pode falar duas línguas regularmente, mas a competência em uma das línguas ser limitada; ou, ainda, pode usar uma língua para conversação e outra língua para ler e escrever. Sendo assim, no nível individual, a questão pode ser entre habilidade da língua e uso da língua.

De acordo com o autor, deve-se considerar também o bilinguismo como uma característica individual e como uma característica de um grupo, comunidade, região ou país. Essa distinção é pertinente a cada tipo de pesquisa. Por exemplo, uma discussão se o bilinguismo afeta ou não o pensamento exige pesquisas com indivíduos monolíngues e bilíngues, enquanto outras áreas como a sociologia, sociolinguística, política, geografia, educação e psicologia social demandam estudos com grupos bilíngues/multilíngues. Esses grupos podem ser majoritários ou minoritários. Baker (2001), então, compreende o bilinguismo como uma posse do indivíduo e como posse de um grupo, interligados de tal maneira que as atitudes individuais em relação a uma língua minoritária podem afetar a sua manutenção, o regaste da língua, gerar uma mudança ou a morte da língua na sociedade.

Apesar da dificuldade citada, Baker (2001) defende a necessidade de encontrar formas de caracterização e sugere quatro dimensões a serem consideradas para se analisar bilíngues: ouvir, falar, ler e escrever. Em adição, o autor propõe pensar numa quinta dimensão, a proficiência na língua, que se refere ao uso das duas línguas como ferramentas do pensamento. Em relação às quatro habilidades, Baker afirma que elas

não existem em branco e preto, mas em uma escala de tons de cinza, isto para ilustrar que as habilidades podem ser mais ou menos desenvolvidas. A habilidade de ler, por exemplo, pode ser simples e básica ou fluente e hábil. Em outras circunstâncias, a pessoa pode ouvir com compreensão um determinado contexto (por exemplo, em lojas), mas não em outros (por exemplo, uma conferência acadêmica). Isso demonstra que as quatro habilidades podem ser refinadas em subescalas e dimensões, ou seja, são habilidades dentro de outras habilidades, a citar: pronúncia, vocabulário expandido, correção da gramática, a habilidade de expressar significados precisos em diferentes situações e variações de estilo. Entretanto, o autor afirma que essas habilidades tendem a ser observadas dentro da perspectiva acadêmica ou da sala de aula.

Ao considerar as definições sobre ser ou não bilíngue, encontramos dois extremos. A princípio, temos a clássica definição de bilinguismo de Bloomfield (1933) que considera o controle nativo de duas línguas, ou seja, um alto nível de proficiência nas duas línguas igualmente. Questionamentos a respeito do que seria esse “controle” e quem poderia ser chamado de “nativo” começaram a surgir a partir dessa definição. No outro extremo, temos Diebold (1964), que apresenta o conceito de bilinguismo incipiente, considerando qualquer pessoa com o mínimo de competência em uma segunda língua a se classificar como bilíngue, por exemplo, o turista que sabe algumas frases do lugar que visita e o homem de negócios que sabe algumas saudações na língua estrangeira. As definições acima vão de um extremo a outro sem darem conta do fenômeno. Baker (2001, p. 6) comenta:

The danger of being too exclusive is not overcome by being too inclusive. Trawling with too wide fishing net will catch too much variety and therefore make discussion about bilingual ambiguous and imprecise. Trawling a narrow criteria may be too insensitive and restrictive.<sup>11</sup>

Entendemos as implicações que as definições extremistas podem causar. As primeiras propõem o bilíngue perfeito, quase que inexistente, pois o domínio de duas línguas no mesmo nível é quase impossível; as posteriores permitem uma variação muito grande. Diante desse cenário, as definições acerca do bilinguismo foram se

---

<sup>11</sup> O perigo de ser extremamente exclusivo não é superado por ser inclusivo demais. Pescar com uma rede grande demais irá pegar uma variedade muito grande e, portanto, a discussão sobre bilíngues será ambígua e imprecisa. Pescar com uma rede muito estreita (critério) poder ser demasiadamente insensível e restritivo. (tradução nossa)

modificando e se transformando, considerando seus contextos e suas finalidades específicas. As discussões trazidas em torno da visão do bilinguismo, até o momento, nos permitem perceber como, ao longo dos anos, pesquisadores e estudiosos têm abordado o assunto e servem para percebermos a complexidade do fenômeno.

Grosjean (1994) propõe um conceito de bilinguismo baseado na ideia de uso, isto é, aqueles que usam duas ou mais línguas ou dialetos no seu dia a dia. Por exemplo, o imigrante que fala com dificuldade a língua do país que vive, mas que possivelmente não lê nem escreve nessa língua; o intérprete profissional com alto nível de proficiência nas duas línguas; o estrangeiro que interage com os amigos; o cientista que lê e escreve na segunda língua, mas quase nunca fala; pessoas que fazem parte de minorias linguísticas em casa e falam a língua majoritária em outros lugares; a pessoa surda que usa a língua de sinais com os amigos, mas que usa outros tipos de sinais com uma pessoa ouvinte, entre outros exemplos. O que esses sujeitos têm em comum, segundo o autor, é que todos convivem com duas ou mais línguas. Aqueles que não mais usam suas línguas, embora retenham algum conhecimento, são chamados de bilíngues adormecidos.

O conceito de bilinguismo, para Grosjean (1994), remete aos motivos que levam as pessoas a entrarem em contato com a segunda/terceira língua e, conseqüentemente, levam a um desenvolvimento maior (ou não) da(s) outra(s) língua(s), de acordo com a necessidade. Os motivos podem ser variados: migrações de diversos tipos (econômica, educacional, política, religiosa etc.), nacionalismo e federalismo, educação e cultura, comércio, casamento entre pessoas de nacionalidades diferentes etc. Diante dessa diversidade de razões, o desenvolvimento de uma habilidade linguística dependerá da sua necessidade de uso e será específica daquela situação, por exemplo: casa, trabalho, escola etc. Por isso, encontramos bilíngues que somente leem e escrevem, mas não falam muito, ou pessoas bilíngues que são capazes de falar sobre apenas um assunto (tópico do trabalho) em uma das línguas, ou seja, as habilidades variam.

Outro ponto que Grosjean (1994) apresenta é a visão holística do bilinguismo. Pesquisadores estão deixando de ver o bilinguismo segundo o padrão monolíngue, isto é, como a soma de dois (ou mais) monolíngues, completos ou incompletos, mas como um falante-ouvinte em particular, com suas competências desenvolvidas, embora de natureza diferente. O autor afirma que essas pesquisas mais recentes consideram o uso de uma língua, de outra, ou das duas juntas (na forma de fala mista), a situação comunicacional, o tópico, o interlocutor, entre outras questões. Disto resulta uma

redefinição dos procedimentos usados para avaliar as competências do bilíngue, considerando seu repertório linguístico.

Destacamos, ainda, um aspecto apresentado por Grosjean (1984) sobre o bilinguismo, que é o fato de duas ou mais línguas estarem em contato na mesma pessoa, o que é pesquisado segundo os diversos modos de uso da língua do sujeito bilíngue, considerando um *continuum* situacional que gera diferentes modos de se expressar. O autor aponta dois extremos desse *continuum*, de um lado do extremo o modo monolíngue e do outro o bilíngue, e entre um extremo e outro temos os pontos intermediários, por exemplo, bilíngues que nunca misturam suas línguas quando falam com outros bilíngues ou com quem têm pouco conhecimento da outra língua. À medida que percorrem esse *continuum*, os bilíngues diferem entre si. Alguns raramente se encontram nos extremos, enquanto outros raramente abandonam esses extremos, como no caso dos bilíngues que moram em comunidades bilíngues e que a norma é a mistura de línguas.

Em consonância com Grosjean (1984), De Houwer (2007) aponta a motivação e a necessidade como fatores importantes para a aquisição de uma segunda língua, sendo que, na criança, esses elementos irão aparecer na interação com um interlocutor relevante para ela, como os pais, familiares, cuidadores, professores. Entretanto, a autora afirma em suas pesquisas que a exposição e interação em duas línguas não são garantias de que a criança se tornará bilíngue, ainda que seja em idade precoce, pois ela pode optar por falar apenas uma das línguas, normalmente a língua da comunidade dominante.

Os conceitos de bilinguismo trazidos por Grosjean são caros a esse trabalho. Concordamos que o sujeito bilíngue é aquele que usa mais de uma língua nas possibilidades de comunicação, assim como percebemos que por trás desse uso há motivos intrínsecos a cada sujeito para usar ou não mais de uma língua. Além disso, consideramos que o *continuum* situacional possibilita olhar para os modos de uso em que o sujeito transita, entre modo monolíngue e bilíngue, a depender da situação. Igualmente relevantes são o papel do interlocutor e da interação, gerando fatores como motivação e necessidade de uso, conforme apresentado por De Houwer (2007). São justamente esses elementos a serem observados no presente trabalho, na interação promovida entre criança e professora, que poderiam indicar algum indício de bilinguismo.

Feitas as considerações sobre o bilinguismo, outro ponto pertinente em nosso trabalho refere-se às teorias em torno da aquisição/aprendizagem de L2. Entre as primeiras, temos a teoria behaviorista de aprendizagem de língua. De acordo com Ellis (2008), essa visão permaneceu por duas décadas após a Segunda Guerra Mundial e inspirou teorias de aprendizagem geral. Uma das mais conhecidas é a proposta de ensino de línguas por Burhus Frederic Skinner no livro *Verbal Behavior*, lançado no ano de 1957. Em geral, a teoria behaviorista estuda eventos psicológicos a partir do comportamento humano, não é uma teoria da aquisição em si, mas traz princípios linguísticos e psicológicos que procuram explicar como acontece a aprendizagem, além de oferecer instruções sobre o ensino. Skinner (1957) defende que o comportamento verbal é reforçado pela mediação com a outra pessoa, portanto, três eventos devem ser levados em consideração: estímulo, resposta e reforço. Como ideia geral, a aprendizagem acontece através da repetição de estímulos, que gera uma resposta e reforços positivos ou negativos influenciariam a formação dos hábitos desejados ou o abandono de hábitos indesejados. Nessa perspectiva, a aprendizagem é um comportamento observável e a linguagem (ou comportamento verbal) pode ser adquirida de forma mecânica e automática através da formação de hábitos.

Paiva (2014) sintetiza que a teoria behaviorista-estrutural se alicerça em dois pilares: um linguístico e um psicológico. O linguístico baseia-se no conceito de língua como um conjunto de estruturas e o psicológico considera a aprendizagem como formação de hábitos automáticos, ou seja, adquirir uma língua é adquirir hábitos linguísticos automáticos através da repetição de estruturas básicas da língua. Concordamos com a autora que afirma que a perspectiva behaviorista para a aquisição de segunda língua não leva em conta os mecanismos internos do aprendiz, considerando apenas o ambiente linguístico e os estímulos que ele produz. Desse modo, entendemos que há outros processos envolvidos na aquisição, muito embora a citada teoria venha influenciando o ensino de línguas até os dias atuais, o que pode ser percebido nos livros didáticos em que o conceito de língua como um conjunto de estruturas básicas permanece e na ideia que muitos professores ainda têm de que a língua materna é uma interferência negativa na aquisição.

Scarpa (2012), ao tratar da temática da aquisição da linguagem, aponta que na contraposição da teoria behaviorista surge Chomsky com uma postura mentalista e inatista de como se adquire a linguagem, uma visão de que o ser humano é dotado de um dispositivo inato de aquisição da linguagem – DAL (em inglês, LAD, *Language*

*Aquisition Device*), portanto, seria uma dotação genética e não um conjunto de comportamentos verbais. A autora comenta a polêmica que surgiu como fruto da resenha, de autoria de Chomsky, em 1959, criticando o livro de Skinner e a visão ambientalista de aprendizagem da linguagem. Chomsky rejeita as evidências de Skinner, originárias de experimentos laboratoriais com animais, para a linguagem humana, argumentando que a linguagem é resultado da dotação genética e inscrita na mente do sujeito falante.

[...] E continua argumentando que as estruturas de condicionamento e aprendizagem segundo quais o modelo A é reproduzido, pelo aprendiz por mecanismos de contingenciamento ou imitação, como A', nem de longe começa a explicar a complexidade e sofisticação do conhecimento linguístico (na primeira versão da teoria é chamado de *competência linguística*), que tem bases biológicas (porque genéticas) e, portanto, universais. Os enunciados produzidos pelos falantes e as próprias línguas do mundo são manifestações da faculdade da linguagem. Assim a criança que aprende a sua língua nativa é uma imagem que Chomsky retorna repetidamente, desde seus primeiros escritos, de maneira a se tornar difícil discriminar sua teoria de linguagem de sua visão da aquisição linguagem. (SCARPA, 2012, p. 245).

A visão chomskiana de aquisição de linguagem e sua concepção de linguagem provocou uma série de estudos e influenciou diversas áreas além da Linguística. Na Linguística Aplicada, o modelo de aquisição de Krashen (1978), de acordo com Paiva (2014), sofreu forte influência de Chomsky. A proposta de Krashen foi chamada inicialmente de modelo monitor, depois hipótese do *input* e, atualmente, de hipótese da compreensão. A proposta teve forte impacto nos estudos de aquisição de segunda língua a partir do seu surgimento no final da década de 70.

Os princípios de aquisição da linguagem propostos por Krashen (2003), em seu livro *Exploration in Language Acquisition and Use: The Taipei Lectures*<sup>12</sup>, são: a hipótese de aquisição-aprendizado, a hipótese da ordem natural, a hipótese do monitor, a hipótese do *input* compreensível e a hipótese do filtro afetivo.

Para Krashen (2003), há duas maneiras independentes de desenvolver a habilidade da linguagem: aquisição e aprendizado. A aquisição da linguagem é um

---

<sup>12</sup> O pesquisador apresentou uma série de conferências na Universidade Nacional de Taipei, em Taiwan, em 2001, em uma tentativa de rever os fundamentos da teoria de aquisição de segunda língua, apresentar pesquisas originais de suporte a pesquisa, estudos recentes, apresentar alguns contra-argumentos as críticas e explorar novas áreas promissoras para a progresso da teoria e suas aplicações. O livro é baseado nessas conferências. (KRASHEN, 2003).

processo que ocorre no nível do subconsciente, isto é, sem que tenhamos consciência que do que está acontecendo – podemos adquirir um conhecimento sem nem nos darmos conta de que temos algo a mais. As pesquisas apontam que tanto crianças quanto os adultos podem inconscientemente adquirir uma língua, seja na modalidade oral ou escrita. Já o aprendizado é um processo consciente, como o que ocorre na escola: sabemos quando estamos aprendendo, recebemos instruções gramaticais, correções e temos consciência disso. O autor aponta que a correção de erros pode ajudar no aprendizado, apesar da correção dos erros e o aprendizado consciente serem muito limitados.

A hipótese da ordem natural propõe que nós adquirimos as regras de uma língua em uma ordem previsível, por exemplo, alguns itens gramaticais tendem a ser adquiridos mais cedo, enquanto que outros mais tarde, independentemente de qual regra foi ensinada primeiro na escola. Segundo Krashen (2003), a ordem de aquisição da primeira língua é semelhante à da segunda, mas não idêntica, como a aquisição do marcador *-ing* em inglês, que é adquirido mais cedo na aquisição de primeira língua, e o *-s* da terceira pessoa do singular, que é adquirido depois, com uma diferença de seis meses a um ano entre uma e outra aquisição. Na aquisição de segunda língua por adultos, o marcador *-ing* também chega primeiro, mas o *-s* da terceira pessoa pode nunca ser adquirido. Isto não quer dizer que todos irão adquirir exatamente na mesma ordem, mas as variações não são extremas, portanto, há uma média na ordem de aquisição.

A hipótese do monitor propõe explicar como a aquisição e o aprendizado acontecem. Krashen (2003) afirma que a língua é geralmente produzida quando usamos nossa competência linguística adquirida e a função de monitor ou editor serve para o aprendizado consciente. O autor explica como funciona esse mecanismo: quando estamos para dizer algo em uma outra língua, a sentença surge em nossa mente devido à nossa competência adquirida no nosso subconsciente, então, antes de produzirmos a sentença nós escaneamos ela internamente, inspecionamos, e usamos o nosso sistema de aprendizado consciente para corrigir os erros. É possível também fazer essa correção depois que produzimos a sentença, o que Krashen denomina como autocorreção; nesse caso, usamos nosso sistema adquirido ou nosso senso de correção. A hipótese do monitor alega que o aprendizado consciente tem somente essa função e não contribui muito para o desenvolvimento da fluência ou para a precisão gramatical. Entretanto, as pesquisas indicam que o monitor oferece grande contribuição para a aquisição,



mostrando a aquisição como responsável pela fluência e pela maior parte da precisão gramatical.

A hipótese do *input* compreensível é, para Krashen, uma das questões mais importantes na área da aquisição da linguagem e no ensino de línguas, pois ele considera que a aquisição acontece quando nós entendemos a mensagem, em outras palavras, nós adquirimos uma língua quando nós ouvimos e lemos mensagens compreensíveis.

The input/comprehension hypothesis can be restated in terms of natural order hypothesis. Let us assume a very simple version of the natural order hypothesis that we acquire the rules of a Language in linear order: 1, 2, 3... The question of how we acquire language can be restated as: How do we move from rule 3 to rule 4, from rule 987 or 988? More generally, if  $i$  represents the last rule we have acquired, how do we move from  $i$  to  $i + 1$ , where  $i + 1$  is the next structure we are ready to acquire? (KRASHEN, 2003, p.4).<sup>13</sup>

Krashen alega que nos movimentamos do  $i$  para  $i + 1$  quando entendemos o *input* contido em  $i + 1$ , faz-se necessário conhecimento prévio adquirido das competências linguísticas e também de um conhecimento extralinguístico, como conhecimento de mundo e o conhecimento da situação.

Duas argumentações são feitas por Krashen com base na hipótese do *input* compreensível. Primeiro, que a aquisição de língua não envolve esforço, não gasta energia, nem dá nenhum trabalho. Segundo, que a aquisição de língua é involuntária: se for ofertado um *input* compreensível, sem as barreiras do filtro afetivo (próxima hipótese a ser discutida), a aquisição irá acontecer, independente da vontade do sujeito.

A hipótese do filtro afetivo refere-se às variáveis que impedem o sujeito de utilizar o *input* compreensível que gera a aquisição da língua. As variáveis que atrapalham a aquisição são: pouca motivação, insegurança, ansiedade e baixa autoestima. Krashen (2003) é bem enfático ao afirmar que com o filtro afetivo alto o indivíduo pode compreender o que ouve ou lê, mas o *input* não acessa o dispositivo de aquisição da linguagem (DAL) de Chomsky, formando um bloqueio. Isso explicaria

---

<sup>13</sup> A hipótese do *input* compreensível pode ser reafirmada nos termos da hipótese da ordem natural. Vamos assumir uma simples versão da hipótese da ordem natural – que nós adquirimos as regras da língua em uma ordem linear: 1, 2, 3... A questão de como nós adquirimos uma língua pode ser refeita como: Como nós mudamos da regra 3 para a regra 4, da regra 987 para a regra 988? De maneira mais geral, se  $i$  representa a última regra adquirida, como nós mudamos de  $i + 1$ , onde  $i + 1$  é a próxima estrutura que nós estamos prontos as adquirir? (tradução nossa)

como dois alunos que receberam o mesmo *input* possuem resultados diferentes, um aluno está aberto e o outro não.

Paiva (2014) afirma que há muitas críticas ao modelo de Krashen (1978, 2003), entre elas a alegação de que muitos dos seus conceitos são vagos e que as hipóteses não podem ser verificáveis empiricamente de maneira simples, contudo, cada uma das hipóteses motivou inúmeros projetos de pesquisas e os estudos na área da aquisição de segunda língua avançaram muito, principalmente em novas áreas. Concordamos com a autora que cada teoria, a seu tempo, traz as suas contribuições e instiga novas pesquisas, o que acreditamos ampliar o conhecimento e apontar outros caminhos.

Nesse sentido, os estudos sobre o desenvolvimento da linguagem de Lev Vygotsky (1985), embora não estivessem relacionados à aquisição de segunda língua, possuem pressupostos teóricos que muito têm influenciando a área. Entre eles, destacamos três importantes para a nossa discussão logo mais adiante: mediação, zona próxima ao desenvolvimento<sup>14</sup> (ZPD) e andaime (*scaffolding*, em inglês).

Scarpa (2012) afirma que as propostas de Vygotsky surgiram para dar conta do alcance social da linguagem. O psicólogo soviético morreu em 1934 e sua obra só foi expandida a partir dos anos 1960 quando foi traduzida para o francês e para o inglês. Entretanto, foi na década seguinte que sua influência aumentou realmente, justamente quando se questionava o inatismo de Chomsky e buscava-se na sua visão uma alternativa ao cognitivismo construtivista de Piaget<sup>15</sup>. Vygotsky (1985) explica que o desenvolvimento da linguagem e do pensamento tem origens sociais e externas na interação entre criança e adulto. Por volta dos dois anos de idade, as estruturas construídas socialmente fazem um movimento de interiorização e de representação mental do que antes era social e externalizado. Scarpa destaca que:

[...] o estudo do uso dos instrumentos tem sido isolado do uso dos signos. Vygotsky propõe, ao contrário, que a fala e pensamento prático devem ser estudados sob o mesmo prisma e atribuí à atividade simbólica, viabilizada pela fala, uma função organizadora do

---

<sup>14</sup> Concordamos com a tradução do termo em inglês *zone of proximal development* escolhida por Paiva (2014, p. 131) “por acreditar que ela oferece uma ideia mais clara do conceito. Além de manter o acrônimo original (ZPD), essa tradução torna o conceito mais transparente, pois indica que é algo próximo ao desenvolvimento esperado”.

<sup>15</sup> Não iremos tratar da teoria de Piaget, mas segundo Scarpa (2012), ele desenvolveu a abordagem chamada de *cognitivismo construtivista ou epigenético*. Esses dois nomes retomam a proposta de justificar a origem do desenvolvimento das estruturas do conhecimento, isto é, cognitivas, por meio da interação entre ambiente e organismo.

pensamento: com a ajuda da fala, a criança começa a controlar o ambiente e o próprio comportamento. O poderoso instrumento da linguagem é trazido pelo que chama de internalização da ação e do diálogo. Vygotsky entende o processo de internalização como uma reconstrução interna de uma operação externa, mas, diferentemente de Piaget, para a internalização de uma operação deve concorrer a atividade mediada pelo outro, já o que o sucesso da internalização vai depender das outras pessoas. Assim é que, entre criança e ação com o mundo, existe a mediação através do outro. [...] (SCARPA, 2012, p. 251).

A perspectiva que nosso trabalho assume, dialógico-discursiva, destaca o papel do outro no desenvolvimento da linguagem da criança. Estamos em concordância com Vygotsky, que entende que a troca comunicativa, a interação social, seus interlocutores são condições necessárias mínimas para o desenvolvimento da linguagem. Eis algumas das principais teses de Vygotsky mencionadas por Paiva (2014): o desenvolvimento da linguagem se insere no contexto histórico e social; o pensamento acontece através da criação e da utilização de ferramentas mediadoras; a linguagem é a ferramenta central de mediação e tem um papel relevante no desenvolvimento mental.

Outro conceito importante para nossa pesquisa é o de mediação. Segundo Vygotsky, a aprendizagem é mediada pela interação com o outro e com artefatos culturais que influenciam e provocam mudanças na ação e no comportamento das crianças. Segundo Paiva (2014), esses artefatos podem ser tanto ferramentas físicas, por exemplo um martelo, uma faca, um livro etc., quanto simbólicas, como o sistema numérico, o código Morse ou a própria linguagem humana. Eles não são meios de mediação por si mesmo, mas com potencial para serem mediadores, ou seja, quando forem usados para tal.

A zona próxima ao desenvolvimento (ZPD) é um dos conceitos de Vygotsky que tem sido discutido amplamente e que tem causado mais impacto no ocidente. De acordo com Lantolf and Thorne (2006), há uma conexão emocional, principalmente por parte dos educadores, para a ideia de apoiar e avaliar o desenvolvimento através de uma intervenção explícita, mas essa é apenas uma parte do conceito de ZPD. Vygotsky conceitua:

The distance between the actual development level as determined by independent problem solving and the level of potential development

as determined through problem solved under adult guidance or in collaboration with more capable peers. (VYGOTSKY, 1978, p.86)<sup>16</sup>

Lantolf e Thorne (2006) tratam do conceito aplicado aos estudos de aquisição de segunda língua. Para os autores, as ZPDs podem ser definidas como aquelas funções que ainda não estão maduras, mas em processo de amadurecimento, as funções que irão amadurecer em breve e que estão em estágios embrionários. Eles se referem a essas funções como “botões” ou “flores” do desenvolvimento em vez de “frutos” do desenvolvimento, simbolizando que é o processo e não o resultado. Dentro da perspectiva de ensino de língua, a ZPD é o lugar onde é possível perceber o futuro imediato da criança, observando que já foi alcançado e o que está em processo de amadurecimento. Em relação ao aprendizado, Vygotsky (1978) alega que uma característica essencial do aprendizado é que ele cria a ZPD e que desperta uma variedade de processos internos para o desenvolvimento que somente são capazes de ser operados quando a criança está interagindo com pessoas neste ambiente de cooperação.

O último conceito que trazemos é o do andaime. Paiva (2014) esclarece que a metáfora do andaime aparece pela primeira vez em um artigo de Wood, Bruner e Ross (1976), em que a partir dos estudos de Vygotsky, discutem o processo de tutoria e andaime. Defendem a ideia de que tutoria é quando um adulto ou especialista ajuda alguém com menos conhecimento e que andaime é o suporte que proporciona a uma criança ou um aprendiz condições para resolver um problema, realizar uma tarefa, alcançar um objetivo, algo que não conseguiria sem uma assistência. Vejamos que o mediador, ao dar o apoio que o aprendiz precisa, reduz a complexidade da tarefa, oferece auxílio na solução quando os desafios estão acima do nível do aprendiz, encoraja a atingir os objetivos, oferece modelos, tornando possível que o aprendizado ocorra.

A partir da mediação do outro (especialista ou adulto) ocorre o desenvolvimento da segunda língua, em uma sequência de estágios, bastante explícita inicialmente, até o ponto em que passa a ser uma assistência implícita e, assim, suficiente para que se use a língua de forma adequada. Garcia (2009) afirma que o andaime não só está relacionado à ZPD, mas que o andaime só ocorre na ZPD, devendo ser contingente e colaborativo,

---

<sup>16</sup> A distância entre o nível real de desenvolvimento na resolução de um problema de maneira independente e o nível de desenvolvimento em potencial sob a orientação de um adulto ou com a colaboração de colegas mais capacitados. (tradução nossa).

ou seja, não deve ser uma assistência excessiva nem deve ser retirada antes que o aprendiz esteja pronto para usar a língua.

Apresentamos uma breve revisão teórica das teorias de aquisição/aprendizagem de L2. Primeiramente para compreender que elas vão surgindo à medida que surgem os questionamentos em torno do processo de aquisição/aprendizagem de L2, todavia, à medida que algumas questões são respondidas outras tantas aparecem exigindo novas pesquisas. Entendemos que o componente biológico faz parte do indivíduo, mas ele por si só não dá conta de explicar o processo de aquisição assim como não responde a todas as questões e, nesse sentido, entendemos o papel do outro como parte constitutiva nesse processo, como propõe Vygotsky, Bruner e Bakhtin.

Por último, entendemos que a teoria proposta por Krashen (1978, 2003) contribuiu para a área de aquisição de segunda língua, como já o dissemos. A hipótese do *input* compreensível, entendido como o ajustamento necessário para que o outro possa compreender a mensagem e assim adquirir a língua, dialoga com os conceitos de Vygotsky e Bruner, que preveem a necessidade da mediação e do andaimento para que o desenvolvimento da linguagem aconteça. Contudo, a hipótese de aquisição e aprendizado não consegue explicar o que próprio Krashen propôs, ou seja, o conhecimento aprendido não pode tornar-se conhecimento adquirido, pois são processos distintos. Nesse ponto, discordamos do autor e buscamos apoio em Marchezan, Falasca e Bueno (2014) que propõem que o processo de aprendizagem pode gerar aquisição e a aquisição pode direcionar para a aprendizagem, não sendo assim esses processos tão marcados. As autoras abordam a impossibilidade de marcar as diferenças entre aprendizagens que acontecem em contexto formal de ensino, como uma escola por exemplo, das que ocorrem fora dela. Da mesma maneira, aqueles que “adquiriram” uma língua em contexto natural podem refletir sistematicamente sobre a língua em alguma fase da vida e os “aprendizes formais” podem conseguir usar a língua de maneira natural sem a necessidade de se pensar nas estruturas linguísticas o tempo do todo.

Sendo assim, devido à ausência de fronteiras explícitas que separam aquisição e aprendizagem, trazemos os processos como aquisição/aprendizagem como um contínuo, não fazendo distinção entre eles.

O próximo item remete aos contextos escolares de aquisição/aprendizagem de uma língua adicional, múltiplos e complexos, e, conforme Garcia (2009), podem levar ao desenvolvimento de algum tipo de bilinguismo – trata-se de uma questão que não exploraremos neste trabalho, mas que poderá ser aprofundada em pesquisas futuras.

## 2.1 Escola de idiomas e escola bilingue

Esta pesquisa emerge, como dito anteriormente, em um contexto de escola de idiomas, mas, ao mesmo tempo, de uma demanda, por parte da mãe, de uma escola bilíngue. A criança observada inicia, então, aulas particulares nesta escola de idiomas por não haver na cidade uma escola bilíngue. Trata-se, portanto, de contextos diferentes e com objetivos diferentes e, por isso, merecem, igualmente uma discussão.

As escolas de idiomas, sendo franquias ou não, na grande maioria têm o enfoque no inglês e são muito populares no Brasil. As escolas que não fazem parte de uma rede de franquia seguem suas próprias diretrizes, tendo mais liberdade na escolha quanto à carga horária, material didático adequado, duração de cursos, sistema de avaliação, idade inicial de ensino, entre outras questões pertinentes à direção de uma escola. Não há reconhecimento do Ministério da Educação ou a existência de algum órgão regulador para cursos livres de idioma. Os cursos são oferecidos como prestação de serviços educacionais e alguns usam o Quadro Comum de Referência Europeu (*Common European Framework of Reference for Languages – CEFR*)<sup>17</sup> para nivelar os seus cursos, materiais didáticos e os certificados oferecidos aos alunos. O objetivo é o ensino de língua estrangeira e as escolhas metodológicas também são de responsabilidade da coordenação pedagógica.

É também nas escolas de idiomas que os testes e exames de proficiência em língua estrangeira são realizados. São centros autorizados, cadastrados e regulados para a aplicação, geralmente atendendo às particularidades de cada exame, como é o caso dos exames de Cambridge, desenvolvidos pelo *Cambridge Assessment English*<sup>18</sup>, do departamento de certificação de língua inglesa da Universidade de Cambridge (exames em outras línguas como francês, espanhol, etc., também são realizados em escolas de idiomas). Esses exames são reconhecidos internacionalmente e costumam ser exigidos em editais de programas de pós-graduação, cursos de graduação no exterior e para outras finalidades.

As franquias de idiomas seguem o mesmo protocolo das escolas próprias, contudo é a franqueadora que faz o papel regulador, determina o material didático,

---

<sup>17</sup>Disponível em: <https://www.coe.int/en/web/common-european-framework-reference-languages>. Acesso em 01 de outubro de 2020.

<sup>18</sup> Disponível em: <https://www.cambridgeassessment.org.uk/>. Acesso em 03 de outubro de 2020.

assim como a venda do seu próprio material, treina professores e funcionários, estabelece padrões e metas a serem cumpridas. Esse direcionamento pode apresentar diferentes graus de rigidez, a depender do direcionamento da franquia. No caso da escola em que esta pesquisa foi desenvolvida, apesar de ser uma franquia, há uma total autonomia nas tomadas de decisões. A escola faz parte de uma pequena rede de escolas com seis unidades, todas dirigidas por professoras com interesses em comum.

Segundo o *Portal do Franchising*<sup>19</sup>, vinculado à Associação Brasileira de Franquia, (ABF), calcula-se que o ensino de idiomas fature mais de R\$ 35 bilhões anuais no Brasil. Trazemos esse dado apenas para confirmar a demanda que há por cursos de línguas no país.

Há no ensino regular, seja ele público ou privado, a obrigatoriedade de aulas de inglês a partir do sexto ano do Ensino Fundamental até o último ano do Ensino Médio, como já mencionamos anteriormente. Na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, há uma variação na oferta da disciplina devido à não obrigatoriedade, sendo mais frequente no ensino privado. O fato de o ensino de inglês estar muito presente nas escolas no país não justificaria uma demanda tão grande de escolas de idiomas, sinalizando um problema no sistema educacional brasileiro, que não será discutido aqui por não corresponder ao objetivo do presente trabalho.

O site supracitado (*Portal do Franchising*), na página referenciada, aponta 17 franquias de escolas de idiomas como sendo bem sucedidas, são elas: CCAA, CNA, Fisk, KNN, Jumper, PBF, Rockefeller, Seven Idiomas, Skills, Wizard by Pearson, Yázigi, Maple Bear, Red Balloon, Minds School, Cultura Inglesa, UNS e English Talk. Cada uma delas com suas características e metodologias próprias. No entanto, destacamos o fato de duas escolas reconhecidas como escolas bilíngues estarem na lista, a Maple Bear e a Red Balloon. Além do fato de serem franquias, teoricamente deveria haver uma distinção entre escolas bilíngues e escolas de idiomas, uma vez que elas possuem objetivos diferentes. Esta distinção não está muito clara para o público em geral e a apresentação no site como um mesmo produto (franquia) contribui para a confusão entre os diferentes tipos de escola.

Segundo Marcelino (2009), as escolas de idiomas suprem a demanda não atendida na escola regular para o aprendizado de um outro idioma, complementando a

---

<sup>19</sup> Disponível em: <https://www.portaldofranchising.com.br/franquias/franquias-de-escolas-de-idiomas/>. Acesso em 1 de outubro de 2020.

educação das crianças e promovendo a fluência e obtenção dos certificados internacionais, como os mencionamos anteriormente. O autor menciona que várias escolas regulares de São Paulo, na tentativa de melhorarem o ensino de línguas, procurando trazer a qualidade encontrada nos institutos de ensino de inglês, começaram a terceirizar o ensino de idiomas e recorreram às escolas de idiomas para isso.

Surge assim, de acordo com Marcelino (2009), as escolas bilíngues, escolas com a função de integrar, pelo menos inicialmente, as escolas de idiomas e as escolas regulares, promovendo uma comodidade aos pais ao unir educação de qualidade e o ensino de um idioma. Ele tece uma crítica a esse modelo, ao afirmar que mais é uma escola com “um instituto de idiomas aumentado”. A escola de idiomas é o lugar onde se ensina língua e a escola bilíngue deveria ter um outro papel, o desenvolvimento, além da língua portuguesa, de uma segunda língua desde cedo, com todas as possibilidades educacionais de uma língua adicional. Mas esse é apenas um dos modelos de escola bilíngues, que privilegia línguas de prestígio, como veremos a seguir.

No cenário de escolas bilíngues há uma diversidade grande de contextos. Há as escolas bilíngues de prestígio, as escolas internacionais e as escolas com programas bilíngues, que aparentemente são os modelos que carecem de uma normatização mais específica.

Devido à ausência de regulamentação, ao aumento das escolas bilíngues no Brasil e às muitas solicitações, em 2019 o CNE, Conselho Nacional de Educação, designa, então, uma comissão com o objetivo de analisar, propor e normatizar as escolas bilíngues e as escolas internacionais no Brasil.

O documento elaborado intitula-se *As Diretrizes Curriculares Nacionais para a oferta de Educação Plurilíngue*<sup>20</sup>. A Câmara de Educação Básica (CEB) o aprovou em 09 de julho de 2020 e foi homologado em 18 de setembro de 2020<sup>21</sup>. O texto de referência inicia-se com um histórico dos direitos ao ensino bilíngue para a população

---

<sup>20</sup> Há o argumento de que um amplo debate foi promovido pela comissão composta por especialistas, estudiosos, populações indígenas, populações surdas, sendo estes de instituições de ensino superior públicas, privadas e agentes do terceiro setor, além de ter sido submetido à sociedade brasileira resultando em um parecer e na resolução final. A ANPOLL, ALAB e outras entidades nunca foram consultadas. Quando o documento foi publicado, as pessoas que por acaso descobriram tiveram apenas dois dias para ler, propor comentários, se manifestar. No momento, essas e outras entidades se mobilizam para discutir o documento e, eventualmente, fazer chegar ao congresso o resultado dessas reflexões. O Parecer CNE/CEB n° 2/2020 encontra-se disponível em: [http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_content&view=article&id=90801](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=90801). Acesso em 1 de outubro de 2020.

<sup>21</sup> Disponível em: <https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/sumula-de-pareceres-278232310>. Acesso em 25 de outubro de 2020.



indígena, o direito à utilização de suas línguas maternas nos processos de aprendizagem, assim como a luta da população surda pelos seus direitos linguísticos e sociais. Ainda menciona a questão sobre a educação em regiões de fronteiras, não apenas visando esforços de diálogo com os países vizinhos, mas também tendo em vista atender aos que buscam refúgio devido à crise humanitária que enfrentam, a exemplo da Venezuela. Além disso, há exemplos de imigrantes de outros países, como Cuba, China, Bangladesh, Angola, Senegal, Síria, Índia, entre outras nacionalidades, que também têm pedido refúgio e têm seus filhos matriculados nas escolas brasileiras.

De acordo com a resolução das *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Plurilíngue*, "as Escolas Bilíngues se caracterizam por promover um currículo único, integrado e ministrado em duas línguas de instrução, visando ao desenvolvimento de competências e habilidades linguísticas e acadêmicas dos estudantes nessas línguas." (BRASIL, 2020, p. 24). Para ser considerada bilíngue, a escola deve ter um Projeto Político Pedagógico (PPP) que contemple todas as etapas da educação: Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio. As escolas de Educação Infantil que já se denominam bilíngues têm o prazo de adequação de sua proposta a uma das denominações trazidas pelo documento até dezembro de 2021, sendo que, em janeiro de 2022, a escola deve apresentar seu PPP. E para as escolas de Ensino Fundamental e Médio, o prazo de adequação é até dezembro de 2022 e o PPP deve ser apresentado em janeiro de 2023.

Alguns parâmetros foram traçados para que as Escolas Bilíngues<sup>22</sup> possam assim ser chamadas, além da oferta do currículo em todas as etapas, e a carga horária é um deles. Na Educação Infantil, o tempo de instrução na língua adicional deve ser de, no mínimo, 30% (trinta por cento) e, no máximo, 50% (cinquenta por cento) das atividades curriculares; no Ensino Fundamental, o tempo de instrução na língua adicional deve ser de, no mínimo, 30% (trinta por cento) e, no máximo, 50% (cinquenta por cento) das atividades curriculares; e no Ensino Médio, o tempo de instrução na língua adicional deve abranger, no mínimo, 20% (vinte por cento) da carga horária na grade curricular oficial, tendo a escola a liberdade de ampliar as atividades.

As escolas que atualmente se intitulam escolas com programas bilíngues são chamadas no documento de "Escolas com Carga Horária Estendida em Língua

---

<sup>22</sup> Usaremos letra maiúscula quando nos referirmos aos nomes dados as três diferentes modalidades do parecer: Escola Bilíngue, Escolas com Carga Horária Estendida em Língua Adicional e Escolas Brasileiras com Currículo Internacional.

Adicional”. Elas não podem usar a denominação de Escola Bilíngue por não atenderem aos requisitos mencionados anteriormente. Elas se caracterizam pela ampliação da carga horária semanal de línguas adicionais focando no aprendizado de competências e habilidades linguísticas nessas línguas, mantendo o currículo escolar em língua portuguesa e, portanto, não há o compromisso de que o desenvolvimento linguístico ocorra integrada e simultaneamente ao desenvolvimento dos conteúdos curriculares. A carga horária é de, no mínimo, 3 horas por semana, visto que na legislação já há a obrigatoriedade de metade desse tempo.

Em relação à formação do professor, a normatização exigirá requisitos mínimos para os professores, seja da rede pública ou particular, como a formação em Pedagogia ou Letras, a depender da etapa que o professor vai trabalhar; uma formação complementar em ensino bilíngue de no mínimo 120 horas e uma comprovação de proficiência na língua adicional de no mínimo B2, de acordo com o Quadro Comum de Referência Europeu (*Common European Framework of Reference for Languages – CEFR*), citado anteriormente, mas não há nenhuma referência do que é necessário para comprovar o nível de proficiência como, por exemplo, uma certificação.

O último contexto apresentado é o das Escolas Brasileiras com Currículo Internacional. Há um histórico dessas escolas no Brasil, que são caracterizadas pelo estabelecimento de parcerias, adoção de materiais e propostas curriculares de outro país, ofertando, portanto, currículos em língua portuguesa e línguas adicionais. Como visam a dupla diplomação, a brasileira e a do país parceiro, devem atender à legislação e às diretrizes de ambos. Sendo assim, as Escolas Bilíngues, as Escolas com Carga Horária Estendida em Língua Adicional e as Escolas Brasileiras com Currículo Internacional, devem cumprir a legislação e normas do Brasil, o que inclui a Base Nacional Comum Curricular (BNCC).

Ofélia Garcia (2009), em seu livro *Bilingual Education in the 21st Century: a global perspective*, descreve o cenário extremamente amplo de educação bilíngue e de teorias para educação bilíngue no século XXI com uma visão mundial. Para a autora, a educação bilíngue corresponde ao uso de duas línguas para instrução e avaliação dos aprendizes e pode variar em seus objetivos no uso da língua, além dos fatores sociopolíticos, contextos históricos e o poder dos falantes e das línguas que afetam e modelam diretamente os estudantes. Eles podem ter um contexto de língua majoritária ou minoritária, o programa de educação bilíngue pode oferecer a possibilidade de se tornar bilíngue e ser capaz de ler e escrever nas duas línguas, considerando que a língua

dominante, como a falada em casa, pode não ser a majoritária. Os estudantes podem ser imigrantes, refugiados, população indígena, grupos minoritários, membros de famílias onde a língua não dominante é falada ou mesmo membros de um grupo majoritário aprendendo uma língua diferente. Devido à complexidade em torno da educação bilíngue, muitas pessoas nos Estados Unidos, de onde a autora escreve, a interpretam equivocadamente, assumindo que educação bilíngue se resume em ensinar inglês aos imigrantes.

Relevante para o contexto em que nossa pesquisa se insere, Garcia (2009) comenta a diferença dos programas de educação bilíngue e dos programas de ensino de língua estrangeira, marcando uma distinção nos seus objetivos, pontos de encontro e a dificuldade na prática em demarcar essas diferenças.

A autora aponta que a educação bilíngue é uma maneira de promover uma educação significativa e justa, desenvolvendo a tolerância entre grupos diferentes linguística e culturalmente. Além da educação geral ensinada em duas ou mais línguas, a educação bilíngue deve promover a compreensão multicultural e a diversidade humana.

Ao comparar com os programas de ensino de línguas estrangeiras tradicionais, ela afirma que o objetivo é o uso da língua alvo na instrução, enquanto o programa de educação bilíngue sempre inclui mais de uma língua como parte da instrução. Embora a abordagem possa ser diferente, os dois programas levam ao desenvolvimento de algum tipo de bilinguismo e, a depender do tipo de programa de ensino de línguas estrangeiras ou segunda língua, pode ser muito difícil fazer uma distinção. Primeiro, porque o ensino de línguas do século XXI tem integrado língua e conteúdo lembrando cada vez mais a educação bilíngue. Segundo, porque os programas de educação bilíngues estão dando mais atenção do que nunca à instrução da língua, muito parecido com o ensino de língua estrangeira ou de segunda língua. Outro ponto que Garcia (2009) exemplifica é que, apesar da proposta do ensino de línguas estrangeiras alegar apenas o uso da língua alvo para instrução, na realidade, a alternância de línguas está presente, por exemplo, na instrução do material usado, na língua da professora e certamente na língua da criança.

Eis o quadro apresentado por Garcia (2009) para ilustrar sua comparação e as diferenças entre educação bilíngue e ensino de línguas estrangeiras ou segunda língua:

**Quadro 2** Diferenças entre Educação Bilíngue e Ensino de língua estrangeira ou segunda língua:

	Educação bilíngue	Ensino de língua estrangeira ou de segunda língua
Objetivo principal	Instruir de maneira significativa e promover algum tipo de bilinguismo	Desenvolver habilidade em uma língua adicional
Objetivo acadêmico	Receber educação em duas línguas e ser capaz de lidar com diferentes culturas	Aprender uma língua adicional e se tornar familiarizado com uma cultura adicional
Uso da língua	As línguas são usadas como meio de instrução	A língua adicional é usada como matéria
Uso da língua para instrução	Uso de duas ou mais línguas de alguma forma	Uso da língua alvo na maior parte do tempo
Ênfase pedagógica	Integração de língua e conteúdo	Instrução explícita da língua

Fonte: Garcia, 2009, p.7 (Tradução nossa)

Considerando o cenário brasileiro, percebemos que, apesar de as escolas bilíngues e as escolas de idiomas existirem no país, seus papéis ainda não estão muito bem definidos e, talvez por isso, a resolução (documento supracitado) não tenha discutido todas as questões. Além disso, após a homologação faz-se necessário a aplicação da normatização, o que é outra etapa no processo. Ao mesmo tempo, a diversidade linguística do país, assim como as necessidades de cada indivíduo e de sua comunidade, não permite uma compreensão reducionista desse cenário. Esse cenário abre espaço para uma discussão ampla, assim como para pesquisas dentro desses contextos tão heterogêneos.

Levando em consideração o contexto de coleta dos dados da pesquisa que propomos, no próximo item apresentamos as contribuições de algumas pesquisas sobre o bilinguismo, também mostrando a complexidade dos contextos de pesquisa.

## **2.2 Um breve panorama de pesquisas em Aquisição da Linguagem e bilinguismo em contexto escolar**

Como dissemos, o GEALin (Grupo de Estudos em Aquisição da Linguagem), UNESP/FCL-Ar, coordenado pela Profa. Dra. Alessandra Del Ré, há alguns anos vem desenvolvendo pesquisas sobre o bilinguismo, em Aquisição da Linguagem, dentro de uma perspectiva dialógico-discursiva. Nesses estudos, os pesquisadores têm se debruçado sobre o fenômeno e investigado questões como identidade, referência, subjetividade, socialização, interação, entre outros. Essas pesquisas foram realizadas em

contextos diferentes daquele que propomos para o presente trabalho, mas dentro da mesma perspectiva, contribuíram para fomentar o interesse de pesquisa e serviram de sustentação para este trabalho.

O primeiro trabalho, dentro do grupo, voltado para o bilinguismo foi a dissertação de mestrado desenvolvida pela pesquisadora Paula Bullio (2008) intitulada “Mediação cultural no processo de aprendizagem de inglês como língua estrangeira”. A partir de um contexto escolar de ensino de inglês como língua estrangeira para alunos adultos, em uma escola de idiomas, a autora observou e analisou de que maneira a mediação cultural está presente na sala de aula e quais foram as consequências desse processo. Considerando que há uma relação inseparável entre língua, cultura e sociedade, a pesquisa busca identificar se o aluno aprende, além da língua, as regras sociais, de comportamento, culturais etc., e se partir desse aprendizado haveria a constituição de relações sociais, ideológicas e de identidade. O resultado da análise dos dados coloca que o livro didático, muitas vezes, faz o papel de um dos facilitadores da mediação e que as questões culturais não surgem, provavelmente, pois alunos e professores não são culturalmente conscientes e também não veem relevância em discutir o assunto. Nesse sentido, a pesquisadora aponta a importância de torná-los conscientes dos aspectos culturais para o aprendizado efetivo de uma língua estrangeira.

Na sequência das suas pesquisas, Bullio (2014) desenvolveu a sua tese de doutorado, em torno do bilinguismo em um contexto familiar: “Referência e code-switching: traços de singularidade na linguagem de uma criança bilíngue”<sup>23</sup>. Observando uma criança bilíngue, filha de mãe brasileira e pai francês, entre 2;5 anos e 3; 2 anos, em contexto familiar, o trabalho explora o fenômeno do bilinguismo em relação às questões de referência. Os resultados demonstraram que os processos de aquisição de uma ou duas línguas são diferentes e que, ao analisar os dados, percebe-se que os usos específicos da linguagem desta criança apresentam marcas da sua singularidade na construção da referência e pelo *code-switching*.

Falasca (2012) também realizou sua pesquisa a partir do contexto de escolas de idiomas com aprendizes adultos de inglês como língua estrangeira. Em sua dissertação, intitulada “Aquisição/aprendizagem de LE: subjetividade e deslocamentos identitários”, o *corpus* é composto por cinco entrevistas em vídeo e relatos escritos de seis alunos aprendizes de inglês, além de anotações no diário da professora que era responsável pela

---

<sup>23</sup> O termo *code-switching* refere-se à troca das palavras nas duas línguas, no caso, português-francês.

turma que participou da pesquisa. O objetivo do trabalho era investigar os deslocamentos identitários constitutivos da subjetividade do aprendiz de LE, partindo da hipótese que o aluno adulto, ao entrar em contato com a outra língua, enfrenta um embate fruto daquilo que o constitui, sua língua materna, e o contato com a LE. Essa hipótese foi confirmada a partir das análises dos dados, mostrando que esses deslocamentos aparecem algumas vezes nas falas dos aprendizes e no texto escrito, sendo relacionados com a maneira com a qual o aprendiz encara o processo de aquisição/aprendizagem da língua. A pesquisadora pontua que “[...] sua percepção e comportamento em relação à própria língua e também às aulas nos fazem ver que a entrada no mundo simbólico de uma língua leva a mudanças de pontos de vistas, de sensações de mundo. [...]” (FALASCA, 2012, p. 97) e, ainda, em outro extremo, há o aluno que não se permite identificar com essa outra língua e fazer os deslocamentos, nem experimentar as possibilidades que a outra língua oferece.

Em sua tese de doutorado “Eu disse tudo isso em alemão, mas em português penso totalmente diferente: identidade e argumentação”, Falasca (2017) desenvolveu uma pesquisa no mesmo contexto da sua dissertação, uma escola de idiomas, com aprendizes adultos, mas tendo como língua estrangeira o alemão. O objetivo da pesquisa era o uso da LE em situações argumentativas, observando as questões identitárias que aparecem no uso da argumentação durante a aula, considerando a LM como constitutiva do sujeito e os deslocamentos trazidos pela LE. O *corpus* foi composto por filmagem coletadas durante um curso de conversação em alemão durante um semestre, proposto especificamente para a coleta de dados para a pesquisa. Os resultados demonstraram que incluir atividades de caráter argumentativo ajuda a desenvolver uma dinâmica distinta na sala de aula. As interações proporcionam aos alunos um embate de ideias em torno de certas temáticas, além de sanar dúvidas quanto às questões próprias da LE que está sendo usada. A pesquisadora destaca em seu trabalho a relevância em possibilitar a participação dos alunos em um diálogo mais espontâneo, permitindo que eles manifestem suas posições identitárias conforme seus argumentos e pontos de vista, relacionados à LE.

Outro trabalho do grupo que aborda relevantes questões sobre bilinguismo é o da pesquisadora Rafaela Giacomini Bueno. Em sua dissertação intitulada “Aquisição e/ou aprendizagem: a constituição da subjetividade e identidade de uma criança falante de português brasileiro e de espanhol”, Bueno (2013) apresenta um contexto bem particular: ela observou, em contexto familiar, uma criança que, por frequentar um

colégio bilíngue desde os 4 anos, estava em processo de aquisição/aprendizagem de espanhol e trazia para o ambiente familiar elementos dessa língua. A pesquisa é constituída de um *corpus*, registrado em vídeo, da criança, F., que interage com a mãe e com a pesquisadora-observadora, em contexto familiar, em um recorte entre 5;3 anos e 5;12 anos, a partir de propostas de atividades levadas pela pesquisadora. A autora buscou observar, com base na produção linguística de F., nas marcas verbais deixadas em seu discurso, se haveria uma complementariedade e uma convergência entre os processos de aquisição e aprendizagem, constituindo a identidade e, por conseguinte, a subjetividade da criança. Como resultado da observação dessas marcas, a pesquisadora levantou uma discussão em favor dessa complementariedade dos processos de aquisição, bilinguismo e aprendizagem, contestando a distinção dos processos. Além disso, a idade desse sujeito, a proximidade das línguas – PB e espanhol, as vozes que o rodeiam, são também marcas que servem para caracterizar de maneira singular a constituição da subjetividade e da identidade dessa criança. Entendemos que o contexto dessa pesquisa, o ambiente familiar, não é o mesmo da nossa pesquisa, entretanto a interação a partir das propostas da pesquisadora-observadora é um elemento em comum: os jogos lúdicos, as brincadeiras nessa outra língua e o foco de atenção da criança são pontos importantes para se pensar a entrada da criança na outra língua em ambas as pesquisas.

Bueno (2017) utilizou esse mesmo contexto para desenvolver sua tese de doutorado, intitulada “O uso e a omissão do sujeito pronominal de 1ª e 2ª pessoas em português brasileiro e em espanhol: subjetividade, jogo e gênero pedagógico”, e acrescentou um novo *corpus*, o de uma criança bilíngue de 6 anos, filha de pai argentino e mãe brasileira. A coleta dos novos dados foi feita da mesma maneira da primeira criança, a partir das propostas da pesquisadora-observadora. Assim como o título sugere, o objetivo da pesquisa foi refletir sobre a questão da subjetividade das crianças no uso e na omissão dos pronomes de 1ª e 2ª pessoa no discurso oral de duas crianças brasileiras bilíngues, assim como de seus interlocutores. A pesquisadora também comparou os dados das duas crianças bilíngues (PB-espanhol) com duas crianças monolíngues (uma criança falante de espanhol e uma de PB), observando o uso e da omissão do sujeito pronominal dos monolíngues e dos bilíngues. Assim como o presente trabalho, Bueno (2017) ressalta a importância dos formatos para a entrada das crianças nessa outra língua, no caso o espanhol, e mostra como eles se modificam no decorrer das interações. Ainda, os resultados da pesquisa propõem uma reflexão sobre a

subjetividade em constituição nessas crianças por meio das línguas das quais são falantes a partir do processo de aquisição/aprendizagem do espanhol.

O GEALin também tem coletado dados (em áudio e vídeo) dentro de uma escola bilíngue, português-inglês, no interior do estado de São Paulo desde 2015. Assim como a presente pesquisa, a coleta foi submetida e aprovada pelo comitê de ética. Pesquisas de iniciação científica e de mestrado têm sido realizadas a partir desses dados, gerando uma rica discussão em torno do bilinguismo (GONÇALVES, 2017; DE SANTIS, 2020; CUCCOLICCHIO, 2021).

A pesquisa de mestrado de De Santis (2020) intitulada “A linguagem dirigida à criança em uma sala da educação infantil bilíngue inglês/português: efeitos sobre o desenvolvimento da linguagem da criança” é um desses estudos realizados nessa escola. A pesquisadora observou três crianças (A., L. e F.), que estão na escola bilíngue desde tenra idade, durante um semestre, em quatro situações distintas: interação com o grupo das três crianças em inglês, a interação com o grupo das três crianças em português, aula para a turma em inglês e aula para a turma em português. A idade das crianças varia entre 4 e 4;8 anos. O objetivo foi observar as características da linguagem dirigida a criança e seus efeitos para a atenção das crianças e a resposta a enunciados diretivos. O resultado mostrou que há uma linguagem dirigida à criança na relação com a professora, ainda que ela tenha características diferentes daquela utilizada em meio familiar, e que, assim como essa linguagem no meio familiar, essa dirigida à criança pela professora também tem um papel importante no processo de aquisição da L2. Outro ponto relevante da pesquisa foi mostrar como os gestos, modulações vocais, os formatos, entre outros fatores, promovem a aquisição da linguagem, ajudando no entendimento dos enunciados observado na responsividade das crianças.

Apesar de as pesquisas do grupo partirem da mesma perspectiva, dialógico-discursiva, entendemos que há uma diferença significativa nos contextos. Os trabalhos de Bullio (2008) e Falasca (2012, 2017) partiram de escolas de idiomas, mas com público adulto, o que torna o olhar muito diferente do empreendido em um contexto de observação de crianças menores. Por outro lado, embora os trabalhos de Bullio (2014) e Bueno (2013, 2017) sejam com crianças em processo de aquisição/aprendizado de uma segunda (ou outra) língua, elas ocorrem em ambiente familiar. Já De Santis (2020) parte do contexto da escola bilíngue com crianças pequenas, com interação em português e inglês com crianças pequenas, mas entendemos que o tempo que as crianças ficam nesse



ambiente escolar é bem amplo e com o objetivo de uma dupla formação nas duas línguas privilegiadas na escola.

A partir das reflexões sobre os estudos de bilinguismo propostas pelo GEALin, em seus diversos contextos, compreendemos o fenômeno como complexo e multifacetado. Entretanto, o que há em comum nos sujeitos observados é a relação com a outra língua em uso e o seu interlocutor, os elementos motivacionais que aparecem, ou não, contribuindo para a constituição do sujeito bilíngue, e como o processo de aquisição/aprendizagem de L2/LE pode variar a depender desses elementos e do contexto.

As pesquisas fora do grupo em contexto de escolas de idiomas apresentam perspectivas bem diferentes da nossa e, muitas vezes, tem um outro objeto de estudo. Como Spilmann (2007), que realizou sua pesquisa de mestrado em contexto de escolas de idiomas, mas olhou para o papel do livro didático no ensino de inglês. A dissertação intitulada “O livro didático no ensino de inglês em escolas de idiomas: aspectos linguísticos e pedagógicos” teve como objetivo estudar a relação da escolha e do uso do livro didático com a formação dos professores e, para isso, entrevistou professores e coordenadores de quatro escolas de idiomas em uma região de Santa Catarina. Ainda podemos citar, a título de ilustração, o artigo de Dutra e Paixão (2010) intitulado “A Palatalização das Oclusivas [t] e [d] na Aquisição do Inglês como Língua Estrangeira”, no qual os dados foram coletados em uma escola de idiomas com aprendizes de inglês proficientes, em gravação de áudio. Os alunos responderam a um questionário baseado nas pesquisas sociolinguísticas de Labov.

Tendo dito isso, entendemos a singularidade do *corpus* trazido para este estudo, pois temos a escola de idiomas como esse espaço de interação entre criança e adulto, com uma proposta bem diferente de ensino/aprendizagem, a partir de aulas particulares totalmente em inglês. Além do fato dessa criança, G., ter chegado à escola muito cedo (1;3 anos) se comparado às outras crianças que estudam na escola de idiomas. Esses elementos, juntos, trazem questões sobre o bilinguismo que ainda não foram discutidas e, a partir da perspectiva que adotamos, propomos dar início a essa reflexão sem esgotar o assunto. A seguir entramos nas questões metodológicas do presente trabalho.

## 2 METODOLOGIA

Para fins metodológicos, vamos apresentar a escola de idiomas em que G. está inserida, apresentaremos o contexto geral e o específico, e como se dá seu programa de estudos. Além disso, discutimos como os formatos de Bruner (1985) e os elementos gestuais do *continuum* de Kendon (McNeill, 2000) são relevantes para a interação, entrada e desenvolvimento da L2 por G.

Na sequência, mostramos como é feita a coleta dos dados, a constituição do banco de dados do grupo de pesquisa e explicitamos a escolha pelo programa/normas de transcrição dos dados e sua relevância.

Por último, trazemos os fios condutores de análises e categorias que nos servem de referência para as análises.

### 2.1 A escola e a criança

De um modo geral, as escolas de idiomas oferecem cursos para crianças pequenas, mas a escolha da abordagem, do material e recursos usados são feitas pela sua direção, coordenação e professores. Nosso *corpus*, conforme mencionado anteriormente, foi coletado em um desses contextos, em que são oferecidos cursos de inglês para crianças a partir de 3 anos, às vezes menores, em grupos de no máximo 10 alunos, aulas de uma hora, duas vezes por semana e interação entre professora e crianças mesclando inglês e português. Trata-se, pois, de um contexto formal de aprendizagem, apesar das atividades pedagógicas terem um caráter lúdico e interativo.

As aulas de G., no *corpus* coletado, acontecem três vezes por semana, possuem duração de uma hora, dias e horários definidos e programação de conteúdo planejada pela professora sob a orientação da coordenação pedagógica da escola. No curso regular, a presença de outras crianças exige da professora um compartilhamento da sua atenção, enquanto que na aula particular, contexto de G., a atenção volta-se apenas para essa criança, ou seja, trata-se de uma situação que se assemelha muito ao contexto familiar, na interação mãe-criança ou cuidadora-criança/adulto-criança. As atividades programadas dão lugar às atividades espontâneas, aquelas que surgem na interação e são acolhidas pela professora.

O primeiro contato de G. com a língua inglesa foi quando ela estava com 1 ano e 3 meses. Sendo ainda muito pequena, ficou decidido que a professora iria até a sua casa para que o primeiro contato com a criança acontecesse em um ambiente familiar. A professora visitou a criança levando algumas propostas de atividades, alguns brinquedos, buscando interagir em inglês e, assim, não causar um estranhamento quando ela fosse à escola pela primeira vez. Desde o início, houve um cuidado para que G. se familiarizasse com a professora, com a escola e com os funcionários, já que havia a possibilidade de não adaptação e a qualquer momento o programa poderia ser cancelado, tanto por parte da mãe quanto por parte da coordenação da escola, caso algum problema fosse detectado.

O primeiro contato da mãe com a escola foi quando a criança tinha somente 9 meses, fazendo com que a escola, em um primeiro momento, não a aceitasse por não possuir todos os requisitos e estrutura física para garantir o mesmo nível de atendimento das escolas bilíngues de cidades maiores que trabalham com bebês. Após 6 meses desse primeiro contato, a coordenação da escola propôs um programa de três aulas por semana, recomendando momentos de interação totalmente em inglês no ambiente escolar, tanto com a professora quanto com os funcionários da escola ou outros alunos presentes durante o trânsito da criança. A ideia era maximizar o contato que a criança teria com a segunda língua (L2). A proposta foi diferente das oferecidas pela escola de idiomas, uma vez que os cursos existentes são para crianças de cerca de 3 anos de idade e a interação mescla português/inglês.

Desse modo, ficou acordado entre a mãe e a escola que G., por ser ainda muito pequena, deveria se sentir à vontade no ambiente da escola, assim como com as demais pessoas com quem ela interagisse. Da mesma forma, seria necessário estabelecer um vínculo afetivo e uma proximidade com a professora, a fim de que a criança se sentisse acolhida e tranquila para participar das atividades propostas. As aulas começavam com uma leitura, seguidas por atividades lúdicas, introduzindo e praticando a língua inglesa. Como G. se adaptou bem a essas dinâmicas e à escola, ela permaneceu frequentando até o final das gravações.

O contexto em que G. se encontra é um tanto diferente e o processo de aquisição/aprendizagem de L2 também possui elementos interessantes a serem observados. O contato precoce com a língua inglesa já que teve início logo nos primeiros anos de vida, em uma escola de idiomas, sendo esse o único espaço de interação em inglês naquele momento. Outra observação é o fato de que ela, enquanto

sujeito, escolhe por livre e espontânea vontade interagir em inglês com sua professora e com os demais sujeitos que ela encontra, não apenas no contexto dessa escola semanalmente, mas até mesmo quando ela os encontra em outras situações, fora da escola.

As atividades previstas para as aulas incluem a leitura de livros infantis, canções, vídeos, jogos, brincadeiras com desenhos, tintas, massinhas de modelar, brinquedos da escola, cartões (*cards*), entre outras atividades e recursos presentes no ensino de idiomas que são utilizados para promover a aquisição/aprendizagem da língua inglesa, nesse caso.

Observando a programação das aulas, encontramos uma série de atividades rotineiras, entre elas, a leitura de livros, como já mencionamos, que acontece sempre no início da aula. Inicialmente, o livro era selecionado pela professora de acordo com a idade e com o objetivo da aula, por exemplo uma história sobre os animais viria precedida de atividades com cartões contendo imagens de animais. Contudo, a professora percebeu um interesse maior da criança por alguns livros do que por outros e, por isso, buscou trazer vários livros para G. escolher o que seria lido. Às vezes, a criança pede para ler mais de um livro, o que é geralmente acolhido pela professora; em outros momentos, a leitura é negociada ou postergada. Os jogos e as brincadeiras estão presentes e são retomados a cada aula, criando uma familiaridade com as atividades e possibilitando que a linguagem se desenvolva.

Nesse sentido, mobilizaremos o conceito de formatos, de Bruner (1985), por entender que eles possibilitam, à medida que sustentam essa interação, que a criança se desenvolva na L2 tendo os gestos como base, uma vez que ela já se expressa por meio de recursos multimodais desde o nascimento.

Uma categorização dos formatos foi feita buscando, em um primeiro momento, descrever a presença deles e, na sequência, como eles vão se desenvolvendo e permitindo a entrada da criança na L2. Além disso, trazemos a análise dos gestos para demonstrar como os elementos multimodais, seguidos ou não de vocalização, dão apoio para a aquisição/aprendizagem de L2. Por último, traremos a análise do recorte (2;10 anos e 3;7 anos) selecionado, a partir das categorias, observando a produção da criança na interação com a professora e como as intervenções feitas pela professora (e seus ajustamentos) contribuem para uma atitude responsiva da criança.

Os dados de G. fazem parte de um *corpus* longitudinal, coletado em uma escola de idiomas no interior de São Paulo com a autorização e orientação do Comitê de

Ética<sup>24</sup>. Os dados integram o banco de dados NALingua-CNPq (Núcleo de Estudos em Aquisição da Linguagem).

Todos os participantes interagem com a criança espontaneamente durante as gravações, seja a observadora ou algum funcionário da escola que por ventura esteja próximo. Essa interação é significativa para a pesquisa, considerando que não estamos em um laboratório de línguas, mas em um contexto mais espontâneo.

Os registros foram feitos em vídeos, mensalmente e, quando possível, mais de uma vez ao mês. As sessões gravadas são de aproximadamente uma hora de duração, da chegada até a saída de G. da escola. Todos os dados em vídeo foram analisados para que, então, fossem selecionados os trechos para transcrição, considerando a interação seguida de alguns elementos responsivos, como o olhar, o gesto, o vocal, a participação da criança na atividade, demonstrações de interesse, entre outros. Atividades em que G. assiste a um vídeo, ouve uma história ou uma canção, não foram privilegiadas para a análise por percebermos uma atitude mais passiva por parte da criança, com exceção das situações em que temos alguma atitude responsiva nesses momentos de interação relevantes para a análise.

Para a filmagem, utilizou-se uma câmera que filma em alta definição (HD). No início, as filmagens eram feitas com tripé, mas depois ele foi retirado objetivando dar uma mobilidade para a observadora e ao mesmo tempo não atrapalhar a movimentação da criança e da professora. Os dados foram coletados desde que a criança estava com 2 anos e 10 meses de idade e, para fins desse trabalho, analisamos os dados até a idade de 3 anos e 7 meses. Escolhemos 10 sessões, com intervalos regulares. Como já dissemos, percebemos nesse recorte a entrada de G. na L2 e o início da sua produção linguística ancorada nos gêneros e formatos, assim como a presença recorrente de elementos multimodais.

Todas as sessões são em inglês, não há enunciados em português por parte da professora/observadora e poucos enunciados em português realizados pela criança. Durante a coleta, foi considerada a possibilidade de se gravar a criança no ambiente familiar interagindo na LM, isso possibilitaria acompanhar o desenvolvimento da LM e da L2. Entretanto, isso não foi possível pois todas as pessoas na escola interagem com G. em inglês e não seria adequado, do ponto de vista do programa que estava sendo

---

<sup>24</sup> CAAE 18115219.8.0000.5400 (Certificado de Apreciação e Aprovação Ética)

oferecido à criança, ter os mesmos interlocutores interagindo com ela também em português e, por isso, a coleta não ocorreu.

**Quadro 3** Sessões transcritas parcialmente dentro do ano escolar, entre 2;10 anos e 3;7 anos

Sessão	Idade	Duração	Participantes
1.	2 anos 10 meses	2'40''	Professora, criança e observadora
2.	2 anos 10 meses e 5 dias	44'21''	Professora, criança e observadora
3.	2 anos 11 meses e 2 dias	56'	Professora, criança e observadora
4.	3 anos e 14 dias	37'34''	Professora, criança e observadora
5.	3 anos 1 mês e 11 dias	51'43''	Professora, criança e observadora
6.	3 anos 2 meses e 30 dias	58'30''	Professora, criança e observadora
7.	3 anos 3 meses e 13 dias	50'	Professora, criança e observadora
8.	3 anos 4 meses e 12 dias	52'30''	Professora, criança e observadora
9.	3 anos 6 meses e 7 dias	55'10''	Professora, criança e observadora
10.	3 anos 7 meses e 5 dias	63'50''	Professora, criança e observadora

Fonte: elaborado pela autora

### 2.3 Ferramenta CLAN na transcrição e análise dos dados

Os trechos selecionados para análise estão sendo transcritos nas normas CHAT - *Codes for the Human Analysis of Transcripts*<sup>25</sup>, do programa CLAN – *Computerized Language Analysis*<sup>26</sup>, fornecido gratuitamente pela base de dados CHILDES - *Child Language Data Exchange System*<sup>27</sup>, que significa sistema de intercâmbio de dados de linguagem da criança, com uma proposta de compartilhamento de dados (MACWINNEY, 2000). O programa CLAN tem sido usado pelo grupo GEALin (FCL-Ar) em inúmeros trabalhos desde 2009. O objetivo é padronizar a forma de transcrição e facilitar o compartilhamento dos dados para, desta forma, possibilitar maior rigor metodológico. Além de ser usado nas transcrições de áudio e vídeo, o CLAN também pode ajudar o pesquisador nas análises automáticas dos mesmos. Por isso, um manual foi traduzido e adaptado para o português (DEL RÉ, HILÁRIO e MOGNO, 2012).

<sup>25</sup> Códigos de transcrição para análise humana (Tradução nossa)

<sup>26</sup> Análise de língua computadorizada. (Tradução nossa)

<sup>27</sup> Disponível em: <<https://childes.talkbank.org/>> .Acesso em 05 de outubro de 2020.

O programa permite que o transcritor adicione linhas das ações realizadas pelos sujeitos presentes na interação, descreva o que está acontecendo no momento, como a interferência de alguém ou de um objeto na cena. Pode-se acrescentar também os gestos, olhares, movimentos, linha de transcrição fonética do enunciado ou o que o transcritor observar oportuno para a análise. O programa CLAN alinha a transcrição dos enunciados dos sujeitos participantes com mídia (áudio ou vídeo). Assim sendo, à medida que o vídeo roda, as linhas transcritas acompanham o áudio da cena. O programa possibilita que o pesquisador reveja trechos específicos quantas vezes for necessário. Segue um exemplo do programa CLAN em funcionamento com a transcrição e o vídeo alinhado:

**Figura 1** Representação do funcionamento do programa CLAN em funcionamento.

The screenshot displays the CLAN software interface. On the left, a text window shows a transcript with the following content:

```

5 @ID: eng|Fernanda|OBS|||Observer||
6 @ID: eng|Mila|TEA|||Teacher||
7 @Birth of CHI: 09-MAY-2014
8 @Media: Georgia2_10_00_video
9 @Time Duration: <00:02:40>
10 @Transcriber: Caroline Prado Gouvêa
11 @Location: Instituto de Idiomas onde CHI faz aulas de Inglês
12 @Situation: CHI está uma aula de inglês com TEA e OBS
13 *TEA: it?
14 %act: CHI está folheando um livro de animais
15 *CHI: no:.
16 *TEA: hum:@i # look: x # oh:@i # look here # the kind of turtle # and
17 the elephant # where is the elephant?
18 *CHI: ahn:@ # mommy elephant.
19 *TEA: yes: # it's huge # look her # oh@i # G # look its ears # it's
20 ve:ry big ears.
21 %act: CHI se levanta e vai até a observadora, onde a câmera está filmando.
22 CHI olha pela câmera e vê a professora na tela da câmera
23 *CHI: miss Mila.
24 *OBS: miss Mila.
25 *TEA: hi:.
26 %act: CHI fica de frente para a câmera e atende o pedido da OBS e acena
27 para câmera
28 *OBS: yes: # now G # say hello G ## say hello # blow me a
29 kiss.
30 %act: CHI manda um beijo para a câmera
31 *OBS: hum:@i # tell miss Fefê what are you seeing ## you are seeing a
32 book?
33 *TEA: hum:@i # yeah: # G # look at this # the book.
34 %act: CHI olha novamente pelo visor da câmera e vê TEA através do visor
35 *TEA: I can see +/.
36 *OBS: that's miss Mila +/.
37 *TEA: a sna:ke ## G I can see a snake: # can you find the snake #
38 show miss Fefê the snake I.
39 *OBS: ok: # can you see you G?
40 %act: CHI fica de frente para a câmera, novamente e se vê nela

```

On the right, a video player window titled 'georgia2\_10\_00.mov' shows a young child with curly hair. The video player includes a progress bar, a 'Save' button, and a 'Repeat' button. The video is currently paused at 00:11.

Fonte: CLAN, elaborado pela autora.

As linhas marcadas em preto (linhas 28 e 29) são referentes ao enunciado sincronizado com o vídeo no momento da captura da imagem. Nessa cena, G. descobre a câmera na sala de aula e a observadora pede a ela: “say hello G # say hello”, (diga oi G # diga oi) como podemos ler, entretanto a criança responde com um gesto emblemático, aceito culturalmente como “hello” tanto na cultura brasileira, como em contextos onde o inglês é falado. Pode-se ver na imagem a mão estendida de G. fazendo o gesto. Ela movimenta a mão, mas não vocaliza. Esse gesto, que não precisa necessariamente vir seguido da fala, indica a compreensão de G. diante da solicitação.

## 2.4 Fios condutores de análise

### *Os gêneros*

Os fios condutores de análise foram pensados, como deve ser o procedimento, após uma análise prévia dos dados. Contudo, para fins de apresentação do presente trabalho e levando-se em consideração um leitor que desconhece tais dados, essas categorias e fios condutores de análise são apresentados ainda nesta parte metodológica a fim de guiá-lo.

Dito isto, retomamos aqui nosso objetivo principal: refletir sobre o papel da **interação criança/adulto**, em uma escola de idiomas. Como exposto no início do trabalho, queremos desvendar que elementos linguístico-discursivo-multimodais e de atenção conjunta estão em jogo na interação entre uma criança, em fase de aquisição da linguagem, e sua professora de L2, e qual o papel desses elementos para esse processo de aquisição, no caso, do inglês, i.e., de que forma esses elementos vão se combinando e, de certa forma, auxiliando a criança, ainda tão nova (entre 2;10 e 3;7 anos), a entrar nessa outra língua. Por fim, ainda que de forma não exaustiva, propomos uma discussão inicial que envolve o contexto em que os dados desta pesquisa foram coletados, a escola de idiomas, a fim de refletir sobre seu papel no processo de aquisição/aprendizagem de uma L2/LE.

De forma ampla, devemos lembrar, em concordância com Bakhtin (2011), que a criança entra na língua pelo gênero. Assim, não podemos esquecer a especificidade dessa questão neste trabalho, visto que analisamos os dados de uma criança pequena, cujos pais são brasileiros e que, portanto, terá, se não apenas, grande parte de seu contato com essa outra língua por intermédio da professora e desse ambiente escolar



(escola de idiomas) que a cerca, poucas horas por semana. Por outro lado, o fato de se tratar de uma criança tão nova faz com que a relação que se estabelece entre ela e a professora, especialmente, não seja apenas de aprendiz/professor, pois há uma afetividade na relação da criança com a professora, algo muito próximo a uma relação familiar.

Assim, em um primeiro momento, discutimos como o gênero aula se apresenta nessa esfera escolar e, considerando os elementos constitutivos do gênero discursivo (tema, a construção composicional e estilo), elaboramos um quadro e comparamos os elementos do gênero aula com elementos trazidos de outros gêneros da esfera do cotidiano.

### *Os formatos*

Entendemos que os formatos também constituem esse gênero, inserem-se nele e, a partir das atividades propostas pela professora, nessa esfera escolar, com o objetivo de ensinar inglês, essa interação acontece.

Observando os dados que fazem parte do nosso recorte, de 2;10 anos a 3;7 anos, os trechos transcritos de acordo com o critério já mencionado anteriormente, encontramos na sequência de atividades uma série de formatos, atividades rotineiras, que se repetem ao longo do percurso da criança nesse ambiente, e que são propostos pela professora e em alguns momentos solicitados pela criança. Há, ainda, as atividades não planejadas propostas pela criança e que são acolhidas pela professora.

Vale dizer que embora essas atividades sejam propostas frequentemente pela professora, elas não vão aparecer em todas as sessões, já que houve apenas um ou dois registros mensais.

Eis as atividades presentes nos vídeos:

- A. Leitura compartilhada: refere-se à leitura de livros infantis em língua inglesa que a professora faz para a criança em todas as aulas. Alguns exemplos de livros: *The three little pigs* (Os três porquinhos), *Little Red Riding Hood* (Chapeuzinho Vermelho), *Little bear* (Pequeno Urso), *The Beauty and the Beast* (A Bela e a Fera), *A Bela Adormecida* (Sleeping Beauty), *The snail brings the mail* (O caracol entrega a correspondência), *The Bunny* (O coelhinho), entre outros. Há alguns livros em que não há uma história, mas uma proposta de interação da

criança com o livro, mediada pela professora, como o livro do Elmo, personagem do seriado americano *Sesame Street* (Vila Sésamo). Neste livro, cada página tem um cenário com portinhas e janelas para abrir e ver o que tem por trás. Esse é o único formato presente em todas as aulas e em todas as filmagens. A leitura de livros infantis acontece sempre na primeira parte da aula, sendo na maioria das vezes a primeira atividade.

- B. *Clean up*: refere-se à organização da sala ao término de cada atividade. A atividade propõe recolher os objetos utilizados durante a atividade e que foram espalhados pelo chão da sala ou nas carteiras. Os objetos devem ser entregues à professora ou colocados sobre a mesa dela.
  
- C. Brincadeiras com jogos didáticos: refere-se a atividades utilizando recursos disponibilizados pela escola de idiomas para o ensino de inglês como língua estrangeira para crianças menores, geralmente a partir dos 3 anos. Os materiais podem ser *cards* (cartões com imagens ou letras), *puzzles* (quebra-cabeças simplificado), *puppets* (bichinhos de pelúcia que também são fantoches), peteca, *hangman* (boneco de EVA que tem o corpo dividido em partes, a criança deve pendurar a cabeça, depois o corpo, seguido de braços e pernas) , fazendinha de montar do Old McDonald e casa-livro (trata-se de um livro de pano com dois bonecos em um bolso na capa, um menino e um menina, ao abrir o livro forma uma casa de bonecas com três cômodos, quarto, banheiro, cozinha e seus respectivos móveis).
  
- D. Brincadeiras com brinquedos: refere-se às atividades utilizando brinquedos comuns com a finalidade de ensinar vocabulário e estruturas sintáticas através da interação com o objeto. Podem ser: jogo de boliche, balões, bolha de sabão, casa dos três porquinhos (brinquedo de montar), bonecas, bichinhos de pelúcia, bola, microfone, amarelinha, Princess Board (um quadro com vários personagens dos contos de fada, sendo eles: princesa, príncipe, carruagem, cavalo e fada-madrinha), fantasia do dinossauro, varinha de pescar etc. Às vezes a criança traz seu brinquedo de casa.

- E. Atividades escolares: colorir, pintar com tintas, usar massinha de modelar, carimbos, *FACES 1-Student's book with áudio CD and stickers*<sup>28</sup> da editora Macmillan Elt, assistir a vídeos infantis, websites interativos, brincar de esconde-esconde, *magic board* (uma lousa bem pequena que pode ter seu conteúdo apagado facilmente).
- F. Atividades com *realia*: refere-se aos objetos comuns que são levados para a sala de aula de ensino de língua inglesa com o objetivo de ensinar vocabulário e praticar estruturas (dessa língua) usando o objeto. Por exemplo: pasta de dente, escova de dente, sabonete, toalha, creme hidratante, *shampoo*, batom etc. Consideramos também os alimentos que são trazidos com a proposta de um piquenique ou um bolo para comemoração do aniversário da criança, entre outros. A criança às vezes traz objetos pessoais para a escola sem que a professora tenha pedido.
- G. Canções: refere-se às canções utilizadas na escola para o ensino de inglês para crianças, são canções de saudação, canções de despedida, canções com histórias, canções de ninar e canções infantis, em geral.

Dentro desses formatos, encontraremos:

1. Os tipos de intervenções feitas pela professora na sua proposta de interação.
  - a) Perguntas fechadas (aquelas em que se espera “sim” ou “não” como resposta);
 

*Can you comb my hair? (Você pode pentear meu cabelo?)*

*Is it difficult?(É difícil?)*
  - b) Perguntas com *Wh-questions* (*What, where, when, who etc*);
 

*What color is your toothbrush? (Qual a cor da sua escova de dente?)*

*Where are you going with this bag? (Onde você está indo com esta bolsa?)*
  - c) Comandos

---

<sup>28</sup> O livro didático não é utilizado frequentemente com G, ela não se interessa muito pelas atividades. Entretanto, é o livro usado regularmente com as turmas de crianças pequenas que estudam na escola.

*Don't do this! (Não faça isso?)*

*Be careful. (Tenha cuidado.)*

d) Proposição em forma de sugestão

*Let's go bowling! (Vamos jogar boliche!)*

*Let's clean up! (Vamos organizar a sala!)*

2. A produção responsiva por parte de G. (responsividade), que pode ser:

- a) Gestual;
- b) Gesto-vocal;
- c) Vocal;
- d) Ação (consideramos também resposta quando a criança, apesar de não responder com gesto nem com vocalização, age atendendo a solicitação).

Considerando os gestos como elemento constitutivo da linguagem (KENDON, 1982; MCNEILL, 2000; CAVALCANTE e FARIA, 2015; CAVALCANTE, 2019), percebemos que, desde a primeira sessão, eles parecem contribuir para uma atitude responsiva por parte da criança, visto que de acordo com Bakhtin (2011, p. 271) “toda compreensão é prenhe de resposta”, sendo que ela (a criança) não tem domínio dessa segunda língua ainda, ou seja, ela lança mão de elementos gestuais para interagir com a professora, que, por sua vez, parece tentar se ajustar à criança. Diante disso, analisaremos como os elementos multimodais dão apoio e suporte ao uso da L2 por G.

3. Atenção conjunta:

Outro ponto que notamos igualmente nos dados é que a interação se ancora na atenção conjunta, quando a professora chama a criança para um foco. Observamos níveis de atenção classificados como baixo, moderado ou alto, levando em consideração o engajamento da criança em relação as intervenções ou propostas de atividade feitas pela professora.

Ao final das análises, dedicaremos um espaço, ainda que de forma inicial, a uma discussão que envolve o processo de aquisição/aprendizagem de L2/LE em uma escola de idiomas.

Para analisar essas questões, dividimos a análise em 3 momentos: um primeiro momento para trazer uma discussão sobre os gêneros; em seguida, em cada uma das 10 sessões que compõem o nosso *corpus*, selecionaremos diferentes cenas que,

acreditamos, nos permitam discutir as questões do formato, da intervenção e da atitude responsiva da criança, bem como da atenção conjunta. Buscamos, na seleção das cenas trazidas para análise, atividades diferentes que privilegiassem a diversidade de propostas trazidas para a aula e, assim, evitando repetição da mesma atividade com o objetivo de ter um panorama mais geral dos dados. Portanto, após observar a sessão inteira, recortamos a cena em que a atividade acontece e trazemos sua descrição na análise para contextualizar. Além disso, é relevante dizer que o número de fragmentos apresentados na análise de cada sessão não é igual, pois cada atividade tem as suas peculiaridades relevantes para a análise e a construção do sentido observada pode demandar mais ou menos trechos selecionados. Por fim, em um terceiro momento, trazemos alguns dados que servem de base para a discussão sobre a escola de idiomas. Vale dizer que os dados são apresentados em inglês e, na coluna ao lado, há uma tradução para o português. No apêndice D desse trabalho está a lista de referências e dos códigos da transcrição.

### 3. ANÁLISE DOS DADOS

#### 3.1 O gênero aula nos dados de G.

Apresentamos os elementos que constituem o gênero aula e a variação que esse gênero sofre na interação de G. com a professora. Para isso, há uma relevância em se reconhecer os seus elementos constitutivos já que é por meio dele que o processo de aquisição/aprendizagem de L2 acontece.

Considerando os três elementos que constituem um gênero do discurso, analisaremos a configuração do gênero aula no nosso estudo de caso, contudo com nuances de outros gêneros da esfera do cotidiano que devem ser considerados. Para visualizar o que pretendemos, elaboramos o quadro abaixo:

**Quadro 4:** Variação do gênero aula

	<b>Gênero aula</b>	<b>Marcas de outros gêneros da esfera do cotidiano familiar</b>
<b>Conteúdo temático</b>	O ensino de inglês	
<b>A construção composicional</b>	Horários previamente estabelecidos para início e término da aula  Sequência de atividades propostas (roteiro de aula)  Busca de resposta a cada proposição	Liberdade de escolha das brincadeiras/atividades propostas  Atividades espontâneas/não planejadas  Interação de apenas uma criança com adulto (muito parecido com a relação mãe-criança)
<b>Estilo</b>	Tom didático  Checagem de aprendizado  Marcas de afetividade	Proximidade entre os interlocutores  Marcas de afetividade

Fonte: elaborado pela autora.

Trazemos a seguir duas cenas, em dois momentos distintos, em que observamos uma mudança na interação, a construção de uma relação afetiva ao mesmo tempo que acontece a aquisição/aprendizagem em L2 pela criança. Elas pertencem à

primeira sessão que foi interrompida, pois nesse dia a criança não quis participar, buscando a mãe que a aguardava na recepção da escola.

Naquele dia G. não se interessou pela proposta feita pela professora e, apesar de estar bem à vontade, como observamos nos 2 minutos e 40 segundos de gravação da cena transcrita a seguir, ela escolhe não tomar parte na aula, o que é respeitado e acolhido pela escola. Em outro excerto (3;6 anos), apresentamos uma cena em que a criança, ao ser convidada para se despedir, pois havia terminado a aula, propõe uma brincadeira de fingir que está dormindo para prolongar a despedida, demonstrando uma vontade de ficar um pouco mais. Comparar as duas cenas nos ajuda a entender como essa relação se desenvolve, como a mudança no tipo de interação acontece e como percebemos as marcas de afeto entre criança e professora, aproximando essa cena de algo muito próximo do gênero familiar.

A primeira sessão que faz parte do nosso recorte do *corpus* foi realizada quando G. estava com 2;10 anos, a professora está apresentando um livro sobre animais, temática que ela aprecia muito desde que chegou à escola, sendo possível verificar isso nas filmagens. A professora tenta chamar sua atenção para o livro, mas ela se levanta e vai até a observadora, busca ver o que tem na câmera, curiosa, observa e registra o que vê, ora a professora, ora ela mesma. Quando a capa de proteção da câmera cai no chão e a professora pergunta o que ela encontrou, ela diz “mãe”, se levanta, abre a porta e vai ao encontro da mãe que a aguardava na recepção. A professora a chama pelo nome, várias vezes:

#### **Fragmento 1 (G. 2;10 anos): Come here!**

48 %act: CHI sai da sala de aula	48 %act: CHI sai da sala de aula
49 *TEA: where are you going ? # come here to play with miss Mila .	49 *TEA: onde você vai ? # venha aqui brincar com a senhorita Mila .
50 *TEA: G. ### G.: .	50 *TEA: G. ### G.: .
51 %act: CHI entra na sala de aula novamente	51 %act: CHI entra na sala de aula novamente
52 *TEA: come here # ah@i # come here with miss # oh@i # do you want to	52 *TEA: venha aqui # ah@i # venha aqui com a senhorita # oh@i # você quer
53 listen a song ?	53 ouvir uma música ?
54 %act: CHI balança a cabeça de um	54 %act: CHI balança a cabeça de um

lado para o outro .	lado para o outro .
55 *TEA: miss Mila read the book ?	55 *TEA: que a senhorita Mila leia o livro?
56 *OBS: I'm afraid of the snake .	56 *OBS: Eu tenho medo da cobra .
57 *TEA: yeah:: # it's a big snake # and there is a frog too .	57 *TEA: sim:: # é uma cobra grande # e tem um sapo também .
58 *OBS: where is the frog ?	58 *OBS: onde está o sapo ?
59 %act: CHI vai até o livro e olha os desenhos	59 %act: CHI vai até o livro e olha os desenhos
60 *TEA: I'm afraid of frogs .	60 *TEA: eu tenho medo de sapos .
61 *TEA: yes:: .	61 *TEA: sim:: .
62 %act: CHI sai da sala novamente	62 %act: CHI sai da sala novamente
63 *OBS: it's so big G. # look .	63 *OBS: é tão grande G. # olha .
64 *TEA: hum::@i # very big # G. .	64 *TEA: hum::@i # muito grande # G. .

Naquele dia, a gravação foi interrompida pois a aula não aconteceu. Conforme havia sido combinado com a mãe, não haveria, por parte da escola, nenhuma tentativa de forçar G. a ficar contra a sua vontade. Essa observação é importante, visto que naquele momento houve um questionamento por parte da coordenação da escola se G. continuaria a participar das aulas, uma vez que sua participação deveria ser espontânea, sem a imposição de que ela permanecesse na sala de aula. Percebeu-se que quando a mãe ficava na escola aguardando o término da aula, G. queria ficar com a mãe e isso não acontecia nos dias em que a mãe ia embora. Ficou acordado, assim, que a mãe deixaria a criança na escola no horário combinado e a buscaria após uma hora. Caso fosse necessário, alguém entraria em contato, considerando o fato de a cidade ser muito pequena e elas residirem próximas à escola.

Ao observar as filmagens, realizadas periodicamente, após essa medida não encontramos mais nenhum registro de G. buscando a mãe e não há relatos de que G. tenha chorado para ir embora ou para estar com a mãe. Contudo, percebe-se, nessa cena, que G. fez a escolha de não participar. Além disso, observamos na filmagem, embora muito curta, que G. estava tranquila. Ela entrou na sala calmamente, viu o livro que a professora escolheu, interagiu com a observadora, explorou a sala, experimentou a câmera, mas não foi suficiente para prender a sua atenção naquele dia. Foi observado pela coordenação da escola que a presença da mãe, disponível e próxima, pode ter sido



um dos motivos da aula não ter acontecido naquele momento e, conseqüentemente, a filmagem também não.

Em uma outra sessão, em que G. estava com 3;6 anos, a professora pede para ela escolher uma canção de despedida (*a goodbye song*), uma atividade rotineira realizada no final da aula.

### Fragmento 2 (G. 3;6 anos): It is not a goodbye song.

310 *TEA: yeah # you're dizzy ## let's choose a song to sing goodbye G. ?	310 *TEA: sim # você está tonto ## vamos escolher uma canção de despedida para cantar G. ?
311 *CHI: yes .	311 *CHI: sim .
312 *TEA: hum::@i # which one ?	312 *TEA: hum::@i # qual delas ?
313 *CHI: baby shark doo [/] doo [/] doo .	313 *CHI: bebê tubarão doo [/] doo [/] doo .
314 *TEA: ah@i # but it is not a goodbye song .	314 *TEA: ah@i # mas essa não é uma canção de despedida .
315 *TEA: the goodbye with the funny way ?	315 *TEA: canção de despedida com um modo divertido ?
316 *CHI: no .	316 *CHI: não .
317 *TEA: with the animals .	317 *TEA: com os animais .
318 *CHI: the animals .	318 *CHI: os animais .
319 *TEA: ok ## ops@i .	319 *TEA: ok ## ops@i .

Após ouvir e cantar, a professora pede um abraço junto com a Minnie (boneca que ela trouxe para a aula) e ela se joga, fingindo que está dormindo. A observadora diz que agora ela é a bela adormecida (*Sleeping Beauty*) e a professora entra na brincadeira.

### Fragmento 3

328 *TEA: so give a hug ladybug # give a hug .	328 *TEA: então dá um abraço joaninha # dá um abraço .
329 *CHI: no # I like Minnie .	329 *CHI: não # eu gosto da Minnie .
330 *TEA: I like Minnie too # uh::@i # a	330 *TEA: eu gosto da Minnie também #

bear hug [=! laughs] .	uh::@i # um abraço de urso [=! risadas]
331 %act: CHI dá um abraço longo e apertado na professora e na Minnie	331 %act: CHI dá um abraço longo e apertado na professora e na Minnie
332 *TEA: bye bye # and my kiss ?	332 *TEA: tchau tchau # e meu beijo ?
333 %act: CHI finge que dorme no colo da professora	333 %act: CHI finge que dorme no colo da professora
334 *TEA: uh::@i .	334 *TEA: uh::@i .
335 *OBS: the sleeping beauty .	335 *OBS: a bela adormecida .
336 *TEA: yes:: # I will wake her uh::@i # with a lot of kisses [=! laughs] ##	336 *TEA: sim:: # eu vou acordá-la uh::@i # com um monte de beijos [=! risadas] ##
337 oh I think she prefers tickles [/] tickles [/] tickles [/] tickles .	337 oh eu acho que ela prefere cócegas [/] cócegas [/] cócegas .
338 *OBS: hey .	338 *OBS: hey .
339 *TEA: let's go ?	339 *TEA: vamos ?
340 *OBS: can you give me a [/] a hug lady bug ?	340 *OBS: você pode me dar um [/] um abraço joaninha ?
341 *TEA: oh@i # miss Fefê wants a hug # a bear hug .	341 *TEA: oh@i # senhorita Fefê quer um abraço # um abraço de urso .
342 *OBS: a bear hug [/] a bear hug .	342 *OBS: um abraço de urso [/]um abraço de urso .
343 *TEA: very strong [/] very strong .	343 *TEA: bem forte [/] bem forte .
344 *OBS: oh my God [/] oh my God [=! laughs] .	344 *OBS: oh meu Deus [/] oh meu Deus [=! risadas] .
345 *OBS: bye bye butterfly .	345 *OBS: tchau tchau borboleta .
346 *TEA: bye bye .	346 *TEA: tchau tchau .
347 *CHI: xxx .	347 *CHI: xxx .
348 *TEA: hum@i # so bye bye butterfly .	348 *TEA: hum@i # so tchau tchau borboleta .
349 *TEA: and Minnie # she is going to stay here with me ?	349 *TEA: e a Minnie # ela vai ficar aqui comigo ?
350 *TEA: ah ok # take her .	350 *TEA: ah ok # leve-a .

Toda a cena de despedida é prolongada pela brincadeira proposta por G., atuando como a personagem do conto de fadas, a Bela Adormecida, história presente

nas leituras da professora, em inglês e também na leitura da mãe em casa, em português. Observamos que G. sabe que é o momento de despedida, ela está acostumada com as canções que encerram as aulas. Consideramos aqui a presença de um formato, a canção de despedida, uma atividade rotineira, como já mencionamos, presente desde a primeira aula da criança. Apesar de G. não se negar a ir embora, ela propõe estender um pouco mais aquele momento.

Os olhos de G. estão fechados e a professora “tenta” acordá-la com beijos e cócegas, percebe-se o sorriso leve na face de G. como uma marca de divertimento presente nessa interação.

**Figura 2:** G. no colo da professora brincando de bela adormecida



Ainda que não tenhamos muitos enunciados verbais por parte de G., ela interage mostrando compreensão pelas escolhas que ela faz e se posicionando, como sujeito que é, na interação com o outro. Ao se tornar a “Bela Adormecida” e se lançar nos braços da professora, ela parece demonstrar sua vontade em ficar, isso de qualquer forma é interpretado pela professora que acolhe sua vontade e entra na brincadeira. Há, portanto, um corpo que fala, muito embora não verbalize isso.

Ao observar esses dois momentos de filmagens, em diferentes fases, temos o primeiro com G. recusando-se a participar da atividade e, no segundo, G. fazendo escolhas, propondo a brincadeira. Em ambos os recortes, apesar da pouca materialidade linguística por parte da criança, a subjetividade está marcada pelo seu posicionamento

Ainda, observamos o papel do interlocutor na entrada dessa criança na L2: percebe-se que a professora está buscando despertar o interesse da criança pela atividade ou por algo (a professora mostra o livro, convida a criança para ver a imagem dos animais que ela tanto gosta – excerto 1); em outro momento, temos a professora negociando com G. (a criança escolhe uma canção que não é de despedida e a professora sugere outra – excerto 2); ou, ainda, ela entra no jogo da criança (quando G. finge que dormiu – excerto 2).

As duas cenas foram trazidas para análise introdutória dessa pesquisa, pois demonstra que não basta simplesmente colocar uma criança em uma escola, seja ela de idiomas ou bilíngue, para que o aprendizado/aquisição de L2 ocorra ou para que se estabeleça uma interação que promova um desenvolvimento linguístico. São processos influenciados por muitos fatores e, como em todas as relações humanas, precisam ser levados em consideração, além da singularidade de cada criança.

Assim, apesar de ser possível pensar em um gênero aula de forma relativamente estabilizada, o que se observa aqui é algo bastante “instável”, na medida em que o tipo de interação com a professora mescla atividades que são pensadas previamente para a situação de sala de aula, por um lado, mas que, por outro lado, têm mais um caráter lúdico do que de ensino/aprendizagem. Outro elemento importante é o fato de G. propor atividades, recusar-se a participar daquelas propostas pela professora, passar a vez, negociar, entre outras escolhas, o que demonstra sua participação ativa nessa interação. Além disso, os laços criados entre G. e a professora, como vimos acima, se assemelham a tipos de interação familiares: o tipo de linguagem dirigida a ela, a proximidade física com a criança etc. Isso mostra a flexibilidade do gênero, permitindo que outros formatos o componham. É essa natureza dialógica e dialética do gênero que permite que o sujeito se constitua como um sujeito singular.

Uma vez que a heterogeneidade dos gêneros do discurso apontada por Bakhtin (2011) não pode ser minimizada, nem a dificuldade que surge em definir a natureza geral do enunciado, propomos pensar o gênero aula com uma certa estabilidade, como as apresentadas, e apesar de outros elementos estarem imbricados, não chegam a desconfigurar o gênero, pois o objetivo dessa interação é o ensino da língua inglesa em um ambiente escolar, lugar em que ocorre essa interação.

Na composição estrutural, temos o intervalo de tempo de uma hora, uma sequência de atividades com a finalidade de ensinar e praticar o inglês, e a participação da aluna respondendo a essa interação, sempre interpelada pela professora. O caráter

lúdico da proposta didática não altera seu objetivo. A liberdade de escolha entre as atividades, em uma aula regular, não é tão frequente, conquanto nem sempre os alunos/as acolham a proposta do educador, sempre se espera que eles façam o que está sendo solicitado. A negociação é um elemento mais comum na esfera familiar com a mãe/pai/adulto, muito embora ela possa acontecer em qualquer aula dentro da escola de idiomas ou em outra escola, percebemos nessa interação um outro nível, muito mais aberta e muito mais flexível. Nesse espaço, percebemos a criança não só recusando, mas também propondo outras brincadeiras/atividades. Essa liberdade acontece porque, em se tratando de aulas particulares, a criança tem total atenção e consegue ser respondida e atendida nas suas vontades, sem que isso descaracterize a proposta de ensino.

Considerando o estilo como elemento constitutivo do gênero do discurso, seja oral ou escrito, primário ou secundário, ele irá refletir a individualidade dos falantes em maior ou menor grau. Para Bakhtin (2011), os gêneros que exigem uma maior padronização da forma são aqueles em que as condições estão menos propícias para a manifestação da individualidade, a depender da função da comunicação discursiva exercida em cada campo. A partir dessa perspectiva bakhtiniana, o gênero aula possui um tom didático, “professoral”, evidenciando o papel de ensinar nos enunciados declarativos, ora ensinando um determinado vocábulo, ora dando instruções de como fazer, brincar, responder etc. É a professora quem delimita as ações permitidas naquele espaço e, por isso, encontramos no seu discurso a autorização para o que pode ou não ser feito. Ainda como característica desse estilo está presente a verificação da compreensão e do aprendizado através da interação responsiva esperada.

Entretanto, no nosso estudo de caso, há uma variação desse estilo, já que o tom didático/professoral muitas vezes oscila. A professora permite a alternância dos papéis e, em outros momentos, ela se coloca na mesma posição da criança na troca de ideias, de gostos de preferências, em uma posição quase horizontal, muito próxima da criança.

Por último, destacamos que é comum, na educação infantil, uma maior afetividade entre criança e professoras. Conforme os anos escolares vão se desenrolando, essa marca de afetividade pode – ou não – diminuir. Essas marcas de afetividades são mais ou menos evidentes a depender do estilo individual dos falantes e estão presentes na esfera familiar também. Percebe-se, na interação entre G. e a professora, o abraço, os beijos, as brincadeiras carinhosas como alguém do meio familiar, e até enunciados em que a criança diz gostar da professora e vice-versa. Esse e outros exemplos são trazidos nas análises.

A partir dessa reflexão, percebemos que, embora ocorra uma variação do gênero aula (tornando-o menos convencional), não acontece uma desconfiguração do gênero.

### **3.2 Formato, intervenções da professora, atitude responsiva da criança e atenção conjunta**

Feitas essas considerações gerais sobre o gênero, passamos, agora, à análise dos dados, de acordo com os diferentes formatos que identificamos no *corpus*. Eles integram um amplo conjunto de atividades rotineiras que fazem parte dessa interação e compõem esse gênero aula.

Conforme relatamos acima, a primeira sessão dura apenas 2 minutos e 40 segundos, porque foi interrompida. A criança, então com 2;10 anos, não quer ficar na sala de aula e busca a mãe, que a aguardava na recepção, ocorrendo, por isso, o cancelamento da aula. Mas é importante pontuar que esta sessão tem um papel importante, já que nela, assim como nas demais sessões, temos a atividade de leitura de livros infantis como primeira atividade. E embora a criança se recuse a participar, há um formato que serve de apoio para as próximas sessões e elementos multimodais que ancoram essa interação desde o início.

#### **Sessão 1 (2 anos; 10 meses)**

Da mesma maneira que McNeill (2000) observou a recorrência dos gestos nos adultos, Cavalcante (2019) os percebeu na díade mãe-bebê e Cook e Goldin-Meadow (2006) ressaltou seu papel no contexto escolar na interação professora/crianças, notamos a abundância desses elementos confirmando a percepção de que eles são constitutivos da linguagem humana. Os elementos multimodais encontrados dão suporte ao processo de aquisição/aprendizagem de G., sendo assim, apresentamos alguns tipos gestos selecionados no *continuum* de Kendon (MCNEILL, 2000), mas não iremos nos deter em trazer as tipologias detalhadas na análise por não ser o foco do trabalho.

Na primeira sessão, apresentada no início desse capítulo, G. com 2;10 anos, observamos o gesto emblemático de acenar ao dizer “oi”. A criança levanta o braço na altura aproximada do rosto, mexe o pulso movendo a mão para a direita e para a esquerda. O gesto é interpretado na cultura brasileira, também em países falantes do inglês, como uma saudação ao encontrar ou ver alguém. Pode também ser interpretado

como despedida, a depender do momento/situação em que o gesto ocorre, podendo ainda ser ou não acompanhado da fala. Como dissemos, essa foi uma sessão interrompida que resultou em uma filmagem bem curta, mas ainda assim com elementos a serem observados.

#### Fragmento 4

21 %act: CHI se levanta e vai até a observadora, onde a câmera está filmando.	21 %act: CHI se levanta e vai até a observadora, onde a câmera está filmando.
22 CHI olha pela câmera e vê a professora na tela da câmera	22 CHI olha pela câmera e vê a professora na tela da câmera
23 *CHI: miss Mila .	23 *CHI: senhorita Mila .
24 *OBS: miss Mila .	24 *OBS: senhorita Mila .
25 *TEA: hi:: .	25 *TEA: oi:: .
26 %act: A TEA acena. CHI fica de frente para a câmera e atendeo pedido da OBS e acena para câmera, movimentando a mãozinha .	26 %act: A TEA acena. CHI fica de frente para a câmera e atende o pedido da OBS e acena para câmera, movimentando a mãozinha .
27 *OBS: yes:: # now G # say hello G ## say hello # blow me a kiss .	27 *OBS: sim:: # agora G # diga oi G ## diga olá # manda um beijo .
28 %act: CHI manda um beijo para a câmera	28 %act: CHI manda um beijo para a câmera

Nessa cena, G. está desinteressada pelo livro e descobre a filmadora. Ao ver a professora no visor da câmera, ela diz (24) “*miss Mila*”, a professora acena ao mesmo tempo em que diz “*hi*”. O gesto realizado pela professora foi acompanhado da vocalização. Nesse momento, a observadora, que está próxima da criança, mostra o visor para G e ela vê a sua imagem. A observadora pede para G. falar “*hello*”<sup>29</sup>, mas ela apenas acena com a mão apesar da repetição do pedido da observadora (27). Primeiramente, a produção do gesto pela professora concomitantemente com a fala é interpretado como um recurso que a professora frequentemente utiliza nas aulas, como pretendemos demonstrar mais adiante. Em segundo lugar, a compreensão de G. é

<sup>29</sup> Utilizaremos as palavras *hi* e *hello* como enunciado de saudação, portanto, como sinônimos.

marcada pelo gesto de acenar realizado, mesmo que ela não vocalize, uma vez que para o gesto emblemático a fala é opcional.

Em um outro trecho da mesma cena, percebemos a professora tentando chamar a atenção para o livro infantil com figuras de animais. Ao perguntar “*where is the elephant*” (onde está o elefante), G. rapidamente responde “*mommy elephant*” (18), a professora levanta as duas mãos abertas atrás das orelhas e diz, ao mesmo tempo em que faz o gesto, que elas são muito grandes.

### Fragmento 5

17	TEA	the elephant # where is the elephant ?	17	TEA	the elephant # where is the elephant ?
18	*CHI:	ahn::@i # mommy elephant	18	*CHI:	ahn::@i # mamãe elefante .
19	%act:	a professora leva as duas mãos abertas até as suas orelhas quando	19	%act:	a professora leva as duas mãos abertas até as suas orelhas quando
20		diz que a mamãe elefante tem orelhas muito grandes	20		diz que a mamãe elefante tem orelhas muito grandes
21	*TEA:	yes:: # it's huge # look her # oh@i # G # look its ears # its	21	*TEA:	sim:: # ela é enorme # olhe # oh@i # G # olhe suas orelhas # suas
22		ve::ry big ears .	22		orelhas são muito grandes .

O movimento de levar as mãos abertas até as duas orelhas com a presença obrigatória da fala é interpretado na categoria de gestos preenchedores, simbolizando as orelhas muito grandes da mamãe elefante. Diferentemente do gesto emblemático, no qual a presença da fala é opcional, os gestos preenchedores, assim como a gesticulação, ocupam um espaço na sentença, preenchendo um espaço gramatical (CAVALCANTE, 2019), por isso a presença da fala é obrigatória. Percebemos que o gesto ilustra a comunicação, mas sozinho não poderia ser interpretado tão facilmente devido à ausência da convenção social – nesse exemplo ele têm a dimensão icônica.

Ao observar as intervenções da professora nessa breve sessão, encontramos comandos (maioria), seguidos de perguntas fechadas e perguntas com *wh-questions*, mas não há nenhuma proposição. Percebemos ao longo das análises que as proposições proporcionam um engajamento por parte da criança com a atividade, promovendo uma atenção conjunta (iremos demonstrar isso ao longo das análises). As respostas da



criança são, em sua maioria, gestuais (movimentos com a cabeça, gestos de apontar, acenar, etc.), mas há respostas vocais, inclusive na LM, quando ela diz: “vou ver...” e sai da sala para procurar a mãe. Há também uma resposta ação quando a observadora pede para ela mandar um beijo e a criança o faz, mas não há respostas gesto-vocais.

Destacamos, contudo, que a tentativa da professora ter a atenção da criança é frustrada, pois nada desperta seu interesse a ponto de permanecer na sala. É possível perceber uma mudança no foco de atenção da criança no decorrer nas sessões e como a professora, a partir de suas intervenções, resgata o interesse da criança, sem o qual a interação, nem a aula, poderia ocorrer.

### Sessão 2 (2 anos; 10 meses e 5 dias)

Nesta aula, a professora havia proposto para a mãe da criança que ela trouxesse de casa alguns objetos de uso pessoal para praticar vocabulário. Chamamos o formato de atividade com *realia*, isto é, a ideia de uma interação com objetos autênticos, da vida real, que são trazidos para a sala de aula, em vez de usar brinquedos ou recursos didáticos voltados ao ensino. Havia toalha, sabonete, creme para o corpo, pente, escova, bolsa, bonecas, escova de dente, pasta de dente etc. A professora propõe usar os objetos, escovar os dentes, lavar as mãos, dar banho na boneca entre outras ações usando os itens trazidos pela criança. Observando as intervenções da professora, encontramos na maior parte perguntas fechadas, seguidas de comandos, proposições e poucas perguntas com *wh-questions*.

### Fragmento 6

19 *TEA: I think now I need to comb my hair .	19 *TEA: Eu acho que agora eu preciso pentear o meu cabelo
20 *TEA: can you comb my hair ?	20 *TEA: Você pode pentear meu cabelo ?
21 *TEA: yes ?	21 *TEA: sim ?
22 %act: CHI pega o pente e começar pentear o cabelo da TEA	22 %act: CHI pega o pente e começar pentear o cabelo da TEA
23 *TEA: 0 [=! laughs] .	23 *TEA: 0 [=! ri] .
24 %sit: a criança está tentando pentear	24 %sit: a criança está tentando pentear

o cabelo da TEA, mas o pente	o cabelo da TEA, mas o pente
25 começa a enroscar no cabelo	25 começa a enroscar no cabelo
26 *TEA: oh::@i .	26 *TEA: oh::@i .
27 *TEA: maybe the hairbrush is better	27 *TEA: talvez a escova seja melhor .
28 *TEA: try the hairbrush .	28 *TEA: tente a escova .
29 *TEA: G ## try the hairbrush .	29 *TEA: G ## tenta a escova .
30 %act: CHI troca o pente pela escova de cabelo e começa pentear novamente	30 %act: CHI troca o pente pela escova de cabelo e começa pentear novamente
31 *TEA: it's better .	31 *TEA: ela é melhor .

Após ambas lavarem o rosto, a professora pede para G. secar seu rosto com a toalha, o que bagunça o cabelo da professora. Então, ela diz que agora precisa pentear o cabelo e propõe que G. o penteie, usando uma pergunta fechada (20) “*Can you comb my hair?*”, sendo o tipo de pergunta mais frequente na sessão. A criança pega o pente e começa a pentear o cabelo da professora. Não há uma resposta vocal, mas uma ação de pegar o pente e fazer o que está sendo solicitado, que interpretamos como uma resposta, pois ela atende ao pedido da professora quando tenta pentear seu cabelo. Diante da dificuldade de pentear o cabelo com o pente, a professora sugere que ela troque pela escova (27), e faz uma proposição (28) “*Try the hairbrush*”, o que é atendido também, pois a criança pega a escova e começa a passar no cabelo da professora.

Diante da dificuldade que continua, a professora pergunta se é difícil (34), o que só poderia ter sim ou não como resposta, e G. balança a cabeça para cima e para baixo, um gesto emblemático que em nossa cultura é interpretado como uma afirmação, uma resposta gestual.

### **Fragmento 7**

34 *TEA: 0 [=! laughs] is it difficult ?	34 *TEA: 0 [=! ri] é difícil ?
35 %act: CHI balança a cabeça para cima e para baixo	35 %act: CHI balança a cabeça para cima e para baixo

Entretanto, percebemos que a criança desiste da tarefa e vai para outro canto do espaço em que estavam (elas estavam na área comum da escola, onde há mesas, bancos para sentar, sofá, e tem acesso aos banheiros e aos lavatórios, uma vez que iriam precisar para usar os objetos). Ocorre aí um distanciamento da criança, uma perda do

foco de atenção, e após alguns segundos a criança volta para onde a professora estava e ela pergunta novamente se G. vai pentear seu cabelo, uma pergunta fechada (18), mais uma vez.

### Fragmento 8

18 *TEA: are you going to comb my hair ?	18 *TEA: você vai pentear o meu cabelo ?
19 %act: TEA se agacha e CHI penteia o cabelo da professora	19 %act: TEA se agacha e CHI penteia o cabelo da professora
20 *CHI: difficult .	20 *CHI: difícil .
21 *TEA: yes::: .	21 *TEA: sim::: .

A criança parece entender a pergunta da professora, algo que já havia sido feito e que ela já havia tentado, quando contraria a expectativa de uma resposta afirmativa ou negativa ao dizer “*difficult*” (20). Percebemos que a criança não está se recusando a fazer, mas expressando o que pensa da atividade. Ao mesmo tempo, ela está reforçando sua resposta, que primeiramente foi o gesto de balançar a cabeça afirmativamente, à pergunta feita no fragmento 7 “*Is it difficult*” (34) e, agora, aparece a produção vocal. Há nessa resposta um deslocamento da fala da professora para a fala da criança para produzir o sentido pretendido por ela. A situação (a brincadeira de pentear o cabelo) ancora a interação e permite que esses enunciados sejam colocados em contexto para que a criança se aproprie deles.

Destacamos, ainda, que G. também está se posicionando como sujeito no enunciado (20). Além do deslocamento, também temos indícios da constituição da sua subjetividade, pois ao retomar o discurso da professora, ela se apropria dele e o torna seu. A criança, enquanto enunciativa, tem uma tomada de posição em relação a pergunta da professora que insiste na atividade de pentear o seu cabelo e G., nesse sentindo, se coloca como percebe a ação, ou seja, é difícil pentear o cabelo da professora, o enunciado é carregado de significado pra a criança. As perguntas com *wh-questions* apareceram 3 vezes nessa atividade específica, em duas delas não houve uma atitude responsiva por parte de G. e apenas uma pergunta teve uma resposta vocal. Não é possível dizer o motivo pelo qual G. não deu respostas às duas perguntas, “*Where is the soap?*” e “*Where are you going with this bag?*”, mas percebemos que a terceira estava mais acessível ao seu repertório, pois perguntava das cores, “*What color is your*

*toothbrush?*” (118), e como podemos ver no fragmento a seguir que ela responde com as cores presentes na escova, uma resposta vocal.

### Fragmento 9

117 %act: CHI segura a escova de dente perto do rosto e olha para câmera	117 %act: CHI segura a escova de dente perto do rosto e olha para câmera
118 *TEA: what color is your toothbrush ?	118 *TEA: Qual cor é a sua escova de dente ?
119 *TEA: hum@i # what color is it ?	119 *TEA: hum@i # Qual é a cor ?
120 *CHI: pink .	120 *CHI: rosa .
121 *TEA: hum::@i .	121 *TEA: hum::@i .
122 *CHI: red .	122 *CHI: vermelho.

Os comandos apareceram algumas vezes, mas não tiveram nenhum efeito na criança, pois ela ignorou todos eles. Trazemos, a seguir, um exemplo do comando ignorado. A criança está esfregando o braço com força e a professora pede para ela ter cuidado, pois ela vai se machucar, mas ela continua fazendo. Não podemos afirmar se houve ou não compreensão por parte da criança, apenas que ela não atendeu ao pedido de parar de esfregar o braço.

### Fragmento 10

70 *TEA: look # oh@i # be careful # oh@i # G .	70 *TEA: olhe # oh@i # tenha cuidado # oh@i # G .
71 %act: CHI continua esfregando com força seus braços	71 %act: CHI continua esfregando com força seus braços
72 *TEA: you gonna hurt # oh@i .	72 *TEA: você vai se machucar # oh@i .

As proposições apareceram 5 vezes, convidando a criança à atenção conjunta. Interpretamos que a professora está convidando G. a interagir e a fazerem coisas juntas quando faz essas intervenções. Nessa cena, G. ignorou a maior parte das propostas e usou respostas gesto-vocais e vocais para responder algumas proposições; não apareceram ações ou respostas gestuais para as proposições dessa atividade, embora

apareçam como respostas a outras intervenções. Segue o exemplo de uma resposta vocal. Após passar o creme de corpo nos braços em quantidade um pouco exagerada, a professora propõe limpar o excesso com a toalha (65).

### Fragmento 11

64 %act: TEA dá uma toalha para CHI se limpar	64 %act: TEA dá uma toalha para CHI se limpar
65 *TEA: yes # let's clean .	65 *TEA: sim # vamos limpar .
66 %act: TEA pega a toalha e ajuda CHI se limpar	66 %act: TEA pega a toalha e ajuda CHI se limpar
67 *CHI: no:: .	67 *CHI: não:: .
68 *TEA: here # oh@i # these parts # ops@i # your hands .	68 *TEA: aqui # oh@i # estas partes # ops@i # suas mãos .
69 *CHI: no:: .	69 *CHI: não:: .

A criança dá uma resposta vocal, “no” (67 e 69), e essa repetição do “no” indica uma ênfase por parte da criança para não fazer o que a professora pede, limpar o creme que está em excesso em seu braço. Olhando para todas as intervenções da professora, constatamos que a resposta vocal “no” apareceu nessa sessão quatro vezes, sendo três vezes como resposta vocalizada e uma vez como resposta gesto-vocal. Embora a professora constantemente reforce suas perguntas (fechadas) com “yes?” ou “no?”, não há nessa cena nenhuma vez a resposta vocal “yes”, por parte da criança, que só vai aparecer na cena da sessão 4. Nessa sessão, percebemos uma maior responsividade nas questões fechadas, possivelmente pelo seu caráter restritivo. A criança não tem muitas escolhas a não ser o sim ou não e, nesse caso, os elementos multimodais auxiliam nessa responsividade interpretada pela professora, pois os gestos de balançar a cabeça ora para cima e para baixo, em concordância, ora para um lado e para o outro, interpretado como não, estão muito presentes. Além disso, quando o balançar da cabeça é seguido da vocalização “no”, interpretamos como resposta gesto-vocal. As respostas mais frequentes em toda a sessão são ações, gestos, gestos-vocais e vocais, considerando a ordem da mais frequente (ações) para a menos frequente (vocais).

### Sessão 3 (2 anos; 11 meses e 02 dias)

Nessa sessão, assim como na sessão anterior, as intervenções mais frequentes são as perguntas fechadas, seguidas de comandos, proposições e poucas perguntas com *wh-question*, e as respostas mais frequentes em toda sessão são ações, gestos, vocais, gestos-vocais, na ordem das mais para menos frequentes.

Encontramos nessa sessão uma atividade realizada com um jogo didático, um quebra-cabeça simplificado com imagens de animais. A tarefa consiste em colocar as partes na ordem correta para formar a imagem de um animal. Está presente nessa cena um fantoche, no formato de um rato, muito parecido com um bichinho de pelúcia. A criança gosta bastante do fantoche e ele aparece em várias sessões. De alguma maneira, isso parece ser percebido pela professora, que inclui o “ratinho” nas interações, propondo que ele participe da atividade.

### Fragmento 12

43 *TEA: look here # what have in the box ?	43 *TEA: olhe aqui # o que nós temos na caixa ?
44 *CHI: puzzle .	44 *CHI: quebra-cabeça .
45 *TEA: yeah::: .	45 *TEA: sim::: .
46 *TEA: are they going to help us ?	46 *TEA: eles irão nos ajudar ?
47 *TEA: yes ?	47 *TEA: sim ?
48 *TEA: oh@i ## ok # so ask help for # the mouse .	48 *TEA: oh@i ## ok # então peça ajuda para # o rato .
49 *CHI: <those> [?] .	49 *CHI: <aqueles> [?] .
50 *TEA: oh@i ## here # so he is going to use his hands .	50 *TEA: oh@i ## aqui # então ele vai usar as mãos dele .
51 *TEA: hum@i ?	51 *TEA: hum@i ?
52 *TEA: can we go together ?	52 *TEA: podemos fazer juntas ?
53 %act: CHI está segurando um ratinho de pelúcia e tenta pegar as peças do	53 %act: CHI está segurando um ratinho de pelúcia e tenta pegar as peças do
54 quebra-cabeça com o rabo do ratinho	54 quebra-cabeça com o rabo do ratinho
55 *CHI: oh::@i # oh oh::@i .	55 *CHI: oh::@i # oh oh::@i .

Percebemos que há uma familiaridade da criança com esse formato (brincadeira com jogo didático), pois quando a professora pega a caixa em que estava o quebra-

cabeça, pergunta o que tem dentro (43), uma pergunta com *wh-question*, e G. responde “*puzzle*” (44), uma resposta vocal. A professora pergunta se os bichinhos de pelúcia que estão na sala vão ajudar a montar o quebra-cabeça (46), G. pega o ratinho e coloca em seu colo e começa a passar o rabo do bichinho nas peças que estavam no chão, em uma tentativa de movê-las dessa forma. Esse tipo de resposta ação se repete várias vezes nessa cena, possivelmente pelo tipo de proposta de atividade, a montagem de um quebra-cabeça.

Os comandos também aparecem bastante por serem o meio pelo qual a professora dá as instruções de montagem, sendo assim, as tentativas de colocar em ordem são entendidas como respostas por meio de ações, sejam elas bem-sucedidas ou não.

### Fragmento 13

71 *TEA: look his head # oh@i # look at the head # work with the head .	71 *TEA: olhe a cabeça dele # oh@i # olhe a cabeça # trabalhe com a cabeça .
72 *CHI: ishi@i .	72 *CHI: ishi@i .
73 *TEA: do you need help ?	73 *TEA: você precisa de ajuda ?
74 *TEA: oh@i let's start with the head .	74 *TEA: oh@i vamos começar com a cabeça .

Observamos o papel dos comandos para guiar a atividade, ao mesmo tempo em que a professora nomeia em L2 as partes que G. está manuseando. Esse “*ishi* (72), ”, seguido de um leve balançar da cabeça de um lado para outro, uma resposta gesto-vocal que a criança traz, mostra que suas tentativas não estão dando certo, a professora pergunta se ela precisa de ajuda e propõe começar pela cabeça, dando o suporte para que a G. realize a tarefa. Essa mediação feita pela professora, como propõe Vygotsky (1985) influencia e provoca um direcionamento que, nesse caso, é acolhido pela criança.

Nesse ínterim, o “*ratinho*” é trazido para a interação mais uma vez, mas dessa vez com uma proposição da criança. A professora possibilitou a entrada nesse jogo simbólico uma vez que propôs que ele, o “*ratinho*”, ajudasse na realização da tarefa de montagem do quebra-cabeça de animais. Entretanto, há uma ruptura na resposta de G. quando a professora pergunta se precisa de ajuda (73), no fragmento 13.

### Fragmento 14

75 %act: CHI começa acariciar o ratinho de pelúcia que está em seu colo	75 %act: CHI começa acariciar o ratinho de pelúcia que está em seu colo
76 *CHI: he starts crying .	76 *CHI: ele começa a chorar .
77 *TEA: why ?	77 *TEA: por que ?
78 *TEA: why is it crying ?	78 *TEA: por que ele está chorando ?
79 *TEA: hum@i ?	79 *TEA: hum@i ?
80 *TEA: is it hungry ?	80 *TEA: ele está com fome ?
81 %act: CHI balança a cabeça para cima e para baixo	81 %act: CHI balança a cabeça para cima e para baixo
82 *TEA: yes ?	82 *TEA: sim ?
83 *TEA: what does the mouse eat ?	83 *TEA: o que o rato come?
84 *TEA: hum::@i .	84 *TEA: hum::@i .
85 %act: CHI coloca o ratinho do lado, como se estivesse o alimentando	85 %act: CHI coloca o ratinho do lado, como se estivesse o alimentando
86 *TEA: is it eating ?	86 *TEA: ele está comendo ?
87 *TEA: mouses like cheese .	87 *TEA: ratos gostam de queijo .

Entendemos que G. não apenas responde se precisa ou não de ajuda, ela traz um elemento novo, o “ratinho” está chorando (76). Essa proposição da criança ao imaginário cria uma interação não mais em torno do jogo, mas em torno desse outro que a criança e o adulto trazem para a cena, instaurando um jogo simbólico. A professora, então, pergunta o porquê de ele estar chorando (77) e isso parece provocar algo na criança, ela parece estar pensando na resposta, pois há uma breve pausa enquanto ela acaricia e olha para o ratinho. A professora parece guiar esse jogo simbólico em que a criança está inserida: quando ela pergunta se o ratinho está com fome (80), ela não está somente fazendo uma pergunta fechada, ela está dando opções para a criança responder nessa interação. A resposta gestual, com a cabeça para cima e para baixo, é interpretada como um sim, uma vez que a professora pergunta “yes?” (82). A próxima pergunta sobre o que os animais comem, uma *wh-question*, é respondida com uma ação imaginária, ou seja, a criança coloca o rato para comer, faz uma pantomima. Percebemos a compreensão de G. nessa interação proposta pela criança e acolhida pela professora, permitindo que a própria docente traga tópicos outros não previstos para a aula, aproveitando-os. O choro e a fome são situações que já fazem parte do



conhecimento de mundo da criança, da esfera familiar, e que são trazidos para essa interação em L2 nesse jogo simbólico.

A atenção se volta para a atividade logo em seguida. Percebemos que o foco de atenção está na proposta de montar o quebra-cabeça, mas como a atenção da criança oscila para outras coisas, a professora se permite sair da atividade atendendo a criança na sua proposição para depois voltar a atenção para a atividade sugerida. Entendemos que a estratégia auxilia a professora a guiar a interação, pois a criança ainda muito pequena pode ter interesses diferentes dos da professora.

Nessa cena relatada, percebemos que os formatos se misturam. O jogo didático, o quebra-cabeça, da esfera escolar, se mescla com elementos da esfera familiar, alimentar os animais (ou a própria criança quando está com fome) ou, ainda, a brincadeira do imaginário infantil, momentos esses permitidos e acolhidos pela professora, sendo que a proposta da escola/coordenação é interagir em inglês proporcionando oportunidades de uso para a criança e, por isso, não restrições sobre o que pode ser trazido para a interação.

#### **Sessão 4 (3 anos e 14 dias)**

Algumas brincadeiras usando brinquedos convencionais aparecem nas sessões. Nesta cena, a amarelinha, atividade popular entre as crianças, aparece como proposta de atividade. Não sabemos se a criança já conhecia a brincadeira na esfera familiar, mas ela já havia brincado na escola, pois ela diz o nome em inglês, uma resposta vocal, quando a professora pergunta se ela sabe como jogar.

A atividade, em um primeiro momento, consiste em montar a amarelinha no chão da sala de aula usando peças de E.V.A., placas emborrachadas, coloridas, quadradas, com números, que se encaixam formando a amarelinha, para depois brincar pulando com um ou dois pés sobre o número, joga-se uma pedra e aquele número é pulado, aqui a professora utilizou-se de um dado no lugar da pedra. Nesse primeiro momento de montagem, a professora inclui a participação da criança, pedindo para ela pegar os números para a professora montar. Percebemos uma maior presença de comandos seguidos de ações como resposta, pois à medida que a professora dá instruções, a criança atende fazendo o que é pedido. A professora pede o número que precisa e a criança pega o quadrado que tem esse número. Percebemos que G. está

aprendendo os números em L2 e o fato de ela pegar os primeiros números (1, 2, 3) não indica que os saiba, pois eles estão empilhados na ordem que a professora pede.

### Fragmento 15

28 %act: CHI pega o número um e entrega para TEA	28 %act: CHI pega o número um e entrega para TEA
29 *TEA: thank you # and number two ?	29 *TEA: obrigada # e o número dois ?
30 %act: CHI pega o número dois e entrega para TEA	30 %act: CHI pega o número dois e entrega para TEA
31 *TEA: oh::@i # yes:: # now we need number three .	31 *TEA: oh::@i # sim:: # agora eu preciso do número três .
32 %act: CHI continua pegando todos os números pedidos pela TEA. Dessa vez,	32 %act: CHI continua pegando todos os números pedidos pela TEA. Dessa vez,
33 CHI pega o número três e entrega para TEA	33 CHI pega o número três e entrega para TEA
34 *TEA: yes:: # ops@i # what number is it ?	34 *TEA: sim:: # ops@i # que número é este ?
35 %act: CHI pega o número quatro para entregar para TEA	35 %act: CHI pega o número quatro para entregar para TEA
36 *CHI: five .	36 *CHI: cinco .
37 *TEA: oh::@i # hum::@i # I don't think so # it's four .	37 *TEA: oh::@i # hum::@i # eu acho que não # é o quatro .
38 %act: CHI joga o número no chão	38 %act: CHI joga o número no chão
39 *CHI: four .	39 *CHI: quatro .
40 *TEA: yes:: # now can you take number five ?	40 *TEA: sim:: # agora você pode pegar o número cinco ?
41 %act: CHI pega o número cinco e joga perto da professora	41 %act: CHI pega o número cinco e joga perto da professora
42 *CHI: 0 [=! laughs] .	42 *CHI: 0 [=! ri] .
43 *TEA: yes # thank you .	43 *TEA: sim # obrigada .

No enunciado (34) a professora pergunta qual é o número que G. pegou, ela diz “five” (36), mas a resposta não é o número certo em inglês, então, a professora diz que acha que não é, dizendo o número correto na sequência “it is four” (37). É um tipo de

pergunta comum a professores de língua, ela não quer saber o número, ela quer saber se G. sabe o número em inglês. Para a criança é uma brincadeira, pular amarelinha, para a professora nos parece a oportunidade de ensinar os números, algo que a criança está aprendendo também na sua LM. Essa atividade mostra como as atividades rotineiras servem de apoio para o processo de aquisição/aprendizagem da L2, pois enquanto fazem coisas juntas, também constroem significados.

Após a montagem, a professora pergunta se G. se lembra como joga e em seguida explica como se joga. É a primeira vez que aparece a resposta vocalizada “yes”, além disso, parece que ela não domina todas as regras do jogo, pois começa a pular a amarelinha sem jogar o dado (60).

### Fragmento 16

64 *TEA: oh@i yes # do you remember how to play ?	64 *TEA: oh@i sim # você se lembra como se joga ?
65 *TEA: we are going to toss # and jump # yes # that's the dice # ok # oh@i	65 *TEA: nós vamos jogar # e pular # sim # aquele é o dado # ok # oh@i
66 # oh@i start with the zero # remember ?	66 # oh@i comece pelo zero # lembra ?
67 *CHI: yes .	67 *CHI: sim .
68 *TEA: yes .	68 *TEA: sim .
69 %act: CHI pula a amarelinha sem jogar o dado primeiro	69 %act: CHI pula a amarelinha sem jogar o dado primeiro
70 *TEA: uh::@i # you have to toss first # oh@i # let's miss Mila show you	70 *TEA: uh::@i # você tem que jogar primeiro # oh@i # deixe a miss Mila te mostrar
71 # ok oh@i # put the dice in the first # then we jump # oh@i # excuse	71 # ok oh@i # coloque o dado primeiro # então nós pulamos # oh@i # me dá licença
72 me here # oh@i # you jump # in the numbers .	72 aqui # oh@i # você pula # nos números .
73 %act: TEA mostra como pular amarelinha	73 %act: TEA mostra como pular amarelinha
74 *TEA: yes:: # and then you go back oh@i # you have go back to take the	74 *TEA: sim:: # e então você volta oh@i # você tem que voltar para pegar
75 number # yes:: ?	

76 *TEA: ok # now it's your turn .	75 o número # sim.: ? 76 *TEA: ok # agora é a sua vez .
------------------------------------	--

A professora mostra como pular amarelinha (73), jogando o dado, pulando ora com um pé, ora com os dois, indo até o final e voltando para o início. À medida que ela faz isso, ela descreve em inglês o que deve ser feito. O movimento de pular amarelinha apresentado pela professora é o suporte que a criança precisa para aprender, uma ação de apoio, de mediação. A professora poderia apenas ter demonstrado como fazer à criança, pois G. parece ter interesse na atividade e poderia repetir a ação da professora. Entretanto, há o propósito de ensinar a L2 nessa interação e, ao descrever em inglês, a professora vai nomeando essas ações para a criança, introduzindo-a nessa língua.

Nessa sessão não há tantas perguntas fechadas, as mais frequentes até então, pois a atividade pede mais outras intervenções, ou seja, o objetivo da professora é montar a amarelinha, ensinar como se brinca e depois, efetivamente, pular amarelinha usando a L2. Sendo assim, os comandos e as proposições aparecem em maior quantidade, seguidas das perguntas fechadas e perguntas com *wh-questions*. Acreditamos que o tipo atividade orienta os tipos de intervenção da professora promovendo um ajustamento. Um elemento importante nessa cena é a atenção conjunta, a professora está com o olhar da criança direcionado para a atividade a maior parte do tempo em que ela dá instruções, possibilitando à criança responder não só com ações (a maioria), mas também com gestos, gestos-vocais e enunciados vocais. Após a professora dizer é a sua vez (76), G. começa a pular e interpretamos isso como uma resposta ação ou, ainda, quando a professora pede para ela jogar o dado de novo (139), no fragmento 17, e ela o joga.

O foco na atividade parece acontecer pelo interesse da criança, como já o dissemos, mas também percebemos a professora resgatando essa atenção quando ela é direcionada para outro objeto.

**Fragmento 17**

136 *TEA: yes:: # oh@i let's miss Mila say # is it your turn again ?	136 *TEA: sim:: # oh@i deixe a miss Mila dizer # é sua vez novamente ?
137 %act: TEA se ajoelha ao lado de CHI e entrega o dado para ela	137 %act: TEA se ajoelha ao lado de CHI e entrega o dado para ela
138 *TEA: hum::@i # throw again # throw the dice again # after you can dance #	138 *TEA: hum::@i # joga de novo # joga o dado de novo # depois você pode dançar #
139 throw the dice again # let's see which number is .	139 joga o dado de novo # vamos ver que número é .
140 %act: CHI joga o dado com muita força	140 %act: CHI joga o dado com muita força
141 *CHI: oh@i oh::@i .	141 *CHI: oh@i oh::@i .

G. havia brincado uma vez quando a professora pergunta se era a vez dela de novo, pois na brincadeira original se a criança pular corretamente ela pode continuar a brincadeira. Isso não parece estar claro para G., já que ela ignora a pergunta da professora indo na direção do computador, começa a mexer no mouse e acaba ligando o vídeo. A professora se ajoelha, fica na altura da criança e entrega o dado para ela pedindo para jogar de novo, argumentando que ela pode dançar depois (138). Percebemos que a atenção de G. se volta para atividade, pois ela pega o dado e o joga, aceitando a sugestão da professora. A criança brinca mais uma vez, mas a professora parece perceber que a criança já não está mais tão interessada e sugere que ela ajude a professora a recolher o brinquedo.

**Fragmento 18**

183 *TEA: let's help miss Mila to clean up ?	183 *TEA: vamos ajudar a miss Mila a guardar ?
184 %act: CHI vai até o computador e TEA aponta para a amarelinha	184 %act: CHI vai até o computador e TEA aponta para a amarelinha
185 *TEA: oh@i # help miss Mila to clean up first .	185 *TEA: oh@i # ajude a miss Mila a guardar primeiro .
186 *CHI: clean:: up # clean:: .	186 *CHI: guar:::dar # guardar:: .

187 %act: CHI ajuda TEA a guardar os números	187 %act: CHI ajuda TEA a guardar os números
--	--

A criança busca o computador pela segunda vez, mudando o foco de atenção. A professora, além de propor que G. ajude a recolher, também aponta para a amarelinha. O gesto da professora parece ajudar a criança a entender essa solicitação e a criança começa a recolher os números e cantar “clean up, clean...” (186), uma resposta vocal, mas também uma ação. G., que está familiarizada com essa rotina, parece perceber que essa tarefa encerra uma atividade e possibilita que outra comece. Essa ação de guardar o material aparece em todo o *corpus* e constitui um formato que discutiremos em outra sessão.

### **Sessão 5 (3 anos; 1 mês e 11 dias)**

Observamos, nessa sessão, uma atividade com *cards* – cartões com imagens muitas vezes usados nas aulas de ensino de língua inglesa. O conjunto de *cards* utilizado na brincadeira consiste em pares com a imagem de um animal adulto, a mãe no caso, e do animal bebê. A professora escondeu os *cards* com a imagem das mães pela sala, a criança é solicitada a encontrar as mães dos respectivos bebês, formando pares. A professora informou que a atividade também tem o objetivo de introduzir as preposições ensinando a localizar o objeto – essa proposta aparece em várias sessões.

Observamos que nesta sessão as proposições e as perguntas fechadas, por parte da professora, aparecem quase na mesma proporção, seguidas por perguntas com *wh-questions* e comandos. A maneira como a professora se incluiu na atividade direciona para esse tipo de intervenção, pois ela pede para a criança ajudá-la a encontrar os bebês e também se movimenta na sala procurando os *cards*, promovendo um foco de atenção conjunta que proporciona uma atitude responsiva engajada na atividade por parte da criança, em primeiro lugar com ações, seguida por gestos, vocais e gesto-vocais.

Uma observação sobre a responsividade precisa ser trazida nesse momento. Entendemos, com base nas reflexões de Bakhtin e do Círculo, que toda manifestação da criança é um ato responsivo, isto é, mesmo quando ela ignora a intervenção da professora temos uma resposta. Entretanto, quando nos referimos a uma atitude responsiva engajada estamos dizendo que a criança se envolveu mais na atividade proposta, construindo sentidos, interagindo com os recursos que possui, sejam eles

gestuais, vocais em LM ou L2. E, mais uma vez, o jogo simbólico tem um papel singular no envolvimento da criança com a atividade, pois a professora o alimenta e o fortalece, e isso parece motivar a criança a participar.

### Fragmento 19

56 *TEA: G. # can you help me to find some # babies # can you help me ?	56 *TEA: G. # você pode me ajudar a guardar alguns # bebês # você pode me ajudar ?
57 %act: CHI balança a cabeça de um lado para o outro	57 %act: CHI balança a cabeça de um lado para o outro
58 *TEA: no ?	58 *TEA: não ?
59 *TEA: ah::@i # because look here # I have # the mommy alligator .	59 *TEA: ah::@i # porque olhe aqui # eu tenho # a mamãe jacaré .
60 %act: TEA vai até a lousa e pega uma carta com um jacaré desenhado	60 %act: TEA vai até a lousa e pega uma carta com um jacaré desenhado
61 *CHI: is crying ?	61 *CHI: tá chorando ?
62 *TEA: yes:: # it's crying because mommy alligator wants to find her baby #	62 *TEA: sim:: # ela está chorando porque a mamãe jacaré quer encontrar o seu bebê#
63 can you help me ?	63 você pode me ajudar ?
64 %act: CHI vai pra perto da TEA, para olhar as cartas mais de perto	64 %act: CHI vai pra perto da TEA, para olhar as cartas mais de perto
65 *TEA: oh@i # we have mommy alligator # mommy bear # oh@i # mommy alligator	65 *TEA: oh@i # nós temos mamãe jacaré # mamãe urso# oh@i # mamãe jacaré
66 # mommy bear .	66 # mamãe urso .

A primeira pergunta que a professora faz para introduzir a atividade é se ela quer ajudar a encontrar os bebês (56). G. olha ao redor, e balança a cabeça de um lado para o outro, o que é interpretado pela professora como não, um gesto emblemático. Entretanto, imediatamente a professora mostra o *card* com a mamãe jacaré, a criança direciona o olhar de forma atenta, uma resposta gestual, e propõe um sentido ao jogo ao perguntar “*is crying?*” (61). A professora acolhe o imaginário da criança e o fortalece ao dizer que a mamãe está chorando porque quer encontrar o seu bebê (62). G. imediatamente se aproxima para olhar as cartas, uma resposta ação que é interpretada

como um aceite para participar da atividade, um interesse em ver as mães que a professora apresenta logo em seguida.

A situação “mamãe quer seu bebê”, ou vice-versa, faz parte do universo infantil da esfera familiar. Além disso, G. tem uma relação muito próxima com a mãe, sendo a mãe quem leva a criança à escola, busca e encoraja G. a estar naquele espaço, sendo também natural ela trazer o “choro” quando quer algo. A professora lança mão desse imaginário para criar o engajamento que ela necessita para ter o foco de atenção que ela precisa e a atividade acontecer.

### Fragmento 20

105 CHI pega uma carta que estava embaixo da cadeira	105 CHI pega uma carta que estava embaixo da cadeira
106 *TEA: who did you find ?	106 *TEA: quem você encontrou ?
107 *CHI: the mommy cow .	107 *CHI: a mamãe vaca .
108 *TEA: the mommy ?	108 *TEA: a mamãe ?
109 *CHI: no # the baby .	109 *CHI: não # o bebê .
110 %act: CHI leva a carta e coloca o bebê animal ao lado de sua mãe	110 %act: CHI leva a carta e coloca o bebê animal ao lado de sua mãe
111 *TEA: ah::@i ### hum::@i # very good .	111 *TEA: ah::@i ### hum::@i # muito bom .
112 *TEA: let's find the other babies ?	112 *TEA: vamos encontrar outros bebês ?
113 %act: CHI se levanta e continua procurando as cartas	113 %act: CHI se levanta e continua procurando as cartas

A criança reconhece os animais e, por isso, ela consegue, nessa situação, responder as *wh-questions* com respostas vocais. As perguntas com *wh-questions* feitas pela professora não são retóricas, ou seja, a professora não sabe qual o *card* ela pegou. Ela quer saber qual é o bebê que G. encontrou, “*Who did you find?*” (106), a criança responde sempre com uma vocalização a essas perguntas e percebemos que, de alguma maneira, o tipo de pergunta a encoraja a esse tipo de resposta, a vocal. Ela responde errado ao dizer “*mommy cow*” (107), mas corrige quando a professora diz “*mommy?*” (108), com entonação de pergunta. G. percebe o equívoco e diz que é “*baby cow*”.



As proposições encorajam mais a resposta ação, como aparece no enunciado (112), no qual a professora propõe encontrar os outros bebês, “*let’s find the other babies*” e a criança responde com a ação de ir procurar. Entendemos que nessa situação é o esperado pela professora para que a atividade possa ter sequência.

Há, também, respostas que não são esperadas, contudo, percebemos nesses enunciados que a criança está se expressando e o processo de aquisição/aprendizagem da L2 está ocorrendo. Destacamos o papel do formato nesse processo e, aqui, percebemos o quanto o formato está desenvolvido e internalizado pela criança.

### Fragmento 21

120 %act: CHI mostra para TEA que encontrou uma carta	120 %act: CHI mostra para TEA que encontrou uma carta
121 *CHI: see +/ .	121 *CHI: veja +/ .
122 *TEA: who did you find ?	122 *TEA: quem você encontrou ?
123 *CHI: she is sad .	123 *CHI: ela está triste .
124 %act: CHI entrega a carta para TEA	124 %act: CHI entrega a carta para TEA
125 *TEA: oh@i yes:: # the baby bear is sad .	125 *TEA: oh@i yes:: # o bebê urso está triste .
126 *CHI: true .	126 *CHI: verdade .
127 %act: TEA devolve a carta para CHI, que a coloca no chão	127 %act: TEA devolve a carta para CHI, que a coloca no chão
128 *TEA: yes # find the mommy .	128 *TEA: sim # encontre a mamãe .
129 *CHI: the mommy is x # is happy.	129 *CHI: a mamãe x # está feliz .
130 *TEA: yes ?	130 *TEA: yes ?

A criança encontra uma carta debaixo da carteira e mostra para a professora. Ela está olhando para a carta, a professora pergunta quem ela encontrou (122) e em vez de a criança responder “*baby bear*”, ela responde “*she is sad*” (123), agora, se referindo ao sentimento (imaginário) do bebê de estar triste por estar longe da mamãe. Não há a resposta mecânica que às vezes pode aparecer nas aulas de inglês, que espera a resposta pontual a pergunta, considerando que na maioria das vezes é o que o repertório do aprendiz permite. Nesse caso, há um distanciamento nesse ponto de um contexto de aprendizagem de LE das escolas idiomas conforme a cena mostra. Presenciamos a

imprevisibilidade da fala da criança em L2, que reflete e refrata os discursos aos seu redor, uma das características da constituição do sujeito, aqui em outra língua.

Entendemos que a resposta é um elo de sentidos nessa interação, pois no início da atividade esse jogo simbólico foi proposto, isto é, procurar os bebês porque as mães estão chorando, e faz todo sentido a resposta da criança porque o chorar e estar triste estão relacionados. A professora concorda com G. e diz “*yes, the baby bear is sad*”, devolve a carta para a criança e pede para ela encontrar a mamãe para o bebê (128). G. se agacha, vai até os *cards* que estão no chão, coloca “*baby bear*” ao lado de “*mommy*”. O comando que a professora deu recebe uma resposta ação seguida de uma vocalização “*the mommy is...is happy*” (129). A criança constrói um sentido para essa atividade que é muito parecido com as histórias compartilhadas e com o seu mundo infantil, a mamãe está feliz porque encontrou o seu *baby*, e ao mesmo tempo, essa construção de sentido é feita a partir do uso da língua inglesa.

A criança está com 3;1 anos nessa cena e já possui um repertório linguístico razoável na LM, observado na interação com a mãe já que sempre que chegam à escola estão conversando e quando saem também. Contudo, há bem poucos enunciados em português por parte da criança, pois nesse espaço o inglês sempre foi a língua de interação. Conforme descrito na metodologia desse trabalho, há um acordo entre mãe e escola que a interação seja toda em inglês e a criança será encorajada a usar o inglês, mas não há como proibir ou explicar essas questões a criança, pois ela não compreenderia nesse momento. Apenas trazemos essa observação para pontuar que, embora a LM não apareça tanto, a criança poderia, quando quisesse, lançar mão desse recurso. Não temos coleta de dados somente em português, apenas os enunciados que aparecem no *corpus*. Trazemos um exemplo da estratégia que a professora usa para desencorajar o uso da LM quando ela aparece.

### Fragmento 22

129 *CHI: the mommy is x # is happy.	29 *CHI: a mamãe está x # está feliz
130 *TEA: yes ?	130 *TEA: sim ?
131 *CHI: agora@s:por .	131 *CHI: agora@s:por .
132 %act: CHI se levanta e se abaixa de novo	132 %act: CHI se levanta e se abaixa de novo
133 *TEA: sorry ?	133 *TEA: desculpa ?

134 *CHI: these two / these two está@s:por crying .	134 *CHI: estes dois / estes dois está@s:por chorando .
135 %act: CHI aponta para as cartas e faz som de choro, coloca os dedos no rosto	135 %act: CHI aponta para as cartas e faz som de choro, coloca os dedos no rosto

A criança, após dizer que a mamãe está feliz por ter achado o bebê, diz “agora” (131), a professora reconhece o enunciado em português e faz uma intervenção que é recorrente no *corpus*, dizendo “*sorry?*” (133). Toda vez que a criança produz um enunciado em português a professora se faz de incompreendida e percebemos que a criança, na maioria das vezes, prossegue em inglês, como no exemplo acima. Ela explica para a professora que as outras duas mães estão chorando, as que ainda não encontraram os bebês. Para dar essa explicação ela diz “*these two / these two está crying*” (134), ela se apoia no gesto de apontar para os *cards*, oferecendo uma resposta gesto-vocal, seguido de um som de choro e de um gesto preenchedor (ela coloca o dedo em um olho e depois leva ao outro olho). O gesto auxilia a criança a se expressar na L2 nesse espaço de interação no qual o português não é desejado.

Outra observação referente ao enunciado número 134 é que apesar da palavra “está”, do português, aparecer no meio do enunciado em inglês, a professora não corrige, nem interrompe, mas a intervenção aparece quando a criança começa a frase em português.

### **Sessão 6 (3 anos; 2 meses e 30 dias)**

Nesta sessão, há um engajamento significativo da criança. A professora propõe brincar com a casa-livro – um livro de pano com dois bonecos que se encaixam em um bolso na capa, um menino (*boy*) e um menina (*girl*), e ao abrir o livro forma-se uma casa de bonecas com três cômodos (quarto, banheiro, cozinha) e seus respectivos móveis, como citado anteriormente na descrição das atividades. Percebemos que a brincadeira constrói um cenário em que situações do cotidiano podem ser trazidas para essa interação, considerando que esse espaço da “casa”, incluindo o que se faz nele, é do conhecimento da criança. O formato do banho, próprio da esfera familiar, que irá aparecer na descrição da atividade, aparece nessa interação em L2 e a familiaridade da criança com esse formato serve de apoio para que a professora desenvolva a atividade.

A criança tenta tirar a calça do boneco e a professora diz que não, que ele precisa usar calças e que somente pode tirar a calças se ele tiver que ir ao banheiro, e a criança concorda. Então, a professora pergunta se ele precisa tomar banho, G. diz “uhum” e balança com a cabeça, o que é interpretado como um sim pela professora, uma resposta gesto-vocal. Então, a professora pede para que G. o leve ao banheiro na casinha de pano.

### Fragmento 23

32 EA: because he needs to wear pants # only when you go to: # the	32 EA: por que ele precisa usar calças # somente quando você vai ao: # ao
33 bathroom # you take off your pants # right ?	33 banheiro # você tira as calças # certo ?
34 %act: TEA coloca as calças no boneco	34 %act: TEA coloca as calças no boneco
35 *CHI: right .	35 *CHI: certo .
36 *TEA: when you take a shower # does he need to take a shower ?	36 *TEA: quando você toma banho # ele precisa tomar banho ?
37 *CHI: uhum@i .	37 *CHI: uhum@i .
38 *TEA: yes ?	38 *TEA: sim ?
39 *TEA: ok so:: # take him to the bathroom .	39 *TEA: ok então:: # leva o para o banheiro .
40 %act: CHI leva o boneco até o banheiro da casinha de pano .	40 %act: CHI leva o boneco até o banheiro da casinha de pano .
41 *CHI: I take the pants .	41 *CHI: Eu tiro as calças .
42 %act: CHI tira as calças do boneco	42 %act: CHI tira as calças do boneco

Nessa sessão, as respostas de G. são majoritariamente as ações, seguidas de gestos, gestos-vocais, vocais. A criança compreende a situação apresentada pela professora e concorda que só pode tirar as calças quando vai ao banheiro, situação que faz parte do seu cotidiano familiar e que é trazido para a cena. Ela dá uma resposta vocal (35) ao dizer “*right*”. Percebemos que ela quer tirar a calça do boneco e, por isso, argumenta que precisa ir tomar banho, ela leva o boneco até o banheiro, uma resposta ação ao comando da professora “*Take him to the bathroom*” (39), e essa vontade se

confirma quando ela enuncia “*I take the pants*” (41), onde observamos uma ênfase que a criança dá para dizer que “ela” irá tirar a calça do boneco.

A atividade tem uma terceira “pessoa” que serve como um elemento auxiliar nessa interação, o boneco. Ele vai utilizar o banheiro, dar descarga, lavar as mãos, tomar banho, trocar de roupa etc. A professora vai guiando as ações da criança nesse cuidado com o boneco. Ao mesmo tempo em que ela dá os comandos na L2, a criança faz o que está sendo pedido. Entendemos que as respostas ações mostram compreensão da criança aos comandos, sendo também o que se espera nesse tipo de intervenção. Entretanto, à medida que a criança está engajada e com a atenção na atividade, ela traz elementos à interação.

#### Fragmento 24

55 act: TEA pega o boneco e o coloca na banheira da casinha de pano	55 act: TEA pega o boneco e o coloca na banheira da casinha de pano
56 *TEA: take a shower # wash [/] wash his [/] wash his hair .	56 *TEA: toma banho # lave [/] lave seu [/] lave seu cabelo .
57 *CHI: where's the shampoo ?	57 *CHI: onde está o <i>shampoo</i> ?
58 %act: TEA aponta para onde estaria o shampoo imaginário	58 %act: TEA aponta para onde estaria o shampoo imaginário
59 *TEA: the shampoo is here .	59 *TEA: o <i>shampoo</i> está aqui .
60 *CHI: uhum@i .	60 *CHI: uhum@i .
61 *TEA: ok # wash .	61 *TEA: ok # lave .

Observando as intervenções da professora, percebemos um maior número de comandos, seguidos de perguntas fechadas, proposições e perguntas com *wh-questions*. A criança atende aos comandos “*Take a shower. Wash his... wash his hair*” (56). A criança faz as ações conforme a professora manda, mas nesse momento a criança faz uma pergunta “*Where is the shampoo*” (57). G. não apenas faz ações imaginárias, mas também questiona onde está o *shampoo*, elemento necessário ao banho – como dissemos, é um conhecimento que ela traz do seu cotidiano. Percebemos, novamente, a criança se posicionando no discurso, é ela quem faz a pergunta, agora invertendo o papel, e a professora é quem irá responder. François (2015, p. 185) afirma que “[...]a criança não utiliza ‘a língua’: ela é confrontada com o uso desse ou daquele adulto ou interlocutor, uso que retoma parcialmente e parcialmente modifica [...]”, revelando, assim, uma relação com a L2 que se distingue muito da relação que o aprendiz tem com

a outra língua, como temos tentando mostrar nesse trabalho. A resposta vocal da professora é apoiada no gesto, uma vez que a professora aponta e diz “*the shampoo is here*” (58,59). A atenção da professora e da criança está na cena do uso do banheiro, os olhares, os gestos, a troca de turno, tudo isto possibilita que a interação ocorra de maneira responsiva – embora as vocalizações não sejam a maioria das respostas, mas sim as ações. A proposta de Bruner (1985) sobre a atenção conjunta, em que o adulto espera o olhar da criança para que ambos possam compartilhar o mesmo foco, se apresenta aqui como uma estratégia da professora para que a atividade aconteça. Caso a atenção não aconteça, a professora muda as intervenções ajustando a interação. Essa observação é relevante para pensar que não é apenas o tipo de resposta que irá mostrar que a criança está adquirindo/aprendendo a L2, pois ela pode responder com qualquer um dos recursos que estão disponíveis, contudo, o tipo de proposta de atividade influencia na interação, pois abre possibilidades para um tipo de resposta da criança mais do que outro. As respostas mais frequentes nessa sessão são ações, seguidas de gestos, gestos-vocais e vocais. Nem todas aparecem no fragmento, mas estão presentes na sessão.

### **Sessão 7 (3 anos; 3 meses e 13 dias)**

Há na escola um brinquedo chamado de “*Princess Board*”, um quadro com vários personagens dos contos de fada, são eles: princesa, príncipe, carruagem, cavalo e fada-madrinha. O brinquedo pode ser usado para ensinar vocabulário de conto de fadas e contar histórias. A professora pega o quadro e começa a fazer perguntas com *wh-questions* para a criança, permitindo que ela traga a sua imaginação para a atividade em uma tarefa conjunta. As proposições também aparecem, mas bem pouco. Percebemos que o tipo de atividade não pede tanto essa intervenção e a professora parece ajustar essa interação de acordo com a atividade ou a situação.

As perguntas com *wh-questions* aparecem com mais frequência, visto que a professora propõe que a criança diga quem são os personagens e crie a história, e na sequência temos as perguntas fechadas, proposições e comandos. As respostas mais comuns são gestos, ações, vocais, gestos-vocais (em escala de maior para menor frequência). Há um aumento na frequência de vocalização em relação às outras sessões, embora ocorram muitos enunciados ininteligíveis e alguns que não correspondem ao

que a professora quer saber. Os gestos estão sempre presentes e auxiliam a criança a se expressar sem as vocalizações em L2, língua que ela ainda está adquirindo/aprendendo.

### Fragmento 25

61 *TEA: and who is he ?	61 *TEA: e quem é ele?
62 *CHI: papa .	62 *CHI: papa .
63 %act: CHI pega a personagem do príncipe e coloca no chão, junto com a	63 %act: CHI pega a personagem do príncipe e coloca no chão, junto com a
64 princesa e a fada madrinha	64 princesa e a fada madrinha
65 *TEA: where do they live ?	65 *TEA: onde eles moram ?
66 *CHI: the [/] the papa # the papa .	66 *CHI: o [/] the papa # o papa .
67 *TEA: hum::@i ?	67 *TEA: hum::@i ?
68 *CHI: xxx # one # two # three # four .	68 *CHI: xxx # um # dois # três # quatro .
69 %act: CHI conta os personagens que estão no chão, apontando para eles	69 %act: CHI conta os personagens que estão no chão, apontando para eles

A professora pergunta quem é ele (61), G. responde que é o “papa” (62), mas quando a professora pergunta onde eles moram (65), referindo se aos personagens, G. dá uma resposta vocalizada que não corresponde à informação que a professora pediu (“*where*”). Ela poderia ter apontado ou dito “*castle*”, mas talvez não tenha compreendido a pergunta. O que se pode afirmar é que a resposta não corresponde à informação que se pediu.

A professora pergunta o nome do personagem (70) e G. dá a mesma resposta. Percebemos que G. repete “papa” algumas vezes e que ela faz referência à família em muitos momentos durante toda a gravação e, nesse momento, pode ser uma referência masculina ao seu pai, embora encontramos o uso do “*dad*” ou “*daddy*”, o “papa” também poderia ser. Então, a professora insiste dizendo que ele não tem um nome. A criança parece compreender o que a professora quer dizer, que “papa” não é nome, dando um nome bem diferente. A resposta vocalizada apresenta uma compreensão por parte da criança, que propõe uma brincadeira com o nome “jabum gong@c [/] jabum gong@c” (75). A professora ri da proposta da criança, e isso faz com que ela continue a brincadeira com os nomes.

## Fragmento 26

69 %act: CHI conta os personagens que estão no chão, apontando para eles	69 %act: CHI conta os personagens que estão no chão, apontando para eles
70 *TEA: hum::@i ## what's his name # G ?	70 *TEA: hum::@i ## qual é o nome dele # G ?
71 *CHI: hum::@i # the papa .	71 *CHI: hum::@i # o papa .
72 *TEA: hum@i # and he doesn't have a name ?	72 *TEA: hum@i # e ele não tem um nome ?
73 *CHI: uhum@i .	73 *CHI: uhum@i .
74 *TEA: oh::@i .	74 *TEA: oh::@i .
75 *CHI: jabum gong@c [/] jabum gong@c .	75 *CHI: jabum gong@c [/] jabum gong@c .
76 *TEA: 0 [=! laughs] # that's a different name # and what's the baby's name	76 *TEA: 0 [=! ri] # é um nome diferente # e qual é o nome do bebê
77 ?	77 ?
78 %act: TEA aponta para o bebê	78 %act: TEA aponta para o bebê
79 *CHI: passou@s:por .	79 *CHI: passou@s:por .
80 *TEA: hum::@i ?	80 *TEA: hum::@i ?
81 *CHI: oh@i oh::@i .	81 *CHI: oh@i oh::@i .
82 *TEA: what's the baby's name ?	82 *TEA: qual é o nome do bebê ?
83 *CHI: oh@i [/] oh@i [/] oh@i [/] oh@i [/] oh@i [=! sings] # oh@i	83 *CHI: oh@i [/] oh@i [/] oh@i [/] oh@i [/] oh@i [=! sings] # oh@i
84 [=! laughs] .	84 [=! ri] .
85 *CHI: ah@i [/] ah@i [/] ah@i # oh::@i .	85 *CHI: ah@i [/] ah@i [/] ah@i # oh::@i .
86 %act: CHI brinca com as personagens	86 %act: CHI brinca com as personagens
87 *TEA: the baby's name is G ?	87 *TEA: o nome do bebê é G. ?
88 *CHI: hum@i hum::@i .	88 *CHI: hum@i hum::@i .
89 *TEA: no:: ?	89 *TEA: não:: ?
90 *CHI: cuca@c e@s:por pituda@c e@s:por cuca@c e@s:por tuda@c .	90 *CHI: cuca@c e@s:por pituda@c e@s:por cuca@c e@s:por tuda@c .
91 %act: CHI aponta para os personagens	91 %act: CHI aponta para os personagens
92 *TEA: hum::@i [=! laughs] # very	92 *TEA: hum::@i [=! ri] # muito



different ## yes:: .

diferente ## sim:: .

A professora pergunta qual o nome do bebê (82), a criança parece em um primeiro momento não se interessar em responder, mas em brincar, colocar os personagens lado a lado. Então, professora insiste e pergunta se o nome do bebê é G., o mesmo que o dela, provocando a criança a responder. G. parece entender que a professora vai insistir na pergunta e aponta para os personagens nomeando-os “Cuca e Pituda e Cuca, Tuda”. Após a resposta gesto-vocal de G., ela olha para a professora e sorri, a professora ri também. A criança entra na partilha com a professora e parece se divertir com os nomes que propõe; percebemos que ela usa o conectivo “e” entre os nomes e, devido à sonoridade, considerando a formação de sílabas do português que sempre têm uma vogal como núcleo, os nomes poderiam ser da língua portuguesa também. Podemos observar nesse trecho que o PB, mesmo não sendo encorajado na escola, aparece nesse momento de diversão.

Após nomear os personagens, a professora propõe uma interação entre a mamãe (a princesa) e o bebê, e mais uma vez o jogo simbólico aparece. A criança acolhe.

### Fragmento 27

94 *TEA: hi mommy ### hi mommy	94 *TEA: oi mamãe ### oi mamãe .
95 %act: TEA pega o personagem do bebê e responde como se fosse ele	95 %act: TEA pega o personagem do bebê e responde como se fosse ele
96 *CHI: hi # ba::by .	96 *CHI: oi # be:bê .
97 %act: CHI pega a personagem da princesa e responde como se fosse ela	97 %act: CHI pega a personagem da princesa e responde como se fosse ela
98 *TEA: I'm so:: hungry .	98 *TEA: eu estou com tanta:: fome.
99 *TEA: can you cook something for me ?	99 *TEA: você pode cozinhar algo pra mim ?
100 *CHI: yes:: .	100 *CHI: sim:: .
101 %act: CHI finge estar cozinhando algo	101 %act: CHI finge estar cozinhando algo
102 *TEA: hum::@i # what are you cooking ?	102 *TEA: hum::@i # o que você está cozinhando ?
103 *TEA: what are you cooking mommy ?	103 *TEA: o que você está cozinhando mamãe ?

104 %act: CHI finge dar comida para o bebê	104 %act: CHI finge dar comida para o bebê
105 *TEA: it's delicious ## what is this ?	105 *TEA: Isso é delicioso ## O que é isso ?
106 *CHI: xxx .	106 *CHI: xxx .
107 *TEA: I don't know this food # is it pizza ?	107 *TEA: eu não conheço essa comida # é pizza ?
108 %act: CHI balança a cabeça para cima e para baixo	108 %act: CHI balança a cabeça para cima e para baixo
109 *TEA: uh::@i # hum::@i # it's delicious .	109 *TEA: uh::@i # hum::@i # é uma delícia .
110 *CHI: 0 [=! coughs] .	110 *CHI: 0 [=! tosse] .
111 *CHI: milk .	111 *CHI: leite .
112 *TEA: hum::@i ?	112 *TEA: hum::@i ?
113 *CHI: milk .	113 *CHI: leite .
114 *TEA: milk ?	114 *TEA: leite ?
115 *TEA: hum::@i # pizza and milk # hum::@i # different combination #right ?	115 *TEA: hum::@i # pizza e leite # hum::@i # combinação diferente # certo ?

A professora encarna o personagem bebê e G. assume o papel da mãe. A professora cumprimenta a mamãe com “*hi mommy*” (94), a criança dá uma resposta vocalizada, “*hi baby*” (96) mudando a voz, afinando, tentando imitar um bebê. A professora cria uma cena muito comum para a criança, ao dizer que o bebê está com fome e pergunta se a mamãe pode cozinhar algo para ele comer. A criança responde que sim, resposta vocalizada, mas também faz uma pantomima fazendo o gesto como se estivesse cozinhando, resposta gesto-vocal. Entendemos que o formato com a interação mamãe-bebê, característico do universo infantil e da própria experiência da criança, dá o apoio necessário para a entrada nessa outra língua. Além disso, nessa cena, a criança está ocupando um papel diferente daquele que ocupa na esfera familiar; nessa interação ela é a mãe, demonstrando o que Bruner (1985) diz sobre o formato se desenvolver e tornar-se mais complexo, inclusive incorporando novos significados, como apontamos em nossa fundamentação teórica, e possibilitando a troca de papéis entre os interlocutores

Percebemos que, nesses momentos em que a criança entra na brincadeira, a professora encoraja o imaginário da criança para manter a interação. Ressaltamos

também que há uma atenção conjunta que auxilia a professora a continuar a atividade/brincadeira. O ajustamento que a professora faz, ora usando perguntas fechadas, ora *wh-questions*, permite que a criança se apoie e consiga responder. Vejamos que após a mamãe dar a “comidinha”, a professora/bebê diz que está gostoso e pergunta o que é (103), temos um enunciando ininteligível de G. (106), então, a professora faz uma pergunta fechada – “*is it pizza*” (107) –, G. dá uma resposta gestual com a cabeça, o que é interpretado pela professora como um sim. Percebemos que a criança se apoiou na pergunta fechada da professora para responder, pois a ideia de pizza vem da professora e a criança apenas a aceita. Na sequência, a criança acrescenta um outro elemento – “*milk*” (111) –, uma resposta vocal, o alimento associado a bebês, que talvez não tenha sido lembrado em um primeiro momento, não é possível saber. Entretanto, esse ajustamento de perguntas que a professora faz permite à criança responder e criar um imaginário que também é fruto das próprias experiências pessoais da criança.

### **Sessão 8 (3 anos; 4 meses e 12 dias)**

O livro didático FACES 1 – *Student's book* é utilizado nos cursos para crianças menores não alfabetizadas. Esse recurso também é utilizado com G. Nessa sessão, as intervenções mais frequentes da professora são as proposições, seguidas pelas perguntas fechadas e *wh-questions* – os comandos raramente aparecem. Observamos que a professora faz um ajustamento na fala dirigida à criança, que responde menos aos comandos do que às proposições. Diante da tentativa constante de manter o foco de atenção, notamos que as proposições cumprem melhor esse papel, pois incluem a professora tomando parte da atividade.

As atividades do livro propõem que a criança encontre determinadas imagens, circule, pinte, ligue os pontos etc. Há, na página trabalhada nessa sessão, o desenho de uma cozinha com frutas desenhadas e a tarefa é encontrar as frutas, contar e colorir o número de bolinhas referente ao número de frutas em um retângulo abaixo da figura. A professora propõe “*Let's count*” (13)

## Fragmento 28

13 *TEA: oh@i # very well # let's see one # let's count # one +/ .	13 *TEA: oh@i # muito bem # vamos ver um # vamos contar # um +/ .
14 %act: TEA está segurando um livro e pede para que CHI conte as bananas	14 %act: TEA está segurando um livro e pede para que CHI conte as bananas
15 *CHI: two # three # four # five # six # seven # eight # nine # ten #	15 *CHI: dois # três # quatro # cinco # seis # sete # oitot # nove # dez #
16 eleven . '	16 onze . '
17 %act: enquanto conta, CHI olha para OBS	17 %act: enquanto conta, CHI olha para OBS
18 *OBS: where are the bananas ?	18 *OBS: onde estão as bananas ?
19 *TEA: I think # it's just x # is it a banana ?	19 *TEA: eu acho # isto é somente x # isto é uma banana ?
20 *CHI: no:: .	20 *CHI: não:: .
21 *TEA: what is it ?	21 *TEA: o que é isso ?
22 *TEA: hum::@i .	22 *TEA: hum::@i .
23 *OBS: hum@i # where are the other bananas ?	23 *OBS: hum@i # onde estão as outras bananas ?
24 *TEA: let's # let's count # one .	24 *TEA: vamos # vamos contar # um .
25 %act: enquanto conta, CHI aponta para as bananas desenhadas no livro	25 %act: enquanto conta, CHI aponta para as bananas desenhadas no livro
26 *CHI: one # two # three # fo:::ur # fi:: # five .	26 *CHI: um # dois # três # qua:::tro # cin:: # cinco .
27 *TEA: ah::@i # there are five bananas .	27 *TEA: ah::@i # tem cinco bananas .
28 *CHI: aham@i .	28 *CHI: aham@i .
29 *TEA: look # what is this ?	29 *TEA: olhe # o que é isso ?
30 %act: TEA aponta para o livro	30 %act: TEA aponta para o livro
31 *CHI: apple .	31 *CHI: maçã .
32 *TEA: hum:::@i .	32 *TEA: hum:::@i .
33 *CHI: hum:::@i .	33 *CHI: hum:::@i .
34 *TEA: let's count the apples # how many apples are there ?	34 *TEA: vamos contar as maçãs # quantas maçãs tem ?

Nesse fragmento observamos um encadeamento de enunciados da professora e da observadora. A criança, ao atender à solicitação de contar, o faz sem prestar atenção. G. conta sem olhar para o livro, ela não está realmente contando o número de bananas que aparecem na imagem. A observadora pergunta, duas vezes, onde estão as bananas, uma pergunta com *wh-questions* que poderia ser respondida com o gesto de apontar, mas a criança não o faz. Então, a professora faz uma proposição vocal lançando mão dos elementos gestuais, auxiliando a criança a realizar a tarefa e manter o foco de atenção na atividade que parece não engajar muito a criança. O gesto de contar, mostrando os dedos à medida que conta, pode ser considerado emblemático, compreendidos em várias culturas e que, provavelmente, a criança traz de seu conhecimento mundo e isso a ajuda a entrar na L2.

**Figura 3** G. conta as bananas e a professora faz o gesto



A imagem mostra G. apontando as bananas, contando em inglês, e a professora fazendo o gesto do número três. Percebemos que a professora, quando não tem a atenção da criança, busca nesses elementos multimodais o ajustamento necessário para manter o foco de atenção conjunta e promover a interação. As respostas da criança são vocais (na sua maioria), como no enunciado 20 em que ela responde “no” quando a

professora pergunta se é uma banana, seguidas de gestos-vocais, a exemplo da imagem em que vemos G. apontar e contar o número de bananas (26), gestos e ações (esses dois últimos tipos de respostas não aparecem no fragmento 27). O aumento de respostas vocalizadas não representa necessariamente uma maior produção em L2, em razão das respostas não corresponderem ao que a professora está pedindo, aqui, contar as frutas e, ainda, considerando os enunciados ininteligíveis.

A proposta da atividade do livro didático contém elementos bem comuns à criança, como as frutas e os números, sendo assim, solicitar que a criança conte as frutas é colocar esses elementos em uma situação escolar típica. Vale ressaltar que o formato presente nessa interação está em construção para a criança, que ainda está aprendendo como as atividades se compõem e podem ser realizadas. Nesse sentido, a professora cria condições para que esse processo ocorra.

### **Sessão 9 (3 anos; 6 meses e 07 dias)**

Nessa sessão, percebemos uma mudança na interação entre professora e criança, mais espontânea e engajada, como mostraremos no decorrer da análise. Observamos que as proposições são a maioria, as perguntas fechadas diminuem, mas ainda aparecem em segundo lugar, seguido de perguntas com *wh-questions* e encontramos bem poucos comandos. Acreditamos que a mudança é devido à responsividade da criança, aumento do seu repertório linguístico e seu crescimento, pois já se encontra com 3;6 anos. Em relação às suas respostas, encontramos uma maior presença de resposta vocais, seguidas de ações, gestos e gesto-vocais. Os elementos gestuais estão presentes, apoiando a criança ao se expressar na L2, mas há uma alteração nessas respostas, como mostramos na análise a seguir.

A professora havia proposto uma atividade de montar um quebra-cabeça e as peças estavam no chão. G. estava com o fantoche (rato) e tentava envolvê-lo em um pano como se fosse um bebê. A professora percebe a tentativa de G. e se oferece para embrulhá-lo, tornando-o um bebê, brincadeira muito comum entre as crianças pequenas, algo muito próximo ainda da própria criança. Faz parte das atividades rotineiras, ao terminar uma brincadeira, G. guardar o material que usou, ação esta que é sempre seguida da repetição do enunciado “*clean up*” de forma cantada. Como aparece no enunciado 37, que é o ato de limpar, organizar um espaço, guardar as coisas no seu

devido lugar. Esse formato está presente em todo o *corpus* e optamos por trazê-lo como exemplo nessa sessão, pois percebemos o quanto ele está consolidado para a criança.

### Fragmento 29

20 *TEA: so now you have to come to clean up # come here # I hold your baby .	20 *TEA: então agora você tem que guardar as coisas # venha aqui # Eu seguro o seu bebê .
21 %act: CHI se agacha para coletar as peças, levanta o dedo indicador e o move de um lado para o outro na direção da TEA, tira a mão da professora indicando que quer fazer sozinha .	21 %act: CHI se agacha para coletar as peças, levanta o dedo indicador e o move de um lado para o outro na direção da TEA, tira a mão da professora indicando que quer fazer sozinha .
22 *CHI: no miss Mila # let me help # I # let me help miss Mila .	22 *CHI: não senhorita Mila # me deixa ajudar # eu # me deixa ajudar Mila .
23 *TEA: ah@i # you don't need help ?	23 *TEA: ah@i # você não precisa de ajuda ?
24 *CHI: no .	24 *CHI: não .
25 *TEA: but I like to help <here> [?]	25 *TEA: mas eu gosto de ajudar <aqui> [?]
26 *TEA: I'm going to put the horse # ok ?	26 *TEA: eu vou guardar o cavalo # ok ?
27 *TEA: with the other animals .	27 *TEA: com os outros animais .
28 %act: CHI tira as peças da mão da professora para ela mesma guardar na	28 %act: CHI tira as peças da mão da professora para ela mesma guardar na
29 caixa	29 caixa
30 *CHI: miss Mila .	30 *CHI: senhorita Mila .
31 *TEA: hum@i ?	31 *TEA: hum@i ?
32 *CHI: I like you .	32 *CHI: eu gosto de você .
33 *TEA: I like you too .	33 *TEA: eu gosto de você também .
34 *CHI: pick this for me .	34 *CHI: pega esse pra mim .
35 *TEA: the bear ?	35 *TEA: o urso ?
36 *CHI: uhum@i .	36 *CHI: uhum@i .
37 *TEA: ah@i ok .	37 *TEA: ah@i ok .
37 *CHI: clean:: up # clean:: up [=! sings] .	37 *CHI: guardar # guardar [=! canta] .

A organização da sala de aula, como guardar brinquedos, jogos, peças de quebra-cabeça etc., é sempre feita após o término da atividade, ação presente desde que G. começou a frequentar as aulas. Observa-se nesse exemplo como os formatos de Bruner (1975, 1985) estão presentes nessa interação desde o momento em que a criança chegou. Inicialmente, a professora realizava essa tarefa e incluía a ajuda da criança. O formato, como o autor propõe, vai se transformando e se tornando mais sofisticado. Nessa cena, G. começa a guardar as peças do quebra-cabeça quando a professora pede para ajudar, mas prefere fazer sem a ajuda da professora. Quando a professora pergunta se ela não precisava de ajuda, ela diz “no” (23) demonstrando sua vontade em realizar a tarefa sozinha, levanta o dedo indicador em riste e o balança de um lado para o outro, um gesto emblemático que é interpretado como “não” em muitos lugares – temos aqui uma resposta gesto-vocal. Ela, então, começa a recolher as peças. A professora insiste e diz que gosta de ajudar e, assim, elas vão guardando-as em uma caixa.

Após alguns segundos de silêncio, sem que a professora ou a observadora falassem nada, G. dirige-se à professora dizendo “*I like you*”. Esse enunciado (32) espontâneo nos mostra como G. já consegue produzir um enunciado na L2 que ela está aprendendo/adquirindo, e como ela se sente à vontade para expressar o que está sentindo no momento.

A sua atitude responsiva na interação demonstra uma compreensão dos papéis. Temos não só a resposta ação de G., mas também a resposta vocalizada enquanto realiza a tarefa (37), numa fala ainda colada à da professora. Percebemos isso quando G. realiza a tarefa cantando, assim como a professora o faz. Esse domínio do formato permite à criança inverter esse papel, propondo um comando “*pick this for me*” (33) – não é mais a professora pedindo, mas a criança. Ela estica o braço, dando sinais de que o objeto está longe ou fora do alcance e aponta a peça que ela quer que a professora pegue. Ela se utiliza do vocal e gestual para pedir, estratégia frequente da professora.

Além disso, G. demonstra nesse enunciado que já sabe pedir para alguém pegar algo para ela. Outra observação é que ela opta pelo dêitico “*this*”, que é usado quando o objeto está perto e também para indicar algo que eu não sei ou não quero dizer o nome, apenas aponta. Observa-se, nesse momento, o resultado das estratégias de andaimagem, conceito desenvolvida por Wood, Bruner e Ross a partir da metáfora de Vygotsky (conforme aponta PAIVA, 2012): G. tem autonomia para assumir um papel que, anteriormente, era do adulto e solicitar que a professora pegue o item para ela. O



conjunto da produção vocal em L2 nessa sessão traz indícios do processo de aquisição/aprendizagem que está acontecendo com a criança.

Ressaltamos, por fim, o foco de atenção conjunta presente nessa interação. Criança e professora realizam as tarefas juntas e mesmo que G. queira fazer a atividade sozinha, não há uma grande resistência; são proposições que a criança faz e que ora a professora recusa (pois diz que quer ajudar), ora aceita (pegando a peça que G. pediu para que ela pegasse), num jogo interacional sincrônico e engajado.

### **Sessão 10 (3 anos; 7 meses e 05 dias)**

Observamos nessa sessão a mesma mudança na interação da professora, como mencionada na última sessão, uma interação mais espontânea. Contudo, as perguntas fechadas são as mais frequentes, seguidas de comandos, proposições e perguntas *wh-questions*. Percebemos as respostas ancoradas nos elementos gestuais, embora ocorra um aumento das vocalizações em L2, sendo as respostas vocalizadas as mais frequentes, seguidos de gesto-vocal, ações e gestos. Além disso, a criança participa cada vez mais do diálogo com suas próprias intervenções. Trazemos, no fragmento 30, um exemplo em que a criança narra um fato pessoal, da sua experiência na esfera familiar.

As canções estão presentes em todas as aulas. Elas aparecem no início da aula com canções de saudação, no final com canções de despedida e às vezes no meio da aula, trazendo alguma canção selecionada previamente pela professora, geralmente tocada no computador com projeção na TV. Esse formato é muitas vezes apresentado por meio de vídeos, a professora também canta em muitos momentos, mas no fragmento que vamos apresentar não há vídeos nem a voz da professora (apenas os gestos), pois é a criança que traz a canção.

Nessa cena, a professora havia trazido os animais de pelúcia para a aula, G. segura o “tubarão” nos braços enquanto o acaricia. A professora pede para que a criança cante a canção dos “cinco macaquinhos” para o tubarão, e a criança canta.

### **Fragmento 30**

285 %act: CHI faz carinho no tubarão	285 %act: CHI faz carinho no tubarão
286 *TEA: sing this song to him # the five little monkeys .	286 *TEA: cante uma canção para ele # os cinco macaquinhos .

287 %act: TEA and CHI fazem os gestos da música enquanto CHI canta	287 %act: TEA and CHI fazem os gestos da música enquanto CHI canta
288 *CHI: five little monkeys jumping on the bed # one fall free to bump the	288 *CHI: cinco macaquinhos pulando na cama # um caiu e bateu
289 head [=! sings] .	289 a cabeça [=! canta] . 290 *CHI: a mamãe ligou para o médico e o
290 *CHI: momma called the doctor and the doctor said # no more monkeys	médico disse # nada de macacos
291 jumping on # the # bed [=! sings] .	291 pulando # na # cama [=! canta]
292 *TEA: yes:: # now no more baby sharks jumping on the bed # yes ?	292 *TEA: sim:: # agora nada de bebês tubarões pulando na cama # sim ?
293 *TEA: do you jump on the bed ?	293 *TEA: você pula na cama ?
294 *CHI: yes .	294 *CHI: sim .
295 *TEA: ah::@i .	295 *TEA: ah::@i .
296 *CHI: mas@s:por me not fall on the bed .	296 *CHI: mas@s:por mim não cair da cama .
297 %act: CHI faz gesto com a mão de um lado para o outro	297 %act: CHI faz gesto com a mão de um lado para o outro
298 *TEA: ah@i # ok # so mommy don't need to call the doctor # yes ?	298 *TEA: ah@i # ok # então a mamãe não precisou ligar para o médico # sim ?
299 %act: CHI balança a cabeça para um lado e para o outro	299 %act: CHI balança a cabeça para um lado e para o outro
300 *CHI: hum@i # hum::@i .	300 *CHI: hum@i # hum::@i .
301 *TEA: ah@i # ok # but be careful when you jump on the bed # ok ?	301 *TEA: ah@i # ok # mas toma cuidado quando você pula na cama # ok ?
302 %act: CHI faz o gesto de cair e depois aponta para sua cabeça	302 %act: CHI faz o gesto de cair e depois aponta para sua cabeça
303 *CHI: one day # I x and I fall mas@s:por me not bumped my head .	303 *CHI: um dia # eu x e eu caio mas@s:por mim não bateu minha cabeça .
304 *TEA: really ?	304 *TEA: sério ?
305 %act: CHI balança a cabeça para cima e para baixo	305 %act: CHI balança a cabeça para cima e para baixo
306 *TEA: nothing happened ?	306 *TEA: nada aconteceu ?
307 %act: TEA mexe o braço de um lado para o outro e CHI imita o mesmo gesto	307 %act: TEA mexe o braço de um lado para o outro e CHI imita o mesmo gesto
	308 *TEA: você não se machucou ?
	309 %act: CHI balança a cabeça de um

308 *TEA: you didn't hurt ?	lado para o outro.
309 %act: CHI balança a cabeça de um lado para o outro.	310 *CHI: hum@i # hum::@i .
310 *CHI: hum@i # hum::@i .	311 *TEA: ah@i # ok .
311 *TEA: ah@i # ok .	312 *CHI: eu comecei a chorar então .
312 *CHI: I start crying and then .	313 %act: CHI mexe a mão de um lado para o outro, como a TEA tinha feito
313 %act: CHI mexe a mão de um lado para o outro, como a TEA tinha feito	314 *TEA: então foi ok # hum::@i # sim .
314 *TEA: then it was ok # hum::@i # yes .	

A criança canta a canção ao mesmo tempo em que faz os gestos, a professora também faz os gestos da canção, as duas estão quase em sincronia, mas a professora não vocaliza. Os elementos multimodais utilizados estrategicamente pela professora apoiam a criança na sua cantoria em L2. O dedo indicador apontado para baixo, subindo e descendo como se fosse um macaquinho pulando, a mão formando um telefone levada ao ouvido, o dedo indicador de um lado para o outro indicando “não faça isso”, são exemplos das pantomimas usadas na canção. Elas também são gestos preenchedores, pois ocupam a posição marcada na fala de criança.

Percebemos que o formato canção contribui para o processo de aquisição/aprendizagem de G. quando os elementos da canção são deslocados para a vida real e trazidos na sua narrativa pessoal. A professora pergunta se ela pula na cama, ela responde que sim com uma resposta vocal, mas acrescenta que não caiu da cama, uma resposta gesto-vocal, pois mexe a mão fazendo o gesto emblemático de não. A professora confirma, então, se não se machucou, o que a criança responde com uma resposta gesto-vocal, balança a cabeça e diz “hum hum” (310) que é interpretado como não. Diante do conselho da professora “*Be careful when you jump on the bed, ok?*”, a criança parece lembrar de um episódio e narra que um dia ela caiu, mas não bateu a cabeça. A professora faz cara de surpresa e tenta confirmar a informação, perguntando “*really?*”. A criança dá uma resposta gestual balançando a cabeça para cima e para baixo, o que é interpretado pela professora como sim. A professora insiste e faz uma pergunta fechada seguida de um gesto preenchedor, levando a mão da esquerda para a direita, querendo confirmar se nada aconteceu (306, 308), e a criança dá uma resposta gestual indicando que não com a cabeça. Nesse momento, a criança acrescenta que

começou a chorar “*I start crying and then*” (312), uma resposta vocal, entretanto, percebemos nesse enunciado um elemento novo: como consequência da queda temos o choro. A criança está mais uma vez se posicionando nesse discurso

Observamos que nessa interação a criança está apoiada nos elementos multimodais que a auxiliam a fazer uso da L2 que ela está adquirindo/aprendendo, fazendo o deslocamento do formato inicial (a canção), modificando-o completamente e, com autonomia, participando genuinamente do diálogo com o seu interlocutor. Ela traz uma experiência da sua LM para a L2 nesse espaço de interação em que ela está inserida.

Destacamos o foco de atenção conjunta nessa interação, pois ambas estão sentadas no chão, e, embora só G. vocalize, temos a professora olhando diretamente para a criança, que por sua vez também olha para a professora; os gestos de G. estão quase que em harmonia com os da professora. É possível perceber que o repertório linguístico de G. na L2 está aumentando, possibilitando que ela se posicione cada vez mais, como sujeito que é, nas interações.

### **3.3 Os dados e a escola de idiomas: reflexões iniciais para trabalhos futuros**

Um dos objetivos deste trabalho é contribuir, ainda que de forma inicial, para uma discussão que envolve o processo de aquisição/aprendizagem de L2/LE<sup>30</sup> em uma escola de idiomas, um contexto ainda a ser explorado nos trabalhos em Aquisição da Linguagem.

Como exposto na fundamentação teórica, é atribuído às escolas de idiomas o papel de ensinar língua estrangeira ou segunda língua, enquanto o papel de ensinar conteúdo integrado com uma segunda língua cabe às escolas bilíngues, em teoria. Apesar de haver essa definição dos papéis, na realidade o cenário geral em que esses tipos de escolas se encontram é bem complexo, como discutimos na fundamentação teórica dessa pesquisa, gerando uma necessidade de olhar para o contexto escolar e observar o que pode ser verificável.

A escola em que o *corpus* foi coletado tem todas as características das escolas de idiomas tradicionais. Ela utiliza material didático desenvolvido para o ensino de língua

---

<sup>30</sup> Consideramos o processo de aquisição/aprendizagem de G. como L2, mas entendemos que o contexto da escola de idiomas é de LE.

estrangeira, um exemplo é o livro *FACES 1-Student's book with áudio CD and stickers*, da editora Macmillan Elt, direcionado para crianças não alfabetizadas. A escola tem um programa de cursos que considera a idade e a escolaridade, utiliza o Quadro Comum de Referência Europeu para nivelar o conhecimento de língua de seus alunos, tem uma coordenação pedagógica que determina as metodologias escolhidas para o ensino de língua estrangeira. Além disso, é um centro aplicador de testes de proficiências.

Conforme Garcia (2009) discute, o ensino de língua tem integrado o ensino de conteúdo, aproximando-se cada vez mais da educação bilíngue, e os programas de educação bilíngue têm dedicado especial atenção ao ensino de língua, mostrando que os dois contextos apresentados não são tão estanques assim.

Elencamos um conteúdo muito presente no ensino de língua, os números. Em qualquer curso de línguas, os números são ensinados logo no início como parte do vocabulário, podendo ser ensinados isoladamente ou seguidos de substantivos. Para os alunos mais velhos, os números são extremamente úteis, servem para indicar o exercício, a página do livro, a idade, a data etc. Com as crianças menores, os números aparecem muito frequentemente na contagem de objetos, por exemplo, e nesses casos percebemos o desenvolvimento da noção de quantidade a partir das atividades propostas ou espontâneas, muito mais do que apenas uma aquisição lexical. Desse modo, é importante ressaltar que não estamos apenas diante do aprendizado de números em inglês por parte da criança, mas o desenvolvimento da noção de quantidade, ligada ao uso do numeral, conhecimento que poderá ser expandido tanto para o PB quanto para o inglês.

No fragmento seguinte, retirado da sessão em que a criança está com 3;6 anos, a professora propõe brincar de boliche e pede para G. pegar os pinos que estão sobre uma carteira no canto da sala. Ela deixa cair vários no chão, a professora pede para que ela pegue um por vez e os coloque juntos para a atividade (brincadeira). G. (3,6) leva o primeiro pino e diante da aprovação da professora (27) ela traz os outros:

### Fragmento 31

24 *TEA: yes # x # one by one # and you bring here # oh@i # and you put	24 *TEA: sim # x # um por vez # e você traz aqui # oh@i # e você coloca
25 together # G. # one:: # oh@i # bring one # by one .	25 junto # G. # um:: # oh@i # traga um #por vez .

26 *CHI: yes .	26 *CHI: sim .
27 *TEA: ok # yes .	27 *TEA: ok #sim .
28 *CHI: one:: +/ .	28 *CHI: um:: +/ .
29 *TEA: ok # the blue ones .	29 *TEA: ok # os azuis .
30 *CHI: three::: .	30 *CHI: três::: .
31 *TEA: hum::@i .	31 *TEA: hum::@i .
32 *CHI: fi:::ve .	32 *CHI: cinco .
33 *TEA: hum::@i ?	33 *TEA: hum::@i ?
34 *CHI: five .	34 *CHI: cinco .
35 *TEA: four .	35 *TEA: quatro.
36 *CHI: four .	36 *CHI: quatro .
37 *CHI: six::: ## se:::ven .	37 *CHI: seis::: ## se:::te .
38 *TEA: hum@i # ok # so now we need the balls # where is the other ball ?	38 *TEA: hum@ i# ok # agora nós precisamos das bolas # onde está a outra bola ?
39 *CHI: I don't think so .	39 *CHI: Eu acho que não .
40 *TEA: hum@i # where is it ?	40 *TEA: hum@i # onde está ela?
41 *CHI: I can't see .	41 *CHI: Eu não consigo ver .

Ao mesmo tempo em que G. atende ao pedido da professora de trazer os pinos para jogar boliche, a partir do número “*one*” enunciado pela professora (25), ela começa a contar. Já havia um pino no chão que a professora adiciona à fileira que está para ser formada, quando G. traz o próximo pino ela nota esse fato e diz “*three*” (30), o que é confirmado pela professora com a interjeição “*hum*” (31). No momento em que G. traz o próximo pino ela conta “*five*” (34), então a professora imediatamente corrige “*four*” (35) e a criança repete (36). O próximo pino ela não retoma o número cinco, mas diz seis, seguido de sete. Observamos que G. não está realmente contando pinos, mas está mais focada em colocar na ordem para iniciar a brincadeira. Não obstante, percebemos a oportunidade que a atividade propõe de desenvolver a noção de quantidade que vai além do conhecimento dos números em inglês.

Na mesma sessão, a professora oferece a G. um quebra-cabeça para montar e, guiada pelas instruções da professora, a criança consegue montar a imagem de um coelho com vários ovos, entre os quais um ovo bem grande se destaca. Há também a figura de uma borboleta. No instante em que G. (3;6) termina a montagem, a professora

e a observadora a elogiam. A criança demonstra estar bem alegre com a conquista ao enunciar “*I did this*” (283), como vemos no próximo excerto.

### Fragmento 32

282 *OBS: well done # good job .	282 *OBS: muito bem # bom trabalho
283 *CHI: oh@i oh::@i # I did this # oh::@i .	283 *CHI: oh@i oh::@i # eu fiz isso # oh::@i .
284 *OBS: let me see # what do you have ?	284 *OBS: deixe me ver # o que você tem ?
285 *CHI: a big egg .	285 *CHI: um ovo grande .
286 *OBS: show miss Fefê .	286 *OBS: mostra para a senhorita Fefê .
287 *TEA: do you have an animal ?	287 *TEA: você tem um animal ?
288 *OBS: oh::@i # it's very nice # I like it .	288 *OBS: oh::@i # isto é muito legal # eu gosto .
289 *CHI: xxx .	289 *CHI: xxx .
290 *OBS: how many eggs are there ?	290 *OBS: quantos ovos têm?
291 *CHI: let's count # one # two # three # four # five .	291 *CHI: vamos contar # um # dois # três # quatro # cinco .
292 *OBS: uau@i # hum::@i # I lo::ve eggs # that's great # five eggs # and the	292 *OBS: uau@i # hum::@i # Eu a:::mo ovos # que ótimo # cinco ovos # e um
293 big one # one is very big .	293 grande # esse é muito grande .

Nessa cena, a observadora pede à criança para ver o quebra-cabeça que ela tinha acabado de montar e pergunta o que ela tinha ali. A criança, que está sentada no chão, onde fez a atividade, arrasta o quebra-cabeça completo, sem removê-lo do chão, pois certamente iria desmontá-lo, e o leva até a observadora. Demonstrando interesse em interagir com a observadora, ela responde “*a big egg*” (285). Entretanto, apesar de haver um ovo grande que se destaca entre os demais, a observadora percebe que há vários ovos e pergunta “*how many eggs are there*” (290). G. responde espontaneamente que vai contar e assim o faz (291). Observa-se no enunciado de G. “*Let’s count*” (291) que a atenção dela se volta à imagem e ela realmente passa a contar quanto ovos têm.

A criança demonstra não apenas saber a versão de números em inglês, mas também a noção de quantidade. Nos dados analisados trazidos podemos encontrar outros exemplos em que G. está adquirindo/aprendendo a L2 ao mesmo tempo em que

aprende outras coisas, uma receita do bolo, histórias dos contos infantis, a organização da sala e a própria brincadeira de jogar boliche, entre outros.

### **3.4 Discussão dos resultados**

A análise dos dados possibilitou olhar para cada sessão observando os elementos que estão em jogo na interação entre a professora e a criança. Além disso, buscamos compreender como os elementos presentes contribuem para o processo de aquisição/aprendizagem dessa outra língua.

Os dados observados, oriundos de um contexto escolar particular, permitem que analisemos o gênero aula, com as suas alterações, mesclando marcas próprias dessa esfera (a escolar) com marcas da esfera familiar. A heterogeneidade dos gêneros, segundo Bakhtin (2011), permite que o gênero se transforme e se modifique à medida que se desenvolve. Isto é relevante, pois percebemos esse gênero híbrido como um dos elementos na interação que possibilita que o processo de aquisição/aprendizagem de L2 aconteça.

Buscando o diálogo entre Bakhtin (2011) e Bruner (1975, 1985), entendemos que os formatos fazem parte da constituição desse gênero. As atividades rotineiras permitem à criança adquirir/aprender a L2, já que à medida que as propostas da professora se repetem, ela traz oportunidades de a criança compreender a situação, a proposta e interagir com a professora. O formato, como proposto por Bruner (1975, p. 76), é esse “microcosmo cercado de regras em que adultos e crianças fazem coisas para e com o outro”, sendo assim, nas cenas analisadas a professora e a criança fazem coisas juntas o tempo todo, a professora se inclui nessa interação com uma linguagem mais propositiva do que diretiva. Não que o papel do professor não esteja presente, mas esse papel se torna um tanto diferente nessa interação, como percebemos nas cenas observadas. A afetividade, a proximidade entre professora e aluna, a liberdade de escolha, a recusa, a liberdade de propor a atividade ou um novo rumo ao diálogo são exemplos percebidos nessa interação que a torna bem singular e, nesse contexto, esses elementos amparam o processo de aquisição/aprendizagem de L2.

De acordo com a perspectiva dialógico-discursiva bakhtiniana, todo enunciado evoca uma atitude responsiva do outro, formando um elo na cadeia discursiva. Nesse sentido, o discurso da professora ganha voz no outro, alternando os papéis e permitindo



que a L2 seja usada. As cenas trazidas para análise mostram como a criança se apropria da L2 para se posicionar como sujeito na interação.

Observamos como a multimodalidade, isto é, como os gestos presentes na interação, servem de apoio para G., sendo em um primeiro momento interpretados pela professora e nomeados por ela. Em um segundo momento, por meio das atividades rotineiras, acontece uma apropriação de um repertório linguístico que permite à criança o uso da L2, ao ponto de permitir uma mudança qualitativa no posicionamento do sujeito nesse diálogo, fazendo suas propostas e manifestando suas vontades. Essa atitude responsiva da criança, em alguns momentos, pode vir com uma proposição da própria criança, que passa a não apenas responder, mas também assumir outro papel na interação.

Os gestos que acompanham as intervenções da professora parecem assumir um lugar significativo na interação em L2, como um recurso de ensino e aprendizagem que está ao alcance da professora. Talvez não seja apenas uma questão do estilo da professora, mas do fato de ser uma professora de língua estrangeira, o que seria algo para ser investigado mais a fundo em um outro trabalho.

Compreendendo os gestos como constitutivos da linguagem (KENDON, 1982; MCNEILL, 2000; CAVALCANTE e FARIA, 2015; CAVALCANTE, 2019) entendemos que a criança desde o nascimento já interage por meios dos gestos. Nesse espaço de interação em L2, em que o uso da LM não é encorajado, os gestos ancoram essa interação possibilitando à professora se fazer entender e à criança ter uma atitude responsiva às intervenções da professora, portanto, a multimodalidade é um dos elementos que colabora no processo de aquisição/aprendizagem de L2. Não aprofundamos as especificidades dos gestos nas nossas análises, mas é algo que merece uma investigação em trabalhos futuros.

Nos apoiamos em Vygotsky (1978), que considera que o desenvolvimento da linguagem se dá em um contexto de trocas comunicativas em um ambiente de cooperação. O mediador é aquele que propõe uma sequência de atividades, com tarefas possíveis de serem realizadas e, nesse sentido, a professora desse estudo de caso faz o papel do mediador que facilita, adapta, reduz a complexidade da tarefa, permitindo à criança interagir. Esse apoio ofertado pela professora, que se ancora nos gestos como um recurso didático, exerce o papel de andaime auxiliando a criança a adquirir/aprender a L2. Entendemos que os gestos têm um papel essencial nos primeiros anos da criança e desempenham um papel importante também nesse contexto de escola de idiomas. Eles

estarão sempre presentes, já que são constitutivos da linguagem. Entretanto, a função de andaime é temporária, pois à medida que a criança aumenta seu repertório linguístico ela amplia a sua possibilidade de interação na L2, usando o vocal e recorrendo aos gestos quando quiser, mas não mais com essa função.

Percebemos G. como uma criança que se encontra em um processo diferente de aquisição/aprendizagem de L2. Os conceitos de bilinguismo são bem controversos, como apresentamos na fundamentação teórica desse trabalho, mas se considerarmos a perspectiva de Grosjean (1984), que afirma ser bilíngue aquele que faz uso de mais de uma língua, dentro das diferentes possibilidades de comunicação, entendemos que G. é um sujeito com marcas de um bilíngue que tem necessidade de se comunicar em inglês com o outro. O *continnum* situacional, proposto pelo autor, que possibilita ao sujeito se movimentar entre o modo monolíngue e o bilíngue a depender da situação, permite diferenciar os bilíngues. Nesse sentido, G. ocupa um lugar nesse *continnum* por fazer uso do inglês. A motivação e a necessidade de uso de uma outra língua apontada por Grosjean (1984) e por De Houwer (2007) são elementos que marcam o adulto, ou a criança em contexto familiar, contudo, nesse estudo de caso, a relação construída entre a professora e a criança parecem motivar o uso dessa segunda língua, compreendendo que o seu interlocutor tem influência direta na motivação.

Retomados a concepção de Bakhtin (1985), que concebe que a constituição do sujeito se dá na língua e pela língua, no caso de G., essa interação demonstra que a relação com a segunda língua tem características da constituição do sujeito bilíngue, considerando a relação com a L2 e com seu interlocutor. Sendo assim, devido à complexidade do fenômeno, pretendemos continuar essa discussão em pesquisas futuras, olhando para a mesma criança em interação com a professora, mas em outra fase do processo de aquisição/aprendizagem da L2.

A partir das categorias elencadas na metodologia, observamos 10 sessões e escolhemos atividades diferentes para analisar os formatos, as intervenções da professora, as respostas da criança e a atenção conjunta. O Quadro 4 apresenta um resumo do que foi observado em cada sessão: o formato encontrado seguido da atividade (a repetição da mesma atividade foi evitada, conforme explicamos na metodologia); o tipo de intervenção feita pela professora, considerando do mais frequente ao menos frequente; o tipo de resposta da criança, também do mais frequente ao menos frequente e, por fim, o foco de atenção conjunta na proposta de atividade analisada.

Em relação à responsividade da criança, consideramos quatro tipos de respostas: as ações, os gestos, as vocalizações, e os gestos junto com vocalização. Observar as ações como resposta da criança possibilitou-nos perceber um processo de compreensão por parte da criança desde o início do processo de aquisição/aprendizagem de L2. Por exemplo, a professora propõe que ela escolha um livro para ler e ao pegar o livro de sua escolha temos uma ação; a professora pergunta se ela pode pentear seu cabelo e a criança pega o pente e começa a pentear. Quanto às vocalizações, percebemos que as respostas vocais aparecem à medida que o repertório em L2 da criança se desenvolve. Entretanto, os recursos multimodais, como já dissemos nas análises, contribuem para uma atitude responsiva da criança em todo o *corpus*, apoiando toda a interação desde o início do processo.

Nesse sentido, os gestos mais frequentes são os emblemáticos, pantomimas e preenchedores. Por exemplo, o balançar da cabeça de um lado para o outro ou o dedo em riste movendo-se de um lado para o outro são gestos emblemáticos, convencionizados na nossa cultura, interpretados como “não”. As pantomimas são as representações de ações cotidianas, não acompanham a vocalização, como o gesto de dar comida para o “bebê” ou, ainda, levar a mão à boca fazendo de conta que está comendo. Os gestos preenchedores aparecem muitas vezes na resposta gesto-vocal, mas não apenas, sendo que esses gestos têm como característica a presença obrigatória da fala e ocupam um lugar na sentença, um exemplo é quando a criança diz “*she is sad*” e leva a mão aos olhos representando o choro.

Para o último item “Foco de atenção conjunta”, consideramos a proposta de Bruner (1975) na qual o adulto propõe o foco em um determinado ponto, o olhar/atenção da criança se volta para o foco promovendo uma atitude responsiva da criança e engajamento na atividade. Classificamos o nível de atenção conjunta como alto, moderado e baixo. As marcas que indicam falta de foco de atenção são: a criança desvia o olhar, sai de perto da professora, ignora as intervenções da professora, busca acessórios externos como outro brinquedo, computador etc. Classificamos como alto quando não há nenhuma das ocorrências acima, moderado quando encontramos uma das ocorrências acima, e baixo quando há mais de uma ocorrência a ponto de comprometer a proposta trazida pela professora.

**Quadro 5** - Resultados das análises das categorias

Sessão	Formato + atividade proposta pela professora	Intervenção da professora	Resposta da criança	Foco de atenção conjunta (alto, moderado, baixo)
1	Leitura compartilhada – Livros sobre os animais	1. Comandos 2. Perguntas fechadas 3. Perguntas com <i>wh-questions</i>  *Não há proposições	1. gestual 2. vocal 3. ação  *Não há respostas gestos-vocais	baixo
2	Atividade com <i>realia</i> – objetos de uso pessoal.	1. Perguntas fechadas 2. Comandos 3. Proposições 4. Perguntas com <i>Wh-questions</i>	1. ação 2. gesto 3. gesto-vocal 4. vocal	baixo
3	Atividade com jogo didático – <i>puzzle</i>	1. Perguntas fechadas 2. Comandos 3. Proposições 4. Perguntas com <i>Wh-questions</i>	1. ação 2. gesto 3. vocal 4. gesto-vocal	moderado
4	Brincadeira com brinquedo – <i>hopscotch</i> .	1. Comandos 2. Proposições 3. Perguntas fechadas 4. Perguntas com <i>Wh-questions</i>	1. ação 2. gesto 3. gesto-vocal 4. vocal	baixo
5	Brincadeira com jogo didático – <i>cards</i> .	1. Proposições/Perguntas fechadas 2. Perguntas com <i>Wh-questions</i> 3. Comandos	1. ação 2. gesto 3. vocal 4. gesto-vocal	alto
6	Brincadeira com jogo didático – <i>casa-livro</i>	1. Comandos 2. Perguntas fechadas 3. Proposições 4. Perguntas com <i>Wh-questions</i>	1. ação 2. gesto 3. gesto-vocal 4. vocal	alto
7	Brincadeira com brinquedo – <i>Princess Board</i>	1. Perguntas com <i>Wh-questions</i> 2. Perguntas fechadas 3. Proposições 4. Comandos	1. gesto 2. ação 3. vocal 4. gesto-vocal	moderado
8	Atividades escolares – <i>FACES 1</i>	1. Proposições 2. Perguntas fechadas 3. Perguntas com <i>Wh-</i>	1. vocal 2. gesto-vocal	baixo

		<ol style="list-style-type: none"> <li>4. <i>questions</i></li> <li>4. Comandos</li> </ol>	<ol style="list-style-type: none"> <li>3. gesto</li> <li>4. ação</li> </ol>	
9	Organização da sala – <i>clean up</i>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Proposição</li> <li>2. Perguntas fechadas</li> <li>3. Perguntas com <i>Wh-questions</i></li> <li>4. Comandos</li> </ol>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. vocal</li> <li>2. ação</li> <li>3. gestos</li> <li>4. gesto-vocal</li> </ol>	alto
10	Canção – <i>the five little monkeys</i>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Perguntas fechadas</li> <li>2. Comandos</li> <li>3. Proposições</li> <li>4. Perguntas com <i>Wh-questions</i></li> </ol>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. vocal</li> <li>2. gesto - vocal</li> <li>3. ação</li> <li>4. gesto</li> </ol>	alto

Fonte: elaborado pela autora

Podemos observar, a partir de uma visão geral dos dados, que as intervenções da professora aparecem inicialmente com mais perguntas fechadas, seguidas por uma tentativa de guiar as respostas da criança, ancorada nos gestos, pois eles promovem uma conexão que possibilita a compreensão nesse primeiro momento de aquisição/aprendizagem da L2. À medida que a criança aumenta seu repertório linguístico e a compreensão dessa outra língua, o que é percebido por meio da sua atitude responsiva, a professora promove um ajustamento dessas intervenções, diminuindo as perguntas fechadas, sempre presentes, e aumentando as proposições e as perguntas com *wh-questions*.

O modelo de atividade proposta também tem um papel importante nessas intervenções, sendo que alguns tipos de atividade exigem mais um tipo do que outro. Esse é o caso da sessão em que montam o quebra-cabeça (*puzzle*), essa atividade exigia que a professora orientasse a criança a fim de que ela montasse corretamente, e por isso usava mais comandos.

A atitude responsiva de G. aumenta no decorrer das sessões: a criança ignora a professora na primeira sessão, razão pela qual foi necessário interrompê-la. Embora a criança ignore as intervenções da professora em alguns momentos em outras sessões, essa atitude fica cada vez mais rara. Na sequência, observamos a presença dos gestos e das ações como recursos significativos para a criança se manter nessa interação na outra língua que ela ainda não domina, apesar das respostas vocais em L2 se tornarem mais frequentes no decorrer das sessões. O papel dos gestos na responsividade da criança pode ser observado da primeira até a última sessão analisada.

Em relação ao foco de atenção, há um elemento que não tem uma marcação linguística bem explícita, que são os gostos e preferências da criança. Todavia, a

professora parece perceber os interesses da criança quando tem sua atenção voltada para a atividade e como isso favorece a interação. Quando o foco da criança não está mais presente na atividade, a professora encaminha a atividade para o fim ou faz um ajustamento da proposta inicial para despertar o interesse da criança. Observamos que nas cenas de atenção conjunta analisadas com nível moderado ou alto, ocorre uma maior responsividade e um aumento da produção em L2.

Por fim, com relação à escola de idiomas, os exemplos demonstram como é complicado separar o aprendizado de língua do aprendizado de mundo, sobretudo quando se trata de uma criança tão pequena, visto que a língua é o instrumento usado nessa relação e não pode ser separado, correndo-se o risco de perder a sua significação. Portanto, os papéis mencionados anteriormente para a escola de idiomas e as escolas bilíngues não podem ser tão delimitados assim.

#### 4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

O objetivo deste trabalho foi observar e discutir os elementos presentes na interação no processo de aquisição/aprendizagem de uma criança, cujos pais são monolíngues, em um contexto bem diferente do que encontramos nas pesquisas do nosso grupo de pesquisa (GEALin) ou fora dele: uma criança (G.) com aulas particulares de inglês em uma escola de idiomas desde os 15 meses de idade.

Dentro dos estudos em Aquisição da Linguagem, partimos de uma perspectiva dialógico-discursiva. Considerando os gêneros do discurso de Bakhtin (2011), pudemos analisar a variação do gênero aula e o papel das interações dentro dos formatos de Bruner (1975, 1985). Nesse sentido, Hilário, Paula e Bueno (2014) ressaltam que a relativa estabilidade contemplada nos enunciados – referindo-se às formas próprias que incluem o uso da linguagem e as atividades que acontecem a partir dela – e nos formatos promove um significativo recurso metodológico no processo de aquisição/aprendizagem de uma língua, tanto materna quanto estrangeira, particularmente quando gêneros e formatos agregam um caráter lúdico próprio do meio infantil na interação com o outro.

Nas análises, observamos como os formatos têm o papel de estruturar essa interação, proporcionando a aquisição/aprendizagem da L2. Além disso, G. é uma criança um tanto distante dos conceitos clássicos de bilinguismo ou de processos de ensino/aprendizagem tradicionais. As atividades rotinizadas, tão presentes na aquisição de LM no ambiente familiar, adentram o ambiente escolar e possibilitam a entrada da criança na língua(gem) por meio da interação criança-adulto. Nota-se, ainda, que há nessa esfera elementos outros trazidos de casa, como o vínculo afetivo e a liberdade de propor e escolher, que possibilitam a constituição desse sujeito (singular) interagindo na L2.

Os elementos multimodais exemplificados nas análises trazem uma importante contribuição para esse trabalho, visto que eles são entendidos como suporte para a criança adentrar e desenvolver a L2. Além disso, percebemos que a professora também se ancora nos gestos como um recurso didático/pedagógico para interagir com a criança. Não foi possível aprofundar o trabalho nesse sentido, mas pretendemos fazê-lo futuramente.

Acrescentamos que a discussão sobre bilinguismo se faz cada mais necessária, principalmente em contexto escolar, uma vez que estamos vivenciando um crescimento exponencial do ensino de língua inglesa com propostas bem diferentes e que só poderão ser entendidas a partir de pesquisas sérias, com certo distanciamento temporal. Trouxemos uma discussão inicial sobre os papéis da escola de idiomas e as escolas bilíngues, mostrando que eles não são tão delimitados como a literatura propõe. Pretendemos, em outro momento, aprofundar os estudos que tangenciam essa temática.

Há uma certa singularidade no contexto apresentado e vários elementos que contribuem para que o processo de aquisição/aprendizagem de L2 dessa criança aconteça. Ressaltamos que há elementos outros, intrínsecos, que não podem ser simplesmente replicados com outra criança a fim de atingir o mesmo resultado, pois os sujeitos são únicos, como únicos também são os enunciados e as relações que eles estabelecem entre si. Entretanto, é possível observar os elementos presentes nesse contexto e que contribuem para o processo de aquisição/aprendizagem dessa língua outra e discutir como eles podem aparecer na prática pedagógica, auxiliando a melhorar o ensino de línguas, sendo eles: a entrada na língua através dos formatos, os ajustamentos que a professora realiza para que a criança tenha uma atitude responsiva, os recursos multimodais em que a criança e a professora se apoiam para promover a interação, o foco de atenção conjunta, a afetividade, a liberdade de escolha, entre outros exemplos encontrado na análise dos dados.

Por fim, acreditamos que há muitas questões a serem investigadas no futuro a partir desse cenário, dentro da perspectiva em que nos encontramos, na busca por compreender melhor a constituição do sujeito bilíngue ou aprendiz e o seu processo de aquisição/aprendizagem dessa outra língua, possibilitando novas descobertas e enriquecendo as pesquisas na área da Aquisição da Linguagem.



## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BAKER, C. *Foundations of bilingual education and bilingualism*. 3rd ed. Multilingual Matters, Clevedon. 2001.

BAKHTIN, M. *Estética da criação verbal*. Trad. Paulo Bezerra. 6 ed. São Paulo: Martins Fontes, 2011.

BAKHTIN, M./VOLOSHINOV, V. *Marxismo e filosofia da linguagem*. Problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem. Trad. Michel Lahud e Yara Frateschi Vieira. 7. ed. São Paulo: Hucitec, 1995.

BIALYSTOK, E. Bilingualism: The good, the bad, and the indifferent. *Bilingualism: Language and Cognition*. V 12, n 1. p. 3-11, 2009. Disponível em <https://doi.org/10.1017/S1366728908003477> Acesso em 26 de fevereiro de 2020.

BLOOMFIELD, L. *Language*. New York: Henry Holt and Company, 1933.

BRASIL. Ministério da Educação. *Parâmetros Curriculares Nacionais: língua estrangeira /ensino fundamental*. Brasília: MEC/SEF, 1998.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Parecer CNE/CEB nº 2/2020 de 09 de julho e 2020. *Diretrizes Curriculares Nacionais para a oferta de Educação Plurilíngue*. Brasília: MEC, 2020. Disponível em [http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=156861-pceb002-20&category\\_slug=setembro-2020-pdf&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=156861-pceb002-20&category_slug=setembro-2020-pdf&Itemid=30192) > Acesso em 01 de outubro de 2020

\_\_\_\_\_. Base Nacional Comum Curricular: *Educação Infantil e Ensino Fundamental*. Brasília: MEC/Secretaria de Educação Básica, 2017.

\_\_\_\_\_. Base Nacional Comum Curricular: *Ensino Médio*. Brasília: MEC/Secretaria de Educação Básica, 2018.

BRITISH COUNCIL. *Demandas de aprendizagem de inglês no Brasil*. 2014. Disponível em: [https://www.britishcouncil.org.br/sites/default/files/demandas\\_de\\_aprendizagem\\_pesquisa\\_completa.pdf](https://www.britishcouncil.org.br/sites/default/files/demandas_de_aprendizagem_pesquisa_completa.pdf) > Acesso em 24 julho de 2020

BRUNER, J. From communication to language: a psychological perspective. *Cognition*, n.3, p. 255-287, 1975. Contexts and formats. In: MOSCATO, M.; PIÉRAUT-LE BONNIEC, G. *Le langage: construction et actualisation*. Rouen: Publications de l'Université de Rouen, 1984. Disponível em: <https://books.google.com.br/books?hl=ptBR&lr=&id=8WNN0DaZ5IUC&oi=fnd&pg=PA69&dq=contexts+and+formats&ots=IGZifg189bMAZ&sig=Nrrroox7P5ycJkxiOjdCSlC7PtU#v=onepage&q=contexts%20and%20formats&f=false> Acesso em 15 de outubro de 2020.

\_\_\_\_\_. The Role of Interaction Formats in Language Acquisition. In: J.P. Forgas (ed.), *Language and Social Situations*, Springer-Verlag, New York, 1985

\_\_\_\_\_. Como as crianças aprendem a falar. Tradução de Joana Chaves. Lisboa: Horizontes Pedagógicos, 2007

BUENO, R. G. *Aquisição e/ou aprendizagem: considerações acerca da constituição da subjetividade de uma criança falante de português brasileiro e de espanhol*. Dissertação (Mestrado em Linguística e Língua Portuguesa) – Unesp – Araraquara, 2013.

\_\_\_\_\_. *O uso e a omissão do sujeito pronominal de 1ª e 2ª pessoas em português brasileiro e em espanhol: subjetividade, jogo e gênero pedagógico*. Tese (Doutorado em Linguística e Língua Portuguesa) – Unesp – Araraquara, 2017.

BULLIO, P. C. *Mediação cultural no processo de aprendizagem de inglês como língua estrangeira*. Dissertação (Mestrado em Linguística e Língua Portuguesa) – Unesp – Araraquara, 2008.

\_\_\_\_\_. *Referência e code-switching: traços de singularidade na linguagem de uma criança bilíngue*. Tese (Doutorado em Linguística e Língua Portuguesa) – Unesp – Araraquara, 2014.

CAVALCANTE, M. C. B. Perspectiva multimodal da aquisição da linguagem. In: MOTA, M. B.; NAME, C. *Interface linguagem e cognição: contribuições da Psicolinguística*. Florianópolis: Tubarão: Copiart, 2019.

CAVALCANTE, M. C. B.; FARIA, E. M. B. de (orgs.) *Cenas em aquisição da linguagem: multimodalidade, atenção conjunta e subjetividade*, João Pessoa, Ed. Da UFPB, 2015

CUCOLICCHIO, I. P. E. *Aquisição de inglês por uma criança em uma escola bilíngue: contextos e formas de alteridade*. Dissertação (Mestrado em Linguística e Língua Portuguesa) – Unesp – Araraquara, 2021.

COOK, S.; GOLDIN-MEADOW, S. The Role of Gesture in Learning: Do Children Use Their Hands to Change Their Minds? *Journal of Cognition and Development*, 2006

DEL RÉ, A. *Aquisição da linguagem: uma abordagem psicolinguística*. São Paulo: Contexto, 2015.

DEL RÉ, A.; DE PAULA, L.; MENDONÇA, M.C. (Orgs). *A linguagem da criança: um olhar bakhtiniano*. São Paulo: Contexto, 2014 a.

\_\_\_\_\_. (Orgs.). *Explorando o discurso da criança*. 1.ed. São Paulo: Contexto, 2014 b.

DEL RÉ, A.; HILARIO, R. N.; MOGNO, A. S. Programa CLAN da base CHILDES: normas de transcrição (CHAT) e comandos básicos In: *Estudos em Aquisição Fonológica*. 1 ed. Pelotas: Gráfica e Editora Universitária-UFPel, 2012, v.4, p. 11-30.

DEL RÉ, A.; HILÁRIO, R. N., RODRIGUES, R. A. O corpus NALingua e as tecnologias de apoio: a constituição de um banco de dados de fala de crianças no Brasil, *Artefactum - Revista de Estudos em Linguagem e Tecnologia*, ano VIII, nº 2, 2016.

DE SANTIS, A. B. *A linguagem dirigida à criança em uma sala da educação infantil bilíngue inglês/português: efeitos sobre o desenvolvimento da linguagem da criança*. Dissertação (Mestrado em Linguística e Língua Portuguesa) – Unesp – Araraquara, 2020.

DIEBOLD, A. R. Incipient bilingualism. In: HYMES, D. (ed.) *Language in culture and society*. Harper and Row, New York, 1964. p. 495-511.

DE HOUWER, A. Parental language input patterns and children's bilingual use. *Applied Psycholinguistics* 28, Cambridge University Press, 2007, p. 411-424.

DUTRA, A.; PAIXÃO, A. L. C. / UNOPAR Cient., Ciênc. Human. Educ., Londrina, v. 11, n. 2, p. 15-18, Out. 2010

ELLIS, R. *The study of second language acquisition*. 2ed. Oxford: Oxford University Press, 2008.

FALASCA, P. *Aquisição/aprendizagem de LE: subjetividade e deslocamentos identitários*". Dissertação (Mestrado em Linguística e Língua Portuguesa) – Unesp – Araraquara, 2012.

\_\_\_\_\_. *“Eu disse tudo isso em alemão, mas em português penso totalmente diferente”*: identidade e argumentação na sala de aula de língua estrangeira. Tese (Doutorado em Linguística e Língua Portuguesa) – Unesp – Araraquara, 2017.

FRANÇOIS, F. O que nos indica a “linguagem da criança”: algumas considerações sobre a “linguagem”. Trad. Guacira Marcondes Machado Leite. In DEL RÉ, A. (Org.) *Aquisição da Linguagem: uma abordagem psicolinguística*. São Paulo: Contexto, 2015, pp. 183-200.

GARCÍA, O. *Bilingual Education in the 21st Century: a global perspective*. MA: Wiley/Blackwell, 2009.

GOLDIN-MEADOW, S.; MORFORD, M. Comprehension and production of gestures in combination with speech in one-word speakers\*. *J. Child lang.* 1992, p. 559-580.

HAUGEN, E. *The Norwegian language in America: a study in bilingual behavior*. University of Pennsylvania Press, Philadelphia, PA, 1953.

HILÁRIO, R. N; DE PAULA, L.; BUENO, R.G. Relações entre Bakhtin e Bruner nos estudos em Aquisição. In: DEL RÉ et al (orgs). *A linguagem da criança: um olhar bakhtiniano*. São Paulo, Contexto. 2014.

KRASHEN, S. D. *Explorations in language acquisition and use*. Portsmouth: Heinemann, 2003.

KENDON, A. The study of gesture: some remarks on its history. *Recherches Sémiotiques/Semiotic Inquiry* 2: 45–62, 1982.

LACOSTE, Y. (Org); RAJAGOPALAN, K. *A geopolítica do inglês*. São Paulo: Parábola Editorial, 2005.

LANTOLF, J. P.; THORNE, S. L. *Sociocultural Theory and the Genesis of Second Language Development*. Oxford: Oxford University Press, 2006.

\_\_\_\_\_. Por uma abordagem geopolítica do inglês. Trad. Marcos Marcionilo. In LACOSTE, Y. (Org); RAJAGOPALAN, K. *A geopolítica do inglês*. São Paulo: Parábola Editorial, 2005.

MCNEILL, D. *Hand and mind: What gestures reveal about thought*. Chicago: University of Chicago Press, 1992.

\_\_\_\_\_. Introduction. In: MCNEILL, D. (Ed.). *Language and gesture*. Cambridge: Cambridge University Press, 2000. p. 1-10.

\_\_\_\_\_. *Gesture and Thought*. Chicago: University of Chicago Press, 2005.

MACWHINNEY, B. *The CHILDES Project: Tolls for Analyzing Talk*. Third Edition. Mahwah, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, 2000.

MARCELINO, M. Bilinguismo no Brasil: significado e expectativas. *Revista Intercâmbio*, volume XIX, p.1-22. São Paulo: LAEL/PUC-SP, 2009.

MARCHEZAN, R. C.; FALASCA, P.; BUENO, R. G. Aquisição/Aprendizagem de língua estrangeira e as contribuições bakhtinianas. In: DEL RÉ, A.; DE PAULA, L.; MENDONÇA, M. C. (Orgs.). *A linguagem da criança: um olhar bakhtiniano*. 1ed. São Paulo: Editora Contexto, 2014, v. 1, p. 95-111.

PAIVA, V. L. M. O. *Aquisição de Segunda Língua*. São Paulo: Parábola, 2014.

PAULA, L., BULLIO, P. C., BUENO, R. G. Bilinguismo: sujeitos, línguas e culturas em diálogo. In: DEL RÉ, A.; DE PAULA, L.; MENDONÇA, M.C. (Orgs). *A linguagem da criança: um olhar bakhtiniano*. São Paulo: Contexto, 2014 .

QUADROS, R. M. *Língua de herança: língua brasileira dos sinais*. Porto Alegre: Penso, 2017.

RAJAGOPALAN, K. A geopolítica da língua inglesa e seus reflexos no Brasil. In: LACOSTE, Y. (Org); RAJAGOPALAN, K. *A geopolítica do inglês*. São Paulo: Parábola Editorial, 2005.

RATNER, N.; BRUNER, J. Games, social exchange and the acquisition of language. In: *Journal of Child Language*, v.5, n° 3, p.391-401, 1978.

SALAZAR-ORVIG, A. *Les mouvements du discours: style, référence et dialogue dans des entretiens cliniques*. Paris: L'Harmattan, 1999.

SCARPA, E. M. Aquisição da linguagem. In: MUSSALIM, F.; BENTES, A. C. (Orgs.). *Introdução à linguística: domínios e fronteiras*. 8 ed. São Paulo: Cortez, 2012. v. 2. p. 241-271.

SCRIVENER, J. *Learning Teaching: The Essential Guide to English Language Teaching*. Third edition. Oxford: Macmillan, 2011.

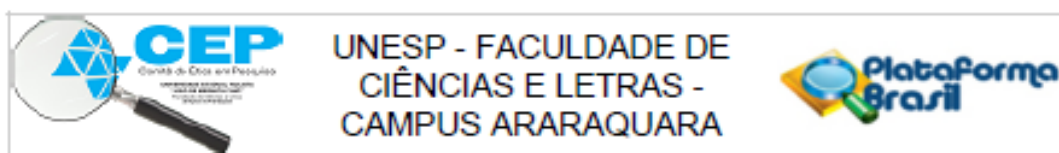
SPILMANN, Ivomar Antonio. O livro didático no ensino de inglês em escolas de idiomas: aspectos lingüísticos e pedagógicos. Dissertação de mestrado. Passo Fundo, 2007

WEINREICH, U. *Languages in contact, findings and problems*. Linguistic Circle of New York, 1953.

VYGOTSKY L. S. *Mind in Society: the Development of Higher Psychological Processes*. Cambridge, MA: Harvard University Press, 1978.

\_\_\_\_\_. *Pensamento e Linguagem*. Trad. Nelson Jahr Garcia, Ed. Ridendo Castigat Mores, 1985. E-book. Disponível em: <<http://www.ebooksbrasil.org/adobeebook/vigo.pdf>>. Acesso em 05 de janeiro de 2021.

## APÊNDICE A – Parecer Consubstanciado do CEP



### PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

#### DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

**Título da Pesquisa:** Um estudo de caso: o papel dos diferentes tipos de interação na compreensão/produção durante o processo de aquisição/aprendizado de LE.

**Pesquisador:** FERNANDA MARTINS MOREIRA

**Área Temática:**

**Versão:** 2

**CAAE:** 18115219.8.0000.5400

**Instituição Proponente:** Faculdade de Ciências e Letras - UNESP - Campus Araraquara

**Patrocinador Principal:** Financiamento Próprio

#### DADOS DO PARECER

**Número do Parecer:** 3.605.113

#### Apresentação do Projeto:

O projeto apresenta o objeto de estudo, os objetivos e a metodologia coerentes com a área de estudo e, de modo geral, considero a proposta exequível.

#### Objetivo da Pesquisa:

O objetivo do projeto é analisar e compreender o papel dos diferentes tipos de interação na compreensão/produção durante o processo de aquisição/aprendizado da LE considerando as diferentes situações de interação professora/criança, em um estudo de caso, dentro de um instituto de idiomas. Considerando a crescente demanda por parte dos pais para que os filhos aprendam uma segunda língua, influenciados pela crença de que quanto mais cedo se inicia o aprendizado de uma LE maiores são as chances de crianças aprenderem, buscaremos analisar a produção linguística de uma criança exposta a língua inglesa como LE em idade precoce

#### Avaliação dos Riscos e Benefícios:

"A presença da pesquisadora/observadora que fará as filmagens poderá deixar a professora/funcionários e a criança inibidos uma vez que estão sendo observadas, perdendo

**Endereço:** Rod. Araraquara-Jaú Km1

**Bairro:** CENTRO

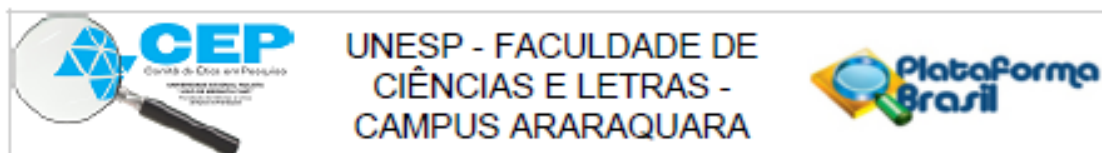
**CEP:** 14.800-901

**UF:** SP

**Município:** ARARAQUARA

**Telefone:** (16)3334-6124

**E-mail:** comitedeetica@fclar.unesp.br



Continuação do Parecer: 3.605.113

espontaneidade." Não haverá nenhum dano ou prejuízo a nenhuma das partes, visto que se trata apenas das filmagens das aulas que já acontecem não alterando em nada a rotina da escola, da criança ou da professora".

Os benefícios foram explicitados.

#### Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

A pesquisa demonstra valor científico e pode contribuir para a área de ensino-aprendizagem de línguas. Segundo o cronograma do projeto, a coleta de dados terá início no segundo semestre de 2019 por meio de filmagens de uma criança.

#### Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

O TCLE para os pais refeito se enquadra nos padrões do comitê de ética, a saber:

Concisão e objetividade;

- Linguagem adequada ao nível sócio-cultural dos sujeitos de pesquisa;
- Descrição suficiente dos procedimentos;
- Identificação dos riscos e desconfortos esperados;
- Explicitação das garantias;

#### Recomendações:

Sem recomendações

#### Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

Sem pendências

#### Considerações Finais a critério do CEP:

O Comitê de Ética em Pesquisa da FCLAr/Unesp, reunido em 24/09/2019, manifesta-se pela **APROVAÇÃO** do protocolo de pesquisa proposto. O relatório final deverá ser entregue até 06 (seis) meses após a data de finalização da pesquisa, conforme projeção do cronograma constante do projeto aprovado.

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_P ROJETO_1376698.pdf	23/08/2019 20:48:07		Aceito

Endereço: Rod. Araraquara- Jaú Km 1

Bairro: CENTRO

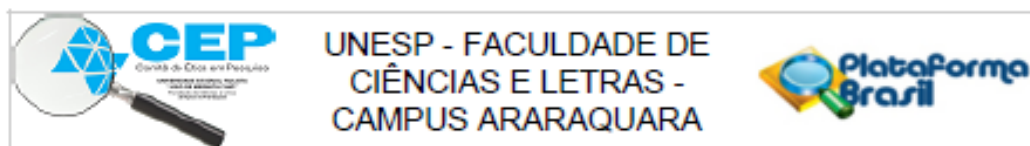
CEP: 14.800-901

UF: SP

Município: ARARAQUARA

Telefone: (16)3334-6124

E-mail: comitedeetica@fclar.unesp.br



Continuação do Parecer: 3.605.113

TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE_pais_instituto_idiomas_novo.pdf	23/08/2019 20:44:06	FERNANDA MARTINS MOREIRA	Aceito
Folha de Rosto	FolhaDeRostoAssinada.pdf	18/06/2019 21:12:09	FERNANDA MARTINS MOREIRA	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	Projeto_com_cronograma.pdf	13/06/2019 22:13:37	FERNANDA MARTINS MOREIRA	Aceito

**Situação do Parecer:**

Aprovado

**Necessita Apreciação da CONEP:**

Não

ARARAQUARA, 27 de Setembro de 2019

---

Assinado por:  
**ROSANGELA SANCHES DA SILVEIRA**  
 (Coordenador(a))

Endereço: Rod. Araraquara- Jaú Km1  
 Bairro: CENTRO CEP: 14.800-901  
 UF: SP Município: ARARAQUARA  
 Telefone: (16)3334-6124 E-mail: comitedeetica@fclar.unesp.br



## **APÊNDICE B – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido aos responsáveis pela criança**

Prezada senhora, a menor, pelo qual é responsável, está sendo convidada para participar da pesquisa intitulada: *Um estudo de caso: o papel dos diferentes tipos de interação na compreensão/produção durante o processo de aquisição/aprendizado de Língua Estrangeira (LE)*, sob a responsabilidade da pesquisadora Fernanda Martins Moreira, aluna do curso de mestrado no Programa de Pós-Graduação em Linguística e Língua Portuguesa, na Universidade Estadual Paulista (UNESP), em Araraquara (FCLAr), membro do GEALin (Grupo de Estudos em Aquisição da Linguagem da UNESP), e que faz parte de um grupo maior de pesquisadores, o grupo de pesquisa NALíngua (CNPq). O grupo estuda a aquisição da linguagem em crianças monolíngues e bilíngues, e quais processos estão por trás desse desenvolvimento linguístico em diferentes contextos.

Os estudos sobre aquisição de segunda língua têm sido desenvolvimento no mundo todo principalmente com adultos, e os estudos no Brasil têm um vasto campo a ser explorado, ainda mais com crianças menores. O presente projeto de pesquisa faz parte de um projeto mais amplo sobre “Bilinguismo/multilinguismo em contexto familiar e escolar: diferentes panoramas”, coordenado pela Profa. Alessandra Del Ré, orientadora dessa pesquisa. Devido ao aumento demanda por parte dos pais por escolas que ofereçam o ensino da língua inglesa para crianças cada vez menores, faz se necessário mais pesquisas e estudos nessa área. Essa pesquisa poderá contribuir para uma discussão significativa entre professores, pesquisadores e pais/responsáveis sobre a aquisição e aprendizagem de língua estrangeira por crianças menores, buscando compreender as fases enfrentadas pelas crianças, as situações planejadas e espontâneas que favorecem (ou não) a produção da língua alvo, os elementos que fortalecem ou atrapalham estes processos, e, por conseguinte, pode resultar em uma reflexão da própria prática pedagógica.

Para a pesquisa, com o seu devido consentimento, iremos registrar em vídeo a participação de sua filha nas aulas realizadas no ILI Instituto Linguístico de Ipuã, franqueada do CCI Centro de Comunicação Inglesa, na cidade de Ipuã-SP, quinzenalmente, por 18 meses. Esses vídeos serão transcritos parcialmente e analisados

dentro do desenvolvimento dessa pesquisa de mestrado, e farão parte do banco de dados do grupo de pesquisa NALingua, mencionado anteriormente. Informamos que as filmagens serão feitas usando uma câmera de boa qualidade, sem tripé, visando ter mobilidade para o registro da interação e movimentação da criança e da professora na escola, seja na sala de aula, seja nos espaços comuns que ela está familiarizada, sem alterar em nada a rotina da aula.

Por recomendação e orientação do Comitê de Ética em Pesquisa, que regulamenta as pesquisas que envolvem seres humanos, os resultados dos trabalhos realizados a partir das filmagens só serão divulgados em artigos científicos da área das ciências humanas; as imagens só serão divulgadas quando se fizer necessário, em Congressos, Encontros, Colóquios e eventos da área. As imagens **nunca** serão divulgadas em redes sociais ou fora do ambiente acadêmico. As imagens não podem ser comercializadas ou divulgadas fora desse âmbito. Asseguramos a privacidade dos participantes por meio da criação de nomes fictícios ou apenas o uso da primeira letra do nome; caberá a pesquisadora manter os dados salvaguardados após a coleta, compartilhado apenas entre a pesquisadora e seu grupo de pesquisa (NALingua), sendo utilizados somente para fins acadêmicos e de pesquisa, desta e de futuras investigações, desde que aprovadas pelo Comitê de Ética em Pesquisa.

Levando em consideração os possíveis riscos que a coleta de dados pode apresentar, podemos pensar que a presença da pesquisadora-observadora que fará as filmagens poderá deixar a professora/funcionários e a criança inibidos uma vez que estão sendo observados, podendo vir a perder a espontaneidade. Não há como prever que não irá acontecer, entretanto como todos no instituto de idiomas se conhecem bem e a criança está acostumada com todos na escola, inclusive com a observadora, será feito o maior esforço para minimizar ou evitar esse risco. A pesquisadora-observadora irá interagir com a criança e/a professora sempre que elas pedirem ou quiserem, objetivando agir da maneira mais natural possível para deixá-las à vontade, sem a obrigação da participação efetiva da criança (não a obrigando a responder ou a participar). Não haverá nenhum dano ou prejuízo a nenhuma das partes, visto que se trata apenas das filmagens das aulas que já acontecem não alterando em nada a rotina da escola, da criança ou da professora. E ainda, informamos que a câmera pertence a pesquisadora e ela se responsabiliza por qualquer dano causado pelo seu uso.

Salientamos que não haverá vantagens ou prejuízos financeiros com esta pesquisa, sendo de cunho estritamente científico e acadêmico. A pesquisadora responsável

informará o andamento da pesquisa durante o processo, ou sempre que solicitado, e se porventura for necessário, as razões da interrupção da mesma, uma vez que a sua não realização deixará de trazer as importantes discussões na área. Após o seu encerramento, também lhe caberá informar os resultados obtidos aos participantes. Por fim, esclarecemos que a participação nesse estudo é voluntária, tendo a senhora a liberdade de desistir a qualquer momento sem risco de qualquer penalização.

O contato com a pesquisadora, para necessários esclarecimentos, poderá ser feito através do telefone da pesquisadora responsável (16) 981588131 ou ainda por e-mail [cci\\_ipua@hotmail.com](mailto:cci_ipua@hotmail.com) ou pelo e-mail da orientadora [aledelre@flclar.unesp.br](mailto:aledelre@flclar.unesp.br). Diante do exposto, declaro que fui devidamente esclarecida e dou meu consentimento para minha filha participar da pesquisa e para publicação dos resultados. Estou ciente que receberei uma cópia deste documento.

( ) autorizo a utilização de imagens/vídeos em apresentação em pesquisas científicas quando necessário.

( ) solicito a distorção da imagem em apresentações das pesquisas científicas.

Ipuã , \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 2019.

Nome da responsável legal:

Responsável pela aluna:

Assinatura \_\_\_\_\_

Pesquisadora: Fernanda Martins Moreira

Av. Rui Barbosa 904 Centro

CEP 14610-000 Ipuã-SP Telefone (16) 98158 8131

Assinatura \_\_\_\_\_

Unesp- Universidade Estadual Júlio Mesquita Filho

Rod. Araraquara-Jaú Km 1

CEP14800-901 Araraquara-SP Telefone (16) 3301-6200

## **APÊNDICE C – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido aos funcionários do instituto de idiomas**

Prezado/a senhor/a, estamos convidando para participar da pesquisa intitulada: *Um estudo de caso: o papel dos diferentes tipos de interação na compreensão/produção durante o processo de aquisição/aprendizado de Língua Estrangeira (LE)*, sob a responsabilidade da pesquisadora Fernanda Martins Moreira, membro do GEALin (NALíngua-CNPq), grupo de estudos da UNESP-FCLAr, que estuda a aquisição da linguagem com crianças monolíngues e bilíngues, a entrada na língua pelas crianças e quais processos estão por trás desse desenvolvimento linguístico, a partir de uma perspectiva teórica dialógico-discursiva.

Para a pesquisa, com o seu devido consentimento, iremos registrar em vídeo as interações de uma criança com sua professora nas aulas realizadas no ILI Instituto Linguístico de Ipuã, franqueada do CCI Centro de Comunicação Inglesa, quinzenalmente, por 18 meses. Esses vídeos serão transcritos parcialmente e analisados dentro do desenvolvimento dessa pesquisa de mestrado. Informamos que as filmagens serão feitas usando uma câmera de boa qualidade, sem tripé, visando ter mobilidade para o registro da interação e movimentação da criança e da professora, e ainda na movimentação da criança pela escola, nos espaços comuns que ela está familiarizada, sem alterar em nada a rotina da aula. Nessa movimentação da criança e da professora, pode ocorrer interação com os funcionários e outras professoras, sempre espontaneamente, e esses momentos poderão ser registrados na filmagem, com o devido consentimento por parte dos participantes da pesquisa.

Os estudos sobre aquisição de segunda língua têm sido desenvolvimento no mundo todo principalmente com adultos. Entretanto, os estudos no Brasil têm um vasto campo a ser explorado, ainda mais com crianças menores. Para ampliar as investigações em educação bilíngue, mais especificamente no processo de aquisição de linguagem, o grupo GEALin realiza, desde 2015, coleta de dados e desenvolvimento de pesquisa na Bee Happy, escola bilíngue de Araraquara-SP, que abriu as portas para que as pesquisas fossem realizadas. E agora, pretendemos realizar uma pesquisa a partir de um instituto de idiomas, ILI/CCI, Ipuã-SP.

O presente projeto de pesquisa faz parte de um projeto mais amplo sobre “Bilinguismo/multilinguismo em contexto familiar e escolar: diferentes panoramas”, coordenado pela Profa. Alessandra Del Ré, com a contribuição do grupo GEALin

(Bueno, 2017, Bullio, 2014, Bullio et al, 2014, 2016, Mroczinski, et al, 2016, Del Ré et al, 2017 etc), e com a colaboração da Profa. Ranka Bijeliac-Babic (Université René Descartes – Paris 5).

O Brasil possui um número enorme de institutos de idiomas, apesar do ensino de língua inglesa fazer parte do currículo escolar das escolas públicas e privadas o nível de proficiência em língua inglesa do brasileiro é muito baixo em relação a outros países. A busca por parte dos pais por escolas que ofereçam o ensino da língua inglesa é muito grande e essa procura tem sido cada vez mais precoce. Além da busca pelos institutos de idiomas particulares, também tem surgido a procura por escola bilíngues, no entanto os estudos sobre educação bilíngue e bilinguismo no Brasil são muito recentes. (MARCELINO, 2009). Partindo do senso comum que a exposição a língua inglesa e os processos de interação professor/aluno podem tornar a criança bilíngue, investigaremos o papel dos diferentes tipos de interação na produção durante o processo de aquisição/aprendizagem da L.E

Essa pesquisa poderá contribuir para uma discussão significativa entre profissionais da área, pesquisadores e pais/responsáveis sobre a aquisição/aprendizagem de LE por crianças menores. Além disso, pode ser feita uma investigação relevante dos processos que ocorrem a aquisição/aprendizagem da LE, as fases enfrentadas pelas crianças, as situações planejadas e espontâneas que favorecem (ou não) a produção da língua alvo, a observação de elementos que fortalecem ou atrapalham estes processos, e, por conseguinte, ainda pode resultar em uma reflexão da própria prática pedagógica.

Por recomendação e orientação do Comitê de Ética Brasileiro, que regulamenta as pesquisas que envolvem seres humanos, os resultados dos trabalhos realizados a partir das filmagens só serão divulgados em artigos científicos da área de Linguística e eventualmente de Psicologia, Fonoaudiologia ou Pedagogia; as imagens só serão divulgadas quando se fizer necessário, em Congressos, Encontros, Colóquios e eventos nas referidas áreas; elas nunca serão divulgadas em redes sociais ou fora do ambiente acadêmico. As imagens ficarão apenas em posse do pesquisador, não podendo ser comercializadas ou divulgadas fora desse âmbito.

Asseguramos a privacidade dos participantes por meio da criação de nomes fictícios; caberá a pesquisadora, sob regimento do CEP (Comitê de Ética em Pesquisa) pelo qual foi aprovado o desenvolvimento desta pesquisa, coletar e utilizar os dados apenas para fins científicos e manter sob sua guarda os arquivos dos dados de pesquisa.

Levando em consideração os possíveis riscos que a coleta de dados o pode apresentar, podemos pensar que a presença da pesquisadora-observadora que fará as filmagens poderá deixar a professora/funcionários e a criança inibidos uma vez que estão sendo observados, podendo vir a perder a espontaneidade. Não há como prever que não irá acontecer, entretanto como todos no instituto de idiomas se conhecem bem e a criança está acostumada com todos na escola, será feito o maior esforço para minimizar ou evitar esse risco. A pesquisadora-observadora irá interagir com a criança e/a professora, ou com outro participante, sempre que buscarem o contato, objetivando agir da maneira mais natural possível para deixá-los à vontade. Não haverá nenhum dano ou prejuízo a nenhuma das partes, visto que se trata apenas das filmagens das aulas que já acontecem não alterando em nada a rotina da escola, da criança ou da professora. A câmera pertence a pesquisadora e se responsabiliza por qualquer dano causado pelo seu uso.

A pesquisadora responsável informará, sempre que solicitado, o andamento da pesquisa e, se porventura for necessário, as razões da interrupção da mesma, uma vez que sua não realização deixará de trazer os benefícios anteriormente expostos. Após o seu encerramento, também lhe caberá informar os resultados obtidos aos participantes.

Por fim, vale dizer que os participantes receberão uma “via” deste Termo no qual constam o telefone e o endereço da pesquisadora-observadora, e poderá tirar dúvidas sobre o projeto e a sua participação, a qualquer momento.

( ) autorizo a utilização de imagens/vídeos em apresentação em pesquisas científicas quando necessário.

( ) solicito a distorção da imagem em apresentações das pesquisas científicas.

**Local e data** \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_  
Fernanda Martins Moreira- Assinatura do responsável pelo sujeito de pesquisa

Av. Rui Barbosa 904 Centro

CEP 14610-000 Ipuã-SP Telefone (16) 98158 8131

Coordenadora: Alessandra Del Ré

[aledelre@flclar.unesp.br](mailto:aledelre@flclar.unesp.br)

Unesp- Universidade Estadual Júlio Mesquita Filho

Rod. Araraquara-Jaú Km 1

CEP14800-901 Araraquara-SP Telefone (16) 3301-6200

Eu, \_\_\_\_\_, declaro que entendi os objetivos, riscos e benefícios de minha participação na pesquisa e concordo em participar, voluntariamente, após ter sido devidamente esclarecido.

---

Participante-\_\_\_\_\_



### APÊNDICE D - Referência de adaptação dos códigos das transcrições<sup>31</sup>

Código	Significado
TEA	Professora
OBS	Observadora
G	Abreviação do nome da criança observada.
%act	Linhas de ações que são usadas para transcrever ações que os interlocutores fizeram e que são importantes para o contexto.
ah@i	Interjeição. Exemplo: <b>ah@i</b> , <b>oh@i</b>
#, ##, ###	Pausas. Quando esse símbolo é usado duas ou três vezes seguidas, significa que maior é o tempo de pausa dado pelo
, ::, :::	Representa um prolongamento maior do som emitido. Quando esse símbolo é usado duas ou três vezes seguidas, significa que maior é o prolongamento feito pelo interlocutor. Exemplo: <b>yes:::</b>
<palavra> [?]	Significa que o transcritor não tem certeza do que foi falado pelo interlocutor.
/]	Indica repetição de uma palavra ou um trecho.
xxx	Enunciado ou trecho de enunciado incompreensível.
()	Elisão de segmentos da palavra não realizados na produção oral.
< > [>]	Encadeamento de falas que acontecem ao mesmo tempo.
[=! sings]	O símbolo [=! ] é usado para elementos extralinguísticos, que podem ou não ser acompanhados de oralização. Nesse caso, [=! sings] significa que o interlocutor cantou aquele enunciado.
[=! laughs]	O símbolo [=! ] é usado para elementos extralinguísticos, que podem ou não ser acompanhados de oralização. Nesse caso, [=! laughs] significa que o interlocutor riu.
@s:por	Significa que foi produzida uma palavra da língua portuguesa.
@c	Palavra inventada pela criança

<sup>31</sup>Adaptado de DEL RÉ, HILÁRIO e MOGNO, 2012.