

UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO

FACULDADE DE EDUCAÇÃO

JULIANA PELLUZZI MARCHIORI

**O primeiro contato de crianças pequenas com a  
língua inglesa em uma escola internacional no  
Brasil: um estudo de caso.**

São Paulo

2010

JULIANA PELLUZZI MARCHIORI

**O primeiro contato de crianças pequenas com a língua inglesa  
em uma escola internacional no Brasil: um estudo de caso.**

Dissertação apresentada à Comissão de Pós-  
Graduação da Faculdade de Educação da  
Universidade de São Paulo para obtenção do  
título de Mestre em Educação

Área de Concentração: Linguagem e  
Educação

Orientador: Prof. Dr. Aleksandar Jovanovic

São Paulo

2010

Autorizo a reprodução e divulgação total ou parcial deste trabalho, por qualquer meio convencional ou eletrônico, para fins de estudo e pesquisa, desde que citada a fonte.

### Catálogo da Publicação

Serviço de Biblioteca e Documentação

Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo

372.911 Marchiori, Juliana Pelluzzi

M317p O primeiro contato de crianças pequenas com a língua inglesa em uma escola internacional no Brasil: um estudo de caso / Juliana Pelluzzi Marchiori; orientação Aleksandar Jovanovic. São Paulo: s.n., 2010.  
167 p.: il., fotos, tabs

Acompanha um CD-Rom.

Dissertação (Mestrado – Programa de Pós-Graduação em Educação. Área de Concentração: Linguagem e Educação) - Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo.

1. Língua inglesa – Estudo e ensino 2. Educação infantil 3. Aprendizagem de língua estrangeira 4. Internalização 5. Linguagem - Desenvolvimento I. Jovanovic, Aleksandar, orient.

Nome: MARCHIORI, Juliana Pelluzzi.

Título: O primeiro contato de crianças pequenas com a língua inglesa em uma escola internacional no Brasil: um estudo de caso

Dissertação apresentada à Comissão de Pós-Graduação da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo para obtenção do título de Mestre em Educação

Aprovada em:

Banca Examinadora

Prof. Dr.: \_\_\_\_\_ Instituição: \_\_\_\_\_

Julgamento: \_\_\_\_\_ Assinatura: \_\_\_\_\_

Prof. Dr.: \_\_\_\_\_ Instituição: \_\_\_\_\_

Julgamento: \_\_\_\_\_ Assinatura: \_\_\_\_\_

Prof. Dr.: \_\_\_\_\_ Instituição: \_\_\_\_\_

Julgamento: \_\_\_\_\_ Assinatura: \_\_\_\_\_

Aos meus pais Maria Lúcia e Luís Antonio, cujo esforço para vencer é uma grande lição de vida.

À minha avó Maria, cujo amor e cuidado recíprocos são a base da minha formação afetiva.

À minha amiga Leda, cuja disponibilidade de ajudar o próximo é um exemplo de ser humano abençoado por Deus.

Ao meu esposo Emerson, pelo amor, pela cumplicidade e por valorizar minha dedicação profissional, mostrando que estamos completos quando alcançamos o equilíbrio com os diversos lados do nosso “eu”!

## **AGRADECIMENTOS**

A Deus, que me trouxe energia para passar por quaisquer obstáculos que surgiram no meio do caminho, que me envia luz lá dos céus todos os dias, iluminando minhas decisões, meus passos e os caminhos por onde vou.

Ao meu orientador prof. dr. Aleksandar, por todas as reuniões de trabalho e por todos os conselhos que grandemente me guiaram e colaboraram para minha formação como ser humano e como pesquisadora.

Às professoras Lélia, Marília e Tizuko, pela abertura em suas disciplinas para discussão do meu projeto de pesquisa, ampliando minhas ideias e questionando-as sempre que necessário.

Aos diretores e à coordenadora da instituição, onde realizei o estudo de caso, pela abertura e pela confiança ao aprovarem minha observação, apoiando minha formação acadêmica e profissional continuada.

Às crianças que observei, que me mostraram de forma simples e natural o que significa aprender uma língua e o que significa ensinar com alegria no dia-a-dia.

A todos que comigo compartilharam ideias, conselhos, informações, experiências, principalmente as professoras-pesquisadoras Anne-Marie de Mejía, Christine Hélot e Merrill Swain, que também contribuíram para o resultado desta dissertação. Muito obrigada!

*Education is a social process. Education is growth.  
Education is, not a preparation for life; education is life  
itself. (John Dewey, 1933)*

Educação é um processo social. Educação é desenvolvimento. Educação não é uma preparação para a vida, e sim a própria vida. (John Dewey, 1933)

## UM DIA NA ESCOLA INTERNACIONAL... UMA RODA

Sete crianças bem pequenas, entre dezoito meses a três anos de idade, chegam à sala de aula imersiva em inglês por volta das oito horas da manhã. Seis delas vêm acompanhadas de seus pais, outra vem com a moça da peruá. Cada aluninho tem sua reação ao chegar àquela sala de aula, que há dois meses era um ambiente totalmente estranho, com pessoas tão estranhas, que falavam uma língua estranha. Não queriam deixar seus pais para ficar ali, mas agora já estão acostumadas a entrar, escolher um brinquedo, ou vários, enquanto bate o horário das oito e meia para sentarem em círculo para o momento da roda. Eles não conhecessem esse nome, e sim *circle time*. Quando a professora diz: *Let`s hold hands to make our circle? It is circle time!* Alguns alunos já largam o brinquedo e dão uma mãozinha para a professora e outra para um coleguinha. Outros alunos precisam de ajuda para lembrar que é hora de dar as mãos e cantar *Ring a ring a roses*. É divertido sentar no chão, ouvir, cantar e conversar com palavras e gestos.

Após cantarem a música de bom-dia *Hello, hello*, descobrir como o tempo está lá fora não é mais novidade. A maioria das crianças sempre responde em coro *sunny day*, mesmo quando o sol não está apontando na janela. Não aprenderam a reconhecer em inglês quando o tempo está nublado ou chuvoso, ou estão comunicando que adoram o dia ensolarado? O que interessa é que estão utilizando palavras na nova língua para significar algo, que com o passar do tempo, ficará mais e mais apurado e complexo. Chega, então, o instante de montar a rotina do dia. Com os cartões de fotos das próprias crianças agindo na escola, elas vão memorizando a sequência de tarefas e os nomes em inglês: *playtime, circle, playground, snack, reading a book, painting*. Se não conseguirem falar essas palavras, basta pegar um cartão certo que a tarefa está completa.

Agora vem o momento de aprenderem algo novo, como as cores e os animais. O exercício, que realizarão individualmente por volta das onze horas, é apresentado pela professora e um exemplo já é feito pelas crianças. A maioria quer participar, está motivada a começar um novo dia, na nova escola, com os novos amigos e na nova língua. Esse é o poder da conversa de roda mesmo para os jovens aprendizes!

## RESUMO

MARCHIORI, J. P. **O primeiro contato de crianças pequenas com a língua inglesa em escola internacional no Brasil: um estudo de caso.** 2010. 167 f. Dissertação (Mestrado) - Faculdade de Educação. Universidade de São Paulo, São Paulo. 2010.

Este trabalho investigou o **processo de emergência de inglês em crianças** de dezoito meses a três anos de idade em ambiente escolar de imersão através de uma pesquisa etnográfica. Em escola internacional, esse grupo de sete crianças (cinco brasileiros e dois sino-brasileiros), observado entre fevereiro e junho de 2008, deu os primeiros passos para a internalização da **língua adicional** através da interação dialógica entre seus professores e coetâneos, principalmente no **momento da roda**. Neste contexto, buscamos entender melhor os **conceitos vygotkianos de atividades inter- e intramentais e a importância da convivência social** para a internalização de conhecimento. Consideramos a relevância do **gesto** como primeira forma de expressão extraverbal da criança. Para analisarmos melhor a interação dialógica entre os integrantes da sala de aula, procuramos beneficiar-nos da área de estudos linguísticos, especificamente o conceito discursivo de **tutela reflexiva e linguística** proposto por Bitar (2002) e como a interação em pares, aplicada à realidade da criança pequena, pode proporcionar a apropriação e a internalização da linguagem. Pesquisamos sobre a importância da **brincadeira livre** para os desenvolvimentos linguístico e cognitivo da criança, através de estudos de Brougère (1993, 1995, 1999, 2000, 2004, 2005) e Kishimoto (1994, 1996, 1998, 2001, 2007). Esta pesquisa de abordagem interdisciplinar busca benefícios das áreas da Teoria Sociocultural, da Linguística Pragmática e da Educação. Após uma análise dos dados coletados, a roda mostrou-se um momento que proporcionou uma vivência positiva no contínuo plurilíngue de emergência em inglês pelas crianças, mas ainda era totalmente dirigido pelo professor. Ao final do trabalho, propomos um momento prévio de livre exploração pela criança que sirva para a criação de uma roda mais participativa, ou seja, uma **roda social**, a favor de proporcionar uma vivência mais completa pela criança pequena na língua adicional.

**Palavras-chave:** Ensino de línguas. Imersão. Internalização. Criança pequena.

## ABSTRACT

MARCHIORI, J.P. **The first contact of young children with the English language in an international school in Brazil: a case study.** 2010. 167 f. Dissertação (Mestrado) - Faculdade de Educação. Universidade de São Paulo, São Paulo. 2010.

This study investigated the **emergency process of English** by eighteen-month-old to three-year-old **children** in an immersive school environment through ethnographic research. In an international school, this group of seven children (five Brazilian and two Chinese-Brazilian), observed from February to June 2008, gave the first steps towards the internalization of an **additional language** through a dialogic interaction among teachers and colleagues, mainly during **circle time**. In this context, we attempted a better understanding of the **Vygotskian concepts of inter and intramental activities and the importance of social contact** for knowledge internalization. We considered the relevance of **gestures** as the first child's extraverbal expression. To better analyze the dialogic interaction among the classroom participants, we benefited from the linguistic studies, specifically the discursive concept of **reflexive and linguistic tutelage** proposed by Bitar (2002) and how the interaction in pairs, applying it to the young child, may enhance language learning. We researched the importance of **free play** for the linguistic and cognitive development of the child, through Brougère's (1993; 1995; 1999; 2000; 2004; 2005) and Kishimoto's (1994; 1996; 1998; 2001; 2007) studies. This research adopts an interdisciplinary approach since it gathers benefits from Sociocultural Theory, Pragmatic Linguistics and Education. After the collected data analysis, circle time seemed to be a moment that promoted a positive experience along the emergency continuum in English by the children but it was still a guided moment by the teacher. By the end of this paper, we suggest a previous moment of free exploration by the child, that would help create a more dynamic circle time concerning participation, in other words, a **social circle time**, in favor of providing a deeper child's experience in the additional language.

**Keywords:** Language teaching. Immersion. Internalization. Young child.

## **LISTA DE ILUSTRAÇÕES E TABELAS**

### **LISTA DE ILUSTRAÇÕES**

Ilustração 1 - A interdisciplinaridade do estudo em detalhes .....	43
Ilustração 2 - Nacionalidades oficiais dos alunos da I.E. distribuídas pelos continentes do mundo .....	84
Ilustração 3 - Intersecções das nacionalidades da I.E. por continentes .....	85
Ilustração 4 - Ritual de início da roda .....	101
Ilustração 5 - Introdução: bom-dia e tempo .....	102
Ilustração 6 - Estabelecendo a rotina I .....	104
Ilustração 7: Estabelecendo a rotina II .....	106
Ilustração 8: Aprendendo conceitos novos .....	107
Ilustração 9: Apresentação do exercício do dia .....	107
Ilustração 10: Fazendo exercício juntos .....	108
Ilustração 11: Música e finalização da roda (variável) .....	109
Ilustração 12: Tutela paralela por esboço: .....	117
Ilustração 13: Relacionando gestos e palavras .....	125
Ilustração 14: Contínuo plurilíngue de emergência em língua adicional (Níveis: Produção e Compreensão) .....	129
Ilustração 15: Interface entre o brincar e o aprender .....	148

## LISTA DE TABELAS

Tabela 1 - Tipos de Educação Bilíngue e características .....	28
Tabela 2 - Modalidades de tutela, conduta do diálogo e posições do adulto .....	58
Tabela 3 - Idades iniciais e finais dos sete participantes durante o estudo .....	74
Tabela 4 - Características gerais deste estudo .....	77
Tabela 5 - Identidades culturais dos 563 alunos matriculados na I.E. ....	81
Tabela 6 - As sete culturas mais incidentes da I.E. ....	83
Tabela 7 - Bagagem linguística atual dos sete participantes do estudo .....	90
Tabela 8 – Teste individual I – <i>Good morning</i> (06/05/08) .....	142
Tabela 9 – Teste individual II – <i>Peekaboo</i> (02/06/08) .....	143

## **LISTA DE SIGLAS**

ASL	Aquisição de Segunda Língua
EB	Educação Bilíngue
EYL	English for Young Learners
IBO	International Baccalarate Organization
IJAL	International Journal of Applied Linguistics
LA	Linguística Aplicada
LIBRAS	Língua Brasileira de Sinais
PYP	Primary Years Programme
SLA	Second Language Acquisition
TSC	Teoria Sociocultural
UNESCO	United Nations Educational Scientific and Cultural Organization
ZDP	Zona de Desenvolvimento Proximal

## LISTA DE SÍMBOLOS

“aspas”	Traduções do inglês/francês para o português
C1...C7	Cada criança informante deste estudo de caso
DL	Dominant language
IE	Instituto de Ensino (onde ocorreu este estudo de caso)
<i>Itálico</i>	<i>Trechos em inglês, francês ou italiano</i>
<b>Negrito</b>	<b>Destaque a termos</b>
P	Professora-pesquisadora do grupo observado
PA	Professora-assistente que participava do grupo estudado
ThL	Threatened Language

## SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO</b> .....	17
<b>1 A ESCOLA E O DESENVOLVIMENTO PLURICULTURAL DA CRIANÇA</b> ...	24
1.1 Educação bilíngue, o ensino de prestígio no Brasil e a escola imersiva em inglês.	24
1.2 Pluriculturalismo, Plurilinguismo e o papel da escola internacional .....	35
<b>2 A CRIANÇA PEQUENA E A LÍNGUA INGLESA</b> .....	41
2.1 Uma perspectiva interdisciplinar para entender a relação criança-língua(s) .....	41
2.2 A Teoria Sociocultural, a internalização da língua adicional e o gesto .....	46
2.3 A Teoria Pragmática, a importância do contexto e a interação dialógica .....	54
2.4 A brincadeira livre e o desenvolvimento cognitivo-linguístico da criança .....	63
<b>3 A ETNOGRAFIA E A INTERAÇÃO DE CRIANÇAS EM SALA DE AULA</b> ....	68
3.1 Os estudos de caso etnográficos na área de Aquisição de Linguagem .....	68
3.2 O contexto do estudo: a escola, a sala de aula e os informantes .....	70
3.3 A coleta de dados .....	75
3.4 Características gerais deste estudo e a importância da pesquisa colaborativa .....	77
<b>4 O PRIMEIRO CONTATO DAS CRIANÇAS COM O INGLÊS NA ESCOLA</b> ....	80
4.1 A realidade pluricultural da escola internacional .....	80
4.2 A bagagem linguística das crianças e adaptação ao novo ambiente .....	88
4.3 O momento da roda na rotina escolar e no contexto de imersão .....	96

4.3.1	Estrutura da roda .....	100
4.3.1.1	Início da roda .....	101
4.3.1.2	Meio da roda .....	104
4.3.1.3	Finalização da roda .....	107
4.4	Como o gesto e a interação dialógica facilitam a emergência da língua adicional .....	111
4.5	O contínuo emergente do inglês e o desenvolvimento cognitivo-linguístico individual .....	128
5	PROPOSTA DO MOMENTO PRÉVIO LÚDICO PARA MAIOR ENVOLVIMENTO CRIANÇA - LÍNGUA – EDUCADOR .....	144
	<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS</b> .....	151
	<b>REFERÊNCIAS</b> .....	158
	<b>APÊNDICES EM MÍDIA ELETRÔNICA</b> .....	CD-Rom

## INTRODUÇÃO

“Devo começar com uma premissa que já é familiar: que o meio de troca no qual a educação é conduzida – a linguagem – nunca pode ser neutro, que ele impõe um ponto de vista não apenas sobre o mundo ao qual ele refere-se, mas sobre o uso da mente em respeito a esse mundo”<sup>1</sup> (BRUNER, 1986, p. 121, tradução nossa)<sup>2</sup>.

Bruner (1986), em “Mentes reais, mundos possíveis” (*Actual minds, possible worlds*), ao falar sobre a revolução cognitiva, estudou a atividade mental do ser humano através da narrativa. Deixou claro, ao longo de sua obra, a importância de pensarmos em um indivíduo que se constitui em uma cultura e narra de acordo com a realidade em que vive e que também ajuda a reconstruir em relação dialética. Esse pareceu-nos um bom pano de fundo para pensarmos sobre a educação internacional em um período marcado por grandes possibilidades de comunicação em um mundo com tantas diversidades culturais. As Nações Unidas (*United Nations Educational Scientific and Cultural Organization – UNESCO*), em seu site oficial [www.unesco.org](http://www.unesco.org), divulgam a importância da pluriculturalidade nos dias de hoje como forma de exterminar o preconceito entre povos. Seria a educação em mais de uma língua uma força para formar cidadãos que aceitam e celebram a diversidade cultural? Como educadores, acreditamos que sim, que a educação é uma das melhores formas de acabarem-se o preconceito cultural e racial, por meio de um ensino pluricultural que valoriza cada e todo aluno e conscientiza-os sobre as demais

---

<sup>1</sup> *I shall begin with a premise that is already familiar: that the medium of exchange in which education is conducted – language – can never be neutral, that it imposes a point of view not only about the world to which it refers but toward the use of mind in respect of this world.*

<sup>2</sup> Todos os excertos em línguas estrangeiras citados de outros autores foram traduzidos pela A. Optamos por colocar a tradução ao longo do texto para facilitar a leitura, reproduzindo o excerto original em nota de rodapé.

possibilidades de interagir com o mundo e com as pessoas de acordo frente aos variados pontos de vista socioculturais.

Como Bruner (1986) explicou, a linguagem é o melhor meio de educar, uma linguagem que é sempre carregada de valor e que representa a forma de ensinar adotada. Assim, uma educação pluricultural/internacional em língua adicional, que, embora mantenha uma língua como meio principal de comunicação e aprendizagem na comunidade escolar, vise a heteroglossia, não a monoglossia, teria o poder de desenvolver o potencial de comunicação de uma comunidade de alunos em uma língua global, enquanto forma cidadãos capacitados para comunicar-se com diversas comunidades promovendo a paz e a consciência pluricultural.

Este trabalho teve um objetivo principal: observou a rica vivência de um grupo de sete crianças pequenas de diversas origens culturais em uma sala de aula imersiva em inglês com seus professores. Além disso, também procurou descrever a múltipla realidade pluricultural do grupo e de toda a escola internacional em que se inseriu a sala de aula em questão.

Optamos por chamar a escola internacional observada aqui (I.E.)<sup>3</sup> como ainda instituto monolíngue em língua adicional, cuja maioria dos alunos são plurilíngues. Como mostraremos na análise do capítulo quatro, a escola adota um tipo de educação imersiva, que está calcada na monoglossia. Porém, colhemos alguns dados que indicam um movimento da I.E. para uma visão heteroglósica do ensino em língua adicional, pela promoção de eventos em que há a troca sobre culturas, pela inclusão de temas sobre pluriculturalidade no currículo dos anos escolares e pela descrição em documentos internos que mostram objetivos da instituição em formar cidadãos conscientes da diversidade sociocultural mundial (note-se que esses elementos, os eventos, os temas e os objetivos da instituição, estão ligados à consciência pluricultural, mas não a práticas de

---

<sup>3</sup> Ao longo do texto, chamaremos a escola por I.E. (Instituição de Ensino) e não revelaremos o nome, como ficou acertado entre os diretores e a pesquisadora, inclusive em documento (carta de autorização) para o estudo.

plurilinguismo na comunidade escolar, pois esta tem a finalidade de formar cidadãos que falam a língua inglesa como se fossem nativos). Porém, uma educação pluricultural é mais complexa, pois está ligada à identidade do aluno, à **sua língua** e cultura familiares. Embora esse não seja o objetivo principal deste trabalho, analisamos brevemente essa esfera da escola e propomos uma educação pluricultural, ao invés de monocultural em língua adicional<sup>4</sup>. Dessa forma, há a celebração da diversidade existente entre as culturas das crianças. Para tal fim, torna-se necessário redefinir o que é linguagem neste contexto, ao considerar que cada língua familiar - língua usada na casa da criança e com seus familiares - difere da outra, além dos costumes, entre outros aspectos.

Nesse âmbito, uma escola com práticas pluriculturais tem o potencial de transformação social, pois pode ser inclusiva quanto a diferenças linguístico-culturais. Assim, um programa educacional mono-, bi-, ou plurilíngue, bem planejado e de acordo com a realidade dos alunos que o compõem e com a sociedade em questão, pode ser efetivo tanto para alunos que representam minorias quanto maiorias linguísticas ao aprenderem uma língua adicional. Veremos no primeiro capítulo, que a noção de maioria e minoria linguísticas está transformando-se, visto que a grande maioria de falantes da língua global – o inglês – não é nativa. Além disso, há uma projeção para um futuro próximo de línguas, como o mandarim, que têm sido consideradas minoritárias, ganharem maior espaço no mundo globalizado, pelo grande número de falantes e pelo desenvolvimento econômico das nações que as representam.

Neste estudo, o grupo de informantes é cultural e linguisticamente diverso. As crianças têm acesso, pela sua família, ao português – língua oficial do país -, ao inglês – língua global estudada na escola -, e às línguas chinesas – mandarim e taiwanês, ainda

---

<sup>4</sup> Outro estudo poderia averiguar mais precisamente se a escola adota práticas educacionais minuciosas que a tornam próxima da monoglossia ou da heteroglossia. Conseguimos, através de nossa investigação, notar um movimento ao encontro da heteroglossia, porém, ainda atestamos que a escola é um instituto imersivo que privilegia o ensino da língua global, deixando a identidade linguística do aluno para segundo plano. Essa impressão foi criada devido a conversas pessoais com diversos profissionais da escola. A maioria dos professores ainda acredita que o uso da língua familiar do aluno na escola é um entrave ao objetivo final do ensino, que é unicamente a aprendizagem da língua global.

consideradas minoritárias. Trata-se aqui de um estudo focado no ensino pré-escolar, que é imersivo tanto nas escolas internacionais imersivas quanto nas bilíngues de prestígio. Levando-se em conta que a criança chega à escola pela primeira vez aos dezoito meses de idade para aprender uma língua adicional, esperamos que este estudo adicione dados pedagógicos tanto ao ensino imersivo quanto ao bilíngue de prestígio no Brasil, pois o grupo de crianças observadas encontra-se em um momento da escolaridade em que há imersão total em inglês tanto nas escolas bilíngues quanto imersivas brasileiras.

Embora o modelo imersivo pressuponha que as crianças sejam normalmente de maioria linguística e que a ênfase dada seja apenas à língua adicional, no caso, o inglês, é importante que a educação em outra língua possibilite a formação e a valorização de indivíduos plurilíngues e pluriculturais, não monolíngues e monoculturais em uma língua outra que não a familiar.

No primeiro capítulo desta dissertação, contextualizaremos o ensino internacional em inglês no Brasil. Realizaremos uma breve descrição histórica para localizar o leitor na trajetória do ensino de línguas e da chamada **Educação Bilíngue** (EB) no mundo e no nosso país até os dias de hoje. Na segunda parte do capítulo, mostraremos como um ensino pluricultural em língua adicional, que valoriza a cultura da língua adicional, mas principalmente a cultura do aluno, torna-se importante para o desenvolvimento cognitivo e linguístico da criança pequena.

No segundo capítulo, discutiremos a importância de buscar uma perspectiva interdisciplinar para investigar a emergência em língua adicional pela criança. Mostraremos como a **Linguística Aplicada** (LA) tem dado espaço ao espectro social da aquisição da linguagem sem perder sua qualidade como ciência, ao invés de olhar apenas para o indivíduo, considerando também o contexto e o papel do interlocutor no processo individual. Pensando nessa área de estudos, definiremos termos e mostraremos nossas opções, respeitando as escolhas de todos os pesquisadores e buscando terminologia que deixasse o mínimo de dúvidas conceituais para o leitor e que estivesse mais alinhada ao nosso ponto de vista e ao nosso objeto de estudo: a educação pluricultural em inglês pela

criança pequena. Ao falarmos sobre o contato da criança, nascida no Brasil, com o inglês, precisamos definir se chamaremos a língua de segunda, estrangeira ou adicional. Ao optarmos por denominar o processo vivido pelas crianças como desenvolvimento de **língua adicional**, há vários fatores que nos levam a essa decisão. O mesmo acontece ao definirmos o processo como aprendizagem, aquisição ou **emergência**. Também fundamental torna-se a definição dos termos **pluriculturalidade/plurilinguismo; multiculturalidade/multiculturalismo e bilinguismo**.

Fizemos leituras que formaram a base teórica e bibliográfica para este trabalho. Primeiro, descreveremos a Teoria Sociocultural Vygotskiana, principalmente os conceitos de internalização, atividades intramental e intermental, mostrando a importância do uso da linguagem como mediação entre o sujeito e seu desenvolvimento. Nesse terreno, falaremos sobre a relação da criança com o adulto e com as outras crianças e iniciaremos um levantamento sobre a importância do gesto, que será retratado novamente no subcapítulo posterior, que explora a área da Pragmática.

Retomaremos a questão do gesto nesta perspectiva e também retomaremos Vygotski<sup>55</sup> com a noção de tutela. Basearemos-nos em Bitar (2002), Melo (2005) e em seus estudos sobre produção e compreensão orais entre crianças de cinco, oito e dez anos de idade, e faremos uma releitura das modalidades de tutela descritas por elas para observar como ocorreu o diálogo em língua adicional entre professor e crianças na sala de aula durante o momento da roda. Através de tal busca, viremos como o contato com a língua, e seu conhecimento, é construído ao longo da interação dialógica e com o apoio da linguagem contextualizada.

A última parte do capítulo dois abordará a importância da brincadeira livre para o desenvolvimento linguístico e cognitivo da criança pequena. Estudaremos o lúdico e como partir do mesmo para uma vivência positiva na língua adicional. Assim, pretendemos entender como o livre pode ser incorporado ao ambiente formal da sala de aula. Utilizaremos o conhecimento advindo dessas leituras para observar o momento da

---

<sup>55</sup> Optamos por escrever **Vygotski** desta maneira pela transcrição fonética direta do russo para o português. Usaremos a mesma combinação para as versões em inglês (*vygotskiano*; *vygotskian*).

roda, dirigido pelo professor, e pensar como aliar a tal momento livre o que o lúdico traz de desenvolvimento à criança.

Feitas tais observações, descreveremos a metodologia de pesquisa, fornecendo detalhes como a observação ocorreu. Os dados foram coletados principalmente através de vídeos, já que a pesquisadora era a professora-participante do grupo e precisava rever as cenas posteriormente para análise mais detalhada dos eventos. Além disso, as imagens foram fundamentais para observar o uso do gesto pelas crianças, que será considerado, em nossa análise, um elemento importante no início da emergência em uma nova língua. O gesto é cultural e faz parte da linguagem e da interação entre pessoas. Para a criança pequena, que está começando a falar sua língua familiar e, neste caso, também uma língua adicional, o gesto substitui muitas vezes linguagem verbal ainda incipiente e cria uma atmosfera de participação no grupo.

Antes do início da observação, pedimos autorização à escola para a realização do estudo e para a análise de políticas internas. Também coletamos autorização dos responsáveis pelas crianças observadas e manteremos confidenciais as identidades de todos os envolvidos, não levantando nomes da escola, de seus profissionais e das crianças.

O capítulo da análise abordará, no primeiro momento, a realidade pluricultural da escola em que foi realizado este estudo de caso. Em seguida, descreveremos o grupo de informantes e analisaremos sua bagagem linguístico-cultural. Falaremos em detalhes sobre pontos fundamentais nesse contexto educacional, como a adaptação da criança pequena à escola internacional, à sala de aula imersiva e à língua adicional. Nesse terreno, mostraremos como o professor tenta criar um vínculo afetivo com os seus alunos e em que medida tal relação favorece seu contato com a língua adicional. Descreveremos também o momento da roda, momento em que foi realizada a observação, por ser caracterizado por um diálogo entre o professor e todos os alunos juntos, na busca por conhecerem melhor a escola, a língua e diversas habilidades cognitivas e motoras. Assim, situaremos a roda dentro da rotina da sala de aula e mostraremos em que medida ela se torna um momento diário de trabalho especial com a nova língua, principalmente pelo

uso da linguagem contextualizada, da música, dos gestos e do estabelecimento de uma rotina.

Definiremos a roda como ritual, social, e atividade dirigida pelo professor que promove conhecimento. Em seguida, analisaremos excertos das gravações que mostram como a criança apropria-se da linguagem verbal e extraverbal apresentada pelo outro, seja professor ou coetâneo.

Nas discussões finais, retomaremos as questões levantadas ao longo de todo o trabalho. Ao final da dissertação, faremos a proposta de um momento prévio à roda que traria a brincadeira livre já ligada ao seu conteúdo, que seria trabalhado pelo professor minutos depois, quando a roda fosse iniciada. Através dessa oportunidade lúdica, o professor conseguiria maior participação das crianças na roda, exatamente por ver o que mais as interessa quando exploram os materiais em questão livremente. Assim, o momento da roda tornar-se-ia mais participativo, relevante, de interesse dos alunos e, portanto, mais social.

Esperamos refletir sobre a importância da educação pluricultural em inglês no Brasil e como a criança pequena envolve-se com uma língua adicional. Assim, buscamos adicionar dados, reflexões e levantar possíveis hipóteses e questões para o professor e para o pesquisador interessados nesse campo de estudos múltiplo, que envolve conhecimentos das áreas da Teoria Sociocultural (TSC), LA e dos estudos da Educação envolvendo desenvolvimento infantil e o lúdico.

# 1 A ESCOLA E O DESENVOLVIMENTO PLURICULTURAL DA CRIANÇA

## 1.1 Educação bilíngue, o ensino de prestígio no Brasil e a escola imersiva em inglês

“A educação bilíngue é, acima de tudo, um empreendimento de amor para todas as crianças do mundo, que serão os homens e as mulheres do futuro”<sup>6</sup> (GARCÍA, 2009, p. 383, tradução nossa).

Antes de pensarmos como se caracteriza a educação bilíngue e/ou monolíngue em língua adicional no Brasil nos dias de hoje, precisamos pensar no papel da educação e da língua inglesa. Em um mundo em que fronteiras são estreitas, o contato entre pessoas de diversas nacionalidades e culturas torna-se uma situação corriqueira em muitos locais. Na Europa, por exemplo, sempre houve um fluxo grande de imigração e emigração entre países devido à sua proximidade física e devido também a questões geopolíticas, como guerras e revoluções. As negociações iniciadas pela França e pela Alemanha depois da Segunda Guerra Mundial geraram, após o ano de 1992, a União Européia, que veio a facilitar ainda mais o deslocamento humano entre países. Por exemplo, ao visitar a França, um turista depara-se com uma variedade de línguas usadas por diferentes pessoas no metrô, nas ruas e nas lojas. Embora a língua oficial do país seja o francês, já se podem ver anúncios em inglês para que turistas e moradores estrangeiros compreendam o que a mensagem significa. Quando se entra no ônibus de turismo, os fones de ouvido dão opções de mais ou menos dez línguas para o turista ouvir a história da cidade de Paris, por exemplo, enquanto observa os monumentos famosos sentado no ônibus.

---

<sup>6</sup> (...) *bilingual education is, above all, an enterprise of love for all the children of the world who will be the men and the women of the future.*

Ou seja, nota-se que a União Européia e todos os demais países europeus podem ser considerados um continente formado por nações em sua maioria bilíngues ou plurilíngues, como a Suíça, seja por sua história ou pelo contato entre pessoas, já que é um país constituído por grandes influências de fronteiras com a França, a Itália e a Alemanha. As línguas suíças oficiais são o francês, o italiano, o alemão e o romanche falado. Porém, devido ao número de estrangeiros que visitam o país a turismo, torna-se natural o uso rotineiro de outras línguas também, como o inglês, em propaganda de lojas e avisos de diversos fins nas ruas. Com o passar do tempo, o número de pessoas de outras culturas que passam a morar no país começa a alterar gradativamente a vida linguística do mesmo. O número de portugueses e brasileiros que moram na Suíça aumenta também o uso do português no país. Ou seja, a Suíça é um exemplo de país com dia-a-dia plurilíngue tanto oficial quanto usualmente.

O exemplo acima pretende mostrar como não existem barreiras linguísticas no mundo. Ou melhor, que tais barreiras e preconceitos não deveriam existir. Essa questão foi bem explorada no livro “A educação bilíngue no século 21 – uma perspectiva global” (*Bilingual Education in the 21st century – A global perspective*) de García (2009)<sup>7</sup>. Ela advoga o fato de que a EB<sup>8</sup> seria a única forma de educar as crianças no século XXI, em que se torna fundamental ser falante de duas ou mais línguas. Porém, esse deve ser um processo adicional e não subtrativo. Sua visão é contra o conceito de bilíngue 1+1=2, a favor de uma noção em que o bilíngue, não sendo uma soma de dois indivíduos monolíngues, é um falante que desenvolve conceitos e habilidades diferentes, específicas

---

<sup>7</sup> Em maio de 2009, em palestra proferida no Brasil, no **Terceiro Congresso Brasileiro de Escolas Bilíngues**, em São Paulo, García explicou a importância de proporcionar que a criança, que está em uma escola aprendendo uma língua adicional, tenha sua própria língua familiar valorizada e sua cultura celebrada na escola. Assim, evita-se o desgaste de línguas não-valorizadas na educação oficial, quando a criança vai para a escola e deixar de usar sua língua em detrimento do sistema estrangeiro, e também se valorizam questões de autoestima e individualidade.

<sup>8</sup> Ao descrever a EB, García (2009) utiliza o termo **bilíngue** para significar **plurilíngue** também.

e características de uma pessoa bilíngue que “translíngua”<sup>9</sup> de um sistema linguístico para outro ou outros concomitantemente. A autora chamou de “translinguagem” a habilidade de o falante bilíngue permutar de um código para outro na sua necessidade de fazer sentido do próprio mundo, que é envolto por várias línguas. As práticas discursivas e linguísticas dos plurilíngues, diante da multiplicidade de possibilidades, e a habilidade de mudar de um idioma para outro vão além do conceito de *code-switching* (justaposição de dois sistemas linguísticos diferentes em um mesmo ato de fala, levando-se em conta mais o fator linguístico do que o contexto discursivo em que se insere o falante). O conceito de “translinguagem”, por outro lado, considera o contexto discursivo primordial, pois está diretamente ligado às práticas do falante. Para esta pesquisa, o contexto também é considerado fundamental na relação falante-língua.

A educação, como argumentou García (2009), deve ser igualitária no sentido de incluir todos de quaisquer culturas e deve ser plurilíngue, dependendo do quadro de alunos de que a escola se constitui. Dessa forma, como disse García (2009, p. 387), a educação em mais de uma língua atualmente tem o papel de “permitir que as crianças construam identidades múltiplas, construam habilidades para ‘translinguar’ e utilizem várias línguas nas maneiras flexíveis do futuro”<sup>10</sup> (tradução nossa). Como a pesquisadora mostrou, então, os indivíduos plurilíngues que “translinguam” conseguem, por essa troca dinâmica, dar sentido ao mundo envolto por todas essas línguas, sendo que cada sistema tem seu uso específico e sua conotação afetiva.

Porém, cada sociedade deve aplicar o tipo de educação mais coerente para a sua realidade, dependendo dos contextos sociais e anseios. García (2009) classificou nove tipos de EB divididos em quatro quadros teóricos embasados na dicotomia **ideologia monoglóssica** versus **heteroglóssica**. Ela mostrou como a EB tradicional embasada na

---

<sup>9</sup> Em seu livro, García (2009, pp. 42-50) explica o conceito de *translanguaging* aqui traduzido como “translíngua” ou “translinguagem” e o compara com o conceito de *code-switching*.

<sup>10</sup> *allow children to build multiple identities, construct abilities to translanguage and use multiple languages in the flexible ways of the future.*

ideologia monoglössica não é mais coerente com o século XXI, em que há um processo natural de desenvolvimento do plurilinguismo. Assim, outros tipos de ensino bilíngue estão alinhados com uma proposta que busca o plurilinguismo múltiplo, que desenvolve e valoriza a forma de “translinguar”. Assim, propõe-se uma pedagogia que adota a “translinguagem” como prática escolar. Como a autora explica, a EB no mundo surgiu com uma visão monoglössica no pós-Guerra por iniciativa dos Estados Unidos. Os modelos heteroglössicos foram surgindo com a necessidade de não se perder as primeiras línguas das crianças, valorizando suas culturas e seus idiomas na escola.

García (2009, p. 134) sumariza esses nove tipos de EB em uma tabela, que traduzimos aqui na tabela 1. Os tipos refletem diferentes objetivos e sociedades. O importante é que cada sociedade saiba o porquê de adotar determinado modelo sem desvalorizar o aluno, planejando o curso de forma que leve ao sucesso do desenvolvimento da língua adicional.

Abaixo da tabela de García (2009, p. 134, tradução nossa), ela descreve as abreviações que usou para *ThL* (*Threatened language* – “língua ameaçada” ou minoritária) e *DL* (*Dominant language* - “língua dominante”):

“Os modelos monoglössicos iniciam com a primeira língua ou a segunda língua da criança, ou ambas. Devido aos modelos heteroglössicos começarem por uma concepção bilíngue, e não monolíngue, não indicamos as línguas como sendo primeira nem segunda, mas, ao invés disso, indicamos se elas são ameaçadas (*ThL*) ou dominantes (*DL*). Quando as línguas não tem uma valência [não são primeira nem segunda] clara de poder, elas são indicadas simplesmente como X ou Y. Para alguns tipos, dependendo do grupo em questão, as línguas X/Y poderiam também ser ameaçadas ou dominantes. Essa situação está indicada com parênteses”<sup>11</sup>.

---

<sup>11</sup> *Monoglossic models start out with either the child's first language or the child's second language or both. Because heteroglossic models start out from a bilingual and not a monolingual conception, we do not indicate the languages as being either first or second, but instead indicate whether they are threatened (ThL) or dominant (DL). When the languages do not have a clear power valence, they are indicated simply as X or Y. For some types, depending on the group in question, the X/Y languages could be also be threatened or dominant. This situation is indicated with parentheses.*

**Tabela 1 - Tipos de Educação Bilíngue e características (GARCÍA, 2009, 134, tradução nossa)**

Tipo de EB	Objetivo linguístico	Orientação/Ecologia linguísticas	Ecologia cultural	Tipo de crianças	Ênfase linguística inicial
MONOGLÓSSICA					
Transicional	Monolingüismo	Problema/troca	Monocultural	Minoria linguística	L1
Manutenção	Bilingüismo aditivo	Enriquecimento/manutenção	Bicultural	Minoria linguística	L1+L2
Prestígio	Bilingüismo aditivo	Enriquecimento/adicação	Monocultural para bicultural	Maioria linguística	L1+L2
Imersão	Bilingüismo aditivo	Enriquecimento/adicação	Monocultural para bicultural	Maioria linguística	L2
HETEROGLÓSSICA					
Imersão revitalização	– Bilingüismo recursivo	Certo/revitalização das línguas em risco	Multiplicidade bicultural	Minoria linguística Diferentes pontos do contínuo bilíngue	<i>ThL</i>
Desenvolvimental	Bilingüismo recursivo	Certo/revitalização das línguas em expansão	Multiplicidade bicultural	Minoria linguística Diferentes pontos do contínuo bilíngue	<i>ThL+DL</i>
Polidirecional língua dual	ou Bilingüismo dinâmico	Recurso/plurilingüismo	Transcultural	Todos os pontos no contínuo bilíngue	<i>X(ThL)+Y(DL)</i>
CIIL	Bilingüismo dinâmico	Recurso/plurilingüismo	Transcultural	Todos os pontos no contínuo bilíngue	<i>DL+X</i>
Multilingüal múltiplo	Bilingüismo dinâmico	Recurso/plurilingüismo	Transcultural	Todos os pontos no contínuo bilíngue	<i>X(ThL)+Y(DL)</i>

- A tabela original encontra-se em GARCÍA, O. **Bilingual Education in the 21st century – A global perspective**. United Kingdom: Wiley-Blackwell, 2009. p. 134.

Ao realizarmos a análise da EB no mundo para entendermos como esse ensino é concebido no Brasil, precisamos primeiramente compreender como isso acontece em outros países do nosso continente. Hamel (2009, informação verbal)<sup>12</sup> mostra-nos a resistência da América Latina em considerar-se plurilíngue, devido à impossibilidade de convivência de diversas línguas no mesmo território. Adotando o ponto de vista de que plurilinguismo significa enriquecimento, Hamel (2009) mostra o movimento dinâmico entre as línguas que estão em seu território, por exemplo, as comunidades indígenas, as línguas-oficiais e da maioria dos seus habitantes, e as línguas que migram e seguem o caminho dos falantes que se movem de um país a outro. Assim, o continente latinoamericano tende a dois movimentos. O primeiro deles é a **educação bilíngue assimilacionista**, principalmente para as comunidades indígenas, pois, através de um ensino na língua indígena e na língua oficial do país, faz-se com que o indígena assimile a cultura nacional e vá perdendo a sua própria cultura. (Esse tipo de educação bilíngue está alinhado com o tipo **monoglóssico transicional** apresentado na tabela 1). A EB para o indígena, como também ressaltou Hamel (2008, p. 58)<sup>13</sup>, parte de iniciativas rurais públicas e é caracterizada por um ensino pobre quanto a materiais e formação de professores, resultando em um processo subtrativo, com tendência à perda da língua indígena a favor da língua oficial do país.

Devido ao grande fluxo de imigração européia no século XIX no continente, o tipo comum de educação em língua não-oficial é o ensino dos filhos de imigrantes na língua do país de origem da família (similar ao tipo **Imersão** da tabela 1). A princípio, essas

---

<sup>12</sup> Em palestra proferida no Brasil, São Paulo – SP, em maio de 2009, Hamel faz uma análise socio-linguístico-cultural da América Latina e mostra como ainda a educação bilíngue no continente é subtrativa e de iniciativa privada da elite socioeconômica. Mostra também como um continente usualmente tão plurilíngue tende ao monolingüismo.

<sup>13</sup> Em seu artigo, Hamel descreve o caráter plurilíngue da América Latina, os problemas da segregação linguístico-cultural entre os diferentes grupos que formam as nações da América Latina, o que tende a levá-las a um falso monolingüismo. Ao final do artigo, ele advoga a importância de aceitar-se e valorizar o pluriculturalismo desses países, colhendo os benefícios que a diversidade linguístico-cultural, já existente, pode trazer a essas nações.

escolas foram criadas pelos próprios imigrantes para que conseguissem preservar sua língua e sua cultura e para educarem os filhos em outro continente preservando a cultura familiar. Com o passar do tempo, as escolas abriram-se mais à cultura nacional e à língua oficial do país que as sedia, principalmente pelo aumento do número de famílias não-imigrantes que matriculava seus filhos nas escolas. Assim, mudanças no currículo foram feitas de acordo com essa nova esfera. Assim, mantiveram-se monolíngues ou tornaram-se bilíngues de prestígio por iniciativa privada. Esse tipo de ensino, então, resultou em um processo aditivo, pois, além de ensinar-se a primeira língua dos filhos de imigrantes, ensinava-se a língua oficial, seja esta o espanhol ou o português, para aqueles cujas famílias não eram das culturas estrangeiras e sim da cultura nacional.

A seguir, veremos mais especificamente como o ensino de línguas estrangeiras desenvolveu-se no Brasil, fazendo um breve histórico que chegará até a contemporaneidade, atestando que nossa EB reflete a realidade de nosso continente, com a criação de escolas bilíngues de prestígio ou até mesmo escolas imersivas, denominadas internacionais, como a instituição de ensino para este estudo de caso, ambas pela iniciativa privada.

Chagas (1979, pp. 103-129) falou do ensino de línguas estrangeiras no Brasil desde os primeiros colégios fundados pelos jesuítas, mostrando como a escola secundária continha em seu currículo o ensino de línguas clássicas e/ou modernas dependendo da época cultural e sociohistórica do país. Antes de 1931, a escola secundária considerava o ensino de latim e de grego como disciplinas mais destacadas. Gradativamente, o ensino de línguas modernas tomou a mesma importância que o ensino das línguas clássicas. Após 1931, no Colégio Pedro II, com a tentativa de democratização da escola secundária, o único idioma clássico ainda estudado, o latim, perdeu forças frente às línguas estrangeiras modernas, o francês, o inglês e o alemão (este último pouco estudado). Para o autor, esse momento foi um marco no ensino de idiomas no país porque “no que tange à orientação propriamente didática, o regime de 1931 constituiu a primeira tentativa realmente séria já empreendida entre nós para atualizar o estudo dos idiomas modernos”.

(Chagas, 1979, p. 110). Como Chagas citou ainda em nota de rodapé, a Portaria de 30 de junho de 1931, do Ministério da Educação e da Saúde Pública, nomeou o **método direto intuitivo**, ou melhor, “o ensino da língua estrangeira na própria língua estrangeira” (Portaria de 30/06/1931 *apud* CHAGAS, 1979, p. 110)<sup>14</sup>. A proposta foi inovadora, mas deixou a desejar, na prática, pelo número limitado de horas dedicado ao estudo dos idiomas e pela não-adequada formação docente, levando à prática silenciosa de aprendizagem pela tradução.

Podemos dizer que essa foi a primeira tentativa de ensino de línguas estrangeiras por imersão ou, melhor, parcial imersão. Além disso, Chagas (1979, p. 111) completou que havia também a preocupação com o conhecimento cultural além do linguístico, fazendo com que, pela língua, se conhecessem outras civilizações. Com a Lei de Diretrizes e Bases em 1961, que pretendia responder a um Brasil mais moderno no final do século XX, o estudo de línguas foi visto no país apenas como disciplina complementar ou optativa, saindo da categoria de disciplina obrigatória na escola secundária. Porém, aos poucos, a globalização foi exigindo que as pessoas no mundo todo e também no Brasil não só conhecessem idiomas, mas pudessem utilizá-los em situações reais de comunicação.

Por volta da década de 1980, começaram a surgir escolas bilíngues de prestígio e escolas internacionais no Brasil pela iniciativa privada e, no século XXI, nota-se um crescimento acelerado do número dessas instituições, principalmente nas regiões Sul e Sudeste. Além disso, pode-se notar que a maioria das escolas bilíngues ou monolíngues em língua adicional tem como idioma de instrução o inglês. A língua inglesa é considerada global e, devido à importância de uso, tanto o Brasil quanto diversos outros países em todo o mundo têm escolas imersivas em inglês para garantir que, pelo menos aqueles que têm renda para custear esse tipo de educação, eduquem filhos bilíngues, ou plurilíngues, no idioma internacional desde pequenos. Porém, como García também comenta em sua obra, a EB no século XXI deve abranger não apenas grupos de elite e

---

<sup>14</sup> MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E SAÚDE PÚBLICA. Portaria de 30 de junho de 1931.

majoritários, mas também grupos de menor poder aquisitivo e/ou representantes de línguas consideradas minoritárias.

Moura (2009), em sua dissertação de Mestrado, cujo título é “Com quantas línguas se faz um país? Concepções e práticas de ensino em uma sala de aula na educação bilíngüe”, fez um histórico da EB no Brasil, mostrando como nosso país tende ao monoculturalismo:

“Embora o Brasil seja um país marcadamente pluricultural, e a formação de seu povo esteja entrelaçada às sucessivas ondas de imigrações que passam a ocorrer a partir de 1500, os estudos sobre o bilingüismo e o multilingüismo no Brasil são muito recentes, a maior parte tendo sido realizados há menos de dez anos” (MOURA, 2009, p. 24)

O Brasil tem o português como única língua oficial, reflexo do processo de colonização portuguesa e constituição como nação desde 1500. Porém, é um país repleto de diversas culturas, devido à existência, mesmo antes da colonização europeia, dos povos indígenas e devido também à imigração de diversas comunidades européias ao longo da história. Além disso, não se pode esquecer a comunidade surda-muda do país, que tem acesso a algumas escolas bilíngües com Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS).

“O panorama lingüístico brasileiro é complexo e multifacetado, embora a legislação educacional ainda não tenha contemplado as diversas comunidades lingüísticas do país. Contudo, as pressões políticas em defesa dos direitos lingüísticos dessas comunidades conseguiram recentemente duas importantes conquistas: o reconhecimento do direito dos povos indígenas e da comunidade surda de receber educação bilíngüe, em suas línguas maternas e em português” (MOURA, 2009, p. 34).

Ou seja, na busca por uma identidade monocultural, o país “esconde” oficialmente o quanto é multifacetado e rico em diversidade devido a essa interação entre diferentes culturas. Espera-se, portanto, que diversos lados da sociedade aflorem na iniciativa de pressionarem o governo a aumentar a possibilidade de convivência pluricultural na escola oficial do país.

Assim, nossa realidade é semelhante à de todo o continente latinoamericano, como vimos com Hamel (2008), que recebeu grande número de imigrantes, em sua maioria, europeus. Moura (2009, p. 25) adiciona:

“Ao imigrarem de seus países de origem e instalarem-se no Brasil, todos esses povos trouxeram consigo sua língua e sua cultura. Alguns se organizaram em comunidades que buscaram preservá-las, e para isso fundaram escolas, igrejas, clubes e associações nas quais mantiveram seus hábitos, tradições e costumes. As gerações que se seguiram, nascidas no Brasil, apresentaram características da interação entre as culturas que construíram sua identidade, e as línguas e costumes foram se misturando”.

Assim, o contato entre culturas pode e deveria originar educação bilíngue oficial. Devido ao contato fronteiriço entre o Brasil e outros países do continente, como Argentina, Paraguai e Uruguai, faz-se necessária a educação bilíngue em português-espanhol para quem vive nesses territórios. A Argentina e o Brasil fazem parte do **Projeto Escola Intercultural de Fronteira** desde 2004 e mais três países (Paraguai, Uruguai e Venezuela) entrariam nesse projeto no ano de 2009<sup>15</sup>. Por esse projeto, escolas públicas de ambos os países fazem intercâmbio de professores que ensinam em suas línguas familiares, assim, professores brasileiros, que trabalham no Uruguai, ensinam o português, da mesma forma que professores uruguaios vêm lecionar espanhol nessas escolas fronteiriças no Brasil.

Ou seja, o Brasil é um país oficialmente monocultural com vestígios de pluriculturalismo em todo canto. Aos poucos, mais iniciativas a favor de uma educação bi- e pluricultural vão proporcionar ao país e a seus cidadãos, tanto representantes de minoria quanto maioria linguísticas, a oportunidade de viver na escola essa riqueza que faz parte da nossa constituição.

Quanto às escolas da rede privada, de acordo com García (2009), as escolas de prestígio e internacionais existem desde o início do século XX, porém houve um

---

<sup>15</sup> CONFEDERAÇÃO NACIONAL DE MUNICÍPIOS, <http://www.cnm.org.br/institucional/conteudo.asp?iId=106691>). Acessado em 07/09/2009 e em 26/09/10, quando não se pode ainda averiguar se Paraguai, Uruguai e Venezuela já fazem parte do projeto.

crescimento acelerado nas últimas décadas, devido à globalização dos negócios e o crescimento de organizações globais. Em cada local do globo, essas escolas vão tomar a forma coerente com a sua realidade social. Assim, há dois tipos principais de escolas de elite: bilíngues (de prestígio) no ensino de ambas as línguas, a do país que sedia a escola e uma língua adicional, e monolíngues (internacionais) apenas em língua adicional.

A escola bilíngue de prestígio apresenta o conteúdo curricular, a partir da pré-escola, nas duas línguas por um processo de imersão parcial. Essa escola não se originou apenas do interesse de comunidades de imigrantes, e sim de uma necessidade sociocultural de fazer com que as crianças conhecessem uma língua adicional de prestígio cada vez mais cedo, junto com a aprendizagem da língua nacional. A princípio, portanto, a maioria dos alunos são filhos de brasileiros que estão na escola bilíngue por motivos instrumentais.

A escola internacional imersiva, como a observada para este estudo, teria outra proposta. Ao contrário, foi criada, a princípio, para educar filhos de imigrantes expatriados de língua inglesa no Brasil, pois privilegia a educação na língua adicional, em que também é realizada a alfabetização, por imersão total, sendo a língua oficial do país ensinada em uma média de apenas três aulas semanais a partir do Ensino Fundamental em caráter de segunda língua. Porém, diversas famílias brasileiras estão optando por este tipo de ensino.

A instituição de ensino cultiva práticas culturais como datas festivas e diversas comemorações do país de origem no calendário escolar que se inicia em agosto e segue até junho do ano seguinte. Embora os professores devam falar apenas em inglês, as crianças e os educadores da pré-escola são autorizados a falar em português para ajudar a criança que ainda está se tornando um falante emergente em inglês. Como ainda caracterizou García (2009), a educação imersiva tem pouca instrução na língua oficial do país que sedia a escola; por isso, ela denomina institutos internacionais como não-representantes de plurilinguismo, e sim, bilinguismo subtrativo

## 1.2 Pluriculturalismo, Plurilinguismo e o papel da escola internacional

“O plurilinguismo é muito mais a condição humana normal do que o monolinguismo”<sup>16</sup> (COUNCIL OF EUROPE, 2009, tradução nossa).

“Os objetivos culturais, linguísticos e cognitivos da educação bilíngue são interrelacionados e estão, conseqüentemente, intimamente ligados com os objetivos afetivos. A importância da própria imagem pode, em última análise, ser o produto final único e mais importante da educação bilíngue”<sup>17</sup> (VON MALITZ, 1975 *apud* GARCÍA, 2009, p. 391, tradução nossa<sup>18</sup>).

O “Conselho Europeu” (2009) (*Council of Europe*) deixou claro, em seu documento “A celebração da diversidade linguística” (*The celebration of linguistic diversity*), que a diversidade de culturas e de línguas está cada vez mais sendo vista como positiva e, portanto, deve ser celebrada em todo o mundo. O artigo recorda que as línguas têm similaridades, principalmente as línguas que fazem parte da mesma família como as línguas germânicas e românicas, lembrando o quanto comum é termos “empréstimos”, ou melhor, estrangeirismos entre diferentes idiomas, que se originam do contato entre seus falantes. Assim, esse documento procurou mostrar como é dinâmico o uso das línguas pelas pessoas de diferentes culturas.

Outro dado relevante para esta pesquisa é que mais da metade do mundo (lembremos que há mais de seis bilhões de pessoas) fala duas ou mais línguas, mostrando a

---

<sup>16</sup> *Plurilingualism is much more the normal human condition than monolingualism.*

<sup>17</sup> “(...) *the cognitive, linguistic and cultural goals of bilingual education are interrelated and are, in turn, closely linked to the affective goals. The importance of self-image may, in the final analysis, be the single most important outcome of bilingual education*”.

<sup>18</sup> VON MALITZ, F. **Living and learning in two languages: bilingual-bicultural education in the United States**. New York: McGraw-Hill, 1975.

característica bi- ou plurilíngue da maioria dos falantes. Há cerca de sete mil línguas faladas em todo o mundo, sendo que algumas línguas são faladas por grande número de pessoas, como o inglês e as línguas chinesas, e há aquelas que são faladas por pequenas comunidades linguísticas. De qualquer forma, o que nos importa é que tanto maiorias quanto minorias linguísticas constroem a identidade plurilíngue e pluricultural que vivemos hoje. Além disso, com as barreiras entre países cada vez mais estreitas, ser falante de mais de dois idiomas torna-se natural.

Kraddol (2006) faz uma análise da social e histórica da língua inglesa e de seus falantes desde o século XV e mostra as principais mudanças que têm ocorrido desde o início do novo século no mundo, como o gradativo aumento do estudo de línguas estrangeiras por nativos de inglês; o desenvolvimento de economias asiáticas e latino-americanas que têm acarretado em maior necessidade de falantes de línguas como o mandarim e o espanhol, além do constante crescimento do número de falantes de inglês não-nativos. Quanto ao estatuto da língua inglesa na contemporaneidade, ela deixa de ser estrangeira, já que, como Kraddol (2006, p. 29) mostra, a grande maioria das interações, em que o inglês é meio de comunicação, ocorrem entre dois interlocutores não-nativos na língua. Assim, a língua inglesa ganha o estatuto de língua **global**, já que é o canal pelo qual há a comunicação entre a maioria das pessoas no atual mundo globalizado. Como descreve (KRADDOL, 2006, p. 12, tradução nossa), é uma língua global porque

“o inglês está agora redefinindo as identidades individuais e nacionais em todo o mundo; (...); criando novos padrões de exclusão social e riqueza globais; e sugerindo novas noções de responsabilidades de cidadania e de direitos humanos”.<sup>19</sup>

Além disso, a intitulação da língua inglesa como global levou a uma redefinição também de quem é o falante dessa nova língua, tendo em vista que a maioria dos falantes

---

<sup>19</sup> *English is now redefining national and individual identities worldwide; (...); creating new global patterns of wealth and social exclusion; and suggesting new notions of human rights and responsibilities of citizenship.*

não é nativa. Assim, “o inglês global tem levado a uma crise de terminologia. As distinções entre ‘falante nativo, ‘falante de segunda língua’, e usuário de língua estrangeira’ tem tornado-se confusas”<sup>20</sup> (KRADDOL, 2006, p. 110, tradução nossa). Portanto, estamos em um momento em que, mais que desvendar a categoria a que se encaixa o falante, precisamos focar-nos na proficiência que tem em inglês, não no seu *status* bi- ou plurilíngue. Essa mudança de olhar e esse novo instante de transformação global causam consequências em diversas áreas de uma nação, inclusive na educação, como veremos adiante, e na política. Como também demonstra Kraddol (2006, p.89), alguns governos têm discutido a importância de que a nação aprenda uma língua estrangeira e também a ambição de tornarem seus países oficialmente bilíngues. Precisamos ressaltar que, embora monolíngues em documentos oficiais, a maioria dos países do mundo tem práticas bi- ou plurilíngues.

Como vimos no subcapítulo anterior, o Brasil também é monolíngue apenas em seus documentos oficiais. Como nos lembra Moura (2009, p. 14),

“assim como outros países, o Brasil tem recebido grandes fluxos migratórios que desafiam a educação a incluir em sua agenda questões relativas à diversidade lingüística e cultural. A importância dessas questões se exacerba em situações em que há línguas em contato, como os contextos de bilingüismo e multilingüismo.”

Com os novos meios de comunicação em constante desenvolvimento, como a internet, a necessidade de imigrantes assimilarem a cultura do país em detrimento da sua cultura familiar é menor quando vêm para o Brasil ter seus filhos, por exemplo. O contato com a família à distância está mais próximo agora, com o uso de chamadas de vídeo e outras ferramentas que aproximam familiares mesmo estando em países diferentes. Neste século, precisa haver maior valorização e manutenção das culturas familiares, enquanto

---

<sup>20</sup> *Global English has led to a crisis of terminology. The distinctions between ‘native speaker’, ‘second-language speaker’, and ‘foreign-language user’ have become blurred.*

há a absorção de uma nova cultura e a aquisição de uma nova língua, o que leva a um processo linguístico-cultural aditivo e não subtrativo.

As escolas imersivas, ou melhor, internacionais no Brasil não surgiram por iniciativa do governo, e sim, por iniciativa privada representada pela elite social-econômica que, seja por motivos de manutenção de línguas de imigrantes ou por pensar em lucro através da educação em inglês, foram abrindo escolas deste tipo no país. Como veremos no capítulo quatro, a escola internacional, como a observada para este estudo, embora criada para colaborar com a manutenção da língua e da cultura com a educação imersiva para filhos de imigrantes, seu público maior hoje se concentra na população brasileira, ou seja, famílias brasileiras optam cada vez mais por uma educação em língua adicional para que seus filhos tornem-se ao menos falantes bilíngues, senão plurilíngues, indo ao encontro das necessidades da contemporaneidade.

Von Malitz (1975 *apud* GARCÍA, 2009: 391) enfatizou a importância dos objetivos afetivos que a EB deve cobrir. Além das vantagens cognitivas, do melhor desenvolvimento de conhecimentos linguísticos e culturais, da tendência a vivenciar um melhor letramento nas duas línguas, todos esses fatores ligados ao fato de a criança ter contato com dois sistemas atrelados a conhecimentos diferentes de uma criança monolíngue; vantagens essas são justificativas de uma educação em mais de uma língua, mas a criança plurilíngue emergente na escola deve, antes de qualquer fator, sentir-se valorizada quanto à sua cultura familiar e às sua(s) primeira(s) língua(s). Assim, em uma escola tal qual a internacional, em que crianças de diversas culturas e bagagens linguísticas encontram-se para aprenderem uma língua adicional de prestígio, como o inglês, é importante que essa comunidade de alunos sintam-se valorizada em cada uma de suas culturas e línguas. Nesse sentido, a escola internacional deixaria de ser monolíngue para tornar-se plurilíngue e deixaria de ser monocultural para representar o pluriculturalismo. Mesmo que proporcionando a aprendizagem de uma língua só e sua respectiva cultura como forma de meio de comunicação em comum entre todos da

comunidade escolar, não se deveria esquecer a individualidade e a identidade de cada criança, incorporando essa diversidade em seu currículo.

Pesquisadores como Cummins (2009, informação verbal), Swain (2009, informação verbal), García (2009, informação verbal), De Mejía (2009, informação verbal) e Hélot (2009, informação verbal)<sup>21</sup> mostraram em suas pesquisas mais recentes como a validação das culturas e das línguas dos alunos favorece o aumento da autoconfiança e, portanto, colaboram para o desenvolvimento da língua adicional. Assim, está desconstruída a ideia de que, para aprender-se uma língua adicional com sucesso, deve-se imergir no novo sistema e esquecer o uso da(s) língua(s) familiar(es); ao contrário, a valorização da(s) língua(s) da criança torna-se fundamental para que ela desenvolva a língua adicional sem complicações e de maneira afetiva positiva. Dessa forma, Cummins (2009, informação verbal) e Swain (2009, informação verbal) demonstraram como o professor pode facilitar o processo de aprendizagem da língua adicional, se incluir, de forma inteligente, a língua familiar da criança em sala de aula. García (2009, informação verbal), De Mejía (2009, informação verbal) e Hélot (2009, informação verbal) são a favor de um ensino cada vez menos de prestígio e de maior alcance a todas as crianças, independente da cultura e da classe social. Como García (2009, informação verbal) ressalta, a educação em mais de uma língua deve estar ao alcance de todas as crianças no mundo todo. Hélot (2009, informação verbal) relatou como um projeto pluricultural em uma escola de primário na França (Alsácia) colaborou para a diminuição do preconceito existente entre colegas contra os alunos de culturas minoritárias. Ela demonstrou como

---

<sup>21</sup>Dialogamos com esses pesquisadores no ano de 2009, em dois eventos em São Paulo: **Terceiro Congresso das Escolas Bilíngues Brasileiras**, em maio (Cummins, Swain e García) e **Terceiro Simpósio de Bilinguismo e Educação Bilíngue da América Latina**, em julho (De Mejía e Hélot). As produções desses autores e suas palestras enfatizam que a cultura da criança e sua língua familiar devem ser valorizadas na escola, na medida em que não prejudicam o desenvolvimento da língua adicional e sim colaboram para uma aprendizagem mais efetiva e afetiva.

engajou os pais na busca por uma educação pluricultural e uma consciência linguística maior das crianças (*language awareness*<sup>22</sup>, conceito definido por Hélot).

A seguir, elencaremos as áreas do conhecimento que colaboram para explorarmos a questão do pluriculturalismo e do plurilinguismo no contexto pré-escolar. Uma visão interdisciplinar será a base para refletirmos sobre o processo que as crianças deste estudo de caso vivem.

---

<sup>22</sup> *Language awareness* refere-se à capacidade que a criança consegue desenvolver de reconhecer em qual língua o falante se comunica, se exposto a um idioma que ela não domina. Assim, não significa aprender línguas, mas reconhecer línguas principalmente fonética e fonologicamente. Ou seja, pelo contato com pessoas de diferentes culturas e línguas, as crianças conhecem diferenças e similaridades entre línguas.

## 2 A CRIANÇA PEQUENA E A LÍNGUA INGLESA

### 2.1 Uma perspectiva interdisciplinar para entender a relação criança-linguagem(ns)

“Eu sou a favor de uma ASL mais ampla e mais orientada sociolinguística e socialmente, que não exclui a tendência psicolinguística, mas, por outro lado, inclui a complexidade do contexto, a natureza multifacetada da linguagem e uma visão expandida do que a aquisição acarreta”<sup>23</sup> (BLOCK, 2003, p. 4, tradução nossa).

Block (2003)<sup>24</sup> em “O lado social da Aquisição de Segunda Língua” (*The social turn in Second Language Acquisition*) fez um breve histórico sobre a área da LA, mais especificamente, de estudos de **Aquisição de Segunda Língua** (ASL), campo de pesquisa que teve o início de sua história na segunda metade do século XX. Block (2003) advoga a favor de uma abordagem mais interdisciplinar e social dentro desta área para que observemos e compreendamos melhor os fenômenos linguístico-culturais do mundo. Iremos partir dos argumentos de Block (2003) para refletir sobre a relação criança-linguagem em uma sala de aula pluricultural e plurilíngue.

Principalmente a partir da década de 1990, vários debates levantaram a questão seguinte: se a área de LA deveria dar espaço a uma abordagem mais interdisciplinar e social. Block (2003) cita, como exemplo de debate nesse gênero, a edição especial do “Jornal Internacional de Linguística Aplicada” (*International Journal of Applied Linguistics - IJAL*) de 1997, que mostra a necessidade de pensar os estudos da linguagem como uma ciência empírica que analisa problemas do mundo em que a linguagem é

---

<sup>23</sup> *I make the case for a broader, socially informed and more sociolinguistically oriented SLA that does not exclude the more mainstream psycholinguistic one, but instead takes on board the complexity of context, the multi-layered nature of language and an expanded view of what acquisition entails.*

<sup>24</sup> Block (2003) questiona o campo da ASL, primeiramente fazendo um breve histórico da área e, logo após, mostrando como podemos incluir o dado social ao pesquisarmos a linguagem e a aprendizagem de língua.

central para solucioná-los. Assim, pesquisas etnográficas e aquelas que observam a interação social tomam importância aproximando, portanto, a LA do Socioculturalismo. Assim, o ponto de vista aqui adotado está ligado à ideia de que para estudar a aquisição-aprendizagem<sup>25</sup> de língua(s) se faz necessário observar o que acontece na sala de aula em que o processo de ensino-aprendizagem toma lugar.

Sabemos também que as crianças pequenas têm sua experiência na língua adicional e desenvolvem-na melhor se inseridas em situações reais de comunicação e através de linguagem contextualizada. Assim, o ambiente da sala de aula serve como o espaço para a vivência na língua, sendo concomitantemente objeto de estudo e meio de comunicação. Pensando na dicotomia aquisição/aprendizagem, esse seria um contexto híbrido, já que, enquanto a língua serve como meio natural de comunicação entre professores e alunos, o que a aproxima ao processo de aquisição, esse mesmo ambiente foi construído e configura-se como um espaço formal da sala de aula, o que aproxima a língua ao processo de aprendizagem, portanto.

Ao pensar no desenvolvimento linguístico e cognitivo de uma criança pequena inserida no sistema escolar formal levou-nos a buscar contribuições de mais de uma disciplina, o que gerou nossa opção por uma perspectiva interdisciplinar de trabalho. Dentro da Linguística, a Pragmática auxiliou-nos na compreensão do fenômeno da fala contextualizada, enquanto a TSC abriu caminhos para compreendermos como o social é componente fundamental para tal desenvolvimento, na interação da criança com seu professor e também com seus coetâneos, sendo que a linguagem torna-se o objetivo e o instrumento que gera o desenvolvimento linguístico e cognitivo. Porém, sentimos que essa união entre a Pragmática e a TSC não bastava, pois havia a necessidade de estudar-

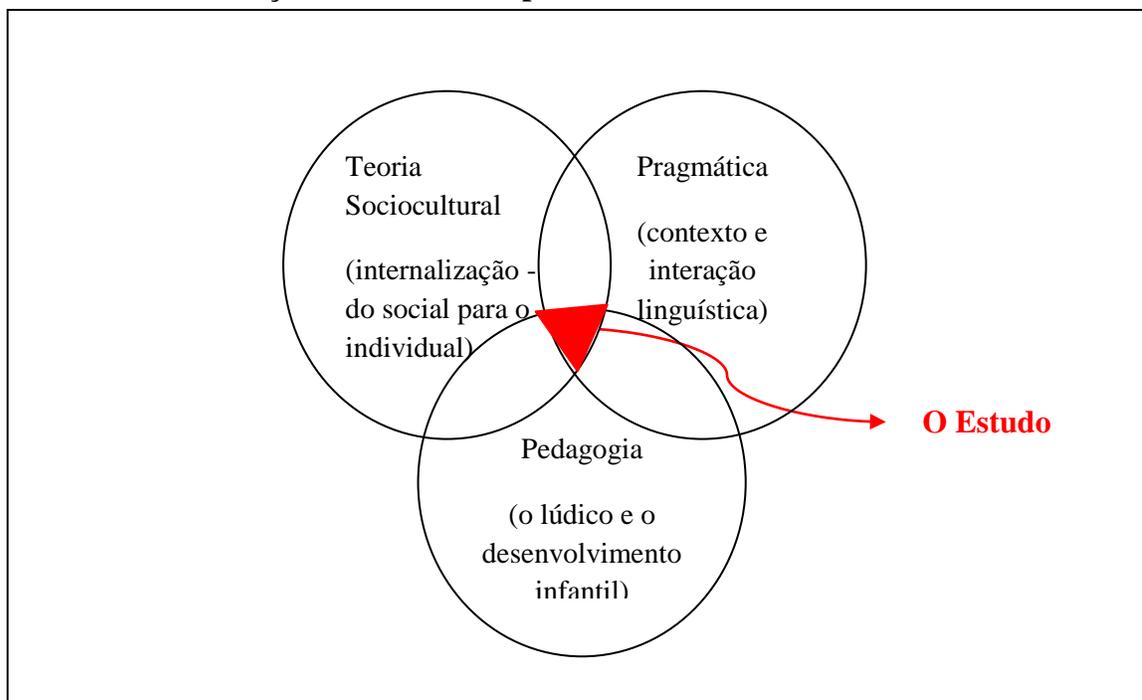
---

<sup>25</sup> Krashen (1985) delimita as diferenças entre os processos de aquisição e de aprendizagem de línguas. Aqui não descreveremos tais distinções e chamaremos o processo emergencial de inglês pelas crianças pequenas de aquisição-aprendizagem por ocorrer em um ambiente híbrido, já que, embora em imersão (ideia próxima do conceito de aquisição), ocorre em sala de aula (local em que se configura o processo de aprendizagem). Assim, o ensino da língua dá-se de forma mais natural, sendo que a língua é utilizada como meio de comunicação que leva ao conhecimento e também à vivência no espaço e com as pessoas na nova língua.

se a criança pequena e os caminhos para proporcionar um aprendizado mais adequado à sua faixa etária. Assim, buscamos estudar a importância do lúdico na aprendizagem.

Abaixo, podemos observar a interdisciplinaridade proposta neste estudo:

### Ilustração 1 - A interdisciplinaridade do estudo em detalhes



Utilizaremos a intersecção dessas três áreas do conhecimento para estudar o processo que a criança pequena vive em uma sala de aula pluricultural e imersa na língua adicional. Natural que, ao longo das leituras realizadas para este estudo, colhemos contribuições da Psicologia, da Sociologia e também de suas intersecções. Embora entendamos que nenhum estudo possa dar conta de toda a complexidade de (sub)áreas envolvidas no fenômeno em foco, buscamos um pouco das três áreas elencadas acima para que olhássemos a criança e a língua da forma mais completa possível.

Na perspectiva adotada, os termos **pluricultural** e **plurilingual** tornam-se mais significativos, pois valorizam a riqueza de possibilidades de relação que o indivíduo pode ter com diversas línguas e culturas. Assim, o falante constrói sua identidade enquanto entra em contato com cultura(s) e sua(s) respectiva(s) língua(s) ao longo da vida, sendo

essa possibilidade mais complexa do que os termos línguas **primeira** e **segunda**, ou **materna** e **estrangeira** podem suportar. Assim, como também mostrou Block (2003, p. 42, tradução nossa), o termo **segunda língua** parece limitar a realidade, sendo, portanto, inapropriado: “é difícil definir a competência linguística em termos de uma, duas ou três línguas, porque as observações de uso desmentem a ideia de que o falante fala uma língua às vezes em alguns momentos e outra em outros momentos<sup>26</sup>”.

Em um mundo cuja maioria dos falantes de inglês, língua global, não é de nativos, o uso da denominação **língua adicional** pretende promover a reflexão sobre a vivência das crianças pequenas na sala de aula com esse novo sistema, independentemente do *status* da língua - primeira, segunda, estrangeira - para a criança. Block (2003, p. 57) foi a favor do termo. Seis anos depois da publicação de Block (2003), García (2009, p. 7) também utilizou o termo ao mostrar as diferenças entre educação bilíngue, com instrução em duas ou mais línguas, e educação em segunda língua ou língua estrangeira, em que há o objetivo de aprender uma língua adicional. Portanto, García (2009) utilizou o termo **língua adicional** e descreve a EB em diversos aspectos, caracterizando os tipos existentes. Ou seja, a educação, como argumentou García (2009), deve ser igualitária no sentido de incluir todos de quaisquer culturas e deve ser naturalmente bilíngue<sup>27</sup>, dependendo do quadro de alunos de que a escola se constitui. Aqui deixaremos claro que o termo bilíngue leva o sinônimo não de apenas dois, mas mais que dois, ou seja, para nós, bilíngue torna-se sinônimo de plurilíngue.

Em primeiro lugar, precisamos definir que os termos **pluriculturalismo** e **plurilinguismo** surgiram nos estudos europeus. Para Mackiewicz (2002), em seu artigo

---

<sup>26</sup> *it is difficult to define language competence in terms of one, two or three languages, since observations of use give the lie to the idea that a speaker speaks one language sometimes then another at other times.*

<sup>27</sup> García (2009, p. 9, tradução nossa) explicou que utilizou o termo bilíngue para estar alinhada com a terminologia usada até hoje na área: “Neste livro, nós escolhemos utilizar ‘educação bilíngue’ ao invés de ‘educação plurilíngue’, como o guarda-chuva que cobre um espectro maior de política e prática”. (*In this book we have chosen to use ‘bilingual education’, rather than ‘multilingual education’, as the umbrella to cover a wide spectrum of practice and policy.*).

“Plurilinguismo na sociedade de conhecimento” (*Plurilingualism in the knowledge society*), plurilinguismo refere-se à habilidade que o falante tem de comunicar-se em mais de duas línguas, portanto, refere-se ao indivíduo plurilíngue. Dessa forma, estamos falando, neste trabalho, de uma comunidade escolar em grande maioria plurilíngue e pluricultural, mesmo tendo em vista que o Brasil é um país “oficialmente” monolíngue, porém cujo número de falantes plurilíngues cresce a cada dia.

Quando se pensa em desenvolvimento infantil e na faixa etária do aluno na sala de aula pré-escolar, é visível a diferença do bebê - até dezoito meses de idade - e da criança pequena - de dezoito meses a três anos de idade<sup>28</sup> - em se tratando dos três primeiros anos de vida. Quando pensamos no contato de crianças pequenas brasileiras e sino-brasileiras (grupo observado neste trabalho) em um ambiente escolar imersivo em inglês, nossa expectativa é que o primeiro ano escolar seja repleto de uma experiência positiva com a língua adicional e que, ao final de seis meses, já observemos as crianças compreendendo a língua, agindo de acordo com certos comandos, respondendo por gestos e algumas palavras.

Nesse sentido, referimo-nos a falantes que estão se tornando plurilíngues em um processo de emergência. Este termo **emergente** foi definido por García (2009, p. 397, tradução nossa): “Nós utilizamos o termo ‘emergente bilíngue’ para referir-nos a alunos que estão se movendo nos estágios iniciais do contínuo bilíngue”<sup>29</sup>. Embora García utilize o nome “bilíngue”, pensaremos na mesma conceituação para situar nossa escolha pela denominação indivíduos plurilíngues emergentes, já que as crianças pequenas estão iniciando o contato com a língua adicional, ou seja, encontram-se nos estágios iniciais do contínuo plurilíngue.

---

<sup>28</sup> Essa definição (bebê X criança pequena) foi extraída dos **Indicadores da Qualidade na Educação Infantil** (2009, p. 21) do Ministério da Educação, que classificam o **bebê** como criança até dezoito meses de idade e **criança pequena** como crianças de dezoito meses a três anos de idade, a faixa etária em questão.

<sup>29</sup> *We use the term “emergent bilingual” to refer to students who are in the beginning stages of moving along a bilingual continuum.*

## 2.2 A Teoria Sociocultural, a internalização da língua adicional e o gesto

“Vygotsky deu ao gesto uma posição importante no desenvolvimento da linguagem, notando que a intencionalidade desenvolve gestos indicativos em conjunto com as primeiras palavras da criança”<sup>30</sup> (MCCAFFERTY e AHMED, *in* LANTOLF, 2000, p. 203, tradução nossa)<sup>31</sup>.

Por muito tempo, a área de estudos de ASL tem analisado como o aprendiz desenvolve uma língua adicional em termos estritamente psicolinguísticos. Embora a interação entre emissor e remetente da mensagem fosse às vezes levada em conta, o que interessava mais para o campo de pesquisa era como o indivíduo produzia e compreendia o novo sistema linguístico e suas formas gramaticais. Essa abordagem, embora tenha resultado na produção de diversas pesquisas que mostram como ocorre a aprendizagem de uma nova língua, olhando-se principalmente para a fala do aprendiz, deixou de lado a questão de como a cognição e a mente do aprendiz mudam e se desenvolvem com e por causa do contato com uma nova língua apresentada por outras pessoas.

No final do século XX e no início desse século XXI, o olhar de muitos pesquisadores, inclusive de alguns que faziam parte dessa frente que vem se desgastando, voltou-se para o fato de como o indivíduo se transforma ao entrar em contato com a língua adicional de maneira social. Mais que isso, o papel da cultura do mesmo e da nova cultura atrelada à vivência em uma nova língua são pontos que não se podem isolar do processo de desenvolvimento, que não é apenas linguístico, mas também cognitivo e global. Mais que isso, esse processo é analisado de forma concreta, na interação que o aprendiz tem com outros falantes e com o e através do próprio código. Neste âmbito, dá-se a importância de

---

<sup>30</sup>“Vygotsky gave gesture an important role in the development of language, noting that intentionality develops out indicatory gestures in conjunction with a child`s first words”

<sup>31</sup> MCCAFFERTY, S. G.; AHMED, M. K. The appropriation of gestures of the abstract by L2 learners. In: LANTOLF (Ed.), 2000, pp.199-218.

olharmos para a TSC para entendermos como se dão as relações entre aprendiz, língua, cultura, cognição e pensamento. Portanto, descrever a produção linguística do falante deixou de ser o objetivo para ser o ponto de partida, o dado que deveria nos levar a compreender todo um processo de desenvolvimento complexo.

Essa nova frente de estudos psicossociolinguísticos que buscam entender a ASL, leva em consideração as questões reais que temos no mundo em que seja a linguagem seu ponto central. Podemos citar pesquisadores e professores como Block (2003), Swain<sup>32</sup> (*In LANTOLF*, 2000, pp. 97-114, 2009), Lantolf (1995, 2000, 2006), entre outros. Swain (*In LANTOLF*, 2000, p. 97) falou do diálogo colaborativo no aprendizado de segunda língua, definindo-o como um “diálogo que constrói conhecimento linguístico (...). É o uso da língua mediando o conhecimento da língua. É atividade cognitiva e é atividade social”<sup>33</sup> (tradução nossa). A base desse seu conceito está na ideia de *output* como fundamental para o desenvolvimento da língua-alvo. Swain (*in LANTOLF*, 2000, p. 102) acredita que quando o aluno produz a língua oral, ele leva-se a pensar de forma cognitiva sobre a mesma, no que já sabe e que ainda não sabe fazer na língua, já que “ao dizer, o falante é engajado cognitivamente a produzir significado, um ato cognitivo está acontecendo”<sup>34</sup> (tradução nossa). Assim, o dialogar com outros falantes, professores ou coetâneos, produz essa potencialidade de reflexão do próprio falante sobre a língua-alvo e, portanto, promove desenvolvimento.

Aprender uma língua adicional leva a significar em outra língua. O uso da linguagem serve para mediar atividades cognitivas complexas e também mediar a mente. Ou seja, no

---

<sup>32</sup> Em palestra proferida em São Paulo no “Terceiro Congresso Brasileiro de Escolas Bilíngues”, em maio de 2009, Swain explica seu conceito de *language* e remete também à sua hipótese do output. Em conversa direta com a pesquisadora deste trabalho, ela deixa claro que a mudança de foco de estudo da área de ASL para o social não tem como ser negada, indica a leitura de Block (2003) já citada anteriormente e sugere o termo “emergente” para definir as crianças pequenas que estão em contato com a língua adicional na escola.

<sup>33</sup> *dialogue that constructs linguistic knowledge (...). It is language use mediating language learning. It is cognitive activity and it is social activity.*

<sup>34</sup> *in ‘saying’, the speaker is cognitively engaged in making meaning; a cognitive act is taking place”.*

processo de internalização de uma língua, a própria língua torna-se a ferramenta mediacional em um processo em que ela própria é o centro e o processo de sua internalização é o foco. Neste contexto, Swain (2009) apresentou o conceito de “linguar” (*linguaging*), noção similar ao conceito de diálogo colaborativo, no “Terceiro Congresso Brasileiro de Escolas Bilíngues”, em São Paulo. Ela definiu-o como “o processo de produzir significado e compartilhar conhecimento e experiência pela linguagem, parte do que o aprendizado se constitui”<sup>35</sup> (tradução nossa). Ela mostrou também a importância de falar para aprender a falar. Neste sentido, o professor precisa proporcionar condições de diálogo na sala de aula.

Além disso, ela refletiu sobre como utilizar a língua familiar (que Swain (2009, informação verbal) denomina de “língua-materna”) da criança para benefício do processo que está vivendo na nova língua, mostrando que o aluno precisa compreender os processos mentais superiores para conseguir produzi-los na língua adicional. Se no início, se fizer necessária essa passagem na língua familiar da criança, o professor precisa facilitar a compreensão do aluno quanto ao conceito para depois exigir que consiga entender o conceito apenas em língua adicional. Embora não estudemos aqui a fundo esse uso da língua familiar, somos também a favor de deixar a criança expressar-se da forma que para ela seja mais fácil, enquanto proporcionamos a vivência positiva na nova língua.

Esta nova forma de olhar os estudos da área de ASL está ligada à teoria vygotskiana. A linguagem, seja ela oral ou gestual, é, aos olhos de Vygotski e seus seguidores, mediadora entre o mundo, os outros e o próprio sujeito. Basta pensar que o que se comunica pela linguagem é a representação de atos ou objetos mediada por signos linguísticos ou gestos. A atividade humana também é mediada pelos dados culturais construídos no meio social. Ou seja, cada geração e cada comunidade criam significados diferentes de acordo com suas necessidades de momento, social e individualmente. Nesse terreno, há a questão da língua como código que está servindo às necessidades e ao uso

---

<sup>35</sup> *the process of making meaning and sharing knowledge and experience through language, part of what constitutes learning.*

de seus falantes. Por isso, a lenta burocracia de dicionários e gramáticas não acompanha a rapidez e a dinamicidade das línguas, já que o homem social não as deixa estáticas.

Cada novo ser na comunidade traz a possibilidade de renovar a língua no contexto social. A língua serve para o mesmo novo ser como forma de mediação, portanto, desenvolvimento. Ou seja, o desenvolvimento da linguagem colabora para uma diversidade de outros desenvolvimentos, como reconhecimento do indivíduo que atua em um grupo, conforme o mesmo, e desenvolvimento de ordem cognitiva. Assim, para a criança, o poder de comunicação abre novas possibilidades de relação entre ela própria, o mundo e as pessoas.

A linguagem para a criança serve como modo, primeiramente, de mediar seu comportamento físico, possibilitando que se conheça melhor como indivíduo inserido na sociedade em que vive. Ou seja, a linguagem faz a mediação entre a criança e a sociedade para a qual ela está sendo “apresentada”. A inserção da criança em determinado sistema educacional também a constitui como determinado sujeito em certa concepção cultural. Assim, participando de uma instituição educacional em que diversidades culturais convivem, onde também se celebra o pluriculturalismo, essas crianças terão a possibilidade de adquirir esse olhar já que fazem parte desse grupo.

Pelo contato com um mundo envolto em uma(s) determinada(s) língua(s) e determinada(s) cultura(s), mundo este composto por outras pessoas, a criança vai adquirindo e internalizando dados culturais e linguísticos. A **internalização** de uma língua envolve um processo que passa pelos três tipos de mediação propostos pelo ensinamento vygotskiano: em primeiro lugar, a mediação do ser pelo objeto em questão, a língua ou o mundo em que esta língua se insere (*object-regulation*); em segundo lugar, do mesmo ser pelo outro (*other-regulation*), em interação; até alcançar, em último lugar, a regulação de si próprio (*self-regulation*), que seria o ponto máximo da internalização. Em outras palavras, a criança precisa estar em contato com o universo envolto pela língua estrangeira, sua cultura e seus signos linguísticos, e também interagindo com outros falantes da língua, em relação interpessoal, para que ela consiga pensar na e sobre a

língua em uma relação intrapessoal, consigo mesma. A partir do momento em que o ser estabelece tal relação intrapessoal, pode-se dizer que está internalizando a língua adicional, portanto, sendo capaz de refletir sobre e utilizar a mesma em suas relações com o outro e com o mundo para comunicar e significar, trazendo pra fora de si, os conhecimentos internalizados, quando a criança fala consigo mesma (**fala privada**) e com os outros (**fala social**).

Ou seja, há uma relação intrínseca entre o uso da linguagem e o significar. Quando pensamos no processo de aprendizagem (e **emergência**) de uma língua adicional para crianças, precisamos ter a cautela de não reduzir a produção de significado a sentidos referenciais. O professor precisa prover conhecimentos cujo significado linguístico seja profundo e consiga mediar o pensamento da criança. Por exemplo, mais que mostrar uma foto de uma maçã para que a criança ouça e posteriormente produza a palavra *apple*, é imprescindível que a criança possa sentir o gosto da fruta, observe o professor cortando, participando da divisão dos pedaços entre todos, saiba que há animais que comem maçã, entre outras formas de associar a fruta a conhecimentos de diversas ordens que vão, pela ação, pela observação, pela escuta e pelo experimento, alcançar o pensamento e a cognição da criança, promovendo real desenvolvimento de e pela linguagem nova apresentada.

Ou seja, o significado de linguagem que buscamos aqui, como também mostraram Lantolf e Thorne (2006, p. 4), são “os significados conceituais (não referenciais) que mediam o pensamento”<sup>36</sup> (tradução nossa). Assim, a interação da criança com o objeto, junto com o professor e os coetâneos, todos engajados na atividade que tem um objetivo prático e interessante para os envolvidos, vão dialogicamente conhecer e construir. Portanto, aprender uma nova língua “é adquirir um novo conhecimento conceitual e/ou modificar o conhecimento já existente como uma forma de re-mediare a interação de uma

---

<sup>36</sup> *conceptual (not referential) ones that mediate thinking.*

pessoa com o mundo e com o seu próprio funcionamento psicológico”<sup>37</sup> (LANTOLF e THORNE, 2006, p. 5, tradução nossa). Na análise dos dados coletados, vamos descrever como o professor pode facilitar esse encontro da criança com conhecimentos já existentes e novos conceitos.

Assim, em uma pesquisa com esta perspectiva, o produto buscado não é a fala do indivíduo, mas todo o processo que o levou a este produto, já que, para Vygotski, “o único jeito apropriado para explicar e compreender as formas culturalmente organizadas e superiores do funcionamento mental humano é estudando o processo e não o produto do desenvolvimento”<sup>38</sup> (LANTOLF e THORNE, 2006, p. 28, tradução nossa). Então, adota-se o método genético-histórico para compreender como a criança internaliza uma nova língua. Portanto, a base para análise dos dados não é apenas o conjunto de palavras produzidas por cada indivíduo, mas também analisamos todo o contexto, a interação dialógica, o uso dos gestos, a base cultural familiar, entre outros aspectos. A história, para Vygotski, é central na metodologia de pesquisa sociocultural.

Embora Vygotski não considerasse a brincadeira livre como uma atividade possível para crianças menores de três anos, fomos buscar em outros pesquisadores do lúdico, como Brougère, a possibilidade de, pelo lúdico, promover desenvolvimento e também pontuar os interesses reais das crianças. Nesse universo, a brincadeira tem papel crucial, já que possibilita o poder criativo da criança em conjunto com os colegas, em uma situação de regulação pelo outro para si mesmo. Em sua interação com os outros, ela vai além de suas habilidades e projeta novas possibilidades de desenvolvimento, principalmente no faz-de-conta. Utilizar a brincadeira para internalização de uma nova língua pode ser um instrumento que ajuda a garantir a real apropriação da nova língua pelo jovem indivíduo, pois tal processo está relacionado não apenas com a sua

---

<sup>37</sup> *is about acquiring new conceptual knowledge and/or modifying already existing knowledge as a way of re-mediating one`s interaction with the world and with one`s own psychological functioning.*

<sup>38</sup> *the only appropriate way of understanding and explaining higher, culturally organized, forms of human mental functioning, was by studying the process and not the outcome of development.*

apropriação linguística, mas também cultural, que vem de fora para atingir a mente e o pensamento da criança em variadas formas subconsciente e consciente.

“Primeiramente, a atividade dos indivíduos é organizada e regulada (mediada) pelos outros, porém, eventualmente, em desenvolvimento normal, nós organizamos e regulamos nossa própria atividade física e mental pela apropriação do meio regulatório empregado pelos outros. Neste ponto, o funcionamento psicológico vem sob o controle voluntário da pessoa”.<sup>39</sup>. (LANTOLF, 2000, pp. 13-14, tradução nossa).

Nesse contexto, a compreensão da brincadeira pela criança envolve tanto o lado linguístico quanto o cultural envolvidos no momento lúdico que precisam ser internalizados para que a atividade seja efetivada com sucesso.

Portanto, a internalização configura-se como um processo complexo e dialógico. Mais do que a convivência entre o interno e o externo, o processo encontra-se no funcionamento coexistente do social e do cognitivo a favor do desenvolvimento do indivíduo social. Assim, a convivência entre o social e o individual garante, em um movimento sócio e mental, o desenvolvimento da língua adicional. Quando se pensa em linguagem, a criança precisa do que vem de fora para processar internamente. No momento em que esse ser pensa na linguagem consigo próprio, ele está se apropriando da mesma e pode-se dizer que a linguagem já faz parte do indivíduo.

Lantolf (2000, p. 15) mostrou como as crianças passam do controle mediado pelo outro para a **fala privada**, “(...) fala que tem origens sociais na fala dos outros, mas que toma uma função cognitiva ou privada”<sup>40</sup> (tradução nossa). Essa transformação no uso da linguagem aponta para o desenvolvimento cognitivo do indivíduo, então já capaz de

---

<sup>39</sup> *At first the activity of individuals is organized and regulated (i.e. mediated) by others, but eventually, in normal development, we come to organize and regulate our own mental and physical activity through the appropriation of the regulatory means employed by others. At this point psychological functioning comes under the voluntary control of the person.*

<sup>40</sup> *(...) speech that has social origins in the speech of others but that takes on a private or cognitive function.*

utilizar aquilo que ouve para si, criando novas relações que, por sua vez, causarão maior desenvolvimento de sua cognição, de forma dialógica, portanto.

A criança internaliza não apenas a língua como sistema, mas também a linguagem e o poder de comunicação como um todo. As formas que a criança tem para internalizar são a imitação e a inovação. Não apenas interagindo com o outro, mas também observando o outro, a criança pode entender como aquele grupo se comporta e se comunica. O desenvolvimento cultural e a inserção da criança no grupo ocorrem muito pelas imitações e invenções, sendo que a criança acompanha na medida em que se transforma e transforma o grupo com sua participação. Ao pensarmos em uma sala de aula com crianças pequenas interagindo com professor e coetâneos, é natural esperar que as crianças imitem algumas ações e comportamentos verbais do professor e dos colegas. Ao imitar gestos e palavras, as crianças vão se sentindo parte do grupo, visto que “a imitação tem uma tarefa central ao converter atividade social em funcionamento psicológico no desenvolvimento humano ontogenético<sup>41</sup>” (LANTOLF e THORNE, 2006, p. 31, tradução nossa).

Nesse contexto, dá-se a comunicação gestual ou, como chamaremos aqui, o **gesto significativo**. McCafferty e Ahmed (*in* LANTOLF, 2000, pp. 199-218) falaram em seu artigo sobre a importância de considerarmos os elementos não-verbais quando analisamos a aprendizagem de língua adicional. O olhar voltado à apropriação do gesto pelos falantes e aprendizes de uma língua adicional é fator imprescindível principalmente quando o foco da pesquisa não está mais apenas no recorte linguístico, mas também no social.

O **gesto** é componente significativo nas interações entre falantes, mesmo sendo o gesto usado quando falamos conosco. A expressão extraverbal também carrega conotações culturais. Por exemplo, pessoas se cumprimentam com gestos diferentes em diversas culturas, dando-se as mãos, curvando levemente seus corpos, entre outras formas. Assim, quando se é aprendiz de uma nova língua, também se é aprendiz de uma

---

<sup>41</sup> *imitation plays a central role in converting social activity into psychological functioning in human ontogenetic development.*

cultura e de seus gestos atrelados. A comunicação extraverbal será considerada neste trabalho um fator importante para observarmos quanto ao desenvolvimento da língua adicional pelas crianças, sendo a mesma um gesto cultural ou um gesto ligado a um significado comunicativo outro, como “tchau” ou até mesmo gestos mímicos de músicas, quando o gesto vai substituir as palavras que ainda não conseguem ser produzidas, seja pela idade da criança ou por estar em processo de internalização daquele conceito linguístico.

Assim, além de vermos o gesto como parte da cultura, ele também é significativo ao acompanhar o dado linguístico dando a este uma imagem. Quando falamos e gesticulamos ao mesmo tempo, tanto nossa voz quanto nosso corpo fala, ou seja, comunicamos uma mensagem concomitantemente pelos signos linguísticos que promovem um som e pelo corpo que promove uma imagem, complementando os primeiros. Também podemos pensar no uso do gesto quando nos faltam palavras para transmitir nossa mensagem. Como nos lembraram McCafferty e Ahmed (*in* LANTOLF, 2000, p. 205, tradução nossa), “na verdade, às vezes, como no caso de deficiência lexical, os gestos podem ser usados para mostrar uma propriedade faltante se esta for chave para a expressão da intenção do falante”<sup>42</sup>.

### 2.3 A Teoria Pragmática, a importância do contexto e a interação dialógica

“A confiança é a capacidade de acreditar em si mesmo e nos outros. Permite à criança aventurar-se na exploração do mundo que a cerca, contando sempre com o apoio dos adultos que têm significado para ela” (LINO, 1998, p. 197).

---

<sup>42</sup> *in fact, sometimes, as in the case of lexical deficiency, gestures must be used to bring out a missing property if it's key to the expression of the speaker's intent.*

No subcapítulo anterior, falamos sobre a teoria sociocultural, com base vygotskiana, o processo de internalização e a importância do gesto significativo. Aqui vamos explorar uma área da Pragmática que está ligada também a conceitos vygotskianos. Estamos falando da Pragmática Desenvolvimental. Essa denominação já implica a ideia do uso da linguagem que promova o desenvolvimento, ponto de vista de Vygotski. Como mostram Laval e Guidetti (2004), no artigo “A pragmática desenvolvimental: estado da arte e perspectivas” (*La pragmatique développementale; état des lieux et perspectives*), trata-se de uma subárea de intersecção entre a Pragmática e as teorias interacionistas do desenvolvimento. Uma forma de possibilitar desenvolvimento, como vimos anteriormente, dá-se pela atividade intermental, ou seja, se dá na relação com o outro. Pensando-se no uso da linguagem como instrumento mediador que vai atuar na própria linguagem e na cognição da criança, a interação dialógica da criança com outros interlocutores, neste caso, professores e coetâneos, seria o primeiro passo para o desenvolvimento.

O gesto e a cultura, nessa perspectiva, tomam uma importância peculiar. Como Laval e Guidetti (2004, p. 123, tradução nossa) colocaram:

“Um bilhão de pesquisas realizadas em pragmática desenvolvimental mostram que os trabalhos sobre produção vão contribuir para evidenciar a importância da comunicação gestual para a criança bem pequena (...), o momento entre os períodos pré-linguístico e linguístico (..) e, por fim, a importância das condições de aprendizagem ligadas à cultura (...) ou ao ambiente linguístico (...)<sup>43</sup> .

Ou seja, a interação promove desenvolvimento, sendo que consideramos o **gesto**, principalmente para a criança pequena cujas palavras estão em momento de surgir; a **cultura** (de todos, professores e cada criança); e o **ambiente linguístico**. Assim, estão presentes os componentes importantes para esta pesquisa, pensando na aprendizagem de

---

<sup>43</sup> *Un bilan des recherches réalisées en pragmatique développementale montre que les travaux en production ont contribué à mettre en évidence l'importance de la communication gestuelle chez le très jeune enfant (...), le lien entre la période prélinguistique et linguistique (...), et enfin l'importance des conditions d'apprentissage liées à la culture (...) ou à l'environnement linguistique (...).*

língua adicional por crianças pequenas: a interação, o gesto e as primeiras palavras, tudo contextualizado e intermediado pela nova língua e pela(s) cultura(s).

Para compreendermos como funciona o diálogo entre professor e criança(s), optamos por estudar o conceito de **Zona de Desenvolvimento Proximal** (ZDP) e as tutelas de diálogo propostas por François (1996 *apud* BITAR, 2002)<sup>44</sup>. A maneira com que a tutela e a conduta do diálogo ocorrem, no contexto de ensino e aprendizagem de inglês como língua adicional por crianças pequenas, merece atenção especial, pois elas tendem a ajudar a criança a compreender mais e a falar mais, dentro da sua ZDP. A ZDP, como definida por Vygotski, refere-se à diferença entre o conhecimento real do indivíduo e aquilo que consegue realizar com ajuda de outra pessoa. Neste sentido, esse conceito está ligado a uma relação tutelar, sendo que um **mais competente** mostra ao **menos competente** como alcançar certo conhecimento. Aqui, veremos como o professor colabora para o desenvolvimento cognitivo e linguístico e também como coetâneos colaboram para a compreensão e produção de outro colega de forma espontânea.

A linguagem é definida aqui com base na Pragmática, área sensível a questões de identidade e cultura, considerando os conceitos de ato, contexto e desempenho. Assim, espera-se que as crianças ajam pela linguagem verbal ou extralinguística, reconheçam o contexto e obtenham desempenho coerente com a situação, de forma natural e espontânea. Ou seja, o intuito não é aprender palavras em inglês isoladamente, mas compreender a nova língua em ação dentro da situação escolar. Através de músicas, exposição do professor e perguntas, o educador colabora para o pensamento da criança sobre e pela língua adicional.

A relação entre professor e alunos no ambiente escolar pressupõe uma situação de aprendizagem, em que o professor, a princípio não é o único dotado de conhecimento, mas aquele que tem o papel de ensinar, que trabalha formas de alcançar seus alunos e fazê-los aprender. Essa é a concepção comum do relacionamento entre professor e aluno

---

<sup>44</sup> FRANÇOIS, F. **Práticas do oral: diálogo, jogo e variações das figuras do sentido**. Tradução Lélia Erbolato Melo. São Paulo: Pró-fono, 1996.

na escola. Essa também é a base do conceito de tutela, que depende do desequilíbrio de conhecimento entre as duas partes (adulto e criança) para surtir efeito. Bitar (2002)<sup>45</sup> definiu tutela a partir do conceito vygotskiniano de *étayage*, relacionado ao sustentar, dar base, fornecer, estimular. Embora a tutela não se restrinja apenas à relação escolar entre professor e aluno, podendo também ocorrer em qualquer relação de ensino-aprendizagem entre adulto e criança, vai-se empregar o conceito aqui para a situação escolar, contexto deste trabalho.

Assim, a tutela é empregada na relação professor-aluno para que o primeiro possa ajudar o segundo a encontrar o aprendizado, ou o conceito buscado, pois sozinho, não conseguiria realizar a tarefa. Nesse sentido, encontra-se o conceito de ZPD, zona que circunscreve as funções que a criança consegue realizar com certa ajuda para que tornem seu nível de desenvolvimento real. Portanto, para a tutela acontecer, a interação entre professor e criança é fundamental. Bitar (2002) mostrou como essa interação entre o adulto e a criança colabora para desenvolver a linguagem. Embora essa relação de tutela tenha sua base na diferença de conhecimentos entre as duas partes, vale ressaltar que a ajuda deve ocorrer em momento certo e com configurações flexíveis, ou seja, inverter o papel e o lugar entre a criança e o adulto é essencial para que haja sucesso na interação, como qualquer outra interação verbal entre dois interlocutores que trocam significados juntos. Ou seja, busca-se aqui um equilíbrio da relação, atenuando a diferença daquele mais competente para o menos competente, almejando a criação de uma interação dialógica mais dinâmica, participativa e igualitária, em que todos têm a liberdade de contribuir com aquilo que podem e querem, modificando o todo a partir de cada participação individual.

A fonoaudióloga Bitar nomeou e descreveu as modalidades de tutela segundo François (1996, *apud* BITAR, 2002). Dentre as dez modalidades de tutela locais descritas em seu artigo, serão utilizadas aqui três modalidades para explicar como crianças de dezoito meses a três anos de idade iniciam seu processo de compreensão de inglês como

---

<sup>45</sup> Bitar é fonoaudióloga. Sua tese de doutorado envolveu a análise da produção oral de crianças entre quatro e seis anos de idade.

língua adicional em sua relação com os colegas junto do professor, uma relação em que a tutela estará presente. As modalidades selecionadas são: a **tutela paralela estrita**, **tutela paralela por esboço** e **tutela por correção**. Dessa forma, o professor consegue introduzir a criança à nova língua, fazer com que ela tenha atenção para certas palavras e expressões da mesma e também redirecionar sua atenção quando é desviada. O professor utiliza a interação verbal e também conta com o apoio do contexto, do gesto, da imagem e do material real para que a criança comece a compreender suas primeiras mensagens em inglês e possa arriscar também suas primeiras palavras.

**Tabela 2 - Modalidades de tutela, conduta do diálogo e posições do adulto**

<i>Modalidades de tutela</i>	
<b>Tutela paralela estrita</b>	<i>“Quando o adulto faz o que a criança deveria fazer”.</i> (BITAR 2002, p. 91)
<b>Tutela paralela por esboço</b>	<i>“Quando o adulto começa o que a criança deve terminar”.</i> (BITAR, 2002, p. 91)
<b>Tutela por correção</b>	<i>“(…) correção realizada através do uso de perguntas, recurso, por sinal, comumente utilizado nas díades adulto-criança (...)”</i> (BITAR, 2002, p. 96)
<i>Conduta do diálogo</i>	
<b>Par questão-resposta</b>	<i>Trocas compostas de uma pergunta da pesquisadora e da resposta da criança</i> (PERISSINOTO, in MELO, 2005, p. 116)
<i>Posições do adulto</i>	
<b>Posição 0</b>	<i>Quando o discurso da pesquisadora, ainda que orientado para a tarefa, e independente daquele das crianças. Em geral, e o lugar do enquadramento da tarefa, da regulação das emoções, ou da introdução de novo tema.</i> (PERISSINOTO, in MELO, 2005, p. 137)

continua

## Posição 1

*Quando a pesquisadora ocupa um lugar de antecipação e faz um pedido, ou de reformulação como incitação à procura, ou de retomada, conduzindo sua atividade discursiva. (PERISSINOTO, in MELO, 2005, p. 137)*

---

Na tabela acima, podem-se ver os tipos de tutela que selecionamos para refletir sobre a interação dialógica entre professor e crianças pequenas. Esses tipos de tutela estão ligados à maior ação do adulto do que da criança em si. A **tutela paralela estrita** é uma modalidade em que o adulto faz o que a criança deveria fazer, ou seja, ele mostra para a criança, a fim de que a criança possa realizar a mesma tarefa posteriormente. A **tutela paralela por esboço** ocorre quando o adulto inicia algo que a criança consegue finalizar, ou seja, o adulto dá o primeiro passo, a dica, para que a criança consiga realizar a tarefa. Também houve casos em que o professor utilizou a **tutela por correção** através de perguntas retóricas para redirecionar a resposta da criança para o caminho certo. Exemplos quanto ao uso dessas modalidades de tutela serão dados na descrição dos dados e análise. Esses tipos específicos de tutela aparecem nesta pesquisa devido à idade das crianças, apenas dois anos em média, e por ser esse momento seu primeiro contato com a língua. Assim, o professor precisa provê-las com o material linguístico para que alcancem sua ZDP e posterior zona de desenvolvimento real. Além disso, vale indicar aqui a especificidade deste contexto quanto à tutela. Muitas vezes, ocorre a relação apenas do par adulto-criança; porém, como a situação desta pesquisa envolve um grupo de crianças, é possível que o professor realize uma tutela coletiva, ajudando diversas crianças ao mesmo tempo, durante o momento da roda.

Assim, a tutela serve como ajuda pela interação que objetiva a aprendizagem como processo que vai do externo para o interno; do interpessoal para o intrapessoal. Essa tutela tem caráter reflexivo, ou seja, o adulto leva a criança a pensar e a refletir, mesmo que em nível subconsciente, sobre o aprendizado envolvido. Essa é a premissa que mostra o papel do adulto no desenvolvimento linguístico da criança, lembrando sempre que não é uma relação de submissão, mas de troca. A roda, nesse âmbito, configura-se

visualmente de forma circular para garantir certa igualdade entre todos os participantes da mesma, já que não há primeiro nem último no círculo formado. Dessa forma, a hierarquia gerada pela posição do professor em relação às crianças fica menos evidente e consegue-se estabelecer um vínculo mais próximo e idealmente afetivo entre o professor e os seus alunos.

O adulto, como o professor na escola, tem a tarefa de mostrar a nova língua à criança, devendo conduzir o diálogo entre todos para garantir tal fim. Perissinoto (*In* MELO, 2005, pp. 115-75)<sup>46</sup> redigiu um capítulo que descreve os tipos de condutas do diálogo, as posições do adulto e as modalidades de tutela. Quanto às condutas do diálogo, no módulo em que ela intitulou **Compreensão**, citou: a) continuidade temática e lexical; b) repetições e retomadas; c) par questão-resposta; d) questões de tipo binário e categoriais; e) respostas induzidas, não-induzidas, respostas diretas e indiretas de continuidade nova. Dentre esses tipos, será dada ênfase aos “pares questões-respostas”, mostrando como a professora colabora, através de perguntas, com que as crianças possam utilizar a língua estrangeira, mostrando, portanto, como se tem desenvolvido a compreensão. O **par questão-resposta** (conceito descrito na tabela 2) consiste em uma pergunta da pesquisadora, ou no caso, professora, seguida de uma resposta da criança. Assim, o adulto conduz o diálogo da criança no sentido de dar o norte da interação. Essa conduta foi muito observada durante o momento da roda, principalmente durante a introdução e estabelecimento da rotina do dia.

Nesse momento, a produção não está dissociada da compreensão. Ou seja, a fala da criança, tanto em sua língua familiar quanto em língua adicional, revela dados importantes para diagnosticar o desenvolvimento de sua compreensão, tanto quanto o uso

---

<sup>46</sup> Embora essas categorias de tutela e compreensão descritas por Perissinoto (*In* MELO, 2005, pp. 115-75) foram aplicadas em testes para crianças monolíngues mais velhas e utilizando sua língua familiar, utilizamos aqui algumas delas que acreditamos ser importantes na interação dialógica entre professor e crianças bi ou plurilíngues de dois anos de idade, sem buscarmos como as crianças narram, mas como o diálogo escolar constrói-se, acreditando que esse é o primeiro passo para que, mais velhas, as crianças tenham bagagem linguística em língua adicional suficiente para narrarem fatos e criarem histórias de forma original.

de linguagem não-verbal, como gestos, dicas que mostram ao professor e/ou pesquisador como a criança tem “sentido” e compreendido a língua.

Mayrink-Sabinson (1982)<sup>47</sup> questionou os estudos já realizados para observar a compreensão e afirma que pesquisas naturalísticas que adotem uma visão de compreensão como uma habilidade dinâmica e interativa, no sentido que envolve conhecimento da língua, mas também de contexto situacional (social) e de experiência da criança (individual) possam alcançar resultados confiáveis.

O primeiro estágio para o desenvolvimento da habilidade de compreensão de inglês como língua estrangeira por crianças de dois a três anos de idade é o acesso à língua de forma contextualizada. Assim, enquanto o professor estabelece um vínculo positivo e de confiança com seus alunos, ele provém a linguagem relevante para o dia-a-dia escolar com o apoio do contexto, que pode ser realizado por gestos, uso de imagem ou material real que as crianças podem tocar para auxiliar na compreensão da mensagem do professor.

O recurso do gesto, principalmente usado durante as canções e o primeiro passo que a criança utiliza como comunicação para significar que esta compreendendo o que se espera dela na situação. Tal recurso é estudado de forma abrangente pela Pragmática Desenvolvimental. Laval e Guidetti (2004), por exemplo, fizeram uma leitura bibliográfica sobre essa área da Ciência Cognitiva e mostram a importância dos gestos comunicativos e as primeiras palavras das crianças de um a três anos de idade. Quanto a compreender e interpretar os gestos, adicionaram Laval e Guidetti (2004, p. 125, tradução nossa) que:

“saber interpretar adequadamente as expressões faciais ou vocais emocionais constitui igualmente um aspecto importante da cognição social fortemente solicitada por tratar dos aspectos pragmáticos da comunicação. As emoções e o seu

---

<sup>47</sup> No artigo, Mayrink-Sabinson fala da possível interação entre as habilidades de produção e compreensão durante os estágios de desenvolvimento iniciais da criança. Baseia-se na Psicolinguística Desenvolvimental.

componente cognitivo e comunicativo permitem ampliar a problemática da intenção, central na pragmática, à compreensão e à expressão dos estados mentais”<sup>48</sup>.

Assim, a linguagem gestual aqui é vista como importante e primeiro sinal do desenvolvimento da habilidade de compreensão da língua estrangeira. No início, os gestos são cópia daquilo que o professor faz apenas; posteriormente, ao ouvir uma palavra que a lembra do gesto, a criança antecipa a ação; ação essa acompanhada da compreensão da palavra atrelada ao mesmo. Dessa forma, os gestos são “signos sociais” (*signes sociaux*), como definiram também Laval e Guidetti (2004, p. 125).

Como disse Mayrink-Sabinson (1982, pp. 146-7), “a compreensão infantil passaria, então, por estágios tais como interpretação pragmática, interpretação semântico-pragmática, interpretação sintática, sendo a habilidade de compreender mensagens lingüísticas isoladas uma aquisição relativamente tardia no desenvolvimento da linguagem”. Aqui se espera o desenvolvimento da compreensão por interpretação pragmática da língua, a partir de gestos, situações. Esse entendimento pela criança aos seus dois a três anos de idade quanto a uma língua estrangeira é fundamental para que consiga compreender todos os aspectos da língua adicional posteriormente ao longo da sua infância.

Assim, chega-se à importância do interlocutor adulto no desenvolvimento da habilidade. Outro papel do professor nessa fase do desenvolvimento lingüístico da criança em língua adicional é introduzi-la à nova língua. Por esse fator, as posições do adulto mais esperadas neste contexto escolar são a **zero** e a **um** (ambas foram descritas na tabela 2). Perissinoto (*In* MELO, 2005, p. 137) descreveu as posições do adulto e mostra que a **posição zero** refere-se ao enquadramento da tarefa e à introdução do tema. A

---

<sup>48</sup> *savoir interpréter adéquatément les expressions faciales ou vocales émotionnelles constituent également un aspect important de la cognition sociale fortement sollicitée pour traiter des aspects pragmatiques de la communication. Les émotions dans leur composant cognitive et communicative permettent d’élargir la problématique de l’intention, centrale en pragmatique, à la compréhension et à l’expression des états mentaux.*

**posição um** está intrinsecamente ligada ao par questão-resposta, pois é uma forma de o adulto antecipar algo para que a criança consiga dar continuidade, exigindo já certa ação linguística ou extralinguística da criança.

A interação dialógica entre professor e alunos é, portanto, uma maneira rica para que as crianças tenham acesso à língua adicional e possam, com a tutela do adulto e dos colegas “mais competentes”, ampliar seu conhecimento, apropriando-se da linguagem apresentada pelo outro para internalizar novos conceitos e linguagem que serão utilizados de forma única por cada indivíduo. Na análise dos dados, veremos exemplos dessa interação na sala de aula observada e descreveremos como cada informante entrou em contato com a nova língua.

## 2.4 A brincadeira livre e o desenvolvimento cognitivo-linguístico da criança

“Portanto, o jogo aparece como uma construção social que se apoia na interação, em uma socialização e em uma cultura preexistente, mas transforma ao mesmo tempo essa socialização e produz uma nova cultura pela partilha dos significados e da interação.”<sup>49</sup> (Brougère, 2005, p. 116, tradução nossa).

---

<sup>49</sup> *En cela le jeu apparait comme une construction sociale qui s'appuie sur l'interaction, sur une sociabilité et une culture préexistente, mais transforme dans le même temps cette sociabilité et produit une nouvelle culture issue du partage de significations et de l'interaction.*

Kishimoto (*In CISV et al*, 2007, pp. 11-33)<sup>50</sup>, em seu capítulo introdutório do livro **Brincadeiras para crianças de todo o mundo** mostrou que o **brincar** é um conceito polissêmico. A relação do homem com o jogo, criança ou até mesmo adulto, depende do momento e do contexto em que se vive. Na Antiguidade, o lúdico era vivido pelos homens aristocratas que não precisavam trabalhar o tempo todo. Com a Modernidade, o brincar voltou-se mais para a criança que não trabalhava nas fábricas e sua interação com a ação lúdica começou a ser mais intermediada por um objeto, o brinquedo. Enquanto isso, o adulto não tinha direito ao lazer, ficava confinado ao trabalho. Assim, o brincar está, em primeiro lugar, ligado à ociosidade.

A escola, que originalmente surgiu como espaço para o lazer, em outras palavras, surgiu para o ócio e para a ação de brincar pela criança, enquanto a família trabalhava, tornou-se um trabalho para a criança tal qual a fábrica para o operário. Parece haver pouco, se há realmente, tempo livre na escola para a criança viver uma experiência otimizada em que aprender a conhecer-se e a controlar-se ocorre enquanto interage em grupo, através de músicas, dramatizações e outras atividades de uma maneira natural. Essa é a visão de que o ócio proporcionado pela brincadeira gera desenvolvimento global do indivíduo. Essa visão que nos parece tão contemporânea da educação, foi, entretanto, introduzida nos tempos modernos em meados do século XIX pelo alemão Friedrich Fröebel. Essa noção, deixada de lado no século seguinte, tem voltado às discussões sobre educação pré-escolar no século XXI, em uma realidade que demanda muito do jovem aprendiz quanto à interdisciplinaridade e criatividade. O jogo livre não apenas possibilitaria o desenvolvimento cognitivo da criança, mas ativa sua criatividade e ligações que só a mesma pode desenvolver quanto livremente em contato com si mesma,

O professor na escola, então, deveria ser aquele que traz propostas de brincadeiras tradicionais, ou populares, mas também pode possibilitar o poder criativo de seus alunos

---

<sup>50</sup> Kishimoto é professora da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo. É também coordenadora do LABRIMP (Laboratório de Brinquedos e Materiais Pedagógicos), entre outras atividades que exerce no Brasil e em diálogo com outros países sobre a criança, o brinquedo e a brincadeira. Nesta introdução, ela mostra como o brincar é histórico-cultural.

que vão desenvolver diversas habilidades, sejam elas linguísticas, sociais, cognitivas e até motoras, através do poder de manipulação do meio simbólico e pelo momento lúdico que pode experimentar na escola. Assim, vamos pensar aqui sobre a importância de voltar nossa pedagogia para o brincar e como esse movimento pode colaborar para o processo de emergência de inglês como língua adicional pela criança pequena. É natural que algumas pessoas que vejam a prática do tempo livre com seu olhar de fora da sala de aula pensem que o professor está aproveitando o tempo para descansar, pois é comum o pensamento de que escola não é local para brincar e sim aprender, sendo que a relação entre ambos não é considerada. Normalmente, atribuem à creche a tarefa de cuidar da criança, mantendo-a saudável, mas deixando-a brincar pela maior parte do tempo sem intenções de ensinar. Atribuem à pré-escola o contrário. Brincar é hora de descanso e não desenvolvimento. No contexto observado aqui, em que temos crianças de faixa etária anterior à pré-escola em contexto escolar, fica mais evidente pensarmos na necessidade de um processo que vai do **brincar** para o **aprender** sem uma mudança brusca, no caso da criança que vai da creche, onde brincava muito, para a pré-escola, em que tem que seguir regras o tempo todo para aprender. Assim, em todo ano escolar, o brincar e o aprender devem caminhar juntos a favor do desenvolvimento global<sup>51</sup> da criança, em medidas adequadas à faixa etária e de forma sucessiva e suave.

Na idade do primeiro ano e meio e dali em diante, como mostram Sroufe *et al* (1996, p. 169), as crianças começam a imitar atitudes já temporalmente afastadas do momento em que elas foram observadas, o que demonstra já uma capacidade de reter informações na memória, como uma demonstração de “pensamento representacional ou simbólico” (*symbolic or representational thought*). Além disso, por volta dos dois anos de idade, a criança começa a verbalizar a(s) língua(s) à qual está exposta. Ou seja, pensando-se em uma criança dessa idade inserida na escola, podemos observar grande salto em seu

---

<sup>51</sup> Ao falarmos em desenvolvimento global, estamos incluindo todas as áreas de desenvolvimento da criança, sejam elas motoras, cognitiva, linguístico-comunicativa. Para este trabalho, nosso foco é o desenvolvimento cognitivo-linguístico da criança pequena, mas sabemos que a brincadeira livre colabora para as demais áreas também.

desenvolvimento cognitivo e linguístico ao longo de um ano. Embora Vygotski afirme que as crianças consigam assumir papéis, ou seja, desenvolvem seu pensamento simbólico a partir dos três anos, vamos imaginar que, a partir dos dezoito meses de idade, elas já começam a ter atitudes no reino do lúdico que vão gerar essa habilidade tão importante para a cognição humana, como também acredita Piaget.

Como vimos anteriormente, os primeiros diálogos da criança com o mundo são interceptados pelos objetos e pelos outros para que a mesma faça o reconhecimento do seu próprio eu. A partir do momento em que a criança reconhece sua mãe e as outras pessoas ao seu redor não mais como si mesma, ela vai descobrindo aos poucos que o mundo não se faz apenas constituído dela no centro, mas sim das relações que ela vai estabelecer com os objetos e principalmente com as pessoas. O uso do gesto e o uso da linguagem verbal são importantes instrumentos mediadores nesse âmbito, como também vimos anteriormente. Portanto, como uma forma de interação importante da criança pequena com o mundo se dá pelo objeto, o reconhecimento do objeto também é um passo importante no desenvolvimento infantil, como explicaram novamente Sroufe *et al* (1996). Nesse contexto, podemos situar o brinquedo. Kishimoto (1994, 1996, 1998, 2001, 2007) e Brougère (1993, 1995, 1999, 2000, 2004, 2005) ajudaram-nos a entender como o brinquedo e o jogo livre são fundamentais para o desenvolvimento infantil e, assim, mostrar que sua inserção na escola de forma não-equivocada é fundamental.

O lúdico é considerado por muitos pesquisadores, como Brougère (1995), essencial para o desenvolvimento criativo e social da criança. No momento em que a criança utiliza sua liberdade para explorar materiais, ela, como protagonista, encontra-se com um trabalho cognitivo inédito na tentativa de manipular diversos objetos, como brinquedos e outros materiais que pode utilizar como se fossem brinquedos, ao seu favor. Quando o professor direciona uma forma de interação com um objeto, por exemplo, ele acaba, mesmo sem a intenção, por limitar as possibilidades de ação da criança. Além disso, quando a criança interage com o mundo de forma livre ela amadurece suas emoções e expressa seus sentimentos de diversas formas, áreas de desenvolvimento fundamentais para o estabelecimento do seu eu proporcionadas pela experiência lúdica.

O capítulo seguinte descreve a metodologia da pesquisa que utilizamos para investigar como as crianças pequenas internalizam a língua adicional nesse primeiro contato com o inglês em sala de aula imersiva.

### 3 A ETNOGRAFIA E A INTERAÇÃO DE CRIANÇAS EM SALA DE AULA

#### 3.1 Os estudos de caso etnográficos na área de Aquisição de Linguagem

“A Aquisição da Linguagem trata de questões fundamentais não apenas para a pesquisa linguística, pois apresenta dados de produção, percepção e compreensão de enunciados linguísticos por parte da criança, mas também para o estudo da cognição humana, considerando que ela pretende explicar de que modo o ser humano vai adquirindo, desde o momento em que nasce, naturalmente, modos de expressão verbal – e não-verbal – e formas de interagir com o outro, dependendo do contexto, da situação de comunicação e dos interlocutores envolvidos nesse processo dialógico.” (DEL RÉ, 2006, p. 10).

Como vimos no capítulo anterior, estudar e observar como a criança pequena (dezoito meses a três anos de idade) desenvolve uma nova língua em ambiente escolar imersivo leva-nos a buscar a intersecção entre diversas áreas do conhecimento. Neste caso, elencamos a TSC, a Pragmática Desenvolvimental e estudos da Educação em torno do lúdico. Dentre esse campo já delimitado, encontra-se também a Psicologia e a Linguística, ciências maiores que abrangem essas três áreas de estudos. Explorar um campo interdisciplinar dentro da área de Aquisição da Linguagem (AL) apresenta uma dificuldade, como já explicou Del Ré (2006, p. 16), por não haver uma metodologia definitiva que seja coerente com o objeto de estudo. Assim, o primeiro passo é, a partir das questões que norteiam a pesquisa, buscar uma metodologia que se apresente adequada para a investigação.

Para pesquisar o processo de emergência de inglês como língua adicional com sete crianças pequenas pelo período de cinco meses, o melhor caminho metodológico é o

indutivo, já que não partimos de hipóteses consideradas verdadeiras, mas possibilitamos que os alunos mostrassem qual a forma mais intrigante para analisar o processo. Como mostrou Del Ré (2006, p. 17),

“o método indutivo baseia-se em dados empíricos reais e sua hipótese é construída a partir da intuição provável de algumas relações. O intuito desse método é também explicar os fatos linguísticos e, (...), tem a vantagem de estar próximo dos dados, do que de fato acontece na língua”.

A partir da coleta de dados, realizada por um estudo de natureza etnográfica, fomos elaborando uma hipótese sobre a importância do coetâneo e do professor para que algumas crianças começassem a fazer seus primeiros gestos e produzir suas primeiras palavras na língua adicional. Devido a essa intuição, conquistada a partir de uma observação naturalística, dirigimo-nos a leituras que falassem do social e do desenvolvimento linguístico-cognitivo.

Essa prática de buscar uma teoria de pesquisa a partir dos dados coletados também foi descrita por Nunan (1992, p. 57) em “Métodos de Pesquisa em Aprendizagem de Língua” (*Research Methods in Language Learning*). Ele mostra que elaborar hipóteses diante dos dados reflete uma iniciativa das pesquisas etnográficas por aproximar o pesquisador dos fatos reais através de uma observação naturalística. Ao longo da coleta de dados, o observador vai ao encontro de novos questionamentos que podem redirecionar o ponto de vista de seu estudo, mas abrir-se para reais possibilidades é o ponto forte da pesquisa etnográfica. Porém, estudar um caso sem delimitá-lo, sem experimentos e sem testes pré-planejados normalmente leva à conclusão de um estudo único que não pode ser generalizado. Nesse ponto, as pesquisas etnográficas aproximam-se dos estudos de caso, que não podem ser replicados a não ser que fatores, como contexto, escolha de sujeitos, formas de interação do pesquisador com os informantes, definição de construtos e premissas relevantes para o estudo e metodologia usada para análise dos dados, sejam os mesmos. Essa também é uma característica relativa desse tipo de estudos, já que parte da subjetividade e da aproximação do pesquisador com os participantes, o que praticamente

impossibilita que essa mesma relação intersubjetiva seja restabelecida por outro pesquisador em outro estudo.

Contudo, ainda o estudo de caso etnográfico mostra-se como um modelo metodológico coerente para observar a interação natural de crianças com seu professor e seus colegas em sala de aula. O objetivo maior é mostrar como um grupo específico desenvolve a língua adicional nesse contexto, mais do que generalizar conclusões que sirvam para todas as salas de aulas. Então realizamos um estudo em que os dados não eram controláveis, mas surgiam da interação entre os participantes. Portanto, este estudo revelará resultados reais, mesmo que reflitam os casos únicos das sete crianças observadas. Neste sentido, trata-se de um estudo qualitativo longitudinal, devido à sua extensão de cinco meses, com a participação de sete informantes. Aliados aos dados coletados no dia-a-dia escolar das crianças pequenas, há os dados quantitativos sobre a I.E., que nos dão base para analisar o ensino realizado na mesma com maior amplitude. Assim, temos a observação concomitante das realidades micro (sala de aula em questão) e macro (escola e sua construção linguístico-cultural) que vivem os informantes desta pesquisa.

### 3.2 O contexto do estudo: a escola, a sala de aula e os informantes

A instituição escolhida para este estudo de caso foi uma escola internacional imersiva em inglês na cidade de São Paulo. A escolha deve-se ao fato de a escola ter currículo em inglês, a partir do ensino pré-escolar até o final do Ensino Médio. Uma escola com educação imersiva na língua é coerente com a proposta deste estudo, pois promove o conhecimento de língua pela interação social da maneira mais real possível e assim podemos interligar a prática com a TSC e também com a noção de tutela reflexiva, tentando mostrar como o adulto-professor consegue colaborar com o aumento da ZPD de cada criança-aluno pela vivência na língua. Assim, aqui a língua adicional torna-se meio

de comunicação usual entre todos da comunidade escolar e não apenas disciplina de estudo.

Na I.E deste estudo de caso, o ensino de português tem início no ano *Year 1*, equivalente ao primeiro ano da escola brasileira, quando a criança completa seis anos de idade, com a carga horária de duas aulas de trinta minutos por semana. Dois anos depois, quando a criança ingressa no *Junior School* (equivalente ao Ensino Fundamental, terceiro ano), a carga horária de português aumenta para quatro aulas de uma hora por semana e assim se segue até o *Senior School* (equivalente ao Ensino Médio). As disciplinas de História e Geografia do Brasil são lecionadas em português, o que dá à escola um estatuto parcialmente bilíngue, embora em pequena proporção. Assim, na faixa etária estudada aqui, falamos em imersão total, sendo que o uso da língua familiar e/ou oficial do país é limitado.

Embora a escola selecionada para este estudo de caso seja internacional e monolíngue em seu estatuto, porque coloca a língua inglesa como força de união entre toda a comunidade escolar, sendo seu maior meio de comunicação e elege o processo de imersão total como base para essa aprendizagem vivenciada, alguns documentos<sup>52</sup> encontrados na escola mostram sua preocupação com esse mundo de comunicação sem fronteiras, mostrando, ao mesmo tempo, a importância da pluriculturalidade e do reconhecimento de cada aluno em sua individualidade. Esse objetivo está claro em seu estatuto:

“Através de uma educação internacional em inglês, a I.E. desenvolve cidadãos cuidadosos, confiantes e responsáveis pelo mundo que está sempre em transformação. Ao buscar padrões acadêmicos altos e ao celebrar a diversidade cultural,

---

<sup>52</sup> A escola autorizou a pesquisadora a ter acesso aos seus documentos, diretrizes e estatutos que interessassem a pesquisa como quanto ao uso de linguagem e como vêem o internacionalismo por documento escrito, desde que não se revelasse o nome da instituição.

nós nutrimos talentos individuais e abraçamos uma paixão mútua pela aprendizagem”<sup>53</sup> (tradução nossa).

Assim, a escola mostra sua preocupação em educar crianças conscientes da diversidade cultural, buscando um conhecimento que vá ao encontro do mundo global em que vivemos. Além disso, a escola também coloca em seus documentos oficiais sua busca em formar alunos comprometidos com diversos atributos e disposições que estão descritos no programa da IBO (*International Baccalaureate Organization*<sup>54</sup>). Dessa forma, a escola procura desenvolver cidadãos que sejam aprendizes reflexivos, bons comunicadores, curiosos, entusiasmados e equilibrados para toda a vida. Dentre eles, os atributos que estão mais relacionados com a questão do pluriculturalismo (informação obtida em documentos internos da I.E.): “Aprendizes curiosos, entusiasmados e bem equilibrados que ao longo da vida arriscam e apreciam o mundo, as pessoas e as culturas”<sup>55</sup> (tradução nossa). Ou seja, além de conseguirem comunicar-se com todas e quaisquer pessoas do mundo, devem apreciar a diversidade cultural e ter a chance de conhecer o maior número de culturas.

Além disso, a escola define-se como instituto internacional em um de seus documentos ao deixar claro que pretende “expor os alunos e os funcionários da I.E. a tradições e culturas de todo o mundo e aumentar a consciência de sua parte integral na nossa comunidade global crescente”<sup>56</sup> (tradução nossa). Uma das formas de alcançar esse

---

<sup>53</sup> *Through an inquiry based international education in English, I.E. develops responsible, confident and caring citizens of an ever-changing world. By setting high academic standards and celebrating cultural diversity, we nurture individual talents and embrace a shared passion for learning.*

<sup>54</sup> A IBO é uma instituição que contém três programas curriculares que objetivam uma educação completa com olhar internacional no mundo globalizado. Para que uma escola faça parte da IBO, ela precisa escolher um de seus programas, aplicá-lo e receber uma inspeção do time da IBO. Sendo aprovado, torna-se uma escolha internacional IBO que prepara seus alunos para provas de ingresso em universidades no exterior, além de uma educação voltada ao internacionalismo. Seu sítio oficial é [www.ibo.org.br](http://www.ibo.org.br).

<sup>55</sup> *Curious, enthusiastic and well-balanced life-long learners who take risks and appreciate the world, its people and culture.*

<sup>56</sup> *To expose I.E. staff and students to cultures and traditions around the world to raise awareness of their integral part in our increasingly global community.*

objetivo é colocar uma dimensão global no currículo, para que diferentes culturas, tradições e religiões sejam introduzidas na sala de aula para conhecimento mútuo. Quanto à sua metodologia de ensino, a escola adota o *Primary Years Programme* (PYP), um programa curricular interdisciplinar criado pela própria organização da IBO que pensa no desenvolvimento da criança de forma global. Dentro da grade curricular, estão contidos os atributos citados anteriormente e é tarefa do professor planejar estratégias que estimulem seus alunos a tornarem-se cidadãos com aquelas qualidades que a escola busca alcançar. Ou seja, se uma das metas é que os alunos sejam pessoas capazes de compreender a diferença, valorizando as diversas culturas que existem no mundo, deve ser natural que a aprendizagem sobre diversas culturas, principalmente aquelas que estão presentes na vida dos alunos da sala de aula, sejam apresentadas e conhecidas em sala.

O ano escolar selecionado para esta pesquisa é o primeiro grupo da I.E., composto por crianças de dezoito meses, no mínimo, quando ingressam na turma, a dois anos e meio de idade. As crianças alcançam, no máximo, três anos de idade ao término do ano letivo. O nosso intuito ao escolher essa faixa etária foi observar o primeiro contato dessas crianças pequenas com a língua adicional. Esse contato chega preenchido por novas descobertas das crianças, já que, concomitantemente ao processo de emergência da língua familiar, entram em contato com outra língua em um ambiente estranho e formal, a escola, com pessoas diferentes, que não os pais, irmãos, babás e outros familiares. Assim, esses informantes vivem um contexto único para o investigarmos o desenvolvimento da linguagem e, conseqüentemente, da cognição. Nossa expectativa, com esta pesquisa, é aprender junto com as crianças como elas podem tornar-se seres plurilíngues emergentes em uma idade tão precoce em situação escolar imersiva com a tutela do professor e com a colaboração dos coetâneos também muito jovens. Por ser este um contexto único de interação entre a criança, a(s) língua(s), o professor e a escola, notamos a necessidade de investigá-lo a fim de entender melhor como o aluno aprende e como pode o professor ensinar.

Foram observadas sete crianças (C1, C2, C3, C4, C5, C6 e C7) durante o período de fevereiro a junho de 2008. Abaixo, segue uma tabela com as idades iniciais e finais de cada participante durante os cinco meses de observação:

**Tabela 3 – Idades iniciais e finais dos sete participantes durante o estudo<sup>57</sup>**

<b>Criança</b>	<b>Inicial (fevereiro)</b>	<b>Final (junho)</b>
<i>C1</i>	2,5	2,10
<i>C2</i>	1,7	2,0
<i>C3</i>	2,4	2,9
<i>C4</i>	2,3	2,8
<i>C5</i>	1,9	2,2
<i>C6</i>	1,10	2,3
<i>C7</i>	2,2	2,7

Assim, os sete sujeitos observados têm exatamente entre um ano e sete meses e dois anos e dez meses de idade. A escolha por observamos essa faixa etária deveu-se ao fato de ser o primeiro ano escolar, ou seja, nesse momento ocorre o primeiro contato da maioria das crianças com a língua adicional, o que acarreta uma pedagogia específica para que a criança pequena se familiarize com e passe pelo processo de emergência de língua inglesa positivamente.

---

<sup>57</sup> A idade dos informantes foi colocada aqui da seguinte forma: o primeiro algarismo equivale ao número de anos completos; após a vírgula, colocou-se o número de meses. Portanto, 2,5 significa dois anos e cinco meses de idade.

### 3.3 A coleta de dados

A coleta de dados foi realizada por duas ferramentas principais: 1) **gravação** dos momentos da roda em vídeo para que conseguisse observar dados comportamentais das crianças e também rever os mesmos dados; 2) **anotações**, em outros momentos do dia e ao longo dos cinco meses de observação, que poderiam fornecer subsídios para a descrição do desenvolvimento da habilidade de compreensão e também da emergência da produção em inglês.

Baseando-se, então, na proposta de uma pesquisa naturalística e longitudinal, as gravações em vídeo começaram no dia seis de maio de 2008, três meses após o início da observação, e terminaram no dia dois de junho, duas semanas antes do término das aulas naquele ano letivo de 2007/2008. A adaptação das crianças à escola e à língua, entre os meses de fevereiro e abril, por haver ainda pouca resposta à língua adicional, não foi gravada, mas dados foram registrados para que a pesquisadora e agora também o leitor possam compreender como ocorre esse primeiro momento. Assim, o início das gravações mostra as crianças já adaptadas à escola, à sala de aula, aos colegas e à professora-pesquisadora. Foram gravados os momentos de roda de onze dias: seis, sete, nove, quatorze, quinze, dezenove, vinte e sete, trinta de maio, e dois, três e quatro de junho. Todos os vídeos totalizaram cinquenta e sete minutos, trinta e cinco segundos e foram transcritos (vide Apêndice A3 no Cd-Rom que está localizado ao final deste trabalho).

Não houve testes específicos de compreensão e produção, devido à idade dos informantes e à natureza do estudo, mas a observação do desenvolvimento cognitivo e linguístico dos alunos foi realizada principalmente enquanto as crianças interagem no momento da roda. Vale informar que o comportamento dos alunos enquanto permaneciam na roda durante as gravações é o mesmo observado nos três primeiros meses de coleta de dados sem a câmera filmadora. Como a filmadora ficava com a professora-assistente da turma, as crianças agiam normalmente. Esse conforto com a filmagem era uma premissa do trabalho para que as imagens gravadas fossem reais e

mostrassem o exato comportamento dos alunos. Ao todo, foram feitas vinte gravações de duração variável, de acordo com o momento filmado, que totalizaram cinquenta e sete minutos, trinta e cinco segundos gravados e transcritos<sup>58</sup> formando o corpo total da coleta de dados gravada, além das anotações feitas ao longo de todo o tempo de observação.

A fim de possibilitar que o leitor possa visualizar melhor como era a rotina do momento da roda - momento gravado para a coleta de dados - elaboramos um vídeo que mostra algumas cenas da roda com o grupo estudado, mostrando as partes e os elementos principais que a formavam. Ele se encontra no corpo de Apêndices em mídia eletrônica (Cd-Rom) e pode ser reproduzido em computador. No item 3.3, descrevemos a roda em detalhes e apresentamos figuras, com exemplos de imagens de cada parte que a compõe. O objetivo das figuras é facilitar a leitura e a compreensão do que foi observado e do que o momento da roda se constitui para que o leitor possa acompanhar melhor a análise dos dados. O vídeo também tem esse intuito e esperamos que sirva de exemplo para essa prática em sala de aula pré-escolar.

Para realizar a pesquisa, pedimos autorização primeiramente à I.E.. Quando enviamos a carta de autorização para as famílias, pedimos que os pais de cada informante preenchessem um formulário em que colocassem informações importantes para a pesquisa como: primeira língua dos pais, primeira língua da criança, se a criança já possuía contato com o inglês e qual o motivo que os levaram a escolher uma escola internacional na língua considerada global. A aceitação da pesquisa pelos pais das crianças foi total e um grande fator que colaborou foi o fato de a pesquisadora ser a própria professora das crianças, pessoa conhecida que está em contato com os mesmos diariamente. As famílias também autorizaram a exibição da imagem dos filhos nas gravações em eventos de divulgação de pesquisa desde que os nomes dos filhos não sejam revelados sob nenhuma hipótese.

---

<sup>58</sup> A transcrição dos dados gravados em vídeo foi feita respeitando as normas do Projeto NURC/SP. As normas foram buscadas em PRETI, D., URBANO, H. (org.): 1990, pp. 7-8. Dentre as normas, citamos o uso de ( ) para trechos incompreensíveis; o uso de **(hipótese)** para trechos com hipótese do que se ouviu; :: para prolongamento de vogais e consoantes; ... para pausa; **((minúsculas))** para comentário do transcritor e uso de **maiúsculas** para marcar entoação enfática.

Nossa escolha por uma pesquisa participativa, em que a observadora é parte do grupo, foi feita para que as crianças pequenas não se incomodassem com a presença de uma pessoa terceira na sala de aula, o que poderia acarretar desconforto para alguns alunos e mudança de comportamento. Para garantir uma coleta de dados mais natural e espontânea possível, o uso da filmagem por câmera pequena foi incorporado à rotina da sala de aula. A análise dos dados será a mais imparcial possível e não tem o caráter de autocrítica do professor. Portanto, a professora-pesquisadora assume outro papel, quando inicia o processo de observação da pesquisa. Enquanto está presente na roda, que está sendo gravada, a pesquisadora é também uma professora que busca conhecimento pela interação com os alunos. Quando volta seu olhar para a pesquisa, torna-se outro sujeito, buscando uma pedagogia que vá ao encontro das práticas do educador e atitudes dos alunos como um todo, não estando envolvida mais no processo de ensinar-aprender, observando e levantando de fora intuições sobre qual a importância da interação dialógica para tornar crianças pequenas seres bilíngues emergentes.

### 3.4 Características gerais deste estudo e a importância da pesquisa colaborativa

**Tabela 4 - Características do estudo**

<i>Pesquisa etnográfica</i>	observa a interação real entre as crianças e o professor e considera a construção cultural do grupo
<i>Estudo de caso longitudinal</i>	analisa uma única sala de aula composta por sete crianças pelo período de cinco meses
<i>Escolha dos sujeitos</i>	crianças de dezoito meses a três anos de idade no primeiro ano pré-escolar da I.E.

continua

<i>Perguntas norteadoras</i>	Como professor e crianças constroem conhecimento na língua adicional interagindo em uma roda? Quais os elementos fundamentais?
<i>Premissas</i>	o gesto é significativo e todos colaboram para a construção do conhecimento
<i>Coleta de dados</i>	vídeos e anotações

Pensando na faixa etária dos informantes e observando as primeiras formas de interação da criança com professor e coetâneos, logo no início das aulas, surgiu o gesto como uma expressão comunicativa fundamental no grupo, não apenas pelas crianças que se faziam entender antes mesmo de conseguirem produzir sons que formassem suas primeiras palavras (tanto na língua familiar quanto na adicional), mas também pela professora que fazia com que as crianças a compreendessem ao gesticular e apontar, o que garantiria maior conforto dos pequenos e criação de vínculo mais afetivo entre professora e crianças.

O ponto de vista adotado é duplo. Não basta analisarmos apenas a postura do professor nem a resposta dos alunos. Assim, partindo de uma sala de aula específica, buscamos levantar hipóteses que podem causar reflexão de pessoas interessadas na área de Aquisição de Linguagem por crianças pequenas em contexto escolar, sejam elas educadores de pré-escola em língua adicional, outros pesquisadores ou até mesmo ambos, sobre o possível comportamento de ambos professores e crianças pequenas que estão inseridas nesse contexto plurilíngue e pluricultural escolar. Em momentos oportunos e em contextos adequados, o foco de análise vira-se para professor e/ou aluno, buscando construir uma figura o mais completa possível do que acontece em uma sala de aula em que professor e crianças juntos constroem conhecimento em inglês.

Como também advoga Nunan (1992) no prefácio de seu livro, estamos em um momento da pesquisa psicolinguística em que a ação colaborativa dos pesquisadores e dos educadores, que não apenas realizam sua prática educacional, mas observam seu dia-

a-dia escolar de forma sistemática e com o intuito de criar e investigar hipóteses, é fundamental para obtermos diversos recortes da prática educacional, que, juntos, costurarão a colcha de retalhos cheia de reflexões e ações que fazem com que o ensino-aprendizagem desenvolva-se a favor da construção de conhecimento em conjunto de professores e alunos. Nunan (1992, xi, tradução nossa) opina:

“Eu acredito que nestes dias, quando confrontados pelos problemas e questões pedagógicas, é mais provável que professores e pesquisadores (...) busquem dados relevantes, seja por meio de sua própria pesquisa, ou pela pesquisa de outros”<sup>59</sup>.

A pesquisa secundária, ou seja, outros professores e pesquisadores que lêem as pesquisas primárias de outros, também tende a construir uma corrente de mais reflexão e maiores possibilidades de novos estudos.

---

<sup>59</sup> *I believe that these days, when confronted by pedagogical questions and problems, researchers and teachers are more likely (...) to seek relevant data, either through their own research, or through the research of others.*

## 4 O PRIMEIRO CONTATO DAS CRIANÇAS COM O INGLÊS NA ESCOLA

Como vimos anteriormente, este é um estudo de cunho etnográfico que se apoia na observação naturalística para a coleta de dados. Portanto, não parte de hipóteses pré-estabelecidas, mas de perguntas norteadoras que garantem as primeiras delimitações do estudo, que depende da própria observação para gerar as hipóteses e criar mais problemas. Ou seja, a análise, que será desenhada a seguir, surgiu de hipóteses criadas durante o próprio momento da coleta de dados e pretendemos mostrar como foram elaborados tais questionamentos e como os mesmos levaram à análise dos dados.

### 4.1 A realidade pluricultural da escola internacional

Como foi descrito no subcapítulo 1.2, a escola internacional surgiu em diversos países, e também no Brasil, para educar filhos de imigrantes em sua língua familiar. Assim, a maior comunidade de alunos matriculados na escola eram filhos de expatriados e a língua de imersão era a língua que os pais falavam em casa. Porém, veremos que, atualmente, a maioria dos alunos matriculados na I.E. são filhos de brasileiros ou oriundos de famílias cuja língua não é o inglês, mas sim o português ou outras línguas minoritárias. Nesse sentido, buscamos documentos para investigar se a escola via esse internacionalismo/pluriculturalismo natural como algo a ser promovido ou se a língua e a cultura inglesas tinham que ser celebradas unicamente contra a identidade e a cultura dos alunos.

A I.E. diz em suas políticas que o trabalho pelo internacionalismo ocorre naturalmente entre a comunidade escolar representativa de mais de trinta países (alunos, funcionários e professores) ao promoverem festividades oriundas de diversas culturas.

Para compreendermos quão pluricultural a I.E. torna-se devido ao conjunto de alunos de diversas nacionalidades, segue tabela abaixo com a porcentagem de cada cultura e sua divisão por continentes, além de sua representação em alunos que se consideram monoculturados e alunos que se consideram bi/pluriculturados.

**Tabela 5 - Identidades Culturais dos 563 alunos matriculados na I.E.**

<b>Nacionalidade</b>	<b>Número de alunos</b>	<b>Porcentagem (%)</b>
Alemães	01	0,18%
<b>Argentinos</b>	<b>22</b>	<b>3,91%</b>
<b>Brasileiros</b>	<b>334</b>	<b>59,32%</b>
Brasileiros – Britânicos	04	0,71%
Brasileiros – Búlgaros	02	0,35%
Brasileiros – Chineses	03	0,53%
Brasileiros – Coreanos	06	1,07%
Brasileiros – Dinamarqueses	02	0,35 %
Brasileiros – Gregos	01	0,18%
Brasileiros – Holandeses	03	0,53%
Brasileiros – Irlandeses	02	0,35 %
Brasileiros – Israelenses	01	0,18%
Brasileiros – Italianos	03	0,53%
Brasileiros – Japoneses	01	0,18%
<b>Brasileiros-Norteamericanos</b>	<b>19</b>	<b>3,38%</b>
Brasileiros – Portugueses	01	0,18%
Brasileiros – Taiwaneses	02	0,35%
Britânicos	06	1,06%
Canadenses	02	0,35%
Chilenos	02	0,35%
Chineses	01	0,18%
Colombianos	03	0,53%

continua

<b>Coreanos</b>	<b>28</b>	<b>4,97%</b>
Dinamarqueses	01	0,18%
Espanhóis	02	0,35%
Franceses	05	0,89%
Holandeses	04	0,71%
<b>Indianos</b>	<b>17</b>	<b>3,03%</b>
Italianos	04	0,71%
Israelenses	04	0,71%
<b>Japoneses</b>	<b>19</b>	<b>3,38%</b>
Libaneses	04	0,71%
Mexicanos	08	1,42%
Nigerianos	01	0,18%
Norte-americanos	11	1,96%
Norte-americanos – Chineses	02	0,35%
<b>Portugueses</b>	<b>17</b>	<b>3,03%</b>
Russos	01	0,18%
Suecos	03	0,53%
Sul-africanos	07	1,25%
Uruguaios	01	0,18%
Venezuelanos	02	0,35%
<i>Desconhecido (não descrito no formulário de inscrição do aluno)</i>	<i>01</i>	<i>0,18%</i>

No conjunto escolar, temos 42 tipos de nacionalidades diferentes e contato com trinta culturas (alemã, argentina, brasileira, britânica, búlgara, canadense, chilena, chinesa, colombiana, coreana, dinamarquesa, espanhola, francesa, grega, holandesa, indiana, irlandesa, israelense, italiana, japonesa, libanesa, mexicana, nigeriana, norte-americana, portuguesa, russa, sueca, sul-africana, uruguaia e venezuelana). O quadro acima mostra a porcentagem de cada nacionalidade de acordo com a nomenclatura denominada pelas famílias, quando inscreveram seus filhos na escola. Também não estão sendo

consideradas aqui as monoculturas e as biculturas como parte de um mesmo grupo, por exemplo, japoneses e brasileiros-japoneses estão vistos aqui separadamente, por enquanto. Assim, a maior incidência de alunos da escola são os brasileiros, com 59,32% de representação na escola sediada no Brasil. Abaixo, veja-se o quadro-resumo dos sete grupos mais incidentes na escola:

**Tabela 6 - As sete culturas mais incidentes da I.E.**

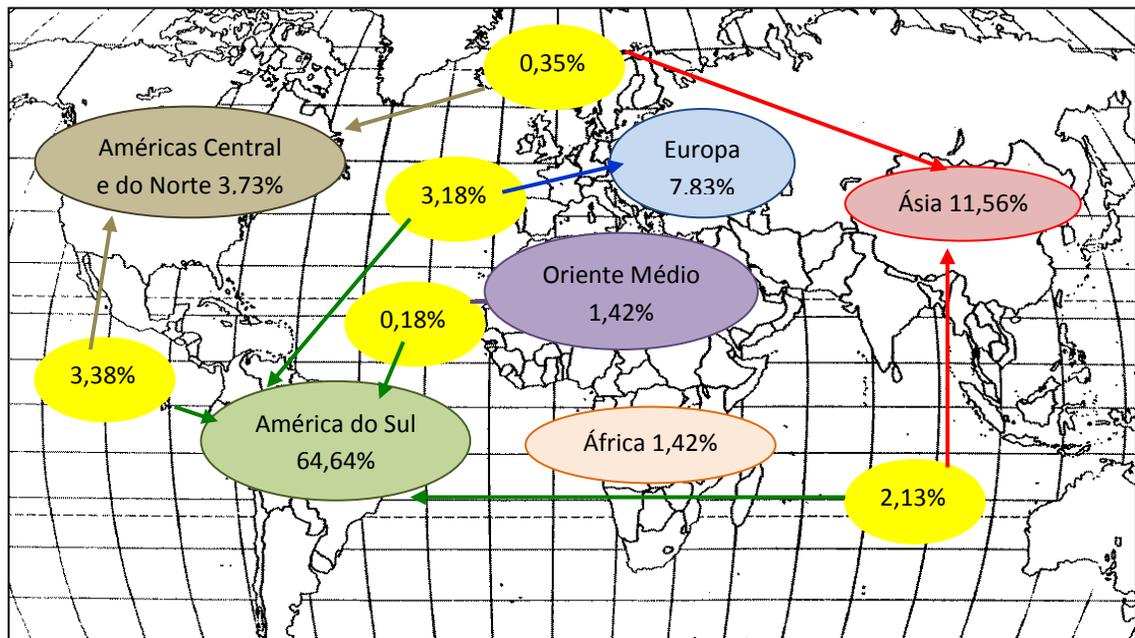
<b>Classificação</b>	<b>Cultura</b>	<b>Número de alunos</b>	<b>Porcentagem (%)</b>
1	Brasileiros	334	59,32%
2	Coreanos	28	4,97%
3	Argentinos	22	3,91%
4	Brasileiros-norte-americanos	19	3,38%
4	Japoneses	19	3,38%
5	Indianos	17	3,03%
5	Portugueses	17	3,03%

Se considerarmos todos os alunos que têm em sua formação de identidade oficial a cultura brasileira, falamos em 71,2%, sendo que 59,32%, como já vimos, são apenas brasileiros e 11,88% contêm a cultura brasileira e uma outra em sua formação cultural oficial. Embora os alunos denominados oficialmente apenas brasileiros possam ter contatos familiares com outras culturas, caso seus pais sejam emigrantes de seus países de origem, quando suas famílias os matriculam na escola e os denominam como puramente brasileiros, há um auto-reconhecimento como sendo parte do país onde nasceram e vivem. De qualquer forma, o número de alunos brasileiros cujas famílias são brasileiras é notável aqui, mesmo em se tratando de um instituto internacional criado, a princípio, para receber filhos de imigrantes. Ou seja, a I.E. reflete uma tendência

brasileira de educação bilíngue de prestígio. De qualquer forma, o encontro de diversas culturas (28,62% dos alunos não têm a cultura brasileira na formação cultural oficial, mas, por estudarem e morarem no Brasil, são naturalmente aculturados) continua grande na escola e o trabalho com essa diversidade e pluriculturalidade tornam-se fundamentais em seu dia-a-dia escolar. Abaixo, temos um mapa que mostra toda a concentração de origem dos alunos da I.E. Os círculos em amarelo mostram a porcentagem dos alunos que oficialmente têm nacionalidades de dois continentes ao mesmo tempo e no total de cada continente contam apenas as mononacionalidades.

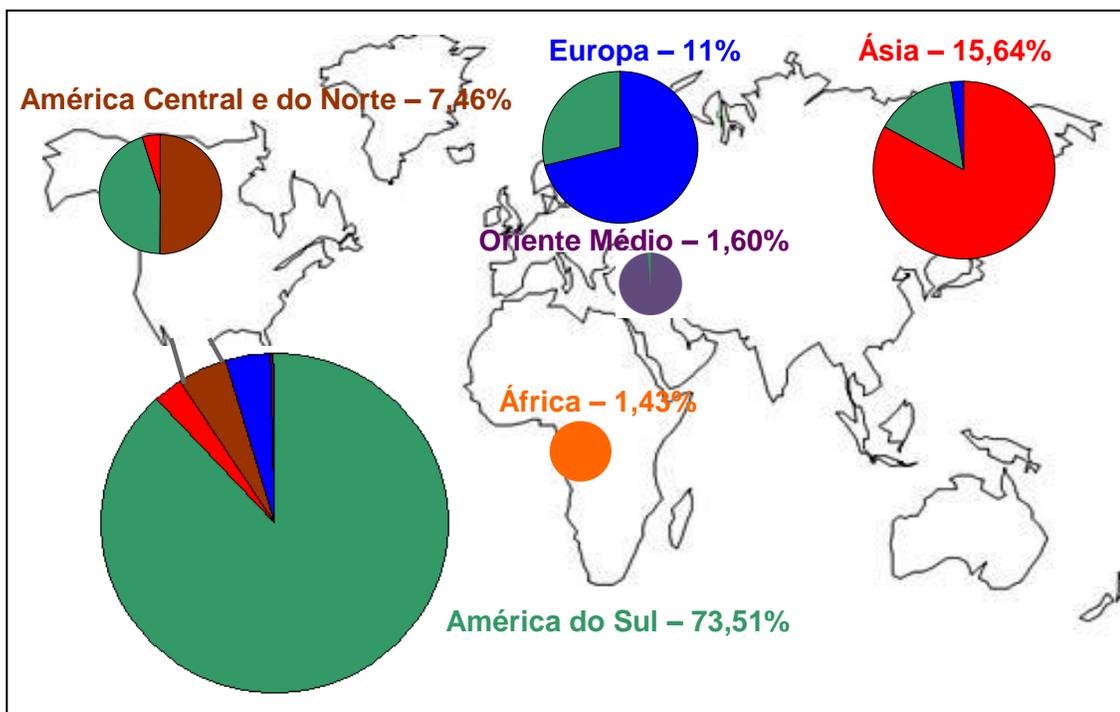
### **Ilustração 2 - Nacionalidades oficiais dos alunos da I.E. distribuídas pelos continentes do mundo**

(Os círculos amarelos mostram a parcela de alunos que tem biculturalidade oficial, representada pelo menos por países de dois continentes desde o nascimento).



### Ilustração 3 - Intersecções das nacionalidades dos alunos da I.E por continentes

(As porções coloridas em cada continente mostram também a parcela de alunos que tem binacionalidades desde seu nascimento. Esse tipo de gráfico visual pretende enfatizar a pluriculturalidade presente na escola, devido à intersecção de vários continentes na constituição da comunidade escolar).



Na figura 3, vemos a mesma distribuição de nacionalidades por continente, mas também adicionamos à porcentagem de cada continente a parcela de binacionalidades, que foi representada pelos círculos amarelos na figura 2, só que dessa vez pela cor correspondente ao outro continente dentro do círculo em forma proporcional de pizza. Pela disposição de cores, podemos ver a proporção de crianças da América do Sul que também têm nacionalidade europeia (lê-se no círculo verde da América do Sul a faixa azul que corresponde à Europa). Visualmente, conseguimos configurar como a I.E. é representada por alunos que têm, em sua bagagem cultural, nacionalidades de diferentes continentes.

Portanto, pelos mapas acima, podemos verificar que há uma parcela de alunos cujas nacionalidades oficiais são duas. Embora pareça ser apenas uma pequena parcela de cerca de 9%, que identificamos pelos círculos amarelos na figura 2, devemos lembrar que não são consideradas aqui as nacionalidades diretas dos pais da criança, que embora possam não ser eventualmente oficiais do descendente, mas muitas vezes fazem parte do dia-a-dia da mesma em sua convivência com a família em outro país, o Brasil. Para exemplificar, vamos tomar como ponto de partida a criança observada C1. Em sua identidade, consta que C1 é norte-americana e brasileira, porém seus pais são chineses. No formulário que a família preencheu para a pesquisa, colocaram que a comunicação em casa se dá em mandarim com os pais e taiwanês com os avós. Se considerarmos o Português como língua com que, com o tempo, C1 terá mais contato fora de casa e o Inglês como a língua usada na escola, C1 tem contato com quatro línguas e três culturas pelo menos, informação que a classificação das nacionalidades oficiais que a escola tem em seu sistema de cadastro de alunos não revela. Nesse sentido, embora não foi nossa intenção neste trabalho, seria interesse fazer pesquisa minuciosa para provar que a maioria dos alunos desse I.E. são plurilíngues e pluriculturais, pois acreditamos relevante para provar quantitativamente que I.E. é um espaço plurilíngue e pluricultural ainda que trabalhando por uma educação pluricultural monolíngue em inglês. Assim, precisamos considerar tanto a metodologia e o objetivo da escola e também a realidade dos alunos que colaboram para a configuração da comunidade escolar.

Como mostraremos no próximo subcapítulo, os informantes desta pesquisa também refletem essa tendência, já que a grande maioria é descendente de brasileiros, o segundo grupo é composto por sino-brasileiros. Portanto, já que não havia ligação entre a criança, sua família e a língua escolar, elaboramos a hipótese de que esse grupo de brasileiros que compõe a elite socioeconômica na cidade de São Paulo, embora muitas vezes nem os pais sejam falantes fluentes em inglês, matriculam seus filhos em escola da rede privada com custo mensal considerável para aprender uma língua considerada global por motivos de *status* e também pensando que poderão trabalhar em empresas multinacionais, comunicar-se e viajar para a maioria dos lugares do mundo sem dificuldades para

interagir com pessoas de muitas outras nacionalidades. Embora os filhos tenham apenas dois anos de idade, imaginamos que as famílias já pensam em fazê-los conhecer uma língua para fazerem fruto dela quando forem jovens ou adultos.

Como vimos no capítulo 3, a I.E. é internacional e monolíngue em inglês, mas mostra a importância de valorizar a cultura e, conseqüentemente, a língua do aluno. Através de uma análise quantitativa, conseguimos certificar-nos de que, embora a educação na I.E., um instituto que se denomina internacional, seja monolíngue em inglês, a realidade de seus alunos, no geral, é plurilíngue e pluricultural, mesmo sendo o maior grupo composto por brasileiros. Vimos também que há documentos em que a instituição mostra a importância de celebrar essa diversidade e formar cidadãos conscientes e tolerantes. Aqui não podemos verificar ainda se o dia-a-dia escolar realmente valoriza a pluriculturalidade e o plurilinguismo e se os professores são preparados para utilizar essa variedade linguística a favor de uma relação mais afetiva do aprendiz com a nova língua, usando a(s) primeira(s) língua(s) do aluno como ponte para aprender o inglês. Baseando-nos na tabela 1, extraída de García (2009, p. 134), não podemos ter certeza se a escola está passando de uma proposta de **Imersão** para **Multilíngue Múltipla** mesmo contendo excertos em suas políticas que demonstram essa tendência e sendo composta por alunos com origens culturais tão distintas e vastas.

A seguir, analisaremos o grupo de sete informantes para esta pesquisa, veremos sua bagagem linguístico-cultural e o motivo que fez com que os pais optassem por uma educação internacional em inglês.

## 4.2 A bagagem linguística das crianças e a adaptação à escola, à língua adicional e aos colegas e professores

“Adaptação não é algo estático. Adaptação é um processo de mudança, desenvolvimento. É estar atento às novas necessidades” (BERTOLINI e OLIVEIRA, *in* ROSSETTI-FERREIRA, 2005, p. 55).

Vale ressaltar aqui que mais da metade do grupo observado vem de família brasileira sem ascendência direta de uma cultura representada pela língua inglesa. Assim, elaboramos um questionário (vide apêndice A1 do Cd-Rom), preenchido pelos pais antes do início da observação, com dois objetivos: obter dados para descrever a bagagem linguística da criança, considerando a língua que cada familiar utiliza para comunicar-se com a mesma em casa e também para desvendar o que levou família a optar pela educação em inglês como sendo ideal para o(a) filho(a).

Assim, a última pergunta do questionário era sobre os motivos que levaram os pais a matricularem os filhos em escola internacional em inglês. A última opção de resposta referia-se ao desejo dos pais que o filho aprendesse uma língua global para ter facilidade ao entrar no mercado de trabalho, minimamente daqui a quinze, dezoito anos. A última opção de resposta foi colocada para afirmarmos ou negarmos essa hipótese. Abaixo, seguem as opções dadas aos pais, que iam de razões intrínsecas a totalmente instrumentais (ao lado de cada opção, está o número de famílias que a assinalaram):

- (02) membros da família são falantes nativos de inglês;
- (01) viajam constantemente com a criança para o exterior (pelo menos uma vez por ano);
- (00) a criança nasceu em país cuja língua oficial é a inglesa;
- (00) a criança viveu mais de um ano em país de língua inglesa;

- (02) pretendem morar no exterior em um futuro próximo;
- **(04) pretendem que a criança faça intercâmbio no exterior, quando se tornar adolescente;**
- **(04) planejam que a criança curse universidade no exterior;**
- **(06) a língua inglesa tornou-se prioridade para inserção no mercado de trabalho;**
- Outras razões. Quais?
- (01) “Para aumentar seu conhecimento cultural”<sup>60</sup>;
- (01) ” Nós acreditamos que o contato com outras línguas nos primeiros anos melhora o aprendizado de diferentes línguas mais tarde”<sup>61</sup>.

As famílias podiam escolher quantas alternativas fossem coerentes com suas opções. Percebeu-se que as escolhas estão de acordo com os motivos mais instrumentais e aparentemente distantes da realidade da criança de, em média, dois anos de idade. Seis das sete famílias optaram pela última opção “a língua inglesa tornou-se prioridade para inserção no mercado de trabalho” que, a princípio, seria a mais instrumental e não ligada à realidade da criança pequena. Ou seja, os pais, ao matricularem os filhos em uma escola como tal, estavam preocupados que eles tivessem acesso desde cedo a uma língua global e fossem capazes, no futuro, de comunicarem-se sem fronteiras. Se lermos atentamente as duas razões adicionais que duas famílias colocaram, perceberemos que a questão de tornar-se plurilíngue e pluricultural na contemporaneidade é fundamental na opinião dos pais, mesmo sabendo que os filhos colherão esses frutos apenas no futuro. Mas já estão aproveitando a fase em que os filhos estão abertos a todo e qualquer tipo de sistema linguístico para ter contato com mais línguas.

---

<sup>60</sup> *To broaden his cultural background.*

<sup>61</sup> *We believe that the contact with other languages in early years improves the learning of different languages later.*

Como mostraremos na tabela a seguir, quatro das sete famílias falavam apenas Português em casa, uma era bilíngue, sendo que a mãe falava em inglês, e o pai, em português. Somente duas crianças (C1 e C2) não tinham acesso à língua portuguesa em casa, cuja família falava em mandarim, e mandarim e inglês, respectivamente. Assim, há um movimento em que famílias brasileiras sem relação com a língua e a cultura inglesas optam por uma educação em inglês que se denomina “internacional” que surgiu, em primeiro lugar, para educar filhos de imigrantes em inglês para manter sua língua familiar, não famílias do país-sede da instituição. Ou seja, a escola foi caracterizada por um grupo grande de descendentes de famílias brasileiras, outro grupo considerável de descendentes de minorias linguísticas, como os chineses, coreanos, argentinos, entre outros e, por último, por um grupo estatisticamente menos destacado por descendentes de família, cuja língua do lar era o inglês. Neste estudo, temos participantes de dezoito meses a três anos de idade com a seguinte bagagem linguística atual:

**Tabela 7 – Bagagem linguística atual dos sete participantes do estudo**

<b>Criança</b>	<b>Mãe→C</b>	<b>Pai →C</b>	<b>Bagagem linguística de C (incluindo inglês /escola e português/ Brasil)</b>
<i>C1</i>	chinês	chinês	chinês (mandarim/taiwanês), inglês e português
<i>C2</i>	inglês	chinês	chinês (mandarim), inglês e português
<i>C3</i>	<b>português</b>	<b>português</b>	inglês e português
<i>C4</i>	<b>português</b>	<b>português</b>	inglês e português
<i>C5</i>	<b>português</b>	<b>português</b>	inglês e português
<i>C6</i>	<b>português</b>	<b>português</b>	inglês e português
<i>C7</i>	inglês	<b>português</b>	inglês e português

Ao definirmos a bagagem linguística total de cada informante, levamos em consideração a informação fornecida pelos pais no formulário entregue antes do início da pesquisa, em que eles colocavam a(s) língua(s) que cada um fala com o(a) filho(a) e

adicionamos, no caso de C1 e C2, o português do Brasil porque, embora a escola fosse em inglês, a criança tinha contato com a língua do país onde nasceu mesmo quando está em contato com outras pessoas na escola, com os colegas que falavam em português e funcionários que não falavam em inglês, como fraldárias, grupo da limpeza, assistentes do ônibus, entre outros. Além disso, em todos os casos, adicionamos a língua escolar que vão desenvolver através dos anos na I.E..

Através da tabela anterior, observamos que C1 era plurilíngue (tinha contato com quatro sistemas linguísticos diferentes); C2 era trilíngue (contato com três línguas). As duas crianças tinham algo em comum: eram sino-brasileiras, convivendo em uma ou duas línguas chinesas em casa e, devido à sua inserção em escola imersiva em inglês e, por nascerem e viverem no Brasil, continham também o inglês e o português em sua bagagem linguística. Complicado neste contexto é denominar qual seria sua língua materna ou estrangeira. Mais difícil ainda é dizer qual seria sua primeira, sua segunda, sua terceira ou sua quarta língua. Como vimos anteriormente, classificar a criança pelo *status* da língua não é coerente.

Qualquer resposta seria passível de erro, já que essa sucessão linguística pode ser variável com o tempo, à medida em que a criança cresce e define-se como um indivíduo que se relaciona diferentemente com sua família, com seus coetâneos e com as pessoas da comunidade brasileira. Além disso, o que importa é pensarmos na proficiência e na relação contextual que o falante tem em cada língua. Por esse motivo principalmente, optamos por chamar, nestes casos, a(s) língua(s) chinesa(s) como familiar(es), a língua brasileira como oficial (do país onde vivem) e a língua inglesa como global e adicional. Porém, para C2 e C7, o inglês era uma língua familiar, pois tinha contato com ela através das mães desde o nascimento. Como esse caso equivaleu a 28,5 % do corpo de participantes da pesquisa, vamos generalizar que o processo vivido por todas as crianças na sala de aula imersiva em inglês origina o desenvolvimento de língua adicional, e não familiar nem estrangeira, mas, no caso de C2 e C7, a língua inglesa estava mais no espectro familiar.

No caso de C3, C4, C5 e C6, cujas famílias eram brasileiras e falavam português com os filhos desde seu nascimento, poderíamos pensar em um processo de inglês como língua adicional, sendo que seu ensino ocorre em sala de aula no Brasil. A maioria dos alunos que compõe o grupo de informantes para este estudo eram oriundos de famílias brasileiras, que matricularam os filhos na I.E. para tornarem-se falantes fluentes na língua global, sem ligações intrínsecas e culturais com a mesma. Assim, a escolha dessas famílias estava ligada a questões socioeconômicas, pois acreditavam criar possibilidades de melhor futuro de seus filhos em um mundo sem fronteiras exatamente por falar uma língua global.

De acordo com a tabela 3, podemos ver a idade em que as crianças, cuja maioria teve o primeiro contato com o inglês na escola, ingressaram na mesma. Ao chegarem à escola, um novo mundo foi-lhes apresentado, com pessoas novas, língua nova e lugar novo, sem os pais. Toda criança pequena que vai para a escola tem de passar por uma adaptação. Estar em um local diferente do lar com pessoas não-familiares traz uma sensação de insegurança para a criança. Chegar a um lugar como tal onde também há pessoas estranhas que falam algo “incompreensível” (a nova língua) faz desse período de adaptação um desafio maior ainda para o educador, que precisa garantir o bem-estar da criança nesse novo espaço, primeiramente, para conseguir conforto com a língua adicional e posteriormente sua gradativa compreensão.

Como lembrou-nos Graddol (2006, p. 89, tradução nossa), a criança que aprende uma nova língua na escola tem seus obstáculos diferentes do aprendiz de línguas jovem e adulto. Esses fatores (afetivos e de desenvolvimento infantil) são delicados e exigem uma preocupação especial do professor para que consiga proporcionar um primeiro contato positivo e uma adaptação tranquila da criança à nova língua:

“Uma lógica para ensinar línguas a crianças pequenas é a ideia de que acham mais fácil eles aprenderem línguas do que alunos mais velhos. Na prática, os aprendizes mais jovens enfrentam obstáculos que aprendizes mais velhos não enfrentam. Eles ainda estão desenvolvendo-se intelectual e fisicamente; suas necessidades emocionais podem ser maiores; eles são menos

capazes de tomar responsabilidade pelo seu próprio aprendizado”<sup>62</sup>.

Nos primeiros dias da criança pequena na escola, o acompanhamento de uma pessoa próxima da criança (pai, mãe, avós ou babá), é fundamental para que a transição do lar para a escola seja mais confortável. O sentimento positivo quanto a esse processo de adaptação, em primeiro lugar em relação ao ambiente, precisa ser verdadeiramente sentido tanto pelos pais quanto pelo professor para que a criança sinta que o ambiente é seguro para viver sem aqueles com quem tem vivido desde seu nascimento. Porém, como mostram Rossetti-Ferreira, Vitoria e Gouillardins (*In ROSSETTI-FERREIRA et al, 2005, p.48*), “a época de adaptação é muito especial. Todos desejam que ela caminhe da melhor forma. Mas para cada criança e cada família esse processo ocorre de um jeito ligeiramente diferente e, em parte, imprevisível”. Essa tarefa é mais complexa do que pode parecer e, por causa disso, o educador que atua neste tipo de ensino precisa de formação específica e ser cuidadoso para garantir que a convivência do aluno pequeno na escola internacional seja uma boa lembrança e traga benefícios para sua vida.

Nesse sentido, o olhar e a intuição do professor são fundamentais para definir por quanto tempo o acompanhante ficará junto da criança e em quais momentos. A professora explicou que o tempo em que permaneceriam na sala, tanto ao longo do dia ou da semana, dependeria da criança e do conforto em ficar sozinha no novo ambiente com a nova língua. A tendência natural era crianças mais velhas, que já completaram dois anos de idade, acostumarem-se a ficar sem o acompanhante mais rápido. C1 e C4 ficaram sozinhos na sala desde o primeiro dia de aula - o que é situação atípica e muito positiva para seu processo de adaptação à escola. Ambos tinham irmãos mais velhos e suas mães aguardavam o terceiro filho. C3 também tinha irmãos e já ficou sozinho depois da primeira semana. Os três alunos tinham mais de dois anos de idade no início da observação. C7, também mais velho, iniciou as aulas após a Páscoa, em meados de

---

<sup>62</sup> *One rationale for teaching languages to young children is the idea that they find it easier to learn languages than older students. In practice, young learners face obstacles that older learners do not. They are still developing physically and intellectually; their emotional needs may be higher; they are less able to take responsibility for their own learning.*

março, e também ficou sozinho logo nos primeiros dias. As adaptações mais longas foram de C2, C5 e C6, os mais novos da turma. C2 era primeiro filho e levou mais de um mês para ficar sem o pai na sala de aula. Tinha apenas um ano e sete meses quando entrou na escola e queria colo o tempo todo. C2 conseguia ficar sem o pai por perto durante o período do parquinho porque gostava muito de brincar no escorregador. Com o tempo, ficava à vontade e entretido em outros períodos do dia na escola e a sua adaptação foi sendo concluída com êxito.

O choro, embora não desejado, faz parte do processo. O normal é esperarmos que a criança chore quando o parente some. Chora, primeiramente, porque não fala ou porque o desconforto é grande. Nesse momento, a confiança dos pais quanto à sua escolha de levar o pequeno filho à escola e a confiança deles nos profissionais que cuidarão de seus filhos é fundamental. A mãe de C5, grávida do segundo filho, e a mãe de C6, cuja criança era segundo filho, não conseguiam soltar-se de seus filhos quando eles choravam ao despedir-se. Mesmo quando a criança já estava acostumada com a escola e com os professores, despedir-se era um desafio que levava ao choro da criança e muitas vezes hesitação do acompanhante ao ir embora. Temos, de um lado, um professor que tenta aproximar-se da criança para criar um vínculo afetivo e, de outro, o acompanhante que já é uma pessoa querida da criança e de quem ela não se solta. Assim, a adaptação ao novo contexto é um processo que sai do conhecido e querido para o desconhecido que também pode ser divertido. Quanto mais o acompanhante se solta da criança, mais o professor se aproxima a favor de uma adaptação de sucesso.

Os primeiros dois meses de aula foram repletos por questões de adaptação, choro no início da manhã, e, algumas crianças, como C5, dormiram após o horário do lanche. Assim, as crianças precisavam ajustar o seu corpo também para a nova fase de vida e o horário do sono foi reajustado. Aos poucos, as crianças entraram em uma nova rotina e o professor conseguiu seguir melhor o seu planejamento de aulas, feito semanalmente. Nessa I.E., os planejamentos dos primeiros anos escolares são feitos uma vez por semana e têm um tema que os norteia, como: animais da fazenda, as cores do arco-íris, frutas,

entre outros. Dentro do tema, os professores planejam tarefas para desenvolver habilidades motoras finas e grossas, lógico-matemáticas, linguísticas, visuais, e espaciais, de acordo com as possibilidades e faixa etária do grupo. A lógica de ser feito a cada semana possibilita traçar objetivos de acordo com aquele grupo específico, o que colabora na obtenção de um planejamento mais individual e próximo à realidade das crianças.

No início, muitas tarefas planejadas não foram executadas. As crianças estavam se habituando à sua rotina na escola e entendendo o que se espera delas. Manter uma rotina bem esquematizada colaborou para essa compreensão das crianças sobre o que queriam que elas fizessem. Além disso, a professora foi aquela quem executou muitas das tarefas que os alunos teriam a capacidade de fazer logo. Ele foi o modelo. Nesse contexto, temos a roda, o momento gravado para esta pesquisa. No início, o professor fazia tudo, perguntava, respondia, mostrava, cantava, gesticulava sozinho, enquanto as crianças observavam esse adulto que realizava coisas diferentes e, por vezes, inusitadas, para chamar a atenção dos pequenos. O professor utilizava a língua adicional sozinho e fazia gestos, criando uma rotina contextualizada que garantisse os primeiros frutos após quase dois meses de aula, quando o processo de adaptação foi considerado totalmente completo. No próximo subcapítulo, falaremos da rotina da roda como um exemplo do estabelecimento de uma estrutura fixa que se repetiu a cada dia, dando à criança confiança para agir e tornar-se cada vez mais participativa.

Aos poucos, os alunos se sentiam naturalmente convidados a participar, cada um a sua forma, desse momento agradável que tomava uma nova configuração. Alguns gesticulavam, outros cantavam, muitos apontavam e alguns respondiam com suas primeiras palavras em inglês. A partir desse momento em que houve uma resposta oral por parte das crianças, iniciamos as gravações para a presente pesquisa.

Quando estar no lugar estranho (a escola, com pessoas estranhas, os professores) não incomodou mais, aquela língua desconhecida já começou a ficar mais reconhecida pela criança e as primeiras respostas começaram a surgir, cada criança ao seu tempo.

Decidimos observar o processo de desenvolvimento linguístico durante o momento da roda por acreditar que é um momento em que todas as crianças e professor estavam interagindo na busca por construir significado juntos, sendo que esse significado era o objetivo, mas também era mediado pela língua adicional.

### 4.3 O momento da roda na rotina escolar e no contexto de imersão

“É [a roda] um excelente momento para proporcionar à criança oportunidades de realizar experiências-chave de desenvolvimento sócio-emocional, representação, música, etc.” (LINO, 1998, p. 194)

Lino (1998) mostra a importância do **estabelecimento de rotina** para o convívio da criança na sua vivência pré-escolar. Através de **experiências-chave**, como brincar, divertir-se e interagir, a criança experimenta o mundo e adquire um conhecimento relativo a ele. Entrar em contato com uma nova língua nessa fase também se torna uma experiência-chave de sucesso, se acontece de forma divertida, motivadora e enfática. Lino (1998) trata da roda brevemente, quando a insere no conjunto de momentos rotineiros no dia da criança jovem na escola. Ou seja, a roda é uma prática que deve ser trabalhada diariamente, auxiliando no estabelecimento da rotina, dando, assim, maior confiança para a criança ainda em adaptação à nova língua e à escola.

Para situarmos nosso ponto de vista sobre o ensino na sala de aula infantil e em que metodologia podemos encontrar o momento da roda, vamos descrever a metodologia do *High-Scope*. Embora a professora da sala observada explicasse não haver um plano metodológico estrito para utilizar em seu planejamento, muitas das características desse método foram encontradas na observação, já que se trata de uma de suas influências de

prática, e será usado aqui para explicar todo o processo de ensino-aprendizagem proposto em torno da roda.

A metodologia é utilizada em países como Estados Unidos e Canadá no ensino para crianças e seu foco está no desenvolvimento infantil nas diversas áreas de conhecimento. Seu ponto inicial está no *plan-do-review* (“planejar-fazer-rever”), que é a noção de que o professor planeja o que vai fazer em sala de aula, realiza-o com os alunos e anota os resultados para conseguir um novo planejamento mais próximo ainda dos interesses das crianças. Assim, o planejamento é contínuo e flexível de acordo com as questões de um grupo de alunos específico. Alguns elementos desse método estavam presentes no grupo estudado. No conjunto de alunos observado, o planejamento tentou ser o mais flexível aos alunos e foi realizado semanalmente para ir ao encontro dos resultados de cada semana, observados continuamente pela professora. Um caderno de anotações serviu para registrar os pontos mais fortes e mais fracos do planejamento do dia.

Como explicita o método, a roda faz parte da rotina da sala de aula. Em treinamento feito por especialistas da organização do *High-Scope* em creches canadenses, a roda foi considerada um dos maiores desafios para os professores. Fewson e De Souza (2004), no artigo “Mudança em uma grande organização” (*Change in a large organization*), propõem uma nova denominação para uma roda em que tanto professor quanto as crianças dividem a liderança no desenrolar desse momento em uma experiência chamada *whole-group*, o “grupo todo”, ao invés de *large-group time in circle*, “momento do grupo grande em roda”, controlada exclusivamente pelo professor e considerada uma antiga forma de ensino sob o ponto de vista dos autores do artigo.

Silva (*In: ROSSETTI-FERREIRA et al*, 2005, pp. 86-8), fala da importância da roda no ensino infantil. Sobre o momento de sentarem todos, professor e crianças, para conversar, Alma destaca que a criança de dois anos de idade vai perceber em que medida ela parte do grupo, ao mesmo tempo em que começa a reconhecer-se como indivíduo único.

Nesse contexto, torna-se fundamental que o professor estabeleça com as crianças um local para realizarem a roda todas as manhãs e uma música de início, que convide as crianças a sentar-se. Como salienta Rossetti-Ferreira (2005, p. 34), “o desenvolvimento se dá nas e através das interações estabelecidas com outros seres humanos, em ambientes físicos e sociais, culturalmente estruturados”. Pela interação, os conhecimentos vão sendo construídos em termos de grupo e individualmente, junto com o desenvolvimento linguístico dos parceiros em questão. Assim, o papel do adulto seria o de facilitador para que a criança possa explorar o ambiente e socializar-se com colegas pelo seu apoio, e não pela extrema direção a todo o momento.

Ainda neste capítulo mostraremos como a roda é dividida e pretendemos descrever o que acontece em cada momento que a torna importante para a apropriação do inglês pela criança e seu início como ser bilíngue emergente. Tentaremos mostrar também como a roda observada está ainda calcada no antigo modelo de as crianças sentarem em círculo, sendo um exercício totalmente dirigido pelo professor e que dá pouco espaço para a criança agir como ser participativo de conhecimento e planejamento com o professor. Ao longo da análise e no capítulo posterior, apresentaremos propostas de como fazer da roda uma experiência mais *whole-group* e como fazer com que o lúdico apareça de forma a facilitar esse planejamento conjunto entre criança e professor em movimento que vai do brincar ao aprender e vice-versa, circuladamente.

A **roda** (*circle time*) é utilizada na educação pré-infantil com diversas funções, mas está normalmente ligada ao momento de cantar e ouvir histórias, sendo que todos se sentam em círculo no chão. Nas escolas bilíngues e internacionais do Brasil, ela é comumente chamada de *circle time*. Porém, ao buscar sua definição, teóricos dão a *circle time* dois sinônimos: *group time* e *class meeting*. O último tem o sentido de um encontro especial para discutir com alunos questões da turma, tais como comportamentais e de boa convivência no dia-a-dia já com salas de aula da pré-escola em diante, cujos alunos têm mais de cinco anos de idade. Já o *group time* é um termo mais geral e está mais próximo do momento da roda observado neste estudo, pois é um momento em que todos sentam em círculo no carpete para conversar sobre o dia, estabelecer a rotina, ouvir histórias,

cantar músicas e aprender conceitos linguísticos, entre outros. O *circle time* realizado com a criança pequena é um desafio para o educador que precisa engajar os pequenos, fazendo com que prestem atenção, participem e aproveitem ao máximo a riqueza do momento. Através de histórias, músicas e diferentes atividades, as crianças entram em contato com novos saberes e uma nova língua e podem interagir com esse novo mundo em conjunto e de uma maneira aberta a possibilidades, seja gesticulando, cantando, falando ou apenas prestando atenção. Porém, fazer com que a criança sente durante, em média, quinze minutos, exige do professor muita criatividade e bom planejamento, considerando os interesses de seus alunos e aliando-os a seus objetivos pedagógicos.

Uma das importantes funções da roda é **situadora**, através da rotina que consegue estabelecer de forma natural e dinâmica na sala de aula, que dá para a criança e a segurança do que vai acontecer. Também é um momento ritualizado, portanto. Embora ritual, não é uma repetição vaga, mas contextualizada. A mistura entre dados variáveis e invariáveis a torna interessante para o desenvolvimento da língua adicional, como veremos ao longo dessa análise.

Pretendemos mostrar como a roda é um momento na rotina pré-escolar que possibilita interação, diálogo colaborativo e, portanto, oportunidades de desenvolvimento da língua adicional pelas crianças pequenas, pelo uso que fazem dos gestos, das músicas e das palavras em grupo. Abaixo, descreveremos a sequência do momento da roda, que ocorre no início da manhã para estabelecer o que acontecerá durante o dia na escola. Seu tempo de duração varia de quinze a trinta minutos e vai depender da concentração das crianças. Pode também haver uma roda no final da manhã para finalizar o dia escolar, mas, devido à idade das crianças, preferimos criar a rotina da roda apenas no início da manhã, já que normalmente sentem-se mais cansadas antes de irem para casa, o que acarreta menor concentração para estabelecer uma roda produtiva.

#### 4.3.1 Estrutura da roda<sup>63</sup>

Como já descrevemos no subcapítulo 3.3 “A Coleta de dados”, o momento da roda foi nosso recorte para observar a interação dialógica entre professor e crianças a favor da emergência de inglês como língua adicional. O período de observação iniciou-se em fevereiro de 2008 e terminou em junho do mesmo ano. Durante os cinco meses de observação, em que a pesquisadora participava do grupo como também professora da classe, foram gravados 11 instantes da roda nos dias seis, sete, nove, quatorze, quinze, dezenove, vinte e sete, trinta de maio, e dois, três e quatro de junho, que totalizaram cinquenta e sete minutos, trinta e cinco segundos.

A roda foi um momento que tinha a duração, em média, de quinze a vinte minutos. Ocorria no início de toda a manhã escolar, por volta das oito horas e trinta minutos, após os primeiros trinta minutos de brincadeira livre e recepção das crianças que chegavam à escola. Para conseguirmos analisar os elementos que compunham o momento da roda e sua relação com o processo de emergência de inglês nas crianças observadas, a roda foi sistematicamente dividida aqui em **Início**, **Meio** e **Finalização**. O **Início** foi composto pelo **Ritual de início** e pela **Introdução** (músicas de bom-dia e tempo). O **Meio** foi composto pelo **estabelecimento da rotina do dia** e pela **apresentação de linguagem e conceitos novos**. A **Finalização** foi composta **pela apresentação do exercício a executarem no dia**; **uma experimentação do mesmo em grupo** e **uma música de finalização**. Para demonstrarmos como a roda facilitou a emergência de inglês nas crianças, a descrição de cada parte da mesma será acompanhada de uma imagem ilustrativa e, se necessário, um exemplo transcrito do *corpus* coletado.

---

<sup>63</sup> Para que o leitor visualize o que o momento da roda era, identificando os elementos que formavam a estrutura descrita nesse trecho, editamos um vídeo que contém trechos de algumas rodas gravadas (vide Apêndice A4 do Cd-Rom que se encontra ao final deste trabalho).

#### 4.3.1.1 INÍCIO DA RODA: convite para iniciar o dia – (momento que acontece de forma similar em todos os dias escolares)

A) Ritual de início: música de roda para formar-se o círculo – essa música, que inclui o movimento de girar em roda juntos até a música pedir para sentarem-se, foi um chamamento diário da professora que, ao dar o comando *Let`s start the circle? Let`s sing `Ringa ringa roses`?*<sup>64</sup>, fazia um convite participativo para todos começarem a roda sem precisar individualmente induzir que sentem de forma mais diretiva.

#### Ilustração 4 – (06/05/2008) RITUAL DE INÍCIO DA RODA



Nesse momento, crianças e professor deram-se mãos em pé e, cantando a música de roda *Ringa Ringa roses*, prepararam-se para sentar em círculo. Com o tempo, as crianças tornavam-se mais ativas quanto a cantar a música e começavam a codificar as rimas em inglês. O ritual diário dessa música de início foi um dos primeiros momentos em que se observaram as crianças produzindo oralmente em inglês. Por exemplo, C7, no dia nove de maio, ajudava a cantar, falando /*cket*/ (de *pocket*) e /*poses*/. Ao final do mês, no dia trinta, cantava /*ringa*/, /*roses*/, /*poses*/, /*a*/, /*tissue*/, /*down*/. C4, que no primeiro dia, não cantou, no último, participou dizendo /*down*/. Essa repetição da música (que poderia ser

---

<sup>64</sup> As rimas das músicas cantadas na roda e o contexto em que apareciam na rotina escolar estão descritos no Apêndice A5, que se encontra no Cd-Rom ao final deste trabalho.

outra, desde que rimada e apropriada à idade), criou na mente da criança uma memória que, com o tempo, deu-lhe a assertividade de que conseguia cantar e que não iria errar. A capacidade de memorização é uma habilidade cognitiva primordial para o desenvolvimento da criança e para a internalização da língua adicional.

B) Introdução (bom-dia e tempo): músicas;

**Ilustração 5 – (02/06/2008)**

**INTRODUÇÃO – BOM-DIA E TEMPO**



Na ilustração cinco, as crianças cantavam e gesticulavam, com o professor, as músicas *Hello* e *Mr. Weather Man* (vide apêndice A5). Embora alguns não cantassem ainda, a possibilidade de gesticular de acordo com a música já mostrou a capacidade da criança de comunicar-se, de estar atenta às rimas e de gradualmente produzir oralmente em inglês. O gesto foi fundamental no contexto, pois possibilitou que a criança participasse ainda que não estivesse preparada para falar, mas se divertindo com o movimento, ao mesmo tempo.

A primeira resposta positiva de C6, demonstrando vontade de participar e comunicar-se, foi por meio de um gesto em uma música no dia 17 de abril. Nesse dia, em outro momento da manhã escolar e não durante a roda, professor e alunos cantavam e dançavam a música do espantalho *Dingle, dangle scarecrow* (vide apêndice A5), que era

tocada quase todos os dias para a professora trabalhar movimento e linguagem com os alunos. Naquele instante, C6 imitou alguns movimentos que a professora e alunos faziam durante a canção e sinalizou que estava prestando atenção no que acontecia na sala de aula, que queria responder e participar cada dia mais, mas que ainda precisava de tempo para produzir palavras. Ela produziu sua primeira resposta linguística seis dias depois, em interação com a professora-pesquisadora.

Com a prática de falar sobre o tempo todo o dia no momento da roda, ligando as palavras às figuras e analisando imagem real fora da janela, as crianças começavam a compreender as palavras *sunny*, *cloudy*, *rainy*, referindo ao tempo correspondente. Veja o exemplo a seguir, coletado no dia 14 de maio, em que as crianças responderam positivamente à identificação do tempo e começaram a cantar a música:

*P - how is the weather today?*

*C5 - ba::::*

*P- ... is it a sunny day?*

*C7- Yes*

*C5 -Eba::*

*P- let's see which one is the sunny day ((C2, C4 e C5 procuram a foto certa no centro da roda))*

*P- Sunny day... Sunny day... well done C5... this is the cloudy day...this is the sunny day...everybody clap your hands ((C2, C4, C7 começam a bater palmas))*

*P- it is a sunny day*

*C4 - it is a sunny day*

*P- ... it is a sunny day... to*

*C7- day*

*P- to*

*C7- day*

A expectativa é que elas pudessem produzir as mesmas palavras sem o apoio da música no futuro próximo, como próximo passo de seu desenvolvimento cognitivo-linguístico.

#### **4.3.1.2 MEIO DA RODA: especificidades do dia – Fundamental e variável**

A) Estabelecendo a rotina: cartões com fotos:

##### **Ilustração 6 – (04/06/2008)**

##### **ESTALEBECENDO A ROTINA I**



Nesse momento, crianças e professor estabeleciam a rotina do dia. No início das aulas, a professora apresentava os cartões, cujas fotos eram das próprias crianças agindo na escola, e ela apresentava a sequência de atividades do dia em ordem.

O uso dos cartões estabeleceu um contexto com referencial visual e linguístico. Isso garantiu que os alunos entendessem a sequência de atividades do dia mesmo sem conhecerem ainda as palavras na nova língua que o professor dizia quando os mostrava. Saber o que fazer, e fazer, foi o primeiro passo antes de verbalizar. Aos poucos, iam relacionando os sons às figuras e começavam a memorizar a rotina escolar (como resultado, apontavam para a figura quando o professor falava o nome da atividade) e, em nível posterior, a produzir suas primeiras palavras não-cantadas.

A sequência, na maioria dos dias, - quando não havia nem aula de Educação Física, nem Música, e nem visita à biblioteca - foi a seguinte:

- a) *Free playtime* (brincadeira livre e socialização);
- b) *Circle time* (roda);
- c) *Playground* (parquinho);
- d) *Snack time* (lavar as mãos e lanche);
- e) *Reading time* (ler livrinhos e descansar nas almofadas);
- f) *Working time* (hora do exercício);
- g) *Playground* (parquinho);
- h) *Good-bye time* (hora de voltar para a sala para ir embora).

Veja-se, a seguir a resposta de C3 no dia 6 de maio, como exemplo, mostrando que compreendeu a rotina escolar e o que significa a hora do lanche em inglês:

*P- ...and after snack what are we going to do?*

**C3 - Taqui ((C3 aponta para a foto certa)).**

Dessa forma, as crianças foram assimilando a ordem das atividades em inglês e podiam antecipar as respostas do professor. Nos dias em que havia aulas de Educação Física (PE – *Physical Education*) com a própria professora de sala e música, com professor especialista, a professora apresentava os cartões dessas aulas na ordem em que iriam acontecer.

Com o tempo, a professora perguntava *Where is...?* ou até mesmo falava o que iriam fazer e os alunos iam procurando os cartões corretos, tendo uma atitude mais ativa na roda, embora ainda sendo um momento totalmente guiado pelo professor.

**Ilustração 7 – (15/05/2008)**  
**ESTABELECENDO A ROTINA II**



Nesse momento de estabelecimento de rotina pelos cartões, os alunos já conseguiam procurar as figuras certas relacionadas às expressões em inglês da professora, que ditava aquilo que vem em seguida. Veja-se esse outro exemplo, coletado no dia 15 de maio (ilustração 7):

*P- so let's see what we are going to do today?* ((Professora coloca as fotos mostrando a rotina da sala de aula no meio da roda))

*C4- sim*

*P- Let's see tchan tchan tchan tchan*

*Have we played already... have we played today ... where is playtime... playtime*  
((C5 tenta procurar mas não acha a foto certa))

*P- C4 and C1 are playing in the picture* ((C2 compreende a dica e pega a foto certa para a professora))

*P - Th...Yes ... C2 well done ... after playtime what are we doing now*

*A cccc circlee time* (( a professora faz o movimento circular com o dedo))

*Oh wait ok C5 just a moment* ((C4 e C5 querem pegar a foto certa ao mesmo tempo)).

B) Linguagem e conceitos: histórias, música, bate-papo, troca (essa parte foi variável a cada dia, sendo importante por mostrar algo novo, para as crianças, que estava ligado à tarefa que executariam no dia. Nesse momento, foi fundamental que o professor

considerasse os interesses de seus alunos para que prestassem atenção e absorvessem o novo conhecimento).

**Ilustração 8 – (03/06/2008)**

**APRENDENDO CONCEITOS NOVOS**



Nesse momento, a professora estava trabalhando a noção de meios de transporte e perguntou o que era aquele objeto em sua mão e quem o utilizava para ir à escola. Em seguida, propôs que todos cantassem a música *The wheels on the bus* (vide Apêndice A5).

**4.3.1.3 FINALIZAÇÃO DA RODA: consolidação do dia – variável**

A) Exercício específico do dia: apresentação pela professora:

**Ilustração 9 – (19/05/2008)**

**APRESENTAÇÃO DO EXERCÍCIO DO DIA**



Nesse momento, a professora explicou a atividade do dia - pintar letras para formar um cartaz de Festa Junina. Ela apresentou o papel, o pincel, a tinta e água:

*P - Do you see this L<sup>E</sup>tter? Wh<sup>h</sup>...ite letter?*

*We are going to get... these colors*

*Do you know what we Use to paint with this?*

*C4- Sim*

Realizando um exemplo do exercício que as crianças realizariam mais tarde naquela manhã, a professora garantia que elas soubessem o que fazer, enquanto explicava utilizando a língua adicional (ilustração 9).

B) Experimento: resolvendo o exercício juntos – um exemplo;

#### **Ilustração 10 (09/05/2008)**

#### **FAZENDO EXERCÍCIO JUNTOS**



Na ilustração 10, vê-se que os alunos estavam realizando o exercício em grupo, aprendendo a esperar por sua vez (esse exercício foi feito individualmente depois no *working time*). Esse instante de realizar o exercício em grupo foi subsequente ao momento anterior A, em que a professora realizou e mostrou a atividade do dia, enquanto eles observaram. Agora eles tinham a possibilidade de agir, preparando-se para realizar o mesmo exercício mais tarde.

C) Música de finalização da roda: dependendo do assunto do dia.

**Ilustração 11 – (03/06/2008)**  
**MÚSICA DE FINALIZAÇÃO DA RODA (variável)**



Nesse momento, as crianças cantavam *The wheels on the bus* (vide Apêndice A5) pela segunda vez no dia para relembrar a música que cantaram de acordo com o conceito trabalho no dia (transportes) e assim, encerraram a roda, seguindo para o parquinho. Podemos observar as crianças fazendo os gestos da música, enquanto a menina olhava para os movimentos do colega e copiava-os.

Importante ressaltar que a repetição das músicas, por exemplo, possibilitou que as crianças arriscassem, após ouvirem a mesma canção várias vezes, sua primeira produção oral em inglês. Nesse sentido, podemos dizer que a roda comportou-se como um ritual, que continha começo, meio e fim, que era marcado por elementos repetitivos que passavam confiança para a criança. Era um ritual que continha regras, como sentarem no chão e respeitarem o turno de cada participante, com o objetivo de descobrirem quais as tarefas do dia na escola. Era um ritual também porque a roda ocorria todos os dias na escola, com os mesmos objetivos e as mesmas regras.

O primeiro estágio de resposta aos elementos presentes na roda ritualizada foi a gesticulação dos movimentos cantados. As crianças copiavam a professora por iniciativa própria e também modelavam os colegas, mostrando a importância de todos no processo de envolvimento com a língua inglesa (essa questão será debatida novamente no subcapítulo 4.4). A partir do momento em que tais músicas já eram cantadas pela maioria

das crianças, talvez fosse o sinal de que a professora pudesse trazer itens novos para o grupo, com rimas diferentes que possibilitassem o aprendizado de outras palavras na nova língua. Alterar algumas músicas no dia-a-dia pode manter a curiosidade dos pequenos ao mesmo tempo em que lhes dá a oportunidade de tentar algo novo, mesmo dentro de sua zona de conforto e sempre de forma contextualizada.

Ao longo da observação, notou-se que a roda foi menos variável do que poderia ser, o que potencializaria conceitos diferentes e outras músicas trabalhadas, atuando também com o inusitado para chamar maior atenção das crianças no momento da mudança. Além disso, a roda foi conduzida quase 100% apenas pelo professor dando pouca possibilidade de atuação diferente e mais ativa pelos alunos. Assim, como proposta para esse momento importante no dia da criança na escola, pensou-se que o professor precisava dar mais voz às crianças.

Durante a roda em si, possibilitar que as crianças escolham na hora de demonstração do dia o que querem fazer como tarefa é uma possibilidade de ir ao encontro dos interesses dos pequenos. Houve um momento, pelo menos no último mês da observação, quando a professora perguntou a cada um dos alunos se queriam colorir ou colar, alguns responderam apontando, dizendo em português ou mesmo respondendo em inglês logo após a pergunta do professor. Fazer com que a criança pequena participe e tome decisões apropriadas para sua idade é um desafio, porque amplia toda a noção de planejamento de aula que temos até hoje, uma estrutura fixa que podemos mudar antes, dificilmente no próprio momento de execução.

Assim, transformar a roda em um momento lúdico mais livre impossibilita que o professor passe todo e somente o conceito proposto em seu planejamento, ou seja, inviabiliza que ele ensine apenas o que pretende. Porém, não basta haver um momento chamado *free playtime* antes da roda, totalmente livre e uma roda totalmente dirigida para promover troca de conhecimento. No capítulo cinco, falaremos sobre uma possível maneira de fazer com o que o tempo livre do brincar facilite a ação das crianças na roda, pelo menos no que se relaciona ao fato de o professor entender reais interesses dos seus

alunos para dirigi-los ao conhecimento específico na roda, formando, assim, um fluido entre brincar e aprender mais eficientes na sala de aula.

#### 4.4 Como o gesto e a interação dialógica facilitam a emergência da língua adicional

No subcapítulo 2.2, descrevemos a TSC e destacamos a importância da apropriação para a internalização da língua adicional pela criança. A relação interpessoal garante o acesso à língua, que vai sendo internalizada na medida em que o indivíduo ouve o outro e processa a informação. Assim, a apropriação está ligada a esse processo, pois a criança observa atitudes e discursos do adulto e vai, à sua maneira, internalizando os novos conceitos. Na sala de aula, o papel do professor foi apresentar o novo conhecimento, cognitivo e linguístico, e criar possibilidades para que a criança pudesse gradativamente apropriar-se do mesmo. Como foi visto anteriormente, o estabelecimento de uma rotina e de um ritual, em que há repetição de certos elementos em diversos dias, como feito no momento da roda, garantiu a memorização de gestos, palavras e músicas que iam sendo apropriadas pela criança.

Os três elementos **apropriação**, **gesto** e **interação dialógica** são considerados fundamentais nesta análise para o sucesso da emergência da criança como ser plurilíngue na língua adicional. Eles estão interligados, na medida em que a criança necessita da interação dialógica (verbal e extraverbalmente) e do outro com quem dialoga para apropriar-se de palavras e gestos. Os gestos podem ser expressões culturais. Quando a criança aponta com dedos para algo, quer significar o que ainda não consegue colocar verbalmente. Quando faz mímicas de uma música, além de “cantar com as mãos”, demonstra participação no grupo, mesmo que a criança pequena esteja em um período pré-verbal. O processo de apropriação de gestos e palavras exige uma capacidade de memorização, mesmo que subconsciente, da criança. Portanto, a repetição

contextualizada que vimos aparecer durante o momento da roda durante os meses de observação colabora para que a criança pequena memorize gestos e palavras, utilizando-os à sua maneira, quando sentir-se confiante e envolvendo-se cada vez mais com a nova língua.

Os exemplos que utilizamos nesta análise, tanto neste subcapítulo quanto em outros ao longo desta pesquisa, são excertos dos dados coletados e podem repetir-se ao longo do texto, se convier para a compreensão da análise dos dados. Escolhemos exemplos que fossem bem claros para explicar os fenômenos específicos.

A seguir, analisaremos como a criança se apropriou tanto de palavras quanto gestos, internalizando a nova linguagem (verbal ou extraverbal) através do outro, seja o mesmo professor ou colega. Coletamos um exemplo no dia quinze de maio, que mostrou como as crianças começaram a interagir na roda através de gestos que significavam que elas estavam gradativamente compreendendo a nova língua e que queriam participar desse momento que ocorria em inglês:

*P I am gonna put some cards here and you tell me ...how is the weather today C1? ((C1 pega a figura certa))*

C1 Esse

*P sunny dAY::?*

((C1 balança a cabeça positivamente))

*P It is a sunny day... it is a sunny day... today...today. ..((a professora bate as mãos e apenas C4 segue o movimento. C1 e C2 mexem as mãos timidamente, mas não chegam a bater palmas exatamente))*

*P let`s sing mister sun... one two three ((C5 está tampando os ouvidos com os dedos, como se houvesse muito barulho))*

*P go C5 clap your hands ((ao pedido da professora, ele destampa os ouvidos, sorri e bate palmas, C6 acompanha também))*

*P O mister sun sun mister golden sun... please shine down on me... O mister sun sun mister golden sun hiding behind the trees ((C2 segue alguns dos movimentos, copiando a professora))*

No exemplo a seguir, no dia nove de maio, veremos como C4 apropriou-se da resposta do colega na identificação das cores da folha de uma flor de papel:

*P so we are going to glue the petals and the stee:::m what color is the stee:::m?*

*C4 Brue*

*P it is blue:::?*

*C7 NÃO:::*

*C3 Não ... é verde*

*C7 green*

*P green:::?*

*C4 green::: ((apropria-se da resposta da professora))*

*P this is green:::*

*P first we are going to glue the steem... ok misses PA ...and then we glue the petals and the little leaf*

*C4 brue ((não conseguimos saber se brue aqui refere a blue ou glue))*

*P you see? the shape is just like the petal but the yellow one is the petal just a moment C5 and the green one is the leaf ... what color is the leaf?*

*C4 Blue ((note-se que C4 já reconhece a cor azul em inglês))*

*P not blue*

*C7 green*

*C4 green ((agora apropria-se da resposta de C7)).*

C4 apropriou-se da resposta de C7, mas processando que a cor que via não era *blue*, era *green*. O apropriar-se da resposta do outro implica uma aceitação da resposta e de que estava errado, possibilitando a aquisição de um novo conhecimento. A seguir, no dia dois de junho, temos outro exemplo em que colegas apoiaram-se um no outro para responder e descobrir como o tempo estava. Note que o uso do gesto para demonstrar participação do grupo também ocorreu aqui:

*C7 - he:::llo::: it so nice to say he:::llo::: He:::llo::: it so ni ((C1 e C4 também cantam, mas vozes ficam incompreensíveis)) ((C1, C4, C5 e C7 fazem os gestos da música com as mãos, acompanhando a professora))*

*P - And have a nice day*

***C7 - day***

***C4 - day***

*P - Mister weather man mister weather man how are you today*

*C5 - Mister we*

*C7 - Vai... vai C3*

*P C7 C7 how are you today? ... How is the weather today?*

***C7 SU :::: ((grita))***

***C4 - SU :::: ((grita copiando o colega))***

***C7 - Sunny day ((grita))***

***C4 - Sunny day ((grita))***

***C5 - Sunny day ((grita copiando os colegas e aponta para a janela onde estaria o sol))***

*P - Sunny day? Can you see mister sun up there?*

*C4 - Sim::::: ((C2 levanta e olha para a janela como se procurando o sol))*

*P - I can't see the sun*

***C4 - Suda::::***

*P - It is not a sunny day. How is the weather today?*

***C7 - Cloudy day***

*P - Well done C7.*

Também como exemplo, no dia dois de junho, a professora e todos os alunos estavam cantando a música do ônibus durante a roda. C6, que sempre ficava quieta, olhou para o colega C4 e imitou o movimento das mãos que simboliza os pneus do ônibus girando. Nota-se, então, que imitar a ação do outro colaborou para que C6 participasse da música com todo o grupo. Assim, a apropriação não se limita a palavras e expressões, mas também linguagem extraverbal, como gestos, que podem adquirir diversos significados. Quando a criança fazia o gesto de uma música, demonstrava que observara a professora e que já memorizara o gesto que acompanhava aquelas palavras cantadas, além de participar de uma atividade compartilhada pelos colegas. No dia seis de maio, notamos que C3 já memorizara os gestos da música e antecipava as ações que iam estar na música em frações de segundos:

*P - let's sing mister sun song... one... twO:::... three:::*

*C7 E:::*

*C4 E:::*

*P - o::: mister sUN*

*C7 - sUN ((C4 também acompanha o colega))*

*P - mister golden sun*

*C7 - mister golden sun ((C4 tenta cantar junto com o colega))*

**((C3 prevê os gestos da música, já antecipando as partes que ainda serão cantadas))**

*P - please shine down on mE:::*

Essa capacidade de memorização logo iria aplicar-se a palavras, que eram, por sua vez, ouvidas do outro, memorizadas na mente da criança, que utilizava essa bagagem linguística internalizada para comunicar-se, então, verbalmente em inglês. Assim, o próximo passo que se esperava era que, com o passar do tempo, a mesma criança que fazia os gestos para uma música começasse a cantá-la e fizesse uso da nova linguagem verbal para comunicar-se, primeiramente, cantando, e depois, usando os respectivos signos linguísticos em interação dialógica. O mesmo ocorre quando a criança apontava e/ou pegava um objeto como resposta a um comando do professor ou como uma forma de expressar o que desejava. Cabia ao professor verbalizar aquilo que a criança demonstrava e, também de forma gradativa, esperava-se que a criança adicionasse palavras àquele gesto que outrora era realizado silenciosamente. Ou seja, poder demonstrar o que sentia, o que queria e que entendia o que estava acontecendo no grupo, através de gestos, era uma forma que fazia com que as crianças pudessem comunicar-se e interagir com os outros mesmo quando não aprenderam ainda a falar, ou, como no caso da língua adicional, enquanto internalizavam palavras e conceitos na nova língua. A partir do momento em que certa bagagem linguística estava internalizada, a criança começava a comunicar-se na nova língua.

Alguns exemplos citados acima mostraram como os coetâneos, embora com apenas dois anos de idade, já eram capazes de ajudar, ou em outras palavras, tutelar o desenvolvimento linguístico-cognitivo do outro. Assim, a professora mantinha-se como

grande modelo para os alunos, mas também os colegas tinham a capacidade de compartilhar saberes. Como vimos no subcapítulo 2.3, a tutela acontece quando há um indivíduo que sabe mais e consegue tutelar o conhecimento do outro, que sabe menos. Nesse caso, temos a professora como aquela que sabia mais e os colegas que, em determinados momentos e para certos conceitos, ao saberem uma resposta, podiam tutelar o coetâneo que ainda não a sabia, como vimos também anteriormente.

Como descrevemos no segundo capítulo, há diversas formas de tutela descritas por François (1996, *apud* BITAR (2002)). Selecionamos três modalidades, descritas na tabela 2, que se adaptam melhor à idade das crianças, já que demandam de uma atitude de demonstração do professor e uma atenção dos alunos que vão adicionando gestos e palavras assim que preparados.

Vimos na descrição do momento da roda que ela foi dividida em partes. Cada parte pode ser ligada a tutelas específicas, à posição da professora e como ela conduz o diálogo para facilitar o desenvolvimento da compreensão e da produção de língua adicional das crianças de apenas dois anos de idade. Por exemplo, a **tutela paralela estrita** que, como vimos previamente no subcapítulo 2.3, está mais ligada aos momentos em que a professora faz, como um modelo, aquilo que espera que as crianças aprendam e façam sozinhas posteriormente, quando preparadas, como no excerto transcrito do dia nove de maio:

P - *look at our flower you see and when we finish we glue the photo and when you open there is a message for mummie this song you are my sunshine ok? ... Now Who wants to go with misses?*

C - eu:::

Nesse caso, a professora explicou como fazer a atividade, no caso, um cartão de dia das mães em formato de flor de girassol. Note-se que a professora estava realizando a tarefa de colar a foto enquanto comunicava a ação às crianças, que fariam o mesmo posteriormente. Dessa forma, as crianças entravam em contato com a linguagem envolvida em ação. Já a **tutela paralela por esboço** surgiu a partir do momento em que

as crianças conseguiam realizar algo caso o professor o iniciasse, dando a dica. Assim, o professor começava aquilo que a criança iria terminar, já indicando uma participação do aluno. Esse tipo de tutela ocorreu com frequência nos momentos de músicas, assim que as crianças já estavam acostumadas com as mesmas, conseguindo terminar de cantar a canção iniciada pela professora. Esse tipo de tutela também ocorreu durante os diálogos estabelecidos em outros momentos, como mostrou o excerto abaixo do dia quatorze de maio:

P- *NOW Lets see what we are going to do*

*Wow ( )I want to know, I wonder if we have played already today have we played Yes so where is playtime c6 sit down here C6 ( ) and after playing where did we go who did we visit today (...)*

*thank you C5*

*after reading ...what are we doing ...hey what are we doing now C6 ...circle time*

*thank you C5*

*after circle we are going to the playground.*

Nesse trecho (aparentemente monólogo), a professora requereu a participação das crianças para montar o quadro de rotina do dia através de uma **tutela paralela por esboço**. C5 tomou iniciativa e tornou-se responsável por entregar as cartas certas, ouvindo os comandos da professora em inglês e mostrando seu nível de compreensão de inglês.

#### **Ilustração 12 - (06/05/2008)**

#### **TUTELA PARALELA POR ESBOÇO**



Na ilustração doze, a professora iniciou uma **tutela paralela por esboço** e ajudou as crianças a construírem a rotina através de dicas. Embora C3 não lembrasse prontamente que, após o parquinho vinha a hora do lanche, quando a professora enfatizou a palavra *snack* e colocou a figura no quadro, C3 rapidamente reconheceu a figura e o respectivo momento, apontando para a mesma no quadro e completando o processo iniciado pela professora. Sua resposta “taqui” mostrou, mesmo que dita em sua língua familiar, que C3 compreendeu o pedido da professora em inglês e que reconheceu a palavra-chave *snack*.

Assim, a professora deu dicas, disse as palavras-chave da rotina e esperou que as crianças lhe entregassem as figuras corretas. Em um estágio anterior, professora, além de dizer a sequência da rotina, também teria que pegar as figuras. Portanto, aqui já há um nível de participação dos alunos, que ainda não falavam, mas escutavam, compreendiam e agiam de acordo com o exposto pela língua adicional na voz da professora. Veja-se o excerto a seguir, em que a professora utilizou dicas para que os alunos compreendessem palavras-chave em inglês e pegassem a carta certa, participando da elaboração da rotina da manhã do dia quinze de maio na escola:

*P - so let's see what we are going to do today ((Professora coloca as fotos mostrando a rotina da sala de aula no meio da roda))*

C4 - sim

*P - Lets see tchan tchan tchan tchan ... Have we played already... have we played today ... where is playtime... playtime*

((C5 tenta procurar mas não acha a foto certa))

*P - C4 and C1 are playing in the picture ((C2 compreende a dica e pega a foto certa para a professora)) ... Th...Yes ... C2 well done ... after playtime what are we doing now ... A cccc circlee time (( a professora faz o movimento circular com o dedo))*

*P - Oh wait ok C5 just a moment (( C4 e C5 querem pegar a foto certa ao mesmo tempo))*

*P - Now after circle ... what we are going to do ...no ...after circle we are going to the playground*

((Ao ouvir a palavra *playground*, C4 acha a foto certa))

*P - C4 thank you ... now C5 after playground ... what do we do? ... snack time... but I think C6 has snack time... can I see your card C6 snack time ((C6 entrega a foto para a professora))*

*P - After snack ... We are going to mister Carlos today ((C4 sorri e pega a foto rapidamente))*

*P - Ok C4 and after music lesson we are going to paint ((C4 pega a foto correta novamente)) ... thank you and af...ah*

*P - sorry before paint... we are going to read books...and after reading a book we are going to paint.*

A **tutela por correção** aconteceu de acordo com a interação dialógica e quando necessária. A professora utilizava-se de perguntas para corrigir qualquer engano das crianças, buscando que os alunos chegassem a uma nova resposta, sem causar constrangimento ou ansiedade. No dia seis de maio, a professora começou um processo de **tutela por correção** em grupo, em que ajudou as crianças a desvendarem como o tempo estava no dia, através de perguntas e afirmativas que, pela entonação, declaravam para as crianças se estavam certas ou não. Ao final dessa tutela, as crianças e a professora comemoraram a descoberta, que o dia está ensolarado, cantando e batendo palmas:

*P- how is the weather today?*

*C1- não sei*

*P- look outside...how is the weather today*

*((C4 fala algo incompreensível))*

*P- tá ...yes... it is a butterfly... but how is the weather today?*

*C2- A::::*

*C7 - sunny day*

*P- sunny day*

*C4- sunny day*

**P- let me see... is it rainy today**

**C4 - Não**

**P - is it cloudy day today... peekabook**

**C7 - yes**

**P - no... look... what colour is the skY today**

**C4 - yellow**

*P - yellow...the sun is yellow...look at the sky... its blue sky today*

*it's a sunny dAY.*

No dia dois de junho, a professora apresentou uma figura de zebra e indagou os alunos qual animal era aquele. Ela perguntou se o animal era um leão e, como C4 disse que sim, ela foi buscar a resposta junto com as crianças através de perguntas:

*P - is this a Lion?*

C7 - não

C4 - sim

*P - a lion?*

C4 - não ((copia a resposta do colega))

*P - is this a bird?*

C7 - não:: ((C4 balança a cabeça negativamente))

P - piu piu piu ...*is this a dog* ...auauaua

C7 - não ( ) ((C4 continua balançando a cabeça negativamente))

*P - is this a cat* ... miau miau miau ( ) ...*so what is this A ZE:::...*

C5 -TA::: (repetem junto com C5, C7 e C4))

*P - a ze::bra::: you see ... a black* ( ).

Quanto às posições do adulto, citadas no segundo capítulo desta pesquisa, Perissinoto (In MELO, 2005, p. 137) mostra que a **posição zero** refere-se ao **enquadramento da tarefa e à introdução do tema**. Assim, a professora introduzia o exercício e mostrava para as crianças algo que ainda não conseguiam falar ou fazer sozinhas. Essa posição está diretamente ligada com a tutela paralela estrita. O próprio momento da roda como um todo já indicava tal posição, já que servia para introduzir a criança ao tema do dia e enquadrá-la na rotina específica daquela manhã. Assim, a **zero** estava intrinsecamente ligada a toda a dinâmica da roda em si, principalmente nos primeiros dois meses de aulas, pois as crianças ainda aprendiam como cantar e participar da roda, dependendo do professor introduzi-las nessa dinâmica e agir em seu lugar, até que estivessem preparadas. Veja-se o próximo excerto, do dia nove de maio:

*P - these are the petals of the flower and then we are going to glue on top... look*

((professora volta a cantar enquanto cola as pétalas para os alunos observarem)) *you are my sunshine... my only sunshine.. you make me happy ...when skies are grey ...youll*

*never know dear .... how much I love you .... please don't take... my sunshine away ... is it a sunflower?*

C3 - e

C4 - sim:::::

No exemplo acima, a professora adotou uma **posição zero** cantando a música que as crianças ainda não eram capazes de cantar. Ouvindo a professora, nesse momento e em outras ocasiões, as crianças podiam tornar-se capazes de cantar também. Ao final da música e após a condução do diálogo, os alunos finalmente concordaram que se tratava de um girassol. No exemplo a seguir, do dia dois de junho, a professora narrou em inglês como iriam pintar a zebra de branco. Toda a exposição da atividade foi feita por ela, adotando uma **posição zero**:

*P - what color is this* ((a professora aponta para a tinta))

*C7 - white*

*P - white*

*C4 - ite* ((copia o colega e a professora ))

*P - you are going to get black paper and white paint on the roll ... and we are going to pass on top of this* ((a professora pinta o papel e todos os alunos observam)) ... *tchan tchan tchan... Look.... I'm passing the roll ...with white paint ... on top of the black paper ... and then you are going to see what animal we got*

*C4 - whi::::te:::*

*C7 - whi::::te :::* ((copia a entonação do colega))

*P - wa :::it*

*C7 - whi :::te ::*

*P - C6 move a little bit sit down*

((as crianças começam a gritar *White* em coro)).

A **posição um** foi surgindo assim que as crianças já conseguiam participar mais da rotina linguageira da roda, completando músicas e respondendo a perguntas com palavras em inglês. A professora conduziu o discurso através de antecipação, pedido, reformulação e retomada, naturalmente demandando certa participação dos alunos. Veja

o exemplo do dia oito de maio, em que as crianças já conseguiam definir, ou imaginar, definições sobre o que se tratava a tarefa do dia:

P - *Ok so what is this what can you see here*

C4 - A:::she

P - *what is this*

C7 ( )

P - *this is for mummy ...but what is this for mummy*

C3 – não... é árvore

P - *a trEE:::*

C3 - E

P - *no it is something smaller than a tree*

C3 - não.. é árvore

P- *it's a flower*

C3 – não... é sol.

No exemplo acima, a professora adotou uma **posição um** do discurso e direcionou as crianças para as respostas. Juntos, os alunos e a professora decidiram que não se tratava de uma árvore, nem de flor, nem de sol e sim de um girassol. A professora conduziu o diálogo por pares questões-respostas.

A conduta de diálogo mais adotada durante a roda foi o **par questão-resposta**, que corresponde a uma pergunta da professora e uma resposta do aluno. Essa conduta aconteceu principalmente quando as crianças eram solicitadas a dizer como o tempo estava e quando ajudavam a professora a montar a rotina do dia, já criando uma sequência lógico-temporal ao saberem que depois do parquinho sempre chegava a hora do lanche, por exemplo.

P - *so we are going to glue the petals and the stee:::m what color is the stee:::m*

C4 - *Brue*

P - *it is blue:::*

C7- *NÃO:::*

C3 - Não... é verde

C7 - *green*

P - *green::::*

C4 - *green::::* ((apropria-se da resposta da professora e do C7))

P - *this is green:::*

*first we are going to glue the steem... ok misses (assistant)...and then we glue the petals and the little leaf*

C4 - *brue*

P - *you see the shape is just like the petal... but the yellow one is the pEtal / just a moment C5 / and the green one is thE lEAF*

*what color is the leaf*

C4 - *Blue*

P - *not blue*

C7 - *green*

C4 - *green*

P - *Look C4 This is blue... and this is Green.*

Nesse trecho, também do dia oito de maio, vimos a importância das respostas dos colegas como modelo para redirecionar os outros também. Aqui C4 insistiu que verde é *blue*, mas acabou aceitando a resposta do colega e repete *green*. A professora utilizou a conduta de diálogo por pares questões-respostas para ajudar as crianças na descoberta da resposta certa. No exemplo a seguir, no dia três de junho, as perguntas da professora também tinham o objetivo de direcionar as crianças para conhecer certos conceitos em inglês, ou resgatar seu conhecimento prévio para uma nova atividade:

P - *well done and What is this over here*

C4 - *carro*

P - *no this is not a car*

C4 - *Bus*

P - *What*

C4 - *Bus*

P - *BUs:::: well done*

C4 - *Aiielow ... yellow*

*C7 - Yellow bus*

*P - And where does this bus go to ....Is this bus for the supermarket or for school*

*C4 - Chool*

*P - schoo:::l ... This bus goes to school... And do you remember the song of the wheels on the bus*

*C4 -.sim.*

A professora, no dia quatro de junho, queria revisar o nome das cores em inglês para as crianças que já sabiam e expandir o conhecimento das cores para as crianças que não conheciam todas, ao introduzir a forma “círculo”. Através de perguntas, as crianças foram usando o conhecimento que tinham das cores em inglês durante a roda:

*P - What color is this circle?*

*C7 - Buu*

*P - what color is this circle?*

*C7 - Puple*

*P - Purple...this is not purple..this*

*C7 - purplE:::*

*P - Pink ...What color is this circle?*

*C4 -Pink*

*P - Pink...what color is this circle?*

*C4 - Green*

*P - And this circle?*

*C4 - Green*

*P - and this circle?*

*C4 - Green*

*P - and this circle?*

*C4 - green*

*P - this is not green ...This is orange... Orange...okay C5 look...orange.*

Como vimos nesta análise, um passo importante neste contexto para a internalização da língua adicional foi o uso do gesto significativo pela criança enquanto se preparava para produzir a língua oralmente. Em muitos casos, o gesto era uma mímica de música,

que garantia que a criança participasse do momento da canção mesmo sem cantar. Como próximo passo, a criança conseguia gesticular e cantar ao mesmo tempo, já produzindo, através da música, palavras da língua adicional. Na ilustração abaixo, do dia dois de junho, temos um momento em que dois alunos, C4 e C5, já conseguiam cantar a rima e batiam palmas junto com a professora. C6, por outro lado, não conseguia cantar ainda, mas participava da rima batendo palmas:

### Ilustração 13 - (02/06/08)

#### RELACIONANDO GESTOS E PALAVRAS



P - *It's a cloudy da::::y, it's a cloudy da::::y, To::day to::day* ((agora C6 bate palmas e acompanha a rima com gestos))

C4 - *It's a cloudy da::::y, it's a cloudy da::::y, To::day today*

C5 - *It's a cloudy da::::y, it's a cloudy da::::y, To::day today*

Este é um exemplo de como as crianças gradualmente aprendiam a relacionar o gesto ao verbal. Vale ressaltar que, conjuntamente com a professora, eles decidiram que o tempo não estava *sunny* e sim *cloudy*, mostrando que, em interação dialógica, as crianças iam negociando significados em inglês.

Para garantir que os alunos compreendessem mais a nova língua a cada dia, o uso de músicas e uma rotina, como já vimos, foi essencial. Porém, foi também importante que o professor garantisse que a criança compreendesse o que ele falava em língua adicional pelo apoio do contexto. É como se o que a professora mostrasse fosse suficiente para a compreensão da mensagem mesmo que ficasse muda. Assim, garantiríamos compreensão

da mensagem sem ansiedade e, a criança ouviria a língua, enquanto entenderia o que fazia naquele espaço e instante. Por exemplo, no dia quinze de maio, a professora mostrou uma letra branca e diz:

*P - Do you see this LEtter? Wh::::ite letter?*

Neste exemplo, ao mostrar às crianças uma letra de cor branca e enfatizar a palavra *white*, colaborou para que as crianças compreendessem o nome daquela cor e conseguissem, com a recorrência dessa palavra em outros momentos, internalizar o conceito da cor branca em inglês e a palavra *white*. Assim, o uso da linguagem contextualizada, nesse caso, o mostrar a letra e o apontar para a mesma, favoreceram a compreensão daquilo que a professora pretendia no momento: que as crianças virassem seu olhar para a letra branca.

O outro passo da professora foi dar ênfase a determinadas palavras e estruturas. As palavras enfatizadas e repetidas em diversas situações, como cores, animais, comandos simples como abrir, fechar, sentar, os números, algumas palavras de canções e as palavras de tempo “ensolarado”, “nublado” e “chuvoso”, foram exatamente aquelas que as crianças produziram prontamente, mostrando que sabiam aplicar o nome à situação. Essa ênfase da professora estava apoiada na repetição contextualizada, já que tais palavras e expressões eram ditas todos os dias para situações similares, mas com objetivo de estabelecer um novo dia com suas peculiaridades.

Com o tempo, esperamos que as crianças se apropriassem do discurso da professora e dos coetâneos em inglês e conseguissem participar do grupo de forma autônoma e motivados a usar a língua adicional, que era internalizada gradativamente. No próximo exemplo, do dia trinta de maio, notamos que C7 compreendeu o que significam ensolarado, nublado e chuvoso em inglês e relacionou as palavras à realidade:

*P - Mister weather man ...mister weather man... how are you today... how are you today*

C3 - Eu quero ver

*P - How is the weather today... It is a sunny day::;*

*C3 - É Daquele*

*P - It is a sunny day today?*

**C7 - O não**

*P - It is a cloudy day... is it a cloudy day:::*

**C7 - Não**

*P - It's a rainy day is it a rainy day today*

**C7 - Hum hum**

*P - Yes well done C7.*

No exemplo abaixo, dois dias depois, C7 produz a palavra “nublado” em inglês:

*P - It is not a sunny day. How is the weather today?*

**C7 - Cloudy day**

*P - Well done C7 .*

Assim, vimos que o momento da roda colaborou para um primeiro contato de sucesso da criança com a língua adicional, pois foi um ritual que definiu a rotina escolar, situou a criança nas tarefas do dia, possibilitou que ela participasse com gestos até estar preparada para falar. Durante a roda, o professor conseguiu tutelar os alunos coletivamente sem pressioná-los. O uso das músicas e da linguagem contextualizada, através de uma rotina em que houve recorrência de palavras-chave, foram elementos que passaram segurança para a criança arriscar suas primeiras palavras. Portanto, podemos dizer que, no grupo observado, o momento da roda garantiu sucesso no primeiro contato das crianças pequenas com a língua adicional, pois, como veremos adiante, em menos de cinco meses, os alunos conseguiram internalizar alguns conceitos, como cores e animais, na nova língua e usá-los para comunicar-se com coetâneos e professores.

## 4.5 O contínuo emergente do inglês e o desenvolvimento cognitivo-linguístico individual

Como vimos no item 4.2, cada criança iniciou sua vivência com a língua adicional na escola já com uma bagagem linguístico-cultural, que se espelhava na identidade dos pais e também do local onde nasceram e moram. Além disso, cada criança chegou à escola com certa idade e já com certos traços individuais, como veremos adiante. Uma criança de dezoito meses e uma de dois anos de idade completos estão em estágios diferentes de desenvolvimento infantil, quanto à coordenação motora, cognição e linguagem. Uma diferença de seis meses, menos notável em outras faixas etárias, é evidenciada quando se trata da criança pequena.

Abaixo, montamos um contínuo que mostra o desenvolvimento tanto de compreensão quanto de produção na nova língua e analisamos cada informante de acordo com esse nivelamento. Esse contínuo foi criado através da própria observação, que nos possibilitou obter dados que mostrassem os passos por que as crianças passavam ao longo dos meses. cremos que os mesmos possam ser aplicados a outros contextos de desenvolvimento linguístico, além da emergência em língua adicional em sistema escolar imersivo.

No **contínuo de emergência em inglês como língua adicional** (ilustração 14), colocamos ambas as habilidades de compreensão e produção orais em uma linha e de forma paralela, pois acreditamos que não é possível dissociar uma da outra. Além disso, diversos dados coletados dos informantes mostravam concomitantemente sua compreensão através de uma resposta que também informava sobre sua produção.

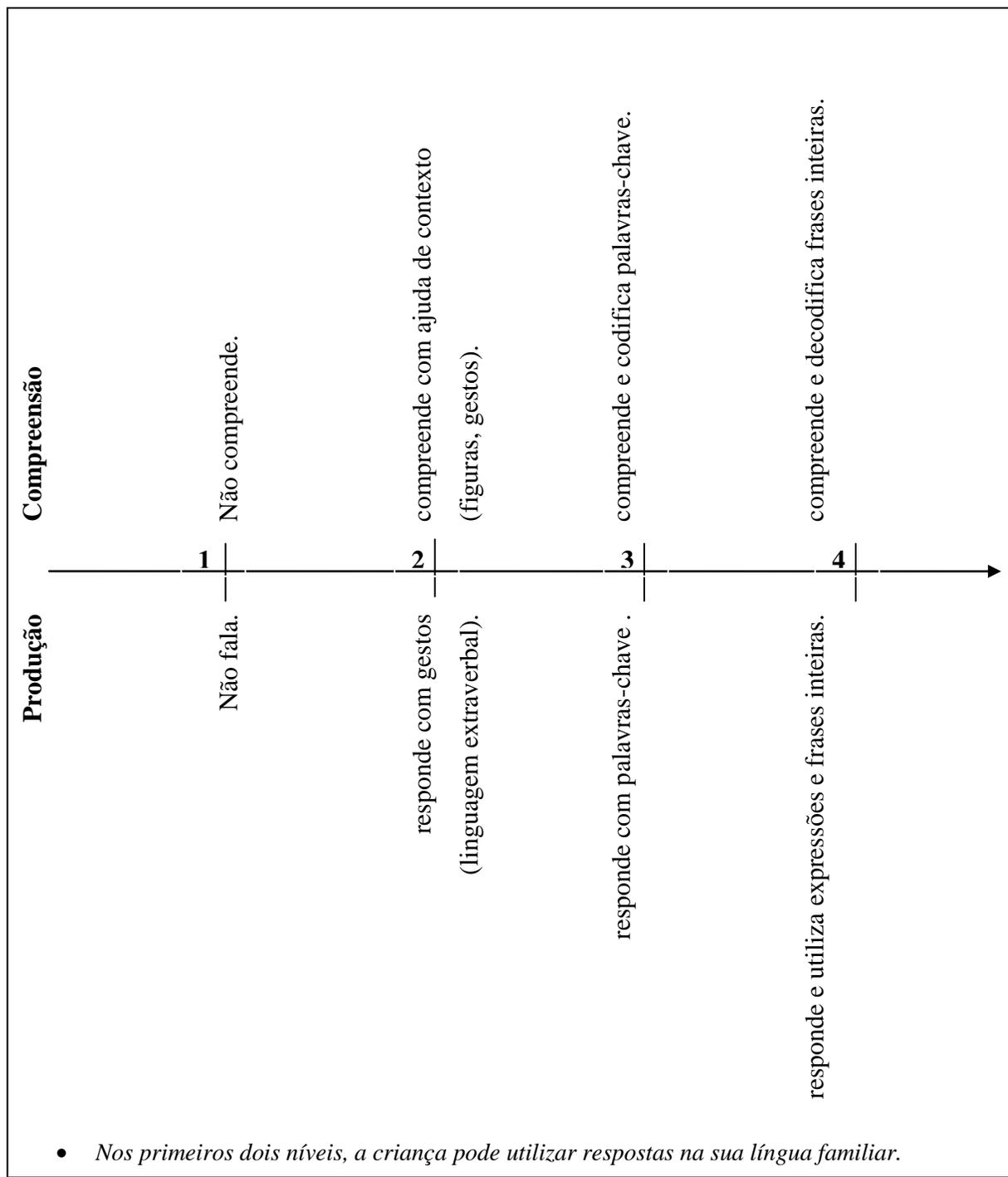
No exemplo a seguir, coletado no dia dois de junho, C7 concomitantemente demonstrou que compreendia a pergunta da professora e que conseguia produzir algumas palavras em inglês:

*P - what color is this? ((a professora aponta para a tinta))*

*C7 – white.*

## Ilustração 14 - Contínuo plurilíngue de emergência em língua adicional

(Níveis: Produção e Compreensão)



A seguir, analisaremos a trajetória de cada informante ao longo dos cinco meses de observação e seu desenvolvimento ao longo do contínuo como ser emergente na língua inglesa.

C1, como vimos previamente, tinha acesso a duas línguas (mandarim e taiwanês) em casa. Além disso, naturalmente tinha acesso ao português fora de casa. Quando chegou à escola, entrou em contato com uma quarta língua. Embora fosse a criança mais velha do grupo, operou com a maior variedade de línguas e, portanto, demoraria mais para falar, principalmente, a língua adicional na escola.

No mês de março, C1 repetiu algumas palavras ditas pela professora, como *good morning*, *truck*, *car* e produziu uma palavra espontaneamente, *fishy* (05 de março) ao mostrar a figura de peixe que reconhecia na página de um livro. Assim, C1 já apresentava respostas positivas entre os estágios 2 e 3 após menos de dois meses de contato com a nova língua. Em abril, mencionou sozinho as cores *blue*, *pink* e repetiu a cor *green*. Em maio, começou a utilizar palavras de maior conotação interativa, como *yes* e *please*, e falou *cars* enquanto montava um quebra-cabeça com a figura de um carro. No dia vinte e um de maio, anotamos um exemplo de interação com um colega em que C1 utilizou uma palavra em inglês:

C3 para C1 – Empresta, por favor. Empresta, *please*.

C1 para C3 – *cars*, *cars*.

Não conseguimos exemplos de produção de C1 em nenhuma das línguas chinesas, seja porque realmente não produzira, ou por não compreendemos, ou ainda porque C1 subconscientemente notara que não havia interlocutor que compartilhasse desse mesmo registro. Os dados acima foram coletados em momentos outros que não fossem durante a roda. Eles serviram para auxiliar na descrição do desenvolvimento cognitivo-linguístico do informante como um todo. Abaixo, segue uma análise de dados coletados durante o momento da roda e veremos uma resposta em português, no dia seis de maio, o que demonstrou que C1 tinha a língua oficial do país onde morava como uma das línguas de seu acervo linguístico-cultural.

P- *how is the weather today?*

C1 - Não sei.

Os dados coletados de C1 durante a roda ao longo dos dois meses de gravações incluíram sete respostas, em que houve o uso do português, citação do nome de colegas, gestos e a expressão *good morming* (apropriando-se da fala da professora) e a palavra *yes* em inglês. Ou seja, apenas com os dados coletados em outros momentos do dia podiam colaborar na constatação que C1 já usava algumas palavras-chaves na língua adicional, como vimos anteriormente. A seguir, citamos alguns dos exemplos coletados.

No dia seis de maio, C1 respondeu *good morning* para a professora quando ela o cumprimentou pela manhã da mesma forma. No dia quinze de maio, há dois momentos em que ele mostra compreender a fala da professora, respondendo por gesto, palavra em português ou em inglês:

P- *I am gonna put some cards here and you tell me ...how is the weather today* C1 ((C1 pega a figura certa))

**C1 - Esse .**

P- *you see::: ... and it gets full of lines as if you were scratching the wood...more*

**((C1 move a cabeça positivamente))**

C4 IIII:::

P - *doesn't it get beautiful*

**C1- Yes.**

Notamos que a única palavra em inglês que produziu espontaneamente foi *yes*, mas mostrou compreensão da língua adicional através de gestos ou palavras em português. C1 sempre sentava no momento da roda, olhava e observava o que acontecia, e participava quando queria e sentia-se confiante.

C2 também tinha contato com o mandarim assim como C1. A diferença é que a mãe falava em inglês com a criança. C2 era o mais novo da turma. Ao final da observação, C2 completava 1 ano e onze meses de idade, seis meses mais novo que C1 no começo da

pesquisa. Sua fala era composta por muitos balbucios e, às vezes, o que produzia era incompreensível. Como vimos no item 4.2, o período de adaptação de C2 foi mais longo. Quando se sentiu mais confortável na escola, começamos a observar respostas na língua inglesa que, no seu caso, não seria adicional, mas familiar, juntamente com o mandarim.

Em abril, C2 começou a repetir algumas palavras, como cores e formas. No dia quatro, pegou um quebra-cabeça de um pato e disse: *duck*. Também produziu a cor *purple* e a palavra *ball*. Neste caso, não estamos avaliando a qualidade dos sons produzidos, mas sim a referência que a criança fazia ao balbuciar uma palavra. Viu uma figura de jacaré e disse *row, row*, fazendo referência à música *Row, row your boat*, (vide Apêndice A5) em que um jacaré aparece no final da canção. Em maio, falou *juice* na hora do lanche para abrir o seu suco.

Nos momentos de roda, coletamos mais exemplos de C2 balbuciando. C2, juntamente com a segunda criança mais nova do grupo C6, foi um dos informantes que mais demorou para responder *good morning* para a professora no momento de dizer bom-dia. A seguir, temos um exemplo de balbucio, coletado no dia nove de maio:

**C2 - mama mama MAM**

*P - sit down sit down sit down sit down C2 ((C2 está em pé em frente à professora porque quer pegar na foto))*

**C2 - Mama mama**

*P - yes but sit down*

**C2 - Mama mama mama**

Em maio, C2 começou a produzir palavras curtas e monossílabos, além de diversos balbucios na tentativa de produzir palavras inteiras. Estava movendo-se do nível 2 em direção ao nível 3 do contínuo plurilíngue emergente. Veja-se exemplo do dia quatorze:

*P - look C5 you have to look...who painted this one?*

*C2 - Me.*

No dia trinta de maio, C2 apropriou-se, de forma monossilábica, de uma palavra usada pela professora:

*P - C6::: ...what animals are these...The::: fro:::gs*

**C2 - Fo fo** ((repetindo a palavra *frog*)).

A compreensão de C2 foi aumentando a cada mês e, no dia dois de junho, já identificava diversos itens da rotina do dia na escola e realizava tarefas de acordo com os comandos da professora:

*P- snA:::ck snack* ((C5 fica pegando todas as figuras para ver se acerta, mostrando-as para a professora))

**C2 - E:::** ((**C2 entrega a carta correta**)).

(...)

*P - now C2 can you get a petal and glue it please ... get one petal yes one just one just one and glue it here o*

**C2 - É:::** ((**mostra a pétala para a professora**))

*P - yes where does it go?*

**C22 E:::** ((**Coloca a pétala na flor**)).

C3 traz um dado interessante para nossa pesquisa. Embora estivesse em idade entre 2 anos e 4 meses, e 2 anos e 9 meses no período de observação, mostrou consciência quanto à existência de línguas diferentes e demonstrou preferência pela língua familiar, o português, e certa rejeição para usar a língua adicional, como observamos em um trecho do dia nove de maio:

*P - and this little book talks about what ...what is here?*

*C7 - Butterfly*

*C4 - Baboleta*

*P - ThE:::*

*C7 - butterfly*

*P - the butterfly*

**C3 - não é não ... é borboleta**

*P- butterfly in English ... borboleta em Portuguese and butterfly in English.*

Nesse primeiro excerto, C3 negou nomear a figura de *butterfly* e mostrou que aceitara apenas o nome borboleta. Essa rejeição ao novo nome em inglês pode ter surgido por ainda não conhecer a nova língua tanto quanto sua língua familiar. Mesmo que subconscientemente, esse fator de negar uma nova denominação na outra língua para objetos atuou como um monitor que, no momento, impediu que C3 usasse a palavra em inglês. Vê-se a mesma situação no exemplo a seguir, coletado no dia oito de maio:

*P - this is for mummy ...but what is this for mummy*

**C3 - não .. é arvore**

*P - a trEE:::?*

C3 - É

*P - no it is something smaller than a tree*

**C3 - não ... é arvore**

*P - it's a flower*

**C3 - não ... é sol**

*P - yes it's a sunflower...*

Ou seja, C3 ainda não aceitava as definições e as palavras em inglês usadas pela professora e optava por nomear da forma que conhecia, usando a sua língua familiar, o português. Por isso, mantinha-se no nível 2 do contínuo plurilíngue. Por mais que a professora parafraseasse, C3 não mudava de ideia e persistia:

*P - and now tchan tchan tchan you C6 ...a:: what animal is this*

C3 - sapo

P -Hum

C3 - É sapo

*P - we saw the frog the fro:::g*

**C3 - não é ... É sapo.**

C3 era uma criança que conseguia comunicar-se muito bem na língua familiar, produzindo frases inteiras e bem articuladas em português. C3 conseguia repetir com boa

dicção as palavras em inglês. No dia vinte de fevereiro, apropriou-se da expressão *good morning* dita pela professora. Veja-se o exemplo a seguir, do dia 2 de abril, em que C2 também apropriou-se da fala da professora-assistente para comunicar.

PA – *Let`s paint?*

**C3 – *Let`s paint.***

Em abril, C3 começou a usar algumas palavras em inglês no meio de suas frases concomitantemente com o aumento da compreensão na língua adicional. Veja-se o exemplo do dia sete:

P – *What colour do you want?*

**C3 – Azul, *blue*** ((primeiro responde em português e depois repete em inglês depois das professoras)).

Gradativamente C3 começou a inserir palavras em inglês ao comunicar com professores e coetâneos, movendo em direção ao nível 3 do contínuo plurilíngue.

C4 nasceu em família brasileira. Embora seu formulário mostrasse que tem contato apenas com o português em casa, soubemos por conversa com a mãe que ele estudara em outra escola bilíngue por seis meses antes de ingressar na I.E.. Esse dado foi importante, pois significou que C4 já conhecia uma rotina escolar, algumas músicas e palavras na língua adicional, conhecimento que facilitaria tanto na sua fácil adaptação à nova escola quanto no recebimento da língua adicional. Notamos algumas dificuldades de obstrução do som para algumas consoantes que, por ser ainda novo, podiam ser apenas erros desenvolvimentais que se acertariam naturalmente com o tempo. Sua aceitação da língua foi satisfatória e C4 gostava muito de participar da roda.

A seguir, há um momento em que notamos como C4 esforçava-se para produzir sons e comunicar seus anseios. Notamos que ele utilizava a composição sonora /bru:/ ou /blu:/ para significar tanto a cor azul /blu:/ quanto cola /glu:/, provavelmente pela dificuldade de produzir o som /g/. Como exemplo, transcrevemos este trecho do dia oito de maio:

P - *yes Yes now C5 would you like to glue the leaf?*

C5 –quê?

*P- I'm going to pass glue*

**C4 - *brue blue eu queo pas brue queo brue.***

Durante a roda, C4 era uma criança que se apoiava muito nos colegas, como C7, para responder corretamente às perguntas do professor. Exemplos deste apoio de C4 encontram-se no início do subcapítulo 4.4. Muitos dos momentos em que havia construção de significado e conhecimento entre professor e alunos por diálogos mais longos tinham a presença de C4 que, de acordo com sua jovem idade, conseguia aprender e discutir usando a língua adicional, mesmo que com uma única palavra. O exemplo a seguir, coletado no dia dezanove de maio, mostra como C4 concentrava-se na tarefa proposta pela professora e apropriava-se de dicas para responder em inglês, como notamos na resposta *dark dark blue*:

*P - Do you know what we Use to paint with this?*

**C4 - Sim**

*P - What do we use?*

**C4 - *Br::u::***

*P - Blue you want to use the blue? Sit down, sit down C2, back, back*

*(...) What do I need to get? ((C1 aponta para tinta que está na mão da professora))*

**C4 - *Get?***

*P - What do I need to get? Look ... no Sit down ... I need to get water*

*(...) what color do you want to paint? The blue?*

**C4 - Sim**

*P - LIght blue or DArk blue?*

**C4- *Dark dark blue***

*P - DArk BLUe? (...) Can you sEE the color here?*

**C4 – *Brue.***

No mês de junho, notou-se progressão na compreensão de C4, que já conseguia manter diálogo com a professora, respondendo corretamente às perguntas utilizando palavras tanto em português quanto em inglês, como indica o trecho do dia dois:

*P - well done and What is this over here?*

*C4 - carro*

*P - no this is not a car*

***C4 - Bus***

*P - What*

***C4 - Bus***

*P - BUs:::: well done*

***C4 - AiieLOW ... yellow*** ((mesmo sem questionamento da professora, C4 adiciona o dado da cor do ônibus ao diálogo durante a roda))

*C7 - Yellow bus* ((o colega, que está acompanhando o diálogo, junta as informações fornecidas por C4))

*P4 - And where does this bus go to ....Is this bus for the supermarket or for school*

***C4 - Chool***

Dessa forma, C4 já se encontrava no nível 3 do contínuo plurilíngue e gradativamente movia em direção ao nível 4, esforçando para produzir certos sons e com motivação para produzir suas primeiras palavras em inglês.

C5 não teve contato algum com a língua adicional antes de ingressar na escola. Os pais comentaram que, após o início das aulas, começaram a ter momentos familiares em que usassem a nova língua, como momentos de lazer, com o apoio de músicas e vídeos. C5 era uma criança que adorava brincar, mas também observava e participava de todas as atividades. Logo em fevereiro, notamos a vontade de C5 falar e produzir as novas palavras. Apoiava-se nas palavras do professor, apropriava-se delas e já as usava na sequência. Veja-se a seguir, um exemplo coletado no dia vinte e oito de fevereiro:

*C5 - E esse o que é?*

*P - Red.*

***C5 - Outro red.***

O primeiro conceito internalizado foram as cores em inglês. Durante as atividades individuais, pegava as cores requisitadas pela professora. Em abril, além de reconhecer

as cores, já produzia os nomes em inglês sem a necessidade de basear-se no discurso da professora, como mostra o exemplo a seguir, do dia três de abril:

PA – *Come, C2.*

C5 – *Come!* (para C2)

P – *What colour is this?*

C5 *green, blue*

Durante a roda, C5 ficava geralmente quieto, observando a professora e os colegas. Ajudava a montar a rotina do dia pegando as cartas de acordo com o pedido da professora, prestando atenção nos nomes em inglês, mas não respondia palavras na nova língua tanto quanto em atividades individuais, quando interagia apenas com a professora ou a professora-assistente. O exemplo a seguir, do dia vinte e três de abril, ocorreu em um desses momentos:

P – *blue or Black?*

C5 – *blue* ((segue todas as instruções da professora)).

No dia onze de junho, perto do fim das aulas, C5 começou a produzir mais palavras em inglês, como animais. Estava alcançando o nível 3 do contínuo plurilíngue, tanto para produção quanto compreensão:

C5 - *sheep* ((olhando a figura de uma ovelha em um livro)).

C6, aluna que levou mais tempo para produzir suas primeiras palavras em inglês, fato que ocorreu em vinte e três de abril, dois meses e meio após o início das aulas, foi quem nos chamou a atenção para o fato de a criança falar pelo gesto e basear-se em um modelo para comunicar-se primeiramente. Ela olhava para os colegas durante as músicas de roda e copiava-os. Sua produção de palavras, até o final da observação, acontecia com a ajuda do professor, que lhe dava segurança e proporcionava os dados linguísticos para que produzisse em inglês.

Veja-se o exemplo do dia quinze de maio:

P - Hellooo ((C4 mexe as mãos no alto de acordo com a música, **C6 também move timidamente**))

P - mister weather man ... mister weather man ... how are you today ... how are you today ((C4 e **C6 batem as palmas junto com a música...**))

Assim, notamos que C6 não utilizou palavras durante as gravações de roda. Ela sentava-se com os colegas sempre que a professora o pedisse, e fazia dos gestos a sua comunicação e o seu elo de participação com o grupo. Em outros momentos em que a professora conseguia dialogar individualmente com C6, ela produziu algumas palavras em inglês com o apoio do adulto. No dia vinte e três de abril, C6 falou sua primeira palavra em inglês, apropriando-se da fala da professora:

*P – blue or black?*

*C6 – back.*

No dia vinte de maio, foi o primeiro momento em que observamos C6 brincando juntamente com um coetâneo e interagindo com o mesmo ao explorarem um quebra-cabeça. Assim, C6 era uma criança tímida que foi, ao seu ritmo, desenvolvendo diversas habilidades linguísticas e sociais. Estava começando sua vivência no nível 2 do contínuo plurilíngue.

Nesse contexto, é fundamental que o professor compreenda que cada aluno tem seu tempo e que, quanto mais divertida for a rotina na escola, menos ansiosa a criança sente-se, estando preparada para receber novas informações com sucesso.

C7 entrou no grupo no mês de abril, mas, como sua mãe falava em inglês em casa e ele já tinha dois anos e quatro meses de idade no início de sua participação no grupo, comportava-se como um coetâneo mais competente que podia tutelara ZDP das outras crianças, agindo como modelo inconscientemente. Embora não fosse o único que foi imitado pelos coetâneos, era quem mais respondia na língua adicional e, naturalmente, era um modelo seguido pelos outros.

Seu maior desempenho na língua, que para ele era familiar, já que a mãe falava em inglês em casa desde seu nascimento, em comparação com os outros informantes do

grupo, deveu-se a diversos fatores: maior acesso ao inglês antes do ingresso na escola; idade perto dos dois anos e meio; provavelmente fatores individuais, como aceitação da língua, desenvoltura para comunicar-se frente a um grupo de pessoas, entre outros. No dia vinte e seis de maio, ele respondeu a uma pergunta da professora usando apenas palavras em inglês:

*P – How many cars do you have?*

*C7 – one, two.*

C7 era um aluno que respondia a diversas perguntas da professora durante a roda em inglês, servindo de modelo para os coetâneos e mantendo diálogos inteiros na língua familiar. A seguir, um exemplo do dia dois de junho:

*P - It is not a sunny day. How is the weather today?*

*C7 - Cloudy day*

*P - Well done C7 .*

Portanto, C7 não teve seu primeiro contato com a língua inglesa na escola. Porém, sua primeira vivência escolar em inglês foi um sucesso. Ele colaborou para todo o grupo e conseguiu desenvolver todas as outras habilidades cognitivas, motoras, entre outras, junto com os coetâneos. Já estava no nível 4 do contínuo plurilíngue.

Assim, pretendemos mostrar como a criança apoiava-se no adulto e também nos colegas para imitar movimentos e palavras, seja cantando ou interagindo de diversas formas. Para C6, esse contato com os colegas e com as professoras foi fundamental para ter o primeiro contato com a língua adicional. C7, criança que entrou no grupo em abril e que já tinha contato com inglês através da mãe, era um modelo da língua inglesa para os colegas em diversos momentos, principalmente para C4, que repetia muitas vezes a professora e as respostas de C7 durante a roda em inglês. Abaixo temos uma situação, do dia nove de maio, em que ocorreu boa discussão entre a professora, C3, C4 e C7 sobre a cor da folhinha de papel, que está nas mãos da professora:

*P - so we are going to glue the petals and the stee:::m what colot is the stee::m*

*C4 - Brue*

*P- it is blue:::*

*C7 - NÃO:::*

*C3 - Não é verde*

*C7 - green*

*P - green:::*

*C4 - green::::*

Ou seja, quando a professor indagou o grupo sobre a cor da folha, C4 primeiramente achou que era azul (\*brue). Quando a professora pediu a confirmação do grupo, C7 negou, C3 concordou em português e C7 respondeu com a resposta certa em inglês (*green*), resposta aceita pela professora e repetida por C4. Esse tipo de interação dialógica acontecia naturalmente e não intimidava as crianças quando viam o engano cometido. Nesse momento, C3 (2 anos e 7 meses), C4 (2 anos e 6 meses) e C7 (2 anos e 5 meses), já estavam na faixa dos dois anos e meio de idade e em um momento em que conseguiam realizar esse tipo de diálogo mais complexo intercalando-o em inglês e português subconscientemente, utilizando a primeira ferramenta que lhes viesse às mentes. Enquanto isso, C1 (2 anos e 8 meses), embora mais velho, era mais quieto e ouvia atentamente, tínhamos a presença de C2 (1 ano e 10 meses), C5 (2 anos) e C6 (2 anos e 1 mês), na faixa de dois anos de idade, em média seis meses mais novos e ainda em processo de desenvolvimento linguístico distinto de seus colegas citados acima. Porém, esses três informantes aproveitavam os momentos de roda para observar as interações e participavam sempre que se sentiam confiantes, principalmente através de gestos, enquanto aprendiam com sua professora e seus colegas “mais competentes”.

Para demonstrarmos essas diferenças de forma mais evidente, selecionamos dois excertos de rodas em que a maioria das crianças respondiam a um comando da professora. O primeiro momento refere-se a responder bom-dia no início da manhã – exemplo do dia seis de maio - e, o segundo, - no dia dois de junho - a uma brincadeira de “achou” (*peekaboo*) que a professora fazia vendando os olhos com as mãos para mostra que o dia estava nublado e o sol escondia-se atrás das nuvens:

**Tabela 8 - Teste Individual I – *Good morning* (06/05/08)<sup>65</sup>**

<b>Informante</b>	<b>Resposta</b>
C1	<i>good morning</i>
C2	((ele sorri para professora))
C3	<i>good morning miss</i>
C4	<i>oning</i>
C5	(( <i>Good morning</i> inaudível, pois C5 mexe os lábios mas não se ouve som))
C6	((vira-se de costas com vergonha da professora))

Note que, embora C7 poderia responder de forma clara tanto quanto C1 e C3, ele não estava ainda na sala de aula para responder nesse dia. Assim, precisamos lembrar que capacidade não pode ser julgada de acordo com atitudes isoladas em distintos momentos. Nesse exemplo, vimos que, C1, embora quieto, teve capacidade de produzir a resposta de forma correta e clara. C3, que também faz parte do grupo de crianças mais velhas da classe, também respondeu de forma correta, o que demonstrou que aceitou a nova língua em certos contextos. C4 mostrou sua dificuldade de produzir certos sons também neste exemplo, respondendo /*onin*/. Do grupo dos mais novos, C2 sorriu para a professora como resposta, C5 mexeu os lábios, mas ainda não se sentiu confiante para falar alto e C6, a criança mais tímida do grupo, virou de costas com vergonha de falar.

<sup>65</sup> Nesse teste, a professora fala *Good morning* para cada criança; enquanto elas respondem, ela anota no diário quem estava presente na escola. Não há a resposta de C7, pois a criança não estava na sala de aula. Os dados foram tirados da transcrição do vídeo, que se encontra no Apêndice A3.

**Tabela 9 - Teste individual II – Peekaboo (02/06/08)<sup>66</sup>**

<b>Informante</b>	<b>Resposta</b>
C1	((C1 mexe a boca sem fazer som))
C2	((C2 faz gestos, mas não fala))
C4	<i>piaboo</i>
C5	((C5 mexe a boca sem fazer som))
C7	<i>peekaboo</i>

Nesse exemplo, C3 e C6 ficaram quietos e não fizeram os gestos com as mãos. Note que apenas C7 produziu a composição sonora *peekabook* de forma clara e completa. C4, criança participativa que estava aprendendo a produzir certos sons, diz */piabu:/. C1 e C5 querem falar, mas o som ainda não se ouve e C2 participava fazendo os gestos.*

Assim, pretendemos mostrar a diversidade de maneiras que a criança cria para receber a nova língua e as diferenças no caminho pelo qual as crianças passam pelo contínuo plurilíngue de emergência em inglês. Ou seja, embora haja um contínuo de níveis de desenvolvimento para o indivíduo caminhar como ser plurilíngue em língua adicional, cada criança relacionou-se com a nova língua, com o espaço escolar e com os participantes (professora e coetâneos) do grupo de forma singular. A personalidade e a idade de cada criança são fatores naturais que interferem no processo de internalização da língua. Cabe ao professor estar ciente dessas diferenças e garantir que todos os alunos sintam-se felizes e confortáveis na sala de aula e com a nova língua para que sua vivência seja alegre e uma base positiva para o desenvolvimento que se inicia naquele momento, mas também ao longo de sua história escolar.

<sup>66</sup> Esse teste ocorreu no momento em que, ao descobrirem que o tempo está nublado, as crianças e a professora brincam de *peekaboo*, colocando as mãos no rosto, abrindo-as e fechando-as, como se o sol estivesse escondendo-se atrás das nuvens. C3 e C6 não quiseram participar dessa brincadeira com o grupo.

## 5 PROPOSTA DO MOMENTO PRÉVIO LÚDICO PARA MAIOR ENVOLVIMENTO CRIANÇA - LÍNGUA - EDUCADOR

No item 4.3, descrevemos a estrutura do momento da roda, composta de início, meio e fim. Tratou-se de quinze a trinta minutos, dependendo do planejamento do dia, em que professor e alunos sentaram-se em círculo para juntos falarem do tempo, da rotina do dia e da tarefa a executarem. É um momento que pareceu ser interessante para as crianças e foi fundamental para o contato com a nova língua de forma social, possibilitando as atividades intermental (contato com a língua pelo outro) e intramental (apropriação e internalização da língua pelo outro da forma individual). Porém, observamos que a roda foi um momento totalmente dirigido pelo professor, dando pouco espaço, portanto, ao lúdico, que vimos ser fundamental para o desenvolvimento infantil. Assim, pensamos em uma hipótese de trabalhar na interface do aprender, que a roda representou, e do brincar, que possibilita grande experiência infantil, para fazer do momento da roda um elemento mais rico ainda no primeiro contato da criança pequena com a língua adicional na escola.

Por um lado, a roda apresentou uma estrutura ritualizada que favoreceu a confiança da criança pequena, já que rapidamente compreendeu como devia agir dentro daquela estrutura levemente variável; porém, como instrumento dirigido pelo professor a todo o momento, abriu pouco espaço à expressão livre e à criatividade da criança.

A seguir, reveremos cada parte do momento da roda com o intuito de verificar as ferramentas que facilitaram a internalização e a emergência de inglês como língua adicional pelas crianças. O momento da roda teve aspectos favoráveis e desfavoráveis à criança concomitantemente. Logo em sua abertura, encontramos a presença de rimas e músicas. A musicalidade chamou a atenção das crianças e a repetição da primeira música que formava o círculo fez com que as crianças, de tão familiarizadas com a canção, conseguissem participar cantando-a junto com a professora. Além disso, houve a presença do movimento de andar de mãos dadas em roda para depois sentar no chão.

Assim, cada criança participou do movimento da roda e cantava se quisesse e se pudesse. Neste sentido, já notamos que a roda foi inclusiva. O **Início**, com a música de bom-dia e do tempo, conteve os mesmos elementos de repetição, música e movimento, com os gestos das palmas e as mímicas das músicas. Como vimos também, o gesto ritmado e imitado foi o primeiro passo para que a criança se sentisse parte do grupo, mostrasse que sabia o que se esperava dela e participasse, utilizando suas primeiras palavras em inglês pela música, quando preparada. Esses dois momentos foram importantes na roda porque, sendo repetidos todos os dias, facilitaram que a criança conseguisse produzir logo suas primeiras palavras na língua.

Outro momento importante, que também estava ligado à ideia de repetição, mas com itens mais variáveis, foi o **Meio** que conteve as especificidades do dia. Em sua primeira parte, tivemos o estabelecimento da rotina. As fotos das próprias crianças agindo davam-lhes a dica do que fariam durante aquele dia na escola. As palavras-chaves que identificavam o momento, como lanche, parquinho, entre outras, eram palavras que naturalmente as crianças internalizavam e produziam depois de certo tempo. A variação desse momento estava ligada às tarefas específicas do dia, que variavam de acordo com o planejamento de aulas. O primeiro passo para essa apropriação dos termos pelos alunos foi observar a apresentação da foto pela professora, que falava o nome correspondente. Depois de certo tempo, as crianças conseguiam encontrar a foto certa quando a professora perguntava *Where is...?*. O último passo desse processo de internalização ocorreu quando a professora mostrava a foto e as crianças respondiam o nome correspondente em inglês.

Assim, tivemos um movimento de maior repetição para menos repetição de ações, músicas e palavras até chegarmos no momento crucial da roda: a apresentação de conceitos novos em inglês. Dependendo do objetivo do dia, a professora utilizava diferentes ferramentas para apresentar nova linguagem, sempre de forma contextualizada, usando sons, músicas, histórias, figuras, entre outros, possibilitando a compreensão do conteúdo pela criança mesmo que se não fosse ouvida uma palavra. Assim, criou-se

conforto para cada aluno que entendeu a mensagem do professor acompanhada de novos dados linguísticos em inglês.

Após essa apresentação, chegava o momento de aplicar a nova linguagem à prática. Assim, a professora demonstrava o exercício do dia, seja pintura, colagem, desenho ou jogo. Após a demonstração, os alunos se alternavam para fazer uma cópia do que executariam mais tarde individualmente. Assim, a execução da tarefa era feita em grupo durante a roda, servia para consolidar a linguagem apresentada no dia, além de ensinar as crianças a respeitar a vez de cada um, importante habilidade social e linguística, o turno. Para encerrar a roda, a professora cantava uma música relacionada ao tema do dia.

Embora fosse um exercício fundamental para que a criança se tornasse emergente em inglês, foi dirigido o tempo todo pelo professor. Por um lado, a direção é importante inclusive para a criança que precisa de um guia para sentir-se segura. Por outro lado, a criança também pode criar e ser mais ativa no próprio processo de internalização de uma nova língua. Em primeiro lugar, para solucionar essa questão da direção que inibe o poder criativo da criança, pensamos em transformar a roda em um momento mais lúdico, no sentido de dar maior liberdade à criança. A liberdade que a criança teve nos momentos de roda observados referiu-se à possibilidade de a criança cantar, gesticular e falar, se quisesse, além de escolher cores e formas para as tarefas a realizar no exercício do dia. Porém, essa liberdade que verificamos ainda não fez da roda um exercício lúdico que potencializasse ainda mais o desenvolvimento global de cada aluno.

Para transformar a roda em mais lúdica, precisaríamos deixar que as crianças circulassem, falassem e brincassem sem seguir o roteiro do professor que, provavelmente, não conseguiria passar seu conteúdo e seu planejamento tão importantes também na vida escolar. Portanto, surgiu a ideia do momento prévio lúdico à roda. Assim, aproveitaríamos o momento de brincadeira livre (*free playtime*), já existente na rotina do dia escolar e já anterior à roda, para a construção da roda realmente social, em que os interesses reais dos alunos seriam considerados e alterassem a condução da roda em momento real.

Primeiramente, o professor aproveitaria o momento de brincadeira livre para observar como as crianças interagem com os materiais que o primeiro já programou utilizar na roda do dia. Assim, a brincadeira é livre, mas contém elementos importantes para a interação da roda. Como exemplo, podemos citar uma aula em que as crianças fariam bandeirinhas de pano para uma festa tipicamente brasileira, a Festa Junina. Ao invés de o professor já cortar diversas bandeirinhas de cores diferentes para os alunos escolherem a sua na roda, o professor deixaria os panos que virarão bandeirinhas expostos na sala de aula e observaria a interação das crianças com o material. Uma menina poderia utilizar o pano como vestido e outro aluno poderia usar o mesmo pano para cobrir uma cadeira. Essa vivência lúdica dos alunos com o material deveria ser ponto de partida para abordar o mesmo durante a roda. Ou seja, quando o professor vai apresentar a linguagem nova, ele utiliza os mesmos panos e relembra a todos o que as crianças criaram com o material, aproveitando o momento para novamente utilizar linguagem contextualizada, mas de forte interesse dos alunos. Após esse momento improvisado, ele apresenta sua proposta das bandeirinhas. Assim, o momento prévio lúdico facilitaria esse planejamento conjunto entre criança e professor em movimento que vai do brincar ao aprender.

Como plano de fundo para essa ideia de que a criança, mesmo aos dezoito meses de idade, pode construir o planejamento de suas aulas e de sua roda, está relacionada à noção da **Pedagogia da Participação** por Oliveira-Formosinho (*In: OLIVEIRA-FORMOSINHO; KISHIMOTO; PINAZZA, 2007, pp. 13-36*). Como a autora explica, essa pedagogia centra-se nos atores que constroem o conhecimento para que participem progressivamente, através do processo educativo, da(s) cultura(s) que os constituem como serem sócio-histórico-culturais. Assim, leva em conta a intenção do educador que precisa prosseguir com os conceitos a ensinar em seu ato educativo, mas também dos interesses dos alunos que sentem tais conceitos em contexto de sala de aula. Oliveira-Formosinho (*In: OLIVEIRA-FORMOSINHO; KISHIMOTO; PINAZZA, 2007, pp. 20*) comentou sobre os escritos de Dewey, que disse que de um lado da sala de aula estão as crianças com seus interesses e opiniões e, de outro, o professor com objetivos educativos. Assim, a pedagogia da participação traz a ideia de que o professor precisa aliar aos seus

objetivos educativos os interesses dos seus alunos, ouvindo-os e aceitando suas opiniões, causando alterações em seu planejamento e execução de certas tarefas no dia-a-dia da sala de aula.

No contexto desta pesquisa, propusemos, então, que a observação do professor durante o momento prévio lúdico traga informações do que essas crianças de dezoito meses a três anos de idade esperam que o professor inclua no momento da roda. Além disso, espera-se, a partir deste ponto de vista, que o professor durante a roda dê mais opções para seus alunos escolherem o que mais querem fazer no dia, por exemplo. Desta forma, alcançamos um vínculo mais colaborativo entre crianças e professor quanto ao processo de ensino-aprendizagem que vivem juntos em sala de aula em língua estrangeira. Os interesses das crianças podem estar mais presentes na roda, de forma e engajá-las mais ainda à atividade, colaborando também para que a vivência desse momento em língua estrangeira também seja mais significativa, portanto.

Se houver a possibilidade de abrir esse momento para a interface do brincar e do aprender – como mostra a ilustração a seguir -, fazendo com que a roda seja um momento de igual direção tanto das crianças como do professor, pode-se criar uma extensão do lúdico no momento da roda.

**Ilustração 15 - Interface entre o brincar e o aprender**



Por concluímos que a roda é um momento que facilita a emergência da língua adicional pela interação dialógica da criança com seus coetâneos e professores, queremos propor uma roda mais social ainda em que as crianças tenham maior participação mostrando como querem interagir com materiais e tarefas, antes de o professor mostrar seu planejamento, que naturalmente limita as possibilidades a favor de executar um exercício com o objetivo de aprender e não sempre de explorar. Assim, pensamos aqui que o lúdico poderia circundar a roda, principalmente no seu início, antes de qualquer direção pelo professor, e também depois, em diversos momentos ao longo do dia, em que o professor deixará disponível qualquer tipo de material e brinquedo com que a criança e/ou crianças possam interagir livremente, aflorando sua criatividade.

A proposta do momento lúdico prévio à roda e sua ligação com a emergência da língua adicional está ligada à ideia de fazer com que o já existente *free playtime* (“brincadeira livre”) seja uma preparação do professor para a roda, preparação essa que possibilite a criança interagir de forma lúdica com os materiais principais e assunto que o educador vai trabalhar em seguida na roda daquele dia.

Nesse sentido, o planejamento da roda e do dia seria feito previamente pelo professor já embasado nos interesses que conhece do grupo de crianças. Porém, o momento prévio lúdico (*new free playtime*) vai dar dicas de como as crianças significam a experiência de interagir com os brinquedos e objetos propostos pelo professor. Essa experiência dos alunos deve ser retomada em inglês na roda. Dessa forma, as crianças criam voz e modificam o planejamento de roda do professor de acordo com seus interesses. Após o professor apresentar em inglês o que as crianças significaram, ele retoma seu planejamento prévio e dá sequência às unidades de ensino programadas. Ou seja, dessa forma o professor não bloqueia logo as possibilidades de interação com objeto, mas pode apresentar novas maneiras de lidar com, após demonstrar o que surgiu de forma lúdica no grupo. Assim, o adulto, junto com a criança, a faz aprender mais, valorizando que ela busque seu conhecimento pela curiosidade e de forma criativa. Ou seja, o educador pode aproveitar a interface, potencializando mais ainda o brincar em sua sala de aula para

possibilitar o aprender. Neste caso, estamos falando em possibilitar que o brincar contextualize a linguagem que se vai aprender na sequência. Se o professor mostrar na nova língua aquilo que a criança acabou de experimentar, imaginamos que ela possa compreender de forma mais afetiva e efetiva a mensagem que está sendo passada. Naturalmente, essa nova experiência tende a criar uma relação mais afetiva e efetiva entre criança, língua e educador.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

“Mas é também descobrir a infância como construção social que conduz à produção de discurso e de práticas específicas que colocam a educação no centro do jogo e, mais abrangentemente, do lazer”<sup>67</sup> (BROUGÈRE, 1995, pp. 143-4, tradução nossa).

Embora nosso foco de estudo fosse a interação dialógica entre crianças pequenas na sala de aula, primeiramente abordamos a questão do encontro de alunos de várias línguas e culturas familiares na escola internacional como um todo. Ainda que caracterizada pelo ensino e uso exclusivamente da língua inglesa por imersão, o que faria da escola um instituto monolíngue, as línguas familiares dos alunos que a compõem não podem ser excluídas do dia-a-dia da comunidade escolar. Portanto, a escola observada é um instituto de ensino internacional e plurilíngue, cuja união linguístico-cultural dá-se pelo ensino e pelo uso da língua inglesa, considerada global. Este estudo não pôde averiguar se a prática escolar em toda a escola realmente valoriza a língua e a cultura de cada criança e se o respeito à diversidade é trabalhado com os alunos, mas averiguamos que documentos de políticas internas descrevem esse objetivo pedagógico e social de celebrar a diversidade linguístico-cultural.

O primeiro capítulo desta dissertação foi dedicado a brevemente descrever a história da EB brasileira. Dessa forma, contextualizamos o ensino internacional no Brasil. Mostramos a importância de valorizar a(s) cultura(s) do(s) aluno(s), como primeiro passo para garantir sucesso no contato da criança pequena com a língua adicional. No capítulo seguinte, devido à singularidade do objeto de estudo discutimos a necessidade de

---

<sup>67</sup> *mais c'est aussi découvrir l'enfance comme construction sociale qui conduit à la production de discours et de pratiques spécifiques qui mettent l'éducation au centre du jeu et plus largement des loisirs.*

investigar como a criança torna-se falante emergente plurilíngue na escola sob uma perspectiva interdisciplinar, que incluísse o caráter social da linguagem como primordial. Assim, buscamos a intersecção das áreas do conhecimento da TSC, da Pragmática Desenvolvimental e dos estudos de Educação. Explicamos nossas escolhas para descrever o fenômeno com os termos **língua adicional, língua familiar, pluriculturalismo, plurilinguismo, emergência.**

No item 2.2, descrevemos o processo de internalização de uma língua de acordo com a TSC, além de enfatizar a importância do outro no processo individual. Vimos aqui, e também na análise, que o professor serve de modelo de linguagem, juntamente com os coetâneos que, embora tão jovens, conseguem compartilhar dados linguísticos e extralinguísticos para o processo de emergência na língua adicional. O gesto foi visto como significativo e de grande importância nesse primeiro contato da criança pequena com o inglês.

O gesto também apareceu no item 2.3, que abordou sobre a Pragmática Desenvolvimental. O gesto também reflete a compreensão da língua pela língua, ao balançar a cabeça afirmativamente, por exemplo, mostra que entendeu a pergunta em inglês e que a resposta é “sim”. Como vimos também na análise, ao fazer os gestos das músicas, demonstra que quer participar e que está contribuindo para aquele momento do grupo em roda. Além disso, a Pragmática ajudou-nos a compreender como o professor pode tutelar o desenvolvimento linguístico-cognitivo da criança através da interação dialógica, ao adotar uma conduta, uma posição e técnicas específicas, como o uso da linguagem contextualizada, que levam a criança a utilizar a língua para internalizá-la. Ao final do capítulo dois, discutimos a última área do conhecimento que compunha o recorte deste estudo interdisciplinar: os estudos sobre Educação. Vimos como a brincadeira livre, ou o lúdico, colabora para o desenvolvimento global da criança. Assim, uma pedagogia de sucesso para a faixa etária em questão aliará o aprender com o brincar, trazendo prazer e desenvolvimento para a criança. Na análise dos dados, vimos que o momento da roda, embora essencial no primeiro contato da criança pequena com a nova língua, era totalmente dirigido pelo professor. Assim, propomos, ao final desta dissertação, que o

momento de brincadeira livre, já existente na rotina da sala de aula estudada, fosse utilizado a favor da construção de uma roda em que os interesses imediatos da criança fossem mais levados em conta, para que a nova língua utilizada pelo professor fizesse mais sentido ainda para os alunos naquele dia.

No capítulo três, descrevemos as características e as vantagens dos estudos etnográficos para investigarmos nosso objeto de estudo. Apresentamos também as formas como colhemos os dados, através de vídeos e anotações. A análise dos dados qualitativos, no capítulo quatro, discutiu sobre a realidade pluricultural da escola, descreveu a bagagem linguística das crianças observadas e o período de adaptação à escola, aos professores e à língua adicional. Então, o momento da roda, período filmado para a coleta de dados, foi descrito e, ao longo do texto, diversos elementos favoráveis nesse primeiro contato da criança pequena com a nova língua foram surgindo, como o poder dos gestos e das músicas, o efeito da linguagem contextualizada, o uso de figuras e a interação dialógica. A configuração de um grupo em círculo (portanto, não há primeiro nem último; todos são importantes, quem tutela e é tutelado) criou uma atmosfera em que todos puderam participar, seja pelo gesto ou pela palavra. Não houve pressa para internalizar a nova língua na roda, pois o tempo de cada criança foi respeitado e cada novo passo foi celebrado. Os alunos em questão eram crianças que estavam iniciando sua fala na língua familiar também, então se sabia que era preciso tempo, paciência e diversão para conseguir ouvir as primeiras palavras em inglês.

O estabelecimento de uma rotina e a repetição contextualizada de certos elementos, como músicas de bom-dia e do tempo, e de certas palavras, como “bom dia”, “cores”, “ensolarado” foram sendo memorizados pelas crianças, que internalizaram o elemento gestual ligado ao verbal. Assim que se sentiram confiantes, começaram a participar, seja com o gesto ou com a palavra. A apropriação desses elementos foi feita ao longo dos meses. Dizer que a criança “imitava” o adulto ou o colega não é uma total verdade pelo menos aqui. Muitas vezes, as crianças apropriavam-se do que o professor ou o colega dizia ou gesticulava na mesma hora, já “imitando” o gesto e a palavra no mesmo instante.

Essa apropriação não era sempre tutelada pelo professor, mas também pelos coetâneos. Crianças que já sabiam uma resposta tornavam-se exemplo para os colegas que aprendiam com outros alunos, tão pequenos quanto eles.

Todos os elementos estavam inseridos em uma roda ritualizada, que fazia parte da rotina escolar e que era fundamental para localizar a criança nas tarefas a realizar durante o dia. Pela recorrência de ações e palavras, através de músicas e diálogos, as crianças começavam a apropriar-se do que ouviam para produzir suas primeiras palavras em inglês.

Esse ambiente mostrou-nos o quanto a criança pequena é capaz de fazer com uma nova língua, na escola, em interação dialógica. Porém, levantamos a possibilidade de o aluno participar mais ainda do momento da roda, em que crianças e professor interagiam a favor da internalização da língua adicional, mas que era totalmente dirigido pelo professor. Embora considerasse os interesses de seus alunos nos planejamentos a cada semana, pouco mudava a estrutura de acordo com o que as crianças quisessem no dia. Por exemplo, o que será que as crianças fariam com certo pedaço de pano que o professor cortou para montar bandeirinhas, se o professor tivesse deixado exposto para que elas brincassem com ele de forma livre e espontânea?

Essa pergunta surgiu pensando-se no início do dia escolar, que era marcado por um momento totalmente lúdico (brincadeira livre) e que era seguido de um momento totalmente dirigido (roda). Para que a transição entre esses dois momentos fosse realizada de forma mais suave e produtiva, elaboramos a proposta do momento prévio lúdico à roda, que continuasse sendo aquele momento inicial de brincadeira livre, mas que abrisse portas a uma roda na sequência, em que elementos mostrados pelas crianças enquanto brincavam fossem incorporados pelo professor, que não manipulava desde o início como explorar os materiais e os exercícios do dia, mas que, em primeiro lugar, apresentasse as ideias que vieram das crianças de forma livre para depois apresentar uma proposta e o exercício planejado do dia.

Nossa hipótese é a de que a incorporação dos elementos que os alunos mostram enquanto brincam provoque maior engajamento ainda dos pequenos pela roda, portanto, pela nova língua. Trabalhar na interface entre o brincar e o aprender pode garantir maior sucesso na relação crianças - inglês - educador. Fazer com que o momento da roda seja mais flexível e mais interessante ainda pode causar uma vivência com a língua adicional mais divertida e significativa para as crianças pequenas.

Embora o brincar seja liberto de interferência do adulto e o aprender esteja repleto dessa interferência, a interface entre ambas as modalidades pode garantir o equilíbrio entre o aprender, que o professor planeja para impulsionar desenvolvimentos específicos e pontuais, e o brincar, que proporciona autonomia da criança. Através da exploração livre que o brincar proporciona, a criança alcança desenvolvimento global em suas variadas formas, vivência fundamental na primeira infância. Enquanto educadores, devemos fazer tudo o que estiver ao nosso alcance para proporcionar saudáveis experiências à criança consigo mesma, com o outro e com os objetos.

Precisamos pensar na formação básica e/ou continuada dos profissionais da educação da primeira infância para que conheçam e sintam a importância da brincadeira livre para o desenvolvimento global, cognitivo, social e emocional dos jovens alunos que encontrarão em sala de aula. Como proporcionar esse ambiente propício à livre exploração vem desde **planejamento-execução-revisão** até a disposição dos móveis da sala de aula. Precisa-se de espaço físico e emocional para o jogo e para a interação dialógica em grupo.

Consideramos que outras pesquisas possam estudar o mesmo fenômeno por outros olhares e adicionar contribuições importantes para a compreensão de um conjunto de áreas tão complexo e amplo como este, em que há questões educacionais, linguístico-discursivas, individuais e sociais em jogo. Nosso objetivo principal foi observar como o primeiro contato de crianças pequenas ocorre com uma nova língua, que não é familiar nem oficial do país onde vivem. Vimos que a criança de dezoito meses a três anos de idade chega à escola pela primeira vez, encontrando pessoas novas e uma língua estranha.

O maior desafio do educador neste contexto é garantir uma adaptação satisfatória do pequeno aluno ao ambiente escolar, às pessoas e à língua. Como mostra Graddol (2006, p. 89), a língua inglesa está cada vez mais ganhando falantes e aprendizes, e de menor idade. Assim, ele descreve esse novo contexto de “Inglês para Crianças” (*English for Young Learners – EYL*) e salienta que

“há muitos riscos ligados a EYL [Inglês para crianças], não por menos, porque requer professores que são proficientes em inglês, tem um treinamento extenso em desenvolvimento infantil, e que são capazes de motivar a criança pequena. Professores como tal estão em pouca oferta na maioria dos países, mas a falha nesse estágio pode ser difícil de remediar depois” (GRADDOL, 2006, p. 89, tradução nossa).<sup>68</sup>

Em uma escola pluricultural, o desafio torna-se maior já que o grupo de alunos do professor tende a ser heterogêneo quanto a valores e costumes culturais. Muitas vezes tais elementos que o aluno traz diferem daquilo que compõe a identidade do próprio educador. Assim, o professor ideal que lecionaria neste contexto educacional precisaria ser plurilíngue e adquirir uma **competência pluricultural**, sendo capaz de conhecer diferentes culturas, para aproximar-se do aluno com aquilo que lhe é mais precioso: sua identidade cultural, além de ser capaz de mostrar a riqueza que o pluriculturalismo traz à constituição do indivíduo. No caso do grupo de informantes, contamos com duas crianças sino-brasileiras, que, embora conhecessem um pouco de português, tinham como língua mais próxima uma língua chinesa. A adaptação de C1 foi rápida, mas a de C2 foi mais lenta. Talvez se C2 tivesse um professor que falasse palavras-chave em mandarim, como “oi”, “tudo bem”, fosse criado um vínculo afetivo positivo mais rápido.

Porém, sabemos que não haveria oferta de professores com o perfil ideal para dar conta de todas as salas de aulas que adotem uma proposta pluricultural de ensino. O primeiro passo é que os educadores que atuam nesse contexto tenham consciência de que

---

<sup>68</sup> *There are many hazards attached to EYL, not at least of which is that it requires teachers who are proficient in English, have wider training in child development, and Who are able to motivate Young children. Such teachers are in short supply in most countries, but failure at this stage may be difficult to remedy later.*

quanto mais, melhor, buscando conhecer e interessar-se pela língua e pela cultura, pelo menos, que seu aluno representa. No caso de o professor, como no grupo estudado aqui, não conhecer a língua do jovem aluno que compõe seu grupo, ele precisa estabelecer uma comunicação extraverbal que dê conta de substituir as palavras na língua familiar da criança. O gesto, durante todo este trabalho, foi componente importante e continua sendo enfatizado aqui. A afetividade, a preocupação e a alegria, embora abstratos, podem ser transferidos para a criança pequena com gestos como sorriso e o abraço, além das expressões faciais. A criança, embora pequena, é sensível a esses sinais e, o professor, para fazê-la feliz, na sala de aula desde os primeiros dias, torna-se um bom aprendiz e educador da própria linguagem corporal.

Estamos apenas levantando hipóteses do que poderia causar maior conforto para o aluno que chega a um ambiente totalmente estranho. Ensinar uma língua adicional também inclui ensinar outra cultura. Será que todo professor que ensina em inglês pratica a cultura atrelada à língua em sala de aula? Será que pratica apenas sua própria cultura? Inclui a cultura do aluno? Essas questões estão ligadas à identidade dos participantes de uma sala de aula e podemos alertar para o fato de que educar crianças pequenas de forma afetiva é uma maneira mais efetiva e de que precisamos incluir na vida escolar dos pequenos alunos elementos que lhes são familiares.

Portanto, o educador precisa conhecer teorias a respeito de desenvolvimento infantil e também referente à linguagem, sendo simultaneamente pedagogo e professor de línguas, além de ter também conhecimento pluricultural, como acabamos de descrever, a ser fornecido para os alunos. Esse profissional busca estabelecer uma relação de confiança e apoio com a criança, devendo conseguir tutelar seu desenvolvimento linguístico-cultural de uma forma motivadora.

## REFERÊNCIAS<sup>69</sup>

ARMENGAUD, F. **A pragmática**. Tradução Marcos Marcionilo. São Paulo: Parábola Editorial, 2006.

BENNETT, N.; WOOD, L.; ROGERS, S. **Teaching through play: Teachers' thinking and classroom practice**. Philadelphia: Open University Press, 2001.

BERNICOT, J. **Les actes de langage chez l'enfant**. Paris: PUF, 1992.

\_\_\_\_\_ *et al.* **Pragmatique et psychologie**. Paris: Presses Universitaires de Nancy, 2002.

BITAR, M. L. **Produção oral de crianças a partir de leitura de imagens**: Modalidades da tutela de linguagem e seus efeitos na construção de narrativas. São Paulo: Humanitas - FFLCH USP, 2002. pp. 87-107.

BLOCK, D. **The social turn in Second language acquisition**. Washington: Georgetown University Press, 2003.

BONHOME, G.; DINETY, R.; GUINER, A. de; MEUNIER, R. **La place du jeu dans l'éducation: Histoire et Pédagogie**. Paris: UNESCO, 1989.

BROUGÈRE, G. O Significado de um Ambiente Lúdico. Tradução de trabalho apresentado no **1e Congrès Actualité de la Recherche en Education et Formation**. Paris: Université Paris-Nord, 25 a 27 de março de 1993.

\_\_\_\_\_. **Brinquedo e Cultura**. São Paulo: Cortez, 1995.

\_\_\_\_\_. **Brinquedos e Companhia**. São Paulo: Cortez Editora, 2004.

\_\_\_\_\_. **Jeu et education**. Paris: Harmattan, 1995.

---

<sup>69</sup> De acordo com a Associação Brasileira de Normas Técnicas. NBR 6023.

\_\_\_\_\_. **Jouer/Apprendre.** Paris: Economica/Anthropos, 2005.

\_\_\_\_\_; RAYNA, S. **Culture, enfance et éducation préscolaire.** Paris: INRP, 1999.

BRUCE, T. Adults and Children Developing Play Together. **European Early Childhood Education Research Journal (EECERA)**, vol. 5, n. 1, 1997, pp. 89-99.

BRUNER, J.S. **Child's Talk: learning to use language.** New York: W.W. Norton & Co., Inco. 1983.

\_\_\_\_\_. Juego, pensamiento y lenguaje. **Perspectivas.** 16(1), 1986. pp. 79-86.

\_\_\_\_\_. **Le développement de l'enfant: savoir faire, savoir dire.** Tradução de Michel Deleau. Paris: PUF, 1983.

\_\_\_\_\_. The Course of Cognitive Growth In: ANGLIN, J. (Ed.) **Beyond the information given.** London: George Allen & Unwin Ltd., 1974.

\_\_\_\_\_. **Actual minds, possible worlds.** Cambridge: Harvard University Press, 1986.

CAMPAGNE, F. **Le jouet, l'enfant, l'educateur - rôles de l'objet dans le développement de l'enfant et le travail pedagogique.** Paris: Privat, 1989.

\_\_\_\_\_. **Play: its role in development and evolution.** London: Penguin Books, 1976.

CARON, J. **Les régulations du discours. Psycholinguistique et pragmatique du langage.** Paris: PUF, 1983.

CHAGAS, V. **Didática Especial de Línguas Modernas.** São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1965, pp. 1-129.

CONFEDERAÇÃO NACIONAL DE MUNICÍPIOS. Quatro municípios integrarão Projeto Intercultural Bilíngue de Fronteira.

<http://www.cnm.org.br/institucional/conteudo.asp?iId=106691>, 2009. Acessado em: 07/09/2009.

COUNCIL OF EUROPE. The celebration of linguistic diversity. Strasbourg, <http://www.coe.int/t/dg4/linguistic>, 2009. Acessado em: 30/08/09.

CUMMINS, J. **Immersion and Bilingual Education: What can we learn from 40 years of research?** *In:* TERCEIRO CONGRESSO BRASILEIRO DE ESCOLAS BILÍNGUES. São Paulo: Escola Cidade Jardim-Playpen, 1 mai. 2009.

\_\_\_\_\_. **Literacy Engagement: the key to expanding students` language proficiency.** Terceiro Congresso Brasileiro de Escolas Bilíngues, São Paulo, 2 de maio de 2009.

DAVYDOV, V. V., MARKOVA, A. K. A concept of educational activity for school children. *Soviet Psychology*, **21(2)**. 1983. pp.50-76.

DE MEJÍA, A. **Bilingualism in the Americas: a critical vision.** *In:* III INTERNACIONAL SYMPOSIUM ON BILINGUALISM AND BILINGUAL EDUCATION IN LATIN AMERICA. São Paulo: PUC, jul. 2009.

DEL RÉ, A. (Org.). **Aquisição da Linguagem.** São Paulo: Editora Contexto, 2006.

DEWEY, J.; DEWEY, E. **Schools of to-morrow.** Nova York: E. P. Dutton & Company, 1924.

EPSTEIN, J.; RADIGUET, C. **L'explorateur nu: plaisir du jeu. Découverte du monde.** Belgique: Éditions universitaires, 1982.

FEWSON, M.; DE SOUZA, K. Change in a Large Organization. *In:* **High/Scope Resource.** USA: High/Scope Educational Research Foundation, 2004. pp. 11-4.

FLAVELL, J. H. *et al.* **Desenvolvimento cognitivo.** Tradução de Cláudia Dornelles. 3. ed. Porto Alegre: Artes Médicas, 1999.

GALPERIN, P. Y. On the notion of internalization. **Soviet Psychology**, 5(3). 1966. pp. 28-33.

GARCÍA, O. **Bilingual education in the 21<sup>st</sup> century: A global perspective**. United Kingdom: Wiley-Blackwell, 2009.

\_\_\_\_\_. **Becoming bilingual in school: From children`s angle**. In: TERCEIRO CONGRESSO BRASILEIRO DE ESCOLAS BILÍNGUES. São Paulo: Escola Cidade Jardim-Playpen, 1 mai. 2009.

GRADDOL, D. **English Next**. Why global English may mean the end of ‘English as a Foreign Language’. United Kingdom: British Council, 2006. Disponível em: <http://www.britishcouncil.org/learning-research-english-next.pdf>. Acessado em: 02 out. 2010.

HAMEL, R. E. Plurilingual Latin America: Indigenous Languages, Immigrant Languages, Foreign Languages - Towards an Integrated Policy of Language and Education. In: HÉLOT, C, MEJÍA, A. (Eds.) **Forging Multilingual Spaces Integrated - Perspectives on Majority and Minority Bilingual Education**. Canada: Multilingual Matters, 2008. pp. 58-108.

\_\_\_\_\_. **Educação bilíngue na América Latina – línguas indígenas, línguas de imigrantes, línguas estrangeiras: Podemos compartilhar perspectivas e integrar uma política linguística comum?** In: TERCEIRO CONGRESSO BRASILEIRO DE ESCOLAS BILÍNGUES. São Paulo: Cidade Jardim-Playpen, 3 mai. 2009.

HÉLOT, C. **Language culture and identity in multilingual classrooms**. III International Symposium on Bilingualism and Bilingual Education in Latin America, São Paulo, 8 de julho de 2009.

HENRIOT, J. **Sous le couleur de Jeu. La métaphore ludique**. Paris: José Coroti, 1989.

HOORN, J. V. *et al.* **Play at the Centre of the Curriculum**. Ohio: Prentice Hall, 1999.

INTERNATIONAL BACCALAUREATE ORGANIZATION. **The IB Primary Years Programme**. Disponível em: [www.ibo.org](http://www.ibo.org) e/ou <http://ibo.org/pyp/>. Acessado em: 01 out. 2010.

KISHIMOTO, T. M. (Org.). **O brincar e suas teorias**. São Paulo: Pioneira, 1998.

\_\_\_\_\_. Brinquedos e materiais pedagógicos nas escolas infantis. **Educação e Pesquisa**, v. 27, n.2. São Paulo, Julho a dezembro de 2001. pp. 229-46.

\_\_\_\_\_. Capítulo Introdutório. *In*: CISV São Paulo; AMBAR amizade - brincadeira-arte; HEDGING-GRIFFO; UNESCO; MINC; 3D3. (Org.). **Brincadeiras pra crianças de todo o mundo. Children's play - for children from all around the world**. São Paulo: Allucci & Associados Comunicações. 3D3 Comunicações e Cultura, 2007, v. 1, p. 11-33.

\_\_\_\_\_. Escolarização e brincadeira na educação infantil. *In*: SOUSA, C. P. de (Org.). **História da Educação. Processos, práticas e saberes**. São Paulo: Editora Escrituras, 1998. pp.123-138.

\_\_\_\_\_; PINAZZA, M. A. Froebel: uma pedagogia do brincar para infância. *In*: OLIVEIRA-FORMOSINHO, J.; KISHIMOTO, T. M.; PINAZZA, M. A. (Orgs.) **Pedagogia(s) da Infância: Dialogando com o Passado, Construindo o futuro**. Porto Alegre: Artmed, 2007, PP. 37-64.

\_\_\_\_\_. **O jogo e a educação infantil**. São Paulo: Pioneira, 1994.

\_\_\_\_\_. (Org.). **Jogo, brinquedo e brincadeira na educação**. São Paulo: Cortez, 1996.

KRASHEN, S. D. **The input hypothesis**. London: Longman, 1985.

LANTOLF, J. P. (Ed.). **Sociocultural theory and Second Language Learning**. Oxford: Oxford University Press, 2000. pp. 1-26.

\_\_\_\_\_. Sociocultural theory and L2: State of the art. **Studies in Second Language Acquisition** 28 (1), 2006. pp. 67-109.

\_\_\_\_\_; THORNE, S. L. Internalization, 1: theoretical framework. **Sociocultural theory and the genesis of Second Language Development**. Oxford: Oxford University Press, 2006. pp. 151-78.

\_\_\_\_\_; PAVLENKO, A. Sociocultural theory and second language acquisition. **Annual Review of Applied Linguistics** 15, 1995. pp.108-24.

LAVAL, V ; GUIDETTI, M. La pragmatique développementale: état des lieux et perspectives. **Psychologie française**, 49, 2004. pp.121- 130.

LEFFA, V. J. Metodologia do Ensino de Línguas. In: BOHN, H, I; VANDRESEN, P. **Tópicos em lingüística aplicada: O ensino de línguas estrangeiras**. Florianópolis: Editora da UFSC, 1988. pp. 211-36.

LINO, D. B. A rotina diária nas experiências-chave no modelo high/scope. In: ZABALZA, M. A. **Qualidade em Educação Infantil**. Porto Alegre: Artmed, 1998. pp.185-206.

MACKIEWICZ, W. **Plurilinguismo na sociedade de conhecimento européia**. Lingue e produzione del sapere. Disponível em: [www.celelc.org/docs/speech\\_final\\_website\\_1.doc](http://www.celelc.org/docs/speech_final_website_1.doc). Acessado em: 22 out. 2009.

MAYRINK-SABINSON, M. L. T. “Compreensao e Producao”. In: **Boletim** 3, ABRALIN, 1982, pp. 138-149.

MELO, L. E. (org.). **Compreensão e produção na criança**. São Paulo: Associação Editorial Humanitas, Unicsul, 2005.

MNISTÉRIO DA EDUCAÇÃO; SECRETARIA DA EUCAÇÃO BÁSICA. **Indicadores da Qualidade na Educação Infantil**. Brasília: 2009.

MOURA, S. A. **Com quantas línguas se faz um país?** Concepções e práticas de ensino em uma sala de aula bilíngüe, 2009, 141 f., Dissertação (Mestrado), Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, São Paulo, 2009.

MOYLES, J. R. **Só brincar? O papel do Brincar na educação infantil.** Porto Alegre: Artes Médicas, 2002.

NETO, C. (Ed.). **Jogo & Desenvolvimento da Criança.** Lisboa: Edições FMH, 1997.

NEWMAN, F.; HOLZMAN, L. **Lev Vygotsky: revolutionary scientist.** London: Routledge, 1993.

NORWOOD, N. J. *et al.* A sociocultural perspective on language learning strategies: the role of mediation. **The Modern Language Journal** 78, 4. 1994. pp. 453-64.

NUNAN, D. **Research methods in language learning.** USA: Cambridge University Press, 1992.

OLIVEIRA-FORMOSINHO, J. (Org.). **Modelos curriculares para a Educação de Infância.** Porto: Editora Porto, 1998.

\_\_\_\_\_. Pedagogia(s) da infância: reconstruindo uma práxis de participação. *In:* OLIVEIRA-FORMOSINHO, J.; KISHIMOTO, T. M.; PINAZZA, M. A. (Orgs.) **Pedagogia(s) da Infância: Dialogando com o Passado, Construindo o futuro.** Porto Alegre: Artmed, 2007, PP. 13-36.

PERISSINOTO, J. Efeitos de conduta do diálogo, posições do adulto e modalidades de tutela. *In:* MELO, L. E. (Org.). **Compreensão e Produção na Criança.** São Paulo: Associação Editorial Humanitas, 2005. pp. 115-75.

PINAZZA, M. A. John Dewey: inspirações para uma pedagogia da infância. *In:* OLIVEIRA-FORMOSINHO, J.; KISHIMOTO, T. M.; PINAZZA, M. A. (Orgs.)

**Pedagogia(s) da Infância: Dialogando com o Passado, Construindo o futuro.** Porto Alegre: Artmed, 2007, pp. 65-94.

PLATT, E.; BROOKS, F.B. (1994). The acquisition-rich environment revisited. **The Modern Language Journal** **78**, **4**. pp. 497-511.

PRETI, D.; URBANO, H. (org.). A linguagem falada culta na cidade de São Paulo. **Vol. IV – Estudos.** São Paulo: T.A. QUEIROZ, EDITOR/FAPESP (1990: 7-8).

RABECQ-MAILLARD, M. M. **Histoire des Jeux Educatifs.** Paris : Fernand Nathan, 1969.

RAYNA, S.; BROUGERE, G. (Coords.) **Traditions et innovations dans l'éducation préscolaire.** Paris : Perspectives internationales. INRP. Équipe CRESAS, décembre 2000.

RAYNA, S.; LAEVERS, F. ; DELEAU, M. (Coords.) **L'éducation préscolaire. Quels objectifs pédagogiques?** Paris: Nathan/INRP, 1996.

ROCHA, C. H. O ensino de línguas para crianças no contexto educacional brasileiro: breves reflexões e possíveis provisões. **DELTA** **23:2**, 2007. Pp. 273-319.

ROSSETTI-FERREIRA, *et al* (Orgs.). **Os fazeres na Educação infantil.** 7 ed. São Paulo: Cortez Editora, 2005.

ROTHERHAM, A.; WILLINGHAM, D. 21st Century. **Educational Leadership** **67:1**, September, 2009. pp. 16-21.

SANNTOMÉ, J. T. El juego en las instituciones escolares. Discursos explícitos y ocultos. In: **I Jornadas sobre Desafios del Juguete em el siglo XXI: La escuela, el juego y el juguete.** Valencia: FEJU/AIJU/AEFJ, 1999, pp. 31-45.

SEEFELDT, C.(Ed.). **The early childhood curriculum: a review of current research.** New York: Columbia University, 1987.

SMITH, H. J. The social and private worlds of speech: Speech for Inter- and Intramental Activity. **The Modern Language Journal** **91**, s/1, 2007.

SPONSOLLER, D. Play and Early Education. In: SPODEK (Ed.). **Handbook of Research in Early Childhood Education**. London : Collier Macmillan Publishers, 1982. pp.215-41.

SROUFE, L. A. *et al.* **Child development: Its nature and course development**. USA: McGraw-Hill, Inc., 1996.

STAMBACK, M. *et al.* **Les bébés entre eux. Découvrir, jouer, inventer ensemble**. Paris : Presses Universitaires de France, 1983.

SMITH, H. J. The social and private worlds of speech: Speech for Inter- and Intramental Activity. **The Modern Language Journal** **91**, 2007.

SUTTON-SMITH, B. The spirit of play. In: FREIN, G.; RIVKIN, M. **Review of research**, v. 4, 1986. pp. 3-15.

SWAIN, M. **Languaging: What is it? And why is it important?** *In:* TERCEIRO CONGRESSO BRASILEIRO DE ESCOLAS BILÍNGUES. São Paulo: Escola Cidade Jardim-Playpen, 1 mai. 2009.

\_\_\_\_\_. **Languaging, Reformulation and Second Language Learning**. *In:* TERCEIRO CONGRESSO BRASILEIRO DE ESCOLAS BILÍNGUES. São Paulo: Escola Cidade Jardim-Playpen, 2 mai. 2009.

TOBIN, J.; *et al.* **Preschool in Three Cultures. Japan, China and the United States**. New York: Yale University, 1989.

UNESCO. Cultural diversity a vital element in Education for all. **United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization**: Disponível em: [www.unesco.org](http://www.unesco.org). Acessado em: novembro de 2009.

VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1996.

VYGOTSKI, L. S. et al. **Linguagem, Desenvolvimento e Aprendizagem**. São Paulo: Ícone, 1988.

VYGOTSKI, L.S. **Historia del desarrollo de las funciones psíquicas superiores**. Havana: Ed. Científico-Técnica, 1987.

WERTSCH, J. V. From social interaction to higher psychological processes: a clarification and application of Vygotsky`s theory. RIEGEL, K. F., THOMAE, H. (Eds.). **Contributions to human development 3 – Patterns of aging**. New York: S. Karger, 1979.