

AMANDA DE OLIVEIRA SILVA

Aquisição/aprendizagem de LE na infância: a
produção de enunciados em inglês por crianças de 3 a 5 anos



AMANDA DE OLIVEIRA SILVA

**Aquisição/aprendizagem de LE na infância: a
produção de enunciados em inglês por crianças de 3 a 5 anos**

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

Linha de pesquisa: Ensino-aprendizagem de Línguas

Orientador: Alessandra Del Ré

Bolsa: CNPq

ARARAQUARA – S.P.
2014

Silva, Amanda de Oliveira

Aquisição/aprendizagem de LE na infância : a produção de enunciados em inglês por crianças de 3 a 5 anos / Amanda de Oliveira Silva – 2014

116 f. ; 30 cm

Dissertação (Mestrado em Lingüística e Língua Portuguesa) – Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Faculdade de Ciências e Letras (Campus de Araraquara)

Orientador: Alessandra Del Ré

1. Bakhtin, M. M. (Mikhail Mikhailovich), 1895-1975. 2. Crianças.
3. Língua inglesa -- Estudo e ensino -- Estudantes estrangeiros.
I. Título.

AMANDA DE OLIVEIRA SILVA

AQUISIÇÃO/APRENDIZAGEM DE LÉ NA INFÂNCIA: A PRODUÇÃO DE ENUNCIADOS EM INGLÊS POR CRIANÇAS DE 3 A 5 ANOS

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

Linha de pesquisa: Ensino-aprendizagem de Línguas

Orientador: Alessandra Del Ré

Bolsa: CNPq

Data da defesa: 25/ 04/ 2014

MEMBROS COMPONENTES DA BANCA EXAMINADORA:

Presidente e Orientador: Profa. Dra. ALESSANDRA DEL RÉ
UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA – UNESP/ARARAQUARA

Membro Titular: Profa. Dra. MARINA CÉLIA MENDONÇA
UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA – UNESP/ ARARAQUARA

Membro Titular: Profa. Dra. CIBELE KRAUSE-LEMKE
UNIVERSIDADE ESTADUAL DO CENTRO-OESTE - UNICENTRO

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

Ao meu pai, por toda ajuda e dedicação ao longo de minha vida. Aos meus amigos, pelo companheirismo e por compartilhar momentos de felicidade comigo. À professora Alessandra Del Ré, por toda ajuda e incentivo desde o início da minha graduação até a conclusão deste trabalho.

AGRADECIMENTOS

Ao meu pai, por me guiar e dar suporte em todos os momentos da minha vida. Por ter sido o melhor exemplo que eu poderia ter.

À professora Alessandra Del Ré, minha orientadora desde a graduação, por ter me concedido a oportunidade de fazer pesquisa e por ter me ajudado e incentivado durante todo esse tempo de orientação.

Ao CNPq, pelo apoio financeiro durante a realização deste trabalho.

Ao coordenador pedagógico da escola Yázigi Jaú, Dirlei Gomes Martins, por ter autorizado a coleta de dados em sua escola e por ter me recebido tão bem.

Aos responsáveis pelas alunas filmadas, por autorizem as filmagens das aulas de suas filhas.

À professora Nádia Massufaro, por ter me recebido de forma tão acolhedora durante a coleta dos dados.

À Fernanda, Júlia e Giovana, por terem sido alunas tão queridas.

À minha irmã, pela amizade e parceria.

Aos meus amigos, por tornarem a vida mais leve e alegre. Por todos os momentos juntos nos quais eu percebi o quanto ter um bom amigo é precioso.

Às minhas amigas e companheiras do grupo de estudos GEALin, por terem me ajudado e aconselhado nos momentos de dificuldades. Por terem compartilhado as risadas nos momentos de alegria e pela ajuda acadêmica sempre excelente.

Aos meus professores da pós-graduação, pela oportunidade de usufruir de seus ensinamentos.

Às professoras Cibele e Marina, pela leitura atenciosa e apontamentos que colaboraram para o desenvolvimento deste projeto.

“A palavra revela-se, no momento de sua expressão, como o produto da interação viva das forças sociais.”

Bakhtin (2010, p. 67)

RESUMO

Segundo Bakhtin/Volochinov (2010), a língua(gem) é um fenômeno que se constitui na interação entre os sujeitos e, conseqüentemente, não é apenas um conjunto de formas linguísticas, mas, sim, de signos carregados de valores culturais que relevam no seu uso o recorte de mundo dado por uma sociedade. Dessa forma, os sujeitos constituem o seu próprio discurso com os discursos outros com os quais entram em contato, revelando o dialogismo da língua(gem). Nas aulas de LE, também podemos observar o diálogo existente entre o discurso dos sujeitos, já que a aquisição/aprendizagem de LE ocorre na comunicação interpessoal e envolve aspectos culturais da sociedade na qual esse processo se localiza. Esta pesquisa (Mestrado) tem como objetivo principal analisar as produções linguísticas em LE (inglês) de crianças que iniciam seu contato formal com essa língua em um ambiente de ensino, no caso uma escola de idiomas no interior paulista. Para tanto, o uso feito da LE pelos aprendizes foi considerado em situações nas quais há uma pergunta e/ou instrução da professora e situações nas quais não há uma pergunta e/ou instrução. No primeiro tipo de situação, a LE aparece no discurso dos aprendizes sob a forma de resposta a uma pergunta feita pela professora, que atua como mediadora entre LE e sujeito-criança no contexto escolar. Já no segundo tipo, as crianças tomam a iniciativa de usar o inglês sem que a professora precise pedir esse uso, fato que, acreditamos, revela de maneira mais evidente uma aproximação das crianças com a língua alvo. Pretendemos, também, elaborar uma reflexão de como a LE é tratada dentro da sala de aula e o que esse tratamento pode acarretar para a aquisição/aprendizagem dos alunos. Acreditamos que a abordagem adotada, a saber, a reflexão bakhtiniana e do Círculo (1976, 1997, 2010) a respeito das noções de língua(gem), subjetividade, gênero etc., contribui significativamente para as discussões empreendidas na área de estudos em LE. Outros autores que constituem a base teórica e que dialogam com essa perspectiva são Vygotsky (2007), com seu olhar sócio-interacionista sobre o desenvolvimento da criança e o conceito de Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP), e Bruner (1984), com o conceito de *formats*. Nossa contribuição se dará a partir dos resultados de análise do *corpus* por nós coletado. Tal *corpus* é composto por filmagens em uma sala de aula que conta com 3 alunas, uma com 4 anos de idade e as outras duas com 5 anos, aprendendo inglês como LE. No total, foram coletadas 13 sessões com cerca de 50 minutos cada. Nossas análises evidenciam que a maior parte das interações nas aulas ocorre através de perguntas e/ou instruções feitas pela professora, ou seja, o uso do inglês pelas crianças filmadas ainda é muito ligado às ordens feitas pela docente e são consequência dos tipos de atividades propostas pelo método utilizado. Entretanto, também pudemos verificar que as crianças tomam a iniciativa de utilizar a LE em seus enunciados sem que a docente peça tal uso, revelando uma possível identificação delas com a língua alvo em uma atitude responsiva ativa favorável à LE.

Palavras-chaves: Aquisição/aprendizagem de LE. Crianças. Bakhtin. Atitude responsiva ativa.

ABSTRACT

According to Bahktin/Volochinov (2010) language is a phenomenon constituted in the interactions among people and, consequently, it is not a group of signals, but rather of linguistics signs with cultural values that reveal in their use the world view of a society. For this reason, people constitute their own discourse with other discourses with which they have been in contact, revealing the language dialogism. In the foreign language (FL) classes, we can also observe the dialogue that exists between people's discourse as the acquisition/learning of a FL happens in the interpersonal communication and involves cultural aspects of the society in which this process occurs. The main objective of this research (Master's degree) is to analyze student's utterances using a foreign language (English). The students in our study are children that began their formal contact with this language in a school environment, a language school in Sao Paulo countryside. In order to achieve our goal, the use made of the FL by the learners was considered in situations in which there was a question and/or an instruction of the teacher and situations in which there were no questions and/or instructions. In the case of the first type of situations, the FL appears in the learner's discourse as an answer for the questions made by the teacher who is the mediator between the FL and the children in the classroom. In the second type, the students take the initiative of using English without the teacher's request. We believe that this use reveals more effectively the closeness between the children and the language they are learning. We also intend to elaborate a reflection about how the FL is introduced in the classroom and the consequences to the acquisition/learning process. We believe that our approach, Bakhtin's and the Circle's (1976, 1997, 2010) view on language, subjectivity, genres etc. contributes significantly to the discussions in the area of FL studies. Other authors that are part of our theoretical framework and dialogue with this view are Vygotsky (2007), with his social interactional view of children's development and the concept of Zone of Proximal Development (ZPD), and Bruner (1984), with the concept of formats. Our contribution is going to be done through the analysis of a corpus collected by ourselves. This corpus is made of tapes recorded in a language classroom of children learning English as a FL. The group that was recorded has three students, one who is three years old and two students who are 5 years old. In the end, thirteen classes were recorded (each about fifty minutes long). Our analyses have shown that most part of the interactions in the classes happen through the questions and/or instructions made by the teacher, i.e., the use of English is connected to the requests of the instructor and are the consequence of the kind of activities proposed by the method used in the course. Nevertheless, we could also verify that children take the initiative of using English in their utterances without the teacher's requests, showing their possible identification with the FL and their positive active responsive attitude towards it.

Keywords: Foreign language acquisition/learning. Children. Bakhtin. Active responsive attitude.

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AAL	Abordagem Audiolingual
AAV	Abordagem Audiovisual
AC	Abordagem Comunicativa
AD	Abordagem Direta
AGT	Abordagem da Gramática e da Tradução
AL	Abordagem para a Leitura
CLAN	Computerized Language Analysis
LE	Língua estrangeira
LEC	Ensino-aprendizagem de língua estrangeira para crianças
LM	Língua materna
*TEA	Professora
*FER	Aluna Fernanda (3;6 – 3;9)
*GIO	Aluna Giovana (5;2 – 5;5)
*JUL	Aluna Júlia (5;6 – 5;9)
ZPD	Zona de Desenvolvimento Proximal

LISTA DE SÍMBOLOS

%act	Ação realizada pela criança ou professora durante a fala
()	Elisão (supressão de segmentos não realizados na produção oral)
#	Pausa pequena
##	Pausa longa
+	Início de enunciado: o enunciado completa o antecedente.
<enunciado> [>]	Sobreposição da fala dos participantes
<enunciado> [<]	
:	Alongamento de sílaba
::	Alongamento maior de sílaba
@i	Interjeição
www	Ininteligível

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	10
1. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA	16
1.1 As abordagens de ensino de LE	16
1.2 Piaget, Vygotsky e Bruner	26
1.3 Algumas considerações sobre o ensino-aprendizagem de LE para crianças	33
1.4 Língua, enunciado e oração	40
1.5 Descodificar/compreender e identificar/reconhecer	45
1.6 Sujeito, subjetividade e individualidade	47
2. PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS	53
2.1 O <i>corpus</i> do projeto	53
2.2 Os questionários	56
2.3 Metodologia utilizada nas aulas observadas	58
2.4 As categorias de análise	62
3. ANÁLISE DE DADOS	67
CONSIDERAÇÕES FINAIS	100
REFERÊNCIAS	105
ANEXOS	108

INTRODUÇÃO

Em um mundo cada vez mais globalizado, as relações interpessoais redimensionaram-se, permitindo que pessoas ao redor do mundo estabeleçam contato facilmente através de meios de comunicação, como o telefone, o celular e a Internet. Nesse contexto social no qual pessoas de diferentes países, que falam diferentes línguas, estabelecem relações pessoais, de trabalho etc., o inglês tornou-se a língua que mais se difundiu para possibilitar a comunicação entre essas pessoas de origens distintas. Outras línguas também se destacaram como o espanhol e o francês e, mais recentemente, o mandarim. Rajagopalan (2009, p. 25-26), ao abordar o novo milênio, afirma que a realidade vivenciada nessa era é “[...] marcada de forma acentuada por novos fenômenos e tendências irreversíveis como a globalização e a interação entre culturas, com consequências diretas sobre a vida e o comportamento cotidiano dos povos, inclusive no que diz respeito a hábitos e costumes linguísticos.”

Devido a essa nova configuração das relações interpessoais, o interesse pelo ensino-aprendizagem de inglês mostra-se em constante popularização, já que essa língua é vista como meio pelo qual barreiras sociais e linguísticas podem ser ultrapassadas, por exemplo: alguém que se comunica facilmente em inglês é visto como capaz de viajar ao redor do mundo sem enfrentar grandes dificuldades com relação à comunicação; no mercado de trabalho, muitas vezes, as pessoas que falam inglês têm melhores oportunidades de emprego; e o inglês também é visto como forma de se ter acesso a novos conhecimentos na medida em que essa língua ajuda na divulgação de notícias internacionais, de livros e de descobertas científicas.

Com a popularização da língua inglesa, muitos pais matriculam seus filhos em cursos particulares (ou mesmo escolas regulares que ofereçam o ensino dessa língua) cada vez mais cedo e, por isso, esse tipo de ensino encontra-se em constante expansão. Geralmente, esses pais são levados a essa decisão não somente pelo fato de o inglês ser considerado uma língua que oferece possibilidades futuras no trabalho e nos estudos, mas, também, porque eles acreditam que quanto mais cedo uma pessoa começa a estudar uma língua estrangeira (LE), melhor será o resultado da aprendizagem (BREWSTER, ELLIS & GIRARD, 2002; BIALYSTOK, 2001, ALDERSON, 2006 apud ROCHA, 2007). Entretanto, o senso comum de que a criança, ao iniciar a aquisição/aprendizagem¹ cedo, leva vantagens sobre o aprendiz

¹ Trataremos adiante dessa questão.

que começa a estudar enquanto adolescente ou adulto está longe de ser um consenso dentro da área de estudos de língua estrangeira.

Além desses fatores, vale ressaltar minha própria experiência pessoal como professora de inglês, que me motivou a realizar esta pesquisa iniciada ainda na graduação, como aluna de Iniciação Científica. O meu interesse pelo ensino-aprendizagem de línguas surgiu quando eu tive a oportunidade de realizar um curso de extensão sobre a área de Aquisição da Linguagem com a Profa. Dra. Alessandra Del Ré durante meu primeiro ano na graduação. Desde então, tenho me dedicado à pesquisa nessa área.

No último ano como aluna da graduação, tive a oportunidade de realizar um intercâmbio no exterior, onde pude entrar em contato com alguns professores que discutiam questões relacionadas ao ensino-aprendizagem de LE e essa experiência só reforçou meu desejo de persistir na área e buscar novas respostas. Durante esse intercâmbio, a minha experiência como aluna estrangeira em uma universidade americana despertou ainda mais meu interesse em pensar sobre questões relacionadas à área de aquisição/aprendizagem de LE.

A expansão do ensino de LE, seja ele para crianças ou para adultos, demanda novos estudos na área para que o processo de ensino-aprendizagem possa ser melhor investigado, já que, como afirma Marchenkova (2005, p. 7) sobre a área de pesquisa em LE: “[...] it is widely acknowledged that, while the field had been productive, it has not yet generated a unified and comprehensive view of how an L2 is learned, and the multiplicity of theories in SLA gives rise to debate and controversy.”² Acreditamos que até agora não foi desenvolvida uma teoria única e completa sobre o modo como os alunos aprendem uma LE, sobretudo se considerarmos que esse processo de aprendizagem é influenciado por fatores pessoais relacionados a cada aprendiz. Entretanto, acreditamos que avanços podem ser feitos na área para uma compreensão mais realista, do ponto de vista social e cultural, dos aspectos ligados à aquisição/aprendizagem de LE.

Este projeto de pesquisa em nível de Mestrado, intitulado *Aquisição/aprendizagem de LE na infância: a produção de enunciados em inglês por crianças de 3 a 5 anos* tem como objetivo principal analisar as produções linguísticas em LE (inglês) de crianças que iniciam seu contato formal com essa língua em um ambiente de ensino, no caso, uma escola de idiomas. Para tanto, o uso da LE pelos aprendizes foi considerado em dois tipos de situações típicas da sala de aula filmada: “situações nas quais há uma pergunta/instrução da professora”

² [...] é amplamente reconhecido que, mesmo a área sendo produtiva, ainda não foi gerada uma visão unificada e completa sobre como uma L2 é aprendida, e a multiplicidade de teorias na área de estudos sobre aquisição de segunda língua gera o debate e a controvérsia”. (tradução nossa)

e “situações nas quais não há uma pergunta/instrução da professora”. No primeiro tipo de situações, a LE aparece no discurso dos aprendizes sob a forma de resposta a uma pergunta feita pela professora, que atua como mediadora entre a LE e o sujeito-criança no contexto de sala de aula. Já no segundo tipo, as crianças tomam a iniciativa de usar a LE em seus enunciados sem que a professora precise pedir isso, fato que, acreditamos, revela, de forma mais evidente, uma aproximação entre as crianças, sujeitos que também se constituem e emergem na língua alvo, e o inglês.

Além disso, pretendemos elaborar uma reflexão de como a LE é tratada dentro da sala de aula e o que esse tratamento dado a ela pode acarretar para a aquisição/aprendizagem dos alunos. Acreditamos que a abordagem adotada aqui, a saber, a reflexão bakhtiniana e do Círculo (1976, 1997, 2010) a respeito das noções de língua(gem), subjetividade, gênero etc., contribui significativamente para as discussões empreendidas na área de estudos em LE.³ Outros autores que constituem a base teórica do trabalho são Vygotsky (2007), com seu olhar sócio-interacionista sobre o desenvolvimento da criança e os conceitos de Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP) e *scaffolding* (andaime), e Bruner (1984), com o conceito de *formats*. Por último, nossa contribuição se dará a partir dos resultados de análise do *corpus* por nós coletado. Vale ressaltar que são raros os estudos sobre aprendizes crianças (na faixa etária aqui estudada: 3 a 5 anos) em um ambiente de escola de idiomas a partir da perspectiva da Aquisição de Linguagem, adotando um olhar dialógico-discursivo sobre os dados. Portanto, pretendemos trazer contribuições para que esse tipo de ensino com crianças possa ser melhor compreendido.

Nas discussões bakhtinianas e do Círculo a língua(gem) é considerada como fenômeno que se constitui socialmente na interação entre os sujeitos. Portanto, a língua(gem) não é apenas um conjunto de formas linguísticas, mas, sim, de signos carregados de valores culturais que relevam no seu uso o recorte de mundo dado por uma determinada sociedade. Outrossim, como postulado por Bakhtin (2010), o despertar da consciência humana ocorre quando o sujeito entra em contato com os signos ideológicos através do outro. Conseqüentemente, ao adquirir/aprender uma LE, um outro recorte de mundo é apresentado ao aprendiz que constitui a sua consciência de formas distintas daquelas já existentes através da língua materna (LM). Se a consciência desperta no contato com os signos ideológicos, o

³ Acreditamos que as reflexões bakhtinianas e do Círculo (1976, 1997, 2010) possam ser valiosas para a área de LE, mesmo os autores nunca tendo se dedicado exclusivamente a esses estudos (DEL RÉ, HILÁRIO, VIEIRA, 2012).

aprendiz passa por deslocamentos em sua subjetividade ao lidar com a LE, já que ela apresenta um material linguístico e cultural distinto da LM.⁴

Observando retrospectivamente algumas abordagens teóricas na área de LE podemos notar que nem sempre na história dessa área os aspectos sociais e culturais do processo de aquisição/aprendizagem de LE eram considerados: por exemplo, nos anos 60, com a revolução chomskyana trazida para a Linguística, muitos pesquisadores de LE direcionaram as atenções para as propriedades universais da língua, mais especificamente, para as estruturas gramaticais da língua produzida pelos aprendizes. O objetivo recorrente era descrever e explicar essas estruturas. Já a Psicolinguística procurava explicar os processos internos pelos quais os aprendizes passavam no ensino-aprendizagem de uma LE. As estratégias utilizadas por esses aprendizes também eram alvo de observação. Entretanto, outros fatores relevantes que poderiam ter influência não eram, até então, considerados. Marchenkova (2005, p. 3) afirma que:

In both linguistic and psycholinguistic approaches, the social, cultural, and interactional contexts in which language learning takes place are not acknowledged as important factors, even though they may be recognized as potential variables that can either help or hinder the development of a purely internal knowledge of language by an individual.⁵

O foco dado ao aprendiz passou a mudar para questões sociais envolvidas no ensino-aprendizagem de LE com a Sociolinguística, que vislumbra a língua como um fenômeno que nasce e se desenvolve nas relações interpessoais: “As the influence of this view grew, scholarly interest began to shift from the individual learner and his or her internal mental activities to interaction and communication among learners.”⁶ (MARCHENKOVA, 2005, p. 3). Essa mudança de foco não ocorreu em sua totalidade e o debate entre as abordagens cognitivistas e sociais ainda encontra-se aberto.

Um momento marcante para a história desse debate foi o artigo escrito por Firth e Wagner (1997) na conceituada publicação “The Modern Language Journal”. Nesse artigo, os autores chamam a atenção para a necessidade de uma mudança teórica na área de LE, uma mudança que pudesse balancear melhor as dimensões cognitivistas e sociais do processo de

⁴ Trataremos um pouco mais sobre essa questão na parte teórica.

⁵ Em ambas abordagens, a linguística e a psicolinguística, os contextos sociais, culturais e interacionais no qual a aprendizagem de língua ocorre não são admitidos como fatores importantes, mesmo que eles possam ser reconhecidos como potenciais variáveis que podem tanto ajudar quando dificultar o desenvolvimento de um conhecimento puramente interno da língua pelo indivíduo. (tradução nossa)

⁶ Como a influência dessa visão cresceu, o interesse dos pesquisadores começou a mudar do aprendiz, na sua individualidade, e suas atividades internas mentais para a interação e comunicação entre os aprendizes. (tradução nossa)

ensino-aprendizagem. Lafford (2007, p. 735) confirma a relevância desse artigo, dizendo que: “[...] most researchers recognize its prominent place in the ongoing cognitive social debate and the galvanizing effect it had on scholars who disagreed with the mainstream cognitive view of SLA”.⁷

As reflexões bahktinianas e do Círculo (1976, 1997, 2010) sobre a língua(gem) podem contribuir para essa mudança de abordagem teórica proposta por Firth and Wagner (1997) dentro da área de LE. Marchenkova (2005) afirma que as ideias bahktinianas podem expandir a base teórica desse campo, possibilitando que problemas relacionados à língua(gem), à cultura e ao sujeito no ensino-aprendizagem de LE sejam analisados com maior atenção. Contudo, os estudos que utilizam tais reflexões dentro dessa área ainda não são encontrados em número expressivo (mesmo que crescente) e, o presente trabalho configura-se como uma tentativa de contribuir para que se traga às discussões sobre aquisição/aprendizagem de LE as ideias colocadas por Bakhtin e pelo Círculo.

A filosofia da língua(gem) conduzida por esses autores durante os seus escritos, apoiando-se principalmente no conceito de “diálogo”, mostra-se promissora na tentativa de analisar o processo de ensino-aprendizagem envolvido nas relações interpessoais do aprendiz de LE. Para refletir sobre tais relações é necessário considerar os aspectos da constituição subjetiva dos alunos, o papel do discurso do outro nesse processo e a cultura envolvida, tanto a da LM quanto a da LE.

Além de contar com as contribuições dos autores acima citados, o presente trabalho usufrui das contribuições do grupo de estudos GEALin (UNESP/FCLAr)/NALingua, principalmente das pesquisas de colegas que trabalham com LE (FALASCA, 2012; BUENO, 2013).

Falasca (2012) aborda a constituição da subjetividade de aprendizes adultos no contato com uma LE (no caso, o inglês). Para a autora, a LE possibilita novos deslocamentos identitários, provocando um embate entre o que já foi constituído pela LM e o novo trazido pela língua alvo. Para que o aprendiz possa aprender a LE, ele precisa estar aberto aos deslocamentos atrelados a ela. Durante as análises, a autora baseou-se em relatos escritos e entrevistas com alunos adultos de inglês e constatou que os deslocamentos identitários entre a LM e LE aparecem de forma consistente no discurso dos aprendizes.

⁷ [...] a maioria dos pesquisadores reconhece seu proeminente lugar no contínuo debate cognitivista-social e o efeito reanimador que ele teve nos pesquisadores que discordavam com a principal visão da aquisição de segunda estrangeira que era de fundo cognitivista. (tradução nossa)

Já Bueno (2013) trata do processo de constituição da subjetividade através da LE em uma criança que iniciou a aquisição/aprendizagem de espanhol em um colégio bilíngue aos 4 anos e passou a utilizar a língua alvo em contexto familiar. A autora, também, parte da hipótese que a LE possibilita deslocamentos identitários e, como base para as análises, utilizou filmagens da criança citada (F., 5 anos) em interações com a mãe e com a própria pesquisadora em contexto familiar. Nessas filmagens, a autora encontrou evidências, no discurso da criança, dos deslocamentos e, partindo das análises, defende uma complementariedade entre os processos de aquisição, aprendizagem e bilinguismo. Tanto Falasca (2012) quanto Bueno (2013) utilizam-se de uma perspectiva dialógica-discursiva.

Vale ressaltar que, em concordância com Falasca (2012), não consideramos os processos de aquisição e aprendizagem como totalmente distintos e estanques. Por mais que o *corpus* coletado para o projeto seja em sala de aula, ou seja, um ambiente formal, no qual, segundo Krashen (2003), a aprendizagem (processo consciente) ocorreria, acreditamos que não seja possível delimitar de forma precisa até que ponto temos a aquisição (processo natural e inconsciente) e a aprendizagem, por essa razão adotamos “aquisição/aprendizagem” como forma de expressar esse processo, sem diferenciar os conceitos.

Feitas essas considerações, no primeiro capítulo deste trabalho, discorreremos sobre as abordagens de ensino de LE que foram desenvolvidas ao longo da história; abordaremos as reflexões de três autores que pesquisaram o desenvolvimento da criança: Piaget (1961), Vygotsky (2007) e Bruner (1984); apresentaremos algumas reflexões sobre o ensino-aprendizagem de LE por crianças e discorreremos, de forma mais detalhada, sobre as reflexões teóricas de Bakhtin e do Círculo (1976, 1997, 2010) que embasam nosso trabalho: as noções de “língua”, “enunciado”, “oração”, “descodificação/compreensão” (em oposição à “identificação/reconhecimento”), “sinal” (em oposição a “signo linguístico”). Além disso, abordaremos as questões sobre o que consideramos como “sujeito”, “subjetividade” e “individualidade”.

No segundo capítulo, exporemos as questões metodológicas envolvidas na realização deste projeto, como o *corpus* utilizado (os sujeitos envolvidos, como e onde ocorreu a coleta, a transcrição dos dados e o questionário aplicado aos responsáveis), a metodologia utilizada nas aulas filmadas e as categorias de análises que guiarão nossas discussões.

No terceiro capítulo, iniciaremos as reflexões a respeito do sujeito-criança na aquisição/aprendizagem de LE, o inglês, no caso deste projeto. Por último, traremos as nossas considerações finais sobre o tema por nós abordado.

1. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

1.1 As abordagens de ensino de língua estrangeira

Faremos aqui um percurso histórico através das abordagens mais conhecidas de ensino de línguas estrangeiras, utilizando como referência os escritos de Kumaravadivelu (2006), Leffa (1988, 2012) e Martinez (2009). Segundo Leffa (2012), nenhuma outra área da educação gerou tantos métodos de ensino como a área de LE, provavelmente pelo fato de que havia a tentativa de se universalizar esse ensino, acreditando-se que todos os alunos pudessem aprender uma língua estrangeira da mesma forma. Tal tendência não considerava que existiam diferenças em cada ambiente de aprendizagem, nem as diferenças culturais e individuais de cada aprendiz. O autor ainda afirma que novos métodos eram criados, provavelmente, pela insatisfação gerada pelos métodos já existentes. Por sua vez, Martinez (2009), propõe que não há sempre uma sucessão cronológica dos diferentes métodos, mas que há “[...] continuidade, recuo, exame do que é feito em outros lugares – tanto para inspirar-se como, ao contrário, para rejeitá-lo [...]”. (p. 49)

Martinez (2009) também afirma que a história dos métodos relaciona-se, muitas vezes, com as necessidades de comunicação de determinados grupos sociais (ou indivíduos) e que, por isso, nem sempre os novos métodos surgiram devido às necessidades da sociedade como um todo. O autor cita o exemplo de Marco Polo durante a sua ida à China, momento no qual o explorador entra em contato com um idioma estrangeiro e, portanto, surge a necessidade da aprendizagem dessa nova língua.

Vale ressaltar que, segundo Leffa (1988), os termos “método” e “abordagem” são distintos. O autor assevera que: “abordagem é o termo mais abrangente e engloba os pressupostos teóricos acerca da língua e da aprendizagem.” (p. 1). Já o método:

[...] tem uma abrangência mais restrita e pode estar contido dentro de uma abordagem. Não trata de pressupostos teóricos da aprendizagem de línguas, mas de normas de aplicação desses pressupostos. O método, por exemplo, pode envolver regras para a seleção, ordenação e apresentação dos itens linguísticos, bem como normas de avaliação para a elaboração de um determinado curso. (p. 1-2)

Neste trabalho, optamos por utilizar os termos “abordagem” e “método” de forma indistinta, através dos quais discutiremos, de maneira global, tanto as concepções de língua, questões sobre a aprendizagem e os procedimentos estabelecidos para o ensino de LE.

Iniciaremos o nosso percurso com a “Abordagem da Gramática e da Tradução” (AGT), que segundo Martinez (2009), existe desde a Antiguidade até os dias atuais. Nesse método, a ênfase é dada à língua escrita, que é apresentada aos alunos através de textos, geralmente, literários. A língua utilizada por grandes autores da literatura, como Cícero em latim e Thomas Mann em alemão, era tida como modelo a ser seguido.

Como esse método visa o desenvolvimento da língua escrita, exercícios de vocabulário e gramática predominam nas aulas, e a língua alvo é ensinada a partir da LM dos aprendizes. Portanto, para se chegar ao significado na LE, a LM é utilizada pelo professor no momento das instruções e pelos próprios alunos na realização dos exercícios. De acordo com Leffa (2012, p. 394), as aulas que seguem esse método caracterizam-se da seguinte forma:

Os itens selecionados para o ensino eram o léxico e a sintaxe da L2; a ordem de apresentação era contextualizada, partindo da situação da sala de aula, com textos simplificados para exemplificar o emprego do léxico e das regras sintáticas, de modo dedutivo, e posteriormente de textos autênticos da literatura e cultura da L2; a prática consistia basicamente em exercícios de tradução e versão, mas perguntas de compreensão e interpretação dos textos selecionados também eram usadas; a avaliação era feita por meio de provas escritas.

A partir dessas características, é possível observar que a comunicação oral dos aprendizes utilizando a LE não é desenvolvida nas aulas que seguem a “Abordagem de Gramática e Tradução” – e se for, isso acontece em poucos momentos – e, conseqüentemente, tal habilidade não é requerida dos professores. Eles precisam demonstrar um grande conhecimento do vocabulário e das estruturas da língua alvo, sabendo listar todas as exceções existentes para uma determinada regra gramatical.

Esse método de ensino de LE gerou muitas críticas e insatisfações ao longo de sua existência, ocasionando a criação da “Abordagem Direta” (AD), que possui características opostas ao método utilizado anteriormente. A metodologia direta enfatiza a língua oral e, portanto, exercícios de pronúncia e repetição são muito comuns em aulas que seguem esse método.

Na AD, a LE é ensinada a partir dessa própria língua, fato que faz com que o uso da LM não seja desejável e/ou aconselhável na sala de aula. A língua alvo, nesse tipo de método, é apresentada ao aprendiz sem que o professor recorra à tradução para a LM. Além disso, os

diálogos situacionais envolvendo o cotidiano, gestos e gravuras são recursos muito utilizados em aulas de metodologia direta. Segundo Martinez (2009, p. 52), “o aluno é levado a repetir, a assimilar pouco a pouco elementos linguísticos em situação, de modo a fazê-lo pensar, assim que possível, na língua segunda.”

Além do uso de diálogos situacionais, gestos e gravuras, Leffa (1988, p. 4) afirma que nas aulas desse método,

[...] pequenos trechos de leitura são o ponto de partida para exercícios orais (compreensão auditiva, conversação ‘livre’, pronúncia) a exercícios escritos (preferencialmente respostas a questionários). A integração das quatro habilidades (na sequência de ouvir, falar, ler e escrever) é usada pela primeira vez no ensino de línguas).

A partir dessa sequência na prática das habilidades na LE (ouvir, falar, ler e responder), podemos corroborar que a sequência de atividades propostas nas aulas dessa abordagem ocorre da seguinte forma: recepção da LE (por exemplo, ouvir) e posterior produção por parte do aluno (por exemplo, falar). Outra característica relevante das atividades desenvolvidas nesse método é o caráter indutivo, ou seja, “o aluno é primeiro exposto aos ‘fatos’ da língua para mais tarde chegar a sua sistematização”. (LEFFA, 1988, p. 4)

Partiremos agora para a “Abordagem para a Leitura” (AL) que foi iniciada nos Estados Unidos (E.U.A.) na década de 1930, devido ao fato desse país não ter dado apoio à “Abordagem Direta”, e permaneceu ativa até o final da Segunda Guerra Mundial. Segundo Leffa (1988), um conjunto de autoridades educacionais examinou a abordagem anterior, a AD, e concluiu que a realidade das escolas secundárias americanas não colaborava para o emprego dela, já que priorizava o desenvolvimento da fala. O objetivo do ensino de LE nas escolas secundárias deveria ser, segundo essas autoridades, o desenvolvimento do gosto pela literatura e cultura dos povos da língua alvo. Esse objetivo poderia, então, ser alcançado pela AL, uma reelaboração da “Abordagem da Gramática e da Tradução”.

Como acreditava-se que as quatro habilidades da língua não poderiam ser desenvolvidas igualmente no ambiente escolar, a AL priorizava claramente a leitura e, portanto, trabalhava, principalmente, com textos que visavam desenvolver o vocabulário e as regras sintáticas da língua alvo. Duas características relevantes dessa abordagem eram que o vocabulário era exposto aos alunos de forma controlada e as regras sintáticas ensinadas se restringiam àquelas presentes nos textos trabalhados em sala de aula. Além disso, nessa abordagem, a LE era apresentada para os alunos através da própria LE, característica advinda da “Abordagem Direta” e contrária ao que era feita na “Abordagem da Gramática e da Tradução”, principal

inspiração no desenvolvimento da AL. Segundo Leffa (1988, p. 7) ocasionalmente exercícios de tradução também era utilizados nas aulas que adotavam a AL.

Posteriormente, foi criada a “Abordagem Audiolingual” (AAL) que foi uma reação à AL por parte dos próprios americanos e reeditou a “Abordagem Direta”. O principal motivo do surgimento da metodologia audiolingual foi a necessidade de encontrar pessoas fluentes em línguas estrangeiras durante a Segunda Guerra Mundial (1939-1945) por parte dos E.U.A. Por não conseguir suprir essa necessidade, os americanos lançaram mão dessa nova abordagem que visava, então, o desenvolvimento da língua oral, igualmente à antiga AD. Segundo Leffa (1988), o aluno nesse tipo de método deve primeiro ouvir e falar, para depois ler e escrever.

Uma das maneiras mais recorrentes de se apresentar a LE aos aprendizes é o diálogo situacional, que seleciona o vocabulário e as frases mais típicas de determinadas situações cotidianas para que os alunos possam compreender em que contextos eles podem utilizar certos tipos de “estruturas” na LE. Ou seja, esse método tenta passar aos aprendizes modelos que podem ser assimilados e reproduzidos posteriormente. Além disso, a LE é introduzida nas aulas exclusivamente através da própria língua alvo.

Por priorizar o desenvolvimento da fala dos aprendizes, exercícios orais que exigem a repetição por parte dos alunos de certas estruturas, os conhecidos *drills*, são muito comuns. O objetivo de tais exercícios é a automatização de estruturas que ocorre através da repetição. Ao repetir, os alunos não podem cometer “erros”, pois, segundo Leffa (1988, p. 9), “no audiolingualismo não se aprendia errando. Acreditava-se que quem errava acabava aprendendo os próprios erros.” Se um aluno erra ao repetir, ele deve fazê-lo utilizando novamente a mesma estrutura em questão até que ela seja reproduzida exatamente como o falante nativo a produziu no exercício oral.

A língua alvo na “Abordagem Audiolingual” é vista como um conjunto de hábitos condicionados que devem ser adquiridos por parte dos alunos através de um processo mecânico de estímulo e resposta (LEFFA, 1988). Tal concepção de língua baseia-se no behaviorismo de Skinner, segundo o qual: “um estímulo provoca uma resposta [...]. A repetição desse processo cria um reforço e, mediante uma verdadeira ‘sedimentação’, o nascimento de um automatismo”. (MARTINEZ, 2009, p. 22)

O ensino de inglês como LE viveu uma grande expansão no século XX e a AAL foi a metodologia mais utilizada durante essa expansão. Entretanto, críticas surgiram, questionando a primazia da fala e apontando o fato de que, devido à criatividade do ser humano, uma língua não poderia ser adquirida/aprendida através de um conjunto mecânico de hábitos

condicionados. Tais críticas se constituíram principalmente em razão de muitos alunos da “Abordagem Audiolingual” não serem capazes de interagir na LE quando confrontados a situações de comunicação real fora da sala de aula. De acordo com Leffa (1988, p. 10), na AAL: “a ênfase na forma, em detrimento do significado, fazia os alunos papaguear frases que não entendiam.”

Essa abordagem, que foi desenvolvida fortemente nos E.U.A., encontrou adesão na Europa do pós-guerra, principalmente na França (MARTINEZ, 2009), e foi chamada de “Abordagem Audiovisual” (AAV). Segundo Martinez (2009, p. 57, grifo do autor): “será qualificado de método audiovisual aquele que, não se limitando apenas a associar a imagem ao som para fins didáticos, una-os estreitamente, de modo que *é em torno dessa associação* que se constroem as atividades.”. A “Abordagem Audiovisual” propõe, então, o uso de recursos visuais (como imagens, quadrinhos e filmes) na sala de aula, porém a primazia existente do oral continua, assim como na abordagem que a inspirou, a AAL. Além dessa característica em comum, a AAV também trabalha a língua alvo através de situações típicas.

Com relação aos conteúdos, nessa abordagem eles são apresentados de acordo com uma sequência determinada, que não deve ser alterada. As atividades se desenvolvem dentro de uma lógica própria, que consiste em: 1) apresentação; 2) explicação; 3) repetição, memorização e correção; 4) exploração e 5) transposição. Iremos listar, aqui, de forma resumida a função de cada um desses passos de acordo com Martinez (2009):

1) Apresentação de novos conteúdos utiliza diversos tipos de situações de comunicação que são apresentadas aos alunos através da associação entre texto, imagem e som.

2) Explicação cujo personagem principal é o professor, que tem a função de facilitar o entendimento dos aprendizes acerca dos conteúdos apresentados.

3) Repetição, memorização e correção dos novos elementos apresentados e explicados nos passos anteriores, que devem passar pela repetição para fixação e retenção dos mesmos, assim eles posteriormente podem ser utilizados pelos aprendizes em situações diferentes. Durante a repetição é feita a correção da pronúncia dos alunos.

4) Exploração cujo objetivo é a sistematização e a manipulação dos novos elementos em situações próximas àquelas do momentos de *apresentação*.

5) Transposição é o uso mais livre por parte dos alunos dos novos elementos adquiridos/aprendidos em situações mais distantes e originais do que as já utilizadas na apresentação.

Por fim, vale ressaltar que assim como a AAL, nas aulas da “Abordagem Audiovisual”, o uso da LM dos aprendizes também é visto negativamente e, portanto, deve ser excluído das aulas.

Com o passar do tempo, críticas surgiram contra a AAL e, conseqüentemente, contra a AAV, e o ensino de línguas estrangeiras adentrou uma crise, pois não havia, por parte dos linguistas, uma nova sugestão consistente de abordagem a ser empregada que poderia ser mais adequada do que já se conhecia anteriormente em termos de metodologia. Essa área de ensino passou, então, por um período de transição, no qual muitos métodos surgiram ao lado de um ecleticismo generalizado (LEFFA, 1988). Como exemplos dos novos métodos, citamos a “Sugestologia”, de Lozanov, e o “Método de Asher – Resposta Física Total”.

Na “Sugestologia”, os aspectos psicológicos dos aprendizes são levados em consideração de forma que a inibição e a insegurança possam ser reduzidas (os alunos inclusive podem assumir identidades diferentes). O ambiente da sala de aula é todo preparado para esse objetivo: as poltronas são confortáveis, a luz é indireta e uma música suave de fundo é tocada. O desenvolvimento do vocabulário é enfatizado e as atividades são desenvolvidas através, principalmente, de longos diálogos. (LEFFA, 1988).

Já no “Método de Asher – Resposta Física Total”, o ensino da LE ocorre através de comandos dados pelo professor aos alunos, como: “levante-se, sente-se, cantem a canção etc.”. A premissa é de que os aprendizes, para aprender uma LE da melhor forma, devem ouvi-la e entendê-la. De acordo com Leffa (1988, p. 12): “Daí que a prática oral por parte do aluno só começa mais tarde, quando ele estiver interessado em falar.”

Após a multiplicidade de métodos surgidos, a próxima grande abordagem de ensino apresentada pelos linguistas foi a “Abordagem Comunicativa” (AC), que surgiu na Europa, na década de 1970, influenciada pelas necessidades institucionais e políticas dos povos da hoje então conhecida Comunidade Europeia (MARTINEZ, 2009). Além disso, na sua concepção como abordagem, a AC foi influenciada pela tendência dos linguistas europeus que mantiveram uma tradição dos estudos semânticos e sociolinguísticos. A língua, então, passou a ser analisada como um conjunto de eventos comunicativos (LEFFA, 1988), ou seja, aspectos como o ambiente de comunicação, a cultura e os interlocutores envolvidos, com suas diferentes intenções, tornaram-se relevantes durante o ensino de LE.

Depois da “Abordagem Audiolingual”, a AC foi o método de ensino de LE que mais teve impacto nessa área da educação e foi recebida com grande entusiasmo. A passagem feita entre a AAL (ou a sua correspondente na Europa AAV) para a AC revela a diferença de olhar

sobre a língua, que antigamente dava relevância ao código, às estruturas da língua, para então priorizar o significado. De acordo com Leffa (2012, p. 397):

Descobriu-se que as pessoas aprendiam línguas não para pronunciarem frases sintaticamente corretas e sem sotaque, mas para alcançar objetivos práticos, visando determinados resultados, como entender um manual de instruções, interagir adequadamente com um cliente ou obter informações sobre um produto. O léxico e a sintaxe de uma língua não existiam apenas para expressar noções de tempo e espaço, representando uma realidade que nos cerca, mas também para transformar essa realidade. Uma simples frase como ‘Estou cansado’ pode ser dita não apenas para revelar cansaço mas também para justificar um erro cometido, rejeitar um convite para jantar fora ou informar a alguém que se quer retirar da festa e voltar para casa.

Para compreender as necessidades comunicativas existentes na Europa da década de 1970 e alicerçar as diretrizes a AC, foram conduzidos questionários, para a coleta de dados, que perguntavam sobre as áreas de uso das línguas estrangeiras, como onde, quando, como e com quem se fala uma LE. Os conteúdos estabelecidos para o ensino através da AC devem, e muito, a sua organização aos inventários que surgiram por conta dos questionários realizados (MARTINEZ, 2009).

Sobre a organização dos conteúdos da “Abordagem Comunicativa”, Martinez (2009, p. 67) assevera que: “[...] é efetivamente a partir de ‘noções’ e de ‘funções’ que vai ser definido e organizado, na operacionalização de um ‘ato de fala’, o material da língua ensinada”. De forma resumida, as *noções* são as categorias de apreensão do real, como o tamanho, a rapidez, o tempo, o espaço, a quantidade, e etc. Vale observar que línguas diferentes podem expressar tais categorias de formas distintas. Já as “funções” são as operações que a língua(gem) permite realizar. Van Ek (apud LEFFA, 1988, p. 14) classifica as funções em seis grandes categorias:

(1) expressando e descobrindo informações factuais (exemplo: identificando, perguntando, etc.), (2) expressando e descobrindo atitudes intelectuais (exemplo: concordando, negando, etc.), (3) expressando e descobrindo atitudes emocionais (exemplo: expressando ou inquirindo sobre prazer, surpresa, gratidão, etc.), (4) expressando e descobrindo atitudes morais (exemplo: pedindo desculpas, expressando aprovação, etc.), (5) persuasão (exemplo: pedir a alguém para fazer alguma coisa), (6) socialização (exemplo: cumprimentar, despedir-se, etc.).

Muitos dos livros didáticos que são baseados na AC têm títulos de unidades e atividades inspirados nas funções acima citadas. É comum ver títulos como: “falando sobre o passado, conhecendo novas pessoas, falando sobre rotinas, e etc.”.

Tal classificação da língua entre noções e funções evidencia uma tentativa de sistematização da AC, que, entretanto, enfrenta dificuldades, já que as funções podem ser expressas de formas distintas. De acordo com Leffa (1988, p. 14): “O fato de que a mesma função pode ser expressa através de um grande número de expoentes linguísticos demonstra que as palavras não têm apenas significado imediato, aquele registrado no dicionário, mas adquirem um valor específico, relativo ao contexto em que são usadas.”. Ainda segundo Leffa (1988, p. 17) a divisão da língua em funções pode provocar a “atomização da aprendizagem”.

Mesmo diante desse desafio, os cursos de LE que adotam a “Abordagem Comunicativa” tornaram-se muito populares. Tais cursos visam ensinar os aprendizes a não só reconhecer e compreender o código da língua, mas, também, a interpretá-lo de acordo com os diferentes contextos enunciativos possíveis. Os aprendizes da AC devem, então, conseguir adequar o uso da língua alvo, levando em consideração aspectos como formalidade/informalidade da cena discursiva, os interlocutores envolvidos e suas relações sociais e culturais. Martinez (2009, p. 68-69, grifo do autor) corrobora que nessa abordagem: “[...] saber uma língua é saber se comunicar conhecendo a *regra do jogo*: ‘não basta conhecer o sistema linguístico, é preciso também saber utilizá-lo em função do contexto social’”.

O aprendiz assume na AC um papel de agente da própria aprendizagem que deve ser capaz de interpretar o uso da LE nos mais diferentes contextos. O professor ainda tem um papel de referência na sala de aula, demonstrando o uso mais adequado da LE aos aprendizes e efetuando correções, de forma moderada, quando necessário. Porém, o caminho traçado da aprendizagem é percorrido mais com aluno e professor lado a lado, no qual aprendizes devem ter um papel mais autônomo.

As atividades desenvolvidas nesse tipo de abordagem visam o desenvolvimento de todas as habilidades da língua de forma integrada e não há uma ordem de apresentação das habilidades, como já observamos em outros tipos de abordagens. Além disso, os materiais utilizados em sala de aula devem ser autênticos e de fontes diversas, como jornais, revistas, livros científicos, filmes, contratos profissionais, e etc. Por fim, o uso da LM durante as aulas não é condenado: ele deve ser regulado pelo professor de acordo com as necessidades dos alunos, e as atividades metalinguísticas envolvendo as duas línguas, LM e LE, tem como objetivo, segundo Martinez (2009, p. 73, grifo do autor), “[...] *despertar a consciência* da especificidade, da originalidade até de cada língua e de assim permitir a emergência de sua história, manifestar implicações socioculturais divergentes”.

Diante de tantas abordagens propostas para o ensino de LE ao longo da história, a concepção de método como uma série de prescrições sobre qual é a “melhor” forma de se

ensinar uma LE foi duramente criticada por vários autores, entre eles Allwright (1991), Brown (2002) e Clarke (1983). Essas críticas baseiam-se no fato de que a aprendizagem ocorre das mais diferentes formas de acordo com vários fatores, como o contexto de ensino, o perfil e a cultura dos aprendizes, os objetivos por eles traçados para iniciar a aprendizagem etc. Portanto, ao defender uma nova abordagem de ensino como a mais adequada, fato que observamos sucessivamente na história, os estudiosos padronizavam a forma de aprendizagem, que, atualmente, não é considerada como a melhor postura a ser adotada. Kumaravadivelu (apud LEFFA, 2012) cunhou o novo momento vivenciado de “pós-método”. Segundo o autor (2006, p. 67, grifo do autor):

[...] the concept of method has only a limited and limiting impact on language learning and teaching, that method should no longer be considered a valuable or a viable construct, and that what is needed is not an alternative method but an alternative to method. This growing realization coupled with a resolve to respond has created what has been called the *postmethod condition*⁸

Para os defensores do pós-método, a aprendizagem de línguas deve levar em consideração as características particulares de cada realidade de ensino e, então, o professor deve ter a liberdade para optar pelas estratégias consideradas mais adequadas para cada contexto particular no qual a aprendizagem ocorre. Leffa (2012, p. 399) afirma que: “O ensino de línguas não deve acontecer em um mundo abstrato, meramente teórico e construído por autoridades [...], mas deve estar situado em um determinado contexto, com base na realidade, garantindo ao professor a opção de agir dentro daquilo que é plausível em seu contexto”.

Kumaravadivelu (2006, p. 69) estabeleceu dez macroestratégias para a condução de uma pedagogia do pós-método, que são:

(a) maximize learning opportunities, (b) facilitate negotiated interaction, (c) minimize perceptual mismatches, (d) activate intuitive heuristics, (e) foster language awareness, (f) contextualize linguistic input, (g) integrate language skills, (h) promote learner autonomy, (i) ensure social relevance, and (j) raise cultural consciousness.⁹

⁸ [...] o conceito de método tem apenas um impacto limitado e limitante sobre o ensino-aprendizagem de línguas e não deveria mais ser considerado um conceito valioso ou viável. O que é necessário não é um método alternativo, mas uma alternativa para o método. Essa crescente percepção juntamente com uma decisão de responder criou o que foi chamada de condição pós-método. (tradução nossa)

⁹ (a) maximizar as oportunidades de aprendizagem, (b) facilitar a interação negociada, (c) minimizar os desencontros perceptuais, (d) ativar a heurística intuitiva, (e) incentivar a consciência linguística, (f) contextualizar o *input* linguístico, (g) integrar as habilidades linguísticas, (h) promover a autonomia do aprendiz, (i) assegurar a relevância social, e (j) aumentar a consciência cultural. (tradução nossa)

Ainda segundo o autor, através dessas dez macroestratégias, o professor deve constituir as suas próprias microestratégias para melhor atender às demandas da situação de aprendizagem com a qual ele está lidando e, assim, organizar de forma consistente a sua prática didática em sala de aula. Vale ressaltar que, através dessas dez macroestratégias propostas, podemos afirmar que a pedagogia do pós-método procura conduzir os aprendizes ao papel de sujeito-autor de sua própria aprendizagem, proporcionando a autonomia, a auto-descoberta e a interação entre alunos e professor na sala de aula para a construção do conhecimento. Além disso, a LE é desenvolvida de forma integrada e esse tipo de ensino enfatiza a relevância cultural e social da língua alvo.

Leffa (2012, p. 402) corrobora que para alcançar tais objetivos, o pós-método se caracteriza por três linhas de ação:

A primeira é a substituição da abordagem comunicativa, como proposta unificada de ensino, por uma série de estratégias diversificadas que buscam atender as condições de aprendizagem do aluno, a realidade do professor e o contexto em que tudo isso ocorre, variando sempre de um lugar para outro. A segunda linha de ação diz respeito à integração da aprendizagem das línguas com o seu entorno, levando em consideração a realidade social do aluno; com a proposta prática de que a melhor maneira de integrar o aluno ao seu meio, desenvolvendo a cidadania, é a implantação da pedagogia de projetos. Finalmente, a pedagogia dialógica permite ao professor construir com o aluno o conhecimento linguístico que historicamente valoriza o próprio contexto em que vivem.

Durante esta seção, pudemos verificar que a busca pela forma mais “eficiente” para ensinar línguas estrangeiras é relativamente recente e tem sido constante. Verificamos que a tendência atual do pós-método propõe que não exista uma única e “melhor” forma de ensinar que possa ser sistematizada e empregada ao redor do mundo. Ao contrário, a eficiência do ensino depende muito das condições de cada contexto particular de aprendizagem, que engloba aspectos como cultura, perfil dos aprendizes, os objetivos traçados por eles e as concepções existentes com relação à natureza da língua(gem).

Alguns dos pontos teóricos aqui discutidos serão retomados no momento das análises principalmente no que se refere ao método de ensino utilizado na sala de aula por nós observada e as consequências do mesmo para o estabelecimento da relação entre as aprendizes crianças e o inglês. A seguir, na próxima seção, discorreremos sobre três grandes autores que pesquisaram sobre o desenvolvimento das crianças e que podem nos auxiliar a analisar questões relacionadas ao aprendiz criança.

1.2 Piaget, Vygostky e Bruner

Nesta seção, a fim de refletirmos sobre questões relacionadas ao desenvolvimento das crianças (sujeitos analisados neste trabalho), faremos um breve percurso histórico sobre três grandes autores que se dedicaram aos estudos a respeito dessas questões, Piaget, Vygotsky e Bruner, destacando algumas de suas reflexões e, também, demonstrando como elas influenciaram a área de LE. Vale ressaltar que esses pesquisadores não se dedicaram exclusivamente aos estudos sobre aquisição/aprendizagem de LE, mas as suas contribuições acerca do processo de aquisição e aprendizagem mostram-se relevantes para a área, principalmente no que diz respeito ao modo como o aprendiz-criança é compreendido.

O psicólogo Jean Piaget teve como objetivo principal investigar o pensamento e o desenvolvimento da criança e, para tanto, a concebia como um ser em constante interação com o mundo a seu redor. A aprendizagem para o autor acontece através da solução de problemas com os quais a criança tem que lidar ao interagir com o mundo físico. Cameron (2001) exemplifica tal concepção da aprendizagem de Piaget com uma situação simples do dia-a-dia: uma criança, no momento das refeições, precisa solucionar o problema de como levar a comida do prato até a boca: “In solving the problem, with a spoon or with fingers, the child learns the muscle control and direction-finding needed to feed herself. The knowledge that results from such action is not imitated or in-born, but is *actively constructed* by the child.”¹⁰ (CAMERON, 2011, p. 3, grifo do autor). A criança, portanto, ao solucionar o problema utilizando uma colher ou os dedos constrói o seu próprio conhecimento de forma ativa. A inteligência para o autor, então, está na capacidade do ser humano de adaptação ao meio ambiente ao seu redor.

Piaget, também, postulou uma teoria de base cognitivista que estabelece os estágios de desenvolvimento das crianças. De maneira geral, para o autor, esses estágios são universais e invariáveis em sua sequência. Pinter (2011) cita os estágios piagetianos e algumas de suas características:

- **Estágio 1: Sensório-motor (0-2 anos de idade)**

Estágio que precede a linguagem.

¹⁰Ao resolver o problema com uma colher ou com os dedos, a criança aprende o controle muscular e o direcionamento necessário para se alimentar. O conhecimento que resulta dessa ação não é imitado ou inato, mas é ativamente construído pela criança. (tradução nossa)

- **Estágio 2: Pré-operatório (2-7 anos de idade)**

Neste estágio, as crianças passam a representar, por exemplo, elas atribuem características humanas a objetos inanimados. Esse estágio também é caracterizado pelo egocentrismo.

- **Estágio 3: Operatório-concreto (7-11 anos de idade)**

Estágio no qual se dá o desenvolvimento da lógica e há um declínio do egocentrismo.

- **Estágio 4: Operatório-formal (11-12 anos de idade)**

Nesta fase, a criança já apresenta o pensamento racional, sistemático e abstrato.

Atualmente, entretanto, esses estágios que associam a idade das crianças a fases no desenvolvimento cognitivo são duramente criticados e refutados por muitos autores. Os experimentos feitos pelo autor para estabelecer os estágios acima citados são alvos de críticas por, por exemplo, não utilizarem uma linguagem adequada para as crianças. Donaldson (apud PINTER, 2011) afirma que algumas das perguntas feitas eram ambíguas e confusas, fato que pode ter influenciado o resultado dos experimentos. Segundo Pinter (2011, p. 13), “it is widely accepted now that his claims about the pre-operational children were too harsh and that he underestimated young children’s mental capacities, whereas with regard to the formal operational stage, he somewhat overestimated young adolescents.”¹¹

Com relação ao ensino-aprendizagem de línguas, podemos usufruir da concepção da criança como agente de seu próprio processo de aquisição/aprendizagem, no qual ela constrói o seu conhecimento ativamente com relação ao meio ambiente. Entretanto, os professores devem considerar que, com aprendizes muito jovens, a capacidade deles em aprender com o meio no qual estão inseridos ainda é limitada e, portanto, os instrutores devem orientar a aprendizagem para as capacidades das crianças. Cameron (2001, p. 4) corrobora esse fato ao afirmar que: “Realising that children are active ‘sense-maker’, but that their sense-making is limited by their experience, is a key to understand how they respond to tasks and activities in the language classroom [...]”.¹²

Outra característica importante do pensamento piagetiano, que pode colaborar para a área de aquisição/aprendizagem de línguas, é que as crianças aprendem com o mundo físico no qual se encontram. Na vida escolar, os professores, portanto, devem proporcionar um

¹¹ Agora é amplamente aceito que as afirmações dele a respeito das crianças no estágio pré-operatório eram muito duras e que ele subestimou as capacidades mentais das crianças mais jovens, enquanto que, a respeito do estágio operatório-formal, ele de certa forma superestimou os pré-adolescentes. (tradução nossa)

¹² Perceber que as crianças participam ativamente da construção dos significados, mas que a sua capacidade é limitada por sua experiência, é a chave para entender como elas respondem a tarefas e atividades na sala de aula de línguas. (tradução nossa)

ambiente que ofereça múltiplas oportunidades de aprendizagem para os alunos. A sala de aula, conseqüentemente, deve ser um ambiente cheio de motivação e desafios que leva as crianças à aprendizagem de seus conhecimentos. No caso da sala de aula de LE, por exemplo, o professor, que tem a função de mediador entre os aprendizes e a língua alvo, deve fazer uso da LE, no caso deste trabalho, o inglês, para que a criança tenha a oportunidade de interagir com a língua alvo. Entretanto, o uso do inglês em sala deve ser cuidadosamente realizado, já que apenas falar na LE não contribui para a aprendizagem, pois esse uso estará acima da capacidade das crianças, especialmente se elas forem muito jovens, como as crianças aqui analisadas (entre 3 e 5 anos de idade). Carvalho (2005, p. 26), ao falar sobre crianças de 3 anos de idade, afirma que:

At this age they are still developing their mother tongue, so if the teacher speaks only in the FL, it may become uninteresting for the children and frustrating for the teacher, because children will tend to deviate their attention from the teacher to something else that really attracts them. That is why the teacher should switch to the mother tongue. However, it does not mean using the mother tongue most of the time. It is equally important to use English whenever possible [...].¹³

A autora ilustra o uso efetivo da LE em sala de aula, afirmando que os professores devem utilizar ordens como *sit down*, *get up* e *let's go*¹⁴, já que essas ordens são geralmente acompanhadas de ações, fato que auxilia os aprendizes na compreensão correta do uso da LE.

Partindo para outro estudioso do desenvolvimento infantil, sob um ângulo diferente, Vygotsky, contemporâneo de Piaget, entende a criança em constante interação com as outras pessoas a seu redor. Para Vygotsky, a criança, então, aprende através de suas relações interpessoais. Em breve comparação entre os dois pensadores, Cameron (2011, p. 6) afirma que:

Whereas for Piaget the child is an active learner in a world full of objects, for Vygotsky the child is an active learner in a world full of other people. Those people play important roles in helping children to learn, bringing objects and ideas to their attention, talking while playing and about playing, reading stories, asking questions. In a whole range of ways, adults *mediate* the world for children and make it accessible to them.¹⁵

¹³ Nessa idade, elas ainda estão desenvolvendo a sua língua materna, então se o professor falar apenas na LE, ela pode se tornar desinteressante para as crianças e frustrante para o professor, porque as crianças tenderão a desviar sua atenção do professor para alguma outra coisa que realmente as atraem. Essa é a razão pela qual o professor deve mudar para a língua materna. Entretanto, isso não significa usar a LM na maior parte do tempo. É igualmente importante utilizar o inglês sempre que possível. (tradução nossa)

¹⁴ Sentem-se, levantem-se e vamos. (tradução nossa)

¹⁵ Enquanto que para Piaget a criança é um aprendiz ativo em um mundo cheio de objetos, para Vygotsky a criança é um aprendiz ativo em um mundo cheio de pessoas. Estas pessoas têm um importante papel em ajudar as crianças a aprender, trazendo objetos e ideias para sua atenção, conversando enquanto elas jogam e sobre o

Segundo Vygotsky, portanto, o adulto tem a função de mediador entre a criança e o mundo. Através da ajuda do adulto (pais, professores, e etc.), o conhecimento se torna acessível à criança e ela desenvolve sua aprendizagem: “o aprendizado humano pressupõe uma natureza social específica e um processo através do qual as crianças penetram na vida intelectual daqueles que as cercam.” (VYGOTSKY, 2007, p. 100). Essa interação entre adulto e criança como meio para a aprendizagem ocorre através de signos e é uma característica propriamente humana:

Signos e palavras constituem para as crianças, primeiro e acima de tudo, um meio de contato social com outras pessoas. As funções cognitivas e comunicativas da linguagem tornam-se, então, a base para uma forma nova e superior de atividade nas crianças, distinguindo-as dos animais. (VYGOTSKY, 2007, p. 18)

Dentro da sua perspectiva sócio-interacionista do desenvolvimento e da aprendizagem da criança, Vygotsky criou o conceito de Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP) que influenciou de maneira expressiva a área da educação. Segundo o autor, a criança possui um nível de desenvolvimento real que corresponde às atividades que ela consegue desenvolver sozinha, sem precisar da ajuda de uma pessoa mais experiente, por exemplo um adulto ou um colega de turma que se encontra em uma zona de desenvolvimento real mais avançada: “[...] o nível de desenvolvimento real de uma criança define funções que já amadureceram, ou seja, os produtos finais do desenvolvimento. Se uma criança pode fazer tal e tal coisa, independentemente, isso significa que as funções para tal e tal coisa já amadureceram nela.” (VYGOTSKY, 2007, p. 97). Já, quando está em sua ZDP, a criança não consegue realizar as atividades sozinha e precisa contar com a ajuda de outra pessoa que atua como mediador, um facilitador, entre a criança e o novo conhecimento em questão. Vygotsky (2007, p. 97) afirma que a ZDP é:

[...] a distância entre o nível de desenvolvimento real, que se costuma determinar através da solução independente de problemas, e o nível de desenvolvimento potencial, determinado através da solução de problemas sob a orientação de um adulto ou em colaboração com companheiros mais capazes.

Segundo Pinter (2011), o conceito de ZDP de Vygotsky está relacionado ao fato de que o aprendizado e o desenvolvimento intelectual das crianças ocorrem através do diálogo entre

elas e os mediadores, diálogo esse que é carregado das características do ambiente social no qual os sujeitos estão inseridos.

Para a área de educação, os efeitos do conceito de ZDP evidenciaram que a aprendizagem da criança deve sempre estar um passo à frente de seu desenvolvimento. Vygotsky (2007, p. 103) postula que “o processo de desenvolvimento progride de forma mais lenta e atrás do processo de aprendizagem”, já que, se dentro do ambiente escolar os conhecimentos ensinados aos alunos se baseassem somente no que eles são capazes de fazer, não haveria desenvolvimento. Os alunos precisam ser desafiados com novas atividades que podem parecer difíceis de serem solucionadas, mas que, com a ajuda de companheiros mais capacitados (professor ou colegas de turma), podem chegar à solução. O desafio, então, deve fazer parte da aprendizagem escolar para que os aprendizes sejam estimulados a sempre avançar em seu processo de desenvolvimento intelectual. Vale ressaltar que as atividades passadas aos alunos não podem ser tão complexas que sejam impossíveis de serem solucionadas. Tal fato geraria decepção e falta de motivação por parte dos alunos, provocando efeitos negativos na aprendizagem. Cabe ao professor investigar e analisar os seus alunos para que as atividades desenvolvidas sejam adequadas ao nível de desenvolvimento no qual elas se encontram. Vygotsky (2007, p. 103) postula que:

[...] aprendizado não é desenvolvimento; entretanto, o aprendizado adequadamente organizado resulta em desenvolvimento mental e põe em movimento vários processos de desenvolvimento que, de outra forma, seriam impossíveis de acontecer. Assim, o aprendizado é um aspecto necessário e universal do processo de desenvolvimento das funções psicológicas culturalmente organizadas e especificamente humanas.

Dentro da sala de aula de LE, o professor precisa estar consciente de sua importante função como mediador entre os aprendizes e a LE, envolvida em seu mundo ideológico, e ter cuidado ao planejar as aulas para que a língua alvo seja apresentada aos alunos de forma estimulante e desafiadora, mas não tão desafiadora que possa gerar o efeito contrário, o de desestímulo. Como veremos mais adiante no capítulo, as crianças, foco deste trabalho, não têm a mesma atenção do que os aprendizes adultos. Quando elas se deparam com atividades que parecem complicadas demais, elas facilmente passam a prestar atenção em outras coisas e perdem o foco na LE. De acordo com Carvalho (2005, p. 26): “teachers must be careful not to expect their children to produce language they are not able to.”¹⁶

¹⁶ Os professores devem ser cuidadosos para não esperar que as crianças produzam uma linguagem para a qual elas ainda não estão preparados. (tradução nossa)

Partindo do conceito de ZDP, Bruner (1984), um dos pioneiros no estudo sobre a interação entre a criança e o adulto, em parceria com Wood e Ross (apud PINTER, 2011), criou o conceito de *scaffolding* (andaime). Para os autores, esse conceito se refere ao tipo de ajuda dada, pelo parceiro mais experiente, às crianças durante a resolução de um problema, ou seja, enquanto elas se encontram na ZDP. Durante essa ajuda, o professor, no caso do ambiente de sala de aula, deve passar as estratégias corretas para que as atividades sejam solucionadas, simplificando, muitas vezes, algo mais complexo em atividades menores que estão ao alcance do conhecimento dos alunos. Além disso, durante o *scaffolding* (andaime) o professor deve atrair o interesse dos alunos para a atividade, aproximando-a do mundo deles, fato que proporciona uma identificação entre aluno e o assunto estudado. Não podemos esquecer que o professor também deve encorajar e ajudar os alunos caso dificuldades sejam encontradas durante a realização das atividades.¹⁷

O tipo de linguagem utilizada pelo professor durante o *scaffolding* (andaime) se mostra de fundamental importância: as instruções devem ser passadas de forma clara e coerente para que os alunos não enfrentem dificuldades além das necessárias enquanto estiverem engajados na solução das atividades. Apesar da grande importância para o ambiente escolar, Bruner não idealizou o conceito de *scaffolding* (andaime) somente tomando como referência a sala de aula, mas, sim, de uma maneira geral o processo de aprendizagem que ocorre enquanto as crianças se encontram na ZDP, situação que pode ser observada também no ambiente familiar delas, durante a interação com os pais em atividades do dia-a-dia.

Se Piaget e Vygotsky não atribuíram à linguagem um papel central no desenvolvimento da criança, Bruner lançou um olhar mais atento a como o desenvolvimento cognitivo das crianças se dá através da linguagem e, também, investigou o papel dela no momento da mediação, do *scaffolding* (andaime) entre adulto e criança: “For Bruner, language is the most important tool for cognitive growth, and he has investigated how adults use language to mediate the world for children and help them to solve problems.”¹⁸ (CAMERON, 2011, p. 8)

Outro conceito importante de Bruner (1984) é o de *formats*. Segundo o autor, a comunicação interpessoal é regada pelas relações sociais existentes entre os sujeitos participantes e, através dessas relações, o uso da linguagem adquire um padrão estável. Para que a criança entre na linguagem, ela precisa adentrar os *formats*, que ao proporcionarem uma estabilidade para as trocas comunicativas viabilizam a comunicação verbal:

¹⁷ Vale ressaltar que durante a análise dos dados não focalizaremos as estratégias utilizadas pela professora nas interações com as crianças observadas.

¹⁸ Para Bruner, a linguagem é a ferramenta mais importante para o crescimento cognitivo e ele investiga como os adultos a utilizam para mediar o mundo para as crianças e ajudá-las a solucionar problemas. (tradução nossa)

Let me define what I mean by a format. In order for the young child to enter into language, he must enter into social relationships of a kind that contextualize language in dialogue. A format is a simplified example of that class of relationships. It is a rule-bound microcosm in which the adult and child do things to and with each other. [...] Eventually they permit adult and child to do things with each other by the use of language as an adjunct to non-verbal means.¹⁹ (BRUNER, 1984, p. 76)

Os *formats* incorporam à linguagem rotinas que permitem a criança adentrar a corrente da comunicação verbal devido a uma certa previsibilidade das sequências enunciativas. Entretanto, os *formats* não introduzem apenas a rotina, o familiar, eles introduzem, também, algo que é sempre novo e individual, peculiar a cada contexto enunciativo que permite que o sujeito coloque a sua individualidade em jogo. Vale ressaltar que, segundo Bueno (2003, p. 73): “[...] a noção de gênero vem, pois ao encontro do conceito de *formats* desenvolvido por Bruner”.²⁰

Bruner (1983) exemplifica a sistematicidade dos *formats* ao explorar o jogo de esconde-esconde entre mãe e criança na infância. O autor analisou os jogos de Richard (0;6-1;9 de idade) e sua mãe, nos quais ela utilizava objetos, como um palhacinho que aparece e some, ou ela mesma se escondia para depois aparecer para Richard. Durante as análises desses jogos, Bruner afirma que existe uma estrutura sistemática neles e que, no início, a mãe tinha o papel total de agente enquanto a criança apenas observava. Com o passar do tempo, Richard assumiu o papel de agente do jogo e até mesmo passou a brincar sozinho. Nos primeiros jogos, as vocalizações de Richard se restringiam a balbucios excitados e a sons dirigidos de forma difusa. Já nos últimos jogos, a criança produzia lexemas (em extensão e contorno) e sons dirigidos ao parceiro. Os jogos proporcionaram a Richard, pela primeira vez, a oportunidade de entrar em contato com o uso sistemático da linguagem entre mãe e bebê. O *format* “jogo”, então, possibilitou que Richard, com o passar do tempo, se desenvolvesse através da linguagem. Vale ressaltar que os jogos sempre traziam algo de novo na estrutura sistemática do *format*, para que Richard tivesse, cada vez mais, a oportunidade de participar ativamente dos jogos.

¹⁹ Deixe-me definir o que eu quero dizer por formato. Para que as crianças pequenas entrem na linguagem, elas precisam adentrar relações sociais de um tipo que contextualize a linguagem no diálogo. Um formato é um exemplo simplificado dessa classe de relações. É um microcosmo regido por regras no qual o adulto e a criança fazem coisas para e com o outro. Eventualmente, os formatos permitem que o adulto e a criança façam coisas um com o outro por meio da linguagem como auxiliar a meios não-verbais. (tradução nossa)

²⁰ Abordaremos, no decorrer deste trabalho, a noção de gêneros do discurso de Bakhtin (1997) e em como ela se aplica às discussões sobre o ensino-aprendizagem de LE.

Esse conceito de *format* também pode ser importante se pensarmos no âmbito sala de aula de LE. Dentro desse contexto, o professor tem o papel de mediador e de condutor das rotinas, mas isso não significa que as crianças não devam participar ativamente das atividades em sala, pelo contrário: através do *scaffolding* (andaime) do professor, as crianças devem, assim como Richard no jogo e esconde-esconde, participar cada vez mais como agentes da própria aprendizagem, na medida em que se desenvolvem mais na LE. Ao abordar a importância das rotinas em sala de aula, Cameron (2001, p. 9) postula que:

The context and the familiarity of the event provide an opportunity for pupils to predict meaning and intention, but the routine also offers a way to add variation and novelty that can involve more complex language [...]. Routines then can provide opportunities for meaningful language development; they allow the child to actively make sense of new language from familiar experiences and provide a space for language growth. Routines will open up many possibilities for developing language skills.²¹

Consideramos importante ressaltar, aqui, que as reflexões de Piaget não serão o nosso foco durante as análises do *corpus*. Contudo, acreditamos que seja importante mencionar, mesmo que de forma resumida, algumas de suas contribuições por conta da relevância desse autor para os estudos sobre o desenvolvimento das crianças e sua visão do sujeito-criança como agente de seu próprio processo de aquisição/aprendizagem, no qual o conhecimento é constituído ativamente por ela.

1.3 Algumas considerações sobre o ensino-aprendizagem de LE para crianças

Iremos, a partir deste momento, traçar algumas considerações, que nos auxiliarão no momento das análises deste estudo, a respeito do ensino-aprendizagem de LE para crianças no ambiente escolar, seja ele em escolas regulares ou de idiomas. Além disso, discorreremos brevemente sobre como os diferentes tipos de contato entre crianças e uma outra língua podem influenciar na relação estabelecida entre eles.

²¹ O contexto e a familiaridade do evento fornecem a oportunidade para as crianças preverem o significado e a intenção, mas a rotina também oferece um caminho para adicionar a variação e a novidade que podem envolver uma linguagem mais complexa [...]. As rotinas podem, então, fornecer oportunidades para o desenvolvimento de linguagem significativa; elas permitem a criança a ativamente construir o significado da nova linguagem a partir de experiências familiares e dão espaço pra o desenvolvimento dela. As rotinas irão tornar acessíveis muitas possibilidades para desenvolver habilidades na linguagem. (tradução nossa)

Através de uma análise histórica sobre as abordagens de ensino de LE já criadas e implementadas ao redor do mundo, como mostramos na seção anterior, podemos verificar que o aprendiz adulto sempre foi o maior público alvo desse tipo de ensino. Entretanto, os cursos voltados para o ensino-aprendizagem infantil de outra língua devem focar as necessidades e as habilidades do aprendiz criança, que são predominantemente distintas das de um adulto.

Atualmente, em nossa sociedade, adultos são levados a iniciar os estudos sobre uma LE por diversas razões, principalmente influenciados por pressões sociais que exigem deles habilidades de compreensão e comunicação no inglês em uma ou mais LEs nos ambientes de trabalho e estudo. Já as crianças, geralmente, iniciam um curso de LE por conta da motivação dos pais, que acreditam que tal tipo de estudo pode beneficiar o desenvolvimento intelectual de seus filhos e, futuramente, torná-los aptos a lidar facilmente com as exigências sociais descritas acima que os aprendizes adultos constantemente enfrentam. Para as crianças, as aulas de LE são encaradas como uma brincadeira compartilhada entre elas, os colegas de turma e o professor.

López e Méndez (2004) afirmam que por terem motivações tão distintas, os cursos de LE voltados para crianças não são desenvolvidos de maneira tão intensa como os cursos de alunos adultos. Além disso, Mur (apud López e Méndez, 2004) discorre que as crianças chegam à escola cheias de habilidades que devem ser exploradas. A autora ainda lista algumas características gerais do aprendiz criança: “children have the ability for indirect learning; they have a lively imagination; by nature they are creative in different communication situations; they are able to grasp the gist of a message; children love speaking.”²² (p. 165)

De maneira mais detalhada, López e Méndez (2004) descrevem algumas habilidades das crianças em diferentes idades. Destacaremos aqui os pontos, considerados por nós, mais relevantes para o nosso estudo das idades de 3 a 5 anos (mesma idade das crianças que compõem o nosso *corpus*):

Children from 3-4 constantly move, jump, go up and down the stairs [...] etc. They are interested in their body and other people’s body. [...] They focus their attention in the movement games. In their interactions with their classmates they demonstrate their first strategies of social insertion, [...] they follow the basic rules of the use of objects and spaces.

Children from 4-5 perform their movements with more and more precision. [...] They use symbolic and simulation games as a natural resource of

²² As crianças têm habilidade para a aprendizagem indireta; elas têm uma imaginação ativa; por natureza elas são criativas em diferentes situações comunicativas; elas estão aptas a compreender a essência de uma mensagem; as crianças amam falar. (tradução nossa)

expression and recreation of habitual situations which are important for them. [...] They look for the adults' agreement and try to please them by repeating what they say or asking them questions about what to do and how. [...] Their behaviour is more and more social.

Children from 5-6 feel safe and autonomous in their movement [...]. They need more and more to share their games with other children they are interested in learning different games and social rules, they invent fantastic stories and like that someone else tells them these stories. [...] These children enjoy speaking and explaining things to the others, such as what they did yesterday, simple jokes, they ask for the meaning of unknown words, they define words [...] ²³ (p. 165-166)

Podemos encontrar algumas dessas características no comportamento das alunas por nós observadas: Fernanda (3;6 – 3;9), Giovana (5;2 – 5;5) e Júlia (5;6 – 5;9). Fernanda, a mais nova delas, é a que menos interage com a professora e as outras colegas, principalmente no início do semestre letivo, momento no qual o ambiente da sala de aula de LE ainda é muito novo para ela. Além disso, Fernanda mostrou-se especialmente animada com as atividades que envolviam momentos corporais, como os exercícios de TPR (*Total Physical Response*) e as danças ensinadas pela professora. Já as colegas Giovana e Júlia, as mais velhas, perguntavam mais sobre as atividades, tiravam dúvidas sobre as instruções para realizá-las e ajudavam Fernanda quando percebiam que a colega estava com dificuldade em executar alguma tarefa em sala de aula. Giovana e Júlia também conversavam mais entre si, enquanto que Fernanda geralmente interagiu com a professora. As alunas mais velhas, então, engajavam-se mais na comunicação interpessoal.

Fato muito comum nos estudos que envolvem o desenvolvimento da criança é, como apresentado pelas autoras López e Méndez (2004), a tentativa de generalização das características mais proeminentes das crianças em cada idade. Acreditamos que tais estudos possam contribuir de certa forma para a orientação de professores para que eles saibam moldar de forma mais adequada as suas técnicas em sala de aula de acordo com as

²³ Crianças de 3 a 4 anos de idade constantemente se movem, pulam [...] etc. Elas são interessadas em seu corpo e no corpo de outras pessoas. [...] Elas focam sua atenção em jogos de movimento. Nas interações com os colegas de turma, elas demonstram as suas primeiras estratégias de inserção social. [...] elas seguem regras básicas sobre o uso de objetos e espaços.

Crianças de 4 a 5 anos de idade realizam seus movimentos com mais e mais precisão. [...] Elas usam jogos simbólicos e de simulação como um recurso natural de expressão e recreação das situações habituais que são importantes para elas. [...] Elas procuram o consentimento dos adultos e tentam agradá-los, repetindo o que eles disseram ou perguntando sobre o que fazer e como. [...] O comportamento delas é mais e mais social.

Crianças de 5 a 6 anos de idade sentem-se seguras e autônomas em seus movimentos [...]. Elas precisam mais e mais compartilhar seus jogos com outras crianças; elas são interessadas em aprender diferentes jogos e regras sociais; elas inventam histórias fantásticas e gostam que outra pessoa contem para elas essas histórias. [...] Essas crianças gostam de falar e explicar coisas para os outros, como o que eles fizeram ontem, piadas simples; elas perguntam sobre o significado de palavras desconhecidas; elas definem palavras [...]. (tradução nossa)

características de cada turma de alunos. Entretanto, não podemos concordar com a visão de que todas as crianças de uma certa idade desenvolvam-se de forma igual. Cada criança tem um percurso único, particular. E os professores de LE precisam estar atentos às necessidades e às habilidades específicas de cada um de seus alunos, trabalhando as atividades em sala de aula de acordo com elas.

Uma característica importante que deve ser considerada no ensino formal de LE é que as crianças possuem níveis de desenvolvimento diferentes em sua LM e, portanto, podem apresentar dificuldades particulares com relação à língua alvo. Algumas, durante as atividades, estarão mais na ZDP que outras. Consequentemente, o professor deve direcionar atenção especial para os diferentes tipos de alunos e não exigir que eles produzam algo para o qual ainda não estão prontos, fato que pode gerar frustração e desestímulo por parte deles. Caso as atividades sejam desenvolvidas em pares ou grupos de alunos, cabe ao professor organizar a divisão deles para que, em um mesmo par/grupo, alunos que se encontram na Zona de Desenvolvimento Real e outras na ZDP possam atuar em contribuição.

Ao ponderar que a aprendizagem é um processo social que se dá na relação entre os sujeitos, que trazem consigo a sua experiência de mundo para a sala de aula, devemos considerar que as crianças ainda não possuem um conhecimento de mundo muito extenso, devido à pouca idade. Portanto, a aquisição/aprendizagem de LE deve estar relacionada ao mundo das crianças, para que os conhecimentos estejam disponíveis para elas e sejam significativos também. Sobre essa questão, Cameron (2001, p. 19) discorre:

Children actively try to ‘make sense’, i.e. to find and construct a meaning and purpose for what adults say to them and ask them to do. They can only make sense of terms in their world knowledge, which is limited and partial. Teachers thus need to examine classroom activities from the child’s point of view in order to assess whether pupils will understand what to do or will be able to make sense of new language.²⁴

Exemplos de atividades que geralmente são significativas para as crianças envolvem assuntos relacionados aos animais, às cores, aos brinquedos, às frutas etc., ou seja, assuntos que já fazem parte do mundo delas mesmo antes da aquisição/aprendizagem de LE. Segundo Carvalho (2005, p. 23): “The teaching/learning process should follow a child’s natural

²⁴ As crianças ativamente tentar construir o significado, isto é, encontrar e construir o significado e o propósito daquilo que os adultos falam e pedem para eles fazerem. Elas apenas podem entender de acordo com o conhecimento de mundo delas, que é limitado e parcial. Os professores, então, precisam avaliar as atividades de sala de aula do ponto de vistas das crianças para avaliar se elas compreenderão o que fazer ou conseguirão entender a nova linguagem. (tradução nossa)

development, avoiding using themes or skills that are beyond the reach of the pupil. The themes and activities must be focused on the world and the interests of the child.”²⁵

Outra característica importante da aquisição/aprendizagem infantil é que as crianças focam a sua atenção por um tempo menor do que os adultos e, conseqüentemente, se distraem mais facilmente. Esse fato exige que o professor de LE utilize diferentes atividades em sala de aula que não sejam tão longas, assim, as crianças podem manter a atenção durante todo o desenvolvimento delas.

O tipo de *scaffolding* (andaime) fornecido pelo professor também é de extrema importância, já que se as crianças considerarem que a atividade em questão é muito difícil, elas facilmente perderão o foco e passarão a prestar atenção em algum outro elemento da sala de aula. Carvalho (2005, p. 21) reforça essa característica, ao afirmar que: “[...] very young children have a fairly short attention span. In few minutes, they can get bored and change their attention to different or new things.”²⁶ As crianças pequenas mostram-se particularmente interessadas em atividades que envolvem recursos visuais, como os desenhos. Além disso, atividades de colorir, desenhar, e outras que envolvem movimentos físicos, também, mostram-se estimulantes para os aprendizes infantis (LÓPEZ, MÉNDEZ, 2004).

É importante esclarecer, também, que a relação estabelecida entre crianças e mais de uma língua é totalmente influenciada pela forma com a qual o contato entre elas é estabelecido. A vivência com uma LE, no caso das crianças analisadas neste trabalho, se distancia de um ambiente bilíngue “clássico”, no qual a criança tem contato com duas línguas desde o nascimento, geralmente porque a mãe ou o pai são falantes de línguas diferentes. Nesse caso, a comunicação diária no ambiente familiar acontece através de duas LMs. Já, para as crianças monolíngues que começam a entrar em contato com uma LE em um ambiente escolar, a relação entre aprendiz e língua alvo ocorre através da mediação do professor; e a sala de aula é, geralmente, o ambiente onde se dá a maior exposição à LE na rotina da criança.

O tipo de ensino, por nós observado, em uma escola de idiomas, também se distancia do ensino das escolas bilíngues. Nelas, os alunos entram em contato com a LE com maior frequência, já que, geralmente, algumas das matérias escolares são ensinadas pelos professores utilizando a língua alvo. Portanto, dentro do ambiente das escolas bilíngues, a LE é o meio de comunicação entre alunos e professores em determinados momentos. No caso das

²⁵ O processo de ensino/aprendizagem deve seguir o desenvolvimento natural da criança, evitando usar temas ou habilidades que estão além do alcance dela. Os temas e atividades tem que ser focados no mundo e nos interesses da criança. (tradução nossa)

²⁶ [...] crianças muito pequenas tem um período de atenção bem curto. Em poucos minutos, elas podem ficar entediadas e mudar a atenção delas para coisas novas e diferentes. (tradução nossa)

escolas de idiomas, os alunos geralmente têm uma (ou mais) aula(s) por semana sobre a LE, na qual tanto essa língua quanto a LM são usadas na condução das atividades pelo professor em *code-switching*.²⁷

Atualmente, pelo fato de o inglês, língua aqui analisada, estar constantemente presente nos mais diversos meios de comunicação, a criança-aprendiz têm maiores oportunidades de contato com ela, por exemplo, através de desenhos animados estrangeiros, músicas, filmes, jogos de computador e etc. Mesmo com essa possível presença mais constante do inglês no dia-a-dia da criança-aprendiz, o uso dessa LE no ambiente familiar não acontece como no caso da criança bilíngue, já que os pais ou responsáveis têm a mesma LM e a utilizam como meio de comunicação. A relação, então, entre criança-aprendiz e criança bilíngue com a LE configura-se de forma expressivamente distinta.

Os pais têm papel fundamental na construção da relação do aprendiz com a LE. Eles podem motivar a criança a se envolver mais com língua, disponibilizando recursos que fazem uso dela (como citamos acima, filmes, músicas, e etc.) e mostrando interesse pela aquisição/aprendizagem dos filhos. Por exemplo, os pais podem perguntar o que as crianças aprenderam, como foi a aula, do que elas gostaram mais, e, ao fazer isso, construir uma relação de afetividade maior da criança com a língua alvo.²⁸

Considerando-se que língua e cultura são determinantes na nossa constituição como sujeitos, no caso da criança bilíngue, a relação com as duas LMs é parte constitutiva de sua subjetividade desde o nascimento e é enraizada em sua realidade social, mediada, geralmente, pelo pai ou pela mãe. Com a criança-aprendiz, a aquisição/aprendizagem de outra língua depende de uma relação que deve ser construída pela criança e pelo professor (podendo contar com a ajuda dos pais), uma relação que envolve também a constituição emocional dos aprendizes e, para que o resultado em sala de aula seja positivo, devem existir laços de afetividade entre criança e LE, ou seja, elas precisam gostar de estudar a língua alvo, querer explorar essa língua e se divertir com ela. Pinter (2011, p. 32, grifo nosso) assevera que:

Language learning is not just a cognitive activity concerned with remembering words and using effective strategies to recall, retain or reconstruct information. It is also important to acknowledge that children's language learning is embedded in their emotional development. *Learning a new language may involve negotiating new identities and it is bound up with*

²⁷ Alternância de línguas

²⁸ No capítulo sobre a metodologia deste trabalho, relataremos alguns fatos sobre a realidade vivenciada entre os pais, os aprendizes por nós observados e a LE.

*who we are, who we would like to become, how we feel about ourselves and how we form social relationships.*²⁹

Ao adquirir/aprender uma LE, o aprendiz precisa estar aberto a essa nova experiência que está relacionada ao novo, ao desafio, ao querer também se tornar uma pessoa diferente, a negociar “novas identidades”, como elaborado por Pinter (2011), Falasca (2012) e Bueno (2013). Claro que no caso das crianças, principalmente das mais novas, esse processo de abertura à LE é inconsciente e ocorre através dos laços de afetividade dos aprendizes com a língua alvo, envolvida em seus aspectos culturais. Esses laços podem ser constituídos anteriormente à aquisição/aprendizagem formal e constantemente estabelecidos pelos pais e, também, pelo professor.

Essas questões serão melhor discutidas no momento da análise dos dados de fala das crianças aqui analisadas e que pertencem a uma realidade de ensino/aprendizagem de escolas de idiomas.

1.4 Língua, enunciado e oração

Nesta seção, abordaremos detalhadamente a concepção adotada pelo presente trabalho de língua(gem), enunciado e oração partindo, principalmente, das ideias tecidas por Bakhtin/Volochinov (1976, 2010) e por Bakhtin (1997). Tal delineamento faz-se necessário para que possamos compreender melhor como discorrer sobre as relações entre as ideias bakhtinianas e área de aquisição/aprendizagem de LE.

Iniciaremos a nossa busca por uma definição de língua(gem) através de discussões a respeito do signo ideológico. Segundo Bakhtin/Volochinov (2010), o signo ideológico possui uma realidade física, por exemplo, no caso da palavra falada, o som, e precisa refletir uma outra realidade: “tudo o que é ideológico possui um *significado* e remete a algo situado fora de si mesmo” (p. 31, grifo do autor). Os autores afirmam que:

²⁹ A aprendizagem de línguas não é apenas uma atividade cognitiva relacionada a lembrar palavras e usar estratégias efetivas para lembrar, reter e reconstruir informação. É importante reconhecer também que a aprendizagem de língua por crianças é envolvida no desenvolvimento emocional delas. Aprender uma nova língua pode envolver negociar novas identidades e é ligada a quem nós somos, quem nós gostaríamos de nos tornar, como nos sentimos sobre nós mesmos e em como formamos nossas relações sociais. (tradução nossa)

Cada signo ideológico é não apenas um reflexo, uma sombra da realidade, mas também um fragmento material dessa realidade. Todo fenômeno que funciona como signo ideológico tem uma encarnação material, seja como som, como massa física, como cor, como movimento do corpo ou como outra coisa qualquer. Nesse sentido a realidade do signo é totalmente objetiva e, portanto, passível de um estudo metodologicamente unitário e objetivo. (2010, p. 33)

Além disso, os autores afirmam que “o domínio do ideológico coincide com o domínio dos signos: são mutuamente correspondentes. Ali onde o signo se encontra, encontra-se também o ideológico. *Tudo o que é ideológico possui um valor semiótico.*” (2010, p. 32-33, grifo do autor). Portanto, a palavra, como exemplo de signo ideológico, é por natureza ideológica, já que reflete uma outra realidade fora de sua condição física. Cada reflexo da realidade lançado pela palavra é determinado pelo contexto enunciativo em que se dá a comunicação entre as pessoas. A importância desse contexto será abordada no decorrer desta seção:

A palavra é o fenômeno ideológico por excelência. A realidade toda da palavra é absorvida por sua função de signo. A palavra não comporta nada que não esteja ligado a essa função, nada que não tenha sido gerado por ela. A palavra é o modo mais puro e sensível de relação social.” (BAKHTIN/VOLOCHINOV, 2010, p. 36)

Ao ser o “modo mais puro e sensível de relação social” (BAKHTIN/VOLOCHINOV, 2010, p. 36), a palavra, e conseqüentemente, a língua(gem), revela mais uma de suas características: ela é um fenômeno de base social, ou seja, ela nasce e se desenvolve nas relações entre os sujeitos. A própria consciência humana começa a se constituir através da palavra enquanto signo ideológico. Portanto, a consciência de cada um dos seres humanos tem o seu despertar no contato com a alteridade e só pode ser compreendida em uma análise de fundo sociológico e não individual. Como afirma Bakhtin/Volochinov (2010, p. 35-36):

A única definição objetiva possível da consciência é de ordem sociológica. A consciência não pode derivar diretamente da natureza, como tentaram e ainda tentam mostrar o materialismo mecanicista ingênuo e a psicologia contemporânea (sob suas diferentes formas: biológica, behaviorista, etc.) A ideologia não pode derivar da consciência como pretendem o idealismo e o positivismo psicologista. A consciência adquire forma e existência nos signos criados por um grupo organizado no curso de relações sociais. Os signos são o alimento da consciência individual, a matéria de seu desenvolvimento, e ela reflete sua lógica e leis. A lógica da consciência é a lógica da comunicação ideológica, da interação semiótica de um grupo social. Se privarmos a consciência de seu conteúdo semiótico e ideológico, não sobra nada. A imagem, a palavra, o gesto significante, etc. constituem seu único abrigo. Fora desse material, há apenas o simples ato fisiológico,

não esclarecido pela consciência, desprovido do sentido que os signos lhe conferem.

Se o signo ideológico desperta a consciência humana, podemos afirmar que a constituição primeira dela se dá através da LM de cada sujeito. Ao aprender/adquirir uma LE, o sujeito amplia a constituição de sua consciência através da língua alvo, já que ela traz à tona uma realidade linguística envolvida em um mundo ideológico distinto da LM, mundo este caracterizado, geralmente, pelos países falantes nativos da LE em questão e por suas representações de cultura.

Ao abordar a consciência, Bakhtin/Volochinov (2010) fala sobre a compreensão. Para o autor a compreensão se dá pela oposição entre os signos, pois para compreender um signo utilizamos outros: “afinal compreender um signo consiste em aproximar o signo apreendido de outros signos conhecidos; em outros termos, a compreensão é uma resposta a um signo por meio de signos” (p. 34). No início da aprendizagem/aquisição de uma LE, a compreensão de um signo se dá através dos signos da LM, já que esses são os signos mais acessíveis à consciência do sujeito-aprendiz, enquanto que os signos estrangeiros ainda são escassos. Com o tempo de vivência do sujeito-aprendiz na LE, ele compreende os signos mais facilmente através da própria LE, uma vez que sua consciência está em um processo mais aprofundado de constituição na língua alvo. Portanto, a relação feita pelos aprendizes entre LM e LE se mostra necessária, principalmente em um estágio mais inicial da aprendizagem/aquisição, para a compreensão dos signos estrangeiros.

A relação entre o eu e o outro também é parte essencial da natureza da língua(gem), já que a palavra do eu é sempre constituída pela palavra do outro, ou seja, o eu cria o seu próprio discurso com o discurso alheio, e esse fato constitui a faceta social da língua(gem). Como Fiorin (2006, p. 30) afirma: “O primeiro conceito de dialogismo diz respeito, pois, ao modo de funcionamento real da linguagem: todos os enunciados constituem-se a partir de outros.” O autor ainda esclarece que Bakhtin, ao refletir sobre a relação entre o eu e o outro, não se preocupou exatamente com o diálogo face a face, mas, sim, com relações entre posições sociais, ou seja, posições ideológicas. Essas posições sociais trazem à tona as relações de poder existentes em qualquer sociedade. Se pensarmos no contexto deste trabalho, o de sala de aula, a relação de poder mais clara é entre professor e aluno, na qual a posição do professor é (na teoria) hierarquicamente mais influente do que a do aluno:

Uma análise mais minuciosa revelaria a importância incomensurável do componente hierárquico no processo de interação verbal, a influência

poderosa que exerce a organização hierarquizada das relações sociais sobre as formas de enunciação. O respeito às regras da “etiqueta”, do “bem-falar” e as demais formas de adaptação da enunciação à organização hierarquizada da sociedade têm uma importância imensa no processo de explicitação dos principais modos de comportamento. (BAKHTIN/VOLOCHINOV, 2010, p. 44-45)

Outro ponto essencial das reflexões bakhtinianas é a distinção entre oração e enunciado. Bakhtin (1997) detalha as diferenças existentes entre os dois termos e tal diferenciação pode contribuir positivamente para os estudos sobre LE. Abordaremos, primeiramente, o mais importante dos termos, o enunciado. Para o autor, o enunciado é a unidade real da comunicação verbal. O discurso dos sujeitos se molda às estruturas do enunciado para a transmissão dos significados. O enunciado sempre “é um elo na cadeia da comunicação verbal” (BAKHTIN, 1997, p. 320), ou seja, ele sempre é uma resposta aos enunciados anteriores de outros sujeitos e, também, gera respostas consequentes:

O enunciado está repleto de ecos e lembranças de outros enunciados, aos quais está vinculado no interior de uma esfera comum da comunicação verbal. O enunciado deve ser considerado acima de tudo como uma resposta a enunciados dentro de uma dada esfera (a palavra ‘resposta’ é empregada aqui no sentido lato): refuta-os, confirma-os, completa-os, baseia-se neles, supõe-nos conhecidos e, de um modo ou de outro, conta com eles. Não se pode esquecer que o enunciado ocupa uma posição *definida* numa dada esfera da comunicação verbal relativa a um dado problema, a uma dada questão, etc. Não podemos determinar nossa posição sem correlacioná-la com outras posições. É por esta razão que o enunciado é repleto de reações-respostas a outros enunciados numa dada esfera da comunicação verbal. (BAKHTIN, 1997, p. 316, grifo do autor)

Na sala de aula de LE para crianças, o discurso do sujeito-aprendiz, repleto de enunciados elaborados na interação social, forma um elo de comunicação com o discurso dos outros alunos e do professor, que ocupa o papel de mediador entre as crianças e a LE (discursos esses que são envoltos em valores sociais). Portanto, muito do discurso dos aprendizes advém dessa relação dialógico-discursiva estabelecida com o professor; este que, no caso dos aprendizes analisados neste estudo, é, geralmente, a maior referência dos discursos outros na língua alvo.

Devido ao fato de um enunciado ser uma resposta a outros enunciados, a língua(gem) evidencia-se como um fenômeno dialógico, ou seja, o discurso do eu sempre se constitui através do discurso do outro: “O enunciado está voltado não só para o seu objeto, mas também para o discurso do outro acerca desse objeto” (BAKHTIN, 1997, p. 320). A característica dialógica da língua(gem) é uma das mais relevantes apontadas nas reflexões do

Círculo e de Bakhtin. Segundo esse autor (1997), o sujeito não é um Adão que fala pela primeira vez sobre determinado objeto. Pelo contrário, ao falar sobre tal objeto, o sujeito confronta o que fala com os discursos anteriores a respeito do mesmo objeto, configurando o dialogismo da língua(gem).

[...] todo enunciado além do objeto de seu teor, sempre responde (no sentido lato da palavra), de uma forma ou de outra, a enunciados do outro anteriores. O locutor não é um Adão, e por isso o objeto de seu discurso se torna, inevitavelmente, o ponto de onde se encontram as opiniões de interlocutores imediatos (numa conversa ou numa discussão acerca de qualquer acontecimento da vida cotidiana) ou então as visões do mundo, as tendências, as teorias, etc. (na esfera da comunicação cultural). (BAKHTIN, 1997, p. 319-320)

Desta forma, o sujeito, ao colocar o seu discurso em ação, leva em consideração o discurso do outro para falar sobre determinado objeto. No discurso do eu podemos, então, encontrar vestígios do discurso alheio, algumas vezes de forma mais clara, outra vezes de forma mais obscura: “[...] em todo enunciado, contanto que o examinemos com apuro, levando em conta as condições concretas de comunicação verbal, descobriremos as palavras do outro ocultas ou semi-ocultas, e com graus mais diferentes de alteridade” (BAKHTIN, 1997, p. 318).

Além disso, na atitude responsiva, o discurso do eu molda-se de acordo com o contexto enunciativo onde se dá a comunicação verbal, por exemplo, o local onde os sujeitos estão em interação (formal ou informal), o grau de intimidade entre o locutor e o interlocutor, os níveis de hierarquia entre eles e o assunto abordado marcam o discurso do sujeito. Bakhtin/Volochinov (2010, p. 128) diz que: “A comunicação verbal não poderá ser compreendida e explicada fora desse vínculo com a situação concreta.” Portanto, a língua revela-se como um fenômeno de base social, que deve ser entendido nas das relações entre os sujeitos:

A verdadeira substância da língua não é constituída por um sistema abstrato de formas linguísticas nem pela enunciação monológica isolada, nem pelo ato psicofisiológico de sua produção, mas pelo fenômeno social da *interação verbal*, realizada através da *enunciação* ou das *enunciações*. A interação verbal constitui assim a realidade fundamental da língua. (BAKHTIN/VOLOCHINOV, 2010, p. 127, grifo do autor)

Dessa concepção de língua vêm as críticas feitas por Bakhtin/Volochinov (2010) a duas orientações do pensamento linguístico, o subjetivismo idealista e o objetivismo abstrato. A

primeira das orientações entende que a língua é essencialmente histórica e que a passagem de uma mudança a outra na língua ocorre através de atos individuais. Dentro desta orientação, estudar o fenômeno linguístico “[...] significa reduzi-lo a um ato significativo (por vezes mesmo racional) de criação individual” (BAKHTIN/VOLOCHINOV, 2010, p. 74). Já a segunda orientação, o objetivismo abstrato, que tem como representante Saussure, compreende a essência da língua como um sistema abstrato de normas. Cada enunciação é individual, mas só é possível porque existe um sistema de normas imutáveis, que permite que os sujeitos falantes se comuniquem. Caso esse sistema de normas não existisse, a comunicação entre as pessoas não seria possível. Para o objetivismo abstrato, “a língua opõe-se ao indivíduo enquanto norma indestrutível, peremptória, que o indivíduo só pode aceitar como tal.” (BAKHTIN/VOLOCHINOV, 2010, p. 80-81)

Passemos, então, a abordar as características da oração. Segundo Bakhtin (1997), a oração, assim como a palavra, são unidades da língua e possuem uma natureza gramatical. Devido a essa natureza a oração e a palavra não estão diretamente relacionadas a qualquer realidade comunicativa. Sendo assim, elas não possuem a capacidade de suscitar uma resposta do interlocutor. Os sujeitos têm à disposição uma imensidão de palavras, que, a princípio, são neutras, para que elas sejam utilizadas em diferentes contextos nas relações comunicativas. Ao colocar uma oração, ou uma palavra, em um determinado contexto, ligado a uma realidade concreta, essas unidades se tornam enunciados e passam a ser unidades da comunicação verbal.

O autor (1997) assevera, portanto, que as orações e as palavras não são de ninguém, não possuem dono. Elas possuem uma natureza gramatical e constituem um arsenal de recursos linguísticos que podem ser utilizados pelos sujeitos nos mais diversos contextos: “as palavras não são de ninguém e não comportam juízo de valor. Estão a serviço de qualquer locutor e de qualquer juízo de valor, que podem mesmo ser totalmente diferentes, até mesmo contrários.” (BAKHTIN, 1997, p. 309) Por ser neutra, a oração, como também a palavra, não tem expressividade. Somente quando utilizamos a oração em um contexto determinado é que podemos atribuir-lhe expressividade, utilizando, por exemplo, a entonação para isso:

No sistema da língua, ou seja, fora do enunciado, essa entonação não existe. A oração e a palavra, enquanto unidades da língua, não tem entonação expressiva. Se uma palavra isolada é proferida com uma entonação expressiva, já não é uma palavra, mas um enunciado completo, realizado por uma única palavra (não há razão para convertê-la numa oração). (BAKHTIN, 1997, p. 309)

Outra característica da oração é que ela não está ligada a nenhuma realidade concreta. As orações, portanto, são construções linguísticas descontextualizadas e, por isso, não formam elos na cadeia da comunicação verbal, como os enunciados. A falta de elos da oração se deve ao fato de ela, descontextualizada, não ser resposta aos enunciados do outro e, conseqüentemente, não suscitar resposta alguma. Ao analisarmos orações isoladas, sem colocá-las em um contexto enunciativo possível, não encontraremos uma das características mais importantes da língua(gem) dentro das reflexões bakhtinianas e do Círculo: a faceta dialógica. Assim sendo, o discurso do eu só pode se constituir através do discurso do outro em enunciados. Bakhtin (1997, p. 297) afirma que a oração:

[...] não está em contato imediato com a realidade (com a situação transverbal) e tampouco está em relação imediata com os enunciados do outro, não possui uma significação plena nem uma capacidade de suscitar a atitude responsiva do outro locutor, ou seja, de determinar uma resposta. A oração, como unidade da língua, é de natureza gramatical e tem fronteiras, um acabamento, uma unidade que se prendem à gramática (é no interior do todo do enunciado e do ponto de vista desse todo que a oração alcança propriedades estilísticas.

O uso de orações e palavras isoladas no ensino de LE se mostra difundido nas salas de aulas atualmente. Muitos métodos de ensino se reduzem a apresentar a LE, muitas vezes, através delas. Tal atitude não se mostra a mais eficaz, já que, como vimos, as orações e as palavras são neutras, ou seja, elas não se ligam a contexto nenhum e não estão na corrente da comunicação verbal. Elas não representam, portanto, a LE de forma viva e dinâmica, fato que pode gerar dificuldades no processo de ensino-aprendizagem.

1.5 Descodificar/compreender e identificar/reconhecer

Bakhtin/Volochinov (2010) confronta as noções de “descodificação/compreensão” e “identificação/reconhecimento”, afirmando que para descodificar uma determinada forma linguística é preciso que o sujeito compreenda o significado dela dentro de um determinado contexto enunciativo. Se pensarmos que muitas vezes as formas linguísticas podem mudar de significado, dependendo do contexto no qual elas se encontram, o sujeito ao decodificar é capaz de perceber as mudanças de significado que podem surgir com a mudança de contexto. A entoação é um grande recurso expressivo que auxilia o sujeito a compreender o significado

dos enunciados (BAKHTIN, 1997). Pensemos em um exemplo que pode ocorrer na sala de aula de LE, no caso uma sala de inglês, foco deste trabalho: durante a aula, o professor passa um exercício que fornece um grupo de adjetivos. Estes adjetivos devem ser encaixados em orações da forma mais coerente possível, de acordo com o significado de cada uma delas. Para corrigir o exercício, o professor pede que um aluno por vez dê a resposta correta para que toda a sala ouça. Desta forma, todos os alunos podem pegar as respostas e tirar as dúvidas pendentes. Quando o último aluno está prestes a dar a resposta para a última oração, o professor pode se dirigir a ele dizer: “Pay attention! This answer is very difficult!”³⁰ Se o aluno descodificar esses enunciados, ele compreenderá que o professor está brincando com a situação e que a última resposta é óbvia, pois é a única que restou no exercício. Agora, se o aluno apenas identificar as orações, ele pode até pensar que o professor não acredita em sua capacidade de responder corretamente, fato que pode gerar constrangimentos tanto por parte do aluno, quando por parte do professor. Para Bakhtin/Volochinov (2010, p. 96), então:

o essencial na tarefa de descodificação não consiste em reconhecer a forma utilizada, mas compreendê-la num contexto concreto preciso, compreender sua significação numa enunciação particular. Em suma, trata-se de perceber seu caráter de novidade e não somente sua conformidade à norma.

A noção de “identificação/reconhecimento” diferencia-se muito da habilidade de descodificar/compreender. A pura identificação está relacionada à noção de “sinal” colocada por Bakhtin/Volochinov (2010, p. 96). Para o autor, o sinal possui um conteúdo único, diferentemente do signo linguístico que se molda dentro de cada enunciado específico, adquirindo um significado apropriado para cada contexto discursivo. O sinal “[...] não pode substituir, nem refletir, nem refratar nada; constitui apenas um instrumento técnico para designar este ou aquele objeto (preciso e imutável) ou este ou aquele acontecimento (igualmente preciso e imutável)” (BAKHTIN/VOLOCHINOV, 2010, p. 96). A palavra dicionarizada é um exemplo de sinal, mas, se essa palavra for colocada dentro de um enunciado, que está ligado a algum contexto específico, já não é mais um sinal, mas, sim, um signo linguístico. Vale ressaltar que identificar/reconhecer as formas linguísticas é um processo importante no ensino-aprendizagem de LE, porém o aprendiz não pode ficar somente nesse processo, ele precisa avançar, ou seja, descodificar/compreender a LE para que, assim, ele entre em contato com a língua viva em uso.

³⁰ “Preste atenção! Essa resposta é muito difícil!” (tradução nossa)

Bakhtin/Volochinov (2010) ainda discorre que no processo de aquisição da LM, os sujeitos não percebem o processo de identificação/reconhecimento, mas durante a aquisição/aprendizagem de LE, a percepção é outra:

No processo de assimilação de uma língua estrangeira, sente-se a ‘sinalidade’ e o reconhecimento, que não foram ainda dominados: a língua ainda não se tornou língua. A assimilação ideal de uma língua estrangeira dá-se quando o sinal é completamente absorvido pelo signo e o reconhecimento pela compreensão. (BAKHTIN/VOLOCHINOV, 2010, p. 97-98)

Se ponderarmos que o despertar da consciência humana se dá através da língua(gem), no uso dela pra comunicação, não é possível se conceber o sujeito separado de sua língua(gem) e de suas relações sociais. Elas fazem parte de uma mesma realidade, ambas apresentadas para o sujeito, ao mesmo tempo, desde o seu nascimento. Já na aquisição/aprendizagem de LE o mundo (linguístico e ideológico) já está todo constituído e o aprendiz precisa reformular esse mundo através da LE para que, dessa forma, a língua alvo em sua vida, em seu mundo, possa ser significativa para ele.

O que acontece com muitos aprendizes de LE é que eles apenas identificam/reconhecem as formas linguísticas estrangeiras. Eles, muitas vezes, não conseguem decodificar/compreender, pois ela lhes é apresentada de forma descontextualizada, fora da corrente da comunicação verbal e, por isso, não se mostra significativa. Ao apresentar formas linguísticas descontextualizadas para os aprendizes, e, frequentemente, esperando que eles as decorem, vários métodos de ensino contribuem para o insucesso do processo de ensino-aprendizagem e a conseqüente frustração dos aprendizes. Acreditamos, portanto, que essas reflexões bakhtinianas e do Círculo (1976, 1997, 2010) a respeito da língua(gem) e da língua podem contribuir de forma muito positiva para uma reformulação teórica na forma de se analisar a LE em um contexto de ensino-aprendizagem.

1.6 Sujeito, subjetividade e individualidade

Com o intuito de aprofundar as discussões teóricas que servem como base para este trabalho, discutiremos o uso dos termos “sujeito”, “subjetividade” e “individualidade” na presente pesquisa. Utilizaremos, novamente, as reflexões bakhtinianas e do Círculo (1976,

1997, 2010) para embasar essa discussão, além de outros autores, como Fiorin (2006), Geraldi (2010), Del Ré, et al (2012). Vale ressaltar que abordaremos o termo “sujeito” como centralizador das reflexões aqui feitas e relacionaremos os outros termos (“subjetividade” e “individualidade”) a ele.

É importante esclarecer que ao longo das obras bakhtinianas e do Círculo, tais termos, por nós aqui utilizados, são colocados, em certos momentos como sinônimos e, em outros momentos, como termos distintos (DEL RÉ, HILÁRIO, VIEIRA, 2012, p. 60). A nossa intenção não é estabelecer uma conceptualização fechada e final, mas, sim, definir parâmetros que possam guiar as nossas reflexões teóricas e análises de dados no âmbito deste específico trabalho de pesquisa. Como Geraldi (2010) afirma, Bakhtin não chegou claramente a desenvolver uma teoria a respeito do sujeito e, por isso, ao utilizar as reflexões feitas por ele e pelo Círculo nós devemos lançar mão delas para os interesses do nosso próprio trabalho.

Passemos, então, a discorrer sobre o sujeito: como o despertar da consciência se dá na interação social através da língua(gem), a palavra se mostra como o material para o desenvolvimento cognitivo. Bakhtin/Volochinov (2010, p. 37) assevera que: “[...] a consciência não poderia se desenvolver se não dispusesse de um material flexível, veiculável pelo corpo. E a palavra constitui exatamente esse tipo de material. A palavra é, por assim dizer, utilizável como signo interior.” Assim, ao estudarmos o fenômeno da aquisição da LM ou a aquisição/aprendizagem de LE, o sujeito precisa ser compreendido como essencialmente constituído em suas relações sociais, pelas quais há o “*start* da consciência” e ele entra em contato com o mundo e com os outros sujeitos. A constituição do sujeito se dá juntamente com a aquisição da LM e perdura durante toda a vida, dependendo das relações estabelecidas pelo sujeito com o outro. Consequentemente, o sujeito não é acabado, ele está sempre em um constante processo de constituição de sua subjetividade:

Está na incompletude a energia geradora da busca da completude eternamente inconclusa. E como incompletude e inconclusão andam juntas, as mediações sógnicas, ou as linguagens construídas neste trabalho contínuo de constituição não podem ser compreendidas como sistema fechado e acabado de signos para sempre disponíveis, prontos e reconhecíveis. (GERALDI, 2010, p. 126)

Ao analisarmos que o sujeito se constitui nas relações com o outro através da língua(gem), podemos abordar mais uma característica desse sujeito social: o dialogismo. Quando um sujeito se posiciona discursivamente, ou seja, enuncia, ele, inevitavelmente, se utiliza da imensidão dos discursos outros com quais ele já manteve contato. O discurso alheio,

consequentemente, faz parte do discurso do eu, pois este seleciona partes desse discurso, concordando com ele ou o refutando. O eu sempre assume, então, uma atitude responsivo-ativa com relação ao discurso do outro e, além de ser uma resposta aos discursos outros, gera respostas, criando o elo infinito da comunicação verbal. O sujeito e a língua(gem) são, portanto, essencialmente dialógicos:

A apreensão do mundo é sempre situada historicamente, porque o sujeito vai constituindo-se discursivamente, apreendendo as vozes sociais que constituem a realidade em que está imerso, e, ao mesmo tempo, suas inter-relações dialógicas. Como a realidade é heterogênea, o sujeito não absorve apenas uma voz social, mas várias, que estão em relações diversas entre si. Portanto, o sujeito é constitutivamente dialógico. Seu mundo interior é constituído de diferentes vozes em relações de concordância ou discordância. Além disso, como está sempre em relação com o outro, o mundo exterior não está nunca acabado. (FIORIN, 2006, p. 55)

O fato de o eu constituir o próprio discurso com o discurso do outro não significa que esse sujeito não tenha opção de escolha dentro do universo ideológico-linguístico e, portanto, não seja responsável pelo próprio discurso. Ao contrário, o sujeito nunca é assujeitado, pois participa ativamente na corrente da comunicação verbal. Além disso, a ideia de sujeito não assujeitado se liga à de individualidade que discutiremos no decorrer desta seção. Bueno (2012, p. 59) corrobora o fato de o sujeito ser responsável pelo próprio discurso:

[...] o sujeito aqui compreendido, ainda que influenciado por coerções sociais historicamente determinadas e pela comunidade linguística a que pertence, ele não é levado a tomar decisões apenas pelo agir do(s) outro(s) ou por influência do ambiente em que vive; não é assujeitado. O sujeito, ao enunciar, participa ativamente na construção de significados, de sentidos.

Por fim, a última característica que relacionaremos ao sujeito é o fato de ele, além de ser social, ser individual, único, insubstituível. A um primeiro olhar, tal afirmação pode parecer contraditória, já que afirmamos que o sujeito constitui-se socialmente nas relações interpessoais estabelecidas. Porém, o sujeito, que tem seu discurso constituído dialogicamente, possui uma maneira única de enunciar, de posicionar-se. A própria forma com a qual ele organiza o seu enunciado é individual. Nenhum outro sujeito pode lançar mão de um mesmo enunciado, em um mesmo contexto discursivo e com participantes iguais. Cada situação de comunicação é única e cada enunciado é único, fatos que evidenciam a faceta individual do sujeito:

A oração, enquanto unidade da língua, assim como a palavra, não tem autor, não é de ninguém (como a palavra), sendo somente quando funciona como enunciado completo que se torna expressão individualizada da instância locutora, numa situação concretada comunicação verbal. (BAKHTIN, 1997, p. 307-308)

Relacionando ao termo “sujeito”, temos “subjatividade”. Para o presente trabalho, a subjatividade é a base do sujeito, a qual se compõe das características que posicionam esse sujeito em uma sociedade. Essas características, constituídas através da interação social, mostram que o sujeito é único no mundo: “A subjatividade é constituída pelo conjunto de relações de que participa o sujeito. Por isso, em Bakhtin, o sujeito não é assujeitado, ou seja, submetido às estruturas sociais, nem é uma subjatividade autônoma em relação à sociedade” (FIORIN, 2006). Partindo dessas palavras, podemos dizer que a individualidade e a identidade são desdobramentos da subjatividade, a base constitutiva do sujeito. Passaremos, então, a abordar esses desdobramentos.

Como já afirmamos anteriormente, todo sujeito é único, mesmo constituindo-se em relação ao social, ao outro. Todas as amostras que posicionam o sujeito como único, diferente do outro, são marcas de individualidade. Com relação à língua(gem), o ato de enunciar é uma marca individual. Quando um sujeito lança mão de um enunciado nas trocas comunicativas com os interlocutores, ele organiza o já-dito, escolhe os elementos linguísticos (as palavras, a construção sintática, a entonação, etc.) de forma única. Os enunciados são, portanto, as marcas do que há de individual na linguagem: “O enunciado – oral ou escrito, primário ou secundário, em qualquer esfera da comunicação verbal – é individual, e por isso pode refletir a individualidade de quem fala (ou escreve). Em outras palavras, possui um estilo individual.” (BAKHTIN, 1997, p. 283)

Bakhtin (1997) ainda relaciona a ideia de individualidade aos gêneros do discurso. Segundo o autor, esses gêneros são conjuntos de enunciados relativamente estáveis ligados a uma esfera de comunicação específica. Esses enunciados são caracterizados por três elementos estáveis: o conteúdo temático, a construção composicional e o estilo. O autor ainda coloca que existem os gêneros primeiros (simples) que se ligam a situações de comunicação espontânea, ao cotidiano. Já os gêneros secundários (complexos) estão relacionados a situações de comunicação cultural mais complexa, como o romance e o teatro. (BAKHTIN, 1997, p. 281).

Alguns desses gêneros possuem estruturas mais flexíveis e, por isso, dão maior lugar à individualidade, como os gêneros literários. Entretanto, alguns gêneros, por terem estruturas

muito formais, como os documentos oficiais, dão pouco espaço à individualidade do sujeito. Muitas vezes, a individualidade aparece apenas na escolha do gênero:

Mas nem todos os gêneros são igualmente aptos para refletir a individualidade na língua do enunciado, ou seja, nem todos são propícios ao estilo individual. Os gêneros mais propícios são os literários – neles o estilo individual faz parte do empreendimento enunciativo enquanto tal e constitui uma das suas linhas diretrizes -; [...] As condições menos favoráveis para refletir a individualidade na língua são as oferecidas pelos gêneros do discurso que requerem uma forma padronizada, tais como a formulação do documento oficial, da ordem militar, da nota de serviço, etc. Nesses gêneros só podem refletir-se os aspectos superficiais, quase que biológicos, da individualidade (e principalmente na realização oral de enunciados pertencentes a esse tipo padronizado). (BAKHTIN, 1997, p. 283)

Os gêneros discursivos regem as interações verbais entre os sujeitos e, conseqüentemente, é por meio deles que ocorre a aquisição da LM. Além disso, acreditamos que a aquisição/aprendizagem de LE também é regida pelos gêneros discursivos e, portanto, o ensino de LE deve lançar mão desses gêneros na sala de aula para tornar a relação entre a LE e o aprendiz mais viva e significativa:

[...] é através dos gêneros discursivos que organizamos nossas atividades sociais de linguagem e que, conseqüentemente, materializamos as interações com o outro em situações de comunicação propositadas e situadas, o que deve ocorrer, também, no processo educacional. O objetivo central no ensino-aprendizagem de LEC³¹ embasado em gêneros discursivos é levar o aprendiz a desenvolver capacidades que possibilitem que ele “aprenda a fazer” e “a agir” em situações diversas [...]. (ROCHA, 2008, p. 24)

Vale ressaltar que é por meio de signos ideológicos, mais especificamente, através da materialização em enunciados (singulares), que podemos ter acesso à subjetividade humana. A subjetividade, então, só é acessível por meio da materialização de enunciados individuais. Os desdobramentos da subjetividade, ou seja, a individualidade e a identidade, são as portas de acesso à subjetividade. Del Ré, Hilário e Vieira (2012, p. 63) corroboram essa ideia dizendo que “[...] a subjetividade não está acessível senão por sua materialização na linguagem, uma produção sígnica e, portanto, também ideológica”.

Acreditamos que as seções 1.4, 1.5 e 1.6, que explicitam algumas reflexões teóricas de Bakhtin e do Círculo, são importantes para o desenvolvimento deste trabalho porque elas guiarão o nosso olhar sobre os acontecimentos por nós registrados na sala de aula de LE

³¹ LEC: Ensino-aprendizagem de língua estrangeira para crianças

observada. A nossa visão a respeito da aquisição/aprendizagem de LE e do aprendiz criança partem dos pressupostos teóricos desses autores a respeito da língua(gem) e do sujeito.

2. PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

2.1 O *corpus* do projeto

Após explicitar as posições teóricas que orientam este trabalho, partimos para a exposição dos procedimentos metodológicos utilizados durante a realização da pesquisa. Para tanto, falaremos sobre os dados coletados para análise (os sujeitos envolvidos, local de coleta, o tempo e o modo de realização da mesma), a metodologia empregada nas aulas que compõem o *corpus* de análise, uma breve discussão sobre as abordagens qualitativa e quantitativa e, por fim, o CLAN (Computerized Language Analysis) (MACWHINNEY, 2000) como ferramenta de transcrição de dados.

Para coletar o *corpus* desta pesquisa, filmamos três crianças aprendizes de inglês como LE em uma escola particular de idiomas, no interior paulista, mais especificamente, na cidade de Jaú (SP). A escolha feita por essas três crianças ocorreu, principalmente, pelo fato de a pesquisadora responsável já ter passado pela experiência de realizar filmagens em sala de aula de LE anteriormente, mais especificamente durante a graduação, para o desenvolvimento de um projeto de Iniciação Científica (IC). Durante essa coleta de dados, uma turma de LE composta por oito alunos foi filmada. Após a coleta, a pesquisadora teve grandes dificuldades na análise devido ao fato de as crianças filmadas falarem, por muitas vezes, juntas e em tom elevado. Esse fato dificultou muito o entendimento das interações produzidas pelas crianças em LE, prejudicando, conseqüentemente, a análise dos dados. Portanto, ao realizar este trabalho em nível de Mestrado, a pesquisadora optou por filmar uma sala de aula com menos crianças para que, assim, a análise não ficasse comprometida. Essa opção por filmar uma sala de aula com menos crianças restringiu o local de coleta, uma escola particular de idiomas, já que, geralmente, nesse tipo de escola as turmas são reduzidas, enquanto que na escola regular as turmas são mais numerosas, geralmente com mais de 10 alunos.

A opção pela escola em Jaú justifica-se pelo fato de a pesquisadora residir nessa cidade, o que facilitaria seu diálogo com os profissionais da escola, como por exemplo o coordenador pedagógico, o primeiro a ser consultado. Esse coordenador consentiu que a pesquisadora filmasse as aulas e indicou, na escola, uma turma de crianças aprendizes de LE, com um número reduzido de alunos, no caso, 2 alunas (ambas com 5 anos de idade). Após o consentimento do coordenador pedagógico, foi realizado o contato com os responsáveis pelas

menores para que, assim, as filmagens pudessem ser realizadas. Em conversa com os pais, a pesquisadora obteve o consentimento deles, que assinaram um termo no qual declararam estar de acordo com o fato de que as aulas seriam filmadas. O próximo passo foi, então, começar a coleta dos dados.

Durante a realização da primeira filmagem, a pesquisadora se deparou com um fato novo, não previsto: a entrada de uma nova aluna na turma selecionada para coleta. Entretanto, o impasse foi resolvido facilmente com uma conversa entre a pesquisadora e a responsável por essa nova aluna antes da aula. A responsável em questão autorizou as filmagens e, portanto, a pesquisadora conseguiu iniciar a coleta. A turma passou então a ser composta, conseqüentemente, por 3 alunas.

Com relação à idade dos sujeitos envolvidos, as idades iniciais e finais das alunas foram: 5;6 – 5; 9 (Júlia), 5;2 - 5;5 (Giovana) e 3;6 – 3;9 (Fernanda). Pudemos, então, observar, as alunas de aproximadamente 3 a 5 anos de idade. A única exigência imposta por nós e que deveria ser cumprida pela escola, onde as filmagens foram realizadas, é que os aprendizes fossem os mais jovens possíveis. Acreditamos que a diferença de idade entre a aprendiz mais jovem, Fernanda, e as mais velhas, Giovana e Júlia, não foi prejudicial para as análises. Ao contrário, acreditamos que tal diferença tenha sido positiva, pois pudemos estudar crianças com “bagagens” diferentes na aquisição/aprendizagem de LE, já que as alunas mais velhas possuem mais vivência com a língua alvo do que Fernanda.

As filmagens começaram cerca de 3 a 4 semanas após o início do semestre letivo. Até o final do semestre, foram registradas 13 sessões com cerca de 50 minutos de aula, em um período de tempo de 4 meses (semestre letivo). As sessões foram coletadas semanalmente, já que a turma selecionada para análise tinha aula uma vez por semana.

A coleta de dados foi realizada, portanto, de forma transversal, ou seja, em um curto período de tempo. A decisão de coletar as filmagens transversalmente ocorreu, em primeiro lugar, porque esse tipo de dados nos permitiria ter acesso a diferentes crianças, em diferentes momentos de relação com essa LE. Além disso, devido ao fato de o projeto de pesquisa ser em nível de Mestrado e, conseqüentemente, ter o período máximo de realização de 24 meses, uma coleta longitudinal, que tem a duração mínima de 10/12 meses (DEL RÉ, no prelo), poderia prejudicar o andamento do projeto, já que, após a coleta dos dados existem mais etapas a serem cumpridas: a digitalização das filmagens, a transcrição desses dados e, finalmente, a análise dos mesmos.

Com o final das filmagens em sala de aula, a pesquisadora partiu para mais uma etapa: a digitalização dos dados. Tal etapa apresentou algumas dificuldades técnicas, devido

principalmente ao aparelho tecnológico envolvido nesse processo. As filmagens formam coletas em fitas mini-dv (tecnologia mais antiga) e não puderam ser coletadas em alta definição (digitais), pois as câmeras digitais do grupo GEALin (UNESP/FCLAr) estavam em processo de coleta de outros projetos no momento em que a pesquisadora realizou sua própria coleta. Embora a qualidade desse tipo de imagem seja superior inclusive em termos de durabilidade, a dificuldade apresentada pelas câmeras que filmam somente em fitas mini-dv é que a digitalização dessas fitas necessita de um computador com uma placa específica chamada *Fire-wire*. Esta placa, por se tratar, como dissemos, de uma tecnologia mais antiga, não é encontrada facilmente. Porém, a pesquisadora conseguiu realizar a digitalização dos dados com sucesso após encontrar um computador com a placa necessária.

Ao finalizar a digitalização dos dados, a pesquisadora partiu para a transcrição e análise das filmagens. Vale ressaltar que a opção feita foi a de não transcrever os dados integralmente, mas somente os momentos episódicos que farão parte das análises. Tal decisão foi tomada devido ao fato de a transcrição de dados, utilizando o programa CLAN, ser bem demorada, já que cada filmagem leva cerca de 30 horas para ser transcrita nesse programa, formato CHAT (PARISSE; LE NORMAND, 2007).

Mesmo não transcrevendo os dados integralmente, reconhecemos as vantagens trazidas pelo programa CLAN para as pesquisadas em Aquisição de Linguagem que utilizam filmagens e/ou gravações de som como dados de análise. Por existir uma demanda por maior rigor científico nos estudos das Ciências Humanas, esse programa computacional mostra-se como uma excelente ferramenta para a validação das análises feitas, já que ele oferece a possibilidade de alinhar o vídeo com a transcrição feita pelo pesquisador. Del Ré (no prelo), ao abordar o CLAN, afirma que:

esse tipo de programa vem de certa forma responder a uma demanda de comprovação dos dados por parte de pesquisadores da área de Ciências Humanas, de um modo geral. As críticas têm origem, sobretudo nos estudos diaristas, pois como não era possível se ter acesso ao corpus, apenas às transcrições, haveria a possibilidade e a facilidade, por parte dos pesquisadores/transcritores, de manipular os dados.

Além da vantagem do alinhamento, o programa CLAN fornece a possibilidade de, através de comandos, realizar buscas por elementos de análise estabelecidos pelo pesquisador, facilitando a manejo dos dados. (BUENO, 2013)

Vale ressaltar que, embora pareça que esse tipo de programa preste-se apenas ao uso de análises do tipo quantitativas, ele tem a vantagem de servir tanto para análises qualitativas quanto quantitativas. Para nossa análise, utilizaremos uma abordagem qualitativa, pois temos o objetivo de analisar os três sujeitos envolvidos na pesquisa em sua individualidade. Acreditamos que cada um dos sujeitos da pesquisa possui características individuais relevantes para se pensar a relação entre aprendizes tão jovens com uma LE, no caso o inglês.

Nesse momento, é importante fazer algumas observações sobre as diferenças existentes entre as abordagens qualitativa e quantitativa. A área das Ciências Humanas caracteriza-se essencialmente pelo uso da abordagem qualitativa. Porém, tal abordagem encontra-se em decadência devido, principalmente, à ideia gerada pelo senso comum de que somente é possível se chegar a generalizações através do uso da abordagem quantitativa. Entretanto, as generalizações, que são vistas como índice de rigor científico, podem ser alcançadas através das duas abordagens:

Apesar de muitas pessoas acreditarem, baseadas no senso comum, que os dados quantitativos sejam ‘mais válidos que os qualitativos’ porque, no primeiro caso, trabalha-se com grandes populações, é possível chegar-se a generalizações de conhecimento optando-se por qualquer um dos dois caminhos. (DEL RÉ; HILÁRIO; MOGNO, 2014)

O fato de a abordagem quantitativa ser considerada mais rigorosa do ponto de vista científico fez com que o tipo de abordagem utilizada se tornasse um parâmetro para avaliar a qualidade dos projetos. Porém, vale ressaltar que os objetivos de cada pesquisa é que devem determinar o tipo de abordagem escolhida e não as ideias cultivadas pelo senso comum.

2.2 Os questionários

Partindo da visão que compreende o sujeito como um ser que constitui-se socialmente através da relação com o outro (BAKHTIN, 2010), optamos por aplicar um questionário³² a um responsável pelas alunas observadas (no caso, as mães) para que pudéssemos ter mais informações sobre o contexto de vida no qual essas crianças estavam inseridas. Esse método,

³² Os questionários encontram-se nos anexos.

do ponto de vista das pesquisas em aquisição também são muito bem vistos porque ajudam a compor o corpus e a reforçar alguns resultados obtidos com as crianças.

Escolhemos perguntas que pudessem nos mostrar com mais detalhes qual é a relação das crianças com o inglês fora da sala de aula da escola de idiomas, a experiência delas com a língua, a experiência do responsável e suas motivações para matricular a filha em aulas de LE. Discorreremos, de forma geral, sobre as informações obtidas através dos questionários.

Sobre a experiência no estudo da LE, a aluna Júlia (5;6 -5;9) é a que tem maior contato formal com a língua alvo. Além da aula na escola de idiomas (uma hora e meia por semana), a mãe da aluna informou que ela estuda inglês na escola regular, na qual tem quatro aulas dessa língua por semana.³³ Giovana (5;2 – 5;5) também estuda inglês na escola regular, porém tem uma hora de aula por semana, assim como Fernanda (3;6 – 3;9).

Sobre o contato com a língua alvo fora da sala de aula, todas as mães informaram que ele existe. A mãe de Júlia disse que a filha “adora mostrar o que está aprendendo” e que ela utiliza o livro e a caneta³⁴ fornecidos no material didático da escola Yázigi fora da sala de aula também. Já a mãe de Giovana disse que sua filha usa o inglês em “brincadeira, diálogo e explicações” fora da sala de aula. Além disso, Giovana ouve músicas e desenhos em inglês. Ambas as mães também acreditam que as filhas gostam de estudar a língua inglesa, porém a mãe de Giovana foi a única que justificou tal crença, dizendo que a filha “acha divertido e fala várias palavras em inglês”.

Sobre a experiência dos responsáveis, a mãe de Giovana e a mãe de Júlia disseram que têm pouco contato com a língua em questão. Tal experiência se resume no estudo da LE no Ensino Fundamental e/ou Médio. Entretanto, mesmo com pouca experiência, as mães responderam que estimulam as suas filhas a usar o inglês. Segundo a mãe de Júlia, ela pergunta o que a filha aprendeu na aula, enquanto que a mãe de Giovana diz frases em inglês para a filha e pede para que ela diga o nome dos objetos na LE. Já a mãe de Fernanda é a que mais tem experiência com o inglês, visto que estudou um ano em uma universidade americana.

Sobre as motivações para matricular as filhas no curso de inglês, a mãe de Giovana disse que era “para [ela] aprender e ter mais facilidade nos seguintes anos”, enquanto que a mãe de Júlia afirmou que era: “para que [ela] possa conhecer outra língua”. Ambas as mães

³³ De maneira geral, as aulas de LE para crianças pequenas duram cerca de 50 minutos à uma hora. No caso específico da escola de idiomas na qual a coleta foi realizada, as aulas duram uma hora e meia, porém, no meio das aulas, é realizado um intervalo que dura cerca de 20 minutos.

³⁴ Essa caneta tem a função de ajudar os alunos com a pronúncia na LE. Ao passá-la sobre uma palavra do livro, a caneta reproduz a pronúncia correta dessa palavra.

também informaram que perceberam diferenças no comportamento das filhas depois de elas terem iniciado as aulas de LE. A mãe de Giovana foi mais específica, dizendo que a filha ficou mais esperta e que decora facilmente músicas em inglês.

A partir dessas informações gerais fornecidas pelas mães das alunas Giovana, Júlia e Fernanda pudemos observar que há um estímulo familiar para que as crianças se envolvam com a língua e não somente mantenham contato com ela na sala de aula. Consequente, as três alunas parecem utilizar a LE fora da escola em diferentes momentos, mostrando o que aprendeu para a mãe com o material didático do curso (no caso de Júlia), ouvindo músicas e assistindo desenhos (no caso de Giovana). O contato entre aprendizes e LE, portanto, não se limita à sala de aula da escola de idiomas, nem ao ambiente da escola regular.

2.3 Metodologia utilizada nas aulas observadas

Uma breve descrição sobre as aulas filmadas torna-se relevante neste momento. Os dados foram coletados em uma escola da franquia Yázigi. Geralmente, nessa rede, os livros utilizados para o ensino de LE são elaborados exclusivamente para as escolas franqueadas. Porém, o livro para os alunos de 3 a 5 anos é da Oxford University Press e intitula-se *Cookie and Friends Starter* (2006).

Durante as aulas, a LE é apresentada para os alunos através de imagens e músicas. Em forma de cartões³⁵, as imagens são relacionadas ao vocabulário que deve ser ensinado nas aulas, como alguns brinquedos, partes do corpo e animais. O primeiro contato com o vocabulário novo da LE se dá, geralmente, através dessas figuras, que, segundo o livro do professor *Cookie and Friends Starter: teacher's book* (2006), deve ser contextualizado pelo professor, relacionando as novas palavras à realidade da sala de aula ou à vida dos aprendizes. Como exemplo, trazemos um trecho do livro com instruções para o instrutor sobre essa contextualização:

Talk to the children about friends. Ask them in L1 who their friends are. Tell them that Cookie has a good friend, *a kangaroo*. Show them the flashcard of Lulu and the Lulu poster. Say *Lulu the kangaroo*. Ask the children what noise a cat makes (*miaow*) and what noise a kangaroo makes (*boing boing*)

³⁵ Exemplos desses cartões com imagens encontram-se nos anexos.

for jumping). Introduce the word *jump*.³⁶ (HARPER; REILLY; COVILL, 2006, p. 14, grifo do autor)

Neste exemplo, podemos observar que o professor deve introduzir as palavras *kangaroo* e *jump*. Os substantivos devem ser associados às figuras e os verbos às ações com os exercícios de TPR (*Total Physical Response*). Durante as aulas filmadas, a professora tenta sempre contextualizar as palavras a serem apresentadas. Entretanto, quando elas retornam em aulas posteriores, a contextualização nem sempre é feita.

Depois de apresentar o novo vocabulário, uma música que contém as palavras há pouco mostradas pela professora é trabalhada com os alunos. Essas músicas incentivam a descontração e são sempre acompanhadas por danças. Após essa etapa, acontece a atividade de pintura³⁷, que também envolve o novo vocabulário. Segundo Harper, Reilly e Covill (2006), a pintura visa o desenvolvimento da habilidade motora das crianças: “the worksheets provide practice in motor skills as well as practising the language. The children improve their eye-to-hand co-ordination and develop the basic skills necessary for pre-writing, with mazes and colouring activities.”³⁸ (p. 7)

A cada duas unidades, o vocabulário é revistado, também, através de uma história que envolve as personagens do livro: Cookie the cat, Densel the duck, e Lulu the kangaroo, por exemplo: elas estão em um lago e nadam (situação que envolve a palavra *hot*); as personagens estão em um ambiente cheio de neve e vestindo casacos (situação que envolve a palavra *cold*). De acordo com Harper, Reilly e Covill (2006, p. 7): “Children love hearing stories. These stories will present no comprehension problems as the language is simple, basic and *recycles the vocabulary they have learnt in the previous two units*.”³⁹ (grifo nosso). Depois da história, seguem-se algumas atividades com figuras relacionadas às palavras revisadas. Vale ressaltar que, no geral, as palavras adquiridas/aprendidas acabam retornando em quase todas as aulas posteriores e sempre são realizadas atividades para checar se as crianças se recordam do vocabulário já ensinado.

³⁶ Converse com as crianças sobre amigos. Pergunte a eles em língua materna quem são os amigos deles. Conte para eles que o Cookie tem um bom amigo, um canguru. Mostre a eles o cartão da Lulu e o pôster dela. Diga *Lulu a canguru*. Pergunte para as crianças qual barulho um gato faz (*miau*) e qual barulho um canguru faz (*boing boing* para pular). Apresente a palavra *pular*. (tradução nossa)

³⁷ Exemplos de atividades de pintura encontram-se nos anexos.

³⁸ As folhas de atividades de pintura proporcionam prática das habilidades motoras assim como prática da linguagem. As crianças melhoram a coordenação olho-mão e desenvolvem as habilidades básicas necessárias para a pré-escrita com linhas pontilhadas para seguir e atividades de colorir. (tradução nossa)

³⁹ Crianças amam ouvir histórias. Essas histórias não apresentarão problemas de compreensão já que a linguagem é simples, básica e recicla o vocabulário que elas aprenderam nas duas unidades anteriores. (tradução nossa)

A análise do *corpus* demonstrou que as aulas de LE analisadas se realizam através de atividades sistemáticas. Em linhas gerais, encontramos cinco tipos principais de atividades durante as aulas: 1) atividades de músicas e danças; 2) atividades de adivinhação; 3) atividades de perguntas e respostas; 4) atividades de contação de histórias e 5) atividades de pintura.

Faremos, agora, uma breve descrição dessas atividades e como a LE é utilizada neles. O primeiro tipo, o que envolve músicas e danças, aparece em todas as aulas, tanto no início (com a música do *hello*) quanto no final (com a música do *good-bye*). Além disso, como já afirmamos, sempre que um novo vocabulário é ensinado, surge uma música utilizando as palavras há pouco ensinadas. Essas músicas são sempre acompanhadas pela dança, que é estimulada o tempo todo. Nesse tipo de atividade, percebemos uma certa inibição por parte das alunas para cantar e dançar as músicas, principalmente nas primeiras vezes em que elas são trabalhadas, pois o vocabulário e a dança ainda são novos para elas.

O segundo tipo de atividade, o que envolve a adivinhação, sempre utiliza os cartões com figuras. Nas atividades, os aprendizes precisam dizer o nome da figura que foi sorteada por eles. Elas também, em algumas vezes, precisam dizer as cores que estão na figura sorteada. Nesse tipo de atividade, um vocabulário relativamente extenso, relacionado às palavras que foram aprendidas em diversas aulas anteriores, é visitado. Além disso, não existe lugar para a criatividade dos aprendizes. O que se espera deles é apenas um teste de memória com o intuito de verificar se eles se lembram das palavras já vistas.

O terceiro modelo de atividades, o que envolve perguntas e respostas, é muito similar às atividades de adivinhação. Aqui, os alunos também precisam dizer o nome e/ou a cor relacionada a uma figura. Porém, desta vez, a professora é quem conduz a atividade mostrando a figura e pedindo para que os aprendizes digam a resposta. Essa pergunta, às vezes, é dirigida a um determinado aluno e, outras vezes, é aberta para que qualquer aluno responda. Como no segundo tipo, as atividades de perguntas e respostas não propiciam o estímulo da criatividade.

O quarto modelo, o da contação de história, por nós já citado, envolve figuras sequenciadas que formam uma pequena história com as personagens do livro além de um áudio. Essas histórias, geralmente, funcionam apenas na base do *input* e não é esperado que as crianças dêem algum tipo de resposta utilizando a LE. Apenas quando as atividades de perguntas e respostas se fundem à contação de história é que se espera alguma resposta dos alunos.

O último tipo de atividades, o que envolve a pintura, sempre aparece no final de todas as aulas. Nelas, o objetivo também é revisar o vocabulário aprendido, pois relaciona as figuras, que devem ser pintadas pelos alunos, às palavras que foram vistas em sala de aula. Por exemplo, na aula em que os nomes dos animais foram vistos, na atividade de pintura aparece uma figura com vários animais e um deles (ou alguns) devem ser coloridos. Esse é um modelo de atividade com estruturas mais flexíveis e que proporciona aos aprendizes a possibilidade de utilizar as palavras até então vistas de forma a revelar mais a sua posição como sujeito na LE. O uso das palavras em LE, em atividades como essa, não se restringe apenas a respostas para a professora, mais aparecem de forma mais livre, como ao pintar surgem os nomes das diferentes cores e dos diferentes objetivos que são pintados. A postura da professora durante as pinturas também é interessante: enquanto as crianças colorem os desenhos, ela tenta estimular o uso da LE conversando com as crianças sobre diversos assuntos e sempre inclui em sua fala algumas palavras do inglês já estudadas pelas alunas.

De maneira geral, podemos analisar que as aulas que seguem o livro *Cookie and Friends Starter* (2006) dão ênfase ao oral, utilizando nas atividades uma forte ligação entre oral e visual, com as imagens e pôsteres que são usados em sala. Tal característica se assemelha à “Abordagem Audiovisual” (AAV), que dá primazia sempre ao oral.

Outra informação importante é que no livro guia do professor, a ideia de rotina em sala de aula é enfatizada por diversas vezes. Observemos alguns trechos que abordam essa questão:

The Teacher’s Book has detailed lesson plans that concentrate on setting up a routine and guiding the children through a fun, attractive, and communicative learning programme⁴⁰. (HARPER; REILLY; COVILL, 2006, p. 7);

It is important to establish a fairly set and repetitive routine with young children so that they recognize and understand how the class works. They familiarity of well-established and recognized routine brings a sense of security and this helps children to participate more fully.⁴¹ (HARPER; REILLY; COVILL, 2006, p. 9)

⁴⁰ O livro do professor tem planos de aula detalhados que se concentram em estabelecer rotinas e guiar as crianças através de um programa de aprendizagem divertido, atrativo e comunicativo. (tradução nossa)

⁴¹ É importante estabelecer um conjunto de rotinas bem repetitivas com as crianças novas para que elas reconheçam e entendam como a aula funciona. A familiaridade da rotina bem estabelecida e reconhecida traz o sentimento de segurança e isso ajuda a criança a participar mais completamente. (tradução nossa)

O conceito de rotina acima explorado pelas autoras assemelha-se ao de *format*, em Bruner (1984), e ao de gênero, em Bakhtin (1997). Segundo os autores, o uso da língua(gem) é regido pelos gêneros/*formats* que trazem às trocas comunicativas certa estabilidade. Como já afirmamos anteriormente, os gêneros/*formats* “[...] incorporam à língua(gem) rotinas que permitem à criança adentrar a corrente da comunicação verbal devido a uma certa previsibilidade das sequências enunciativas.” Portanto, podemos afirmar que a aula de LE por nós observada é regida pelo gênero/*format* e que para adentrar a comunicação nessas aulas, as aprendizes precisam adentrar o gênero/*format*.

A classificação por nós dada é que as aulas de LE analisadas são regidas pelo gênero/*format* *jogo*, já que as atividades desenvolvidas em sala são preparadas para divertir as alunas com brincadeiras/atividades próximas às praticadas no dia-a-dia de crianças de 3 a 5 anos de idade, por exemplo as pinturas, as danças com músicas, as atividades de adivinhação, e etc. O gênero/*format* *jogo* visa introduzir o inglês de forma divertida para as aprendizes.

2.4 As categorias de análise

Elaborar categorias de análise é sempre um desafio dentro da área de Aquisição, em especial, por não se ter *a priori* uma metodologia determinada. Dessa forma, embora sua elaboração esteja baseada nos objetivos do trabalho, é apenas após o início das primeiras análises e reflexões sobre as filmagens realizadas na sala de aula de LE, que podemos começar a estabelecê-las. E embora elas sejam apresentadas antes da análise, na verdade elas são o resultado de um trabalho minucioso de análise. É só após a análise integral dos dados que nos foi possível estabelecer as categorias, de forma definitiva, revelando como o inglês aparece no discurso das aprendizes de 3 a 5 anos. Elas foram desenvolvidas considerando-se o uso feito da LE pelas crianças. Ao refletirmos sobre esse uso, podemos estabelecer como esses aprendizes trazem a língua alvo para o seu discurso e evidenciam a sua individualidade de sujeitos que agem ativamente no próprio processo de aquisição/aprendizagem constituído na interação social através da língua(gem).

Partindo do princípio de que os nossos enunciados sempre são uma resposta a enunciados anteriores com os quais entramos em contato (BAKHTIN, 1997), analisaremos os enunciados das crianças, nos quais a LE aparece, sempre como uma atitude responsiva ativa

delas em relação aos enunciados da professora e/ou colegas. De acordo com Bakhtin (1997, p. 290) a atitude responsiva ativa é uma condição inerente à comunicação humana:

A compreensão de uma fala viva, de um enunciado vivo é sempre acompanhada de uma atitude responsiva ativa (conquanto o grau dessa atividade seja muito variável); toda compreensão é prenhe de resposta e, de uma forma ou de outra, forçosamente a produz: o ouvinte torna-se o locutor.

A partir dessa característica importante da comunicação social, analisamos que o uso da LE por parte das crianças ocorre na sala de aula de duas maneiras regulares: 1) em situações nas quais a professora faz uma pergunta e/ou passa uma instrução de forma explícita para as alunas. 2) em situações nas quais não há uma pergunta e/ou instrução da professora de forma explícita, mas, mesmo assim, as crianças produzem enunciados utilizando a LE. A partir disso, criamos categorias de análise que foram definidas da seguinte forma:

Atitude responsiva ativa das aprendizes de LE	
1) Situações nas quais há uma pergunta/instrução da professora	2) Situações nas quais não há uma pergunta/instrução da professora
A. Com retomada do enunciado anterior	D. Com retomada de enunciados da sequência discursiva
B. Com retomada parcial do enunciado anterior	E. Sem retomada de enunciados da sequência discursiva
C. Sem retomada do enunciado anterior	

É importante ressaltar que todas as categorias acima citadas têm como referência o uso da LE, o inglês, no discurso das crianças, pois o objetivo é verificar como essas crianças lançam mão da língua alvo nos seus enunciados. Será que elas apenas a utilizam por

“imposição” da professora quando ela requer uma resposta ou uma repetição? Será que elas a utilizam de forma mais independente em seu discurso?

Acreditamos que, no primeiro tipo de situações (no qual há uma pergunta e/ou instrução da professora), as crianças usam a LE também por conta da relação de poder, da hierarquia, existente na sala de aula, na qual a professora tem a função de regular as ações das crianças tanto com relação ao comportamento delas mas, também, ao uso do inglês. Segundo Bakhtin (2010, p. 44-45): “Uma análise mais minuciosa revelaria a importância incomensurável do componente hierárquico no processo de interação verbal, a influência poderosa que exerce a organização hierarquizada das relações sociais sobre as formas de enunciação”. Vale ressaltar que as crianças também podem assumir uma atitude responsiva ativa de não responder à pergunta da professora, situação que foi encontrada durante as análises de dados, mas em número reduzido.

Por outro lado, no segundo tipo de situações (no qual não há uma pergunta e/ou instrução da professora), ocorre o uso do inglês como iniciativa das crianças, que respondem aos enunciados que constituem a cena discursiva da sala de aula e não diretamente à professora. Foram encontradas ocorrências nas quais as aprendizes usam o inglês para comentar alguma das atividades feitas ou até mesmo um comentário realizado pela professora, porém em nenhum momento dessas situações a docente demandou o uso da LE. Acreditamos, portanto, que as ocorrências de uso do inglês nessas situações evidenciam uma aproximação entre língua alvo e aprendiz.

Além disso, o uso da LE por parte das crianças evidencia que essa língua foi significativa para elas que, então, passam a ressignificá-la em seus próprios enunciados. Para nós, essa atitude responsiva ativa com relação ao discurso da professora evidencia a identificação existente entre aprendiz e língua adquirida/aprendida. Como Pinter (2011, p. 32) argumenta: “Learning a new language may involve negotiating new identities and it is bound up with who we are, who we would like to become, how we feel about ourselves and how we form social relationships.”⁴² O falar em LE significa, para o presente trabalho, a predisposição das crianças com relação à língua alvo e um querer aproximar-se dela e ser sujeito nesse mundo de descobertas linguísticas.

Na primeira categoria, “A. com retomada do enunciado anterior”, o uso da LE pelas crianças ocorre em forma de resposta à professora, retomando o enunciado produzido por ela imediatamente anterior à resposta da criança ou próximo a ele. Na maioria das aulas, esse uso

⁴² Aprender uma nova língua pode envolver negociar novas identidades e é ligada a quem nós somos, quem nós gostaríamos de nos tornar, como nos sentimos sobre nós mesmos e em como formamos nossas relações sociais.

geralmente ocorre quando as crianças hesitam em responder e/ou dizem que não sabem a resposta. Consequentemente a professora dá a resposta certa e as alunas repetem-na. Outra ocasião comum na qual esse uso ocorre é quando a professora pede que as crianças repitam o vocabulário que utilizaram como forma de verificar a pronúncia e, de certa forma, reforçar a memorização. Sempre que as crianças esquecem alguma palavra aprendida, a professora a fornece e pede que os aprendizes a repitam algumas vezes, fato que evidencia a prática da repetição como forma de aprendizagem.⁴³

Na categoria “B. com retomada parcial do enunciado anterior”, os aprendizes respondem à professora, utilizando de certa forma o enunciado dela, porém com modificações próprias. Os enunciados da professora, que são tomados como referência nessa categoria, geralmente estão muito próximos ao enunciado-reposta da criança em determinada sequência enunciativa.

Na terceira categoria, “C. sem retomada do enunciado anterior”, a criança responde à professora, porém, desta vez, de forma diferenciada do discurso do adulto, do enunciado anterior da professora. Como já afirmamos anteriormente, o sujeito aqui considerado constitui-se socialmente através do uso da língua(gem) e, na aquisição/aprendizagem de LE, ocorre o mesmo. As crianças ao retomarem o discurso da professora para responder às questões colocadas podem revelar sua identificação com o que foi dito. Porém, aproximar-se do outro, condição comunicativa necessária à espécie humana, também gera as amostras de individualidade, pois o sujeito, ao enunciar, também se coloca como único no mundo do discurso social: “apenas no enunciado a língua comum se encarna numa forma individual.” (BAKHTIN, 1997, p. 283)

Nas situações na qual não há uma pergunta e/ou instrução por parte da professora, como já afirmamos, há uma aproximação maior entre LE e aprendizes, já que elas utilizam o inglês sem que seja necessária uma instrução e/ou pergunta por parte da docente. Na categoria “D. com retomada de enunciados da sequência discursiva”, as crianças tomam a iniciativa em usar a LE, porém, as mesmas palavras usadas por elas já haviam sido utilizadas anteriormente, na mesma sequência discursiva pela professora e/ou colegas de turma, portanto há uma referência de uso próxima. Na categoria “E. sem retomada de enunciados da sequência discursiva”, não há nenhuma referência próxima, no discurso da professora e/ou outras alunas das palavras utilizadas pelas crianças em determina sequência.

⁴³ Abordaremos mais essa questão durante a análise dos dados.

Poderíamos dizer que essa categorização revela uma espécie de gradação de distanciamento da palavra do outro, que vai do mais próximo (A) ao mais “autônomo” (E), mas sem o caráter de “estágios” pelos quais as crianças precisariam passar. O contexto e uma série de outras questões incidirão na produção desses “tipos” de enunciados infantis.

Na próxima seção, exemplificaremos com fragmentos das aulas por nós filmadas cada uma das categorias apresentadas.

4. ANÁLISE DOS DADOS

Neste capítulo, analisaremos fragmentos de cada uma das categorias de análise expostas no capítulo anterior. Na apresentação dos fragmentos utilizaremos alguns símbolos de transcrição, de acordo com a lista apresentada no início deste trabalho. Iniciaremos as nossas análises abordando as situações nas quais há uma pergunta/instrução por parte da professora durante a sequência discursiva.

1) Situações nas quais há uma pergunta/instrução da professora

A. Com retomada do enunciado anterior

Fragmento 1

Nesta sequência discursiva, a professora conversa com as alunas sobre a história que elas acabaram de ouvir e ver, através de áudio e imagens sequenciadas. Nela, a personagem Cookie brinca com alguns objetos e, em um determinado momento, cai na lama, sujando as suas calças. Na sequência, Cookie também derruba o seu chapéu em um lago, e um brinquedo que está envolvido nessa história, um trenzinho vermelho, passa por cima dos sapatos dele.

Ao analisar as imagens sequenciadas, percebemos que o objetivo dessa atividade é revisar o vocabulário que as crianças aprenderam em sala (por exemplo, as peças do vestuário e os brinquedos) de uma forma divertida.

Após ouvirem todo o áudio da história, a professora começa a fazer perguntas às crianças (por exemplo, do fragmento 1 ao 4) como forma de verificar se elas compreenderam ou não o que havia acontecido com a personagem Cookie. A aluna Júlia é a única que participa ativamente da interação com a professora. Enquanto isso, Giovana e Fernanda permanecem em silêncio durante todo o tempo.

- (1) *TEA: que que aconteceu com o shoes do cookie?⁴⁴
- (2) *TEA: que aconteceu?
- (3) *TEA: que que aconteceu?
- (4) *TEA: o que o train fez com o shoes do cookie?
- (5) *JUL: passou em cima

⁴⁴ As traduções dos fragmentos do *corpus* encontram-se no anexo VII.

- (6) *TEA: passou em cima
 (7) *TEA: ó::
 (8) *TEA: que que aconteceu
 (9) *TEA: +, ó o trousers, o shoes
 (10) *TEA: +, e agora?
 %act: aluna Júlia começa a tocar a cabeça para indicar o chapéu usado pela personagem na história.
 (11) *TEA +, **o cookie vai ficar sem trousers e sem shoes?**
 %act: professora espera por uma resposta das crianças, mas elas não dizem nada.
 (12) *TEA: **yes?**
 (13) *JUL: **yes.**
 (14) *TEA: e o hat?
 (15) *TEA: que que aconteceu com o hat?
 (16) *JUL: caiu na água
 (17) *TEA: o yellow hat
 (18) *TEA: caiu na
 (19) *JUL: +, água mas conseguiu tira(r)
 %act: aluna se aproxima da figura para mostrar o chapéu.
 (20) *TEA: very very good

A professora precisa insistir em suas perguntas para que alguém responda, e, como já afirmamos, somente a aluna Júlia faz isso. No turno 11, a professora pergunta: “o cookie vai ficar sem trousers e sem shoes?” e não obtém resposta. Somente quando, no turno 12, ela diz: “yes?” de forma interrogativa, a aluna Júlia responde, utilizando a mesma palavra que a professora, “yes”. Nesse momento, então, temos o uso da LE por parte da aprendiz ainda ligado ao uso da professora e a sua insistência para que as alunas interajam durante a sequência discursiva. O turno 13, no qual Júlia responde “yes” é uma retomada sem modificação linguística do enunciado anterior da professora. Entretanto, não acreditamos que se trate de uma pura imitação pois partimos do princípio de que a criança participa ativamente na ressignificação do enunciado para o seu próprio discurso. Como afirma François (1993, p. 36-37):

Uma coisa é certa: a criança que aprende a falar não vai da língua para a fala, mas do discurso do outro ao discurso do eu. Isto não quer dizer que todo discurso e, em particular, todo o discurso da criança não faça senão imitar ou repetir. Mas a criança tem relação com os papéis discursivos, que ela vai, entre outros, mais ou menos mimetizar.

Consideramos que todos os enunciados produzidos pelas crianças são uma resposta aos enunciados outros com os quais elas entram em contato. Ao responder a esses discursos, as crianças participam ativamente nas interações comunicativas, posicionam-se como sujeitos na

corrente da comunicação verbal. O enunciar da criança é, então, uma tomada de posição dela com relação ao mundo discursivo no qual ela está inserida, tomada de posição que Bakhtin (1997) classifica como atitude responsiva ativa.

Na sala de aula de LE, as interações das aprendizes também evidenciam o posicionamento delas com relação às relações discursivas existentes no ambiente escolar. Acreditamos que o enunciar da criança em LE apenas quando há uma pergunta/instrução explícita da professora em uma sequência discursiva evidencia o uso do inglês ainda muito ligado às relações de poder professor-aluno tipicamente existentes na sala de aula. Como já afirmamos anteriormente, o ato de não responder à pergunta/instrução da professora poderia ser interpretado como uma atitude responsiva ativa por parte das crianças por meio da qual elas podem demonstrar que não sabem a resposta requerida, não têm certeza se a resposta é correta, ou, então, simplesmente não têm vontade de respondê-la, e de todo modo, em todos os casos estaríamos diante de situações que podem evidenciar uma distância existente entre o mundo discursivo das aprendizes e a LE.

Portanto, a categoria “com retomada do enunciado anterior” refere-se ao uso da LE por parte das crianças que só aparece com as perguntas da docente e se utiliza da mesma forma linguística do enunciado dela imediatamente anterior ao enunciado da criança ou próximo a ele. No próximo fragmento, podemos observar o mesmo uso:

Fragmento 2

%act: a professora mostra a figura da aranha para as alunas.

(1) *TEA: look # what animal is this?

(2) *JUL: <spider> [>]

(3) *GIO: <spider> [<]

(4) *TEA é a

(5) *FER: +, spider

(6) *TEA: spider

(7) *TEA: **what color é essa spider?**

%act: professora espera uma resposta das alunas, mas como elas não dizem nada, ela mesma fala o nome da cor, usando um tom de voz baixo, como se estivesse contando um segredo para elas.

(8) *TEA: **black**

(9) *JUL: **black**

(10) *GIO: **black**

(11) *TEA: black

(12) *TEA: let's say # ela é black

Neste momento, a professora conduz uma atividade de perguntas e respostas, na qual são utilizadas figuras de objetos, animais, ou que fazem referência às cores, para que as alunas

lembrem o vocabulário estudado em sala de aula. Ao tirar a figura da aranha, a professora faz uma pergunta geral para a turma no turno 1: “what animal is this?” e obtém a resposta correta, “spider”. Porém, quando a professora lança mão de outra pergunta no turno 7, “what color é essa aranha?”, as alunas não respondem, mesmo já tendo aprendido a cor preta, em questão, em aulas anteriores (essa cor sempre aparece nas atividades que revisitam todo o vocabulário ensinado). Diante disso, a professora mesma dá a resposta “black” (turno 8) e, as alunas, automaticamente repetem a resposta dada, já que dentro das rotinas estabelecidas naquele tipo de atividade, elas já internalizaram a estrutura desse “jogo” e sabem que a professora espera ouvir uma resposta delas.

Nesse fragmento, também temos o uso da LE na categoria “A. com retomada do enunciado anterior”, mas, da mesma forma como dissemos anteriormente, reforçamos que não encaramos essa retomada sem modificação apenas como uma repetição da criança. Ao contrário, elas compõem ativamente, junto à professora, a comunicação verbal, caracteristicamente dialógica, daquele contexto enunciativo, pois cada tomada de posição das crianças é única, característica de sujeitos não-assujeitados que organizam o seu discurso de forma individual apesar da influência exercida pela comunidade linguística a que pertencem. Ao entrar em contato com o discurso do outro, no caso a professora, as crianças sempre adotam uma atitude responsiva ativa em relação a ele, atitude que terá reflexos posteriores no próprio discurso das crianças:

[...] o ouvinte que recebe e compreende a significação (linguística) de um discurso adota, simultaneamente, para com este discurso, uma atitude *responsiva ativa*: ele concorda ou discorda (total ou parcialmente), completa, adapta, apronta-se para executar, etc. e esta atitude do ouvinte está em elaboração constante durante todo o processo de audição e de compreensão desde o início do discurso, às vezes já nas primeiras palavras emitidas pelo locutor. (BAKHTIN, 1997, p. 290)

A atitude responsiva ativa das aprendizes de LE as posiciona como sujeitos na comunicação verbal. Como Fiorin (2006) afirma, nossa subjetividade é constituída por meio das relações das quais participamos. Conseqüentemente, as relações discursivas (e pessoais) estabelecidas na sala de aula de inglês entre alunas e professora contribuem para a constituição subjetiva de cada uma das aprendizes. Se essas relações ocorrem, em sua maioria, por meio de perguntas/instruções e respostas, acredita-se que as crianças terão mais facilidade em responder perguntas e seguir instruções do que elaborar enunciados livremente, tomando a iniciativa em usar a LE em seu discurso sem responder à professora.

Podemos constatar neste episódio – assim como em outros que aparecerão ao longo das análises – que as atividades propostas pelo método utilizado na sala de aula observada estabelecem, na maioria, interações entre professora-alunas por meio de perguntas que requerem uma resposta muito objetiva (como o nome do objeto em inglês e/ou a sua cor). Essas atividades não requerem das crianças enunciados nos quais elas possam “se aventurar” mais na LE e, assim, permitindo que sua individualidade venha expressa de forma mais evidente em seu discurso. No caso, a estrutura “what color é essa spider”, é um tipo de pergunta que exige uma resposta muito direta das alunas.

Vejamos outro exemplo no qual a categoria “A. com retomada do enunciado anterior” aparece na fala das crianças.

Fragmento 3

- (1) *TEA: turtle
- (2) *TEA: let’s say turtle
- (3) *JUL: <turtle> [>]
- (4) *TEA: <turtle> ## turtle [<]
- (5) *TEA: **let’s say # turtle**
- (6) *TEA: **let’s repeat**
- (7) *TEA: **turtle**
- (8) *FER: <**turtle**> [>]
- (9) *GIO: <**turtle**> [<]

Neste fragmento, a professora mostra às crianças figuras de animais, cujos nomes em inglês elas ainda não haviam aprendido a falar. A cada animal mostrado com as figuras, a professora pronunciava o nome do animal e pedia que as alunas o repetissem, como nos turnos 2, 5 e 6: “let’s say turtle”; “let’s repeat”. Nos turnos 8 e 9, as alunas Giovana e Fernanda retomam o enunciado da professora para a prática de pronúncia imposta pela docente. Portanto, uma função observada nos enunciados que retomam e não modificam é praticar com as crianças a pronúncia das palavras da LE, principalmente aquelas que são novas para elas ou com as quais elas demonstraram algum tipo de dificuldade para pronunciar ou memorizar.

Vale ressaltar que a categoria “A. com retomada do enunciado anterior” é a que tem menos ocorrências nos dados analisados. As crianças, nos exemplos dessa primeira categoria, se mostram mais dependentes dessa mediadora, provavelmente por ainda se sentirem inseguras no “terreno” da LE ou por ainda não compreenderem totalmente as sequências que envolvem a língua alvo. Nessa categoria, portanto, em muitas ocorrências, as crianças encontram-se na ZDP postulada por Vygotsky (2007) - como colocamos na seção 1.2 - que

afirma que as crianças possuem uma Zona de Desenvolvimento Real (correspondente às atividades nas quais as crianças conseguem atuar sozinhas, sem necessitar da ajuda de um parceiro mais experiente) e uma Zona de Desenvolvimento Proximal (correspondente às atividades nas quais as crianças só conseguem sucesso se houver o auxílio de um parceiro mais experiente). No exemplo acima citado, as crianças entraram em contato com o novo vocabulário, relacionado aos animais, pela primeira vez e, portanto, parecem ainda demonstrar dificuldades em memorizá-lo e pronunciá-lo, necessitando da ajuda (mediação, tutela) da docente. O conhecimento em LE, conseqüentemente, torna-se acessível às crianças através da ajuda da professora e, em algumas situações, as colegas mais velhas (Júlia e Giovana) atuam como parceiras mais experientes para Fernanda (a aluna mais nova da turma). Essa acessibilidade ao conhecimento proporcionada pelo adulto às crianças ocorre através de signos, segundo Vygotsky (2007), e, no caso da aquisição/aprendizagem de LE, constatamos que o uso feito do inglês pela professora reflete, de certa forma, no uso dessa língua alvo feito pelas crianças.

O papel do professor, o outro mais experiente necessário nesse contexto de aquisição/aprendizagem de LE, mostra-se de fundamental importância, já que, como afirma François (2006, p. 187):

a diferença é tão constitutiva quanto o parentesco. Se falar tem uma significação, não é somente porque recebemos e emitimos mensagens a partir de um código comum, mas também, porque o outro nos diz algo que não teríamos dito e que justamente, por isso, age em nós.

De forma geral, foram encontradas poucas ocorrências dessa categoria nas análises do *corpus*, muito por conta do tipo de interação existente quando exemplos dela aparecem. Como já afirmamos a categoria “A. com retomada do enunciado anterior” aparece, por exemplo, quando a professora precisa insistir para que as alunas respondam e, como elas acabam não respondendo a pergunta, a professora mesma responde e as crianças repetem o que foi dito.

Não podemos afirmar categoricamente por que as alunas não respondem a certas perguntas, podemos pensar que elas não se lembram da resposta ou então simplesmente não querem responder. Quando o vocabulário da aula ainda é novo para elas, uma dificuldade maior é sempre demonstrada na realização das atividades, como as de perguntas e repostas e adivinhação. Em outras situações, principalmente no início das aulas, que começavam às 9h30, as crianças mostravam-se sonolentas e às vezes se recusavam a responder,

principalmente Júlia. Entretanto, tal comportamento não aparece de forma expressiva nas aulas analisadas.

A “categoria com retomada do enunciado anterior” também aparece em situações nas quais a professora pede que as alunas repitam certas palavras, geralmente com a motivação de treinar a pronúncia das crianças. Elas, por sua vez, retomam as palavras pronunciadas pela professora com uma pronúncia própria de crianças pequenas que estão dando os primeiros passos na aquisição/aprendizagem de LE. Portanto, quando classificamos essa categoria como ocorrências nas quais os enunciados das crianças são idênticos na forma aos enunciados da professora, levamos em consideração o uso do léxico, e não questões relacionadas à pronúncia. O léxico é, então, o foco em todas as categorias, já que a maior parte das atividades estruturas pelo método do livro *Cookie and Friends Starter* (2006) tem como objetivo ensinar o léxico da LE.

Ao direcionar as atividades para o ensino de palavras do inglês e, ainda, não exigir da criança a produção de estruturas mais desenvolvidas na língua, o retorno da LE no discurso das aprendizes também acontece em forma de palavras do inglês misturas, em *code-switching*, com o português. Nesta categoria não pudemos observar esse efeito devido ao fato da produção da criança se limitar a apenas uma palavras do inglês. Entretanto, o uso do *code-switching* na fala das crianças é constante, muito por conta da influência do discurso da professora que fala, o tempo todo na sala de aula, misturando as duas línguas, LM e LE.

De acordo com o livro guia do professor *Cookie and Friends Starter: teacher's book* (2006), o professor deve usar as duas línguas durante as aulas. Além disso, no livro encontra-se uma afirmação que os instrutores não devem esperar a produção na LE por parte das crianças tão cedo: “*Cookie and Friends Starter helps children to get used to the idea of a new language and to develop a positive attitude towards it. The children are not expected to produce any English too early, although they are encouraged to speak if and when they are ready.*”⁴⁵ (HARPER, REILLY, COVILL, 2006, p. 8, grifo nosso). Acreditamos que tal afirmação por parte das autoras do livro possa influenciar a postura dos professores em sala de aula a não terem expectativas sobre a produção das crianças em LE. Contudo, a análise dos nossos dados mostra que, mesmo em um estágio inicial de aquisição/aprendizagem, as crianças observadas já conseguem de forma coerente trazer o inglês para o seu próprio discurso.

⁴⁵ *Cookie and Friends Starter* ajuda as crianças a se acostumar à ideia de uma nova língua e a desenvolver uma atitude positiva em relação a ela. Não se espera que as crianças produzam em inglês tão cedo, porém eles são encorajados a falar se e quando eles estiverem prontos. (tradução nossa)

B. Com retomada parcial do enunciado anterior

Nesta segunda categoria, as aprendizes lançam mão da LE também em resposta à professora, só que, desta vez, modificando a forma linguística do enunciado anterior.

Na sequência discursiva abaixo, a professora usa os cartões com figuras já comuns à aula dessa turma em um tipo de jogo: a cada vez, a professora separa duas dessas figuras e pergunta de qual a aluna gosta.

Fragmento 4

- (1) *TEA: agora a teacher vai fazer assim
- (2) *TEA: ó
- (3) *TEA: **do you like yellow ballon or red ballon?**
- (4) *TEA: **I like red ballon**
- (5) *TEA: **fala # I like yellow ballon**
- (6) *GIO: **I like yellow ballon**
- (7) *TEA: very good
- (8) *TEA: do you like # look
- (9) *TEA: **do you like big spider or small spider?**
- (10) *GIO: **do you like small spider**
- (11) *TEA: yes I like small spider
- (12) *TEA: u: big spider u::
- (13) *TEA: too big
- (14) *TEA: ok
- (15) *TEA: let me see
- (16) *TEA: **look # do you like red train or # yellow plane?**
- (17) *GIO: **yellow plane**
- (18) *TEA: **I like**
- (19) *GIO: **+, yellow plane**
- (20) *TEA: yes very good
- (21) *TEA: I like red train
- (22) *TEA: very good
- (23) *TEA: **look # do you like yellow rabbit or green turtle?**
- (24) *GIO: **green turtle**
- (25) *TEA: **I like**
- (26) *GIO: **I like green turtle**
- (27) *TEA: very good I like green turtle too

No fragmento 4, apenas a aluna Giovana participa, pois as outras duas alunas haviam faltado. No início do jogo, a docente tenta fazer o *scaffolding* (andaime - o tipo de ajuda dada pelo parceiro mais experiente durante a condução de uma atividade) nos turnos 3, 4 e 5, nos quais ela passa um exemplo sobre si mesma para que a aluna fale em seguida sobre ela (“do you like yellow ballon or red ballon?”; “I like red ballon”; “fala # I like yellow ballon”). A aluna durante essa atividade encontra-se em sua ZPD, pois é a primeira vez que esse jogo é

introduzido na sala de aula e o *scaffolding* (andaime) da professora tem o objetivo de auxiliar a criança na compreensão do que deve ser feito na atividade.

O importante nesse momento de *scaffolding* (andaime) é observar que o contexto extralinguístico vem para auxiliar na compreensão da aluna sobre o que ela deve fazer no jogo: ao mostrar as duas figuras e falar de si mesma, a professora, ao dizer “I like red train”, aponta para si mesma e depois coloca a mão sobre a figura do trem vermelho. A partir desse contexto, a aluna pode compreender que ela deve escolher somente uma das figuras no momento da resposta. Como François (2006, p. 188) assevera: “[...] se a criança compreende o que lhe dizem é porque as palavras nunca são utilizadas em um vazio absoluto.” O autor ainda afirma que muito da significação também está ligada às manifestações corporais (FRANÇOIS, 2006).

Nos turnos 5 (TEA: “fala # I like yellow ballon”) e 6 (GIO: “I like yellow ballon”), a aluna Giovana retoma o enunciado da professora, porém o modifica, limitando a parte em língua inglesa. Mais adiante, nos enunciados 9 (TEA: “do you like big spider or small spider?”) e 10 (GIO: “do you like small spider”), podemos notar que a aluna não compreendeu a forma linguística da afirmação, e por isso, retoma a forma da interrogativa (“do you like”). Aqui, é possível afirmar que o *scaffolding* (andaime) da professora não foi tão efetivo com relação à forma linguística do enunciado que ela espera ouvir de Giovana. Porém, a aluna compreendeu o que deveria ser feito no jogo: escolher uma das imagens. Somente no turno 26, a aluna produz a forma do enunciado esperada ao dizer: “I like green turtle”. No decorrer dessa sequência enunciativa (parte não transcrita aqui no trabalho), Giovana volta a produzir a estrutura da interrogativa na língua inglesa (“do you like...”) ao responder à professora, fato que faz com que a docente retorne ao *scaffolding* (andaime) inicial.

Devemos ressaltar que neste fragmento fica clara a interação existente entre professora e aluna para a construção do significado, que é socialmente construído entre elas, utilizando a LM e a LE. A professora faz o *scaffolding* (andaime) em inglês principalmente, a aluna produz o que ela achava correto, a professora faz mais perguntas e retoma o *scaffolding* (andaime) até que a aluna produz a resposta esperada na atividade. Bakhtin/Volochinov (2010, p. 126) assevera que: “A enunciação enquanto tal é um puro produto da interação social, quer se trate de um ato de fala determinado pela situação imediata ou pelo contexto mais amplo que constitui o conjunto das condições de vida de uma determinada comunidade linguística.” As duas participantes, então, constituem juntas a compreensão do jogo em seus determinados papéis discursivo: a professora enquanto orientadora e a aprendiz, participante menos experiente em sua ZDP.

Fragmento 5

- (1) *TEA: o cookie cri::ed
 (2) *TEA: ó girls # look
 (3) *TEA: o cookie cri::ed
 %act: a professora finge que está chorando para as alunas.
 (4) *TEA: oh no: # my trousers
 %act: a professora mostra a figura da personagem Cookie para as alunas.
 (5) *TEA: **o cookie tá happy ou tá sad aqui?**
 (6) *TEA: **o cookie tá**
 (7) *JUL: +, **sad**
 (8) *TEA: sad por causa dos trousers

Fragmento 6

- %act: as crianças estão pintando um desenho
 (1) *TEA: do you like the ball?
 (2) *TEA: do you like ## do you like Fer # a ball do cookie? # do you like?
 (3) *TEA: yes or no Fer?
 %act: a aluna Fernanda não responde à pergunta da professora.
 (4) *TEA: yes do you like?
 (5) *TEA: do you like Giovana?
 %act: a aluna Giovana responde positivamente com a cabeça.
 (6) *TEA: yes
 (7) *TEA: **do you like Ju # a ball do cookie?**
 (8) *TEA: **yes or no: # what do you think?**
 (9) *JUL: yes

Em ambos os fragmentos acima, temos mais exemplos de enunciados que respondem a uma pergunta da professora, mas com modificação do(s) enunciado(s) anterior(es) dela. No fragmento 5, a professora conversa com as alunas sobre a mesma história contada no fragmento 1, na qual a personagem Cookie cai na lama, suja suas calças e derruba seu chapéu em um lago. No turno 7 (“sad”), a aluna Júlia responde à professora com modificação no enunciado. Do mesmo modo, no fragmento 6, a aluna Júlia responde a uma pergunta (“do you like Ju # a ball do cookie?; “yes or no: # what do you think?”), modificando os enunciados da professora, apenas dizendo “yes”.

O interessante do fragmento 6 é observar a postura das outras alunas envolvidas na sequência. A professora pergunta a mesma questão para todas, só que a aluna Fernanda não responde e a aluna Giovana apenas balança positivamente a cabeça. Somente Júlia utiliza a LE para responder. Cada aluna, portanto, adota uma conduta discursiva com relação à língua alvo naquele contexto de interação. Segundo François (2006), as condutas discursivas são “as maneiras de estar na língua” (p. 194). Cada uma das alunas, na sua individualidade, lida com a LE de forma distinta, mesmo que compartilhando de um ambiente de

aquisição/aprendizagem de LE em comum. O percurso de cada uma até a LE é distinto e único, e, por isso, cada relação estabelecida entre a criança e a língua alvo deve ser analisada em sua individualidade: “a multiplicidade dos caminhos de entrada na linguagem ilumina a heterogeneidade constitutiva da mesma.” (FRANÇOIS, 2006, p. 189). Podemos relacionar o fragmento 6 e as afirmações de François (2006) à atitude responsiva ativa de Bakhtin (1997). Segundo o autor, nós, sujeitos dialógicos constituídos na comunicação interpessoal, ao enunciarmos sempre adotamos uma atitude responsiva ativa com relação aos enunciados outros com os quais já entramos em contato. Quando a professora pergunta para as alunas se elas gostam da bola, Fernanda se cala, Giovana balança positivamente a cabeça e Júlia responde utilizando a LE (“yes”).

Vale ressaltar que a conduta discursiva adotada por Fernanda (aluna mais nova da turma) foi de se silenciar em muitos momentos nos quais a interação em LE era requerida. Tal postura foi recorrente durante as dez primeiras sessões do *corpus*. A partir da décima primeira sessão, Fernanda adota uma atitude responsiva ativa muito mais positiva em relação à LE e passa a participar mais ativamente das atividades e, inclusive, a lançar mão do inglês em seus enunciados sem que a professora precisasse pedir o uso da língua alvo. Já Giovana e Júlia demonstraram uma conduta discursiva de maior aproximação com a LE mais cedo no decorrer das aulas: Júlia desde a primeira aula filmada e Giovana a partir da quarta. Ela, a partir dessa aula, passa a se envolver mais com o inglês, a responder e a participar mais das atividades em sala de aula.

As alunas demonstraram atitudes responsivas ativas diferentes com relação ao inglês, fato que evidencia o quanto a aquisição/aprendizagem de LE é um processo que revela a individualidade de cada uma delas. Como já afirmamos neste trabalho, acreditamos que a individualidade se constitui de todas as amostras que posicionam o sujeito como único, diferente do outro e, ao analisar as posturas das aprendizes crianças, podemos afirmar que cada uma lidou com o inglês de forma distinta: Júlia demonstrou uma aproximação e receptividade mais cedo em seu processo de aquisição/aprendizagem, enquanto que Giovana e Fernanda demoraram um pouco mais.

Estas três subjetividades, em constituição em suas relações sociais, por meio da língua(gem), e, portanto, distintas, demonstram o quanto o professor deve pensar o ambiente de ensino-aprendizagem de forma particular, levando em consideração a realidade específica de cada uma de suas turmas e orientando as atividades em sala para as capacidades e habilidades de suas crianças. Segundo Piaget, o ambiente deve proporcionar oportunidades de aprendizagem para as crianças e nós acreditamos que, no caso do ensino de LE, a

aquisição/aprendizagem seja possível em um ambiente adequado e rico em possibilidades para o uso da língua alvo.

A seguir apresentamos um exemplo de retomada parcial do enunciado anterior envolvendo a aluna Fernanda:

Fragmento 7

- (1) *TEA: <lulu # what have you got in your pouch?> [>]
 (2) *JUL: <lulu # what have you got in your pouch [<
 (3) *GIO: <lulu # what have you got in your pouch [<
 (4) *FER: <lulu # what have you got in your pouch [<
 (5) *TEA: let's see
 %act: professora seleciona a figura de um passarinho, mostra para as alunas e imita o animal com os braços.
 (6) *GIO: bird
 (7) *JUL: bird
 (8) *TEA: bird
 (9) *TEA: let's repeat # bird
 (10) *TEA: <bird> [>
 (11) *JUL: <bird> [<
 (12) *GIO: <bird> [<
 (13) *FER: <bird> [<
 (14) *TEA: **what color é this bird?**
 (15) *FER: **yellow e azul e blue**
 (16) *TEA: very goo:d

No fragmento 7, a aluna Fernanda responde à pergunta da professora retomando parcialmente os enunciados anteriores porque uma das cores mencionadas por ela já havia aparecido nas interações proporcionadas pelo jogo de perguntas e repostas (parte não transcrita) com as figuras que são utilizadas de forma recorrente na sala de aula.

Nesse fragmento, encontramos um exemplo interessante da influência do gênero, no caso, o gênero/format “jogo” na produção das crianças nas aulas de LE. No momento dessa interação, as alunas estão desenvolvendo uma atividade de perguntas e respostas. Quando a professora mostra a figura do animal selecionado, um passarinho, Fernanda se mantém em silêncio enquanto Júlia e Giovana respondem à pergunta. Porém, quando a professora faz a segunda pergunta “what color é this bird?” a aluna Fernanda é a primeira a responder: “yellow e azul e blue”. Aqui, poderíamos pensar que o uso da LE é evocado pelo contexto enunciativo da sala de aula de LE, fato que faz com que a aluna, quando nota que usou uma palavra em português, “azul”, logo use a palavra em inglês, “blue”. Ao abordar os gêneros do discurso, Rodrigues (2004, p. 423) assevera que a natureza em comum entre eles é:

[...] a relação intrínseca dos gêneros com os enunciados (e não com uma dimensão linguística e/ou formal propriamente dita, desvinculada da atividade social, que excluiria a abordagem de cunho social dos gêneros); isso é a natureza sócio-ideológica e discursiva dos gêneros. Como tipos temáticos, estilísticos e composicionais dos enunciados individuais, os gêneros se constituem historicamente a partir de novas situações de interação verbal (ou outro material semiótico) da vida social que vão (relativamente) se estabilizando, no interior das diferentes esferas sociais. Dessa forma, os gêneros estão ligados às situações sociais da interação: qualquer mudança nessa interação gerará mudanças no gênero.

O gênero/*format* “jogo” na sala de aula de LE evoca o uso do inglês, já que o tipo de interação proposto entre professor-aluno pelas atividades do método de ensino estabeleceu que o uso do inglês é o mais adequado no momento das respostas nas atividades de perguntas e respostas e adivinhação: o professor nessas atividades faz perguntas muito diretas relacionadas ao vocabulário já adquirido/aprendido nas aulas anteriores. O objetivo dessas atividades é, então, fazer com que as crianças produzam em LE.

Além disso, a postura da professora, que atua como condutora das atividades e mediadora da aquisição/aprendizagem, tornou comum o uso da língua alvo nas atividades. Geralmente quando as crianças usam o português para falar de algo que já conhecem em inglês, a professora estimula o uso da língua alvo, perguntado “como fala isso em inglês mesmo?” ou então repetindo o enunciado da aprendiz só que desta vez usando o inglês. Consideramos, portanto, que a professora estimula as aprendizes a utilizar o vocabulário já adquirido/aprendido nas aulas em todos os tipos de atividade. Porém, ela interage em muitas ocasiões em *code-switching* com as alunas e as análises demonstram que essa postura também tem influência na forma com a qual as crianças utilizam o inglês em seus enunciados. Abordaremos mais essa questão nas análises seguintes.

Fragmento 8

(1) *TEA: quando fica sunny fica?

%act: professora balança o livro que está em suas mãos para cima e para baixo para mostrar que está com calor.

(2) *TEA: que que é isso?

(3) *TEA: cold # é cold que fica assim?

(4) *TEA: é # é cold?

(5) *TEA: é # ó?

(6) *TEA: ó cold

%act: professora cruza os braços e treme para mostrar que está com frio.

(7) *TEA: cold a gente fica assim?

%act: professora finge estar com calor.

(8) *TEA: ou não # a gente fica assim?

- %act: professora finge estar com frio.
 (9) *TEA: quando # ó tá rain tá # cold # ok?
 %act: professora imita novamente que está com frio.
 (10) *TEA: quando tá sunny tá # hot
 %act: professora imita novamente que está com calor.
 (11) *TEA: ok?
 (12) *TEA: então vamo(s) lá girls
 (13) *TEA: **aqui ó # o feet da Lulu the kangaroo <ó> [>]**
 %act: professora aponta para os pés da personagem Lulu em uma figura colada na parede.
 (14) *GIO: <shoes> [<]
 (15) *TEA: look
 (16) *TEA: **tá hot ou tá cold o feet da Lulu the kangaroo?**
 (17) *TEA: **tá cold pra ela pôr sapatinho ou tá hot?**
 (18) *GIO: hot
 (19) *TEA: tá ho:t
 (20) *TEA: **e a hands da Lulu the kangaroo tá hot ou tá cold?**
 (21) *TEA: tá
 (22) *GIO: +, cold
 (23) *TEA: tá cold?
 (24) *TEA: ela precisa pôr luva pra esquentar a mãozinha?
 (25) *GIO: no:
 (26) *TEA: no:
 (27) *TEA: então tá
 %act: professora finge novamente que está com calor, mas as alunas não respondem à pergunta.
 (28) *TEA: +, hot

No fragmento 8, a professora está fazendo perguntas para as alunas relacionadas a uma figura colada na parede. Nessa figura, as personagens do livro aparecem em duas situações diferentes: em um ambiente no qual está nevando e as personagens estão usando roupas de frio e em outro ambiente que está ensolarado e as personagens estão vestindo roupas de verão.

A professora, durante a interação com as alunas, quer testar se elas já dominaram o significado das palavras *hot* e *cold* que aprenderam há pouco tempo. No início do fragmento, ela pergunta por diversas vezes e nenhuma aluna responde (mesmo a professora fazendo gestos para demonstrar que uma hora estava com frio e outra com calor).

No turno 13, a professora diz: “aqui ó # o feet da Lulu the kangaroo <ó> [>]” e a aluna Giovana responde “<shoes> [<]”. Parece que a intenção da professora ao mostrar os pés da personagem Lulu era ajudar as alunas a responder a palavra *hot*, já que essa personagem estava apenas com um chinelo no ambiente ensolarado da imagem. Entretanto, Giovana responde “shoes”, resposta que, se analisarmos algumas das atividades realizadas na sala de aula com regularidade, podem explicá-la, pois a professora sempre associa os pés à palavra *shoes*.

As atividades de perguntas e respostas que utilizam figuras organizam-se na base do estímulo-resposta: para cada figura mostrada, há uma palavra em inglês que se relaciona a ela, como o nome do objeto/animal e/ou a cor dele. Essas atividades que envolvem estímulos e respostas baseiam-se no Behaviorismo de Skinner que concebe a língua(gem) como um conjunto de hábitos condicionados. Segundo Martinez (2009, p. 22), no Behaviorismo: “um estímulo provoca uma resposta [...]. A repetição desse processo cria um reforço e, mediante uma verdadeira ‘sedimentação’, o nascimento de um automatismo”. Essa concepção da língua(gem) foi a base para o desenvolvimento da “Abordagem Audiolingual”, que reeditou a “Abordagem Direta” e influenciou a criação da “Abordagem Audiovisual”. As autoras do livro utilizado na sala de aula observada *Cookie and Friends Starter* (HARPER; REILLY; COVILL, 2006) não declararam no livro-guia do professor (no qual falam sobre como as aulas devem ser conduzidas) qual abordagem de ensino fundamentou a elaboração desse método de ensino de LE. Entretanto, diante nossas análises, pudemos encontrar a influência da “Abordagem Audiolingual” nas atividades propostas para a sala de aula.

Como vimos na primeira seção deste trabalho (1.1), na qual discutimos as abordagens de ensino mais influentes ao longo da história, a AAL dá primazia ao oral durante a aquisição/aprendizagem de LE e, portanto, exercícios de pronúncia e repetição são muito comuns. Na sala de aula observada, pudemos constatar que a repetição do vocabulário ensinado é recorrente em todas as aulas do curso. Essa repetição não aparece apenas na forma “o professor fala e os alunos repetem”, mas sim (e mais constantemente) com o retorno das palavras ensinadas em praticamente todas as aulas.

Não há somente a repetição do vocabulário adquirido/aprendido, mas também das atividades conduzidas em sala de aula que compõem o gênero/*format* “jogo” que rege as interações na sala de aula. Bakhtin (1997) e Bruner (1984) postulam que a comunicação interpessoal, além de ter um caráter único referente a cada situação enunciativa específica, possui também uma certa estabilidade das trocas enunciativas (formas mais previsíveis). Essa estabilidade refere-se ao conteúdo temático, estilo e construção composicional. Neste episódio, um exemplo de estabilidade é o fato de a docente associar as palavras do inglês *hot* e *cold* a figuras (desta vez em forma de cartaz colado na parede). Essa associação entre palavras e figuras configura-se como uma das rotinas mais recorrentes do método utilizado. Nas aulas por nós observadas, pudemos verificar que a estabilidade das trocas comunicativas entre professora e alunas é muito recorrente também, fato que torna as atividades conduzidas por vezes previsíveis demais.

Acreditamos que as rotinas, o gênero/format “jogo”, sejam necessárias na sala de aula de LE analisada. Entretanto, como Bruner (1984) afirma essas rotinas não se compõe apenas do estável e previsível, mas, também, do novo que é peculiar a cada contexto enunciativo. A partir disso, parece-nos que, em alguns momentos, as alunas demonstraram estar entediadas em diversas situações na sala de aula de LE por conta da excessiva manutenção das rotinas estabelecidas. Se o novo, que geralmente vem através do novo vocabulário ensinado, mas não através de novos tipos de atividades introduzidas, fosse mais recorrente, talvez as alunas pudessem se sentir mais desafiadas nas aulas de LE e não se sentir desestimuladas. Por vezes, nas aulas filmadas, as alunas não se mostravam muito animadas, por exemplo, quando uma música era repetida muitas vezes, como a canção de despedida tocada em todas as aulas. Muitas vezes, elas simplesmente não cantavam a música e já tentavam sair da sala de aula rapidamente.

No turno 12, Giovana responde “shoes”, pois em várias atividades anteriores a essa aula específica, a palavra *shoes* foi associada à *feet*. A professora sempre perguntava: “O que a gente tem no feet?”, esperando a resposta *shoes*. Aqui, portanto, temos um exemplo de como há influência do Behaviorismo no desenvolvimento de algumas atividades do método: as palavras *shoes* e *feet* foram associadas através do estímulo-resposta geralmente trabalho com os cartões de imagens. A palavra *feet* evocou *shoes* e Giovana a utilizou como resposta, mesmo que nessa situação específica o uso dessa palavra não se mostrasse coerente. A aluna parece, então, ter internalizado essa relação e apenas reconheceu/identificou a palavra na sequência discursiva, mas ela não parece ter descodificado/compreendido esses enunciados. Segundo Bakhtin (2010), descodificar/compreender é saber a significação dos enunciados em determinado contexto discursivo. Já reconhecer/identificar é saber as palavras de uma língua como se elas fossem etiquetas em objetos e nunca mudassem de significado.

As análises das aulas coletadas evidenciaram que, principalmente as atividades de perguntas e respostas e adivinhação, que trabalham com as imagens, desenvolvem a capacidade de reconhecer/identificar as palavras da LE pelas crianças, porém não desenvolvem uma habilidade mais complexa que é o descodificar/compreender.

A categoria “com retomada e modificação do enunciado anterior” aparece no fragmento 8 nos turnos 18 (“hot”) e 22 (“+cold”). Nessa sequência discursiva, a aluna responde a essas perguntas da professora: (17) “tá cold pra ela pôr sapatinho ou tá hot?” e (21) “e a hands da Lulu the kangaroo tá hot ou tá cold?”. A partir desses exemplos, podemos afirmar que essa categoria, em que as crianças respondem a um questionamento da professora, apresenta perguntas mais elaboradas para as aprendizes, quase na sua totalidade com alternativas, como

“tá hot ou cold?”. Consequentemente, as crianças retomam parte do enunciado da professora, mas com modificações, pois elas optam pela alternativa que consideram correta.

C. Sem retomada do enunciado anterior

Fragmento 9

(1) *TEA: lulu what have you got in your pouch?

%act: professora ajuda a aluna Fernanda a empurrar a cadeira para perto na mesa onde são feitas as atividades.

(2) *TEA: deixa a teacher te ajudar

(3) *TEA: ok let's see

%act: professora mostra o card para as alunas.

(4) *JUL: cookie

(5) *TEA: cookie

(6) *TEA: **e o cookie é um**

(7) *GIO: **boy**

(8) *TEA: um boy

(9) *JUL: **eu já sei onde tem cookie**

(10) *TEA: **e qual animal ele é?**

(11) *JUL: **um cat**

%act: todas as alunas repetem com a professora

(12) *TEA: um cat

(13) *JUL: **eu já sei onde tem cookie**

(14) *JUL: **bem aqui**

%act: aluna levanta e mostra o boneco do Cookie na mão da professora

(15) *TEA: cookie yes

(16) *TEA: very good

(17) *JUL: **e outro cookie ali**

(18) *TEA: cadê?

(19) *JUL: **o monkey**

(20) *TEA: **o cookie é um monkey?**

(21) *JUL: **brincadeira**

Neste exemplo, as crianças e a professora estão trabalhando em uma atividade de perguntas e respostas com as figuras dos animais. A professora tira uma figura do pôster da personagem Lulu the kangaroo e as alunas, por sua vez, precisam dizer o nome do animal e também a cor dele na figura. Depois disso, neste fragmento, a professora pedia às alunas que procurassem, na sala de aula, outras figuras do mesmo animal selecionado, já que a sala era toda decorada com figuras de animais nas paredes.

No turno 6, ao tirar a figura da personagem Cookie, a professora inicia o seu enunciado na expectativa de que as alunas o completem com o nome do animal: “o cookie é um”. Porém, a aluna Giovana dá uma resposta diferente ao dizer, no turno 7, “boy”. A aluna resgata o vocabulário estudado em outras aulas e, também, uma das rotinas estabelecidas: geralmente, ao falar sobre as palavras *boy* e *girl*, a professora pedia para que as alunas as associassem cada uma delas a um animal, separando por sexo. Ao dar essa resposta no turno 7, a aluna Giovana respondeu de acordo com o esperado pela professora, já que em outras situações em sala de aula foi estabelecido que a personagem Cookie era um *boy*. Entretanto, ela rompe com a estrutura da atividade, que abordava apenas os nomes dos animais. Ao dizer *boy*, a aluna respondeu a uma pergunta da professora sem retomar os enunciados anteriores.

Nessa categoria, as alunas conseguem utilizar a LE sem que haja uma referência direta nos enunciados da professora das palavras estrangeiras dentro de uma mesma sequência discursiva. Nas outras duas categorias até então analisadas (“com retomada do enunciado anterior e com retomada parcial”) sempre existe uma referência direta no uso da LE feito pelas crianças no discurso da professora.

Além do turno 7, os turnos 11 (“um cat”) e 19 (“o monkey”) são exemplos dessa mesma categoria, na qual as alunas respondem a uma pergunta da professora sem retomada. Dessa vez, quem responde à questão é a aluna Júlia, que brinca com a professora. Já que a docente, nessa sequência discursiva, sempre pedia às alunas que procurassem mais figuras dos animais coladas nas paredes, ao se deparar com a imagem da personagem Cookie, a aluna Júlia nem espera a pergunta da professora e já diz, nos turnos 9 e 13: “eu já sei onde tem cookie”. No turno 14 (“bem aqui”), a aluna aponta para o fantoche da personagem Cookie que está na mão da professora e, posteriormente, brinca, ao dizer que há mais uma figura do Cookie na sala, enquanto não há. Ela aponta para a figura de um macaco e brinca com a situação ao afirmar que ele era um outro exemplo de Cookie, que, na verdade, é um gato.

No fragmento 9 podemos constatar como a aluna Júlia parece ter se adaptado à rotina desse tipo de atividade de perguntas e respostas com as figuras. Ela parece saber que a professora perguntará onde mais na sala de aula há um Cookie, ou então um gato, depois da figura dessa personagem sair no jogo, pois, sempre que as figuras dos animais eram tiradas, a docente pedia que as alunas procurassem o mesmo animal no ambiente da sala de aula, como afirmamos acima. Nessa atividade há então uma previsibilidade nas interações que se estabelecem para a realização do jogo. Segundo Bruner (1984) são essas rotinas, que compõem os *formats*, que possibilitam a criança adentrar a corrente da comunicação verbal; e na sala de aula de LE também verificamos a importância das rotinas para o desenvolvimento

da aquisição/aprendizagem do inglês. Porém, como todo *format* também apresenta algo novo, único em cada situação de interação verbal, no fragmento 9 a aluna Júlia surpreende ao dar uma resposta irônica sobre onde na sala de aula havia mais uma figura de gato.

A atitude da professora em sempre pedir para as alunas procurarem mais figuras dos animais no ambiente da sala de aula parece interessante pois essa realidade faz parte do mundo dessas crianças e, nessa idade de 3 a 5 anos, temos que considerar que o conhecimento de mundo delas ainda não é muito extenso, fato que pode também influenciar a aquisição/aprendizagem de LE. No caso desse fragmento, as crianças estão treinando o vocabulário relacionado aos animais e pode ser que nem todos os bichos já façam parte do conhecimento de mundo delas, tornando o processo de identificação/reconhecimento e posterior descodificação/compreensão dessas novas palavras mais difícil. A professora parece tentar, então, aproximar o conhecimento na LE à realidade dos alunos.

Fragmento 10

(1) ***TEA: what color que tá faltando # pinta(r)?**

(2) ***GIO: <yellow> blue e green [>]**

(3) ***TEA: <yellow> [<]**

(4) ***TEA: yellow blue and green**

(5) ***TEA: very good**

%act: aluna conta o número de animais em seu desenho.

(6) ***GIO: one two three**

(7) ***TEA: e quantos tem?**

(8) ***GIO: <one two three> [>]**

(9) ***TEA: <one two three> [<]**

Nesta sequência discursiva, as alunas estão se preparando para uma atividade de pintura. A professora entrega as folhas com os desenhos que devem ser pintados e as alunas devem seguir o padrão de cores já existente: cada um dos patinhos no desenho é de uma cor, mas há uma mancha branca em cada um deles que deve ser colorida pelas crianças. A professora, então, pergunta para as alunas, no turno 1 (“what color que tá faltando # pinta(r)?”) e a aluna Giovana, ao responder, no turno 2, faz uso da LE sem retomar as palavras da professora. Vale ressaltar, também, que o contexto enunciativo dessa atividade, o de pintura, evoca o uso dessas palavras.

Após esse momento, Giovana toma a iniciativa de utilizar a LE e começa a contar o número de patinhos na folha de desenho (turno 3 – “one two three”). Ao perceber a conduta da criança, a professora pergunta no turno seguinte “e quantos tem?” e Giovana responde à professora contando os patinhos novamente em inglês, retomando o seu próprio enunciado.

Ao discorrer sobre as condutas discursivas, ou as “maneiras de estar na linguagem”, França (2006, p. 194), exemplifica essas condutas:

[...] falar sozinho ou com os outros, publicamente ou consigo mesmo, limitar-se a responder ou tomar a iniciativa, depender mais ou menos do discurso do outro, falar ‘como’ esse ou aquele, ter um discurso autoritário ou acanhado, falar desse ou daquele objeto, presente ou ausente, procurar utilidade naquilo que diz ou fala por prazer, na violência, no conflito ou na concordância [...].

Diante disso, acreditamos que as categorias de análises aqui propostas são reveladoras das condutas discursivas das crianças observadas em relação à LE e, portanto, demonstram o quanto elas aproximam-se da língua, usando as palavras dela em seus enunciados. Vale considerar que cada uma delas tem a sua própria maneira de lidar com a LE, como dissemos anteriormente, fato relevador de suas individualidades.

As situações nas quais há uma pergunta/instrução da professora evidenciam o uso da LE ainda muito ligada aos pedidos da mediadora, pois as crianças se limitam a fornecer a informação requerida, moldando a LE em maior ou menos grau dentro de seu próprio discurso.

Fragmento 11

(1) *TEA: **what’s on your feet girls?**

(2) *TEA: **what’s on your feet # look?**

(3) *TEA: **what’s on your feet # hat?**

%act: professora se aproxima da aluna Júlia e direciona a pergunta para ela.

%act: aluna responde negativamente com a cabeça.

(4) *TEA: **no::**

(5) *TEA: **what’s on your feet?**

%act: professora direciona pergunta para a aluna Fernanda, mas ela não responde.

(6) *TEA: **o que a gente usa no feet?**

%act: professora toca os próprios sapatos.

(7) *TEA: **no feet**

(8) *TEA: **o que que põe no feet?**

(9) *TEA: **hu:m**

(10) *TEA: **quem que sabe?**

(11) *JUL: **shoes**

(12) *TEA: **sho::es**

Nesta sequência discursiva, a professora está conduzindo uma atividade de perguntas e respostas com as alunas Fernanda e Júlia. O vocabulário trabalhado é o relacionado às partes do corpo, como *head*, *feet* e *hands*. Durante esse jogo, as alunas não se mostram muito

empolgadas com as perguntas da professora, talvez porque essa atividade foi conduzida bem no início da aula que começava às 9h30 e as alunas ainda estavam sonolentas. Conseqüentemente, a professora precisou repetir várias vezes a pergunta feita de formas distintas, começando pelo inglês nos turnos 1, 2, 4 e 5 (“what’s on your feet girls?”; “what’s on your feet # look?”; “what’s on your feet # hat?”, “what’s on your feet?”) e, posteriormente em português, nos turnos 6 e 8 (“o que a gente usa no feet?”; “o que que põe no feet?”), nestes turnos a professora apenas mantém o uso do inglês com a palavra *feet*, que faz parte das novas palavras ensinadas em sala de aula.

A aluna Júlia demonstra que compreendeu a pergunta da professora “what’s on your feet # hat?” quando balança a cabeça negativamente antes do turno 4. Diante da alternativa da professora de que colocamos um chapéu nos pés, a aluna teve uma atitude responsiva ativa em relação à professora apenas de balançar a cabeça, mas não utiliza a LE. Entretanto, a resposta esperada pela docente só foi dada quando ela passou a usar o português como recurso em suas perguntas. No turno 11, a aluna Júlia respondeu sem retomar a palavra *shoes* dos enunciados da professora.

Em uma possível interpretação, esse fragmento é um exemplo da percepção da professora com relação ao desempenho das alunas. Diante da falta de resposta às perguntas feitas em inglês, a professora passa a usar a LM, fato que possivelmente releva que a professora acredita que elas não compreenderam as perguntas feitas em inglês e, portanto, decide repetir a pergunta em português, mantendo apenas o uso da palavra *feet* em LE. Entretanto, como já afirmamos, a aluna Júlia compreendeu a resposta anteriormente, já que ela respondeu negativamente ao balançar a cabeça. Tal postura se mostra recorrente no comportamento da professora: sempre que as crianças não respondem às perguntas feitas em inglês, ela passa a fazer um uso maior da LM para verificar se elas sabem mesmo a resposta ou não.

Acreditamos que essa postura responsiva ativa das crianças de se silenciarem quando a professora faz algumas perguntas pode, sim, significar que elas não compreenderam o que foi perguntado, porém essa não é a única explicação que pode ser levantada. Podemos refletir que algumas vezes as crianças não respondem ao que foi colocado pela docente porque as perguntas às vezes são desconexas e não fazem sentido para elas. Além disso, elas podem simplesmente não querer responder por não se sentirem suficientemente motivadas para fazer isso.

Vygotsky (2007) afirma que através da ajuda dos adultos, o conhecimento se torna disponível às crianças. Na sala de aula de LE, a professora tem a função de facilitadora da

aquisição/aprendizagem e, conseqüentemente, deve analisar cuidadosamente como colocar as perguntas para as crianças. Ela deve, sim, desafiar as alunas com suas perguntas, para que a aprendizagem ocorra, já que, como Vygostsky (2007) corrobora, a aprendizagem sempre deve estar um passo à frente em relação ao desenvolvimento das crianças. Entretanto, esse passo à frente não pode estar distante demais, pois nesse caso o grau de dificuldade não poderá ser ultrapassado pelas crianças e a aquisição/aprendizagem pode se tornar desestimulante para os aprendizes. No fragmento 11, a professora pergunta a mesma coisa de três formas diferentes para verificar se as alunas dariam a resposta ou não. Como a resposta da palavra em inglês *shoes* não ocorre, a docente opta por fazer a pergunta em português como forma de facilitar a interação.

Bakhtin (2010) discorre que a compreensão de um signo ocorre através de outros signos. Na aquisição/aprendizagem de LE, a compreensão dos signos da língua alvo, em um estágio inicial, depende muito mais dos signos da LM do que da LE, já que estes ainda não são tão acessíveis aos aprendizes. Com o desenvolvimento da aquisição/aprendizagem, acreditamos que a língua alvo, no caso deste trabalho, o inglês, passe a ser cada vez mais utilizada nas interações em sala de aula para que, assim, a compreensão da LE possa ser mais realizada através da própria LE e, conseqüentemente, os alunos desenvolverão mais suas habilidades na língua alvo.

No caso específico da sala de aula filmada, a professora faz muito uso da LM para interagir com as alunas, como pudemos verificar no fragmento 11 e em outros já mostrados. Tal postura mostra-se necessária para esse contexto de aquisição/aprendizagem pelo motivo acima exposto. Contudo, verificamos que um gradual aumento no uso da LE em sala de aula não foi verificado nas análises feitas durante o semestre, fato que revela a percepção da professora com relação a suas próprias alunas: o uso da LM ocorre porque ela não acredita que as crianças compreenderam o que foi dito nas interações em sala de aula.

Fragmento 12

%act: a professora está com alguns bloquinhos coloridos em cima da mesa.

- (1) *FER: o que que a gente vai faze(r) com esses bloquinhos?
- (2) *TEA: nós vamo(s) brinca(r)
- (3) *FER: brinca(r) com esses bloquinhos?
- (4) *TEA: yes
- (5) *TEA: **ó # green # quantos green tem # Jú?**
- (6) *TEA: **quantos green?**
- (7) *JUL: **two**
- (8) *TEA: two:
- (9) *TEA: **Fer # quantos blues tem?**

- (10) *TEA: blue
 (11) *TEA: count
 %act: aluna mostra hesitação.
 (12) *TEA: **qual que é o blue?**
 %act: **aluna mostra para a professora os bloquinhos azuis.**
 (13) *TEA: esse aqui # very good
 %act: professora empurra os bloquinhos azuis para perto da aluna.
 (14) *TEA: então conta o blue
 (15) *TEA: **quantos blue tem?**
 (16) *TEA: **how many?**
 (17) *FER: **one # two**
 %act: aluna conta tocando os bloquinhos.
 (18) * TEA: two: # good job

Fragmento 13

- (1) *TEA: **quantos tem Fer # how many?**
 %act: aluna coloca todos os bloquinhos enfileirados.
 (2) *TEA: então vai
 %act: professora toca um bloquinho por vez como se estivesse contando todos.
 (3) * JUL: **sete**
 (4) *TEA: **quantos< tem> Fer? [>]**
 (5) *JUL: **<seven> [<]**
 (6) *FER: **one # <two> [>]**
 (7) * JUL: **<sete> [<]**
 %act: professora pede para a aluna Júlia ficar quieta fazendo um gesto.
 (8) *FER: **one # two # three # four # five # six**
 (9) *TEA: + seven
 (10) *FER: seven
 (11) *TEA: very good
 %act: professora se mostra muito contente com a resposta de Fernanda e até bate palmas.

No fragmento 12, a professora brinca com as crianças com alguns bloquinhos coloridos que têm números e letras escritos neles. Esses bloquinhos só foram usados uma única vez em sala de aula durante o semestre e a professora conduziu a atividade com elas na forma do modelo da atividade de perguntas e respostas. Ela traz, portanto, um elemento novo às rotinas de sala de aula, instigando a curiosidade nas alunas sobre o que seria feito nessa atividade, como podemos verificar nos enunciados da aluna Fernanda “o que que a gente vai faze(r) com esses bloquinhos?” (turno 1) e “brinca(r) com esses bloquinhos?” (turno 3). Entretanto, certas estruturas já fixas são mantidas, como as perguntas que exigem uma resposta direta das alunas sobre a quantidade dos bloquinhos.

Nos turnos 5 e 6, a docente pergunta à aluna Júlia sobre a quantidade de bloquinhos verdes (“ó # green # quantos green tem # Jú?”; “quantos green?”) e a aluna responde *two* sem

retomar os enunciados anteriores. Esse tipo de enunciado sem retomada demonstra como as crianças conseguem usar a LE sem uma referência próxima de uso nos enunciados da professora ou, então, das colegas de turma. Ao enunciar sem retomar, as crianças resgatam o vocabulário anteriormente adquirido/aprendido, demonstrando o quanto elas já integraram o seu vocabulário em LE.

Fato também interessante nesse fragmento é a interação entre a professora e a aluna Fernanda, a mais jovem e que, por diversas vezes se cala quando uma pergunta é colocada para ela. Nesse exemplo, Fernanda responde à pergunta sobre a quantidade de bloquinhos depois de mostrar hesitação e a professora repetir a pergunta feita. A resposta dada é correta e, no fragmento 13, podemos observar a evolução de Fernanda com relação ao inglês. Ela passa a adotar uma atitude responsiva ativa muito mais favorável à língua alvo a partir da décima primeira sessão do *corpus*. No exemplo abaixo citado, a aluna, que antes havia mostrado hesitação ao responder, usa o inglês também para falar sobre a quantidade de bloquinhos, só que desta vez utilizando mais palavras. A aluna responde com calma e devagar, mas usa todos os números corretamente, até o número sete, sem se silenciar diante da pergunta feita:

Neste fragmento, também, podemos analisar a diferença no desenvolvimento das alunas Júlia e Fernanda, que tenta responder com calma a quantidade de bloquinhos em inglês enquanto Júlia se intromete na interação fornecendo a resposta correta tanto em inglês quando em português (turnos 3, 5 e 7). Júlia, desconcentra Fernanda que começa a responder no turno 6 mas para quando é interrompida pela colega de turma. No turno 8, depois da professora pedir que Júlia fique quieta, Fernanda consegue finalizar a resposta usando todos os números até o seis, a maioria deles sem retomar as palavras de outros enunciados (apenas o número dois foi retomado do enunciado de Júlia do fragmento 12 logo anterior a essa interação aqui analisada). Fernanda apenas hesita no número sete e, então, a professora completa o enunciado da aluna, que repete esse número em seguida.

Esse fragmento demonstra o quanto particular/individual é o momento de desenvolvimento na aquisição/aprendizagem de LE de cada uma das alunas. Júlia e Fernanda encontram-se em momentos distintos, nos quais a primeira já demonstra uma maior desenvoltura com relação ao inglês e a segundo uma maior insegurança e um aproximar-se mais lento da língua alvo. Retomaremos essa questão da relação da LE e Fernanda no decorrer das análises.

2) Situações nas quais não há uma pergunta/instrução da professora

D. Com retomada de enunciados da sequência discursiva

Fragmento 14

%act: as alunas estão no chão pintando um desenho quando Giovana ergue e mostra a sua pintura para a professora.

(1) *TEA: **finish?**

(2) *TEA: uau@i

(3) *TEA: very beautiful:

(4) *TEA: +, very very beautiful

%act: a professora faz sinal de positivo para a aluna que mostrou o desenho.

(5) *TEA: +, congratulations

%act: professora fala com a aluna Fernanda e faz sinal de encerrado com as mãos.

(6) *TEA: **finish Fer?**

(7) *TEA: **finish?**

(8) *TEA: yes?

%act: a aluna Fernanda não esboça reação.

(9) *TEA: ó: falta a doll

(10) *TEA: a doll vai deixa(r) ela sem pinta(r) tadinha

(11) *TEA: oh no::@i cookie

(12) *TEA: watch out cookie

(13) *TEA: se a teacher topeça(r) (vo)cês vão fala(r) watch out pra mim?

(14) *TEA: +, antes de eu tropeça(r)

(15) *TEA: fala # watch out teacher:

(16) *TEA: +, pra eu não cai(r) né:

(17) *TEA: +, ok? # tem que avisa(r) antes

%act: aluna levanta e entrega o desenho para a professora.

(18) *JUL: **prontinho finishes**

(19) *TEA: finish?

No fragmento 14, as alunas estão desenvolvendo uma atividade de pintura e, enquanto isso, a professora utiliza o verbo *finish* para confirmar e verificar se elas já terminaram a atividade. No turno 1, a docente dirige-se à aluna Giovana para confirmar se a criança havia terminado a pintura após a aluna mostrar a folha do desenho feita. Já nos turnos 6 e 7, a professora fala com a aluna Fernanda para verificar se ela também havia terminado ou não. Entretanto, ela permaneceu calada e não respondeu à pergunta colocada. Enquanto isso, Júlia continuou pintando o seu desenho e, ao terminá-lo, vai até a professora, entrega a folha para ela e diz: “prontinho finishes” (turno 18). A aluna, então, traz para o seu discurso o uso do verbo *finish* para indicar o término da atividade. Aqui, ela usa os enunciados da professora como base e compreende o significado deles pelo fato de eles estarem contextualizados nessa situação enunciativa (por exemplo: ao terminar, a aluna Giovana mostrou a sua folha e a professora disse “finish?” e, também, pelo gesto com as mãos feito por ela ao perguntar a mesma questão para a aluna Fernanda). Em nenhum momento das aulas observadas o verbo

finish foi explicitamente ensinado para as alunas, porém pelo fato de a professora o utilizar dentro da sala de aulas em situações significativas, a aluna Júlia pôde entender o significado desse verbo e apropriar-se dele em seu discurso.

Neste exemplo, podemos observar o quanto o significado das palavras é influenciado pelo contexto enunciativo no qual elas são usadas. Como já afirmamos anteriormente na parte teórica deste trabalho, cada reflexo da realidade lançado pela palavra é determinado pelo contexto enunciativo em que se dá a comunicação entre as pessoas. A aluna Júlia teve a oportunidade de compreender o significado da palavra *finish* por conta do uso feito dela pela professora, não somente no fragmento 14 mas também em outras ocorrências nas quais a docente utilizada esse verbo para confirmar e verificar se alunas terminaram as atividades propostas. A aluna pode compreender, portanto, que essa palavra é usada para demonstrar o término das atividades e o utiliza ao entregar a sua folha de pintura já toda pintada para a professora. A construção do significado do verbo *finish* ocorreu, conseqüentemente, na comunicação interpessoal (de base social) (BAKHTIN, 2010) e dialogou com o discurso da aluna Júlia.

Esse é um exemplo de como o sujeito/aprendiz, no caso a aluna Júlia, constitui o seu discurso através do discurso do outro, a professora de LE, evidenciando a característica dialógica da língua(gem) nesse contexto de aquisição/aprendizagem de LE: “[...] o enunciado [...] reflete o processo verbal, os enunciados dos outros e, sobretudo, os elos anteriores (às vezes os próximos, mas também os distantes, nas áreas da comunicação cultural.” (BAKHTIN, 1997, p. 319)

O uso do verbo *finish* em seu enunciado evidencia a conduta discursiva da aluna Júlia com relação à LE, uma conduta de apropriação e proximidade. O uso do verbo *finish* encaixa-se nas situações nas quais não há uma pergunta/instrução da professora e as palavras aparecem na sequência discursiva. Acreditamos que quando as crianças tomam a iniciativa em usar a LE elas revelam, de forma mais evidente, as suas individualidades, pois, nesses usos elas mostram certa autonomia na construção do discurso em LE.

Fragmento 15

- (1) *TEA: ju
%act: Júlia escolhe uma figura em cima da mesa e a desvira para ver a imagem.
- (2) *JUL: bird
- (3) *TEA: bird
- (4) *TEA: what color?
- (5) *JUL: blue
- (6) *TEA: blue bird

(7) *TEA: and how many birds?

%act: Júlia compara a figura que tirou com outra figura de um passarinho que já havia sido sorteada no jogo. A cada palavra pronunciada, ela apontada para uma das imagens.

(8) *JUL: grande pequeno # grande pequeno

(9) *TEA: quantos birds? # how many?

(10) *JUL: two

(11) *TEA: very good

%act: a professora dirige-se à aluna Fernanda.

(12) *TEA: Fer

(13) *JUL: grande pequeno # grande pequeno

(14) *TEA: **big e small**

(15) *TEA: very good

(16) *GIO: **eu peguei o big e ela pegou o small**

Nesta sequência discursiva, as alunas estão em um jogo de adivinhação, no qual elas precisam escolher uma figura, que fica virada para baixo e, depois, dizer o nome dela em inglês. Na sua vez, a aluna Júlia tira a figura de um passarinho. Após dizer o nome dele em inglês, a aluna compara a figura que ela tirou a outra figura de passarinho que a aluna Giovana havia tirado. Júlia compara o tamanho dos pássaros e diz, nos turnos 8 e 13 “grande # pequeno”. No turno 16, Giovana lança mão da LE espontaneamente e diz: “eu peguei o big e ela pegou o small”, retomando as palavras na língua alvo do enunciado da professora no turno 14, porém sem responder a uma pergunta.

O fragmento 16 é mais um exemplo do diálogo existente entre o discurso da professora e o discurso das alunas. Elas lançam mão da LE, muitas vezes, por conta de certas condutas discursivas da professora que evidenciam o seu empenho em favorecer o uso do inglês. Como nos turnos 8 e 9, quando a aluna Júlia fala em português “grande pequeno # grande pequeno” (palavras que as crianças já aprenderam na língua alvo), a docente pergunta “quantos birds? # how many?” para instigar o uso do inglês. Na sequência desse exemplo, a professora volta a usar o inglês no turno 14 “big e small” depois de Júlia novamente comentar as figuras dos passarinhos utilizando o português. No final dessa sequência, a aluna Giovana, que não estava diretamente envolvida na interação entre Júlia e a professora, produz um enunciado, no qual o uso do inglês foi verificado, acreditamos, que muito por conta da postura da professora em instigar o uso da LE.

Partindo de um ponto de vista bakhtiniano da língua(gem), no qual ela é vista como fenômeno socialmente constituído na comunicação interpessoal entre os sujeitos, estes que, então, ao enunciar dialogam com os discursos outros com os quais já entraram em contato, acreditamos que o incentivo em enunciar em inglês pela professora mostra-se de extrema importância para a construção de uma relação positiva entre a língua alvo e as crianças. Ao

produzir em inglês não somente dentro de estruturas fixas de certas atividades (como no momento das perguntas “what is this”, “what color is the...”) a docente mostra que as crianças também podem fazer uso da LE de uma forma mais “descontraída”, na qual elas não são obrigadas a fornecer uma resposta correta, mas sim, podem comentar situações que ocorrem na sala de aula, como no exemplo do enunciado de Giovana “eu peguei o big e ela pegou o small”.

Fragmento 16

- (1) *TEA: ó vou da(r) um adesivo agora
 (2) *GIO: e esse daí do papai noel?
 (3) *TEA: oi?
 (4) *GIO: e do papai noel?
 %act: professora tira um colante de coelho do livro da aluna Giovana
 (5) *TEA: **ai depois ó # ó o rabbit**
 %act: professora entrega o colante de coelho para a aluna Giovana
 (6) *TEA: **coloca o rabbit aí**
 %act: aluna procura com os olhos um lugar para colar o colante em sua folha de pintura.
 (7) *GIO: aonde?
 %act: professora observa a aluna Giovana colando o adesivo do rabbit na parte do desenho que representa um lago.
 (8) *TEA: **onde você quiser ## mas eu acho que ele não (es)tá swimming o rabbit hein**
 %act: aluna Giovana muda o lugar onde colocou seu adesivo.
 (9) *TEA: very good # pra Fer também vou da(r)
 (10) *GIO: não tem problema se sai(r) um pouquinho?
 (11) *TEA: no::
 %act: professora retira o colante do livro da aluna Fernanda e o entrega para ela.
 (12) *GIO: **rabbit da Fer e da Gi**
 %act: aluna Fernanda se levanta para pegar o colante.
 (13) *TEA: **o rabbit # coloca o rabbit aí nesse desenho**
 (14) *FER: **o # o meu # o # o meu # meu o meu (es)tá em cima da turtle**
 (15) *FER: **o meu tá em cima da turtle**
 (16) *TEA: o: o:@ai
 (17) *TEA: semana que vem nós vamo(s) faze(r) do papai noel # ho ho ho
 (18) *TEA: é::
 (19) *GIO: ele entrega presente
 (20) *TEA: sim::
 (21) *GIO: pra quem que é esse?
 (22) *FER: **(es)tá dormindo pertinho da turtle**
 (23) *FER: (es)tá dormindo (es)tá dormindo

Nesse fragmento, as alunas tomam a iniciativa em usar as palavras do inglês em seus enunciados, sendo que essas palavras têm uma referência próxima de uso por parte da professora ou outra colega. No exemplo, tanto Giovana quanto Fernanda tomam a iniciativa

em usar a LE nos turnos 12, 14, 15 e 22. Elas estão desenvolvendo uma atividade de pintura e usam o inglês para comentar as figuras do desenho a ser pintado ou alguma situação envolvida nessa atividade, como o fato de a professora entregar o adesivo de coelho para elas colarem nas folhas de pintura.

Ao longo das análises, foi possível constatar que as atividades de pintura são as que mais favorecem a iniciativa própria das crianças em utilizar a LE. Acreditamos que isso ocorra pelo fato de esse tipo de atividade proporcionar um ambiente de aquisição/aprendizagem mais informal e próprio à realidade das crianças vivenciada no seu dia-a-dia em casa. Elas ficam mais relaxadas e usam o inglês para comentar os desenhos que estão pintando ou alguma situação que acontece na sala de aula.

Podemos associar essa conduta discursiva em tomar a iniciativa de usar o inglês geralmente nas atividades de pintura com as reflexões de Bakhtin (1997) a respeito de alguns tipos de gêneros. Segundo o autor, como já afirmamos na seção 1.6 deste trabalho, alguns gêneros possuem estruturas mais flexíveis e, por isso, dão maior lugar à individualidade. Entretanto, outros gêneros, por terem estruturas muito formais, como os documentos oficiais, dão pouco espaço à individualidade do sujeito. Consideramos que as atividades de perguntas e respostas e adivinhação são as que têm estruturas mais formais e fixas: a professora faz perguntas muito diretas como *what is this?* e *what color is the...?* que exigem das crianças respostas também diretas (o nome do objeto/animal em inglês e/ou a cor dele). Portanto, durante a condução desses tipos de atividades, que aparecem em praticamente todas as aulas, as crianças não estão envolvidas em situações nas quais elas possam evidenciar de forma mais clara a sua individualidade com relação à língua alvo. Nessas situações, acreditamos que a individualidade de cada uma das aprendizes somente pode ser observada no tipo de conduta discursiva delas com relação às perguntas feitas, por exemplo: o responder em inglês (maior aproximação da LE), o responder em português ou então o não responder.

Já nas atividades de pinturas, que possuem estruturas mais flexíveis, mais “soltas”, encontramos um número expressivo de ocorrências do uso da LE sem que a professora precisasse pedir esse uso através de uma pergunta e/ou instrução, como nos enunciados da aluna Fernanda no fragmento 16. Portanto, esse tipo de atividade evidenciou que as crianças produzem de forma coerente enunciados no qual o inglês aparece sem que uma condução por parte da professora nas interações seja necessária, como no caso das atividades de perguntas e respostas.

Com relação à aluna Fernanda, é interessante observar que ela toma a iniciativa em usar a LE, fato que anteriormente não foi encontrado na conduta discursiva dela. O fragmento 16 é

proveniente da 12^o sessão do *corpus* e é vale ressaltar que ela passou a usar o inglês por iniciativa própria a partir da 11^o sessão filmada. Fernanda, portanto, demorou mais tempo para se aproximar da LE e para ter uma atitude responsiva ativa em relação à língua alvo mais favorável, talvez por conta da menor idade (3;6 – 3;9) em relação às alunas Giovana (5;2 – 5;5) e Júlia (5;6 – 5;9).

Através do seu processo de aproximação da LE, Fernanda, no início das filmagens até a 10^a sessão do *corpus*, demonstrou uma atitude responsiva ativa, em relação ao inglês de maior afastamento e desconforto: a aluna pouco interagiu em inglês, somente respondia às perguntas colocadas pela professora ou, então, não as respondia. A partir da 11^a sessão, pudemos notar o quanto essa aluna passou a aproximar-se do inglês, mostrando uma postura mais animada em sala de aula, respondendo de forma mais enfática e tomando a iniciativa em utilizar o inglês em seus enunciados como no fragmento 16. Durante esse processo, Fernanda evidenciou a individualidade de seu processo de aquisição/aprendizagem de LE que, conseqüentemente, deve ser considerado a partir da realidade particular de cada uma das alunas. Esse processo envolve não somente os acontecimentos em sala de aula mas, também, todo o contexto social do qual essas alunas participam, que as constituem enquanto sujeito no mundo.

Mesmo com um método de ensino que propõe estruturas muito fixas em sala de aula (a repetição de atividades e de vocabulário constante), nas quais a língua em diversas vezes é tratada como um hábito a ser adquirido/aprendido (o estímulo-resposta que ocorre através das imagens tão usadas na aula), pudemos constatar que houve um resultado positivo no processo de aquisição/aprendizagem de LE dessas crianças: todas elas produzem enunciados nos quais há a presença da LE de forma coerente e não somente dentro daquelas estruturas fixas das atividades de perguntas e respostas nas quais elas também são levadas a responder por conta da relação de poder existe entre professor-aluno.

No próximo fragmento abaixo, podemos observar que há mais intimidade e aproximação de Fernanda com relação ao inglês. Ela toma a iniciativa em usar a língua alvo no turno 7, ao comentar a figura que a professora selecionou em uma atividade de perguntas e respostas e, depois, responde à professora de forma rápida, utilizando muitos nomes de cores em inglês:

Fragmento 17

(1)*TEA: what's this?

%act: alunas não respondem à questão.

(2)*TEA: o: o:@i

- (3)*TEA: easter eggs
- (4)*FER: easter eggs
- (5)*TEA: e:aster eggs
- (6)*TEA: **oh my goodness # what color?**
- (7)*FER: **quantos easter eggs**
- (8)*FER: **pink purple**
- (9)*TEA: purple
- (10)*FER: **blue green e red e yellow**
- (11)*TEA: oh my goodness # easter eggs # uau@i
- (12)*FER: eu fui muito rápida
- (13)*TEA: você foi very fast

E. Sem retomada de enunciados da sequência discursiva

Fragmento 18

- (1) *TEA: pay attention # look
%act: as alunas e a professora estão sentadas no chão. Ela começa a colocar as figuras usadas nas atividades em sala no chão em frente às alunas.
- (2) *TEA: many cards
- (3) *JUL: **o plane já pôs**
- (4) *TEA: o plane # já tem um plane?
%act: Júlia aponta para a figura do avião que está no chão
- (5) *JUL: aqui ó
%act: a professora entrega a figura repetida do avião para Júlia.
- (6) *TEA: guarda pra teacher please

Fragmento 19

- (1) *JUL: teacher # qual colantinho nós vamos pôr?
%act: a professora olha para o livro do professor.
- (2) *TEA: hum::
- (3) *JUL: mostra mostra
- (4) *TEA: yes # calma aí # deixa a teacher vê
- (5) *JUL: hum?
- (6) *TEA: tenho two animals que eu vo(u) dar de stickers
- (7) *JUL: dois?
- (8) *TEA: two animals
%act: Júlia aponta para os três animais que estão desenhados na sua folha de pintura.
- (9) *JUL: **porque não é three?**
- (10) *JUL: **olha teacher three**
%act: Júlia conta cada um dos animais desenhados.
- (11) *JUL: um dois três

Fragmento 20

- %act: aluna Júlia pega o lápis amarelo para pintar o sol em sua folha de pintura.
- (1) *JUL: **yellow sun**
- (2) *TEA: esse daqui depois você vai faze(r)
- (3) *JUL: o teacher # teacher posso pinta(r) o www de vermelho?

- (4) *GIO: **eu já tenho o sun pintado**
 (5) *TEA: oi?
 (6) *GIO **eu já tenho o sun pintado**

Nos fragmentos 18 e 19 acima, encontramos o uso da LE feito por iniciativa própria nos enunciados de Júlia em situações nas quais as palavras usadas ainda não haviam aparecido na sequência discursiva: há, portanto, um distanciamento maior da palavra do outro e as alunas fazem uso do inglês sem que haja uma referência desse uso próximo ao momento da fala delas.

No fragmento 18, ao observar que a professora já havia colocado uma figura do avião, a aluna diz: “o plane já pôs”. No fragmento 19, Júlia pergunta à professora se elas ganharão algum adesivo (que geralmente é colado na folha de pintura das alunas). Quando a professora diz a quantidade (dois), a aluna faz uma comparação com o número de animais que estão na folha de colorir: “porque não é three?” e “olha teacher three”.

No fragmento 20, também temos uma atividade de pintura (assim como no 19) e a aluna Júlia toma a iniciativa em usar o inglês ao pintar o sol de amarelo em sua folha de pintura (turno 1 – “yellow sun”). Nos turnos 4 e 5, Giovana também usa a LE por iniciativa própria, mas retoma a palavra “sun” do enunciado de Júlia. Esses dois enunciados se encaixam na categoria anterior (“com retomada de enunciados da sequência discursiva”) enquanto que o turno 1 se encaixa em nossa última categoria de análise “sem retomada de enunciados da sequência discursiva”.

Como pudemos observar, os fragmentos 19 e 20 também são exemplos provenientes das atividades de pinturas que, como afirmamos anteriormente, parecem proporcionar um uso maior do inglês por parte das crianças sem que a professora faça alguma pergunta a elas ou passe alguma instrução. Esse tipo de atividade, por ter estruturas mais flexíveis, parece ter instigado o uso da língua alvo nas crianças de forma mais descontraída. Entretanto, o fragmento 18 é um exemplo que nem sempre o uso do inglês sem uma pergunta/instrução da professora apenas aparece nas atividades de pintura. Nesse fragmento, a professora está conduzindo uma atividade de perguntas e respostas e aluna Júlia utiliza o inglês para comentar a separação das figuras feitas pela professora no turno 3 “o plane já pôs”.

Em praticamente todos os exemplos do segundo tipo de situações analisadas do nosso *corpus* (situações nas quais não há uma pergunta/instrução da professora), podemos constatar a influência do *code-switching* praticado pela professora no discurso das alunas. Já afirmamos anteriormente durante as análises que a professora fala com as alunas na sala de aula utilizando tanto o inglês como o português em seus enunciados. As crianças, portanto, entram

em contato com a LE constantemente através de *code-switching* e acabam por produzir em inglês junto com a LM. Acreditamos, conseqüentemente, que muito do discurso das alunas advém da relação dialógica-discursiva que elas estabelecem com o discurso da professora, que é uma referência de uso da LE para elas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Podemos afirmar que a visão de Bakhtin e do Círculo (1976, 1997, 2010) sobre a língua(gem) e o sujeito foi uma grande inspiração para o desenvolvimento desta pesquisa em nível de Mestrado. De acordo com os autores, nós nos constituímos enquanto sujeitos em nosso meio social através das relações com o outro. Tais relações se desenvolvem através da língua(gem), portanto ela se mostra como parte fundamental de nossa constituição subjetiva. Somos seres sociais que se constituem constantemente de acordo com as diferentes experiências com o outro que são estabelecidas por nós. Não podemos pensar, portanto, na língua(gem) humana sem considerar a sua faceta social. Para analisar suas características, devemos encará-la nas relações existentes entre sujeitos específicos em um determinado contexto social.

Se a língua(gem) é constitutivamente social, o processo de aquisição/aprendizagem de LE só pode ser pensado dentro das relações interpessoais estabelecidas pelos aprendizes, tanto dentro como fora da sala de aula. Como pudemos analisar durante o trabalho, as crianças por nós observadas partem de um meio social que favorece a aquisição/aprendizagem do inglês. Segundo as mães, elas incentivam suas filhas a estudar a língua alvo, perguntando sobre as aulas e o que foi ensinado e disponibilizando meios através dos quais as crianças podem ter mais contato com a LE, como os desenhos animados em língua inglesa, músicas, vídeos na Internet etc. Essa atitude de incentivo mostra-se extremamente importante para o estabelecimento de uma relação positiva entre as alunas e a LE. Se somos constituídos em nosso meio, essas alunas que tem um apoio à aquisição/aprendizagem do inglês, tendem a ter uma percepção positiva dessa língua e mostrar mais interesse durante as aulas na escola de idiomas.

Ao final das análises podemos afirmar que todas as alunas observadas Fernanda (3;6 – 3;9), Giovana (5;2 – 5;5) e Júlia (5;6 – 5;9) evidenciaram, a partir de momentos diferentes, uma atitude responsiva ativa de aproximação com a LE. Júlia, a aluna mais velha e com maior tempo de aquisição/aprendizagem de inglês, foi a aluna que mostrou, desde a primeira sessão filmada, uma conduta discursiva favorável à LE. Ela participava das aulas ativamente, respondia às perguntas colocadas e fazia uso do inglês em seus enunciados de forma produtiva sem que a professora precisasse pedir que tal uso fosse feito. Já Giovana e Fernanda, silenciaram-se mais durante as primeiras sessões e mostraram-se mais inseguras nesse novo mundo que a LE lhes ofereceu. Entretanto, com o desenvolvimento do semestre,

ambas as alunas passaram a interagir nas atividades e a fazer uso do inglês em seus enunciados sem que a professora precisasse pedir. Vale ressaltar que Fernanda, a aluna mais jovem, foi a que mais demorou a se aproximar da LE, mas a partir da décima primeira sessão filmada, adotou uma conduta discursiva muito positiva em relação ao inglês e mostrou-se animada em fazer uso da LE.

Cada um desses percursos através da LE evidencia a individualidade das alunas. Elas, portanto, devem ser pensadas em sua realidade particular. Como Bakhtin (1997) assevera, apesar de sermos seres constituídos nas relações interpessoais, ou seja, em nosso meio social, nós também temos a nossa faceta individual. A organização do nosso discurso, a forma com a qual nós nos colocamos na sociedade através da língua(gem) é sempre única e distinta. E cada uma das alunas evidenciou a sua própria realidade durante as aulas filmadas para compor o nosso *corpus*.

Por essa razão, acreditamos que qualquer método de ensino de LE, que traz consigo inerentemente a idealização de que todos os aprendizes podem adquirir/aprender uma língua alvo da mesma forma, peca por não considerar a individualidade de seus alunos. Portanto, o princípio defendido pelo Pós-Método de que o professor deve ter a liberdade de levar em consideração a realidade particular de cada uma de suas turmas, mostra-se de extrema importância para o ensino-aprendizagem de LE.

Como abordamos durante nossas análises, as autoras do livro utilizado nas aulas coletadas, *Cookie and Friends Starter* (2006), parecem não acreditar que as crianças de 3 a 5 anos de idade possam produzir em inglês tão cedo. Segundo Harper, Reilly e Covill (2006, p. 7): “The children are not expected to produce any English too early, although they are encouraged to speak if and when they are ready”⁴⁶. Nossa posição é de que tal afirmação pode não condizer com a realidade, em todos os contextos de ensino, dados os resultados que obtivemos. As alunas filmadas foram capazes de produzir em LE, não somente respondendo às perguntas da professora, mas, também, tomando a iniciativa e introduzindo as palavras do inglês em seus enunciados. Até mesmo, Fernanda (3;6 – 3;9), a mais jovem das alunas, produziu por diversas vezes em LE, principalmente nas últimas sessões dos *corpus*, nas quais ela passa a comentar as atividades, os assuntos envolvidos na aula, utilizando palavras do inglês, sem que a professora precisasse intervir e pedir o uso da língua alvo. Portanto, afirmar que não se espera que as crianças, que utilizam o livro *Cookie and Friends Starter*, produzirão em inglês parece-nos ser uma posição que merece, no mínimo, ser repensada.

⁴⁶ Não se espera que as crianças produzam em inglês tão cedo, porém eles são encorajados a falar se e quando eles estiverem prontos. (tradução nossa)

Talvez não se esperasse que as alunas produzissem estruturas um pouco mais desenvolvidas em LE, como “sujeito + verbo” ou “sujeito + verbo + objeto”, até porque praticamente nenhuma das atividades propostas pelo livro pedia que as alunas fizessem esse uso. Todas as atividades desenvolvidas em sala têm como objetivo o desenvolvimento do léxico das crianças. As únicas atividades regularmente conduzidas em sala que solicitavam a produção de alguma estrutura envolvendo mais de uma palavra (no caso, “adjetivo + substantivo”)⁴⁷ foram as de perguntas e respostas e adivinhação. Geralmente nelas, as crianças precisavam associar aos objetos e animais as cores com as quais as figuras mostradas eram pintadas.

Com relação ao método didático utilizado, verificamos que ele tem pontos positivos, como as canções, as histórias com imagens sequenciadas e áudio, as atividades de pintura e toda parte visual que foram atrativas para as crianças. Contudo, constatamos, também, que principalmente as atividades de perguntas e respostas e adivinhação (as mais trabalhadas em sala de aula) trazem consigo uma concepção de língua(gem) Behaviorista, evidenciada através da prática do estímulo-resposta (para cada imagem, uma palavra em inglês é associada) e constante repetição. Neste tipo de concepção, a língua(gem) é vista como uma série de hábitos que podem ser condicionados através do estímulo-resposta, e a prática de repetição gera um automatismo.

Mesmo com um método didático tradicional, constatamos por meio de nossas análises, que houve um progresso na aquisição/aprendizagem das alunas observadas. Todas elas se aproximaram da LE e conseguiram (em diferentes momentos) lançar mão do inglês em seus enunciados de forma coerente. Mesmo com o excesso de rotinas em sala de aula - sobre o qual falaremos a seguir - que pudessem desestimular as alunas pela falta de novos desafios, elas estabeleceram uma relação positiva em relação à língua alvo.

Outro fato muito relevante nas aulas observadas é a forma com a qual a professora conduz as atividades. Ela faz uso da LM e LE em *code-switching* o tempo todo, e tal prática tem reflexos no discurso das aprendizes que também produzem em *code-switching*. Algumas estruturas que aparecem apenas em inglês são as perguntas colocadas pela docente durante as atividades, como *what is this?*, *what color is the...?*. Porém, nem todas as perguntas aparecem sem *code-switching*, por exemplo: *what color é essa spider?*.

⁴⁷ Consideramos que a estrutura “adjetivo + substantivo” foi a mais complexa exigida das crianças porque apenas em uma única atividade, realidade uma vez apenas durante as aulas, a professora pediu o uso da estrutura “sujeito + verbo + objeto”, como em “I like small spider”.

De acordo com Bakhtin e o Círculo (1976, 1997, 2010), nós constituímos o nosso discurso através dos discursos outros com os quais entramos em contatos, fato que evidencia a faceta dialógica da língua(gem). Conseqüentemente, na sala de aula de LE o discurso dos alunos dialoga com o da professora e é influenciado por certas práticas enunciativas dessa mediadora.

Levando em consideração o gênero/*format* “jogo” proposto pelo método utilizado, acreditamos que ele tenha muitos pontos positivos, como as atividades lúdicas que são desenvolvidas com as crianças e outros já citamos. Conseqüentemente, as aulas são conduzidas como um jogo no qual diferentes atividades regulares são conduzidas. A rotina desenvolvida por esse gênero/*format* é importante porque através dela as crianças podem adquirir/aprender certos padrões na LE. Entretanto, como assevera Bahktin (2007), os gêneros são envolvem apenas a estabilidade, mas, também, trazem sempre algo novo que é peculiar a cada contexto enunciativo. Baseados nisso, acreditamos que as atividades desenvolvidas na sala de aula observada desenvolvem bem as rotinas, porém elas são repetidas demasiadamente e faltam elementos mais novos em cada aula.

Cada uma das aulas apresenta, sim, algo novo, porém as atividades mostram-se por vezes repetitivas demais e não é difícil notar o desestímulo das alunas em algumas ocasiões. Talvez trazendo para a sala de aula elementos mais novos que pudessem surpreender as crianças em algumas das aulas do curso surtisse um efeito diferente na relação que a criança estabeleceria com a LE. Como vimos, para Vygotsky (2007) a aprendizagem das crianças sempre deve estar um passo à frente do desenvolvimento delas para que elas possam ser desafiadas e, assim, a experiência de adquirir/aprender torna-se mais estimulante.

As categorias de análise por nós elaboradas tinham como objetivo principal evidenciar a forma com a qual o uso da LE, por parte das aprendizes, acontecia. Após as análises finais, pudemos verificar que na maior parte do tempo as crianças respondem às perguntas da professora. Porém, a iniciativa em lançar mão do inglês em seus enunciados, sem que houvesse uma ordem ou instrução da professora, foi encontrada com recorrência também. Tal postura evidencia, para nós, uma conduta discursiva favorável à LE, atitude que consideramos importante para a aprendizagem, pois sem uma identificação com a língua alvo, o processo de aquisição/aprendizagem torna-se mais difícil para as crianças. As categorias de análise, então, evidenciaram uma espécie de gradação de distanciamento da palavra do outro que vai do mais próximo (categoria A) ao mais “autônomo” (categoria E).

Praticar um ensino mais pautado na realidade vivenciada hoje pelos aprendizes, na qual o acesso a fontes que utilizam diferentes línguas estrangeiras é mais recorrente, aproxima

a sala de aula do uso real das LEs, que devem ser consideradas na corrente viva da comunicação social (nesse ponto vemos a contribuição dos estudos do Círculo para a aquisição/aprendizagem de LE).

Vale ressaltar que no início do desenvolvimento do projeto de pesquisa, tínhamos como objetivo inicial abordar questões relacionadas à identidade na aquisição/aprendizagem de LE por crianças. Entretanto, o nosso foco mudou por conta do tipo de *corpus* que por nós foi constituído. Nas primeiras análises das filmagens, constatamos que o método empregado nas aulas observadas dificultava a emergência de elementos (tanto linguísticos quanto extra-linguísticos) relacionados à identidade das aprendizes. As estruturas fixas das atividades, que geralmente exigiam respostas muito diretas das alunas, não permitiram que nosso objetivo inicial fosse alcançado. Entretanto, a partir do *corpus* coletado, pudemos verificar como as crianças lançaram mão do inglês em seus enunciados e, mesmo com as adversidades relacionadas ao método, também verificamos que houve um progresso, pois todas as aprendizes estabeleceram uma atitude responsiva ativa favorável em relação à LE.

Fica, portanto, o desafio para estudos futuros que possam explorar questões relacionadas à identidade de aprendizes crianças, talvez em uma faixa etária diferente e em outro método de ensino.

REFERÊNCIAS

BAKHTIN, M.; VOLOCHINOV, V.N. **Marxismo e filosofia da linguagem**. São Paulo: Huitec, 2010.

BAKHTIN, M. Os gêneros do discurso. In: _____. **Estética da criação verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

_____. **Discurso na vida e discurso na arte**. (1926). Trad. Inédita de Cristóvão Tezza do artigo “Discourse in Life and Discourse in Art.”, publicado como apêndice in: Voloshinov, V.N. *Freudianism: a marxist critique*. New York: Academic Press, 1976.

BRUNER, J. Contexts and formats. In: MOSCATO, M.; PIERAUT-LE BONNIEC, G. **Le langage: construction et actualisation**. Rouen: Publications de la Université de Rouen, 1984. Disponível em: <<http://books.google.com.br/books?hl=pt-BR&lr=&id=8WNNNoDaZ5IUC&oi=fnd&pg=PA69&dq=contexts+and+formats&ots=lgZifgbMAZ&sig=Nrrroox7P5ycJkxiOjdCSic7PtU#v=onepage&q=contexts%20and%20formats&f=false>> Acesso em: 27 mar. 2013.

_____. Brincadeira, jogos e linguagem. In: _____. **Como as crianças aprendem a falar**. Lisboa: Instituto Piaget, 1983.

BUENO, R. G. **Aquisição e/ou aprendizagem**: a constituição da subjetividade e identidade de uma criança falante de português brasileiro e espanhol. 2013. Dissertação (Mestrado em Linguística e Língua Portuguesa) – Faculdade de Ciências e Letras de Araraquara, Universidade Estadual Paulista, Campus de Araraquara.

BULLIO, P. C. **Mediação cultural no processo de aprendizagem de inglês como língua estrangeira**. 2008. 235 f. Dissertação (Mestrado em Linguística e Língua Portuguesa) – Faculdade de Ciências e Letras de Araraquara, Universidade Estadual Paulista, Campus de Araraquara.

CAMERON, L. Children learning a foreign language. In: _____. **Teaching Languages to Young Learners**. Cambridge: Cambridge University Press, 2001.

CARVALHO, R. C. M. de. **A teacher’s discourse in EFL classes for very young learners: investigating mood choices and register**. 2005. 87 p. Dissertação (Mestrado em Letras) – Universidade Federal de Santa Catarina.

DEL RÉ, A. **Pluralismo teórico-metodológico em Aquisição e Linguagem**: o lugar do sujeito e da linguagem nas pesquisas. In: Gonçalves, A.; Góis, M.L. (orgs). *Os métodos e os dados nas ciências da linguagem*. Mercado de Letras, São Paulo (no prelo).

DEL RÉ, A.; HILARIO, R. N.; VIEIRA, A.J. **Subjetividade, individualidade e singularidade na criança**: um sujeito que se constitui socialmente. *Bakhtiniana, Rev. Estud. Discurso*, São Paulo, v. 7, n. 2, 2012.

FALASCA, P. **Aquisição/Aprendizagem de LE: subjetividade e desdobramento de identitários**. 2012. Dissertação (Mestrado em Linguística e Língua Portuguesa) – Faculdade de Ciências e Letras de Araraquara, Universidade Estadual Paulista, Campus de Araraquara.

FIORIN, J.L. **Introdução ao pensamento de Bakhtin**. São Paulo: Ática, 2006.

FRANÇOIS, F. **Práticas do oral** : diálogo, jogo e variações das figuras de sentido. Carapicuíba : Pró Fono Departamento Editorial, 1993.

_____. O que indica a linguagem da criança : algumas considerações sobre a linguagem. In : DEL RÉ, A. (Org.). **Aquisição da linguagem**: uma abordagem psicolinguística. São Paulo: Contexto, 2006

GERALDI, J.W. **Ancoragens**: estudos bakhtinianos. São Carlos: Pedro & João Editores, 2010.

HAGÈGE, C. **A criança de duas línguas**. Lisboa: Instituto Piaget, 1996.

HARPER, K.; REILLY, V.; COVILL, C. **Cookie and Friends Starter**. Oxford: Oxford University Press, 2006.

HARPER, K.; REILLY, V.; COVILL, C. **Cookie and Friends Starter**: teacher's book. Oxford: Oxford University Press, 2006.

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

KUMARAVADIVELU, B. TESOL methods: changing tracks, challenging trends. **TESOL Quarterly**, v. 40, n. 1, p. 59-81, mai. 2006.

LAFFORD, B. A. Second language acquisition reconceptualized? The impact of Firth and Wagner (1997). **The Modern Language Journal**, v. 91, n. 5, p. 735-756, dez. 2007.

LÓPEZ, B. R.; MÉNDEZ, R. V. Models of teaching foreign languages to young children. **Didáctica (Lengua y Literatura)**, v. 16, p. 163-175, 2004.

LEFFA, V. Ensino de línguas: passado, presente e futuro. **Revista de Estudos da Linguagem**, v. 20, n. 2, p. 389-411, jul./dez. 2012.

_____. Metodologia do ensino de línguas. Florianópolis: Ed. da UFSC. Disponível em: < http://www.leffa.pro.br/textos/trabalhos/Metodologia_ensino_linguas.pdf >. Acesso em: 19 set. 2008.

MACWHINNEY, B. **The CHILDES project: tools for analyzing talk**. Volume 1: Transcription format and programs. Volume 2: The database. 3rd ed. Lawrence Erlbaum, 2000.

MARCHENKOVA, L. A. **Interpreting dialogue**: Bakhtin's theory and second language learning. 2005. 153 f. Tese (Doutorado em Filosofia) – The Ohio State University, Ohio.

MARTINEZ, P. **Didática de línguas estrangeiras**. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

PINTER, A. Theories of Child Development. In: _____. **Children Learning Second Languages**. New York: Palgrave Macmillan, 2011.

RAJAGOPALAN, K. Linguagem e identidade. In: _____. **Por uma linguística crítica: linguagem, identidade e a questão ética**. São Paulo: Parábola, 2009.

ROCHA, C. H. O ensino de línguas para crianças: refletindo sobre princípios e práticas. In: ROCHA, C. H.; BASSO, E. A. (Org.). **Ensinar e aprender língua estrangeira nas diferentes idades: reflexões para professores e formadores**. São Carlos: Claraluz, 2008.

RODRIGUES, R. H. **Análise de gêneros do discurso na teoria bakhtiniana**: algumas questões teóricas e metodológicas. *Linguagem em (Dis)curso*, v. 4, 2004, p. 415-440.

VYGOTSKY, L.S. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

ANEXO – QUESTIONÁRIO I

Nome: JULIANA GUILHEN SALVADOR
 Responsável por: GIOVANNA GUILHEN SALVADOR BARDI
 Data de nascimento da sua filha: 14/02/2007

1) Que contato você, pai ou responsável, tem com a língua inglesa? Se você já aprendeu essa língua, como e quando isso aconteceu? MÍNIMO CONTATO. APRENDI NO ENSINO MÉDIO NOS ANOS DE 2006 A 2009.

2) Você, pai ou responsável, gosta da língua inglesa? Por quê?
GOSTO.

3) Há quanto tempo a sua filha estuda/estudou inglês na escola de idiomas? (Indique o ano e o semestre de início e, se houver, o ano e o semestre finais) 01 ANO E MEIO. DESDE 2022, JANEIRO.

4) A sua filha estuda inglês também na escola regular? Se sim, qual é a carga horária por semana das aulas de inglês? SIM ESTUDA. 01 HORA POR SEMANA.

5) Por que você decidiu matricular a sua filha nas aulas de inglês na escola de idiomas?
PARA APRENDER E TER MAIS FACILIDADE NOS SEQUENTES ANOS.

6) Na sua opinião, sua filha gosta de estudar inglês? Por quê?
SIM, ELA ACHA DIVERTIDO E FALA VÁRIAS PALAVRAS EM INGLÊS.

7) A sua filha utiliza o inglês em casa ou em outro contexto fora da sala de aula? Se sim, em que situações e como ela usa essa língua estrangeira? SIM, UTILIZA EM VÁRIAS SITUAÇÕES EM PRINCADEIRA, DIÁLOGO, EXPLICAÇÕES.

8) A sua filha tem contato com o inglês fora da sala de aula? Por exemplo, ela assiste desenhos ou ouve músicas em inglês? Se sim, cite exemplos desse contato. SIM, ADORA AS MÚSICAS DA ADELLE. ASSISTE DESENHOS EM INGLÊS PELO YOUTUBE.

9) Você estimula a sua filha a usar o inglês? Se sim, como você faz isso?
SIM, DIZENDO FRASES EM INGLÊS, PEDINDO PARA QUE ELA DIGA OS NOMES DOS OBJETOS EM INGLÊS.

10) Você percebeu alguma diferença no comportamento da sua filha com relação ao inglês depois do início das aulas na escola de idiomas? SIM, ESTA MAIS ESPERTA. QUANDO ELA OUVE UMA MÚSICA EM INGLÊS, DECORA FACIL.

ANEXO – QUESTIONÁRIO II

Nome: Juliana Maristela Schwarz
 Responsável por: Julia Maristela Schwarz
 Data de nascimento da sua filha: 05/10/2006

1) Que contato você, pai ou responsável, tem com a língua inglesa? Se você já aprendeu essa língua, como e quando isso aconteceu?

Pouco contato, somente durante ensino fundamental.

2) Você, pai ou responsável, gosta da língua inglesa? Por quê?

Sim.

3) Há quanto tempo a sua filha estuda/estudou inglês na escola de idiomas? (Indique o ano e o semestre de início e, se houver, o ano e o semestre finais)

2 anos.

4) A sua filha estuda inglês também na escola regular? Se sim, qual é a carga horária por semana das aulas de inglês?

Sim, 4 aulas/semana

5) Por que você decidiu matricular a sua filha nas aulas de inglês na escola de idiomas?

Para que possa conhecer outras línguas.

6) Na sua opinião, sua filha gosta de estudar inglês? Por quê?

Sim.

7) A sua filha utiliza o inglês em casa ou em outro contexto fora da sala de aula? Se sim, em que situações e como ela usa essa língua estrangeira?

Sim. Em casa adora mostrar o que está aprendendo.

8) A sua filha tem contato com o inglês fora da sala de aula? Por exemplo, ela assiste desenhos ou ouve músicas em inglês? Se sim, cite exemplos desse contato.

~~Sim~~ Sim. Com o livro e a caneta do Yajigi

9) Você estimula a sua filha a usar o inglês? Se sim, como você faz isso?

Sim. Perguntando o que aprendeu durante a aula;

10) Você percebeu alguma diferença no comportamento da sua filha com relação ao inglês depois do início das aulas na escola de idiomas?

Sim. Bastante.

ANEXO – QUESTIONÁRIO III

Nome: Adriana Gonçalves das Chagas Defilippi

Responsável por: Fernanda Chagas Defilippi

Data de nascimento da sua filha: 02/09/08

1) Que contato você, pai ou responsável, tem com a língua inglesa? Se você já aprendeu essa língua, como e quando isso aconteceu?

Cursei o nível básico e intermediário na escola CCAA, com início aproximadamente em 1989.

Cursei o nível avançado na Cultura Inglesa (1995).

Cursei 1 ano na Florida University – Fort Lauderdale/FL – EUA (2002)

2) Você, pai ou responsável, gosta da língua inglesa? Por quê?

Sim. Adoro viajar e é preciso um mínimo de inglês pra poder conhecer outras culturas estrangeiras. Curto também músicas em inglês.

3) Há quanto tempo a sua filha estuda/estudou inglês na escola de idiomas? (Indique o ano e o semestre de início e, se houver, o ano e o semestre finais)

Yazigi / Jaú : início Fevereiro de 2012 e termino em julho de 2013 (devido mudança de cidade)

CCAA / Uberlandia-MG: início Fevereiro de 2014(cursando)

4) A sua filha estuda inglês também na escola regular? Se sim, qual é a carga horária por semana das aulas de inglês?

Sim, 1 hora/aula.

5) Por que você decidiu matricular a sua filha nas aulas de inglês na escola de idiomas?

Para ter contato com a língua inglesa deste cedo, visto que viajamos com frequência aos EUA, além da importância pra seu futuro acadêmico/profissional.

6) Na sua opinião, sua filha gosta de estudar inglês? Por quê?

Acredito que sim. Sempre que terminam as aulas e pergunto se ela gostou e se quer continuar, ela responde que sim.

7) A sua filha utiliza o inglês em casa ou em outro contexto fora da sala de aula? Se sim, em que situações e como ela usa essa língua estrangeira?

Às vezes, nomeamos objetos, lugares, pessoas usando o inglês. Tudo de forma lúdica.

8) A sua filha tem contato com o inglês fora da sala de aula? Por exemplo, ela assiste desenhos ou ouve músicas em inglês? Se sim, cite exemplos desse contato.

Assiste filmes infantis em inglês, sem se incomodar. Ouve músicas infantis em inglês e recentemente passou a cantá-las. Óbvio que ela não consegue repetir a música corretamente, mas fica bastante empolgada para cantar.

9) Você estimula a sua filha a usar o inglês? Se sim, como você faz isso?

Às vezes, sim. Sempre de forma lúdica.

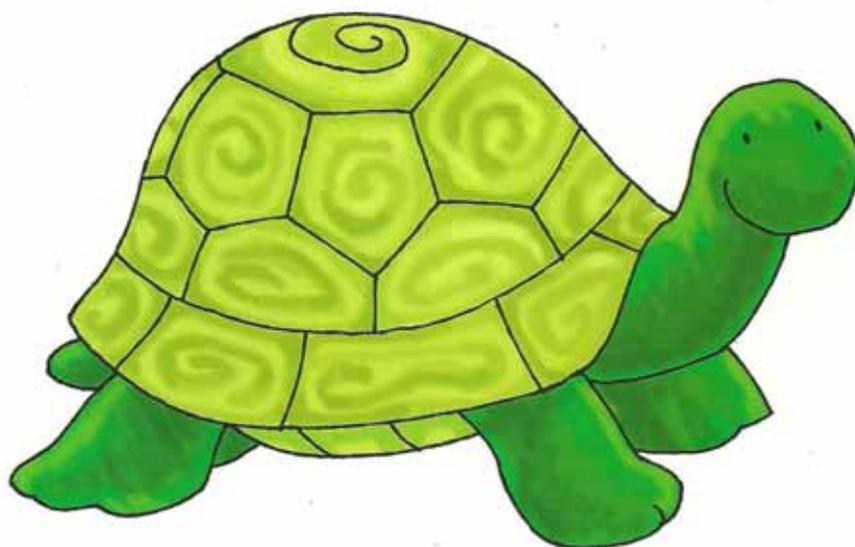
10) Você percebeu alguma diferença no comportamento da sua filha com relação ao inglês depois do início das aulas na escola de idiomas?

Hoje fica mais perceptível sua facilidade em escutar inglês e repetir em inglês, antes ela apenas dizia “olha mamãe, estão falando em inglês”.

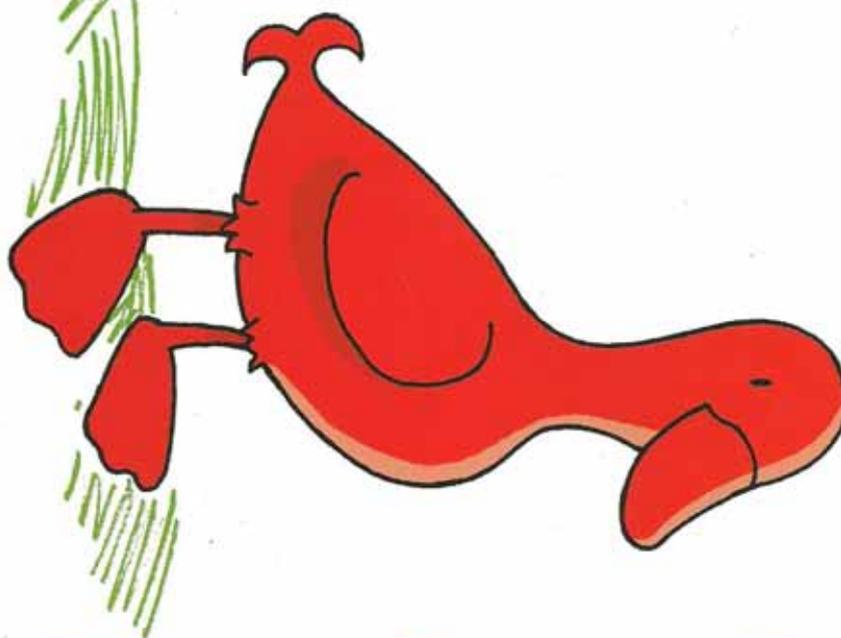
Se esforçar para cantar em inglês, da forma dela, e repetir frase dos filmes infantis parece extremamente gratificante pra ela e é claro pra nós pais corujas!

ANEXO – EXEMPLO FIGURAS

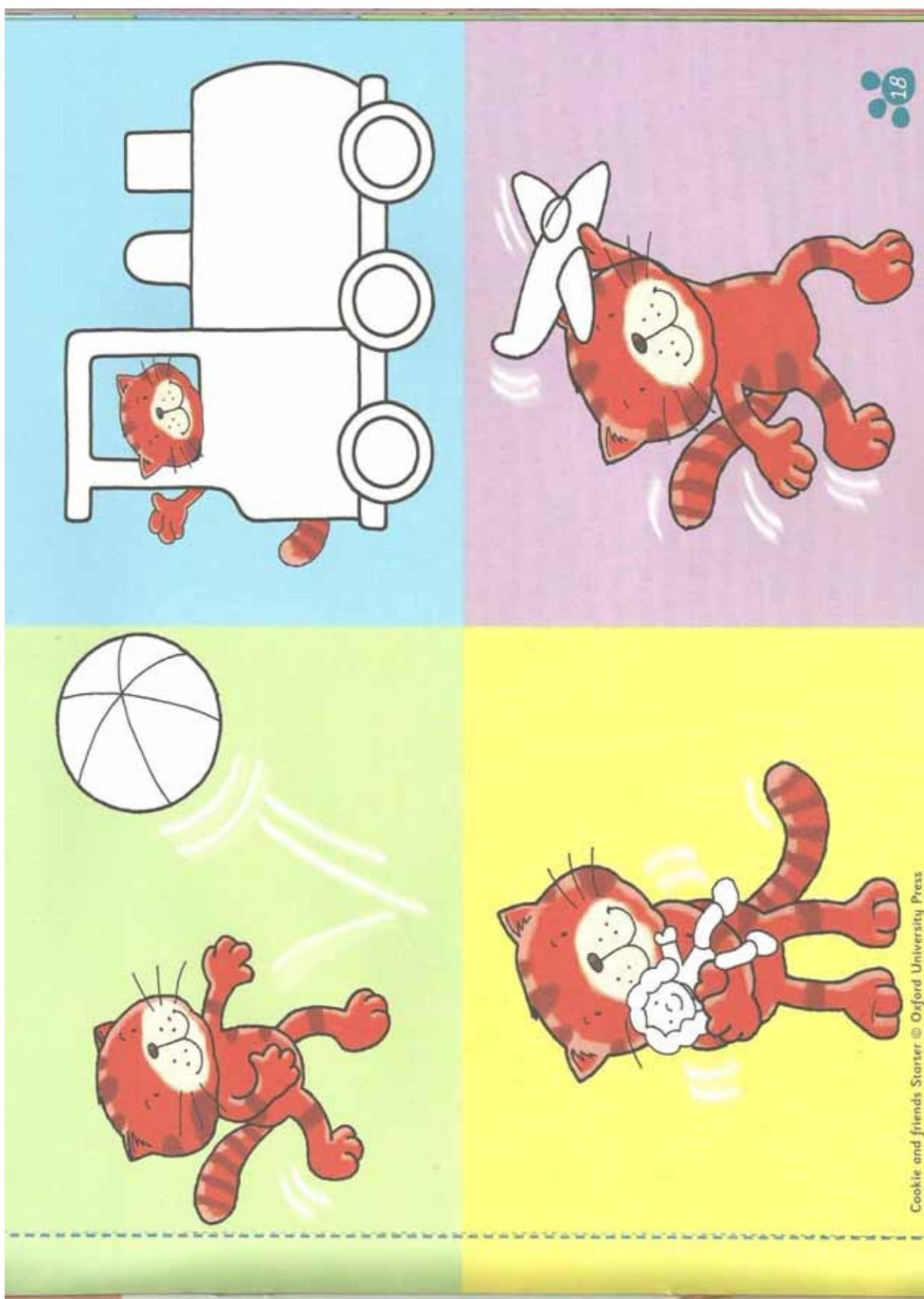
Cookie and friends/ Starter • © Digital Learning Press



Cookie and friends/ Starter • © Digital Learning Press



ANEXO – EXEMPLO DE ATIVIDADE



ANEXO – TRADUÇÃO DOS FRAGMENTOS

Fragmento 1

- (1) *TEA: que que aconteceu com o sapatos do cookie?
 (2) *TEA: que aconteceu?
 (3) *TEA: que que aconteceu?
 (4) *TEA: o que o trem fez com o sapatos do cookie?
 (5) *JUL: passou em cima
 (6) *TEA: passou em cima
 (7) *TEA: ó::
 (8) *TEA: que que aconteceu
 (9) *TEA: +, ó as calças, o sapatos
 (10) *TEA: +, e agora?
 %act: aluna Júlia começa a tocar a cabeça para indicar o chapéu usado pela personagem na história.
 (11) *TEA +, **o cookie vai ficar sem calças e sem sapatos?**
 %act: professora espera por uma resposta das crianças, mas elas não dizem nada.
 (12) *TEA: **sim?**
 (13) *JUL: **sim.**
 (14) *TEA: e o chapéu?
 (15) *TEA: que que aconteceu com o chapéu?
 (16) *JUL: caiu na água
 (17) *TEA: o chapéu amarelo
 (18) *TEA: caiu na
 (19) *JUL: +, água mas conseguiu tira(r)
 %act: aluna se aproxima da figura para mostrar o chapéu.
 (20) *TEA: muito muito bem

Fragmento 2

- %act: a professora mostra a figura da aranha para as alunas.
 (1) *TEA: olhem # que animal é este?
 (2) *JUL: <aranha> [>]
 (3) *GIO: <aranha> [<]
 (4) *TEA é a
 (5) *FER: +, aranha
 (6) *TEA: aranha
 (7) *TEA: **que cor é essa aranha?**
 %act: professora espera uma resposta das alunas, mas como elas não dizem nada, ela mesma fala o nome da cor, usando um tom baixo de voz, como se estivesse contando um segredo para elas.
 (8) *TEA: **preta**
 (9) *JUL: **preta**
 (10) *GIO: **preta**
 (11) *TEA: preta
 (12) *TEA: vamos falar # ela é preta

Fragmento 3

- (1) *TEA: tartaruga
- (2) *TEA: vamos falar tartaruga
- (3) *JUL: < tartaruga > [>]
- (4) *TEA: < tartaruga > ## tartaruga [<]
- (5) *TEA: **vamos falar # tartaruga**
- (6) *TEA: **vamos repetir**
- (7) *TEA: **tartaruga**
- (8) *FER: < tartaruga > [>]
- (9) *GIO: < tartaruga > [<]

Fragmento 4

- (1) *TEA: agora a professora vai fazer assim
- (2) *TEA: ó
- (3) *TEA: **Você gosta do balão amarelo ou do balão vermelho?**
- (4) *TEA: **I gosto do balão vermelho**
- (5) *TEA: **fala # Eu gosto do balão amarelo**
- (6) *GIO: **Eu gosto do balão amarelo**
- (7) *TEA: muito bem
- (8) *TEA: você gosta # olhe
- (9) *TEA: **você gosta da aranha grande ou da aranha pequena?**
- (10) *GIO: **você gosta da aranha pequena**
- (11) *TEA: sim eu gosto da aranha pequena
- (12) *TEA: u: aranha grande u::
- (13) *TEA: muito grande
- (14) *TEA: ok
- (15) *TEA: deixe-me ver
- (16) *TEA: **olhe # você gosta do trem vermelho ou # do avião amarelo?**
- (17) *GIO: **avião amarelo**
- (18) *TEA: **Eu gosto**
- (19) *GIO: **+, avião amarelo**
- (20) *TEA: sim muito bem
- (21) *TEA: Eu gosto do trem vermelho
- (22) *TEA: muito bem
- (23) *TEA: **olhe # você gosta do coelho amarelo ou da tartaruga verde?**
- (24) *GIO: **tartaruga verde**
- (25) *TEA: **eu gosto**
- (26) *GIO: **Eu gosto da tartaruga verde**
- (27) *TEA: muito bem eu gosto da tartaruga verde também

Fragmento 5

- (1) *TEA: o cookie chorou
- (2) *TEA: ó meninas # olhem
- (3) *TEA: o cookie chorou
%act: a professora finge que está chorando para as alunas.
- (4) *TEA: ah não: # minhas calças
%act: a professora mostra a figura da personagem Cookie para as alunas.
- (5) *TEA: **o cookie tá feliz ou tá triste aqui?**

- (6) *TEA: **o cookie tá**
- (7) *JUL: +, **triste**
- (8) *TEA: triste por causa das calças

Fragmento 6

%act: as crianças estão pintando um desenho

- (1) *TEA: você gosta da bola?
 - (2) *TEA: você gosta ## você gosta Fer # da bola do cookie? # você gosta?
 - (3) *TEA: sim ou não Fer?
- %act: a aluna Fernanda não responde à pergunta da professora.
- (4) *TEA: sim você gosta?
 - (5) *TEA: você gosta Giovana?
- %act: a aluna Giovana responde positivamente com a cabeça.
- (6) *TEA: sim
 - (7) *TEA: **você gosta Ju # da bola do cookie?**
 - (8) *TEA: sim ou não: # **o que você acha?**
 - (9) *JUL: **sim**

Fragmento 7

- (1) *TEA: <lulu # o que você tem na sua barriga?> [>]
 - (2) *JUL: <lulu # o que você tem na sua barriga [<
 - (3) *GIO: <lulu # o que você tem na sua barriga [<
 - (4) *FER: <lulu # o que você tem na sua barriga [<
 - (5) *TEA: vamos ver
- %act: professora seleciona a figura de um passarinho, mostra para as alunas e imita o animal com os braços.
- (6) *GIO: passarinho
 - (7) *JUL: passarinho
 - (8) *TEA: passarinho
 - (9) *TEA: vamos repetir # passarinho
 - (10) *TEA: <passarinho> [>]
 - (11) *JUL: <passarinho> [<
 - (12) *GIO: <passarinho> [<
 - (13) *FER: <passarinho> [<
 - (14) *TEA: **que cor é este passarinho?**
 - (15) *FER: **amarelo e azul e azul**
 - (16) *TEA: muito bem

Fragmento 8

- (1) *TEA: quando fica ensolarado fica?
- %act: professora balança o livro que está em suas mãos para cima e para baixo para mostrar que está com calor.
- (2) *TEA: que que é isso?
 - (3) *TEA: frio # é frio que fica assim?
 - (4) *TEA: é # é frio?
 - (5) *TEA: é # ó?
 - (6) *TEA: ó frio
- %act: professora cruza os braços e treme para mostrar que está com frio.

- (7) *TEA: frio a gente fica assim?
%act: professora finge estar com calor.
- (8) *TEA: ou não # a gente fica assim?
%act: professora finge estar com frio.
- (9) *TEA: quando # ó tá chuva tá # frio # ok?
%act: professora imita novamente que está com frio.
- (10) *TEA: quando tá ensolarado tá # calor
%act: professora imita novamente que está com calor.
- (11) *TEA: ok?
- (12) *TEA: então vamo(s) lá meninas
- (13) *TEA: **aqui ó # o pés da Lulu a canguru <ó> [>]**
%act: professora aponta para os pés da personagem Lulu em uma figura colada na parede.
- (14) *GIO: **<sapatos> [<]**
- (15) *TEA: olhem
- (16) *TEA: **tá calor ou tá frio o pés da Lulu a canguru?**
- (17) *TEA: **tá frio pra ela pôr sapatinho ou tá calor?**
- (18) *GIO: **calor**
- (19) *TEA: tá calor
- (20) *TEA: **e a mãos da Lulu a canguru tá calor ou tá frio?**
- (21) *TEA: **tá**
- (22) *GIO: **+, frio**
- (23) *TEA: tá frio?
- (24) *TEA: ela precisa pôr luva pra esquentar a mãozinha?
- (25) *GIO: não
- (26) *TEA: não
- (27) *TEA: então tá
%act: professora finge novamente que está com frio, mas as alunas respondem à pergunta.
- (28) *TEA: **+, calor**

Fragmento 9

- (1) *TEA: lulu o que você tem na sua barriga?
%act: professora ajuda a aluna Fernanda a empurrar a cadeira para perto na mesa onde são feitas as atividades.
- (2) *TEA: deixa a professora te ajudar
- (3) *TEA: ok vamos ver
%act: professora mostra o card para as alunas.
- (4) *JUL: cookie
- (5) *TEA: cookie
- (6) *TEA: **e o cookie é um**
- (7) *GIO: **menino**
- (8) *TEA: um menino
- (9) *JUL: **eu já sei onde tem cookie**
- (10) *TEA: **e qual animal ele é?**
- (11) *JUL: **um gato**
%act: todas as alunas repetem com a professora
- (12) *TEA: um gato
- (13) *JUL: **eu já sei onde tem cookie**
- (14) *JUL: **bem aqui**
%act: aluna levanta e mostra o boneco do Cookie na mão da professora

- (15) *TEA: cookie sim
- (16) *TEA: muito bem
- (17) *JUL: **e outro cookie ali**
- (18) *TEA: cadê?
- (19) *JUL: **o macaco**
- (20) *TEA: **o cookie é um macaco?**
- (21) *JUL: **brincadeira**

Fragmento 10

- (1) *TEA: **que cor que tá faltando # pinta(r)?**
- (2) *GIO: <amarelo> azul e verde [>]
- (3) *TEA: <amarelo> [<]
- (4) *TEA: amarelo azul e verde
- (5) *TEA: muito bem
- %act: aluna conta o número de animais em seu desenho.
- (6) *GIO: um dois três
- (7) *TEA: **e quantos tem?**
- (8) *GIO: <um dois três> [>]
- (9) *TEA: <um dois três> [<]

Fragmento 11

- (1) *TEA: **O que está nos pés de vocês?**
- (2) *TEA: **O que está nos pés de vocês # olhem?**
- (3) *TEA: O que está nos pés de vocês # **chapéu?**
- %act: professora se aproxima da aluna Júlia e direciona a pergunta para ela.
- %act: aluna responde negativamente com a cabeça.
- (4) *TEA: **não**
- (5) *TEA: O que está nos pés de vocês?
- %act: professora direciona pergunta para a aluna Fernanda, mas ela não responde.
- (6) *TEA: o que a gente usa no pés?
- %act: professora toca os próprios sapatos.
- (7) *TEA: no pés
- (8) *TEA: **o que que põe no pés?**
- (9) *TEA: hu:m
- (10) *TEA: **quem que sabe?**
- (11) *JUL: **sapatos**
- (12) *TEA: sapatos

Fragmento 12

- %act: a professora está com alguns bloquinhos coloridos em cima da mesa.
- (1) *FER: o que que a gente vai faze(r) com esses bloquinhos?
- (2) *TEA: nós vamo(s) brinca(r)
- (3) *FER: brinca(r) com esses bloquinhos?
- (4) *TEA: sim
- (5) *TEA: **ó # verde # quantos verde tem # Jú?**
- (6) *TEA: **quantos verde?**
- (7) *JUL: **dois**

- (8) *TEA: dois
 (9) *TEA: **Fer # quantos azul tem?**
 (10) *TEA: azul
 (11) *TEA: conte
 %act: aluna mostra hesitação.
 (12) *TEA: **qual que é o azul?**
 %act: **aluna mostra para a professora os bloquinhos azuis.**
 (13) *TEA: esse aqui # muito bem
 %act: professora empurra os bloquinhos azuis para perto da aluna.
 (14) *TEA: então conta o azul
 (15) *TEA: **quantos azul tem?**
 (16) *TEA: **quantos?**
 (17) *FER: **um # dois**
 %act: aluna conta tocando os bloquinhos.
 (18) * TEA: two: # good job

Fragmento 13

- (1) *TEA: **quantos tem Fer # quantos?**
 %act: aluna coloca todos os bloquinhos enfileirados.
 (2) *TEA: então vai
 %act: professora toca um bloquinho por vez como se estivesse contando todos.
 (3) * JUL: **sete**
 (4) *TEA: **quantos< tem> Fer? [>]**
 (5) *JUL: **<sete> [<]**
 (6) *FER: **um # <dois> [>]**
 (7) * JUL: **<sete> [<]**
 %act: professora pede para a aluna Júlia ficar quieta fazendo um gesto.
 (8) *FER: **um # dois # três # quatro # cinco # seis**
 (9) *TEA: + sete
 (10) *FER: sete
 (11) *TEA: muito bem
 %act: professora se mostra muito contente com a resposta de Fernanda e até bate palmas.

Fragmento 14

- %act: as alunas estão no chão pintando um desenho quando Giovana ergue e mostra a sua pintura para a professora.
 (1) *TEA: **acabou?**
 (2) *TEA: uau@i
 (3) *TEA: muito bonito
 (4) *TEA: +, muito muito bonito
 %act: a professora faz sinal de positivo para a aluna que mostrou o desenho.
 (5) *TEA: +, parabéns
 %act: professora fala com a aluna Fernanda e faz sinal de encerrado com as mãos.
 (6) *TEA: **acabou Fer?**
 (7) *TEA: **acabou?**
 (8) *TEA: sim?
 %act: a aluna Fernanda não esboça reação.
 (9) *TEA: ó: falta a boneca

- (10) *TEA: a boneca vai deixa(r) ela sem pinta(r) tadinha
 (11) *TEA: ah não::@i cookie
 (12) *TEA: cuidado cookie
 (13) *TEA: se a professora topeça(r) (vo)cês vão fala(r) cuidado pra mim?
 (14) *TEA: +, antes de eu tropeça(r)
 (15) *TEA: fala # cuidado professora
 (16) *TEA: +, pra eu não cai(r) né:
 (17) *TEA: +, ok? # tem que avisa(r) antes
 %act: aluna levanta e entrega o desenho para a professora.
 (18) *JUL: **prontinho acaba**
 (19) *TEA: acabou?

Fragmento 15

- (1) *TEA: ju
 %act: Júlia escolhe uma figura em cima da mesa e a desvira para ver a imagem.
 (2) *JUL: passarinho
 (3) *TEA: passarinho
 (4) *TEA: que cor?
 (5) *JUL: azul
 (6) *TEA: passarinho azul
 (7) *TEA: e quantos passarinhos?
 %act: Júlia compara a figura que tirou com outra figura de um passarinho que já havia sido sorteada no jogo. A cada palavra pronunciada, ela apontada para uma das imagens.
 (8) *JUL: grande pequeno # grande pequeno
 (9) *TEA: quantos passarinhos? # quantos?
 (10) *JUL: dois
 (11) *TEA: muito bem
 %act: a professora dirige-se à aluna Fernanda.
 (12) *TEA: Fer
 (13) *JUL: grande pequeno # grande pequeno
 (14) *TEA: **grande e pequeno**
 (15) *TEA: muito bem
 (16) *GIO: **eu peguei o grande e ela pegou o pequeno**

Fragmento 16

- (1) *TEA: ó vou da(r) um adesivo agora
 (2) *GIO: e esse daí do papai noel?
 (3) *TEA: oi?
 (4) *GIO: e do papai noel?
 %act: professora tira um colante de coelho do livro da aluna Giovana
 (5) *TEA: ai depois ó # ó o coelho
 %act: professora entrega o colante de coelho para a aluna Giovana
 (6) *TEA: coloca o coelho aí
 %act: aluna procura com os olhos um lugar para colar o colante em sua folha de pintura.
 (7) *GIO: aonde?
 %act: professora observa a aluna Giovana colando o adesivo do rabbit na parte do desenho que representa um lago.
 (8) *TEA: onde você quiser ## mas eu acho que ele não (es)tá nadando o coelho hein

%act: aluna Giovana muda o lugar onde colocou seu adesivo.

(9) *TEA: muito bem # pra Fer também vou da(r)

(10) *GIO: não tem problema se sai(r) um pouquinho?

(11) *TEA: não

%act: professora retira o colante do livro da aluna Fernanda e o entrega para ela.

(12) *GIO: **coelho da Fer e da Gi**

%act: aluna Fernanda se levanta para pegar o colante.

(13) *TEA: o coelho # coloca o coelho aí nesse desenho

(14) *FER: **o # o meu # o # o meu # meu o meu (es)tá encima da tartaruga**

(15) *FER: **o meu tá encima da tartaruga**

(16) *TEA: o: o:@ai

(17) *TEA: semana que vem nós vamo(s) faze(r) do papai noel # ho ho ho

(18) *TEA: é::

(19) *GIO: ele entrega presente

(20) *TEA: sim::

(21) *GIO: pra quem que é esse?

(22) *FER: **(es)tá dormindo pertinho da tartaruga**

(23) *FER: (es)tá dormindo (es)tá dormindo

Fragmento 17

(1)*TEA: o que é isso?

%act: alunas não respondem à questão.

(2)*TEA: o: o:@i

(3)*TEA: ovos de páscoa

(4)*FER: ovos de páscoa

(5)*TEA: ovos de páscoa

(6)*TEA: **ai minha nossa # que cor?**

(7)*FER: **quantos ovos de páscoa**

(8)*FER: **rosa roxo**

(9)*TEA: roxo

(10)*FER: **azul verde e vermelho e amarelo**

(11)*TEA: ai minha nossa # ovos de páscoa # uau@i

(12)*FER: eu fui muito rápida

(13)*TEA: você foi muito rápida

Fragmento 18

(1) *TEA: prestem atenção # olhem

%act: as alunas e a professora estão sentadas no chão. Ela começa a colocar as figuras usadas nas atividades em sala no chão em frente às alunas.

(2) *TEA: muitos cartões

(3) *JUL: **o avião já pôs**

(4) *TEA: o avião # já tem um plane?

%act: Júlia aponta para a figura do avião que está no chão

(5) *JUL: aqui ó

%act: a professora entrega a figura repetida do avião para Júlia.

(6) *TEA: guarda pra professora por favor

Fragmento 19

(1) *JUL: professora # qual colantinho nós vamos pôr?

%act: a professora olha para o livro do professor.

(2) *TEA: hum::

(3) *JUL: mostra mostra

(4) *TEA: sim # calma aí # deixa a professora vê

(5) *JUL: hum?

(6) *TEA: tenho dois animais que eu vo(u) dar de colante

(7) *JUL: dois?

(8) *TEA: dois animais

%act: Júlia aponta para os três animais que estão desenhados na sua folha de pintura.

(9) *JUL: **porque não é três?**

(10) *JUL: **olha professora três**

%act: Júlia conta cada um dos animais desenhados.

(11) *JUL: um dois três

Fragmento 20

%act: aluna Júlia pega o lápis amarelo para pintar o sol em sua folha de pintura.

(1) *JUL: **sol amarelo**

(2) *TEA: esse daqui depois você vai faze(r)

(3) *JUL: o professora # professora posso pinta(r) o www de vermelho?

(4) *GIO: **eu já tenho o sol pintado**

(5) *TEA: oi?

(6) *GIO **eu já tenho o sol pintado**