



UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
FORMAÇÃO NO CURSO DE PEDAGOGIA

**O USO DA FALA DE CRIANÇAS DE TRÊS ANOS EM ESCOLA BILÍNGUE:
LÍNGUA MATERNA E INGLESA**

ANA CAROLINA DIAS LOPES VALDETARO

Brasília, outubro de 2012



UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
FORMAÇÃO NO CURSO DE PEDAGOGIA

ANA CAROLINA DIAS LOPES VALDETARO

**O USO DA FALA DE CRIANÇAS DE TRÊS ANOS EM ESCOLA BILÍNGUE:
LÍNGUA MATERNA E INGLESA**

Monografia apresentada como requisito para a obtenção da graduação no curso de Pedagogia, da Faculdade de Educação localizada na Universidade de Brasília – UnB.

Orientação da Professora Dra Maria Fernanda Farah Cavaton

Brasília, outubro de 2012

COMISSÃO EXAMINADORA

Profª Drª Maria Fernanda Farah Cavaton – Orientadora

Universidade de Brasília – UnB

Profª Drª Norma Lúcia Neris de Queiroz - Examinadora

Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal - SEEDF

Patrícia C. Campos-Ramos - Examinadora

Doutoranda do Programa de Pós-Graduação em Processos de Desenvolvimento

Humano e Saúde

Profª Drª Kátia A. Curado Pinheiro Cordeiro da Silva – Suplente

Universidade de Brasília - UnB

DEDICATÓRIA

Dedico este trabalho aos meus pais e irmãos, que me apoiaram em todas as minhas decisões, ao meu namorado, pela paciência e carinho nos momentos mais difíceis, aos meus amigos, pelo apoio e pela compreensão dos momentos de ausência, à minha orientadora que, sem seu auxílio, este trabalho não seria o mesmo. Dedico também aos alunos e à escola que tornaram esse trabalho possível.

AGRADECIMENTOS

Agradeço primeiramente a Deus, pela oportunidade de concluir mais uma etapa importante na minha vida e por colocar pessoas especiais que me ajudaram nessa jornada.

Agradeço aos meus pais por, como diz a música, terem visto o melhor que tinha em mim, me deram fé por acreditarem e eu sou tudo o que sou por vocês me amarem. Obrigada meus heróis pelo apoio, carinho e por sempre estarem ao meu lado.

Agradeço aos meus irmãos, que mesmo de longe, incentivaram a terminar o presente trabalho, mostrando novos caminhos e novas etapas para seguir, sendo exemplos de profissionais em suas áreas.

Ao meu namorado, pela paciência e incentivo que dedicou a mim, não me deixando desanimar e nem desistir, um agradecimento com carinho por participar dessa grande etapa na minha vida.

Agradeço a Universidade Federal de Juiz de Fora e a Universidade de Brasília, pelo acolhimento e pelos ensinamentos indispensáveis à minha carreira. Em especial aos professores que com garra e dedicação ensinaram, debateram e transmitiram, da melhor forma possível, seus conhecimentos.

RESUMO

O presente trabalho pesquisou a utilização de uma segunda língua por crianças de aproximadamente três anos de idade em momentos de brincadeira livre e de atividades dirigidas, tendo como objetivo geral investigar a interação entre criança e seus pares e entre criança e professor, observando em qual momento a criança faz o uso mais frequente da segunda língua. Este estudo será baseado nos conceitos de linguagem oral, desde o início com *motherese*, o processo de aquisição através do *scaffolding*, a fala egocêntrica e a imitação da linguagem. Introduzindo também o bilinguismo e a mudança de códigos, *codeswitching*. A pesquisa foi realizada em uma escola da rede privada do Distrito Federal, na qual se adota um sistema bilíngue para proporcionar aos alunos o aprendizado de uma língua estrangeira desde cedo. Dentro do tema foram analisadas quatro crianças que apresentaram maior frequência do uso da segunda língua na presença da professora em atividades dirigidas, buscando o *codeswitching* para mostrar que têm conhecimento da segunda língua. Já na brincadeira livre apresentou mais falas na língua materna entre os pares, porém na tentativa de estabelecer um diálogo com a professora, os participantes escolhiam a língua inglesa. Apesar da idade das crianças, muitas apresentaram a fala egocêntrica junto com a alternância de idiomas, sendo considerado normal pela idade.

Palavras-chave: Bilinguismo infantil, Codeswitching, Oralidade e Aquisição da Segunda Língua.

ABSTRACT

The present work researched the use of a second language by infants who were approximately three years old at free play time and directed activities, aiming at investigating the interaction between the children and their classmates as well as between the child and the teacher; observing when the child would use the second language more frequently. This study will be based on the concepts of oral language, since the beginning with motherese, the process of acquirement through the scaffolding, the egocentric speech and the imitation of language. It also introduces the bilingualism and the change of codes, codeswitching. The research was conducted in a private school of the Federal District of Brazil, in which the bilingual system is adopted in order to provide the students with the learning of a foreign language from an early age. During the investigation, there were four children who were analyzed for presenting a higher frequency of the use of a second language in the presence of the teacher in directed activities, seeking the codeswitching to show that they have knowledge of the second language. During free play, utterances in the mother tongue were more common among classmates, whereas when attempting to establish a dialogue with the teacher, the children chose the English language. Despite the age of the children, many presented the egocentric speech together with the alternation of languages, which is considered normal given the age.

Key-words: Children's Bilingualism, Codeswitching, Orality and the Acquisition of a Second Language.

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO	10
MEMORIAL	11
INTRODUÇÃO	14
1. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA	16
1.1 O Início da Fala e Uma Segunda Língua	16
1.2 A Linguagem Oral	16
1.3 <i>Motherese, Scaffolding</i> e o Processo de Aquisição de Linguagem	17
1.4 Fala Egocêntrica	18
1.5 Imitação como Forma de Aprendizagem	19
1.6 Aprendizagem da Língua através das Interações	21
1.7 Bilinguismo e Aprendizagem	22
1.8 O <i>Codeswitching</i>	24
2. METODOLOGIA	27
2.1 Contexto da Pesquisa	27
2.2 Participantes	29
2.3 Instrumentos e Materiais	30
2.4 Procedimentos de Construção de Dados	30
2.5 Procedimentos de Análises de Dados	32
3. RESULTADOS	33
3.1 Resultados do Objetivo Específico “ <i>verificar o uso de duas línguas diferentes pelas crianças em uma atividade dirigida na interação criança/professora e criança/criança</i> ”	33
3.2 Resultados do Objetivo Específico “ <i>verificar o uso de duas línguas diferentes pelas crianças em uma atividade livre na interação criança/professora e criança/criança</i> ”	33
4. ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS	35
4.1 Primeiro Momento: Atividade Dirigida	35
4.1.1 <i>Circle Time 01</i>	35
4.1.2 <i>Circle Time 02</i>	44
4.1.3 <i>Circle Time 03</i>	49
4.1.4 <i>Circle Time 04</i>	52

4.1.5 Conclusão Geral dos <i>Circles Times</i>	55
4.2 Segundo Momento: Atividade Livre	56
4.2.1 Clara	56
a. Brincadeira Livre 01	56
b. Brincadeira Livre 02	58
c. Brincadeira Livre 03	59
d. Brincadeira Livre 04	60
e. Conclusão das Brincadeiras Livres de Clara	62
4.2.2 Natália	62
a. Brincadeira Livre 01	62
b. Brincadeira Livre 02	63
c. Brincadeira Livre 03	65
d. Brincadeira Livre 04	66
e. Conclusão das Brincadeiras Livres de Natália	68
4.2.3 Paula	68
a. Brincadeira Livre 01	68
b. Brincadeira Livre 02	70
c. Brincadeira Livre 03	71
d. Brincadeira Livre 04	72
e. Conclusão das Brincadeiras Livres de Paula	74
4.2.4 Bernardo	74
a. Brincadeira Livre 01	74
b. Brincadeira Livre 02	76
c. Brincadeira Livre 03	78
d. Brincadeira Livre 04	79
e. Conclusão das Brincadeiras Livres de Bernardo	81
4.2.5 Conclusão Geral das Brincadeiras Livres	81
5. CONSIDERAÇÕES FINAIS	83
PERSPECTIVAS PROFISSIONAIS FUTURAS	85
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	87

APRESENTAÇÃO

O trabalho presente é composto por três grandes blocos: Memorial; Trabalho Acadêmico e Expectativas Futuras, que serão descritos e sintetizados a seguir.

O primeiro bloco é constituído pelo Memorial, que corresponde à descrição da trajetória educacional da autora, enfatizando os pontos que levaram a cursar pedagogia.

O segundo bloco é o Trabalho Acadêmico propriamente dito, composto por introdução, quatro capítulos, cujos temas serão explicados e considerações finais. A introdução traz uma síntese do trabalho e os objetivos gerais e específicos da pesquisa. O primeiro capítulo traz a base teórica fundamental para compreender o tema, explicando a aquisição da linguagem oral, o início com a *motherese* e o conceito de *scaffolding*, a fala egocêntrica e a imitação da criança, passando pela aprendizagem através de interações, sendo uma questão importante para iniciar as outras formas de linguagem como bilinguismo e *codeswitching*. No segundo capítulo, é tratada a metodologia utilizada para alcançar os objetivos. O terceiro e quarto capítulo trazem, respectivamente, os resultados e as discussões de resultados, que são separados desse modo para um melhor entendimento e análises dos dados obtidos. A última parte refere-se às considerações finais que trazem consigo a finalização da pesquisa, as questões que surgiram e a importância dessa pesquisa para os estudiosos da educação infantil.

No terceiro e último bloco são apresentadas as Expectativas Futuras, nas quais constam as ideias, questões e roteiros que a autora pretende seguir após sua formação no curso de pedagogia.

MEMORIAL

Meu nome é Ana Carolina Dias Lopes Valdetaro, nasci no dia 20 de dezembro de 1990 na cidade do Rio de Janeiro, RJ. Minha família é composta pelo meu pai Américo, minha mãe Ana Lúcia e meus dois irmãos mais velhos João Maurício e Luis Felipe. Meu pai é militar e minha mãe preferiu abandonar a carreira de Engenheira Civil por um tempo maior para cuidar da família.

Minha família inteira é do Rio de Janeiro, então desde cedo sempre convivi com meus avós, primos e tios. Quando eu tinha 6 anos, meu pai precisou ser transferido de cidade e escolheu Brasília, e, a partir dessa data, a cada dois anos, aproximadamente nos mudávamos do Rio de Janeiro para Brasília e de Brasília para o Rio de Janeiro. Minha família sempre priorizou os estudos, por isso a escolha dessas cidades. Meus pais sempre afirmaram que não faltaria nada para os estudos, então desde cedo fui incentivada a estudar e aprender cada vez mais.

Lembro que eu gostava de fazer dever de casa para receber a assinatura da professora e o adesivo na folha e, quando eu chegava a minha casa, fazia o mesmo com as minhas bonecas, colocava-as sentadas na posição da sala, passava atividades e dava notas.

Uma vez também, brincando com os bonecos do Playmobil, transformei a casinha deles em uma escola, pegando pedaço de papel verde para ser o quadro, desenhando contas de matemática e português para ensinar aos outros bonecos. Na época era apenas uma brincadeira infantil, uma imitação da escola e dos professores, mal sabia eu que um dia iria seguir essa profissão.

Na educação infantil e ensino fundamental sempre fui uma ótima aluna, notas altas, trabalhos perfeitos, amiga dos professores e dos colegas da turma, não tive qualquer problema de relacionamento ou com alguma matéria em específico. Nessa mesma época, comecei a estudar uma segunda língua e optei por inglês, por gostar de ouvir músicas e ver filmes nessa língua. Meus estudos na língua inglesa foram aprofundando a cada ano até que no segundo ano do ensino médio eu me formei pela Cultura Inglesa.

Já no ensino médio, comecei a me preocupar com a carreira que iria escolher, pois alguns amigos já tinham certeza. Sempre tive dúvida da profissão que iria escolher, pois tinha o pensamento de que seria algo fixo, uma decisão que não poderia ser mudada. Claro que essa visão foi quebrada logo após conversar com meus pais, que me deram total apoio para escolher qualquer profissão, apenas me dando um conselho: estudar bastante para ter a competência de escolher o que quisesse.

Então foi assim, estudando bastante para o vestibular que conheci mais a profissão dos professores, as formas de ensino, as orientadoras pedagógicas e outras partes da instituição que eu estudava. Comecei a perceber o que cada professor fazia e a pesquisar as profissões.

Confesso que pensei em ser engenheira, mas só porque meus pais e meus irmãos seguem essa profissão, pois, quando eu vi o currículo e as formas de trabalho, logo desisti. Pensei também em ser bióloga ou matemática, mas nenhum das duas profissões me atraíram. Eu precisava de uma opção para colocar no vestibular, estava conversando com minha mãe e percebi que gostava muito de brincar e interagir com as crianças e gostava da área de educação. Foi assim que acabei escolhendo a Pedagogia, com muitas incertezas fiz o vestibular, no meio do 3º ano do ensino médio, e passei.

Minha formação foi preparada em duas universidades: a Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF) e a Universidade de Brasília (UnB). Eu passei no vestibular da Universidade de Brasília, mas, como já disse, meu pai é militar e acabou se mudando para Juiz de Fora, Minas Gerais, na semana seguinte que saiu o resultado do vestibular. Como eu tinha apenas 17 anos, optei pela transferência de Universidade, pois achei que seria difícil me manter em Brasília sozinha.

A UFJF me acolheu muito bem, com o trote é claro, mas com disciplinas cativantes que logo no primeiro período pude perceber que eu estava no caminho correto. Foi na primeira semana de curso que descobri que eu sempre quis ser Pedagoga. Comecei a estudar a fundo todas as disciplinas e me dedicar à faculdade. Uma das disciplinas que mais me chamou atenção foi a de Educação à Distância, pois foi um assunto que me instigou a analisar se realmente dava certo, ou seja, se realmente seria possível ter aulas à distância e o aluno aprender. Até comecei a trabalhar, mas, por não ser na área, abandonei para iniciar logo os estágios. Na UFJF se enfatiza que os estágios são de suma importância para o aprendizado do aluno, desse modo, do terceiro ao sétimo período tem estágios obrigatórios em diversas áreas da educação, como educação infantil, alfabetização, ensino fundamental, EJA, pedagogia hospitalar, entre outras áreas. Infelizmente, no período que fiquei na cidade fiz somente os estágios de Educação Infantil e Alfabetização, mas, que foram importantes para minha formação.

Passados dois anos em Juiz de Fora, meu pai teve que voltar para Brasília e a família toda decidiu voltar. Como meus pais afirmaram, voltei para minha universidade de origem e é nela que irei concluir meu curso. Meu primeiro período foi bastante confuso, não soube que disciplinas cursar e acabei cursando poucas, mas, logo no segundo período conheci

duas professoras, Maria Fernanda Farah Cavaton e Norma Lúcia Neris Queiroz, que me ajudaram com o processo de aproveitamento de créditos e me orientaram quanto às disciplinas. Mantive contato com as duas professoras, fazendo projetos 3 e 4 com as duas, que me ensinaram a ficar cada vez mais apaixonada pela profissão. É claro que não poderia perder esse contato, tanto é que as duas estão participando da minha banca de graduação.

Empolgada com o curso e com as perspectivas de trabalho, a partir do sexto período comecei a estagiar no segmento da educação infantil na escola em que atualmente estou trabalhando como professora assistente já contratada, a escola da pesquisa da presente Trabalho de Conclusão de Curso – TCC. Este tempo que passo com “meus alunos” é, simplesmente, gratificante e parece uma boa brincadeira, mas, com o profissionalismo aprendido nas salas de aula da UFJF e da UnB.

A partir dessa “brincadeira” com meus alunos, comecei a observá-los e ficar atenta as dúvidas mais frequentes dos pais: qual momento eles falam na segunda língua e qual momentos eles falam em português e, se caso a criança não entendesse a professora, qual língua seria utilizada. Esses questionamentos me instigaram a observar os detalhes dos meus alunos, as mudanças das falas, a forma de comunicação e, assim, a entendê-los melhor.

A UnB me ensinou a ser mais independente, a correr atrás dos meus objetivos e meus sonhos. Confesso que meu medo era de eu ficar anos na faculdade sem conseguir me formar e não me encontrar na profissão, mas isso não aconteceu. Em apenas quatro anos, consegui concluir meu objetivo. Hoje tenho orgulho de dizer, como uma boa filha e irmã de militares, Missão Cumprida!

INTRODUÇÃO

Este trabalho apresenta um estudo sobre a aquisição da segunda língua por crianças de três anos, estudantes de uma escola bilíngue da rede privada, localizada em uma região administrativa do Distrito Federal.

Atualmente, a aquisição de uma segunda língua está deixando de ser opcional para se tornar necessária, devido à globalização e às exigências do mercado de trabalho. Dessa forma, pais procuram colocar seus filhos desde cedo em escolas especializadas em ensinar para vida e em ensinar uma segunda língua. Essas instituições procuram promover o ambiente e o processo ensino-aprendizagem que desencadeiem, nos alunos, a fala e o entendimento da segunda língua, de forma que a criança aprenda as palavras no contexto e na comunicação com os outros.

A escola estudada preza pelo currículo brasileiro, ensinando aos alunos o que é previsto nas leis que regem a educação brasileira, ou seja, o aluno aprende a segunda língua e os conteúdos brasileiros, sem ficar prejudicado caso tenha uma eventual entrada em anos mais avançados nessa ou em outra instituição.

O uso constante da segunda língua, pelos professores e funcionários da escola, criam dúvidas para alguns pais sobre o entendimento do aluno quanto ao que está sendo pedido. Nas turmas de três anos de idade, os pais têm receio de seus filhos não responderem utilizando a segunda língua e conseqüentemente não se comunicarem com as professoras.

Observando essas dúvidas, levantamos a seguinte questão: Em qual momento os alunos utilizam mais a segunda língua, entre seus pares ou na interação com a professora? Essa questão tornou-se o objetivo geral desse trabalho, ou seja, verificar o uso de duas línguas diferentes pelas crianças de três anos em uma escola bilíngue.

Este trabalho tem como objetivos específicos:

1. Verificar o uso de duas línguas diferentes pelas crianças em uma atividade dirigida na interação criança/professora e criança/criança;
2. Verificar o uso de duas línguas diferentes pelas crianças em uma atividade livre na interação criança/professora e criança/criança.

Baseamos nosso trabalho em vários aspectos teóricos sobre a fala, entre eles, que sua aprendizagem se processa na interação com os outros falantes de Vigotski, 1987 e em outros autores, como Cole e Cole, 2003; Cavaton; Barbato; 2011, fundamentados em sua abordagem, entre outros. Esta pesquisa adotou a abordagem qualitativa, observando as crianças pequenas em suas relações com seus professores e pares. Os dados coletados foram

obtidos em dois momentos: atividade dirigida e atividade livre. Os resultados e análises obtidos foram surpreendentes, pois, conceitos importantes como *codeswitching*, fala egocêntrica e imitação estavam presentes nas duas línguas.

1. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

1.1 O Início da Fala e Uma Segunda Língua

Uma das formas de socialização do ser humano é a fala, iniciada em mais tenra idade. A linguagem permite que o ser humano estruture seu pensamento, expresse suas emoções, traduza seus sentimentos, transmita seu estado da alma e se comunique com seus pares, facilitando a aquisição e a expansão de novos conhecimentos (BARROS; SEVERINO, 2005). Desse modo, serão apresentados conceitos teóricos sobre a linguagem oral, passando pelos conceitos de *motherese*, *scaffolding* e o processo de aquisição da linguagem, explicando a fala egocêntrica e a imitação, a aprendizagem da língua através das interações, o bilinguismo, sua aprendizagem e a mudança nas falas de códigos linguísticos, o *codeswitching*.

1.2 A Linguagem Oral

A linguagem oral é considerada uma das primeiras formas de socialização da criança, representando um papel fundamental na interação dela com os semelhantes, para sua socialização e formação como ser humano (BORGES; SALOMÃO, 2003. BARROS; SEVERINO, 2005).

A relação social de um ser com o outro é fundamental para o desenvolvimento da linguagem. Ao ser iniciada precocemente na relação mãe/criança, o investimento recíproco dessa relação influencia a linguagem oral, pois, desde cedo, a criança é embalada pela voz da mãe, pai ou cuidador; pelas pessoas que a rodeiam; e pelos barulhos e músicas que ouvem (ANZIEU *apud* BORGES; SALOMÃO, 2003).

Através da interação com a linguagem, a criança, antes mesmo de aprender a falar, aprende valores, crenças, regras e conhecimentos da sua cultura e, quanto mais cedo ocorrer essa interação, resultará na aquisição de experiências e aprendizagens, sendo assim um benefício para o aprendiz (BORGES; SALOMÃO, 2003).

Para Vigotski (1929/2003) o desenvolvimento da linguagem infantil, o desenvolvimento intelectual, o desenvolvimento do caráter e o desenvolvimento emocional influenciam diretamente em sua forma de falar e de se comunicar. Esse teórico afirma, também, que:

Há todas as razões reais e teóricas para afirmar que não só o desenvolvimento intelectual da criança, mas a formação do seu caráter, o desenvolvimento de suas emoções e de sua personalidade em geral estão numa relação direta com a fala e, conseqüentemente, devem revelar em diferentes níveis a conexão com o bilinguismo ou o monolinguismo no desenvolvimento da linguagem. (VIGOTSKI, 1929/2003, p. 6 e 7).

Pensando nessa importância da fala, é necessário estudar como acontece o processo de desenvolvimento da linguagem.

1.3 *Motherese, Scaffolding* e o Processo de Aquisição de Linguagem

A aquisição da linguagem oral é bastante influenciada pela interação social, principalmente, nos primeiros anos de vida da criança com a mãe. A linguagem é a primeira forma de socialização da criança, iniciada pelos pais, a *motherese*, que ensinam não só uma forma de interação como, também, valores e culturas.

O termo *motherese* (manhês) é uma linguagem com a função de interação e comunicação com a criança. As mães ou quem exercem a função materna, apresentam-se sensíveis aos modos linguísticos da criança, incorporando-os à sua maneira de falar para que assim possa ter uma compreensão de ambas as partes (BORGES; SALOMÃO, 2003).

Para explicar que é possível ter uma interação e comunicação antes mesmo do indivíduo começar a falar, toma-se o gesto como exemplo: quando a criança estica a mão para o doce é suficiente para a mãe compreender e oferecê-lo a ela (RODRIGUES, 2009). Assim, a interação social é um fator necessário para a criança adquirir a linguagem oral, destacando as relações da criança com adultos, para que ambos construam experiências e conhecimentos em comum, através de uma relação bidirecional e recíproca (RODRIGUES, 2009; VILLA, 1995, *apud* BORGES; SALOMÃO, 2003).

A interação da fala materna com a criança, quando os pais utilizam a fala de uma forma diferenciada, como vocabulário mais fácil e entonação em algumas palavras, auxiliam a aprendizagem da criança. Pesquisas demonstram a intenção comunicativa da criança a partir de seus gestos, olhares, expressões faciais e balbucios na interação com o adulto, sendo um estágio antes da fala, conhecido como protoconversa ou protolinguagem (BORGES; SALOMÃO, 2003).

Na fase em que a criança ainda é bebê, o adulto tem um papel fundamental para auxiliar no desenvolvimento da linguagem da criança, podendo ser através de várias formas como o *scaffolding* (BRUNER, 1975), auxílio dado a criança que, com a interação,

diminui progressivamente até que ela seja capaz de realizar a tarefa sozinha, compreendendo as orientações dadas (PONTECORVO; ALLEJO; ZUCCHERMAGLIO, 2005).

O *scaffolding* promovido pelo adulto ajuda a criança a usar a linguagem antes mesmo de aprender seus aspectos formais. O *scaffolding* corresponde a uma descrição metafórica de um processo de ensino e aprendizagem facilitado. Nesse processo de ensino, a mãe ou cuidador responde aos enunciados de forma completa, elaborada e correta, incentivando a criança e retirando esse apoio gradualmente. (BRUNER, 1975).

O processo de aquisição da linguagem da criança é influenciado pelas informações e/ou experiências do meio linguístico a que pertence, sendo essas experiências e informações conhecidas pelo nome de *input*. O *input* linguístico é qualquer experiência que transmita informações, como as da linguagem e cultura, e que seja proporcionada por outros sujeitos em interações com o próprio indivíduo (BORGES, SALOMÃO, 2003). Sendo assim, a interação entre adulto e criança, na aprendizagem e internalização da linguagem oral, é uma atividade de compartilhamento intensivo e construção de conhecimento para ambos os participantes (PONTECORVO; ALLEJO; ZUCCHERMAGLIO, 2005).

Pode-se dizer que a criança aprende a falar ao compartilhar os significados construídos conjuntamente com os adultos, por meio da fala socializada (BRUNER, 1975; VIGOSTKI, 1987). Quando a criança começa a utilizar a fala com o intuito de se comunicar com o outro para realizar seus desejos e seus objetivos, seus turnos são dirigidos ao outro e a fala é comunicativa.

Há, porém, no aprendizado da linguagem oral pela criança, o momento em que ela utiliza a fala para além da comunicação com os outros. Ela precisa da fala para auxiliar seus atos, porque a linguagem ajuda a externalizar as ações e ideias que gostaria de fazer. Desse modo, a criança começa a falar para si mesmo, não se importando com a comunicação com o outro. Essa fala é conhecida como fala egocêntrica (BERK, 1994; CAVATON, 2010; CAVATON; BARBATO, 2012; VIGOTSKI, 1987).

1.4 Fala Egocêntrica

É mais comum a criança utilizar a fala consigo mesma, orientando suas ações e movimentos, do que com outras pessoas. Alguns pais e professores até acreditavam ser sinal de desobediência do aluno, porém, esse discurso é essencial no desenvolvimento da cognição da criança, e é teoricamente conhecido como fala egocêntrica (BERK, 1994).

A fala, em geral, é vista como reguladora da ação infantil, auxiliando as crianças a organizarem seus pensamentos. A fala egocêntrica, por sua vez, funciona como autorregulação da criança, pois, além de falar suas ações, busca soluções para a situação em que está vivenciando. (CAVATON; BARBATO, 2011). Essa função da fala egocêntrica é baseada em Vigotski (1987), ao afirmar que a criança direciona seu comportamento da mesma forma que antes era auxiliada por um adulto ou par mais experiente. Desse modo, a criança incorpora as frases faladas como parte de sua própria fala egocêntrica, que as ajudarão nas próximas atividades. Afirma Berk (1994) que o momento com mais significado é o da união de duas linhas de desenvolvimento independentes: a fala e a atividade prática criando, assim, uma nova forma de comportamento.

A fala egocêntrica pode instigar as pessoas que estão por perto, que ao se interessar pelo assunto, podem iniciar um diálogo. Essa fala é bastante utilizada quando a criança encontra dificuldade em tarefas, servindo como autorreguladora e controle de suas ações. Desse modo, a fala egocêntrica auxilia a criança a executar suas tarefas sem o auxílio de um adulto por perto (CAVATON; BARBATO, 2011).

Nas crianças pequenas, a fala egocêntrica ajuda a melhorar suas atividades, pois têm oportunidades de externalizarem seus pensamentos e os utilizarem como estratégias para as ações que estão a desenvolver. Com o desenvolvimento da criança, a fala egocêntrica começa a ser internalizada apresentando, se necessário, algumas manifestações nos lábios ou espécies de sussurros (CAVATON; BARBATO, 2011).

O uso da fala egocêntrica permite à criança externalizar seus pensamentos, instigando as pessoas ao lado para entender o que está sendo passado. Assim, algumas pessoas interagem com a fala egocêntrica do outro, criando um diálogo, com troca de aprendizagens e conhecimentos.

As formas de aprendizagens infantis são variadas e complexas, principalmente se o objeto cultural da aprendizagem, a fala, não é apenas a língua materna, mas também uma outra língua. Os mecanismos de aprendizagem de um segundo idioma, podem apresentar elementos iniciais de imitação, quando ainda não há entendimento por parte da criança sobre essa nova aquisição linguística.

1.5 Imitação como Forma de Aprendizagem

Considerar a imitação como uma pura atividade mecânica, deixando de atribuir a essa atitude a relevância da capacidade de aprendizado, deixou de ser uma constante opinião

baseada na velha psicologia e no senso comum. O que existiu no passado, onde se deixou de observar com profundidade que existiam características extremamente importantes nessa prática, mudou de modo significativo em relação aos dias atuais, nos quais a oportunidade de estudar a influência desse comportamento na aquisição de novas habilidades e conhecimentos se faz presente (FERNANDES, 2005).

Vigotski (1998) não descarta a existência de momentos em que a imitação seja simplesmente, uma repetição mecânica de algo que foi observado. No entanto, ao aprofundar a observação e compreender o fenômeno com o acréscimo de outros parâmetros, fica nítido que existe uma íntima ligação entre a possibilidade de desenvolver um aprendizado ou uma evolução de habilidades que anteriormente não existia, por intermédio de uma imitação orientada, sistematizada e conduzida com essa finalidade (FERNANDES, 2005).

Uma das formas de aprendizagem é a imitação, no qual consiste em uma pessoa “copiar” as estratégias e ações do outro. Antes de começar a imitação, o ser humano deve compreender o que será imitado e que essa ação servirá como auxílio em sua aprendizagem. Essa é uma forma de aprendizagem social. A aprendizagem não é uma simples cópia, é uma internalização das ações dos outros sendo utilizadas com os objetivos do sujeito. Desde o primeiro ano de vida, as crianças tentam reproduzir as ações dos adultos e os meios com o intuito de alcançar os objetivos. (RODRÍGUEZ, 2009)

Uma criança com níveis de habilidades considerados adequados para sua idade, onde existem determinados exercícios e atividades já consagrados para essa idade e que é apresentada, por exemplo, a uma nova técnica de desenho adequada a uma idade superior, de maneira orientada, controlada e direcionada, pode repetir o que lhe é apresentado, aumentando a sua habilidade. Ou seja, demonstra que houve o incremento nos seus parâmetros anteriores, o que não pode ser considerado uma mera imitação por repetição. (FERNANDES, 2005).

Vigotski destaca ainda, com muita prudência, que as habilidades e o consequente aprendizado não irão acontecer sem uma potencialidade por parte daquele que será submetido a essa experiência. Se a criança já sabe desenhar, porém tem dificuldade com uma determinada técnica, a demonstração de como se faz a levará à solução. Contudo, se a criança ainda não for capaz de dominar técnicas mais apuradas, a demonstração não fará com que o pensamento dê um passo nessa direção, ou seja, para imitar é preciso ter alguma possibilidade de passar daquilo que já se sabe fazer, para o que não se sabe fazer (FERNANDES, 2005).

1.6 Aprendizagem da Língua Através das Interações

(...) a criança adquire a linguagem a partir dos aspectos biológicos com os processos sociais. A premissa fundamental é a noção de que a interação social é um componente necessário para a criança adquirir a linguagem. (BORGES E SALOMÃO, 2003, p. 328)

Como afirma Cavaton (2010), a criança interage com os outros seres em diversas situações e, para que essa interação ocorra, ela modifica sua forma de comunicação verbal, escrita e até por desenhos para se tornar compreensível. O papel ativo da criança nas formas de comunicação a auxilia em um processo construtivo, no qual cada criança cria seus significados e vai modificando-os baseada em seus contextos sociais.

O destaque do desenvolvimento cultural no desenvolvimento infantil como um todo está na possibilidade de ensino-aprendizagem, isto é, na intervenção do adulto ou de uma criança mais experiente, disponibilizando as situações e os recursos materiais na sistematização dos conteúdos necessários à mediação das ferramentas simbólicas na construção de conhecimento de cada criança na experiência comum coletiva ou individual. (CAVATON, 2010, p. 24)

O desenvolvimento cultural da criança, como Vigotski (1929/2003) também comenta, ocorre através da interação do ser com outro mais experiente ou com um mediador, nas várias tarefas que a criança não consegue realizar sozinha. Já Silva (2006) afirma que o ser humano só se torna humano através das relações com os outros e da aquisição de cultura através desses.

Baseado em Pontecorvo, Allejo e Zucchermaglio (2005) há formas de mecanismos que não são realizados em contextos escolares, mas explicam a mudança de comportamento das crianças, sendo elas: a imitação, na qual os menos experientes imitam os que demonstram saber mais; a modelagem, pelos mais experientes; o conflito cognitivo, que é ativado pela descoberta, pois produz um desequilíbrio nas perspectivas do próprio indivíduo; o sociocognitivo, que se realiza entre pares nas dimensões sociais e cognitivas; e a interiorização, através das interações.

Essas autoras destacam a importância que Vigotski (1998) atribui ao ambiente social, como sendo histórico-cultural que influencia os sujeitos de aprendizagem e que esse encontro auxilia na mudança da forma do pensamento e das ações dos indivíduos. Aquele teórico destaca a importância da interação entre criança e adulto ou um par mais competente, pois acredita que esses sujeitos participem de um compartilhamento de tarefas, no qual a participação daquele menos instruído cresce à medida que interioriza as ações e os

ensinamentos dos pares. Esse espaço de interação entre o aprendiz e o desenvolvimento, Vigotski (1998) denominou como zona de desenvolvimento proximal, que auxilia o adulto ou ser mais competente a entender o processo de aprendizagem que o outro sujeito se encontra.

Silva (2006) afirma que nas relações sociais, onde o homem é o centro do desenvolvimento, há também a apropriação da cultura e, através dessas relações, o sujeito internaliza as ações produzidas. Essa mesma autora diz que nas relações na sala de aula há uma intencionalidade, um objetivo do professor voltado para alguma finalidade, não podendo ser vista de forma neutra, por estar internalizado pelo mediador seus conceitos, culturas e valores.

Através dessas questões Rabelo e Passos (s/d) afirmam que há duas formas de se explicar a aquisição da linguagem: uma, por já nascer conosco; e outra, por ser adquirida no convívio social. Eles apresentam quatro propostas de aquisição da linguagem através da perspectiva interacionista, de Piaget, para quem a linguagem faz parte de uma função mais ampla, capaz de representar a realidade através de significados diferentes de significantes; para Vigotski, a linguagem é um instrumento complexo que permite a comunicação e a sociabilidade, ou seja, sem linguagem sem socialização. Como Silva (2006) confirma, o ser humano só se torna ser humano com a socialização. Rabelo e Passos (s/d) apresentam também as ideias de Bruner (1975), que defendem a visão cultural da linguagem e coloca a interação social como principal ponto de atenção no processo de aquisição, e as ideias de Cole e Cole (2003), que valoriza a imersão da criança no meio linguístico, acreditando que não adianta só ouvir e ver a linguagem, o sujeito deve participar das atividades que a utilizam.

As interações facilitam a criança a aprender a linguagem oral, a língua materna, mas esse momento com pares ou indivíduos mais experientes também é importante na aprendizagem da segunda língua. Através das interações, as crianças são capazes de aprender duas ou mais línguas diferentes, sendo esse fenômeno conhecido por bilinguismo.

1.7 Bilinguismo e Aprendizagem

Podemos definir bilinguismo como a capacidade de um indivíduo de usar duas línguas distintas, como se ambas fossem a sua língua materna, optando por uma ou por outra conforme a situação do momento (ZIMMER, FINGER, 2008).

Pereira e Angens (2006) mostram que há uma inversão de ideia, colocando em destaque o maior número de países multi(bi)lingues do que monolíngue:

O que importa frisar é que existem vários tipos de sujeitos bilíngues no mundo, porque o bilinguismo é um fenômeno multidimensional. Somente uma definição suficientemente ampla poderá abarcar todos os tipos existentes. E, talvez, esta fosse suficiente: o bilinguismo, uma condição humana muito comum, refere-se a capacidade de fazer uso de mais de uma língua. (MAHER, 2007, p. 79 *apud* MENALI, 2009, p.19).

Apesar da ideia de termos mais países monolíngues no mundo, o Brasil não é um país monolíngue, pois em suas fronteiras há muitas escolas bilíngues, português-espanhol, para que a população, como exemplo, na fronteira do Brasil com o Paraguai, conhecido como Brasiguaios, possam interagir. Apresentam também uma grande quantidade de línguas indígenas presentes no país. A ideia de uma língua única no país se relaciona com a representação de poder, transformando assim, vários países multi(bi)língues em monolíngues. Além disso, Guimarães (2007) afirma que a língua é um elemento forte na identificação de um grupo humano, sendo construídas e constituídas historicamente e a sua existência dependendo exclusivamente dos falantes.

Alguns indivíduos optam por serem bilíngues para que possam ter melhores condições de trabalho e de estudos. Essas pessoas viajam para os países de outra língua e/ou apenas leem assuntos em outras línguas para, assim, aprimorarem seus conhecimentos. Com esse aprendizado de uma segunda língua, pode ser adquirida a cultura do local, por exemplo, um homem estrangeiro que, após a imersão nos Estados Unidos, relatou a cultura norte americana em seus *cartoons*. Há formas de bilinguismo diferenciadas como bilinguismo desejado, cujo único objetivo é dar status e poder político-econômico; e bilinguismo passivo, no qual a pessoa entende, mas, não sabe se comunicar (PEREIRA E ANGENS, 2006).

Sobre o aprendizado de uma segunda língua, há uma ideia de que ensinar mais de uma língua às crianças poderá atrapalhar no momento de ingresso escolar, pois ao usar uma das línguas e fazer a mudança de código, *codeswitching*, a criança bilíngue estaria mostrando uma incapacidade de utilizar as línguas, além de poder acarretar em uma confusão mental no aluno. Esse assunto será abordado com maior aprofundamento no tópico seguinte.

Vigotski (1929/2003, p.1) afirma que “(...) as duas línguas dominadas pela criança, não se chocam mecanicamente (...)” apesar de uma visão prejudicial ao bilinguismo, este pode ser favorável ao desenvolvimento da língua materna e ao crescimento intelectual geral. Porque cada língua cria uma “esfera suplementar própria” (p. 2) no qual não se chocam e evitam a mistura dos dois sistemas de linguagem.

Este fato, atualmente, pode se confirmar que pessoas com disposição para ter dois ou mais códigos linguísticos podem vir a ter novos conhecimentos e estratégias

comunicativas, não havendo confusão mental em sua comunicação. As pessoas com dois códigos linguísticos escolhem uma de suas línguas para relatar assuntos relacionados a emoções e sonhos (PEREIRA E ANGENS, 2006).

Uma experiência nos Estados Unidos e na Alemanha provaram que quanto mais cedo for introduzido o ensino de idiomas, melhores serão seus resultados, ou seja, a aprendizagem de idiomas é mais eficiente na medida em que forem ensinados mais cedo. Essa pesquisa demonstra também que a prática educacional de ensinar vários idiomas às crianças não demonstrou qualquer atraso no domínio cognitivo delas.

O bilinguismo “(...) tem que ser estudado em toda sua amplitude e em toda a profundidade de suas influências no desenvolvimento psíquico da personalidade da criança de forma integral” (VIGOTSKI, 1929/2003, p.1), ou seja, para compreender o ensino e a aprendizagem bilíngue e seus efeitos no desenvolvimento da criança, devemos estudar profundamente cada processo específico de ensino e suas características.

Destaca-se a importância do educador na interação para o aprendizado da fala e da segunda língua, nos casos de bilinguismo e multilinguismo infantil, pois é neste espaço que o mediador tem um papel decisivo no ensino da fala e do desenvolvimento intelectual da criança. (VIGOTSKI, 1929/2003)

O uso da segunda língua, pelo ser humano bilíngue, pode ocorrer de forma isolada, mesclada ou alternada com a língua materna. Essa forma de lidar com a língua depende da situação, da conversa, dos participantes, do evento, ou seja, do local e das pessoas em volta, para a segunda língua ser utilizada de forma isolada ou não. (MELLO, 1999, apud MENALI, 2009). Essa alternância de línguas, da primeira para a segunda língua ou vice-versa, é conhecida por *codeswitching*.

1.8 O *Codeswitching*

Conforme Mozzillo (2009), misturar alternadamente duas línguas nas quais se é fluente, durante uma conversação, é um fenômeno que durante muito tempo não foi levado em conta para um estudo mais aprofundado. A alternância linguística que é o significado de *codeswitching* existe e, pelos atuais estudos, sempre existiu, apesar de não aparecer em trabalhos anteriores a 1972, quando então Gumpez e Hymes publicaram um estudo sobre o tema.

Profissionais de diversas áreas, tais como: sociolinguistas; psicólogos; psicólogos sociais; antropólogos; sociólogos; e professores despertam para o tema atraídos

pelo trabalho citado, construindo uma nova visão sobre a realidade do uso dessa “mistura” pelos falantes de dois idiomas. A imperfeição anteriormente atribuída à fala do bilíngue, vai dando lugar a uma nova interpretação, transformando o antigo conceito de falta de capacidade – no momento em que o falante abandonava um idioma para usar o outro, por não saber como se expressar na língua em que vinha falando – para uma interpretação de que a fluência era tão completa nos dois idiomas que a alternância acontecia de forma natural, espontânea e sem qualquer influência do próprio falante (MOZZILLO, 2009).

Ao acreditarem que o *codeswitching* era um erro de desempenho daqueles que estavam se comunicando, deixando de levar em conta que esses interlocutores eram fluentes e dominavam os idiomas nos quais estavam se expressando, por muito tempo, os profissionais criaram um paradigma que rotulava como sendo de pouca capacidade aqueles que na realidade tinham uma importante capacidade de ativar e desativar uma ou outra língua em função da necessidade que se apresentava, tornando essa interatividade muito mais rica e facilmente compreensível para os dois (MOZZILLO, 2009).

Atualmente, verifica-se que existem diversas populações ao redor do mundo que convivem com a necessidade de comunicar-se em dois ou mais idiomas rotineiramente. Essas situações proporcionaram o desenvolvimento de estudos que classificam diversas formas de *codeswitching*, o que nos dá uma dimensão da amplitude e diversidade que o tema pode trazer para o prosseguimento das pesquisas que, naturalmente, serão direcionadas para o enriquecimento do conhecimento sobre esse assunto tão intrigante e interessante (MOZZILLO, 2009).

O ser bilíngue, quando conversa com um interlocutor que possui o mesmo par de línguas, tem a tendência de utilizar mais a mudança de código. Trata-se de uma estratégia de comunicação, constituindo um comportamento de ativação e desativação de uma e outra língua conforme os elementos de cada situação (MOZZILLO, 2009).

A mudança de código, *codeswitching*, é a alternância de línguas em uma mesma frase sendo considerado um aspecto interessante do bilinguismo, pois através desse fato, notam-se as duas ou mais línguas em contato no mesmo discurso e no mesmo sujeito, ou seja, apresenta um discurso mesclado, produzindo enunciados bilíngues (GROSJEAN, 1982, apud MENALI, 2009).

A seleção da língua pelos bilíngues, às vezes, é inconsciente e automática. Normalmente estes realizam suas atividades sem consciência da escolha de uma ou outra língua. Os bilíngues podem passar de uma língua para a outra, inserindo frases, sentenças e palavras, como forma de se afirmar, se expressar melhor ou por ter maior confiança em uma

das línguas. Essa atitude pode ser referente aos sentimentos do indivíduo em relação ao uso das duas línguas (GROSJEAN, 1982, apud MENALI, 2009).

O fato de o bilíngue mesclar uma língua com a outra, por ser diferente das pessoas que falam somente uma língua, não é sinal de falta de competência, é um reforço de que o sujeito sabe o bilinguismo, sabe alternar, sabe o *codeswitching* (MAHER, 2007, apud MENALI, 2009). Essa troca pode acontecer pelo fato de o sujeito, diante alguma dificuldade de entendimento por parte da outra pessoa, trocar a língua para que esta consiga compreender a conversa (ZENTELLA, apud MENALI, 2009).

Fazer a escolha por uma das duas línguas, no início ou durante a interação, é determinado pelo sujeito, para que possa obter melhores resultados na comunicação, percebendo as vantagens e desvantagens de utilizar uma ou outra língua na interação com o outro (MOZZILLO, 2009).

Em suma, no desenvolvimento da fala infantil, podemos perceber a extensa gama de fatores a serem considerados para estudo. A começar pela linguagem ser um instrumento complexo que permite a comunicação e a sociabilidade, ou seja, sem linguagem sem socialização (VIGOTSKI, 1987). O que vai ao encontro de Silva (2006) que afirma que o ser humano só se torna ser humano com a socialização. Além disso, a visão cultural da linguagem que coloca a interação social como principal ponto de atenção de seu processo de aquisição (BRUNER, 1975, apud RABELO; PASSOS (s/d)) e as ideias de Cole e Cole (2003), que valoriza a imersão da criança no meio linguístico, acreditando que não adianta só ouvir e ver a linguagem, o sujeito deve participar das atividades que utilizam a linguagem.

2. METODOLOGIA

A pesquisa qualitativa tornou-se o modelo ideal para este trabalho, por ter como questão principal uma indagação que requer um acompanhamento constante no local, contexto escolar, observando os participantes, analisando fatos e acontecimentos que ocorrem (CRESWELL, 2007). Pelo objeto de pesquisa ser pessoas, formas de interação e seus aprendizados, consideramos ideal a abordagem da pesquisa qualitativa, especificamente, a pesquisa-ação, por ser a pesquisadora a professora assistente da escola observada.

Nossa ação foi, a priori, de observação, mas, ao percebermos que os participantes permaneciam calados, atuamos conjuntamente com os alunos, sem prejudicar a pesquisa, apenas desencadeando mais turnos de fala e, com isso, a construção dos dados. Para Barbier (2007, p.43) “a ação parece prioritária neste tipo de pesquisa, mas as consequências da ação permitem aos pesquisadores explorá-las com fins de pesquisa mais acadêmica”.

A observação foi feita, cuidadosamente, a partir do planejamento dos objetivos, o que observar e como observar. Para a observação poder fazer parte como um instrumento de pesquisa, deve ser controlada e sistematizada, para que não se perca o foco do trabalho (CRESWELL, 2007).

2.1 Contexto da Pesquisa

As observações das atividades foram realizadas nas aulas em uma escola particular, com ensino bilíngue, de uma região administrativa de Brasília – DF. O corpo discente da escola, com idade compreendida entre 1 ano e 6 meses a 10 anos, aprende desde o início a convivência com a segunda língua, neste caso, a inglesa. A escola abrange alunos da educação infantil e ensino fundamental. A proposta educacional da escola está baseada na formação pessoal e social do aluno. O currículo propõe, às crianças, explorar, descobrir e promover o desenvolvimento de competências sociais; e a representar-lhes um avanço linguístico e cultural. A escola adota um sistema bilíngue para proporcionar aos alunos, o aprendizado de uma língua estrangeira. A instituição possui um calendário brasileiro, porém segue uma pedagogia e metodologia de ensino canadense. A instituição acredita que as crianças que nela estudam têm maior facilidade de se adaptar as transformações do mundo.

O sistema bilíngue da escola é visto da seguinte forma: procura ensinar um bilinguismo parcial bi letrado, no qual os alunos aprendem a segunda língua, a inglesa, desde as primeiras turmas, introduzindo a língua materna, portuguesa, apenas a partir das classes de

alfabetização. Há também uma divisão de matérias, sendo ministradas em língua materna as disciplinas culturais, como: história, artes, português e geografia; e na segunda língua as matérias universais, como: ciências, matemática e língua inglesa. Outro objetivo da escola com a educação bilíngue inicial é a imersão total na segunda língua, desde criança e só a partir da alfabetização que é introduzida a língua materna; e, ainda, o programa de enriquecimento, para que os alunos tenham contato com as duas línguas desde a alfabetização.

Quanto ao aprendizado das línguas, cada criança tem sua maneira própria para adquirir a segunda língua e classificações diferentes, porém podemos destacar que a escola ajuda no que diz respeito às seguintes dimensões: status, promovendo assim nos alunos um bilinguismo aditivo, sem prejudicar nenhuma das línguas; presença na sociedade, assim sendo bilinguismo exógeno, já que o país não consideram o inglês como língua materna; e na idade de aquisição, um bilinguismo infantil simultâneo, pois na escola as crianças só falam em inglês, enquanto em casa, com seus pais, tem o contato com a língua portuguesa.

As turmas são classificadas como *Toddler*, alunos com média de idade 2 anos; *Nursery*, média de idade 3 anos; *Junior Kindergarten*, média de 4 anos; *Intermediate Kindergarten*, média de 5 anos de idade; *Year 1*, média de 6 anos de idade; *Year 2*, média de 7 anos de idade; *Year 3*, média de 8 anos de idade; e *Year 4*, média de 9 anos de idade. São em média 500 alunos no colégio, divididos em salas de 20 alunos (somente nas salas de *toddler*, alunos mais novos, que o número máximo de alunos chega a 12).

O critério de escolha da sala de pesquisa, a sala de *Nursery*, foi o local de trabalho em que a pesquisadora exerce a função de professora assistente. A média de idade das crianças dessa turma é de três anos.

O planejamento inicial foi pesquisar nesse ambiente para que os participantes pudessem estar à vontade com o local, sem ter alteração de comportamento. A sala é composta por quatro mesas, sendo três circulares e uma retangular, com cadeiras da altura da criança, para que possam fazer as atividades e brincarem com jogos. Há estantes e prateleiras na parede, com brinquedos como blocos de encaixe, blocos lógico, quebra-cabeças, jogos de lógica, jogos de memória, animais, instrumentos de construção e brinquedos de casinha. O local tem seu próprio banheiro, permitindo o livre acesso dos alunos, que, quando necessário, são acompanhados por uma professora.

2.2 Participantes

Os participantes desta pesquisa são quatro crianças na faixa etária de 3 anos, da sala *Nursery*, na qual são tratados com o nomes fictícios de Clara, Natália, Paula e Bernardo. Na sala há três professoras para cuidar e educar os alunos, uma professora regente e duas professoras assistentes. Conforme já mencionado anteriormente, a pesquisadora é uma dessas últimas.

Os critérios para a escolha dos alunos foram a assiduidade na escola e que esivessem nesse ensino bilíngue há mais de um ano. Os alunos foram observados em sua própria sala de aula, havendo familiaridade com a pesquisadora/professora assistente.

Clara

É uma menina de 3 anos e 10 meses, que demonstra ter facilidade em se comunicar e utilizar as palavras. É participativa, responde as questões propostas e gosta de argumentar sobre qualquer assunto. Interage com a professora, buscando expor suas ideias e tirar dúvidas quanto aos exercícios.

Natália

É uma menina de 3 anos e 4 meses, que demonstra ter dificuldade na comunicação oral, apresenta em suas falas pausas e repetições, sempre buscando falar a frase corretamente. Gosta de participar, repetir falas da professora, inclusive em momentos de correção do comportamento dos alunos, e se relaciona bem com os outros integrantes da pesquisa, principalmente, com a Clara.

Paula

É uma menina de 3 anos e 6 meses, que demonstra ter facilidade em se comunicar, criando seu vocabulário próprio. Conversa bastante, interage com os colegas ao redor, mas, há uma preferência em imitar e se comunicar com a professora.

Bernardo

É um menino de 3 anos e 2 meses, que demonstra ter dificuldade na comunicação oral, apresenta repetições, pausas e algumas frases ficam incompletas. Gosta de participar das atividades, interagir com a professora expondo suas ideias e tirando dúvidas quanto ao exercício e quanto ao uso das línguas.

Professora Regente

A professora regente é formada em Administração, com ênfase em comércio exterior e formanda em Pedagogia pela Universidade Católica de Brasília. Trabalha nessa instituição há dois anos e meio, sendo um ano como recepcionista, um ano como professora assistente e 06 meses como professora regente da sala. Passou quatro meses nos Estados Unidos, o que auxiliou no aperfeiçoamento do idioma inglês.

Professora Assistente/Pesquisadora

A professora assistente da turma está se formando em Pedagogia, na Faculdade de Educação da Universidade de Brasília. Trabalha na escola da pesquisa há quase dois anos, na sala *Nursery*, com crianças de três anos. Trabalhou por um ano em uma creche pública com criança de três anos. Foi colaboradora de pesquisa por seis meses em uma escola pública de ensino fundamental, estudando o nível de alfabetização dos alunos do 1º ao 5º ano. É formada pela instituição Cultura Inglesa no nível avançado da língua inglesa.

2.3 Instrumentos e Materiais

Os instrumentos utilizados nesta pesquisa foram: gravações de áudios, feitas através de um aplicativo do celular de gravador de voz; protocolo de observação (CRESWELL, 2003), realizado concomitantemente com as gravações de áudios para relatar as ações e comportamentos de cada participante; e diário de bordo, no qual foram anotadas as observações em geral.

Os materiais utilizados na pesquisa foram: o celular, utilizado pela pesquisadora/professora assistente; materiais escolares e os brinquedos: blocos lógicos, blocos de construção, blocos de montar, blocos “lego”, quebra-cabeças, jogos de lógica, livros e fantoches.

2.4 Procedimentos de Construção de Dados

O primeiro procedimento foi fazer o contato com a professora regente e coordenadores da escola sobre a autorização da pesquisa a ser feita, explicando a necessidade de momentos livres e dirigidos para a oralidade da criança. Foi explicada, também, a necessidade da utilização de cada instrumento.

As construções dos dados foram realizadas em dois momentos diferentes: um de interação com a professora, conhecido por “*Circle Time*”, outro de brincadeira livre, onde as crianças escolhem livremente os jogos que irão brincar, dentre aqueles espalhados em quatro mesas.

A proposta da pesquisa era gravar as falas de cada criança nas interações professora/alunos, alunos/alunos, pesquisadora/professora assistente/aluno, estabelecidas nas atividades acima relacionadas.

A tabela a seguir demonstra a quantidade de observações feitas, com cada participante, e no final, o total delas.

	<i>Circle Time:</i> Interação com a professora	Brincadeira Livre: Interação com as crianças
<i>Clara</i>	4	4
<i>Natália</i>	4	4
<i>Paula</i>	4	4
<i>Bernardo</i>	4	4
Total	4	16
Tempo de gravação (média)	15 a 20 minutos cada sessão.	5 minutos cada sessão.

Nos momentos de interação com a professora, os quatro participantes da pesquisa sentaram-se perto um dos outros, com o gravador de voz e a pesquisadora/professora assistente por perto. A rotina da escola não foi mudada, de modo que as crianças puderam interagir como de costume. Desse modo, foi escolhido observar quatro *Circles Time*, nos quais apresentam as duas formas de interações estudadas de cada criança, ao invés de observar dezesseis sessões, sendo quatro de cada.

Enquanto isso, nas observações das brincadeiras livres, ficou à disposição da criança quatro mesas com diferentes brinquedos onde cada uma tem a liberdade de escolha da mesa. Nesses momentos, posicionamo-nos próximos aos participantes. Por vezes, as crianças participantes escolhiam sentarem-se juntas, por outras não. Procuramos conversar apenas quando questionada, para poder observar a interação e comunicação dos participantes com os seus pares.

2.5 Procedimentos de Análise de Dados

Depois da transcrição de todos os registros de áudio de cada sessão observada, foi definido como seriam as análises para a compreensão dos dados. Primeiro foi feito um resumo descritivo de cada sessão de atividade dirigida para observar a quantidade de falas, o uso da segunda língua pelas crianças e a interação com a professora. Em seguida, foi feito um resumo de cada sessão das atividades livres de cada criança. Após essa etapa, foi averiguado o uso da segunda língua na fala de cada criança, em cada sessão e na interação com a professora nas atividades dirigidas. Nas atividades livres, foi evidenciado o uso da segunda língua nas interações entre pares e pesquisadora/professora assistente, sendo possível analisar os tipos de fala e os momentos em que elas foram ditas.

3. RESULTADOS

3.1 Resultados do Objetivo Específico “*verificar o uso de duas línguas diferentes pelas crianças em uma atividade dirigida na interação criança/professora e criança/criança*”

Conforme esse objetivo específico se pôde observar, através dos dados obtidos, que há uma predominância da segunda língua nos momentos de interação.

Na atividade dirigida, a interação professora/aluna mostrou-se bastante presente como forma de educar e ensinar a língua inglesa. Nesse momento, as crianças são instigadas a utilizar a língua inglesa através de estratégias dinâmicas e lúdicas, utilizando músicas com gestos, e a professora usa a estratégia de perguntar em inglês, para promover a resposta nesse idioma. Os alunos procuram demonstrar que estão aprendendo a língua, respondendo primeiro à professora, procurando falar sempre em inglês, porém, quando utilizam as falas espontâneas, os alunos recorrem a língua materna. A língua materna aparece apenas em alguns momentos, como o de interação entre os pares e em frases espontâneas durante o diálogo com a professora.

Na atividade dirigida, com brincadeiras de faz-de-conta, gestos, músicas, adivinhações, pergunta e respostas, a professora incentiva sempre o uso da segunda língua, traduzindo algumas palavras dos alunos ditas na língua materna.

3.2 Resultados do Objetivo Específico “*verificar o uso de duas línguas diferentes pelas crianças em uma atividade livre na interação criança/professora e criança/criança*”

Nesse objetivo específico pudemos perceber que houve uma predominância da língua materna. As crianças preferiram participar das brincadeiras com diálogos estabelecidos em português, recorrendo à língua inglesa para dizer algumas palavras que já estavam presentes em seu vocabulário.

Na interação entre pares, pudemos perceber que a língua portuguesa é a principal utilizada nas falas e que, alguns alunos apresentam certa dificuldade na construção de algumas palavras e frases na própria língua.

Na interação das crianças observadas com a pesquisadora/assistente, foi notado que alguns alunos buscavam falar algumas palavras na língua inglesa, recorrendo ao *codeswitching* quando apresentava dúvida ou falta de vocabulário.

Um achado interessante desta pesquisa foi Paula, que se destacou ao tentar se comunicar com a pesquisadora/assistente nas atividades livres, recorrendo ao mecanismo da imitação sonora da língua inglesa criando, assim, uma terceira língua. Essa criança, na interação com os colegas, utilizou a língua materna, mas, não manteve diálogos longos, preferindo interagir com a professora que, em alguns momentos, fez-se entender do diálogo para incentivá-la a se expressar mais.

4. ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

Este espaço será dedicado para análise e discussão dos resultados. Neste primeiro nível, será feita a descrição das atividades observadas, que será dividida em dois tópicos: atividade dirigida e atividade livre, para uma melhor compreensão dos resultados. No primeiro momento, procurou-se observar sobre a relação da professora com as crianças e o uso do inglês na comunicação. O segundo momento deu ênfase à relação entre os alunos e seus pares, procurando observar falas da língua materna e inglesa.

4.1 Primeiro Momento: Atividade Dirigida

A atividade dirigida observada é conhecida como *Circle Time* e é feita no começo da aula. A professora da sala pediu para que todos os alunos fizessem um círculo no chão, conforme a rotina, deixando os alunos da pesquisa sentarem-se juntos para facilitar observação.

Após a organização, a professora começa com músicas da rotina e com bom dia, trabalhando de forma lúdica corpo humano, espaço, movimentos com o corpo, sons diferentes, entre outros. A partir dessa brincadeira, a professora começa a introduzir o que será estudado no dia. Conceitos importantes como ar, números, animais e os sentidos são trabalhados com duração mínima de uma semana. A seguir serão descritas as quatro sessões observadas, confirmando a afirmação de Vygotsky (1929) quando diz que o educador é uma peça importante na interação de aprendizagem da fala e da segunda língua, sendo um mediador decisivo no desenvolvimento intelectual da criança.

4.1.1 *Circle Time* 01

A turma iniciou o momento de *Circle Time* sentando em roda no chão. Juntamente com a professora regente os alunos começaram cantando músicas de saudação na língua inglesa: três músicas do tema *Hello, how are you?* (Oi, como vai você?). Estabeleceu uma interação com a professora regente e as crianças perguntando e respondendo os nomes dos colegas na música. Todos responderam e ajudaram a professora a cantar. A professora introduziu uma nova música nesse mesmo tema e os alunos se mostraram dispostos a ajudar a cantar e logo aprenderam. Nessa atividade, Clara e Bernardo começaram a competir para responder primeiro a pergunta da professora, sobre o nome do próximo amigo a participar,

gerando conflitos em que as crianças falaram na língua portuguesa, como “eu que falei primeiro” e *codeswitching* nas frases como “não, fui eu que falei primeiro, né miss?”. Natália e Paula se comportaram como o esperado, cantando a música de maneira esperada. As estratégias utilizada de pergunta e resposta instiga os alunos a participar utilizando a língua inglesa, mas em uma situação de conflito, nesse caso a competição com o colega, os alunos preferiram utilizar a linguagem materna. Reafirmando a questão levantada por Mozzillo (2009), no qual o sujeito escolhe o língua é determinada pelo sujeito para ter melhores resultados na comunicação. A seguir apresentamos as músicas cantadas:

Professora: *How are you today?* (Como você está hoje)?

Crianças: *Fine!* (Bem)!

Professora: *I have a new Hello song! Let's listen and try to sing! One, two, three.* (Eu tenho uma nova música de Oi! Vamos ouvir e tentar cantar! Um, dois, três).

Música: *Hello, hello, hello, how are you? Hello, Hello, Hello, how are you?*

I'm good! I'm great! Wonderful!

Hello, hello, hello, how are you? Hello, Hello, Hello, how are you?

I'm good! I'm great! Wonderful!

Professora: *Very Good!* (Muito bom)!

Música: *Hello, hello, here I am!*

I'll have a busy day!

Many things and time to play

Then I have to put away

A snack, a history and a Playground too.

Will be fun, there's a lot to do.

Música: *Hello to* (nome da criança), *so glad to see you.*

Professora: *Hello... What his name?* (Oi... Qual o nome dele)?

Bernardo: José!

Professora: *to José, so glad to see you.* (para José, estou contente por ver você).

Professora: *Hello...*

Bernardo: Augusto!

Professora: *So glad to see you.*

Professora: *Hello...*

Bernardo/Clara: Ana Paula

Professora: *So glad to see you.*

Professora: *Hello...*

Bernardo/Clara: Beatriz

Professora: *So glad to see you.*

Professora: *Hello...*

Clara: Mariana! Eu falei primeiro

Bernardo: Mariana! Eu também falei primeiro!

Professora: *So glad to see you.*

Professora: *Hello...*

Bernardo/Clara: Jéssica.

Clara: Falei primeiro.

Bernardo: Eu também!

Professora: *So glad to see you.*

Professora: *Hello to...*

Clara: *Everybody!!*

Professora: *So glad to see you!!!*

Em seguida, foi cantada a música *Skidamarink*, que na versão da língua portuguesa foi gravada pela cantora Xuxa Meneguel e tem o mesmo título. As crianças, utilizando a língua inglesa, cantaram e dançaram conforme os pedidos da música, porém Bernardo ouviu o som de trompete na música e disse: “É trompete *miss*”, e fez o gesto de tocar trompete na música inteira. Essa ação demonstra o conhecimento prévio do aluno em relação aos instrumentos musicais, sendo de extrema relevância a professora utilizar essa informação para uma melhor interação com o aluno. O termo *miss* tem a tradução para o português como senhorita, porém é utilizado de forma conotativa como professora e assim será apresentado, conforme veremos no diálogo a seguir:

Música: *Skidamarink a dink a dink,*

Skidamarink a doo,

I love you.

Bernardo: É trompete *miss*!

Música: *Skidamarink a dink a dink,*

Skidamarink a doo,

I love you.

I love you in the morning,

*And in the afternoon,
I love you in the evening,
And underneath the moon;
Oh, skidamarink a dink a dink
Skidamarink a doo,
I love you!*

Logo após, a professora regente começou a cantar a música de um cachorro chamado *Bingo*. A música começa assim:

Música: *There was a farmer and had a dog
And Bingo was his name
B – I – N – G – O!*

Após soletradas as letras, todas na língua inglesa, o aluno deve trocar a cada estrofe, a letra por uma palma. Sendo a continuação da música dada dessa forma:

Música: *There was a farmer and had a dog
And Bingo was his name
Claps – I – N – G – O!*

Assim, os participantes foram cantando e retirando as letras para trocar por palmas. Todos participaram, porém na contagem de quatro e cinco batidas, eles se confundiram.

Na unidade do mês, estavam sendo trabalhados os cinco sentidos e a parte do corpo humano que se usa com eles. Desse modo, a professora procurou desenvolver com as crianças a percepção dos sentidos. Começou pedindo para que todos tocassem o nariz, os olhos, a boca, as orelhas e as mãos, dizendo qual sentido usamos cada parte do corpo para sentir. Em seguida cantou a música *My Five Senses Song* (Meus Cinco Sentidos) do *Barney* (um dinossauro, personagem de desenho da televisão). As crianças observadas demonstraram compreender as partes do corpo humano e suas funções, somente Paula ficou calada nessa música, como podemos perceber na interação descrita abaixo:

Professora: *Ok, now everybody touch your eyes, everybody touch your ears, everybody touch your mouth, everybody touch your nose, everybody show your fingers. Now, let's sing My Five Senses Song!* (Certo, agora todos tocam seus olhos, todos tocam suas orelhas, todos

tocam sua boca, todos tocam seu nariz, todos mostram os seus dedos. Agora, vamos cantar a música Meus Cinco Sentidos)!

Música: *With the eyes we see,
with the ears we hear,
with the fingers we can touch. Clap-clap.
With the nose we smell,
with the mouth we taste,
now thank you very much!
With the eyes we see,
with the ears we hear,
with the fingers we can touch. Clap-clap.
With the nose we smell,
with the mouth we taste,
now thank you very much!*

No dia observado, as crianças estavam aprofundando seus estudos sobre o sentido da visão e, para introduzir esse conteúdo, a professora começou cantando a música *This is the way* (Essa é a forma), mostrando como é a forma que fecha os olhos, pisca, aperta e coça e outras formas de agir com os olhos. Clara, Bernardo e Natália se confundiram com os pedidos da música, porém logo olhavam para a professora para tentar imitar, o que pode ter acontecido devido a introdução de novas palavras em inglês. Mais uma vez, Paula não participou da música. As crianças observadas utilizaram uma forma de aprendizagem chamada de imitação, que, como afirma Fernandes (2005), é uma forma importante que os sujeitos copiam as ações do outro, quando utilizam os gestos para incrementar em suas ações e poder alcançar o objetivo que se quer. É o que acontece nesse caso com as crianças, que ao observar as ações da professora imitam com o intuito de internalizar os significados das palavras. A música trabalhada está escrita abaixo:

Professora: *Now, another song about our eyes!* (Agora, outra música sobre os olhos)!

Música: *This is the way I blink my eyes,
Blink my eyes, blink my eyes,
This is the way I blink my eyes,
So early in the morning.
This is the way I shut my eyes,*

*Shut my eyes, shut my eyes,
 This is the way I shut my eyes,
 So early in the morning.
 This is the way I open my eyes,
 Open my eyes, open my eyes,
 This is the way I open my eyes,
 So early in the morning.
 This is the way I rub my eyes,
 Rub my eyes, rub my eyes,
 This is the way I rub my eyes,
 So early in the morning.*

Fulano: Parece com sono!

Professora: *Yes, look like!*

Em seguida, a professora começou a trabalhar com o calendário, para que as crianças começassem a internalizar os dias da semana e seus números, cantando as músicas correspondentes. Nesse momento, por ser parte do cotidiano, os participantes da pesquisa demonstraram conhecer todos os dias e os números, não como uma sequência decorada, mas entendendo que cada número tem um nome e que cada dia da semana uma forma diferente de ser chamado. Abaixo, podemos perceber que todos interagiram da melhor forma possível, respondendo com precisão o dia da semana exato e o número mostrado:

Professora: *Let's sing the days of the week song?* (Vamos cantar a música os dias da semana)?

Música: *Sunday, Monday, Tuesday, Wednesday, Thursday, Friday, Saturday.*

Sunday, Monday, Tuesday, Wednesday, Thursday, Friday, Saturday.

There are seven days, there are seven days, there are seven days in the week.

Sunday, Monday, Tuesday, Wednesday, Thursday, Friday, Saturday.

Professora: *Now, let's count!* (Agora, vamos contar)!

Crianças: *One, two, three, four, five, six, seven, eight, nine, ten, eleven, twelve, thirteen, fourteen, fifteen, sixteen, seventeen...* (Um, dois, três, quarto, cinco, seis, sete, oito, nove, dez, onze, doze, treze, quatorze, quinze, dezesseis dezessete)...

Bernardo: (cantando antes dos outros colegas) *One, two, three, four, five, six, seven, eight, nine, ten, eleven, twelve, thirteen, fourteen, fifteen, sixteen, seventeen.* (Um, dois, três, quarto, cinco, seis, sete, oito, nove, dez, onze, doze, treze, quatorze, quinze, dezesseis dezessete).

Professora: *Seventeen! Very Good.* (Dezessete! Muito bom!)

Professora: *Is today Sunday?* (Hoje é Domingo)?

Crianças: *No...*

Professora: *Is today Monday?* (Hoje é Segunda)?

Crianças: *No...*

Professora: *Is today Tuesday?* (Hoje é Terça)?

Crianças: *No...*

Professora: *Is today Wednesday?* (Hoje é Quarta)?

Crianças: *No...*

Professora: *Is today Thursday?* (Hoje é Quinta)?

Crianças: *Yes!!!*

Música: *Today is Thursday!*

Today is Thursday!

All day long! All day long!

Yesterday was Wednesday, tomorrow will be Friday!

That's fun! That's fun!

Professora: *Let sing again, but now... faster...* (Vamos cantar de novo, mas agora... rápido)...

Logo após, foi o momento de explorar como está o clima no dia observado, perguntando aos alunos entre quatro opções, qual era a que melhor se encaixava. Apontando para uma de cada vez, os alunos observados responderam com precisão a atividade proposta. Como o dia estava nublado, terminaram essa atividade cantando a música *Rain, rain go away* (Chuva, chuva, vá embora). A professora instigou os alunos, que ao se sentirem provocados afirmaram que não estava chovendo, logo não poderiam cantar a música. Nas frases utilizadas pelos alunos, houve uma grande presença da mudança de código, demonstrando que estes já estavam compreendendo a segunda língua e que sabiam que seriam compreendidos se utilizassem uma das línguas. Como Mozzillo (2009) afirma, há uma tendência maior de se recorrer ao *codeswitching* quando ambos da conversa apresentam o mesmo par de línguas, notando esse fenômeno com o diálogo a seguir descrito:

Professora: *Ok, what about now? What's the weather like today? Is today sunny?* (Certo, e agora? Como está o tempo hoje? Hoje está ensolarado)?

Crianças: *No.*

Professora: *Is today raining?* (Hoje está chovendo)?

Crianças: *No.*

Professora: *Is today windy?* (Hoje está ventando)?

Crianças: *No.*

Professora: *Is today cloudy?* (Hoje está nublado)?

Crianças: *Yes.*

Professora: *Yes. It's a Cloudy day! Mister Sun is behind the clouds today!* (Sim. É um dia nublado! Senhor Sol está atrás das nuvens hoje)!

Professora: *Do you know the raining song? Let's sing the raining song today?* (Vocês sabem a música da chuva? Vamos cantar a música da chuva hoje)?

Clara: Eu sei!

Bernardo: Não tá chovendo!

Natália: Não tá chovendo não!

Clara: Tá chovendo!

Natália: Não tá chovendo não!

Música: *Rain, rain, go away,*

come again another day.

Little children want to play,

Rain, rain, go away.

No mural da sala, há quatro rostos desenhados expressando os sentimentos de felicidade, tristeza, raiva e doença. A professora regente pergunta como o aluno está se sentindo naquele dia e pede que cada um levante, aponte o rosto e diga, na língua inglesa, que expressão é aquela. Nesse dia, Bernardo apontou um rosto e disse outro nome, tendo como reação da professora perguntar e auxiliá-lo com a resposta correta. Já a aluna Natália demonstrou entender as expressões, escolhendo *sick* (doente) explicando que não estava gripada. Dessa forma, podemos perceber que a criança já internalizou algumas palavras da segunda língua, compreendo sua fonética e tradução para a língua materna, sendo mostrado a seguir:

Professora: *Fulano, stand up and tell me how do you feel today.* (Fulano, levanta e me diz como você se sente hoje).

Fulano: *Happy!* (Feliz)!

Professora: Bernardo, *how do you feel today?* (Bernardo, como você está se sentindo hoje)?

Bernardo: *Happy!* (Feliz)!

Professora: *No, this face is not happy.* (Não, esse rosto não é feliz).

Bernardo: *Sick.* (Doente).

Professora: *No, this is not sick. This is sad.* (Não, esse rosto não é doente. Esse é triste).

Bernardo: *Sad.* (Triste).

Professora: Clara, *how do you feel today?* (Clara, como você se sente hoje)?

Clara: *Happy!* (Feliz)!

Professora: Natália, *stand up and tell me how do you feel today.* (Natália, levanta e me diz como você se sente hoje).

Natália: *É... Sick!* (Doente)!

Professora: *Why? Are you sick Natália?* (Por quê? Você está doente Natália)?

Natália: *Uhum!*

Professora: Paula, *how do you feel today?* (Paula, como você está se sentindo hoje)?

Paula: *Happy!* (Feliz)!

Terminaram o momento do *Circle Time* cantando a música dos *Ten monkeys on the bed* (Dez pequenos macacos pulando na cama). Apesar de ser uma música nova, os alunos observados tentaram cantar e demonstraram interesse, participando dos gestos e de algumas palavras. A letra da música encontra-se logo abaixo:

Professora: *And, now, let's sing the song that we learn yesterday. Show me ten.*

Música: *There are 10 in the bed, and the little one said: Roll over! Roll over!*

So they all roll over and one fell out.

There are 9 in the bed, and the little one said: Roll over! Roll over!

So they all roll over and one fell out.

There are 8 in the bed, and the little one said: Roll over! Roll over!

So they all roll over and one fell out.

There are 7 in the bed, and the little one said: Roll over! Roll over!

So they all roll over and one fell out.

There are 6 in the bed, and the little one said: Roll over! Roll over!

So they all roll over and one fell out.
There are 5 in the bed, and the little one said: Roll over! Roll over!
So they all roll over and one fell out.
There are 4 in the bed, and the little one said: Roll over! Roll over!
So they all roll over and one fell out.
There are 3 in the bed, and the little one said: Roll over! Roll over!
So they all roll over and one fell out.
There are 2 in the bed, and the little one said: Roll over! Roll over!
So they all roll over and one fell out.
There is 1 in the bed, and the little one said: Good night!

4.1.2 Circle Time 02

A professora pediu para que todos fizessem a rodinha e sentassem de pernas cruzadas, quando orientadas pela professora assistente as crianças observadas se sentaram e Natália disse: “*Miss eu tô crisscross*” (perna cruzada). Como será mostrado abaixo, a mudança de código que apareceu acontece da mesma forma que Mozzillo (2009) afirma, como uma fluência nos dois idiomas, havendo a alternância de forma natural e espontânea:

Professora: *Everybody crisscross!* (Todos, perna cruzada)!
 Fulano: Eu to *crisscross!* (perna cruzada)!
 Natália: Miss! Eu to *crisscross!* (perna cruzada)!
 Professora: *Ok! Very good! Good Morning!* (Certo! Muito bom! Bom dia!)
 Crianças: *Good Morning!* (Bom dia)!
 Professora: *How are you?* (Como vocês estão)?
 Crianças: *Fine!* (Bem)!
 Bernardo: *Good!* (Bom)!

O momento começou com as músicas de saudação: três músicas de *Hello, how are you?* Uma vez na semana, normalmente às sextas-feiras, cada criança pode escolher quem ela gostaria de ser naquele dia, com opções como super-herói, princesas, boneco, entre outros. Quando a criança fala em português, a professora repete o nome em inglês e continua na música. É esperado que cada criança responda a questão *How are you?* (Como você está?) com *I'm fine, thank you* (Eu estou bem, obrigado). Nessa atividade, cada criança observada

respondeu claramente a pergunta e escolheu os seguintes personagens: Super-Herói (Bernardo), Branca de Neve (Clara), Minnie (Natália) e Rapunzel (Paula). A professora, intencionalmente, usou a proposta de pergunta e resposta com a língua inglesa, esperando respostas dos alunos na mesma língua e, quando isto não acontecia, ela traduzia a fala do aluno para a segunda língua. Podemos perceber que a professora entrou na brincadeira do faz-de-conta, perguntando para a criança, utilizando o nome do personagem escolhido, como ela estava naquele dia. A brincadeira de faz-de-conta é de suma importância para o ensino-aprendizagem infantil, no qual internaliza ações, valores, conceitos, ideias e falas de outras pessoas. Para um melhor resultado, a professora deve aprender a utilizar essa estratégia de forma a instigar o aluno a participar e obter melhores resultados. A brincadeira de faz-de-conta está descrita abaixo:

Música: *Good Morning, good morning and how do you do! Good morning, good morning, I'm fine how are you?*

Professora: *Ahh let's remember! Today is Friday! Today is toy day! So today I'm gonna ask who are you and you have to answer, ok?* (Ahh vamos lembrar! Hoje é Sexta! Hoje é dia do brinquedo! Então hoje eu vou perguntar quem são vocês e vocês tem que responder, certo)?

Professora: Clara, *who are you today?* (Clara, quem você é hoje)?

Clara: Branca de Neve.

Professora: *Hello Snow white, how are you?* (Olá Branca de Neve, como vai você)?

Clara: *I'm fine, thank you!* (Estou bem, obrigada)!

Professora: Bernardo, *who are you today?* (Bernardo, quem você é hoje)?

Bernardo: Super Herói.

Professora: *Hello Super Hero how are you?* (Olá Super Herói, como vai você)?

Bernardo: *I'm fine thank you!* (Estou bem, obrigado)!

Professora: Natália, *who are you today?* (Natália, quem você é hoje)?

Natália: Minnie.

Professora: *Hello Minnie, how are you?* (Olá Minnie, como vai você)?

Natália: *I'm fine thank you!* (Estou bem, obrigada)!

Professora: Paula, *who are you today?* (Paula, quem você é hoje)?

Paula: Rapunzel.

Professora: *Hello Rapunzel, how are you?* (Olá Rapunzel, como vai você)?

Paula: *I'm fine thank you!* (Estou bem, obrigada)!

Em seguida, cantaram a música *Listen to the water* (Escute a água), no qual todas as crianças participaram e dançaram. A música da abertura para que a cada refrão, um animal ou objeto diferente apareça. Assim, os movimentos da música mudam. Alguns alunos, como Bernardo e Clara, pediram o próximo animal. Podemos perceber que está presente a ideia de Vigotski (1998) em relação a interação entre o ser mais experiente e a criança para que assim haja uma zona de desenvolvimento proximal permitindo um melhor processo de ensino-aprendizagem dos dois, como podemos analisar abaixo:

Professora: *Very good. Let's sing Listen to the water. Do you remember this song?* (Muito bom. Vamos cantar Escute a água. Vocês se lembram dessa música)?

Música: *Listen to the water, listen to the water, rolling down the river.*

Listen to the water, listen to the water, rolling down the river.

I saw some flowers by the water side. I saw some flowers by the water side.

I saw some flowers by the water side. All by the water side.

Listen to the water, listen to the water, rolling down the river.

Listen to the water, listen to the water, rolling down the river.

I saw some fish by the water side. I saw some fish by the water side.

I saw some fish by the water. All by the water side.

Bernardo: Jacaré.

Clara: *Crocodile.* (Crocodilo).

Listen to the water, listen to the water, rolling down the river.

Listen to the water, listen to the water, rolling down the river.

I saw a crocodile by the water side. I saw a crocodile by the water side.

I saw a crocodile by the water side. All by the water side.

Outra música cantada foi a *Five Little Pigs* (Cinco Pequenos Porcos), onde a criança deve mostrar a mão aberta para a professora regente, cada dedo representando um porco da música. Durante a música, deve-se apontar cada dedo e cantar uma parte da estrofe. As crianças demonstraram gostar bastante dessa atividade, Natália cantou com bastante empolgação. A letra da música está logo abaixo:

Professora: *Now, everybody show me your five little pigs!* (Agora, todos me mostram seus cinco pequenos porcos)!

Professora: *Everybody count with me... One... two... Three... Four... Five...* (Todos contam comigo... Um... dois... três... quarto... cinco...)

Música: *This little pig went to market,*

this little pig stay home,

this little pig had rosbife,

and this little pig had none,

this little pig cried wee wee wee all the way home!

Professora: *Again, everybody!* (De novo, todos)!

Novamente foram trabalhados os cinco sentidos e a parte do corpo humano, utilizando a música dos cinco sentidos do *Barney* e a *This is the way* (Essa é a forma). Nesse dia, as crianças observadas demonstraram compreender as partes do corpo humano e suas funções. As músicas cantadas foram as mesmas apresentadas no *Circle Time 01*.

Como parte da rotina, a professora trabalhou o calendário. Os participantes cantaram todos os números e dias da semana. Bernardo apresentou certa dificuldade com números como 15, 16, 17 e 18 que, na língua inglesa, apresentam uma musicalidade muito parecida. No dia observado, a professora utilizou a dinâmica de alterar o ritmo da música.

Em seguida, foi o momento de explorar os brinquedos que as crianças trouxeram de casa para emprestar para os outros alunos. A professora trabalhou com os conceitos de dividir, brincar junto e cuidar do brinquedo. Após a explicação, a professora pegou cada brinquedo, perguntando que aluno trouxe e como brincava com ele para, assim, mostrar questões específicas, como apertar botão para sair som. Nesse momento, as crianças ficaram livres para fazer comentários, sendo pedido que cada aluno levantasse a mão antes de falar. Bernardo levantou a mão e falou: “eu tenho uma guitarra... eu tenho uma guitarra lá com a mamãe” e, após a professora mostrar um caminhão, disse: “*miss...* eu tenho eu tenho eu tenho um lá na minha casa”. A atividade de pergunta e resposta da professora provocou a participação de alguns alunos, embora a interação maior tenha sido provocada pela estratégia utilizada por ela de compartilhamento, pelas crianças, de brinquedos trazidos de casa. Elas apresentaram uma maior familiaridade com a língua materna e optaram por esta para responder à professora, mesmo com os questionamentos na língua inglesa. Esse fato é compreendido nas ideias de Mozzillo (2009), que afirma que os bilíngues escolhem a língua que julgam mais fácil e que se expressam melhor para o momento do discurso. O diálogo estabelecido está descrito abaixo:

Professora: *Today we have the toy day! So, let me tell you something! What you have to do? You have to...* (Hoje nós temos o dia do brinquedo! Então, deixe eu dizer uma coisa! O que vocês devem fazer? Vocês tem que...)

Bernardo: *Share!* (Dividir)!

Professora: *Share the toys. You have to...* (Dividir os brinquedos. Vocês tem que...)

Natália: Eu também trouxe brinquedo!

Kid1: Eu também trouxe!

Professora: *You have to share the toy, you have to play together!* (Vocês tem que dividir o brinquedo, vocês tem que brincar junto)!

Professora: *Who brought this toy?* (Quem trouxe esse brinquedo)?

Kid1: Eu!!!

Kid2: Eu tenho um desse!

Bernardo: Eu tenho um desse! *Miss... Miss...*

Professora: *Ok Bernardo... what's happen?* (Certo Bernardo... o que aconteceu)?

Bernardo: Eu tenho uma guitarra... eu tenho uma guitarra lá com a mamãe.

Professora: Uau...

Bernardo: *Miss!*

Professora: *What Bernardo?* (O que Bernardo)?

Bernardo: Eu tenho um caminhão lá na minha casa.

Professora: *A truck? Very good!* (Um caminhão? Muito bom!)

Professora: *Who brought this bear?* (Quem trouxe esse urso)?

Natália: Eu tenho um desse!

Clara: *Miss..* eu tenho um desse.

Professora: *Who brought this?* (Quem trouxe esse?)

Bernardo: MEU!

Natália: É do Bernardo!

Professora: *Are you going to share?* (Você vai dividir)?

Bernardo: Uhum!

A professora terminou o momento do *Circle Time* mostrando vídeos na internet das músicas estudadas na sala: *Bingo, The mouse and the clock, Ten Monkeys on the bed*. Alguns vídeos travaram, não sendo possível mostrar para as crianças. Então ela mostrou livros com figuras sobre essas músicas.

4.1.3 Circle Time 03

A professora começou o *Circle Time* com as músicas de saudação, conforme a rotina diária. As crianças participaram da atividade, somente Paula demonstrou estar um pouco tímida. Faz parte da rotina da classe, a professora perguntar *Hello everybody, how are you?* (Olá todo mundo, como estão vocês?), porém nesse dia a professora se esqueceu, o que fez com que Bernardo e Natália perguntassem: *Miss... Everybody, miss* (Professora... Todo mundo, professora). Em seguida a professora disse que tinha esquecido e começou a cantar, perguntando para todos como estavam. Vale ressaltar que logo abaixo foi registrada a primeira fala espontânea expressa totalmente na segunda língua por uma criança observada:

Professora: *Hello Paula, how are you?*

Paula: ...

Professora: *Paula, how are you? Fine?*

Paula: *I'm fine thank you!*

Professora: *Hello Bernardo, how are you?*

Bernardo: *I'm fine thank you!*

Professora: *Hello Clara, how are you?*

Clara: *I'm fine thank you!*

Professora: *Hello Natália, how are you?*

Natália: *I'm fine thank you!*

Professora: *Ok kids, so... (Certo crianças, então)...*

Natália: *Miss... everybody miss!* (Professora... todo mundo professora)!

Bernardo: *Everybody miss!* (Todo mundo professora)!

Professora: *Ops... I forgot! Hello everybody, how are you?* (Ops... Eu esqueci! Olá todo mundo, como vocês estão)?

Crianças: *We're fine thank you!* (Nós estamos bem obrigado)!

A professora perguntou aos alunos se estavam felizes, para assim começarem a cantar a música *If you are happy*, no qual todas as crianças cantaram e dançaram. Os alunos participantes demonstraram compreensão com os pedidos da música e familiaridade com a letra, conseguindo cantar a música que está descrita a seguir:

Música: *If you are happy and you know it claps your hands.*

If you are happy and you know it claps your hands
If you are happy and you know it than your face surely show it
If you are happy and you know it claps your hands
If you are happy and you know it stomp your feet.
If you are happy and you know it stomp your feet.
If you are happy and you know it than your face surely show it
If you are happy and you know it stomp your feet
If you are happy and you know it shout hurray.
If you are happy and you know it shout hurray.
If you are happy and you know it than your face surely show it.
If you are happy and you know it shout hurray.

A música *Six little ducks*, cantada, em que explora conceitos como alto e baixo, gordo e magro, com penas, entre outros. Os participantes demonstraram entender os conceitos através da dança e dos movimentos. Paula não quis participar, ficou apenas observando seus colegas e a professora dançarem. A seguir, a transcrição da primeira estrofe da música:

Six little ducks
That I once knew
Fat ones, skinny ones,
Fair ones, too
But the one little duck
With the feather on his back
He led the others
With a quack, quack, quack
Quack, quack, quack,
Quack, quack, quack
He led the others
With a quack, quack, quack

A próxima música cantada foi *BINGO*. Os alunos observados participaram da atividade com bastante entusiasmo, cantando todas as letras e batendo as palmas de forma correta, não apresentando dificuldade ou incompreensão com a atividade proposta.

No mês observado foram trabalhados os cinco sentidos e a parte do corpo humano que usamos com eles. Nesse dia, a música trabalhada foi cinco sentidos, do *Barney*, e

as crianças participaram intensamente, com gestos e compreensão. A música cantada já foi apresentada no *Circle Time* anterior.

Como parte da rotina, foi o momento do calendário. Nesse dia a professora preferiu acompanhar os alunos na contagem dos números para que, assim, juntos com o auxílio visual, eles pudessem compreender a data do dia. Paula não quis participar da atividade, apenas acompanhou os números que eram apontados até chegar à data certa, sem se expressar oralmente. A interação professora-aluno é de suma importância para criar um ambiente de ensino e aprendizagem propício para os alunos que, segundo Vigostki (1929) aprende bastante com uma pessoa mais experiente.

Depois foi o momento da rotina diária de verificar o clima. Como estava chovendo, Bernardo e Natália afirmaram, respectivamente: “*Miss tá chovendo lá fora.*” e “*Miss tá raining né?*”. O *codeswitching* aparece de forma espontânea, sendo utilizada essa forma de fala para que todos conseguissem entender, sem criar nenhuma confusão, como podemos perceber no diálogo estabelecido abaixo:

Professora: *What's the weather like today? Is today sunny?* (Certo, e agora? Como está o tempo hoje? Hoje está ensolarado)?

Crianças: *No.*

Professora: *Is today cloudy?* (Hoje está chovendo)?

Crianças: *No.*

Professora: *Is today windy?* (Hoje está ventando)?

Crianças: *No.*

Professora: *Is today raining?* (Hoje está nublado)?

Crianças: *Yes.*

Professora: *Yes. It's a Raining day!* (Sim. É um dia chuvoso)!

Bernardo: *Miss tá chovendo lá fora.*

Natália: *Miss tá raining né?*

Para terminar o momento de *Circle Time*, a professora abriu um espaço para que os alunos conversassem sobre o fim de semana ou questões que quisessem compartilhar. Dessa forma, Paula e Bernardo, participaram contando os brinquedos que tinham, como podemos ler a seguir:

Paula: *Miss!*

Professora: *Yes Paula!* (Sim Paula)!

Paula: Eu tenho um cachorro que faz auau!

Professora: *Really? You have a dog?* (Verdade? Você tem um cachorro)?

Paula: Uhum!

Bernardo: *Miss!*

Professora: *What Bernardo?* (O que Bernardo)?

Bernardo: Eu tenho um carro de corrida lá com meu papai.

Professora: *Uau! This is nice!* (Uau! Isso é legal)!

José (nome fictício): Eu tenho aquele carro que faz boom!

Professora: *Ops. Be careful.* (Ops. Cuidado).

4.1.4 Circle Time 04

A professora começou o *Circle Time* com a rotina de interação das músicas de saudação. No dia observado, foi esperado que as crianças ajudassem a cantar a música e o nome do próximo aluno, o que ocorreu com todas as crianças da sala de aula. Essa interação faz parte da rotina da sala, como pudemos perceber nos *Circles Time* anteriores.

A professora introduziu uma nova música para os alunos, que apontaram os indicadores para cantar a música do *Two little black birds* (dois pequenos pássaros pretos). Essa música explora, além da quantidade, a coordenação motora dos alunos, a imaginação e a rima das palavras. Cada vez que se inicia a música, são colocados dois nomes nos pássaros, que devem rimar com outras palavras. As crianças demonstraram gostar da atividade, olhando sempre para as professoras para aprenderem a música. Os alunos procuraram compreender a música, não criando palavras e nem gestos diferentes, apenas imitando o que estava sendo pedido. A relação professora/alunos pode ser vista na descrição abaixo:

Professora: *Now, everybody show your hands! Hide your hands! Show your hands! Now everybody show two!* (Agora, todo mundo mostra as mãos! Escondem as mãos! Mostram as mãos! Agora todo mundo mostra dois)!

Música: *Two little black birds sit on the hill*

One name is Jack, one name is Jill

Fly away Jack, fly away Jill

Come back Jack, come back Jill

*Two little black birds sit on the wall
 One name is Peter, one name is Paul
 Fly away Peter, fly away Paul
 Come back Peter, come back Paul*

Outra música cantada foi o “A-B-C”, para lembrar com os alunos as letras do alfabeto em inglês. Na sala de aula, há um alfabeto colocado na parede que serviu para auxiliar a professora na música e mostrar aos alunos cada letra que estava sendo cantada. Os alunos observados participaram da música cantando todas as letras, porém pode-se notar que é uma questão de repetição e não internalização de cada letra e de seus nomes. É fácil notar que algumas crianças ainda não entenderam que cada letra tem seu nome, e, ao invés de fazer essa associação, apenas cantam a música. Dessa forma, ocorre apenas uma imitação da ação e da música trabalhada, como uma atividade mecânica (FERNANDES, 2005). A aluna Clara demonstrou uma familiaridade com a música, cantando de cor.

Professora: Ah, Let's sing the alphabet song!

Música: *A – B – C – D – E – F – G*

H – I – J – K – L – M – N – O – P

Q – R – S – T – U – V – W – X – Y – Z

Now I know my abc why don't you come and sing with me

Em seguida, foi cantada a música dos *Ten monkeys on the bed* (Dez macacos na cama), na qual foi explorada a questão de quantidade e diminuição dos números. É considerada uma música nova na rotina das crianças, sendo cantada há menos de uma semana, porém elas cantaram e dançaram, demonstrando compreender a música. A professora explorou o conceito de números, pedindo para os alunos qual era a sequência e qual o próximo número. Os participantes responderam todos os números e cantaram corretamente a música apresentada abaixo:

Música: *There are 10 in the bed, and the little one said: Roll over! Roll over!*

So they all roll over and one fell out.

There are 9 in the bed, and the little one said: Roll over! Roll over!

So they all roll over and one fell out.

There are 8 in the bed, and the little one said: Roll over! Roll over!

So they all roll over and one fell out.
There are 7 in the bed, and the little one said: Roll over! Roll over!
So they all roll over and one fell out.
There are 6 in the bed, and the little one said: Roll over! Roll over!
So they all roll over and one fell out.
There are 5 in the bed, and the little one said: Roll over! Roll over!
So they all roll over and one fell out.
There are 4 in the bed, and the little one said: Roll over! Roll over!
So they all roll over and one fell out.
There are 3 in the bed, and the little one said: Roll over! Roll over!
So they all roll over and one fell out.
There are 2 in the bed, and the little one said: Roll over! Roll over!
So they all roll over and one fell out.
There is 1 in the bed, and the little one said: Good night!

Logo após, a professora começou a trabalhar com o calendário, novamente, os participantes se confundiram com os números 15, 16, 17 e 18 por terem sonoridade parecida na língua inglesa. Por esse motivo, a professora preferiu contar junto com os alunos para que assimilassem os números com os sons.

Após o calendário, a professora pediu para cada aluno tocar algumas partes do corpo, como: cabeça, ombro, joelho, dedões do pé, olhos, ouvidos, boca e nariz. Para assim lembrar os passos da música *Head, Shoulders, Knees and Toes*. As crianças observadas demonstraram gostar bastante da música e da dança. A professora procurou explorar, além das partes do corpo, os conceitos de rápido e devagar que, ao final da música, gerou risadas de uma das alunas observadas:

Música: *Head, Shoulders, Knees and Toes*

Knees and Toes
Head, Shoulders, Knees and Toes
Knees and Toes
And eyes, and ears, and mouth, and nose
Head, Shoulders, Knees and Toes
Knees and Toes.

Natália: Hahaha (risadas). Que engraçado!

A unidade deste mês – os cinco sentidos – apresentou um interesse das crianças quanto à descoberta do corpo humano. Nesse dia, todas as crianças observadas já cantavam as músicas com maior facilidade e confiança.

Em seguida, a professora finalizou o momento de *Circle Time*, pedindo para que todos sentassem perto da parede e abrissem a rodinha para poder ler uma história. A professora começou falando em inglês *History* (História) e as crianças respondendo na mesma língua *Time!* (Hora)! No momento da leitura, a professora usou o recurso de perguntar para os alunos sobre o que iria acontecer depois, interagindo com eles e os motivando para imaginarem como poderia ser a historinha.

4.1.5 Conclusão Geral dos *Circles Times*

O uso das falas pelas crianças no momento de *Circle Time* é predominante na língua inglesa, pois a interação estabelecida entre os alunos e a professora instiga os alunos a mostrarem o quanto conhecem a segunda língua. Mas podemos notar que em alguns momentos de frases espontâneas e interações com os pares, os alunos preferiram utilizar a língua materna. Como Mozzillo (2009) relata, é considerado normal essa decisão do aluno de utilizar uma língua ou outra, pois ele analisa como será mais bem compreendido e qual será melhor para a comunicação.

Podemos perceber que a estratégia pedagógica utilizada foi composta de músicas, perguntas e respostas, pois são atividades simples e dinâmicas que envolvem a atenção da criança. Através das músicas, conceitos e valores são transmitidos de forma lúdica, sendo internalizado pelas crianças que as utilizam de forma espontânea. Vale ressaltar que as crianças observadas nessa pesquisa têm apenas três anos de idade, sendo essa estratégia apropriada para a idade (EL'KONIN, 1999).

Com as análises dos quatro momentos de atividade dirigida, podemos perceber que a interação entre a professora e a criança é de suma importância para o processo de ensino-aprendizagem, como afirma Vigotski (1998). Percebemos que através de estratégias como a do *scaffolding*, atividades com instruções do professor, que auxiliam a aprendizagem, vão sendo retiradas aos poucos, para que os alunos comecem a realizar a atividade sem interferência de alguém (BRUNER, 1976; PONTECORVO; ALLEJO; ZUCCHERMAGLIO, 2005). Ou seja, a professora começa com atividades e frases de rotina para que os alunos

aprendam e compreendam o que está sendo pedido e aos poucos, ela vai retirando sua intervenção para que os alunos aprendam a fazer sozinho.

Há também, uma intencionalidade da professora nas atividades propostas na sala de aula. Como afirma Silva (2006), há um objetivo que a professora quer alcançar. Para tal resposta, a professora incentiva os alunos, mediando de forma intencional para conseguir o resultado esperado.

A educação bilíngue, nessa instituição, reafirma as ideias de Bruner (1975), em relação à importância da interação social como principal ponto de atenção no processo de aquisição de linguagem. As ideias de Cole e Cole (2003) aparecem também com a afirmação de que não adianta somente a criança ouvir e ver a linguagem, ela deve estar imersa na língua. Essa questão é o ponto principal dessa escola, que procura criar um ambiente bilíngue para que os alunos possam viver a segunda língua.

4.2 Segundo Momento: Atividade Livre.

Essa atividade livre é conhecida como *Free Playing* e é feita no começo da aula. Já faz parte da rotina, a professora assistente disponibilizar quatro mesas, com quatro brinquedos diferentes, sendo brinquedos como blocos, formas geométricas, quebra-cabeças, bonecos, animais, fantoches, desenho livre, jogos de lógica entre outros.

Nesse espaço de brincadeira livre, cada criança tem liberdade de decidir quais brinquedos usar, como brincar e com quem interagir. Algumas delas preferem brincar sozinhas, outras, em pares e têm aquelas que gostavam de ter a professora por perto.

Para uma melhor observação do aluno e de suas conversas, foram feitas quatro sessões com cada aluno, totalizando dezesseis sessões. Sendo assim, a professora assistente/pesquisadora se posicionou perto de cada criança nos momentos de observação, intervindo quando solicitada. A seguir, resumiremos as sessões por criança pesquisada.

4.2.1 Clara

a. Brincadeira Livre 01

Na primeira brincadeira livre, Clara escolheu a mesa que tinha blocos coloridos de encaixe, com pessoas e árvores. Começou a brincar em silêncio, agrupando as peças e montando cubos. Em seguida, pegou algumas pessoas, que também se encaixam, e colocou uma ao lado da outra. Observando que a criança estava muito quieta, a

pesquisadora/professora assistente procurou incentivar um diálogo. Iniciou perguntando quantas pessoas tinham na mão dela que, para chegar ao resultado, foi contando em inglês.

Pesquisadora: *How many guys are there?* (Quantos garotos tem lá)?

Clara: *One, two, three, four, five.* (Um, dois, três, quatro, cinco).

Logo após, os blocos caíram no chão, desmontando o que Clara tinha feito. Ela pegou todas as peças do chão e começou a brincadeira de novo, dessa vez, falando sem nenhum questionamento.

Clara: *One, two, three.* (Um, dois, três).

Clara: *One, two, three, four.* (Um, dois, três, quatro).

Clara: *One, two, three, four, five, six.* (Um, dois, três, quatro, cinco, seis).

Clara: *One, two... one, two... one two three four five six.* (Um, dois... um, dois... um, dois, três, quatro, cinco, seis).

Cada vez que acrescentava peças ao brinquedo, Clara voltava a contar, novamente, todas as peças. Ela não estava preocupada em colocar uma peça de cada vez, estava colocando quantas peças achava perto dela naquele momento e tornava a contar. A aluna sentiu vontade de interagir com a pesquisadora/professora assistente, chamando-a para olhar o seu brinquedo ao mesmo tempo em que falava:

Clara: *One, two, three, four, five, six, seven, eight! Eight! Eight, eight! Eeeight!* (Um, dois, três, quatro, cinco, seis, sete, oito! Oito! Oito, oito! Oooito!).

Pesquisadora: *Eight!* (Oito)!

Clara: *One, two, three, four, five, six, seven, eight, nine, ten ten ten!* (Um, dois, três, quatro, cinco, seis, sete, oito, nove, dez dez dez)!

Nesse momento, uma colega de classe resolveu interagir com a pesquisadora/professora assistente, instigando Clara e outro colega a conversarem também.

Girl: O meu tá ficando bem grandão.

Boy: O meu também!

Clara: O meu também!

Girl: O meu tá ficando bem, bem grandão.

Boy: O meu também tá bem grandão.

Girl: Eu to quase ganhando. Ganhei!!

Podemos perceber que Clara, ao ser incentivada pela pesquisadora/professora assistente, e começou seu diálogo na língua inglesa, mostrando que sabia as quantidades, contando de forma correta. Mas, ao ouvir e interagir com as crianças nesse dia, Clara preferiu utilizar a língua materna.

b. Brincadeira Livre 02

Na brincadeira livre desse dia observado, Clara sentou-se ao lado de Bernardo para brincar com blocos de encaixe grande. Os blocos estavam disponíveis em cima da mesa, porém as crianças estavam brincando de fazer torres altas, colocando algumas peças no chão para fazer uma torre maior ainda. Na mesa estavam três crianças, sendo duas delas, Clara e Bernardo, e a pesquisadora/professora assistente.

Clara começa a se comunicar com Bernardo, procurando um diálogo, porém ele só responde com ações e sons de força, demonstrando ser difícil colocar as peças cada vez mais altas.

Clara: Chegamos perto!

Bernardo: Uuuhh (som de força).

Clara: Agora sim!

Bernardo: Aahh (som de força).

Em seguida, os blocos caíram no chão, gerando muitas risadas e estabelecendo um diálogo na língua materna:

Bernardo: Caiu!

Boy: Tem que fazer tudo de novo!

Clara: Vou ter que fazer tudo de novo! Vou fazer com todas as peças agora!

Bernardo: Uuuhh (som de força).

Os alunos observados continuaram a construir uma torre alta, sendo que Bernardo e Clara resolveram montar juntos. Apesar da predominância da língua materna na observação desse dia, quando indagados em inglês, os alunos observados procuraram responder na mesma língua.

Pesquisadora: *Where are you?* (Onde você está)?

Clara: Embaixo da mesa... pegar as peças...

Pesquisadora: *What's that Clara?* (O que é isto Clara)?

Clara: *Tower...* (Torre)...

Podemos perceber que, nesse dia, Clara só utilizou a linguagem inglesa porque escutou a pesquisadora/professora assistente falando dessa forma. Já com seus colegas, na conversa informal, a aluna preferiu manter a língua materna, sem apresentar nenhum *codeswitching*. Como afirma Mozzillo (2009), o aluno bilíngue pode escolher a língua que lhe convém para se comunicar com outros indivíduos, para melhor ser compreendido por eles.

c. Brincadeira Livre 03

Nesse dia, estavam disponíveis nas mesas: blocos de encaixe tamanho médio, fantoches, blocos lógicos, papel e lápis de cor. Clara escolheu a mesa para desenhar e passou bastante tempo colorindo, trocando as cores do lápis de cor, sem conversar com nenhum colega e nem com a professora ao redor. A pesquisadora/professora assistente resolveu questionar sobre o desenho, com o intuito de instigar a criança a conversar com ela ou com os colegas ao lado.

Pesquisadora: *Who is this one?* (Quem é esse aqui)?

Clara: *Sister, daddy, mommy.* (Irmã, papai, mamãe).

Em seguida, Clara começou a falar apontando para cada parte do desenho enquanto dizia:

Clara: Ela é pequenininha, ela só tem um aninho, depois ela vai fazer 2 aninhos. (apontando para a irmã)

Pesquisadora: *And you? Let's count?* (E você? Vamos contar)?

Clara: *One, two, three, four...* eu vou fazer *four*, meu aniversário é da chapeuzinho vermelho. (Um, dois, três, quatro)...

Clara: *Head, eyes, mouth,* perna. (Cabeça, olhos, boca, perna). (Apontando para cada parte no desenho).

Clara: Ela só tem um pouquinho de cabelo. (apontando para a irmã).

Clara: Papai, mamãe, Iara, Clara.

Clara: Olha (mostrando o desenho)

Nessa observação, podemos perceber que Clara recorreu ao *codeswitching* para contar e mostrar sobre o desenho. Procurou esclarecer os pontos do desenho sobre a família, as partes do corpo que havia desenhado, mostrando as palavras da língua inglesa que fazem parte do seu vocabulário. A fala egocêntrica da Clara mostrou uma ação reguladora de sua ação, no caso, falando sobre o desenho, sem nenhuma vontade de dialogar com outras pessoas (BERK, 1994).

d. Brincadeira Livre 04

Clara escolheu a mesa dos quebra-cabeças para brincar dessa vez, tendo cinco figuras diferentes, sendo elas: Cinderela, princesa Aurora ou bela adormecida, Bela e a fera, Cocoricó e uma sala de aula com vários animais. A Clara logo se interessou pelas princesas, sentando perto de uma delas para começar a brincar. Na mesa estava apenas Natália, uma das crianças observadas. Como de costume, começou brincando sem interagir com ninguém, porém, ao perceber que faltava uma peça, começou um diálogo.

Clara: É a cinderela, está faltando uma pecinha.

Pesquisadora: *I know. Do you want to try this one?* (Eu sei. Você quer tentar esse aqui)?

Natália: É a bela é a fera.

Clara: Eu tenho um monte em casa. Eu tenho até daquele. Você tem?

Natália: Eu tenho quebra-cabeça lá em casa também, mas ta lááá na minha casa.

Clara: Eu também. Monte!

Clara: Eu tenho um monte. Das princesas.

Natália: Eu tenho três.

Clara: Bela e a fera, Cinderela e Aurora.

Em seguida, um aluno entrou na sala e, como faz parte da rotina, os colegas de classe resolveram dar *Hello* (oi) para ele, chamando a atenção para que a pesquisadora/professora assistente saudasse também.

Natália: *Miss...* o Henrique! (nome fictício).

Clara: *Hello* Henrique! (Olá Henrique)!

Natália: Henrique!

Esse colega chegou e sentou-se à mesa com as meninas, porém não quis interagir, ficou apenas brincando com um dos quebra-cabeças em seu canto. Clara ficou observando os movimentos do colega, em seguida, começou a dizer:

Clara: Henrique não sabe montar.

Pesquisadora: *He is trying to do.* (Ele está tentando fazer).

Clara: Henrique não sabe montar, Henrique não sabe montar.

Pesquisadora: *Clara, don't say that. This one is so difficult too.* (Clara, não diga isto. Esse aqui é tão difícil também).

Clara: Eu tenho todos lá em casa e eu chamei a Júlia, lá do prédio.

Clara: Eu brinco com minha irmã também, mas ela desmonta tudo.

O colega Henrique, não se importou com a brincadeira de Clara, continuou distraído montando seu quebra-cabeça. Já Clara, logo parou de brincar dessa forma e começou a interagir de novo com a outra aluna observada, a Natália.

Natália: Clarinha, leva que eu fiz.. quer um papel pra desenhar.

Clara: Não Natália!

Natália: Olha o que eu vou... ops...

Natália: Nada!

Clara: O que foi isso?

Natália: Hahaha (risadas)

Clara: *Finish!* (Acabei)!

Natália: *Miss...* Clara... *Miss...* (apontando o quebra-cabeça)

Apesar de Natália chamar a atenção de Clara para outra atividade, Clara continuou a brincar com o quebra-cabeça, dizendo que acabou na língua inglesa. Podemos perceber, mais uma vez que, quando as palavras já fazem parte da rotina da aula, Clara mistura os códigos na interação com outros colegas. O *codeswitching* utilizado ocorre tanto pela facilidade nas línguas quanto pela decisão da aluna por uma das línguas para se melhor compreendida (MOZZILLO, 2009).

e. Conclusão das Brincadeiras Livres de Clara

Nos momentos de brincadeira livre com seus pares, podemos perceber que há a predominância da língua portuguesa e somente algumas palavras presentes na rotina que são utilizadas em inglês, como os números, partes do corpo, animais, entre outros. Mesmo em algumas brincadeiras interagindo com a professora assistente/pesquisadora, a aluna utilizava a língua portuguesa para se comunicar e, quando indagada, falava algumas palavras em inglês, mas logo voltava para a língua materna.

Apesar de essa aluna apresentar um vocabulário extenso na língua inglesa, quando interage com a professora nos momentos de atividade dirigida, em momentos de brincadeira livre há uma predominância no uso da língua materna.

4.2.2 Natália

a. Brincadeira Livre 01

A aluna Natália escolheu sentar-se à mesa de quebra-cabeça, na qual havia cinco modelos distribuídos na mesa, três de princesas: Aurora, Cinderela e Bela e a Fera, um do Cocoricó e outro de uma sala de aula de animais. Na mesa em que estava sentada, havia colegas da classe. Porém Natália procurou interagir somente com a pesquisadora/professora assistente, não dando importância aos colegas ao lado. Ela interagiu com os colegas, apenas, para ajudar a professora da sala.

Pesquisadora: *Let's try again!* (Vamos tentar de novo)!

Natália: Vamos! Aqui...

Natália: E eu boto aqui.. aqui...

Natália: Espera Anita... Espera...

Natália: Espera Anita, to acabando...

A colega de classe Anita (nome fictício) quis brincar com o mesmo brinquedo de Natália. Ao invés de aceitar a ajuda, ela preferiu terminar a brincadeira sozinha. Natália gosta muito de auxiliar as professoras, inclusive nos momentos de chamar a atenção de algumas atitudes dos colegas. Desse modo, algumas vezes, Natália aparece repetindo as frases faladas pela pesquisadora/professora assistente, com o intuito de ajudar e de reforçar a ideia para os colegas. Os nomes utilizados abaixo são todos fictícios.

Pesquisadora: *Paulo and Roberto.. play nicely.* (Paulo e Roberto... brinquem gentilmente).

Natália: Paulo e Roberto...

Com o intuito de voltar a atenção para a atividade e não para os colegas de classe, a pesquisadora questiona sobre uma das peças do quebra-cabeça.

Pesquisadora: *Is this piece here?* (É essa peça aqui)?

Natália: Não. Eu to procurando pra colocar aqui.

Natália: Assim, eu boto aqui... e aqui...

Natália: Ta acabando!

Natália: Olha... *Mister Sun* (Senhor Sol)... Eu tenho das princesas o jogo.

Natália: É.. branca de neve, bela e a fera e da princesa e o sapo.

Pesquisadora: *Do you know these names in english?* (Você sabe esses nomes em inglês)?

Natália: Essa *princess* (princesa) é da de neve e vou ver a Minnie. Eu vou ver a Disney! Com meu pai mais aquela minha mãe, vai lá com eu.

Quando a aluna foi questionada sobre os nomes das princesas na língua inglesa, começou a falar, mas logo mudou de assunto. Apesar de, pelo menos uma vez por semana, cada criança ir fantasiada e as professoras repetirem o nome do personagem em inglês, alguns personagens, como as princesas, a Natália não soube dizer na outra língua. É comum isso acontecer, pois mesmo fazendo parte da rotina, não trabalhamos com temas de princesas em sala. Nesse dia, a aluna Natália quis interagir com a pesquisadora/professora assistente ajudando-a chamar atenção dos colegas e conversando sobre o brinquedo. Fica claro a decisão da aluna por uma das línguas para se comunicar (MENALI, 2009).

b. Brincadeira Livre 02

Nesse dia, estavam disponíveis nas quatro mesas: blocos de montar, livros, animais e jogos de lógica. Natália preferiu escolher os livros e, ao se sentar, pegou o livro que conta a história dos animais no fundo do mar. Na mesa estavam sentados a pesquisadora/professora assistente, Natália e um colega de classe com outro livro na mão, porém quando a aluna começou a falar, ele procurou ajudar.

Pesquisadora: *Read to me.* (Leia pra mim).

Natália: Hahaha (risadas).

Natália: Ele tá vendo o negócio que tava furando.

Natália: é... *fish* (peixe)...

Natália: é... a cobra tá muito triste... teve ó olha o mapinha aqui hã hã

Boy: A cobra vai pegar os peixes!

Natália: É vai pegar o peixe. Ele foi lá pra cima.

Natália: Ele fugiu ó.

O diálogo sobre o livro foi mantido, apontando algumas figuras, para recontar a história. Nessa conversa, o colega de classe muda de assunto, o que chama a atenção de Natália que começa a conversar, não utilizando mais o livro.

Natália: Ele... ele vai pegar o peixe.

Natália: Olha, uma baleia grande. É grande.

Boy: Eu gosto mais de golfinho. Sabia que eu vou ir na Disney?

Natália: Comigo?

Boy: Você não vai.

Natália: Eu vou.

Boy: Você não. Só eu que vou. Eu e a minha mãe e com meu pai.

Natália: Eu vou com outra Disney.

Boy: Se vai a.. você vai a.. Você vai pa ota disney Natália é?

Natália: É eu vou na... eu vou com a Clara.

Podemos perceber que a relação social influencia tanto o desenvolvimento da linguagem quanto o desenvolvimento intelectual da criança, como no diálogo acima, em que os alunos ainda têm dificuldades na língua portuguesa, mas, mesmo assim, procuram aprender as duas línguas (ANZIEU *apud* BORGES; SALOMÃO, 2003). Nesse momento, Natália cita uma de suas colegas e aluna observada, na história. Quando os alunos perceberam que os dois estavam falando de ir para o mesmo local, o colega de classe resolveu a questão criando um local para meninas e outro para meninos.

Boy: Ah é? Foi na minha Disney?

Natália: Eu vou na sua... na minha Minnie mas que ta dentro do ipad meu.

Boy: É porque a outra Disney é de menina.

Natália: É e outro é de menino.

Boy: É o Mickey... fala que ele é menino.

Natália: A Minnie é menina. É a namorada do Mickey.

A conversa logo se encerrou, pois o aluno resolveu mudar de mesa e Natália voltou a ver o livro em silêncio. Nessa conversa, é possível observar como a cultura está presente nas interações das crianças, pois cada uma apresentou objetos e relações familiares na conversa. Natália apresentou uma forte comunicação com a língua materna, não utilizando nenhuma vez a língua inglesa enquanto falava com o colega. No começo da atividade, quando foi questionada em inglês, a aluna procurou responder com as palavras que estão presentes em seu vocabulário, mas, em interação com par, predominou a língua portuguesa.

c. Brincadeira Livre 03

No dia observado, foram disponibilizados brinquedos, como: fantoches, papel e lápis de cor, animais coloridos e blocos lógicos. A aluna Natália logo escolheu a mesa com papel para desenhar e começou a interagir com a pesquisadora/professora assistente:

Natália: Aqui...eu to fazendo o sol.

Pesquisadora: *Is it a sunny day?* (É um dia ensolarado)?

Natália: Não, tá muito frio lá em casa.

Natália: To fazendo.. ele.. fazer... o meu papai.. ta muito.. o meu papai.. ta muito... ta me deixando...

Ao perceber que o colega ao lado bocejou, Natália começa a interagir com os colegas sentados a mesa, sendo um deles a aluna Clara, uma das alunas observadas.

Natália: Você tá com sono é?

Boy: Não... é *frog* (sapo).

Natália: Isso não é *frog* (sapo). Parece um tipo de peixe.

Boy: *Miss*... eu e minha babá..

Natália: Sua babá? Eu tenho uma babá também. Ela tá lá em casa.. ela tem a fafá.

Clara: Eu não tenho fafá

Natália: Não... É a minha babá que tem a fafá

Clara: Você tá doida Natália?

Natália: Hahaha (risadas).

Natália: Ela me chamou de doida.

Natália: É coisa de carro (mostrando o desenho para a amiga).

Clara: Minha mão tá gelada.

Natália: Olha minha mão.

A Natália gosta de interagir bastante com os colegas, principalmente, com a Clara. Gostam sempre de brincar juntas e passar os dias perto uma da outra. Depois da conversa, Natália passou um tempo em silêncio, apenas desenhando e trocando as cores do lápis, até que ao final do desenho resolveu comentar com a pesquisadora/professora assistente sobre o que tinha feito.

Natália: Ahnnn.. eu to.. é o que.. uuu.. aqui é o carro... aqui.. aqui...

Natália: Esse eu pintei aqui oh..

Natália: Hahaha (risadas).

Natália: Várias cores.

Natália: Quer desenhar aqui? Oh ouuuu.. hora de *clean up* (guardar).

Natália utilizou o recurso *codeswitching* na última fala, porque compreendeu o sinal de parar de brincar (MOZZILLO, 2009). Nesse dia, mesmo com a intervenção da pesquisadora/professora assistente na língua inglesa, a aluna só utilizou uma expressão em inglês, por estar presente em seu vocabulário. Novamente, Natália preferiu interagir com os colegas apenas com a língua materna.

d. Brincadeira Livre 04

Na quarta observação de brincadeira livre da Natália, ela escolheu sentar-se a mesa dos quebra-cabeças, juntamente com a aluna Clara. Será relatado o mesmo tempo de observação, porém, dessa vez, com o enfoque na aluna Natália. Na mesa tinham cinco quebra-cabeças com figuras diferentes, sendo elas as princesas: Cinderela, Aurora e Bela e a Fera; o Cocoricó e uma sala de aula com vários animais. Natália buscou uma das princesas para montar e na mesa estavam também Clara, uma das crianças observadas.

Clara: É a cinderela, está faltando uma pecinha.

Pesquisadora: *I know, Do you want to try this one?* (Eu sei, você quer tentar esse aqui)?

Natália: Bela é a fera.

Clara: Eu tenho um monte em casa. Eu tenho até daquele. Você tem?

Natália: Eu tenho quebra-cabeça lá em casa também, mas ta lááá na minha casa.

Clara: Eu também. Montei!

Clara: Eu tenho um monte. Das princesas.

Natália: Eu tenho três.

Clara: Bela e a fera, cinderela e aurora.

Natália: *Miss...* o Henrique! (nome fictício).

Como faz parte da característica da Natália ajudar a professora e participar ativamente de todas as questões em sala de aula, ela foi a primeira a notar a presença do colega, chamando a atenção da professora.

Clara: *Hello* Henrique! (Oi Henrique)!

Natália: Henrique!

Nesse momento, Natália quis mudar de mesa, sentando-se na mesa com giz de cera e papel. Mesmo estando um pouco afastada da pesquisadora/professora assistente foi possível reparar que ela permaneceu todo seu processo de construção do desenho em silêncio, não interagindo com os colegas ao lado. Assim que encontrou com a professora de sala, disse *Hello Miss* (Oi professora) e voltou para a mesa de quebra-cabeça, interagindo novamente com a aluna Clara.

Natália: Clarinha, leva que eu fiz.. quer um papel pra desenhar.

Clara: Não Natália!

Após negarem sua sugestão, Natália volta a mexer com os quebra-cabeças, tentando montar novamente um das princesas.

Natália: Olha o que eu vou.... ops...

Natália: Nada!

Clara: O que foi isso?

Natália: Hahaha (risadas).

Clara: *Finish!* (Acabei)!

Natália: *Miss...* Clara... *Miss...*

Assim que percebe que a amiga terminou de montar o quebra-cabeça, Natália chama a atenção para o seu, mostrando que também estava terminando de montar. Nota-se que Natália gosta de mostrar que sabe fazer as atividades e que também conhece a rotina da sala. Nesse dia, utilizou apenas algumas palavras que já são comuns, como *Hello* (Oi) e *Miss* (Professora). Novamente, nas conversas com outros alunos, procurou interagir com a linguagem materna. Podemos perceber que a interação estabelecida entre Natália e Clara, incentivou Natália a utilizar a segunda língua, conforme o teórico Vigostki (1929/1998) afirma sobre a importância da interação entre pares, por estabelecer um processo de ensino e aprendizagem no qual ambos aprendem.

e. Conclusão das Brincadeiras Livres de Natália

Utiliza a língua inglesa com as palavras que estão presentes na rotina, como exemplo o *clean up*. Apesar de ter uma relação muito próxima da aluna Clara, as duas interagem através da língua materna, utilizando o *codeswitching* apenas com algumas palavras da rotina.

Na atividade livre, mantendo uma interação com a professora, a aluna busca utilizar as palavras que conhece na língua inglesa, porém às vezes esquece. Quando isso acontece, pensa um pouco e repete a frase trocando a palavra que sabe pela forma em inglês. Nesses momentos, é comum a aluna interagir com a professora assistente/pesquisadora para estabelecer um diálogo. Entre seus pares é predominante a língua materna.

4.2.3 Paula

A seguir, as palavras sublinhadas são tentativas de representações da terceira língua inventada da criança e os (...) representam falas na terceira língua que foram impossíveis de compreender.

a. Brincadeira Livre 01

Na primeira observação da brincadeira livre, Paula escolheu sentar-se a mesa que tinham vários animais. Nessa mesa Paula, duas colegas de classe e a pesquisadora/professora assistente estavam sentadas. Paula começou a brincar em silêncio, apenas observando os animais, até que olhando as pessoas na sala começou um diálogo com a pesquisadora/professora assistente. Quando a aluna quer ser compreendida, ela prefere fazer o uso da língua materna, como na situação a seguir:

Paula: Miss, o Bernardo está correndo!

Pesquisadora: *I'm going to talk to him.* (Eu vou falar com ele).

Paula: É o gato de botas!

Aos poucos, começa a sentir-se a vontade no ambiente e inicia suas conversas em inglês e na língua inventada, fazendo utilizando-se do *codeswitching*, quando necessário. A língua inventada tem a sonoridade parecida com a língua inglesa, criando uma expectativa na criança de estar falando frases que todos conseguem entender.

Girl: *Two frogs.* (Dois sapos).

Girl2: A filha a mamãe e o papai.

Paula: *I an stras to us a blou us*

Paula: *This rold an daine ela juxi no fri.. (...) we don't know the gato de botas... gato de botas...*

Paula: *Oh oureden touse*

Paula: Minha mãe, meu pai e a Paula.

Paula: É minha mãe, meu pai e eu.

A aluna coloca algumas palavras do seu vocabulário como, na língua inglesa, *we don't know the* (nós não sabemos o) e, na língua portuguesa, gato de botas, juntamente com a frase em sua terceira língua. Essa troca de linguagens foi um meio encontrado pela aluna para dar sentido as suas conversas e demonstrar o assunto que está sendo falado. Com essas trocas, facilitava a compreensão sobre o assunto que ela estava falando, como no instante em que ao se referir a família, recorre a língua materna. A pesquisadora/professora assistente procurou responder as perguntas feitas e questionar a criança para compreender melhor sua nova linguagem.

Paula: *e lis there they are friends.. friends... be a friend... its be lare dere, de la dere a day, mommy, and daddy, and lara and pink baby, everyday, I don't know.*

Pesquisadora: *Are you sure?* (Você tem certeza)?

Paula: *Yes.* (Sim).

Pesquisadora: *Really? Everyday?* (Verdade? Todo dia)?

Paula: *Everyday, yes. And one this a butterfly. A butterfly.*

Paula: Deixa eu ver.

Paula: *They orael aroiea assim ala de.. olha eles estão vendo aqui... aqui... aqui... ohno laor... o gato de botas.*

A aluna mistura seu vocabulário em português e em inglês, com frases na terceira língua, com o intuito de dar sentido ao que está sendo falado. Na terceira língua, há uma predominância da língua inglesa, inclusive nos pronomes, locais, cores e animais. Quando algo chamou a sua atenção, Paula logo mudou para a língua materna, sendo entendida por todos da mesa, para observar o que queria. Paula, como um ser humano bilíngue, pode passar de uma língua para outra, inserindo frases e palavras para se afirmar, se expressar melhor ou por ter confiança em uma das línguas (ZENTELLA, *apud* MENALI, 2009). Sem contar que essa decisão é influenciada por obter melhores resultados na comunicação (MOZZILLO, 2009).

b. Brincadeira Livre 02

Nesse momento, a aluna Paula quis sentar-se a mesa de quebra-cabeças, contendo cinco imagens diferentes, sendo nesse dia dois de princesas diferentes e três da galinha pintadinha e seus amigos. Na mesa estavam uma colega de sala, Paula e a pesquisadora/professora assistente.

Girl: Eu consegui.

Paula: Olha eu consegui.

Pesquisadora: *Very good!* (Muito bom)!

Girl: Olha o cabelo dela.

Paula: Não.

Pesquisadora: *Don't you want a help?* (Você não quer ajuda)?

Paula: Não.

Paula: Ashi bou a duvits

Paula: Tis berene (...)

Girl: Isso. É aí que coloca.

A colega da sala queria ajudar Paula a acabar o quebra-cabeça mais rápido, porém ela recusou na língua materna, mesmo com a pesquisadora/professora assistente perguntando na língua inglesa. Quando começou a utilizar a terceira língua, Paula não teve o intuito de se comunicar, apenas começou a falar e continuou agindo sobre o quebra-cabeça,

não aparecendo nenhuma palavra em alguma língua conhecida. Após concluir o brinquedo, Paula mudou para a mesa com panelinhas, porém não quis brincar, apenas pegou um copo, um prato e começou a dialogar com a pesquisadora/professora assistente.

Paula: Éil tuelse.

Pesquisadora: *What's happen?* (O que aconteceu)?

Paula: Fipousse. Out... Dell mineo.

Paula: Anou benia.

(...)

Paula: *Look!* (Olha)!

Pesquisadora: *What?* (O que)?

Paula: No.. I know is areal (...) (Não... Eu sei é ...)

Pesquisadora: *Really?*

Paula: *Yes... I know* (...).

Paula: Naos teini si.

Paula: And dauns dauns te big! (E ... grande)!

Essa conversa não teve nenhuma ligação com os brinquedos na mesa, pois a aluna gesticulava e olhava para a pesquisadora como se estivesse contando uma história. Há uma predominância da fala egocêntrica, que permite orientar suas ações, como uma forma de oralização dos pensamentos (RABELLO; PASSOS, s/d).

c. Brincadeira Livre 03

No dia observado, Paula resolveu sentar-se a mesa, com os blocos coloridos com pessoas e árvores. Nesse dia, estavam na mesa Henrique, colega de classe, Paula e a pesquisadora/professora assistente. Paula esteve em silêncio até observar o colega e começar a rir por suas atitudes, em seguida começou um diálogo com a professora e com o colega. Podemos perceber que a aluna recorre à alternância de código, quando acha necessário para uma melhor compreensão do outro (MOZZILLO, 2009).

Paula: Hahaha (risadas).

Paula: Ela tinha um barrigão.

Pesquisadora: *What is that?* (O que é isso)?

Paula: *This is a lacinho.* (Isso é um lacinho).

Paula: *Put here, Henrique don't touch ok?* (Coloque aqui, Henrique não mecha certo)?

Paula: E *now...* hum... (E agora... hum)...

Paula: (...)

Paula: *Don't touch here.. don't touch.* (Não toque aqui... não toque).

Paula: *Out...*(Ai)...

Paula: Hahaha (risadas).

Paula: Miss, ele deitou no chão.

Paula: Votuni ciari (...).

Paula: O que? E enaodnaou (...) *playdought play ground to Henrique!* (O que? ... massinha parquinho para Henrique!)

Paula: Hahaha (risadas).

Paula: *É, I (...)* *don't touch* pra ele. (É, Eu ... não toque pra ele).

d. Brincadeira Livre 04

Novamente, a aluna Paula quis brincar com os objetos de casinha, escolhendo o copo e a jarra para interagir com a pesquisadora/professora assistente. Na mesa, estavam sentados mais quatro colegas de aula, conversando e interagindo, porém Paula não quis interagir com eles, voltando-se para a pesquisadora/professora assistente e iniciando um diálogo.

Paula: *É* minha flor.

Paula: *É* que pegaram minha flor.

Pesquisadora: *Ask him to give back to you.* (Pergunte para ele devolver para você).

Paula: *This is* laranjas. (Isso é laranjas).

Paula: Ai meu Deus.

Paula: Não não.

Paula: Ela me (...).

Mesmo não sabendo como construir a frase completa na língua inglesa, Paula mostrou seus conhecimentos, tentando manter um diálogo nessa língua. Em seguida, a aluna começou a oferecer o suco que havia preparado para a pesquisadora/professora assistente, permanecendo na língua inicial.

Paula: e *Orange Orange Orange... and cake too*. (E Laranja Laranja Laranja... e bolo também.)

Pesquisadora: *Hum. Delicious*. (Hum. Delícia.)

Logo após a encenação de beber o suco e comer o bolo, Paula pegou os brinquedos de volta e começou a utilizar a terceira língua, gesticulando e falando para si mesma. Quando esperava uma reação da pesquisadora/professora assistente olhava para ela com reafirmando a frase anterior.

Paula: (...)

Paula: *Einime ohnig playdought*. (... massinha).

Paula: *Is his the cloud*. (É ele a nuvem).

Paula: *it's a loutty. Loutty*. (Isso é ...).

Pesquisadora: *Really?* (Verdade)?

Paula: *Yes... I mise joinres* (...). (Sim... Eu ...).

Passeando pela sala de aula, antes de começar a observação, Paula sujou o joelho de tinta roxa. No momento em que reparou, comentou com ênfase de surpresa para a pesquisadora/professora assistente, apontando para o joelho e para o local que estava sujo de roxo.

Paula: *It's purple... ouamun over there*. (Isso está roxo... (...) lá).

Paula: *its over there purple*. (Isso está lá roxo).

Paula: *eunaso* (...) *purple*. (... roxo).

Após as falas, a aluna continuou apontando para o local, para ter certeza que a pesquisadora/professora assistente tivesse entendido o recado. Em seguida, começou a guardar os brinquedos, pois já estava na hora de outra atividade. Podemos perceber que há uma predominância na imitação da fala pela aluna Paula, no qual com o intuito de internalizar e utilizar a segunda língua, a aluna busca se comunicar da forma que internalizou as palavras e diálogos com a professora (RODRÍGUEZ, 2009)

e. Conclusão das Brincadeiras Livres de Paula

O que se destacou foi a terceira língua que utiliza: “a língua inventada”. É a combinação da língua inglesa com os sons que escuta das professoras, criando assim uma nova forma de comunicação, no qual só ela entende. Costuma usar nas brincadeiras livres, sozinha, utilizando-se da fala egocêntrica sem interesse social, ou com a professora assistente/pesquisadora, que para entender melhor essa linguagem, fingiu entender algumas questões para incentivar a aluna a conversar.

É notável que a aluna utilize uma linguagem própria na tentativa de fazer uma imitação da linguagem utilizada pela professora. Uma questão importante é que a aluna consegue adequar palavras da língua inglesa de forma a montar um contexto em suas conversas. Essa questão se confirma com as palavras utilizadas e alguns gestos que a aluna faz, apontando as cores quando fala ou o local quando quer dizer uma orientação.

Muitas vezes, a língua inventada surgiu como uma forma de contar história, gesticulando para compreender melhor. Quando procurava interagir com a professora, incluía algumas palavras em inglês e logo em seguida, continuava seu discurso nessa língua.

4.2.4 Bernardo

a. Brincadeira Livre 01

Na primeira observação, estavam disponíveis para o aluno quatro mesas com quatro brinquedos diferentes, sendo eles: fantoches, blocos de encaixe tamanho grande, livros e blocos lógicos. O aluno Bernardo logo escolheu brincar com os blocos de encaixe e começou a relatar as suas ações. Mas, ao perceber que estava falando na língua materna, a pesquisadora/professora assistente, resolveu perguntar na língua inglesa para ver qual seria a reação do aluno. Como afirma Vigotski (1929/1998), o papel do professor na educação bilíngue e multilíngue media o papel decisivo no ensino da fala e no desenvolvimento intelectual da criança, desse modo, a intervenção da professora auxilia de forma direta no processo de aprendizagem do aluno.

Bernardo: Vou colocar uma azul.

Bernardo: Uuhh (som de força).

Bernardo: Não consigo.

Pesquisadora: Try again. (Tenta de novo).

Bernardo: Consegui!

Bernardo: Agora.. isso.. eu consegui! Agora eu vou colocar essa.. não consigo.

Bernardo: Aaahh (som de força).

Pesquisadora: *What Color is this one?* (Qual cor é essa aqui)?

Bernardo: *Yellow.* (Amarelo).

Pesquisadora: *Green.* (Verde).

Bernardo: Aaahh uuurg (som de força).

Bernardo: Outro amarelo. Agora, agora azul.

Pesquisadora: *Which one Bernardo?* (Qual Bernardo)?

Bernardo: *Blue!* (Azul)!

O aluno Bernardo procura oralizar suas ações, com o intuito de mostrar para a professora o que está fazendo. Todas as vezes que fala uma frase, procura olhar a reação da professora e continuar a brincar. Algumas vezes, espera a reação do colega, como acontece em seguida:

Pesquisadora: *And this is?* (E esse é)?

Bernardo: *Yellow!* (Amarelo)!

Bernardo: Eu vou fazer grande!

Bernardo: Eu vou fazer bem grande, assim olha, desse tamanho (mostrando com os braços).

Boy: Tá vendo que não ta caindo. Se cair já era não é? Eu acho que vou tirar um pedaço.

Bernardo: Não vai cair não.

Boy: Eu... eu vou só tirar.

Bernardo: Aaarrhh (som de força).

Bernardo: É, não caiu.

Logo após, Bernardo volta sua atenção, novamente, para a pesquisadora/professora assistente, invertendo a situação de pergunta e resposta. Dessa vez, ele perguntava e a pesquisadora/professora assistente responderia as questões. Nas respostas, optou-se por responder, algumas vezes, de forma errada para observar qual seria a reação do aluno, que corrigiu todas as respostas. Houve uma mistura das palavras que o aluno sabia e estava escutando, tentando criar as frases da forma que acreditava ser correta. Em outras sessões, essas conversas ficaram difíceis de serem transcritas, por aparecer palavras semelhantes com a da aluna Paula, apenas com a sonoridade parecida com a língua inglesa. As palavras difíceis de serem transcritas estão sublinhadas.

Bernardo: *What is this?* (O que é isso)?

Pesquisadora: *Green.* (Verde).

Bernardo: *An other... another color?* (Outra cor)?

Pesquisadora: *Blue.* (Azul).

Bernardo: *And this another color?* (E essa outra cor)?

Pesquisadora: *Hum...Red?* (Hum... vermelho)?

Bernardo: *And this is a color?* (E essa é a cor)?

Pesquisadora: *Green.* (Verde).

Bernardo: *No, yellow.* (Não, amarelo).

Bernardo: *And this... this... this is a color?* (E essa... essa... essa é a cor)?

Pesquisadora: *Purple.* (Roxo)

Bernardo: *Green! And this is a color?* (Verde! E essa é a cor)?

Pesquisadora: *Blue!* (Azul)!

Bernardo: *Yes! And this is color?* (Sim! E essa é a cor)?

Pesquisadora: *Hum... green. No?* (hum... verde. Não)?

Bernardo: *Blue! And... color?* (Azul! E... cor)?

Pesquisadora: *Green?* (Verde)?

Bernardo: *Blue (Azul)! Ops caiu! Aqui, ta grande! Be ni a color (cor)? Yellow (Amarelo)!*

One a color (Uma cor)?

Pesquisadora: *Pink?* (Rosa)?

Bernardo: *Blue.* (Azul).

A medida que ia corrigindo, o aluno colocava as peças construindo uma torre. Bernardo, além de corrigir, tentou formar as frases na língua inglesa, construindo da forma que achava correto. Nesse dia, ficou claro que com o incentivo da pesquisadora/professora assistente para utilizar a língua inglesa, o Bernardo interagiu na mesma língua, recorrendo a língua materna apenas no momento de interação com o colega.

b. Brincadeira Livre 02

A brincadeira livre desse dia observada, o aluno Bernardo sentou-se ao lado da aluna Clara para brincar com blocos de encaixe tamanho grande. Por eles terem brincado juntos, será utilizada a mesma observação, porém com ênfase nas ações e falas do Bernardo. Na mesa estavam três crianças, sendo duas delas, Clara e Bernardo, e a pesquisadora/professora assistente.

Apesar de Clara tentar manter um diálogo com Bernardo, pois eles estavam construindo o mesmo brinquedo, Bernardo não respondeu nada, apenas colocou seus blocos, fazendo sons de força, demonstrando ser difícil encaixar as peças.

Clara: Chegamos perto!

Bernardo: Uuuhh (som de força).

Clara: Agora sim!

Bernardo: Aaahh (som de força).

Os blocos caíram no chão, desmontando toda a torre e gerando muitas risadas. Em seguida, as crianças começaram a conversar utilizando a língua portuguesa:

Bernardo: Caiu!

Boy: Tem que fazer tudo de novo!

Clara: Vou ter que fazer tudo de novo! Vou fazer com todas as peças agora!

Bernardo: Uuhh (som de força)

Pesquisadora: *Where are you?* (Onde está você)?

Clara: Embaixo da mesa... pegar as peças...

Pesquisadora: *What's that Clara?* (O que é isso Clara)?

Clara: *Tower...* (Torre)...

Quando percebeu a interação da colega com a pesquisadora/professora assistente, o aluno Bernardo utilizou o inglês para se comunicar, lembrando uma das brincadeiras que costumava fazer: mostrar as cores.

Bernardo: *Miss... Green!* (Professora... verde)!

Após, a torre acabou sendo destruída, o que gerou muitos risos entre as crianças. Nesse dia, o aluno Bernardo não quis interagir verbalmente com seus colegas, ficou apenas brincando junto, para construir uma torre cada vez maior. Quando resolveu interagir com seus pares, utilizou a língua materna, mas ao ouvir a colega falando em inglês, Bernardo procurou interagir nessa língua. Mesmo assim, o aluno passou mais tempo quieto, fazendo apenas sons de força para poder cumprir o objetivo de fazer uma torre alta. A interação entre

pares influencia no aprendizado das crianças, porém percebemos que Bernardo não quis se comunicar, apenas participou da interação sem utilizar a fala.

c. Brincadeira Livre 03

Nesse dia observado, estavam disponíveis os blocos de encaixe tamanho médio, folhas e lápis de cor, fantoches e animais. Bernardo escolheu novamente os blocos de encaixe para brincar. Sentados a mesa estavam Bernardo, colega de classe e a pesquisadora/professora assistente. A conversa surgiu, naturalmente, entre os alunos, não precisando de nenhuma intervenção.

Bernardo: Ohh.

Boy: Eu vou fazer um bem grandão, desse tamanho.

Bernardo: Eu vou fazer um bem grande assim oh, desse tamanho.

As crianças começaram a competir para ver quem iria fazer o maior brinquedo, mostrando os tamanhos desejados com os braços e pegando o maior número de peças possíveis.

Boy: Eu vou fazer um desse tamanho igual a boca de um jacaré.

Bernardo: Eu vou fazer bem grandão.

Bernardo: Ufftt (som de força).

Bernardo: Eu vou fazer bem grande.

Bernardo: Aaahrr (som de força).

Como forma de intensificar sua ação, Bernardo demonstrou gostar de fazer sons de força, como se fosse difícil alcançar o objetivo, mesmo com blocos menores que, das últimas vezes.

Boy: Olha como o meu tá grande.

Bernardo: Uuuuh (som de força).

Bernardo: Eu não alcanço.

Bernardo: Uuuuuuhhhh (som de força).

Boy: Toma esse aqui.

Bernardo: Olha.. um monstro grande.

Boy: Vamos derrubar?

Em seguida, todos os blocos caem, fazendo um barulho na sala, gerando muitas risadas. Bernardo voltou a brincar com os blocos, mas dessa vez sem diálogos, apenas com sons de força e blocos desmontando no chão. Com esse colega de classe, Bernardo interagiu bastante, pois estavam competindo para fazer o brinquedo mais alto. Mas em nenhum momento o aluno procurou utilizar a língua inglesa, estabelecendo um contato somente na língua materna. Bernardo apresentou-se como um ser bilíngue que escolhe quais línguas lhe convém para manter o diálogo, podendo, às vezes, utilizar apenas uma delas (ZIMMER, FINGER, 2008).

d. Brincadeira Livre 04

Mais uma vez, Bernardo decidiu brincar com os blocos, sendo dessa vez os coloridos com bonecos e árvores, não se interessando pelos outros brinquedos espalhados pelas mesas. Na mesa escolhida estavam presentes a pesquisadora/professora assistente, Bernardo e um colega da sala. O diálogo começou sem nenhuma intervenção anterior. Baseados na ideia de Vigotski (*apud* PONTECORVO; ALLEJO; ZUCCHERMAGLIO, 2005) destacamos a importância da interação da criança e de um adulto ou de um par mais experiente, pois estes compartilham informações e tarefas que são interiorizadas pelos alunos.

Bernardo: Humm... eu vou fazer.

Boy: Eu vou fazer um presente pra você *Miss*.

Bernardo: Um presente pra você.

Boy: Não é pra você, é pra *Miss*.

Bernardo: Esse é o meu presente *Miss*.

O início da conversa é marcado pela presença de uma mudança de códigos linguísticos, passando da língua portuguesa para a inglesa, quando chamam a professora de *Miss*. Essa ação não é feita de propósito, pois os alunos já internalizaram que, ao se relacionar com a professora, utilizam a palavra *Miss*, ou seja, mesmo com a predominância da língua materna nas falas, as crianças chamam a professora de *miss*, ocorrendo assim o *codeswitching* (mudança de código). Há também uma competição entre os alunos pela atenção da professora, no caso, a pesquisadora.

Boy: Eu.. eu vou fazer.

Bernardo: Oh miss. Olha.

Boy: É seu presente!

Bernardo: O que tem dentro?

Boy: Não é seu. É da *miss*!

Pesquisadora: *Thank you!* (Obrigada)!

Bernardo: Eu vou fazer um outro presente.

Bernardo: É meu presente.

Após a disputa de atenção pelo presente que iriam fazer ou não, Bernardo chama a atenção da pesquisadora/professora assistente para o que ele estava construindo, utilizando a língua materna, mas recorrendo ao *codeswitching* para se referir à uma moto.

Bernardo: O *miss*!

Bernardo: *Miss* oh!

Bernardo: Você faz o mato?

Pesquisadora: *What?* (O que)?

Bernardo: *Motocycle...* (Moto)...

Pesquisadora: *To put the tree?* (Para colocar a árvore)?

Bernardo: *Noo... a Motocycle!* (Não... a moto!) (fazendo uma rampa para brincar com a moto),

Bernardo: Assim escorrega...

Bernardo: Consegui!

Bernardo, satisfeito em brincar com os blocos resolveu, por conta própria, a mudar de mesa. Esse ato incentivou o outro aluno que também foi junto. Dessa vez, Bernardo escolheu a mesa dos animais, estabelecendo um diálogo com o colega.

Boy: Vamos brincar!

Bernardo: Vamos! Ah caiu os animais!

Boy: Ah!

Bernardo: Os animais caiu!

Bernardo: *Cow e bear.* (Vaca e urso).

Bernardo: Leão... *lion* (leão). Tigre.

Pesquisadora: *Tiger.* (Tigre)

Bernardo: Tiger (tigre)... grrr... Ai meu dedo!

Nesse dia observado, o aluno Bernardo recorreu bastante à língua inglesa, misturando as palavras já intrínsecas ao seu vocabulário. Ele interagiu bastante com o outro aluno, com o predomínio da língua materna.

e. Conclusão das Brincadeiras Livres de Bernardo

O aluno Bernardo interagiu bastante com os amigos, utilizando a língua materna como forma principal. Quando questionado, utiliza algumas palavras do cotidiano, mas sempre recorrendo à língua materna quando esquece. Nas brincadeiras livres, costumava interagir com a pesquisadora/professora assistente, sendo um ponto positivo por melhorar sua frequência de palavras na língua inglesa.

Esse aluno também mostrou que gosta de brincar com os amigos, mas para isso não precisa se comunicar de forma oral. Em um dos dias observados, Bernardo não se comunicou com os colegas, apenas brincou bastante e fez sons de força para encaixar os blocos.

Na relação com seus pares, foi possível observar que a língua portuguesa está bem presente, como a linguagem principal para se comunicar. O inglês aparece nas relações verticais, ou seja, com as professoras, no qual o aluno busca aprender novas palavras e instiga a professora a participar da brincadeira. Podemos notar que em um dos dias observados, o aluno procurou estabelecer uma brincadeira de pergunta e respostas, na qual ele era o questionador. Essa interação ocorreu toda na língua inglesa e, nos momentos de dúvida, o aluno acabava inventando algumas palavras e suas pronúncias.

4.2.5 Conclusão Geral das Brincadeiras Livres

O uso da língua inglesa, nesse momento, foi bastante escasso, pois houve uma preferência dos alunos a brincar e interagir na língua materna. Na relação entre pares foi notada a presença forte da língua materna como guia e fundamental para manter o diálogo, aparecendo algumas palavras na língua inglesa que já estão presentes no vocabulário das crianças. Já na interação com a pesquisadora/professora assistente, mesmo essa só falando na língua inglesa, alguns alunos permaneceram na língua materna, sendo poucos que se sentiram instigados a tentar manter um diálogo na segunda língua. Vale ressaltar que a pesquisadora/professora assistente fez parte dessa pesquisa por estar presente na sala de forma a observar e cuidar dos alunos, tendo que interferir em alguns momentos para conduzir a sala de aula.

Como podemos perceber no momento de brincadeira livre, as crianças têm um espaço destinado para interagir com os brinquedos a sua escolha, podendo criar uma interação com o outro (ou não), ressaltando que a interação seja com o par ou uma pessoa mais experiente, é fundamental para a aprendizagem da linguagem oral (ANZIEU *apud* BORGES; SALOMÃO, 2003). Esse fato apareceu nos nossos dados, quando os alunos interagiram e um acaba incentivando o outro a tentar utilizar a língua inglesa.

A interação estabelecida com a pesquisadora/professora assistente, de uma aprendizagem e internalização da linguagem oral, é uma atividade de compartilhamento intensivo e construção de conhecimento para ambos (PONTECORVO; ALLEJO; ZUCCHERMAGLIO, 2005). Os participantes procuraram essa interação para aprender e utilizar a língua inglesa demonstrando que estavam aprendendo o código para a pesquisadora/professora assistente através de histórias, brincadeiras e até perguntas e respostas.

A fala egocêntrica foi vista em situações que os participantes procuraram estabelecer e delimitar suas ações (CAVATON; BARBATO, 2011). Em algumas delas, outras crianças sentiram-se incentivadas com o assunto, estabelecendo assim um diálogo.

Como relatam Vigotski (1987) e El’Konin (1999), anos mais tarde, a brincadeira do faz de conta é uma forma de aprendizagem na qual a criança aprende, além da cultura, uma forma de socialização. A brincadeira do faz-de-conta é considerada um processo de ensino-aprendizagem rico em detalhes, valores, significações e conhecimentos prévios das crianças. Podemos perceber que, dessa forma, nossos alunos aprendem a segunda língua de forma significativa, com atividades e brincadeiras.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

O estudo atento das teorias relativas ao tema do Trabalho de Conclusão de Curso - TCC auxiliou nas análises e discussões dos dados. Sem dúvida, o meu olhar para a interação aluno/professor e aluno/aluno mudou de forma a ser mais cauteloso e detalhista, entendendo melhor as atitudes tomadas. As observações feitas após esse estudo estão acrescidas de informações e detalhes que anteriormente não consideraria relevante.

Podemos perceber que há uma predominância do uso da língua inglesa pelas crianças de três anos nas atividades dirigidas. Nesse momento, a professora incentiva, instiga e auxilia o aluno a participar de forma comunicativa da atividade. De uma forma lúdica, as estratégias utilizadas (música, perguntas e respostas) são apropriadas para a idade. A professora utiliza sempre a linguagem inglesa, mesmo com algumas falas dos alunos na língua materna. A forte presença da professora e do inglês promove o uso das línguas pelos alunos, ocorrendo somente em frases espontâneas o fenômeno do *codeswitching*.

Nas atividades livres, por serem atividades com total liberdade para escolher os brinquedos e as interações que os alunos vão estabelecer, a linguagem materna é extremamente forte, sendo dominante nas falas dos alunos. O *codeswitching* ocorre com frequência, principalmente, com as palavras da segunda língua que já estão intrínsecas no vocabulário do aluno. Há uma preferência de interação com os colegas, porém a professora não é deixada de lado, recorrendo a ela sempre que necessário ou quando querem manter um diálogo.

Um caso específico foi o da aluna que manteve seus diálogos e interações com a professora, tentando se expressar na segunda língua e, com isso, criando uma terceira língua. Esse fato é uma forma de aprendizagem significativa, conhecida por imitação, no qual ela imita gestos, sons e musicalidade da língua inglesa. Como um achado, essa aluna mostrou a importância de ensinar a língua nas atividades livres, com frases espontâneas e que, mesmo sem conseguirmos entender, devemos incentivar a se comunicar cada vez mais, pois há uma melhora significativa em seu vocabulário.

A fala egocêntrica surge nas duas línguas como orientadora e reguladora das ações das crianças, auxiliando em suas ações e, em alguns casos, iniciando um diálogo com o colega ao lado.

Vale ressaltar que seria de grande aproveitamento da aquisição da língua inglesa, se os professores comesçassem a instigar e incentivar os alunos a utilizá-la nas atividades livres. Esse momento é marcado por grandes significados, valores, interações e

falas espontâneas que, algumas vezes, não são valorizados. Desse modo, com uma boa estratégia e influência da professora, as crianças irão aprender a segunda língua de maneira interativa e divertida.

Esta pesquisa é relevante, pois ajudará tanto as professoras quanto os pais a entenderem melhor como ocorre o processo de aquisição da segunda língua pelo aluno, compreendendo a forma de utilização das línguas, sua comunicação com seus pares e professores. Lembrando, também, que não ocorre nenhum prejuízo de aprendizagem em qualquer uma das línguas.

EXPECTATIVAS PROFISSIONAIS FUTURAS

No momento em que ingressei no curso de Pedagogia, procurei cursar disciplinas de diversas áreas para conhecer, aprender e descobrir os mais variados campos de atuação de uma pedagoga. Identifiquei-me bastante com a Educação Infantil, a Alfabetização, a Orientação Educacional e a Psicologia.

Durante a realização do curso, tive a oportunidade de trabalhar em duas escolas bilíngues, uma em Juiz de Fora – MG e outra em Brasília – DF. Cada escola apresenta uma abordagem do que consideram bilinguismo. Essa experiência influenciou bastante na escolha do tema da monografia e mostrou o vasto campo existente que continua a me instigar para prosseguir o estudo no assunto.

Três campos parecerem que irão povoar os meus estudos, após receber o meu diploma de Pedagogia, Psicopedagogia, Educação Infantil e Educação Bilíngue. Naturalmente que a empolgação de estar sendo graduada me mostra uma variedade de direções e, também de forma natural, cada um dos campos poderá abrir outras frentes que venham a consumir mais tempo que o imaginado para chegar ao conhecimento desejado.

Como disse em meu memorial, o curso de Pedagogia é apaixonante e me conquistou de tal forma que me motiva a estudar mais e a aprofundar em mais áreas. Outra área que se apresenta como desafiante e extremamente moderna é a de Educação a Distância.

Apesar da empolgação, tenho os pés no chão ao entender que, nos dias atuais, a possibilidade de estagnar meus estudos não é cabível, do mesmo modo não vislumbro quando vou terminá-los, pois acredito que se quero falar a língua dos meus alunos, tornando as aulas melhores, devo estar sempre me atualizando e envolvida com os melhores teóricos e estudos. Hoje estou certa de que o tema do meu TCC e a Pedagogia, em geral, estarão sempre presentes em todos meus caminhos.

No prosseguimento dos estudos, desejo a realização de Pós-graduação “lato” e “stricto sensu”, no Brasil e no Exterior, por entender que a bagagem necessária para o desempenho profissional se acumulará junto com o tempo de vivência no trabalho. A ideia inicial é uma pós graduação na área de Psicologia ou Psicopedagogia, pois acredito que muitos alunos estão sendo taxados com doenças e problemas psicológicos por educadores que desconhecem o assunto. Desse modo, acredito que aprofundando meus estudos nessa área poderei auxiliar meus colegas.

Pretendo investir em um mestrado pelo Euromine, na França, Espanha e Portugal, sobre educação à distância, no qual minha prima cursou, pois me interesse pelo

tema e tenho facilidade de lidar com as tecnologias. Caso não consiga seguir esse caminho, pretendo buscar um mestrado de Educação Infantil de preferência na Inglaterra, por eu já ter a língua inglesa e por ser um grande país envolvido com as novas metodologias de educação.

A minha ideia de ir para o exterior estudar é por ter melhores condições de ensino lá e poder trazer esses conhecimentos para o Brasil, de modo a auxiliar e investir em uma Educação Brasileira melhor.

Por fim e o mais importante, pretendo seguir minha carreira sendo professora, atuando em sala de aula, pois é dessa forma que me sinto realizada.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- BARBIER, René. **A pesquisa-ação**. Tradução de Lucie Didio. Brasília:Liber Livro Editora, 2007.
- BARROS, Ana C. C. SEVERINO, Isa M. V. **A importância da linguagem no desenvolvimento psíquico do indivíduo**. 2005. Disponível em: <<http://genese.com.sapo.pt/artigos/AImportanciaDaLinguagem.pdf>> Acesso em: 15/04/2012.
- BERK, Laura E. **Why Children Talk to Themselves**. Scientific American. November 1994. pp 78-83.
- BORGES, Lucivanda Cavaltante; SALOMÃO, Nádia Maria Ribeiro. **Aquisição da Linguagem Considerações da Perspectiva da Interação Social**. Psicologia:Reflexão e Crítica, 2003, 16(2), pp. 327-336. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/prc/v16n2/a13v16n2.pdf>> Acesso em: 15/04/2012.
- BRUNER, Jerome. From Communication to Language: a Psychological Perspective. **Cognition** 3, p. 255-287, 195. 1975.
- CAVATON, Maria Fernanda Farah. **A mediação da fala, do desenho e da escrita na construção de conhecimento da criança de seis anos**. 2010. 174 f. Tese (Doutorado em Processos de Desenvolvimento Humano e Saúde)-Universidade de Brasília, Brasília, 2010. Disponível em : <<http://repositorio.bce.unb.br/handle/10482/8177>>. Acesso em 16/04/2012.
- CAVATON. Maria Fernanda Farah. BARBATO, Silviane. **A fala egocêntrica da criança de seis anos na construção coletiva da escrita**. Revista Eletrônica Acolhendo a Alfabetização nos Países de Língua Portuguesa, 2011. Disponível em: <www.acoalfaplp.net> Acesso em: 13.09.2012
- COLE, Michael; COLE, Sheila R. **O desenvolvimento da criança e adolescente**. Tradução de Magda França Lopes. 4. ed. Porto Alegre: Artmed, 2003.
- CRESWELL, John W. **Projeto de Pesquisa: Métodos qualitativo, quantitativo e misto**. Tradução Luciana de Oliveira da Rocha. 2ª. Ed Porto Alegre: Artmed, 2007. p248.
- EL' KONIN. **The Evolution of Developmental Psychology**. Journal of Russian and East European Psychology. nov/dec 1999, vol. 37, n. 6.
- FERNANDES, Vera Lúcia Penzo. **Uma leitura sócio-histórica da imitação no processo de Ensino e Aprendizagem**. 2005. Universidade Federal do Mato Grosso do Sul – UFMS.
- GUIMARAES, Eduardo. **O multilingüismo e o funcionamento das línguas**. Dossiê Línguas do Brasil n.6 jan/fev de 2007. Disponível em: <<http://www.labjor.unicamp.br/patrimonio/materia.php?id=212>> Acesso em 14/04/2012
- MENALI, Daniela da Silva. **Considerações sobre o Comportamento Discursivo de Uma Professora Surda Bilingue**. Disponível em: <www.bibliotecadigital.unicamp.br/document/?down=41004> Acesso em 15/04/2012.

MOZZILLO, Isabella. **O code-switching**: Fenômeno Inerente ao Falante Bilíngue. 2009. PAPIA, 19, p.185 – 200.

PEREIRA, Maria Ceres, ANGENS, Juliane Saschner. Monolinguismo vs Bilinguismo. In: FIUZA, Alexandre; OLIVEIRA, Sandra (Org.). **O bilinguismo e seus reflexos na escolarização do Oeste do Paraná**. Cascavel – PR: Editora Universitária/EDUNIOESTE, 2006. p. 21-34. Disponível em: <<http://www.mceres.net/m-vs-b.htm>>. Acesso em: 02/04/2012.

PONTECORVO, Clotilde; AJELLO, A. M.; ZUCCHERMAGLIO, C. **Discutindo Se Aprende**: Interação Social, Conhecimento e Escola. Artmed, 2005. 296p.

RABELLO, E.T. e PASSOS, J. S. **Vygotsky e o desenvolvimento humano**. Disponível em <<http://www.josesilveira.com>> Acesso em: 10/05/2012.

RODRIGUES, Charlene de Oliveira. **A Construção das Rotinas: Caminhos para uma Educação Infantil de Qualidade**. 2009. 137 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de Brasília. Disponível em: <<http://repositorio.bce.unb.br/handle/10482/3943>>. Acesso em 16/04/2012.

RODRÍGUEZ, Cintia. **O Nascimento da Inteligência**: do ritmo ao símbolo. Tradução Valério Campos. – Porto Alegre: Artmed, 2009. 280p.

SILVA, Alaídes Pereira da. **Diálogo e Qualidade na Educação Infantil: Um Estudo de Relações na Sala de Aula**. 2006. 98 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de Brasília. Disponível em: <<http://repositorio.bce.unb.br/handle/10482/5037>>. Acesso em 16/04/2012.

VIGOTSKI, Lev S. **Pensamento e linguagem** (Tradução de J. L. Camargo). São Paulo: Martins Fontes, 1987.

VIGOTSKI, Lev S. **A formação social da mente**. 6ª ed., Tradução de J. Cipolla Neto, L. S. M. Barreto e S. C. Afeche. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

VIGOTSKI, Lev S. **Sobre a questão do multilinguismo na infância**. Artigo do livro O desenvolvimento intelectual das crianças durante o processo de aprendizagem, 1929. Tradução de Zóia Prestes. Rio de Janeiro, outubro de 2003.

ZIMMER, Marcia C. FINGER, Ingrid. **Do Bilinguismo ao Multilinguismo**. Revista Virtual de Estudos da Linguagem – ReVEL – Vol. 6. n. 11. ago. 2008. Disponível em: <http://www.revel.inf.br/site2007/_pdf/12/artigos/revel_11_do_bilinguismo_ao_multilinguismo.pdf>. Acesso em: 14/04/2012.