



UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA  
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS, ARTES E LETRAS  
MESTRADO PROFISSIONAL EM LINGUÍSTICA E ENSINO

SAMANTHA JOYCE FERREIRA WANDERLEY DA SILVA

**O PAPEL DA GESTUALIDADE NA EDUCAÇÃO INFANTIL EM AULAS DE  
LÍNGUA INGLESA**

JOÃO PESSOA  
2022

SAMANTHA JOYCE FERREIRA WANDERLEY DA SILVA

**O PAPEL DA GESTUALIDADE NA EDUCAÇÃO INFANTIL EM AULAS DE  
LÍNGUA INGLESA**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação do Mestrado Profissional em Linguística e Ensino (MPLE), da Universidade Federal da Paraíba, como requisito de grau de mestre em Linguística e Ensino.

**Linha de pesquisa:** Teorias Linguísticas e Métodos.

**Aprovada em 13 de dezembro de 2022.**

BANCA EXAMINADORA

*M. Cavalcante*

---

Profa. Dra. Marianne Carvalho Bezerra Cavalcante  
(Orientadora - MPLE/UFPB)

*M. Cavalcante*

---

Profa. Dra. Evangelina Maria Brito de Faria  
(Examinadora interna - MPLE/UFPB)

*José Moacir Soares da Costa Filho*

---

Prof. Dr. José Moacir Soares da Costa Filho  
(Examinador externo - IFPB)

JOÃO PESSOA  
2022

**Catálogo na publicação**  
**Seção de Catalogação e Classificação**

S595p Silva, Samantha Joyce Ferreira Wanderley da.

O papel da gestualidade na educação infantil em aulas de língua inglesa / Samantha Joyce Ferreira Wanderley da Silva. - João Pessoa, 2022.

77 f.: il.

Orientação: Marianne Carvalho Bezerra Cavalcante.  
Dissertação (Mestrado) - UFPB/CCHLA.

1. Educação bilíngue. 2. Aquisição de segunda língua. 3. Aspectos multimodais. 4. Gestualidade.  
I. Cavalcante, Marianne Carvalho Bezerra.

UFPB/BC

CDU 37:8(043)

**Para Ricardo, Sama, Wando, Bela (*in  
memoriam*), Aurora, Marie e Elizete (*in  
memoriam*).**

## AGRADECIMENTOS

Primeiramente, gostaria de agradecer a Deus e a minha família, por ter me dado todo suporte e ter entendido que eu precisava passar as tardes em frente ao computador assistindo às aulas, ou mesmo tarde da noite lendo e escrevendo as pesquisas e as dissertações.

À minha mãe Sama, por me mostrar a força que nós mulheres temos e por sempre estar ao meu lado nas minhas decisões.

Ao meu pai Wanderilson, por acreditar em mim e me mimar sempre quando eu preciso.

Ao meu esposo Ricardo, que quando comecei o mestrado ainda éramos noivos e recém formados, por estar ao meu lado e conseguir me acalmar nas minhas crises de ansiedade e nos momentos em que não conseguia acreditar no meu potencial. Eu te amo e essa dissertação faz parte da nossa história.

À Elizete (*in memoriam*), mais conhecida como Voinha, por cuidar de mim quando era pequena e por sempre me incentivar a estudar e a buscar o melhor de si e o melhor para si. Onde quer que a senhora esteja, espero que esteja orgulhosa da neta que ajudou a criar.

A Bela (*in memoriam*), Aurora e Marie, que mesmo não conseguindo entender essas frases, me ajudaram muito a me acalmar, além de serem famosas durante as aulas online quando apareciam na câmera.

Ao MPLE, por me proporcionar um crescimento e amadurecimento gigantesco na minha parte acadêmica e por fazer de mim uma professora mais atenta a como ser melhor a cada dia.

À minha orientadora, profa. dra. Marianne Cavalcante, que mesmo distante, conseguiu me guiar na escrita desta dissertação.

Não posso deixar de agradecer também as responsáveis dos meus dois alunos analisados nesta pesquisa, Erika e Elizabeth, por confiarem em mim e autorizarem a utilização dos dados das gravações das aulas.

Por fim, agradeço a todos os professores do programa e aos professores dra. Evangelina Faria e dr. José Moacir, por suas contribuições para a melhoria desta pesquisa.

## RESUMO

O crescimento no número de escolas nos últimos três anos que vêm implementando o currículo bilíngue está aumentando gradativamente. A escolha pelo ensino da língua inglesa como língua-alvo nos programas bilíngues se dá pela compreensão que a língua inglesa se tornou uma língua-franca, isto é, aquele idioma que é escolhido como forma de unir diversos povos no intuito de haver uma melhor compreensão. Entretanto, quando vamos observar como se dá a aquisição de uma nova língua(linguagem), é possível perceber que, atrelada à fala, a gestualidade tem um papel fundamental para compreensão da mensagem transmitida como todo. Com isso, esta pesquisa teve como objetivo geral analisar como a gestualidade facilita o processo de aquisição da segunda língua. É importante também elencar que os objetivos específicos trazidos em pauta foram os de observar os padrões de interação entre a professora e os alunos com foco na gestualidade; destacar o papel da gestualidade na sala de aula virtual; e por fim, observar quais gestos possuíram maior preponderância nas gravações utilizadas. As aulas analisadas nesta pesquisa foram cedidas por uma escola da rede privada de ensino, situada na cidade do Paulista, Região Metropolitana do Recife. A turma escolhida foi a do Infantil III, sendo algumas aulas do quarto bimestre as selecionadas para serem expostas aqui. Desse modo, as aulas dos dias 12/11/2020, 13/11/2020, 10/12/2020, 11/12/2020 e 04/01/2021 foram eleitas, tendo em vista um espaçamento de quase um mês de diferença. Como intuito de empoderar esta pesquisa, foram utilizados os escritos de Vygotsky (1978; 2002; 2009), nos quais discorrem que a língua(gem) é dada através das interações sociais. A respeito do bilinguismo e educação bilíngue a discussão de Bialystok (2003), Grosjean (2008), Krashen (1978; 1981; 1985) foram trazidas. Para poder discernir a diferença entre escolas bilíngues, escolas com projeto bilíngue e escolas internacionais foi trazido o trabalho de Carvalho, Coutinho e Oliveira (2018). Por fim, acerca da multimodalidade e da gestualidade foram trazidos os estudos de McNeill e Kendon (1985), Kendon (1982), McNeill (1985; 1992; 2000; 2002) além de Fonte e Cavalcante (2016). Tomasello (2019) também foi discutido aqui quando fala sobre as cenas de atenção conjunta. Durante o percurso da análise das aulas, procurou-se discutir o papel da gestualidade nos discursos da professora. Após as análises, foi identificado que os gestos que apresentaram maior frequência no discurso foram os gestos dêiticos de McNeill (1985; 1992; 2000; 2002), observando que, apesar de todo o contexto de isolamento social vivido no período de análise das aulas, foi possível observar uma aquisição da língua inglesa pelos alunos de forma que eles puderam assimilar e reproduzir os vocabulários trabalhados durante as aulas. Assim, espera-se que esta pesquisa possa abrir um pouco mais as portas para análises e inserção da gestualidade na prática do docente de segunda língua e que mais pesquisas sejam realizadas nesse campo dentro do contexto brasileiro.

**Palavras-chave:** Educação bilíngue; aquisição de segunda língua; aspectos multimodais; gestualidade.

## ABSTRACT

The growth in the number of schools in the last three years that have been implementing the bilingual curriculum is gradually increasing. The choice for teaching the English language as a target language in bilingual programs is given by the understanding that the English language has become a lingua franca, that is, a language which is chosen as a way to unite different peoples in order to have a better understanding. However, when we observe how the acquisition of a new language occurs, it is possible to realize that, linked to speech, gestures play a fundamental role in understanding the message transmitted as a whole. Thus, this research aimed to analyze how gestures facilitate the process of acquisition of the second language. It is also important to list that the specific objectives brought on the agenda were to observe the patterns of interaction between teacher and students focusing on gestures; to highlight the role of gestures in the virtual classroom; and finally observe which gestures had greater preponderance in the recordings used. The classes analyzed in this research were provided by a private school, located in the city of Paulista, Metropolitan Region of Recife. The chosen team was the Infantil III, and some classes of the fourth bimester were selected to be analyzed here. Thus, classes of 12/11/2020, 13/11/2020, 10/12/2020, 11/12/2020 and 04/01/2021 were elected, in view of a spacing of almost one month difference. In order to empower this research, the writings of Vygotsky (1978; 2002; 2009) were used, in which they discuss that language is given through social interactions. Regarding bilingualism and bilingual education the discussion of Bialystok (2003), Grosjean (2008), Krashen (1978; 1981; 1985) were also brought up. To be able to discern the difference between bilingual schools, schools with bilingual project and international schools, it was brought about by the research of Carvalho, Coutinho and Oliveira (2018). Finally, about multimodality and gestures, the studies of McNeill and Kendon (1985), Kendon (1982), McNeill (1985; 1992; 2000; 2002) and Fonte e Cavalcante (2016) were led. Tomasello (2019) was also discussed here when talking about the scenes of joint attention. During the course of the analysis of the classes, it was aimed to discuss the role of gestures in the teacher's speeches. After the analysis, it was identified that the gestures that showed the highest frequency in speech were the deictic gestures of McNeill (1985; 1992; 2000; 2002), despite all the context of social isolation lived in the period of analysis of the material, it was possible to observe an acquisition of the English language by the students so that they could assimilate and reproduce the vocabularies worked during the classes. Thus, it is expected that this research can open a little more doors for analysis and insertion of gestures in the practice of second language teachers and that more research should be carried out in this field within the Brazilian context.

**Keywords:** Bilingual education; second language acquisition; multimodal aspects; gestures.

## LISTA DE QUADROS E GRÁFICOS

<b>Quadro 1:</b> Trajetória do desenvolvimento da linguagem .....	21
<b>Quadro 2:</b> Conceituação dos gestos por Kendon (1982).....	24
<b>Quadro 3:</b> Continuums de Kendon 1, 2, 3 e 4.....	25
<b>Quadro 4:</b> Resumo das aulas analisadas.....	32
<b>Quadro 5:</b> Fragmento 1 .....	33
<b>Quadro 6:</b> Fragmento 2.....	34
<b>Quadro 7:</b> Fragmento 3.....	37
<b>Quadro 8:</b> Fragmento 4.....	47
<b>Quadro 9:</b> Fragmento 5.....	49
<b>Quadro 10:</b> Fragmento 6.....	54
<b>Gráfico 1:</b> Gestos presentes nas aulas analisadas.....	59

## **LISTA DE ABREVIATURAS**

**A1** - Aluna 1

**A2** - Aluno 2

**BNCC** - Base Nacional Comum Curricular

**L1** - Língua Materna; língua um.

**L2** - Segunda língua

**LE** - Língua Estrangeira

## SUMÁRIO

<b>1</b>	<b>INTRODUÇÃO.....</b>	<b>11</b>
<b>2</b>	<b>LINGUAGEM E SOCIEDADE .....</b>	<b>15</b>
<b>2.1</b>	<b>Linguagem, cognição e sociedade.....</b>	<b>15</b>
<b>3</b>	<b>BILINGUISMO E EDUCAÇÃO BILÍNGUE.....</b>	<b>18</b>
<b>3.1</b>	<b>Bilinguismo.....</b>	<b>18</b>
3.1.1	Stephen Krashen.....	18
<b>3.2</b>	<b>O aprendiz de L2.....</b>	<b>20</b>
<b>3.3</b>	<b>A concepção da escola bilíngue.....</b>	<b>22</b>
<b>3.4</b>	<b>Escolas com projeto bilíngue.....</b>	<b>23</b>
<b>3.5</b>	<b>Escolas internacionais.....</b>	<b>23</b>
<b>4</b>	<b>A MULTIMODALIDADE E A GESTUALIDADE .....</b>	<b>24</b>
<b>4.1</b>	<b>O <i>continuum</i> gestos de McNeill.....</b>	<b>26</b>
<b>4.2</b>	<b>Cenas interativas.....</b>	<b>27</b>
<b>5</b>	<b>PERCURSO METODOLÓGICO.....</b>	<b>29</b>
<b>5.1</b>	<b>Sujeitos da pesquisa.....</b>	<b>29</b>
<b>5.2</b>	<b>A aula.....</b>	<b>30</b>
<b>6</b>	<b>COMPREENDENDO AS AULAS E ANALISANDO-AS.....</b>	<b>32</b>
<b>7</b>	<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>	<b>58</b>
<b>8</b>	<b>REFERÊNCIAS.....</b>	<b>60</b>
	<b>ANEXOS</b>	<b>65</b>

## 1 INTRODUÇÃO

Estar em contato com uma língua diferente da sua língua materna é um hábito que se tornou rotineiro. Se pararmos para observar a grande carga de palavras emprestadas de outra língua no nosso dia a dia, percebemos que, mesmo sem querer, já utilizamos palavras simples ou mesmo frases em outras línguas.

O grande número de palavras utilizadas em língua inglesa dentro do nosso cotidiano se deu principalmente pela expansão da internet e da rede mundial de computadores. Além disso, depois da metade do século XX, a língua inglesa tornou-se cada vez mais utilizada pelo fato de ser a língua que carregava/carrega um grande poder comercial de utilização - que anteriormente era dado pelo francês, sendo utilizado pelas elites e como a principal língua estrangeira dentro dos currículos nas escolas (WENZEL, 2017). Durante a Segunda Guerra Mundial, o ensino de língua estrangeira passou a ter uma visão bem mais aprofundada diante da alta necessidade de comunicação entre os "os inimigos". Ademais, outro ponto importante a se trazer é que nesse mesmo período, as pesquisas sobre ensino de línguas estrangeiras e de segundas línguas também criaram forças para tomar as universidades e as escolas de idiomas (LEFFA, 1988).

Por muito tempo o investimento em ensino de segunda língua era bastante caro no Brasil e isso fez com que somente aqueles que possuíam maior renda pudessem ter acesso ao ensino de uma segunda língua de forma comunicativa, enquanto a maior parte da população que frequentava a escola “encontrava-se” com a LE (língua estrangeira) de forma instrumental, focada principalmente na leitura e escrita para vestibulares (MARCELINO, 2009).

Num movimento recente, um número significativo de escolas passou a adotar a proposta de “ensino bilíngue”, isto é, passou a trazer em seu cronograma uma vivência da língua estrangeira similar àquela vista em cursos de idiomas de alto renome. Em meados de 2020, somente na Região Metropolitana do Recife, percebeu-se que ao menos quatro escolas privadas passaram a conveniar-se a programas de educação bilíngue, como os colégios Patrícia Costa, Evoluir Júnior e Menino Jesus e a Escola Paroquial Nossa Senhora de Fátima.<sup>1</sup> Os responsáveis pelas crianças passaram a aceitar mais ainda a ideia de terem seus filhos em escolas com currículos integrados desde a educação infantil, pois o custo que eles

---

<sup>1</sup><https://www.colegiocpcpa.com/programa-biligue>; <https://colgioevoluirjunior.com.br/>; <https://emj.com.br/emj/index.php/english-club>; <https://www.escolaparoquial.com.br/projeto>.

teriam seria bem menor em comparação a colocar suas crianças em escolas de idiomas, além da oportunidade de suas crianças vivenciarem a língua estrangeira de maior prestígio atualmente.

Entretanto, quando olhamos para esse “novo mundo bilíngue”, encontramos indagações acerca do processo de aquisição da segunda língua (L2) pelas crianças da fase pré-escolar, visto que muitas delas possuem uma maior exposição à língua-alvo dentro do ambiente de sala de aula. Pergunta-se como os gestos auxiliarão as crianças no processo de aquisição e compreensão delas de forma eficiente se elas, a princípio, possuem principalmente contato com a língua inglesa no momento da aula, e os ambientes externos que frequentam são carregados por sua língua-mãe? Além disso, questiona-se como a progressão da aprendizagem da língua inglesa nos alunos do infantil III será ao longo do período do ensino dado de forma online, este sendo realizado por conta da pandemia de COVID-19.

Podem-se apresentar duas hipóteses acerca do que fora visto, sendo a primeira afirmando que há aquisição bilíngue mesmo quando o único contato das/os alunas/os é dentro de sala de aula, sendo os gestos, principalmente os icônicos, utilizados pela professora a principal base para compreensão das crianças, e a segunda afirmando que mesmo com uma restrição do enquadramento da câmera, a professora conseguiu utilizar uma variedade de gestos ao longo da aula no intuito de alcançar a compreensão dos signos pelas crianças. Essas assertivas serão validadas ou não ao final da pesquisa.

Observando os pontos supracitados, é possível expor que esta pesquisa tem como objetivo geral analisar como a gestualidade facilita o processo de aquisição da segunda língua (sendo ela a língua inglesa) no contexto de ensino bilíngue, com crianças inseridas numa turma de Infantil III, de uma escola privada situada na cidade do Paulista, na Região Metropolitana do Recife. Desta forma, os objetivos específicos desta dissertação são: a) destacar o papel da gestualidade nas interações na sala de aula virtual; b) observar os padrões de interação professora-alunos com foco na gestualidade utilizada ao longo das aulas; c) analisar quais gestos mais utilizados pela professora e compreendidos pelos alunos.

Uma das principais motivações para que esta pesquisa fosse realizada se deu pelo expoente avanço do ensino de língua inglesa com abordagens de segunda língua em escolas. Esse movimento vem crescendo em decorrência da forte necessidade de falantes da língua no mercado de trabalho, principalmente por conta da utilização do inglês como língua de conexão com várias culturas. Outrossim, estudos como de Peal e Lambert (*apud* BIALYSTOK, 2017) foram grandes precursores da compreensão de como se dá a aquisição

bilíngue nas crianças. É válido também trazer as contribuições de Romaine (*apud* HOEXTER, 2017) que traz também que outro ponto positivo do ensino bilíngue é a estabilização nos sistemas de tradução automática no cérebro dos/as alunos/as, não sendo preciso haver a tradução dos signos que eles não compreendem, mas sim um entendimento através da contextualização.

A gestualidade também tem seu papel fundamental para o espiral da aquisição da língua(gem), especialmente por sua carga cultural e de significados que transmitem, não necessitando a presença oral para sua compreensão (TOMASELLO, 2019). Com isso, é possível reforçar que a presença no cotidiano de sala de aula torna o processo de aquisição de uma nova língua mais fluída, trazendo novas perspectivas de compreensão para os alunos.

Visto isso, a pesquisa foi dividida nas seguintes partes: introdução, linguagem e sociedade, bilinguismo e educação bilíngue, a multimodalidade e a gestualidade no ensino de línguas, percurso metodológico, compreendendo as aulas e analisando-as e as considerações finais.

No primeiro capítulo após a introdução foi falado um pouco como a linguagem é constituída em sociedade, tendo como alicerce as visões de Vygotsky (1978; 2002; 2009), quando comenta que a língua(gem) é dada através das interações sociais em atividades culturais, nas quais influenciam o desenvolvimento cognitivo dos indivíduos.

No capítulo sobre bilinguismo e educação bilíngue a pesquisa de maior foco dado foi a de Bialystok (2003), quando nos dá também a compreensão de que a pessoa bilíngue traz multifacetadas linguísticas e psicológicas, sendo complementada por Grosjean (2008) que aduz que o ser bilíngue é aquele que utiliza as duas línguas em uso cotidiano, sendo proficiente ou não. Nesse mesmo capítulo também encontramos relações com os conceitos trazidos por Krashen (1978; 1981; 1985) e o discernimento quanto à diferença de escolas internacionais, escolas bilíngues e escolas com projeto bilíngue, feito por Carvalho, Coutinho e Oliveira (2018).

Quanto ao capítulo da multimodalidade e da gestualidade encontram-se as concepções de McNeill e Kendon (1985), além das contribuições dadas por Fonte e Cavalcante (2016) no que cerne à compreensão dos continuums de Kendon (1982). As ideias sobre cenas de atenção conjunta de Tomasello (2019) também somaram com a compreensão da indissociação do gesto e da fala.

Após esses primeiros capítulos foram trazidas as perspectivas metodológicas aplicadas nesta pesquisa, sendo seguido pela apresentação dos dados das aulas analisadas da turma de Infantil III de uma escola privada da cidade do Paulista, Região Metropolitana do

Recife. Por fim é possível encontrar o capítulo sobre as considerações finais, trazendo aos leitores uma perspectiva de toda a construção desta pesquisa.

## 2 LINGUAGEM E SOCIEDADE

### 2.1 Linguagem, cognição e sociedade

A linguagem é parte fundamental para a comunicação humana. E compreender como ela se dá nos auxilia a entender como a aprendizagem de segunda língua acontece em crianças, em especial àquelas que são estudadas nesta pesquisa.

A linguagem (língua) se constitui através da participação e apropriação de formas de mediação culturais integradas em atividades sociais (LANTOLF; BECKETT, 2009). Esse conceito da linguagem de cunho social foi aprofundado principalmente através das compreensões e observações feitas por Vygotsky em seus dois livros *Pensamento e Linguagem* e *A Formação Social da Mente*. Esses estudos auxiliam bastante na compreensão da aprendizagem observada pelas duas crianças que participaram desta pesquisa.

A teoria sociocultural, seguindo a perspectiva de Ratner (2002) e sendo citada por Lantolf e Thorne (2007), nos diz que o funcionamento da mente dos seres humanos é dado por um processo fundamentalmente mediado, sendo organizado por artefatos culturais, atividades e conceitos. Vygotsky compreendia que o funcionamento mental dos indivíduos possui origem social, apontando que, desde o nascimento, as pessoas fazem parte de um mundo já constituído de cultura e costumes, historicamente herdados por seus antepassados e transmitidos de geração em geração. Com isso, para ser desenvolvida a língua pelas crianças, os meios sociais, como as interações entre os adultos (ou pessoas com mais instrução no dado assunto) e as crianças, têm papel fundamental de ensino, à medida que a gestualidade e a língua são utilizadas para se comunicar com os pequenos e na organização de algumas tarefas. (VYGOTSKY, 1998; FIGUEIREDO, 2019).

Foram Frawley e Lantolf, em 1985, que trouxeram pela primeira vez a utilização dos conceitos vygotskianos na perspectiva de segunda língua (PAIVA, 2014). Com isso, os pontos principais da tese de Vygotsky que foram implementados nos estudos de aprendizagem/aquisição de segunda língua foram:

- Não se pode separar o desenvolvimento da linguagem do contexto histórico e social;
- os humanos “pensam através da criação e do uso de ferramentas de mediadoras” (Swain, Kinnear e Steinman, 2011:2);
- A linguagem tem o papel importante no desenvolvimento mental, sendo ela a principal ferramenta de mediação. (PAIVA, 2014, p. 128)

Uma das defesas mais amplamente difundidas por Vygotsky (1978, p. 54) é a de que “as formas superiores de atividade mental humana são sempre e em todo lugar mediadas por meios simbólicos”. Isto é, através da concepção por ele trazida de Marx, que fala que o homem utiliza as propriedades mecânicas, físicas e químicas dos objetos tendo como foco a junção dessas forças em prol de um resultado, que podemos assimilar que, para Vygotsky (1978), a utilização de sinais atrelados à fala faz com que a linguagem(língua) seja aprendida por aqueles que não possuem sua total propriedade. Com isso, um dos princípios mais discutidos de sua tese é explicado, a mediação.

A mediação é vista como algo crucial para a aprendizagem de indivíduos “menos adultos” por indivíduos “mais adultos”. Isto é, o processo de aprendizagem passa pela mediação de uma pessoa com um pouco mais de conhecimento para uma pessoa com menor conhecimento sobre determinado assunto. Essa percepção é ainda confirmada por Wood, Bruner e Ross (1976, p.89, tradução nossa), quando afirmam que “interações tutoriais são, em resumo, uma característica crucial da infância.”<sup>2</sup> Com isso, a ideia do *scaffolding*, ou, em português, andaime, foi apresentada à comunidade científica. Através da mediação, o tutor pode começar o processo de andaime através da possibilidade de “inicialmente, controlar tais elementos da tarefa que vai além da capacidade do aprendiz, portanto permitindo que ele se concentre e complete apenas os elementos que estão dentro da sua área de competência”<sup>3</sup> (*idem*, p.90, tradução nossa), e pudemos perceber que esses dois processos se encontram também atrelados.

O processo de andaime consiste em seis funções a serem seguidas pelo tutor, das quais são (WOOD, BRUNER, ROSS, 1976):

- **Recrutamento:** o momento em que o tutor lista o problema a ser resolvido pelo tutorado;
- **Redução do grau de liberdade:** momento pelo qual o tutor deverá adequar a tarefa de modo que o seu tutorado tenha percepção da possibilidade, ou não, da realização da tarefa proposta. Com isso, o tutor consegue ter a capacidade de saber quais são as habilidades das quais seus tutorados já possuem;
- **Manutenção do direcionamento:** Este momento se dá quando o tutor mantém seus aprendizes focados em alcançar os objetivos prévios. O primeiro deve deixar os segundos motivados a ponto de demonstrarem seus avanços ao primeiro. Além do

---

<sup>2</sup> “Tutorial interactions are, in short, a crucial feature of infancy and childhood.”

<sup>3</sup> “controlling those elements of task that are initially beyond the learner’s capacity, thus permitting him to concentrate upon and complete only those elements that are within his range of competence”

mais, o tutor deve manter a direção ao objetivo, fazendo valer a pena para o aprendiz se arriscar para o próximo passo;

- **Demonstrando as características críticas:** O tutor demonstra ao aprendiz a importância de realizar as atividades propostas;
- **Controle da frustração:** Este é o momento em que deva ser reduzido as frustrações e onde a frustração da face do tutor não seja demonstrada quando erros são cometidos;
- **Demonstração:** É o momento pelo qual o tutor demonstra ou modela a solução para a solução da tarefa, imitando uma forma idealizada de galgar a resolução proposta.

Outra pontuação interessante a ser trazida aqui feita por Vygotsky é sobre a fala privada. Ela é utilizada no controle e no planejamento das tarefas, repetições silenciosas de enunciados e vocábulos, e pode ser acompanhada também por gestos (PAIVA, 2014).

Vygotsky nos diz que a fala egocêntrica é, ao longo do desenvolvimento infantil e do processo de maturação cognitiva, transformada na fala interior, de outro modo, quando antes os pensamentos das crianças eram verbalizados, agora passam a ser interiorizados (CARVALHO, 2006).

Esse pressuposto foi verificado quando crianças foram colocadas na presença de outras que falam uma língua estrangeira, ou que são surdas - o que "evidencia que a fala egocêntrica é, de fato, dirigida a um interlocutor" (CARVALHO, 2006, p. 54; VYGOTSKY, 2002).

### 3 BILINGUISMO E EDUCAÇÃO BILÍNGUE

#### 3.1 Bilinguismo

Antes de nos aprofundarmos nos variados conceitos de bilinguismo, é necessário trazer aqui a diferença entre bilinguagem e bilinguismo. Esse primeiro consiste, tomando as ideias de Hamers e Blanc (1989), da utilização da língua de maneira mais psicológica, isto é, quando o indivíduo tem a possibilidade de conviver com mais de um código linguístico como forma de comunicação em sociedade. A bilinguagem pode trazer uma gama de dimensões de acesso, podendo ser analisada pela perspectiva psicológica, cognitiva, psicolinguística, social, psicossocial, sociolinguística, sociocultural e linguística. Já a concepção de bilinguismo é tratada de maneira em que uma comunidade linguística utiliza duas línguas, havendo uma comunicação simultânea e os falantes, assim, sendo considerados bilíngues. Assim, é possível assimilar que por bilinguagem é dada para aqueles indivíduos que possuem contato com outra língua, compreendendo-a, porém a produção dessa segunda língua não é realizada de forma proficiente. Casos assim são possíveis de serem observados em famílias de imigrantes em países cuja língua seja diferente da nativa das pessoas, e essas mesmas pessoas conseguem compreender os códigos, mas não produzem oralmente ou por meio escrito a L2. Já por bilíngues, tomando as explicações acima, podemos compreender que as pessoas encaixadas nesse contexto são além de espectadores da L2, produtores, ou seja, elas utilizam a L2 de forma conectada tanto ao psicológico quanto ao social.

Porém, ao longo dos anos, os conceitos passaram a variar de acordo com a compreensão e as experiências que os pesquisadores tiveram. Para Grosjean (2008), o bilinguismo se dá, primariamente, pelo uso cotidiano e regular de duas ou mais línguas para realização das necessidades comunicativas de uma pessoa, não sendo tão necessário se prender tanto à proficiência do indivíduo.

Bialystok (2003) amplia a nossa visão trazendo as multifacetadas do que poderíamos considerar uma pessoa bilíngue. Através das primeiras páginas, ela nos traz que, no senso comum, pensamos que um bilíngue seria aquele indivíduo que seria capaz de falar duas ou mais línguas, em determinado nível de proficiência. Entretanto, como seria dada essa tal proficiência? A proficiência é multifacetada, podendo trazer aspectos orais, de compreensão escrita e auditiva e de aprofundamento lexical.

A compreensão do bilinguismo por crianças, principalmente, pode ocorrer de seis diferentes formas, segundo Romaine (1995) por Bialystok (2003), das quais são: a) uma

peessoa, uma língua; b) língua materna não-dominante/uma língua, um ambiente; c) língua materna não-dominante sem suporte comunitário; d) duas línguas maternas não-dominantes sem suporte comunitário; e) pais não-nativos; f) línguas misturadas. Essas diferentes formas acometem as crianças que possuem o contato com a L2. Entretanto, Bialystok não se detém a conceituação de cada tópico acima mostrado, porém deixa claro que essas variantes são consideradas, tendo em vista a experiência da aprendizagem da segunda língua pelas crianças.

Bialystok também comenta que o bilinguismo carrega consigo uma dimensão psicológica que afeta profundamente as crianças. É dito que a língua que aprendemos é parte fundamental da nossa identidade - ponto esse que se cruza com os pensamentos vygotskianos - e quando somos obrigados a nos comunicarmos em uma língua da qual não nos é completamente natural, poderá haver uma grande interferência na construção de si. Em outras palavras, ela nos diz que “crianças que são bilíngues por conta de relocação, particularmente uma realocação não desejada, talvez ressintam a língua da nova comunidade que eles tenham aprendido, apesar de sua proficiência nela.”<sup>4</sup> (BIALYSTOK, 2003, p. 5, tradução nossa).

### 3.1.1 Stephen Krashen

Stephen Krashen, por volta dos anos de 1970, publica suas apreensões sobre a aquisição de segunda língua. Ele traz à comunidade científica a ideia do modelo monitor, do qual consiste na ideia que tanto em ambientes formais quanto nos informais, há a contribuição para proficiência linguística. Outrossim, outra distinção importante fora trazida por ele, a respeito da concepção de **aquisição** e de **aprendizagem**. Para Krashen (1978), compreendido por Silva (2021) e Paiva (2014), a aquisição acontece quando há a semelhança ou a igualdade entre o modo como as crianças desenvolvem habilidade na sua primeira língua, enquanto a aprendizagem ocorre de forma “consciente” pelo aprendiz, quando ele conhece, ou é exposto formalmente às regras, e também está ciente delas e pode falar sobre elas.

Ele também traz em seus escritos outras hipóteses interessantes acerca da aprendizagem de segunda língua. Uma delas é a do *intake* ou *input*, que é “a principal função da sala de aula de segunda língua” (KRASHEN, 1981, p. 101 *apud* PAIVA, 2014, p. 29). Com isso, ele relata que os indivíduos devem receber estímulos, ou *inputs*, na língua alvo

---

<sup>4</sup> “Children who are bilingual because of relocation, particularly unwanted relocation, may resent the new community language they have learned in spite of their proficiency with it.”

para que ele compreenda as novas mensagens, isto é, a aquisição acontece quando o usuário da língua foca na mensagem, e não na forma.

Outra hipótese trazida por Krashen é a do filtro afetivo. Ele agiria como um bloqueio mental que impede os indivíduos de valer-se totalmente do *input* compreensível que foi recebido para a aquisição da língua (KRASHEN, 1985).

A quinta hipótese a ser trazida aqui que fora escrita por ele é a da ordem natural. Essa ordem natural prevê que aprendemos as regras da língua em uma ordem previsível, que não depende da ordem como as regras são ensinadas na sala de aula, como a estrutura convencional exposta nas aulas de linguagem como sujeito+verbo+complemento (CARVALHO, 2014).

Carvalho (2014) nos traz um dado curioso sobre os postulados de Krashen. Logo após suas publicações, ele é bastante criticado por diversos pesquisadores, pois em seus escritos não havia explicações sobre o que seria um *input* compreensível, como a aprendizagem, no modelo monitor, realmente acontece etc. Porém, é também necessário acrescentar que foi a partir de suas hipóteses que uma maior gama de estudos foi e está sendo realizada na área de aquisição de segunda língua.

### 3.2 O aprendiz da L2

Compreender os indivíduos inseridos num processo de aquisição e aprendizagem de segunda língua requer discernimento a respeito das individualidades e vivências próprias de cada um. Seguindo essa linha de raciocínio, trago aqui que a perspectiva a ser explorada nesta pesquisa encontra-se nesse viés, visto que ambas as crianças que fazem parte do *corpus* desta pesquisa, apesar de estarem situadas numa escola particular dentro da Região Metropolitana do Recife, encontram-se em mundos diferentes e convívios com a língua-alvo distintos.

Souza (2021) consegue nos trazer a perspectiva de Dörnyei (2005), nos dizendo que o segundo atrela a aquisição e a aprendizagem positiva a comportamentos compatíveis a exposição à L2, as estratégias didáticas adotadas em contextos de instrução formal e a motivação.

Scarpa (2001) nos mostra que Pinker, em 1994, compreende que a aquisição de uma nova língua se encontra “natural” até os seis anos de idade. A partir dos seis anos até a pré-adolescência, o dispositivo para a aquisição da linguagem para de funcionar, transformando a aquisição. Isso ocorre, segundo ele, por conta do declínio da taxa de metabolismo e do

número de neurônios durante a idade escolar, além da diminuição das sinapses cerebrais durante a adolescência.

Porém, compreender que existem etapas metódicas para a aprendizagem de uma língua, e principalmente de uma segunda língua, já foi descartado por diversos estudiosos. Scarpa comenta também que, para Perroni, em 1994, o desenvolvimento da linguagem ocorre de maneira dinâmica e não-estática. Ele se dá de maneira em espiral, aprofundando-se ao passo que a maturação da criança vai ocorrendo.

Os estágios que Scarpa (2001) nos traz que em seu capítulo foram elaborados por Bates e Goodman (1997) é a respeito da trajetória do desenvolvimento da linguagem no ser humano, sendo ela dividida em:

Quadro 1 - Trajetória do desenvolvimento da linguagem

IDADE	DESENVOLVIMENTO DA LINGUAGEM
3 a 4 meses	Balucio com vogais
6 a 12 meses	Balucio com vogais e consoantes
16 a 20 meses	Crescimento do vocabulário
18 a 20 meses	Primeiras combinações de palavras de maneira telegráficas
24 a 30 meses	Explosão vocabular
3 ou 3 anos e meio	Dominação nas estruturas sintáticas e morfológicas de suas línguas maternas

Fonte: elaboração da autora a partir de Bates e Goodman (1997 *apud* SCARPA, 2001).

Analisando o quadro acima, podemos refletir que, ao longo do processo de aquisição e aprendizagem de sua língua materna, a criança encontra-se em estágios relativos a sua interação com a língua mãe. Esse processo, além de linguístico, também tem atrelado consigo os gestos como parte fundamental para compreensão dos discursos - verbais ou não -, que estão sendo transmitidos pelo adulto e pela criança. Para Scarpa (2001, p.219), “a contribuição da criança é gestual e vocal; a do adulto, gestual e linguística, através da ação e atenção partilhadas”. Quer dizer, quando uma criança se comunica com um adulto ou alguém com um pouco mais de maturidade que ela, ela se utiliza de gestos e sons vocais para comunicar-se em prol de seu objetivo, enquanto o indivíduo de maior maturidade além de utilizar os gestos, ele também utiliza os signos linguísticos em prol de compreender por completo a mensagem que a criança está transmitindo.

É possível, assim, fazer uma conexão entre o processo de aprendizagem da segunda língua com o processo da primeira. Isto é, para que uma criança passe a produzir enunciados

completos na L2, ela passa pelos mesmos processos que enfrentou ao longo da aprendizagem da L1. Nos primeiros anos do contato com a L2, a criança irá reproduzir algumas palavras soltas na sua fala, sendo similar ao processo dos 18 a 20 meses. Ao passo que o espiral vai ficando mais fundo, a construção de pequenos enunciados e sentenças vão ocorrendo até o momento em que a criança consegue, enfim, construir sentenças mais complexas e completas<sup>5</sup>.

### 3.3 A concepção da escola bilíngue

A escola é o local onde passamos por volta de quinze anos da nossa vida. Ela também faz parte das nossas lembranças sobre a infância, como alguns amigos feitos durante as três fases da educação básica, as/os professoras/es que adorávamos, ou mesmo não gostávamos, e dos diversos desafios da vida em sociedade que experimentamos primeiramente dentro dessa instituição social.

Porém, dentro dessa própria escola, existem vertentes extras que agregam mais conhecimento ao nosso dia a dia, que seria o caso das escolas bilíngues.

Escolas bilíngues podem ser consideradas aquelas em que, segundo Cardoso, Coutinho e Oliveira (2018, p. 58):

A língua alvo passa a ser ferramenta para o ensino de outras disciplinas. A língua alvo pode ser utilizada 100% do tempo ou apenas para algumas disciplinas, não havendo legislação para pautar esta dinâmica. A educação bilíngue tem como um dos seus estandartes a promoção do respeito às diferenças de outras culturas. Há uma interação maior com a família do que em escolas de idiomas e o ensino é voltado para a formação da ética e conteúdos na formação do aluno.

Entretanto, é necessário discernir as diferenças entre escolas bilíngues e escolas com projeto bilíngue. A primeira abrange, como fora exposto no parágrafo anterior, a inserção do aluno numa cultura além daquela que está inserido. Marcelino (2009, p.10), também nos traz que essa vertente, quando diz que

A escola bilíngue deveria ser sempre vista essencialmente como uma escola, com objetivos de uma escola, focada na educação, não como um instituto de idiomas aumentado. O objetivo é a educação, que acontece em uma segunda língua, em grande parte 12, embora haja diferentes formatos e possibilidades de combinação.

Abaixo, será exposta uma explicação mais completa do que seria uma escola com projeto bilíngue.

---

<sup>5</sup> É interessante trazer que no primeiro contato que os pais das crianças que compõem essa pesquisa tiveram com o que seria o programa bilíngue, foi comentado que, para que a criança consiga chegar nesse último ponto, de produção de sentenças mais complexas, o contato com a língua deveria durar em torno de sete anos, visto que eles não se encontram em um ambiente onde tem familiares ou amigos que se comuniquem na língua-alvo.

### 3.4 Escola com projeto bilíngue

Quando buscamos a compreensão do que seria uma escola com programa bilíngue, precisamos compreender que elas oferecem a segunda língua como forma de ampliação<sup>6</sup> do conhecimento adquirido pela língua materna. Essa modalidade de ensino por vezes é realizada através de parcerias com editoras ou mesmo empresas que fornecem acompanhamento pedagógico e administrativo.

A conceituação de programa bilíngue se dá através da utilização da língua-alvo (língua inglesa) como ferramenta integrada aos assuntos do currículo escolar já padronizado pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC).<sup>7</sup> Com isso, o contato com a língua deve ser diário e as diretrizes a serem seguidas no cronograma de conteúdo é a mesma da legislação do país vigente, sendo aqui no Brasil a BNCC.

### 3.5 Escolas Internacionais

Depois de termos vistos os conceitos de escola bilíngue e escola com projeto bilíngue, será falado então o que seria uma escola internacional. Diferentemente dos dois tipos de escolas anteriormente mencionadas, a escola internacional não segue a legislação do país em que está locada, isto é, uma escola internacional segue os parâmetros do seu país de origem<sup>8</sup>. Como forma de explicar, traremos as escolas americanas localizadas em diversas cidades do Brasil. Essas escolas possuem o seu currículo igual àquelas que estão nos Estados Unidos. A legislação educacional, os componentes curriculares, operacionais e culturais são os mesmos fornecidos pelo governo estadunidense.

---

<sup>6</sup><https://g1.globo.com/pb/paraiba/especial-publicitario/maple-bear-joao-pessoa/educacao-bilingue/noticia/2021/12/15/voce-sabe-a-diferenca-entre-ensino-bilingue-programa-bilingue-e-ingles-estendido.ghtml>

<sup>7</sup> <https://internationalschool.global/quem-somos/>

<sup>8</sup> <https://culturainglesamg.com.br/blog/saiba-a-diferenca-entre-escola-bilingue-escola-internacional-escola-de-ingles-e-escola-com-ingles-na-grade-curricular/#:~:text=A%20escola%20internacional%20%C3%A9%20um,Tudo%20na%20%C3%ADngua%20d%20aquele%20pa%C3%ADs.>

#### 4 A MULTIMODALIDADE E A GESTUALIDADE

A multimodalidade diz respeito às diversas modalidades da língua, tanto na relação gesto-fala, quanto na imagem/verbal. Ela pode ser construída por meio das palavras, dos gestos, de gravuras, olhares, expressões corporais, entonação entre outros (DIONÍSIO, 2007, 2011; SILVINO, 2012).

Fonte e Cavalcante (2016) comentam em seu texto que há nessa linha dois teóricos com grande consagração que explanam e destrincham a multimodalidade: McNeill e Kendon(1985). As autoras trazem as falas de Quek *et al.* (2016) que comenta que nos textos de 1985 e 2002, McNeill nos clareia que a palavra gesto recobre a diversidade das nuances de comunicação, principalmente nos movimentos das mãos e dos braços. Porém, ainda Quek *et al.* (2016) fala que não podemos somente atrelar o gesto a estes dois aspectos, pois devemos também incluir as expressões faciais e as trocas de olhares dentro das interações dos agentes comunicadores (FONTE; CAVALCANTE, 2016).

Já Kendon, em 1982, elaborou um *continuum* que organizava os gestos em cinco partes, sendo eles:

Quadro 2 - Conceituação dos gestos por Kendon (1982)

GESTO	CONCEITUAÇÃO
Gesticulação	São os gestos que acompanham o fluxo da fala, podendo ser produzidos pelos braços, pelas mãos, cabeça, pés e pernas.
Gestos preenchedores	São aqueles presentes na fala, que tem como intuito preencher uma lacuna gramatical, por exemplo o arqueamento dos ombros e a contração da boca para dizer que não compreendeu alguma situação no contexto comunicacional.
Emblemas	São os sinais que possuem significados derivados de uma determinada comunidade. Eles podem variar de maneira diatópica, diafásica e diastrática.
Pantomimas	São as sequências de gestos ou gestos que narram uma história, que representam uma ação ou objeto que são produzidos pela fala.
Sinais	São as palavras em uma língua de sinais, como a LIBRAS (Língua Brasileira de Sinais) ou mesmo a ASL ( <i>American Sign Language</i> )

Fonte: FONTE; CAVALCANTE, 2016.

É importante frisar que ele não se delimitou a compartilhar um só *continuum*, isto é, até o presente momento da escrita desta pesquisa, foram publicados outros três *continuums*, totalizando quatro ao final. Abaixo, poderemos ver o que cada um se propõe a compreender.

Quadro 3- Continuums de Kendon 1, 2, 3 e 4.

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

Fonte: FONTE; CAVALCANTE ( 2016, p. 206-207).

Em seu primeiro *continuum*, a fala/gesto nos traz o pensamento entre a ausência e a presença dos elementos semióticos da língua. A fala é apresentada como obrigatória e de grande presença da gesticulação, esta é individual, pois dependerá da idiosincrasia do falante. A língua de sinais será apresentada em seu plano imagético, a pantomima não necessitará concordância com a fala. Já os emblemas, por serem gestos que possuem variações diastráticas, principalmente, haverá ou não a necessidade da fala.

No *continuum 2*, as significações morfológicas nas propriedades linguísticas poderão ser definidas como significações morfológicas, fonéticas e sintáticas, que estão presentes no período da execução de algum tipo de gesto que apresenta a obrigatoriedade dessas propriedades.

No 3, ele denominará se será convencional ou não o tipo de gesto que está presente ou não numa determinada cultura. Quem denominará o estabelecimento dos significados serão

os grupos sociais. As línguas de sinais serão consideradas convencionais pois pertencem a uma cultura de falantes e usuários específicos.

Por fim, em seu último *continuum*, o 4, haverá a referenciação à característica global, onde será concebido que a significação da gesticulação se dá de modo geral, onde não há uma especificidade simbólica, diferentemente do que acontece com os gestos sintéticos, que por si só carregam significados (FONTE; CAVALCANTE, 2016; CAVALCANTE *et. al.*, 2016; CAVALCANTE *et. al.*, 2015; ÁVILA-NÓBREGA; CAVALCANTE, 2015).

#### 4.1 O Continuum Gestos de McNeill

McNeill, nos seus escritos de 1985, 1992, 2000 e 2002, nos traz uma complementação em consonância com aquilo que Kendon escrevera. O primeiro nos traz outras observações acerca dos gestos, dividindo-os também em quatro partes. Abaixo, descreveremos melhor cada um deles.

1. Gestos icônicos: são aqueles que terão ligação estrita com o discurso, servindo para ilustrar o que está sendo dito, quando, por exemplo, quando uma pessoa quer reforçar a palavra casa juntando as pontas dos dedos das duas mãos, formando quase um triângulo, com a ideia de um telhado;
2. Gestos metafóricos: são bastante similares aos icônicos, tendo como diferencial as particularidades de se referirem a expressões abstratas. Por exemplo: o gesto da palma fechada da mão em movimentos circulares para transmitir a ideia de “mais”;
3. Gestos Dêiticos: são aqueles demonstrativos ou direcionais. Por exemplo: dedo indicador apontando para baixo, sendo movimentado para cima e para baixo, enquanto os outros dedos estarão fechados em direção a palma da mão para transmitir a ideia de “aqui”;
4. Gestos *beats*: estes são aqueles que aparecem com uma frequência similar a uma música, sendo bastante dependentes da fala para que ocorra (FONTE; CAVALCANTE, 2016; CAVALCANTE *et. al.*, 2016; CAVALCANTE *et. al.*, 2015; ÁVILA-NÓBREGA; CAVALCANTE, 2015).

A partir da classificação dos gestos dada por McNeill, podemos perceber que a gestualidade é catalogada dentro de um contexto. Porém, é necessário também explicar que mesmo dentro de um contexto, uma cena interativa pode possuir gestos que carregam consigo mais de um significado, isto é, eles podem apresentar, por exemplo, características dêiticas e

também *beats* - uma pessoa cantando uma música que “para cima”, apontando seus dedos indicadores para cima, subindo e descendo a mão acompanhando o ritmo da música.

## 4.2 Cenas interativas

O ser humano utiliza a linguagem como maneira de interagir e poder viver em sociedade. O diálogo que ele pode estabelecer com seu interlocutor não somente se dá de maneira oral, mas também de maneira gestual. Com isso, compreendemos que a interação é dialógica e necessita de colaboração coletiva para acontecer (ÁVILA-NÓBREGA, 2017).

Tomasello (2019) comenta que a aprendizagem humana se dá através do social. Com isso, ele divide a aprendizagem social em três partes: aprendizagem por imitação, aprendizagem por instrução e a aprendizagem por colaboração. Esses três pilares da aprendizagem estão totalmente atrelados aos instrumentos e símbolos que nós seres humanos utilizamos para que sejamos compreendidos diante o outrem.

Hanks (2008), nas palavras de Ávila-Nóbrega (2017), postula que as pessoas interagem em diversas situações e espaços, e essa interação pode ocorrer de modo face a face, multidimensional, dialógica e mediada, podendo envolver fatores como: proximidade, contiguidade, organização sequencial corporificada, campos perceptivos, expressões gestuais e vocais. Hanks também diz que para haver um sentido em um enunciado, é necessário haver uma negociação, isto é, o enunciado não deve ser dado de antemão e nem fixado pelas intenções do falante.

Conjuntamente a Hanks (2008), Tomasello (2019) traz que a referência linguística também é um ato social, tendo seu entendimento dado dentro dos contextos linguísticos interativos nos quais as pessoas estão inseridas. Tomasello (2019) ainda comenta que esses tipos de referências são apresentados dentro de cenas de atenção conjunta. Essas cenas “simplesmente fornece o contexto intersubjetivo em que se dá o processo de simbolização”(TOMASELLO, 2019, p.137). Elas podem ser divididas em dois aspectos, como podemos ver abaixo:

O primeiro aspecto essencial concerne ao que está incluído em cenas de atenção conjuntas. Por um lado, essas cenas não são eventos perceptuais; incluem apenas um subconjunto de coisas do mundo perceptual da criança. Por outro, essas cenas tampouco são eventos lingüísticos; contém mais coisas do que explicitamente indicadas em qualquer conjunto de símbolos lingüísticos. Cenas de atenção conjunta ocupam, pois, uma espécie de meio-de-campo - um meio-de-campo essencial de realidade socialmente compartilhada - entre o mundo perceptual mais amplo e o mundo lingüístico menos extenso. O segundo aspecto que mais precisa ser enfatizado é o fato de que a compreensão que a criança tem de uma cena de atenção conjunta inclui como elemento fundamental a própria criança e seu papel na interação, conceituado do mesmo ponto de vista “externo” que a outra pessoa e o

objeto, de modo tal que todos esteja num formato representacional comum - o que se revela de crucial importância no processo de aquisição de um símbolo lingüístico. (TOMASELLO, 2019, p. 135-136)

Através da leitura dos aspectos que as cenas de atenção conjunta trazem, podemos perceber que não podemos dissociar a gestualidade e as multimodalidades da compreensão da mensagem a ser transmitida pelo remetente ao seu receptor. Esse aspecto será altamente relevante na observação das imagens geradas através das aulas dadas à turma do Infantil III analisadas nesta pesquisa.

## 5 PERCURSO METODOLÓGICO

Compreender os processos de pesquisa é algo fundamental para os aspectos metodológicos dela. Visto isso, esta pesquisa possui cunho qualitativo, de dimensão longitudinal, tendo em vista que estão sendo analisados vídeos gerados a partir de gravações das aulas realizadas dentro da plataforma Google Meet, em formato online, isto é, as aulas aqui analisadas para análise do papel da gestualidade na aprendizagem da segunda língua das crianças participantes foram ao vivo. Outrossim, a presente pesquisa também possui caráter documental, baseando-se em literaturas nacionais e internacionais para seu respaldo.

O corpus da pesquisa é composto de 12 aulas, com em média 60 minutos de duração, de uma turma de infantil III, do turno da manhã, de uma escola privada situada no bairro do Janga, na cidade do Paulista, Região Metropolitana do Recife. Dentre os alunos que compuseram as aulas, foram eleitos dois, sendo uma menina, de 4 anos, que será chamada de **A1** e um menino de também 4 anos, que será chamado de **A2**, que já se conheciam desde antes da transição para as aulas online. É importante trazer que o recorte dado aqui para análise das aulas que foram analisadas é do período de novembro e dezembro de 2020 e de janeiro de 2021, e se deu pelo fato da turma se encontrar no quarto bimestre letivo e já estarem acostumados à rotina de aulas híbridas e ao contato contínuo com a língua inglesa<sup>9</sup>.

A pesquisa foi submetida ao Comitê de Ética e Pesquisa da Universidade Federal da Paraíba o projeto desta dissertação e, após os trâmites, foi aprovada, tendo como o número do parecer 5.112.917.

Compreendendo tais questões, podemos também compreender que a presente pesquisa pretende, no final, gerar uma melhoria nos aspectos da compreensão das metodologias do ensino de língua inglesa no contexto de educação bilíngue, o que Tripp (2005) comenta que os trabalhos de cunho pesquisa-ação se manifestam de tal forma. Compreendemos, por fim, que esta pesquisa também poderá se encaixar como uma pesquisa-ação.

### 5.1 Sujeitos da pesquisa

Em detrimento à regulamentação da faixa etária por ano, ambas as crianças, à época das gravações, se encontravam com quatro anos de idade e inseridas na turma do infantil III.

---

<sup>9</sup>É trazido aqui que as duas crianças estudadas aqui nunca tinham tido contato formal com a língua inglesa antes. O que existia antes era o contato com determinadas músicas por ambas as crianças e exposição a desenhos na língua inglesa, pelo A2.

A turma possuía em média dez alunos que assistiam às aulas semanalmente, porém tanto A1 quanto A2 se encaixavam naqueles alunos que possuíam frequência acima de 90%. Além do mais, os responsáveis de ambas as crianças possuíam uma comunicação com a professora acima da de outros alunos, sendo isso um dos fatores que tais sobressaíram na escolha como indivíduos da pesquisa.

Indo para compreensão familiar de ambos A1 e A2, existem semelhanças entre tais que é válido trazer. Os dois vivem com seus pais, mães e irmãs, sendo a A1 a irmã mais velha, enquanto o A2 o irmão mais novo.

Em relação ao acompanhamento durante as aulas ao vivo, a A1 era acompanhada pelo seu pai, e o A2 pela sua mãe. Em nenhuma das ocasiões dentro do período analisado das gravações houve mudanças nos responsáveis.

## **5.2 A aula**

A escola em que esta pesquisa foi realizada decidiu dividir as aulas em três aulas semanais, ao invés de cinco - que é o recomendado pelo programa bilíngue em que a escola estava conveniada. Visto isso, além da escolha da escola por três aulas, a professora-pesquisadora também não poderia seguir com três dias diferentes na semana, optando assim por dois dias na semana, sendo um dia - quinta-feira - com duas aulas, totalizando 80 minutos, e um dia - sexta-feira - com uma aula de 40 minutos.

Por conta da pandemia de COVID-19 que teve seu alto índice de casos no período de março de 2020, todas as turmas da escola foram levadas para o formato remoto, sendo as aulas dadas pela plataforma Google Meet, gravadas e armazenadas para visualização quando solicitada. E, a partir de estudos e diálogos com os pais e responsáveis dos alunos, foi assim decidido pela escola que as aulas do turno da manhã, que começavam às 07:30, quando transpostas para o modo híbrido passaram a começar às 08:00 e ter uma diminuição do período em que a tela era exposta às crianças, tendo o seu término que antes era às 11:30, para as 10:30. As aulas regulares sofreram uma diminuição, entretanto as aulas de língua inglesa continuaram a ter a mesma carga horária do modo presencial.

**Quadro 4:** Resumo das aulas analisadas

INFANTIL III- MANHÃ					
DATA	QUANTIDADE DE ALUNOS PRESENTES	PRESENÇA DOS ALUNOS ESTUDADOS	TEMA	DURAÇÃO DA GRAVAÇÃO	MATERIAIS
12/11/2020	3	A2 presente	Apresentação da estória a ser trabalhada ao longo do bimestre: <i>The Water Lily</i> .	32'20''	Google Meet, livro do professor, Youtube, imagens online.
13/11/2020	3	A1 e A2 presentes	Trabalho do vocabulário <i>moon</i> e <i>water lily</i> .	15'32''	Livro do aluno, Google Meet, Youtube e adesivos.
10/12/2020	3	A1 presente	Partes do corpo. Sentidos corpóreos. Noções de dia e noite.	49'06''	Livro do aluno, áudios de apoio, cola, tesoura, imagens online, Google Meet..
11/12/2020	4	A1 e A2 presentes	Consolidação da noção de dia e noite. Trabalho do vocabulário <i>star</i> e <i>cloud</i> .	24'05''	Google Meet, livro do aluno, imagens online.
04/01/2021	5	A1 presente	Atividade de sondagem	21'55''	Ficha da atividade, Google Meet, Google Chrome e Web Paint.

Fonte: elaboração própria.

As aulas apresentadas aqui são aquelas ocorridas entre os dias 12/11/2020 a 04/01/2021, totalizando 12 aulas. Dessas 12 aulas, foram selecionadas cinco, contendo um intervalo de quase um mês para cada sequência de aula. Como já exposto anteriormente, a eleição desse período das aulas do 4º bimestre se deu pelo fato das crianças já estarem mais acostumadas tanto à tela, quanto ao contato com a L2.

## 6 COMPREENDENDO AS AULAS E ANALISANDO-AS

O presente capítulo nos traz as gravações selecionadas para fazer parte desta pesquisa. Elas se deram durante o período de 12/11/2020 a 04/01/2021. Foram realizadas em uma turma do Infantil III, pertencente ao turno da manhã, e foi possível ter um total de doze aulas ao longo do quarto bimestre. As aulas analisadas nessa etapa da pesquisa foram as dos dias 12/11/2020, 13/11/2020, 10/12/2020, 11/12/2020 e 04/01/2021, sendo essa última a gravação da atividade de sondagem da unidade.

Compreendendo esses fatores, podemos trazer uma primeira análise da primeira aula do quarto bimestre, ministrada no dia 12/11/2020.

### Contexto 1 - aula do dia 12/11/2020

A primeira aula do bimestre tem como tema a introdução da história *The Waterlily*, na qual nos traz a menina indígena Naiá, que, quando percebeu pela primeira vez a lua - que resplandecia uma feição de um menino também indígena -, apaixonou-se por ela e, quando Naiá tentou tocar no reflexo da lua na água do rio, afogou-se. A lua triste decidiu transformar Naiá em uma vitória-régia, para que eles pudessem assim continuar se contemplando. A partir dessa estória folclórica, que se passa na região norte do Brasil, a proposta do material didático se dava dentro de uma sequência didática, onde os temas como família, elementos da natureza encontrados ao longo da imagem da estória - como a lua, as estrelas, as nuvens, a vitória-régia, o dia, a noite -, os objetos que foram feitos por Naiá para a lua - como um colar, uma coroa de penas e um vaso -, e as cores foram trabalhados ao longo da unidade. Ao começar as aulas, a pelúcia mascote, Stacey, sempre aparecia dando bom dia aos alunos. Nessa primeira aula, além do A2, havia também mais duas alunas em sala. A A1 não estava presente nesse dia. Iniciamos a aula com o diálogo abaixo:

### Fragmento 1

Trecho do diálogo.

Quadro 5: Fragmento 1

Turnos	Diálogo	Imagens Diálogo
1	<b>Professora:</b> “ <i>Guys, let’s say good morning to Stacey?</i> ” (Pessoal, vamos falar bom dia para Stacey?) - a professora pega a pelúcia e mostra na câmera;	

2	<b>Professora/Stacey:</b> <i>"Good morning, guys! Good morning, [...]! Good morning, A2!"</i> (Bom dia, pessoal. Bom dia, [...]! Bom dia, A2!) - Stacey/professora dá bom dia a todos na sala.	
3	A2: <i>"Good morning!"</i> (Bom dia!) - pega a pelúcia e mostra em câmera.	
4	<b>Professora:</b> <i>"Have you ever seen a waterlily? Vocês já viram alguma waterlily anytime? Vocês sabem o que uma waterlily is? Do you know what a waterlily is?"</i>	
5	<b>Professora:</b> <i>"It's so big!"</i> (É muito grande!)	
6	<b>Professora:</b> <i>"It's so strong!"</i> (É muito forte!)	

Fonte: corpus da pesquisa

### Análise do fragmento 1 da aula do dia 12/11/2020

Nesse primeiro fragmento podemos perceber que diante da explicação do que seria uma vitória régia para os alunos, a professora associou a palavra grande com o gesto abrindo os braços na altura do dos ombros (turno 5), além de esbugalhar os olhos no intuito que as crianças percebessem que a vitória régia é, de fato, uma planta de grande porte. No turno seis

podemos perceber que a professora demonstrou a ideia da força da flor com a expressão facial demonstrando raiva e os braços arqueados com os punhos fechados na altura do ombro, para exprimir a ideia de algo forte.

Diante desses dois turnos, o 5 e o 6, inseridos no fragmento um, podemos já perceber a concepção de gesticulação, trazida por Kendon (1982), e de gestos icônicos, trazida por McNeill (1985; 1992; 2000; 2002) encontram-se associadas no discurso da professora, como forma de fazer com que as crianças assimilem a ideia de forte e grande é a vitória régia.

## Contexto 2 - aula do dia 13/11/2020

Nesta segunda aula trazida aqui, ocorrida no dia 13/11/2020, começamos a rotina de dar bom dia à pelúcia Stacey e a estória foi colocada novamente para que os alunos se recordassem para, então, realizarmos a atividade proposta no livro, na qual era preciso pegar os adesivos da lua e da vitória-régia e colocar onde na estória fora mostrado. Logo após a realização da atividade, o vídeo com a estória em inglês é colocado para finalizar a aula.

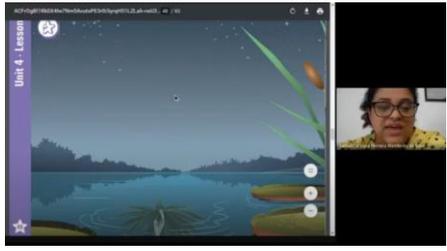
### Fragmento 2

Trecho do diálogo.

Quadro 6: Fragmento 2

Turnos	Diálogos	Imagens Diálogo
1	<b>Professora:</b> “ <i>Hello, good morning! Good morning, [...]! So, Stacey wants to say good morning, too. Let’s say good morning to Stacey?</i> ” (Oi, bom dia! Bom dia, [...]! Então, Stacey quer dizer bom dia também. Vamos dar bom dia para Stacey?)	
2	<b>Stacey/professora:</b> “ <i>Good morning! Hi! Hello, good morning! Hi!</i> ” (Bom dia! Oi! Olá, bom dia! Oi!)	
3	Stacey/professora solta beijos para os alunos; <b>Stacey/professora:</b> “ <i>Hi! Hello!</i> ” (Oi! Olá!).	

4	<p><b>Professora:</b> “<i>So, let me ask you. Deixa teacher te perguntar: Do you remember yesterday's story? Vocês lembram da historinha de ontem? Do you remember yesterday's story? What was it about? Do que era?</i>”</p>	
5	<p>A1 esboçando nenhuma relação em relação à pergunta.</p>	
6	<p><b>Professora:</b> “<i>What was it about? Tava falando sobre o que? Do you remember or no? Naiá and the Water Lily. Do you remember now the waterlily? - uma outra aluna assimila dizendo que lembra e a professora continua - “Ok. We’re going to do the activity from the book. A gente vai fazer a atividade do livro. But we need to remember, right? A gente precisa lembrar. We need to remember the story. Vamos lembrar a história? Let’s remember the story? Let’s go?”</i>”</p>	
7	<p><b>Professora:</b> “<i>So, teacher is going to put it here. Just a moment. I’m going to project and we’re going to see the story again. Here it is.</i>” (Então, a professora irá colocá-la aqui. Só um momento. Irei projetar e iremos assistir a estória novamente. Aqui está.)</p>	

8	<p>Após a reapresentação da estória, a professora diz:</p> <p><b>Professora:</b> “<i>Ok, this was the waterlily story, right? Naiá’s story. And what we’re going to do right now? (Ok, essa foi a estória da vitória-régia) O que precisamos fazer agora?</i>”</p>	
9	<p><b>Professora:</b> “<i>We’re going to go to the book. Take your book. Peguem o livro. OK? Page forty-six. Ok... Everybody took?</i></p>	
10	<p><b>Professora:</b> “<i>What do you think is missing?</i>” (O que vocês acham que está faltando) - a professora então faz movimentos circulares para perguntar o que está faltando na imagem. - “O que vocês acham que está faltando? <i>What do you think is missing in the image?</i>” - uma aluna comenta que está faltando a flor que tinha na história quando a personagem caiu.</p> <p><b>Professora:</b> “<i>Is it missing something in the sky? Está faltando alguma coisa no céu?</i>” - girando o ponteiro do mouse na altura do céu.</p>	
11	<p><b>A2:</b> “Olha aqui! Olha!” - apontando para o livro de atividades e o livro de estórias - “É bem igual! É isso que tá faltando.” - aponta para o livro de estória - “a lua”.</p>	
12	<p><b>Professora:</b> “Isso, <i>the moon.</i> (a lua)”</p>	

Fonte: corpus da pesquisa

### Análise do fragmento 2 da aula do dia 13/12/2020

Dentro desse fragmento, no que cerne a gestualidade apresentada nos turnos trazidos, no turno 12 a expressão da professora, de esbugalhar os olhos e balançar a cabeça com intuito de confirmar a resposta do A2 a pergunta realizada, demonstra a presença do gesto metafórico e preenchedor, demonstrando assim que para confirmar a resposta do aluno, além

da sua fala apresentar a repetição do que A2 disse, seu rosto confirmou também o que foi comentado.

### Contexto 3 - aula do dia 10/12/2020 - parte 1

Caminhando um mês após o início das aulas do quarto bimestre, na aula realizada no dia 10/12/2020, o tema proposto foi relembrar as partes do corpo, como cabeça, ombros, joelho, pés, olhos, ouvidos, boca e nariz. Na aula anterior a do dia 10/12/2020, a turma do infantil III tinha trabalhado a música *Head, Shoulders, Knees and Toes*. A aula se inicia com a rotina de dar bom dia à pelúcia e algumas perguntas ocorrem ao longo da aula. Logo após os sentidos como visão e audição são trabalhados junto a atividade proposta do material utilizado em sala.

### Fragmento 3

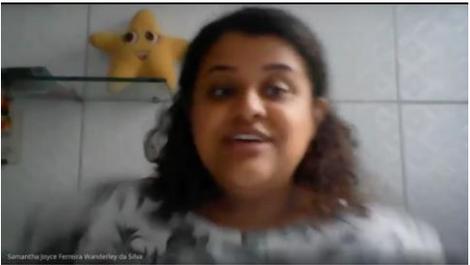
Trecho do diálogo.

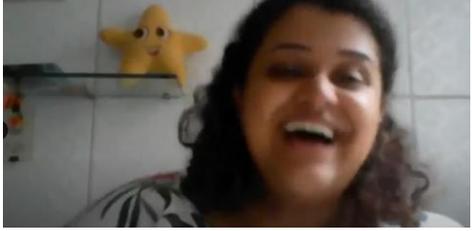
Quadro 7: Fragmento 3

Turnos	Diálogos	Imagens Diálogos
1	<b>Professora:</b> “ <i>Let’s say good morning for Stacey? Let’s say good morning for Stacey?</i> ” (Vamos dar bom dia para Stacey? Vamos dar bom dia apra Stacey).	
2	<b>Stacey/professora:</b> “ <i>Hello, good morning! Good morning, [...]! Hi!</i> ” (Oi, bom dia! Bom dia! Olá!) <b>Stacey/professora:</b> Stacey solta beijos para os alunos em sala. A1 entra na sala virtual. <b>Professora:</b> “ <i>Good morning! Are you ok?</i> ” (Bom dia! Você está ok?)	

3	A1 balança a cabeça assimilando que sim.	
4	<b>Professora:</b> <i>“Let’s first start our class with basically a game. É como se fosse um game. [...] The game is touch. O nome do game é touch, ok? É pra tocar. So, for example, when teacher says touch your elbow, ok? Aí você toca aqui, ó? Touch your elbow. You touch here. Yes!”</i>	
5	<b>Professora:</b> <i>“Touch your nose. Let’s go, touch your nose! Yes! Let’s go, A1, touch your nose.”</i> (Toquem o nariz. Vamos lá, toquem o nariz! Sim! Vamos lá, A1, toque seu nariz).	
6	<b>Professora:</b> <i>“Ok, now, touch your mouth. Touch your mouth! Hum! Nice!”</i> (Ok, agora toque a sua boca. Hum! Bom!)	
7	<b>Professora:</b> <i>“Ok, now, touch your eyes”</i> (Ok, agora, toquem seus olhos) - a professora retira os óculos para deixar mais claro o comando para os alunos - <i>“Eyes, eyes. Touch your eyes.”</i> (Olhos, olhos. Toquem os olhos).	
8	<b>Professora:</b> <i>“And right now, touch your head. Head. Head. Yes!”</i> (E agora, toquem as suas cabeças. Cabeça. Sim!)	

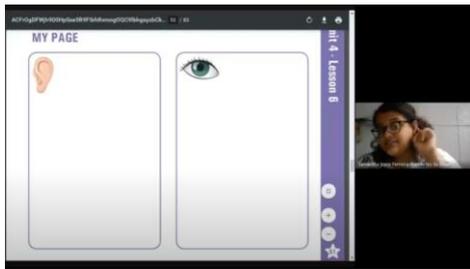
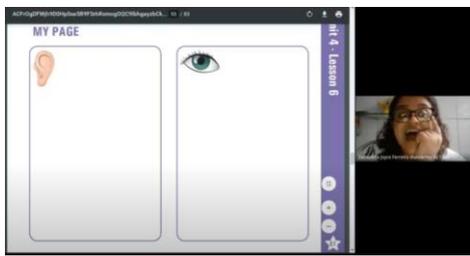
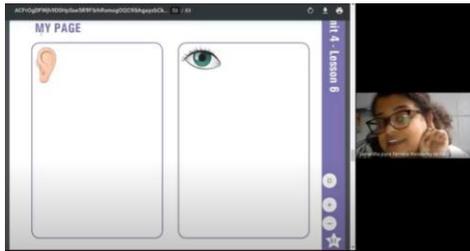
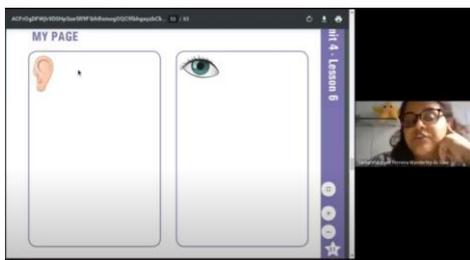
9	A1: “Teacher Samantha, como é coração em inglês?”	
10	Professora: “Heart”	
11	A1: “Heart”	
12	Professora: “Do you remember the song Head, shoulders, knees and toes? Lembram da musiquinha? Head, shoulders, knees and toes, knees and toes. Remember?” (Lembram?)	
13	Professora: “Head” (Cabeça) - enquanto canta o trecho da música.	
14	Professora: “Shoulders” (Ombros)	

15	<b>Professora:</b> “Eita, <i>teacher</i> não vai conseguir mostrar os <i>knees and toes</i> . <i>But knees and toes, knees and toes.</i> ” (Mas joelho e dedos dos pés, joelho e dedos dos pés)	
16	<b>Professora:</b> “ <i>Let’s go! Touch your eyes! Let’s go! Everybody, todo mundo, eyes!</i> ” (Vamos lá! Toquem seus olhos! Vamos! Todos, todo mundo, olhos).	
17	<b>Professora:</b> “ <i>Now, touch your ears! Ears. Ears. Touch your ears. Yeah!</i> ” (Agora, toquem suas orelhas. Orelhas. Orelhas. Toquem suas orelhas. Isso).	
18	<b>Professora:</b> “ <i>Touch your nose. Nose. Your nose. Touch your nose. Touch your nose. Yeah, your nose!</i> ” (Toquem seus narizes. Nariz. Seu nariz. Toque seu nariz. Toque seu nariz. Isso, seu nariz)	
19	<b>Professora:</b> “ <i>Touch your mouth. Mouth. Mouth.</i> ” (Toquem suas bocas. Boca. Boca)	
20	<b>Professora:</b> “ <i>So, let’s make a crazy face. Vamos fazer uma cara bem doida. Let’s make a crazy face.</i> ”	
21	A2 faz uma careta para a câmera.	Imagem não disponível

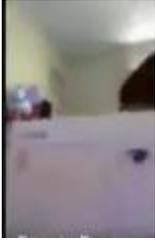
22	<p><b>Professora:</b> “<i>Teacher is going to put some sounds. But first, close your eyes. Fechem os olhos de vocês. Close your eyes. Close your eyes.</i>” (A professora vai colocar alguns sons. Mas, primeiro, fechem os olhos. [...] Fechem os olhos. Fechem os olhos.)</p>	
23	<p><b>Professora:</b> “<i>What can you hear? O que vocês conseguem escutar? What can you hear?</i>”</p>	
24	<p><b>A1:</b> “Silêncio” - e ri.</p>	
25	<p><b>Professora:</b> “<i>You hear the silence? Nice!</i>” (Você escuta o silêncio? Ótimo!) - ri junto à aluna.</p>	
26	<p><b>Professora:</b> “<i>We’re going to listen to some sounds and let’s see if you know what these sounds are. Vamos ver se vocês conseguem identify, ok? Pay attention.</i>” (Nós iremos escutar alguns sons e vamos ver se vocês conhecem o que são esses sons. [...] Prestem atenção) - os sons são colocados. Ao final do áudio, a professora pergunta: “<i>did you identify any? Could you understand? Vocês entenderam? Did you identify or not? Yeah or no?</i>” (Vocês identificaram algum? Vocês conseguiram entender? [...] Vocês identificaram ou não? Sim ou não?)</p>	

27	A1: “Dog” (Cachorro)	
28	<p><b>Professora:</b> “<i>The dog. Aham. What else? Ok, teacher is going to play it again and pause, so you can identify. One. What is this?</i>” (O cachorro. O que mais? Ok, a professora irá soltar novamente e pausar, então vocês poderão identificar. Um. O que é isso?) - imita um cachorro</p> <p>“<i>It’s a dog. Dog. Do you have a dog? Vocês têm um dog?</i>” (É um cachorro. Cachorro. Vocês têm um cachorro?)</p>	
29	A1: “Eu só tenho um cachorro de pelúcia e não um de verdade.”	
30	<p><b>Professora:</b> “<i>Ah, no problem. Cadê o teu teddy dog?</i>” (Ah, sem problemas. Cadê o teu cachorro de pelúcia?)</p>	

31	A1: “Eu não posso tirar porque ele tá dormindo”	
32	Professora: “Ok, no problem” (Ok, sem problemas) - falando mais baixo.	
33	Professora: “[...] Right now, we’re going to the book. [...] Here, it’s page 51. Five one. Five one. Fifty-one. This page, A1!” ([...] Agora, nós iremos para o livro. [...] Agora, é a página 51. Cinco um. Cinco um. Cinquenta e um. Essa página, A1!)	

34	<p><b>Professora:</b> “<i>Now, pay attention. What is this, guys?</i>” (Agora, prestem atenção. O que é isso, meninos?) - apontado para o ouvido na tela e no corpo.</p>	
35	<p>Os alunos apontam como a professora para a orelha.</p>	<p>Imagem não disponível</p>
36	<p><b>Professora:</b> “<i>Yes! Let’s say with teacher again: ear! Ear. That’s nice!</i>” (Sim. Vamos falar com a professora novamente: orelha! Orelha. Está ótimo!)</p>	
37	<p><b>Professora:</b> “<i>Ok, and what’s this?</i>” (Ok, e o que é isso?) - apontando para o olho na tela e no corpo - “<i>eye. It’s the eye. Let’s say with teacher: eye.</i>”</p>	
38	<p><b>Professora:</b> “<i>With your ear, what can you hear? O que é que tu consegue escutar? What can you hear with your ear? Think a little. Pensa um pouquinho.</i>” - outros alunos respondem. A1 não responde a essa pergunta.</p>	
39	<p><b>Professora:</b> “<i>You’re going to draw what you can hear with your ear. What can you hear with your ear? [...]</i>” (Vocês vão desenhar o que vocês podem escutar com os seus ouvidos. O que vocês podem escutar com os ouvidos?)  “<i>You’re going to draw. Vocês vão desenhar. Choose two things. Escolham duas coisas. It can be, for example... I hear my dog. I hear my cat. I hear my mom. And you, A1?</i>” (Vocês irão desenhar. [...] Escolham duas coisas. [...] Pode ser, por exemplo... Eu escuto meu cachorro. Eu escuto minha gata. Eu escuto minha mãe. E você, A1?)</p>	

40	A1: “Sino”	
41	<p><b>Professora:</b> “Ah, ok! [...] What did you put, A1? What did you do? What’s this? Turn on the mic. Turn on the microphone”  (Ah, ok. [...] O que você colocou, A1? O que você fez? O que é isso? Liga o microfone. Liga o microfone)</p>	
42	A1: “Dog” (Cachorro)	
43	<p><b>Professora:</b> “[...] Nice! We saw the ear. And now, with your eyes, com os eyes de vocês, what can you see with your eyes? [...]”  ([...] Ótimo! Nós vemos o ouvido. E agora, com os olhos, com os olhos de vocês, o que vocês conseguem ver com os olhos de vocês?)</p>	
44	A1: “Uma flor, tia.” - desenhando no livro	
45	<p><b>Professora:</b> “A flower? Wow! I see Stacey! [...] A1, what did you put? What’s this?”  (Uma flor? Uau! Eu vejo Stacey! [...] A1, o que você colocou?)</p>	

46	<b>Responsável A1:</b> “ <i>Dog, flower</i> ” (Cachorro, flor)	
47	<b>Professora:</b> “ <i>Ah, the dogs, the flowers... Nice! Great.</i> ” (Ah, os cachorros, as flores... Ótimo! Bom)	

Fonte: *corpus* da pesquisa

### **Análise da aula do dia 10/12/2020 - parte 1**

Dentre todos os fragmentos expostos aqui, o de número três é o mais extenso e o que traz outros tipos de gestos utilizados pela professora para que as crianças compreendessem os comandos da aula.

Nos turnos 4, 5, 6, 7, 8, 12, 14, 16, 17, 18, 19, 22 e 23 conseguimos perceber a presença dos gestos dêiticos, aqueles que apontam algo, produzidos pela professora afim dos alunos perceberem quais partes do corpo eles deveriam tocar ou mesmo prestar atenção. Isso se deu também, como exposto no turno 12 que os gestos usados nos turnos desse contexto foram vistos numa aula anterior e, através dos gestos, a professora conseguiu realizar o andaime para que as crianças relembassem as partes do corpo e aprendessem outras ainda não vistas.

Nos turnos 33, 34, 37, 38, 39 e 43 podemos observar a predominância do uso de gestos icônicos, quando, principalmente, a professora quer enfatizar as páginas que irão ser trabalhadas no dia (turno 33), a confirmação da abertura da página correta pela A1 (turno 33, última imagem), as mãos no ouvido (turno 34, 38 e 39) para evidenciar o ato de escutar solicitado oralmente, e de olhar (turno 43).

### **Contexto 4 - aula do dia 10/12/2020 - parte 2**

No mesmo dia 10/12/2020, na segunda parte da aula, foi trabalhado com a turma a noção de dia e da noite, mostrando as imagens da história da vitória-régia. Após o

discernimento dos alunos entre a diferença do dia e da noite, uma atividade no livro foi realizada. Segue abaixo trechos dos diálogos entre a professora e a A1.

#### Fragmento 4

Quadro 8: Fragmento 4

Turnos	Diálogos	Imagens Diálogos
<p><b>1</b></p>	<p><b>Professora:</b> “Pay attention to the sequence. Cloud, Sun, cloud... What’s next? [...] The Sun! Ok, this Sun, esse Sun, is going to be on page 77. Vai tá lá na página 77. [...] Look, it’s here, on page 77. You’re going to cut. Vocês vão cortar. You’re going to cut the Sun and the moon. You’re going to cut and glue. [...] Great, that’s it for today! Let’s say bye-bye to Stacey?” (Prestem atenção na sequência. Nuvem, sol, nuvem... Qual o próximo? [...] O sol! Ok, esse sol, esse sol, irá estar na página 77. [...] Olha, está aqui, página 77. [...] Vocês irão cortar o sol e a lua. Vocês vão cortar e colar. [...] Ótimo, é isso por hoje. Vamos dizer tchau para Stacey?)</p>	
<p><b>2</b></p>	<p><b>Stacey/professora:</b> “Bye-bye!” (Tchau!)</p>	

3	<b>Professora:</b> “ <i>Bye-bye! See you tomorrow!</i> ”. (Tchau! Até amanhã!)	
---	---	--

Fonte: *corpus* da pesquisa

### **Análise da aula do dia 10/12/2020 - parte 2**

Dentro do fragmento 4, percebemos que nos poucos turnos trazidos, podemos encontrar a presença do gesto icônico para ilustrar a tesoura (turno 1), objeto que seria utilizado na atividade.

Nos turnos 2 e 3 é possível perceber que os gestos utilizados para expressão de despedida podem ser classificados como emblemáticos e icônicos, tendo em vista que são vastamente utilizados na comunidade brasileira para se despedir. Além disso, é trazido para a fantoche Stacey esse mesmo gesto para exprimir que a aula está por fim, e com isso, as crianças se prepararem para desligar o vídeo.

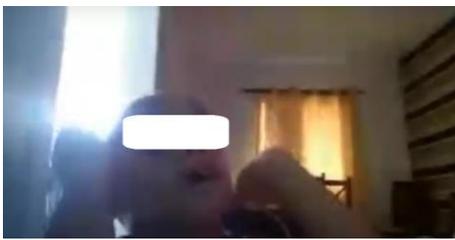
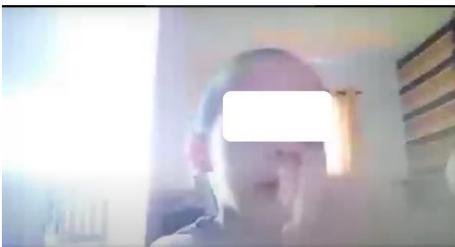
### **Contexto 5 - aula do dia 11/12/2020**

Na aula do dia 11/12/2020, as crianças são expostas novamente ao conceito de dia e da noite - *day and night*. Também foi trabalhado as ações que eles normalmente realizam durante o dia e a noite. A rotina foi realizada, como de costume, e uma atividade do livro foi realizada. Segue abaixo os trechos dos diálogos.

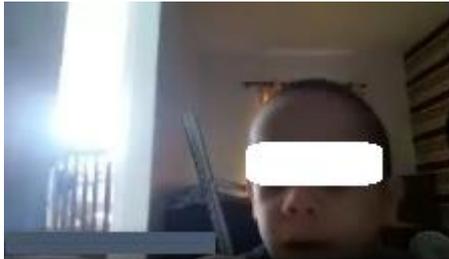
### **Fragmento 5**

Trechos do diálogo.

Quadro 9: Fragmento 5

Turno	Diálogos	Imagens Diálogos
1	<p><b>Professora:</b> “<i>Hey, let’s say good morning for Stacey?</i> (Olá, vamos falar bom dia para Stacey?)”</p> <p><b>Stacey/professora:</b> “<i>Hello, good morning! Hi, good morning! Hello, [...]. Hello, A2.</i>” (Olá, bom dia! Oi, bom dia! Olá [...]. Olá, A2)</p>	
2	<p><b>A2:</b> “<i>Hey!</i>” (Oi)</p>	
3	<p><b>Stacey/professora:</b> “<i>Good morning</i>” (Bom dia)- a professora finge que a pelúcia solta beijos.</p>	
4	<p><b>Professora:</b> “[...] <i>Yesterday we talked about what? Do you remember the name of this?</i> Lembram do nome? <i>Do you remember the name of this?</i>” (Ontem falamos sobre o que? Vocês lembram o nome disso? [...]) - aponta para a imagem da lua. Uma terceira aluna diz que não. A professora responde: “<i>this is the moon</i>” (Essa é uma lua)</p>	
6	<p><b>A2:</b> “<i>Moon</i>” (Lua)</p>	

6	<p><b>Professora:</b> “<i>And this is what? Star</i>” - apontando para a estrela. (E isso é o que? Estrela)</p>	 <p>A teacher with glasses is smiling and pointing her finger at a yellow star on a lesson card. The card is titled 'Unit 4 - Lesson 7' and features icons of a globe, a star, and a sun.</p>
7	<p><b>A2:</b> “<i>Star</i>” (Estrela)</p>	 <p>A student is shown from the chest up, with a white rectangular box covering their eyes. They are looking towards the camera.</p>
8	<p><b>Professora:</b> “<i>It’s just like Stacey, right? [...]</i> <i>And this is the...? Cloud. Cloud. Let’s say with teacher: cloud.</i>” (É que nem Stacey, certo? E esse daqui é...? Nuvem. Nuvem. Vamos falar com a professora: nuvem)</p>	 <p>A teacher is holding a yellow plush toy and pointing to a cloud icon on a lesson card. The card is titled 'Unit 4' and features icons of a globe, a star, a sun, and a cloud.</p>
9	<p><b>A2:</b> “<i>Cloud. Cloud.</i>” (Nuvem. Nuvem)</p>	 <p>A student is shown from the chest up, with a white rectangular box covering their eyes. They are looking towards the camera.</p>
10	<p><b>Professora:</b> “<i>Nice! And this is what? Sun! [...]</i> <i>Nice! [...]</i> <i>So, [...], [...]</i> and A2, <i>what do you like to do during the day?</i>” (Ótimo! E esse daqui é o que? O sol! [...] Ótimo! [...])  <b>Então, [...], [...]</b> e A2, <i>o que vocês gostam de fazer durante o dia? [...]</i></p>	 <p>A teacher is smiling and pointing her finger at a yellow sun icon on a lesson card. The card is titled 'Unit 4 - Lesson 7' and features icons of a globe, a star, a sun, and a cloud.</p>

11	<b>A2:</b> “Gosto de ir na Tupan”	
12	<b>Professora:</b> “ <i>You like to go to Tupan? Yes? Nice! [...] Good morning, A1! Hello! So, A1, let me ask you. Deixa teacher te perguntar: during the day what do you like to do? During the day, A1? O que é que tu gostas de fazer during the day?</i> ” (Você gosta de ir na Tupan? Sim? Ótimo! [...] Bom dia, A1! Olá! Então, A1, deixa eu te perguntar. [...]: durante o dia, o que você gosta de fazer? Durante o dia, A1? [...])	
13	<b>A1:</b> “Eu gosto de piscina”	
14	<b>Professora:</b> “ <i>What do you like to do during the night? The night. Do you like to sleep?</i> ” (O que vocês gostam de fazer durante a noite? A noite? Vocês gostam de dormir?)	
15	<b>A2:</b> “Assistir”	Imagem não disponível
16	<b>Professora:</b> “ <i>Ah, you like to watch... [...] Oh, let me tell you one thing: teacher loves to sleep at night. I love. I love. During the day and during the night. Tanto during the day, and also during the night. [...] Ok, I'm going to turn the camera and show you the book. So, this is the book. Everybody, take the book. It's page fifty-three. This page. [...] Is everybody on this page? Nice. Guys, pay attention here.</i> ” (Ah, você gosta de	

	<p>assistir... [...] Oh, deixa falar para vocês uma coisa: a professora ama dormir a noite. Amo. Amo. Durante o dia e durante a noite. [...] durante o dia quanto durante a noite. [...] Ok, vou mudar a câmera para mostrar a vocês o livro. Então, esse é o livro. Todos, peguem os livros. É a página 53. Essa página [...] Todos estão nessa página? Ótimo. Pessoal, prestem atenção aqui) - aponta para a imagem do sol entre nuvens - <i>"Is it day or night? Tell me."</i> (Está de dia ou a noite? Digam-me)</p>	
17	A2: <i>"Day"</i> (Dia)	
18	<p><b>Professora:</b> <i>"Right! And this is what? Day or night?"</i> (Correto! E esse é o que? Dia ou noite?) - aponta para a imagem da lua.</p>	
19	A2: <i>"Night"</i> . (Noite)	
20	<p><b>Professora:</b> <i>"This is the night. Nice! Pay attention! You are going to draw what you do during the day and what you do during the night, ok? Draw. Vocês vão desenhar o que vocês fazem during the day and here during the night."</i> (Essa é a noite. Ótimo! Prestem atenção! Vocês irão desenhar o que fazem durante o dia e a noite, ok. Desenhar.</p>	

	[...] durante o dia e aqui durante a noite.)	
--	--	--

Fonte: *corpus* da pesquisa

### **Análise da aula do dia 11/12/2020**

O fragmento 5 relata um pouco do que houve na aula do dia 11/12/2020. Ao longo do diálogo entre a professora e os alunos o gesto que teve predominância foi o de apontamento com o dedo indicador, no intuito de instruir quais as imagens que são o foco da interação naquele momento (turnos 4, 6, 8, 10, 16, 18 e 20). O gesto de apontamento pode ser classificado, segundo McNeill (1985; 1992; 2000; 2002) como gestos dêiticos, que são aqueles que justamente apontam algo para o receptor da mensagem.

Nos turnos 14 e 16 a professora utiliza a expressão dos olhos fechados e das palmas das mãos juntas tocando a bochecha no intuito de enfatizar o ato de dormir (*sleep*) trazido em seu discurso quando pergunta sobre o que as crianças gostam de fazer a noite e comentando que adora dormir tanto de dia como a noite. Esse último gesto se encaixaria na junção dos gestos icônicos de McNeill (1985; 1992; 2000; 2002), pela demonstração através da gesticulação de um ato da fala, e dos gestos emblemáticos de Kendon (1982), quando analisados que culturalmente possui uma ideia de dormir ou mesmo de sono.

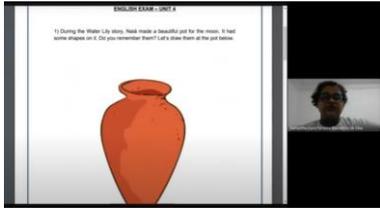
### **Contexto 6 - aula do dia 04/01/2021**

Na última aula gravada com as crianças, que foi realizada no dia 04/01/2021, foi aplicada uma atividade de sondagem como já relatado anteriormente. Contextualizando um pouco essa atividade, era possível encontrar três questões. A primeira solicitava que os alunos desenhassem as formas estudadas na unidade dentro do vaso que Naiá, personagem da história estudada ao longo do bimestre, mostrava. Na segunda questão era solicitado que eles desenhassem quais ações eles faziam durante o dia e a noite. Por fim, na terceira questão, eles deveriam ligar as partes do corpo com aquilo que eles conseguiriam fazer com elas - as partes trabalhadas na unidade foram as mãos, o ouvido e os olhos.<sup>10</sup>

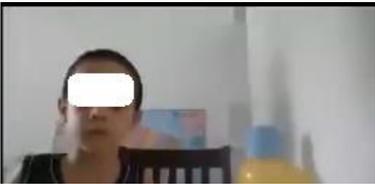
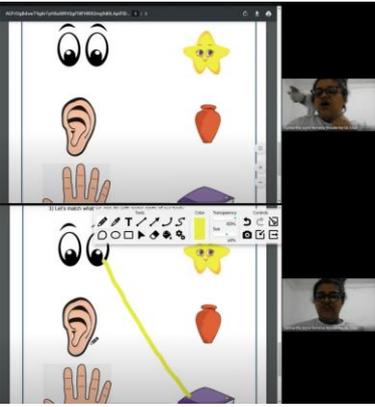
### **Fragmento 6**

<sup>10</sup> Para melhor visualização, a atividade pode ser encontrada no anexo desta pesquisa.

Quadro 10: Fragmento 6

Turnos	Diálogos	Imagens diálogos
1	<p><b>Professora:</b> “[...] <i>Do you remember the pot? Vocês lembram do pot that Naiá made to Moon, que fez para a Moon? Do you remember? [...] She made a pot and there were some shapes. Tinham algumas formas. Some shapes. And what shapes were those? Quais foram essas shapes? Do you remember? Lembram? The shapes that we saw. Quais shapes que a gente viu?</i>” ([...] Vocês se lembram do vaso? [...] do vaso que Naiá fez para a Lua, [...]? Vocês lembram? [...] Algumas formas. Quais foram essas formas? Vocês lembram? [...] As formas que nós vimos? [...])</p>	
2	<p><b>Responsável A2:</b> “Quais foram as formas?”  <b>A2:</b> “<i>Triangle, square, circle and rectangle</i>”.            (Triângulo, quadrado, círculo e retângulo)</p>	
3	<p><b>Professora:</b> “<i>Yes! What else?</i>” (Sim! O que mais?)</p>	
4	<p><b>A2:</b> “<i>Oval</i>” (Oval)</p>	
5	<p><b>Professora:</b> “<i>Oval? No, we didn't see the oval. A gente não viu oval. A gente viu outra.</i>” (Oval? Não, nós não vimos a oval. [...])</p>	
6	<p><b>A2:</b> “<i>Heart</i>” (Coração)</p>	

<p>7</p>	<p><b>Professora:</b> “<i>The diamond. We saw the diamond. Foi o diamond. A gente viu o formatinho do diamond, a gente viu a forma do circle, and we saw the square. E o square, ok? The triangle, the diamond, the circle and the square. [...] So, what you’re going to do? You’re going to decorate the pot with the shapes. Com as formazinhas que a gente viu.</i>”  (O diamante. Nós vimos o diamante. Foi o diamante. [...], [...] círculo, e nós vimos o quadrado. E o quadrado, ok? O triângulo, o diamante, o círculo e o quadrado. [...] Então, o que nós vamos fazer? Vocês vão decorar o vaso com as formas. [...])</p>	
<p>8</p>	<p><b>A2:</b> “Terminei, tia Samantha.”</p>	
<p>9</p>	<p><b>Professora:</b> “<i>You finished! Oh my God! That’s amazing! Good job! What colors did you put, A2? What colors? What are the colors of the shapes?</i>”  (Você terminou! Meu Deus! Está maravilhoso. Ótimo trabalho. Quais são as cores das formas?)</p>	
<p>10</p>	<p><b>A2:</b> “<i>Square green, circle red, diamond blue, rectangle yellow</i>”  (Quadrado verde, círculo vermelho, diamante azul, retângulo amarelo)</p>	
<p>11</p>	<p><b>Professora:</b> “<i>Action! What do you do during the day and what do you do during the night? Lembra que vocês me disseram que é que vocês fazem during the day e o que é que vocês fazem during the night? [...] During the day, you’re going to draw here. During the night you’re going to draw here.</i>”  (Ação! O que vocês fazem durante o dia e o que vocês fazem durante a noite? [...] durante o dia [...] durante a noite? Durante o dia, vocês vão desenhar aqui. Durante a noite vocês vão desenhar aqui)</p>	

<p><b>12</b></p>	<p><b>Professora:</b> “[...] <i>We need to match what we can do with some parts of our body.</i> O que a gente consegue fazer com algumas partes do nosso corpo. <i>For example: we have Stacey, the pot and the book, ok? And we have...</i> Vamos lembrar com <i>teacher: eyes... ears</i>”</p> <p>([...] Nós precisamos combinar o que podemos fazer com algumas partes do nosso corpo. [...] Por exemplo: nós temos Stacey, o vaso e o livro, ok? E nós temos... Vamos lembrar com a professora: olhos... ouvidos)</p>	
<p><b>13</b></p>	<p><b>A2:</b> “<i>Eyes, ears</i>” (Olhos, ouvidos)</p>	
<p><b>14</b></p>	<p><b>Professora:</b> “<i>And hands</i>” (E mãos)</p>	
<p><b>15</b></p>	<p><b>A2:</b> “<i>Hands</i>” (Mãos)</p>	
<p><b>16</b></p>	<p><b>Professora:</b> “<i>So, with your eyes... What can you do with your eyes? [...]</i> Yes, you look: <i>Stacey, the pot or the book? É Stacey, o pot ou o book?</i>”[...] <i>The book. Yes! So, put it into the book. Coloca lá no book. Now, when you finish... The ear, what do you do with the ear? O que é que vocês fazem com a ear? Stacey or the pot? You listen to Stacey or you listen to the pot? [...]</i> So you take your ear to Stacey. And the last one: the hand. The hand you touch [...] the vase! Great job!”</p> <p>(Então, com os olhos... O que vocês podem fazer com os olhos? [...] Sim, vocês olham: Stacey, o vaso ou o livro? É Stacey, o vaso ou o livro? [...] Livro, sim! Então, coloquem no livro. [...] no</p>	

	<p>livro. Agora, quando vocês acabarem... A orelha, o que vocês fazem com a orelha? [...] Stacey ou o vaso? Vocês escutam Stacey ou o vaso? [...] Então levem o ouvido para Stacey. E a última: a mão. A mão vocês tocam [...] o vaso. Ótimo trabalho)</p>	
--	--	--

Fonte: *corpus* da pesquisa

### **Análise da aula do dia 04/01/2021**

Neste último fragmento desta pesquisa conseguimos observar uma variedade de gestos utilizados pela professora com o objetivo de auxiliar os estudantes para a resposta das questões trazidas dentro da atividade de sondagem. No turno 5, quando a professora pende a cabeça para a esquerda, com os olhos voltados para lado esquerdo superior e a expressão facial de dúvida, é possível classificar tais gestos como gestos preenchedores, isto é, gestos que tem como propósito preencher uma lacuna gramatical (KENDON, 1982). Nesse caso, o conjunto de gestos apresentado neste parágrafo tem uma ideia de negação ao que A1 respondeu a preencheu.

Focando o turno 7, quando a professora utiliza os dedos polegares e os indicadores para representar o gesto do diamante com o objetivo reforçar o seu discurso, podemos classificar tal como os gestos icônicos de McNeill (1985; 1992; 2000; 2002), por estar estritamente ligado ao discurso, ilustrando o que os signos expostos no discurso.

Por fim, nos turnos 12, 14 e 16, quando a professora toca nos olhos e nas orelhas para reforçar quais partes do corpo as crianças precisam prestar mais atenção para responder a atividade, podemos identificar, segundo McNeill (1985; 1992; 2000; 2002), que são gestos icônicos e dêiticos, pois possuem ligações estreitas com o discurso e havendo também o direcionamento às partes do corpo.

## 7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Após as análises e as classificações dos gestos apresentados nas gravações das aulas entre os dias 12/11/2020, 13/11/2020, 10/12/2020, 11/12/2020 e 04/01/2021 de uma turma do Infantil III de uma escola privada da cidade do Paulista, Região Metropolitana do Recife, que se conveniou a uma empresa que fornece um programa bilíngue para ser implantado na instituição, enquadrando assim em uma escola com projeto bilíngue, podemos observar que a professora e os alunos observados, A1 e A2, mesmo estando vivendo uma pandemia de COVID-19, quando foi necessário haver uma transição das aulas de modo presencial para o modo online, dentro da plataforma Google Meet, conseguiram obter êxito, embora os percalços, na aquisição de algumas palavras da língua-alvo - a língua inglesa.

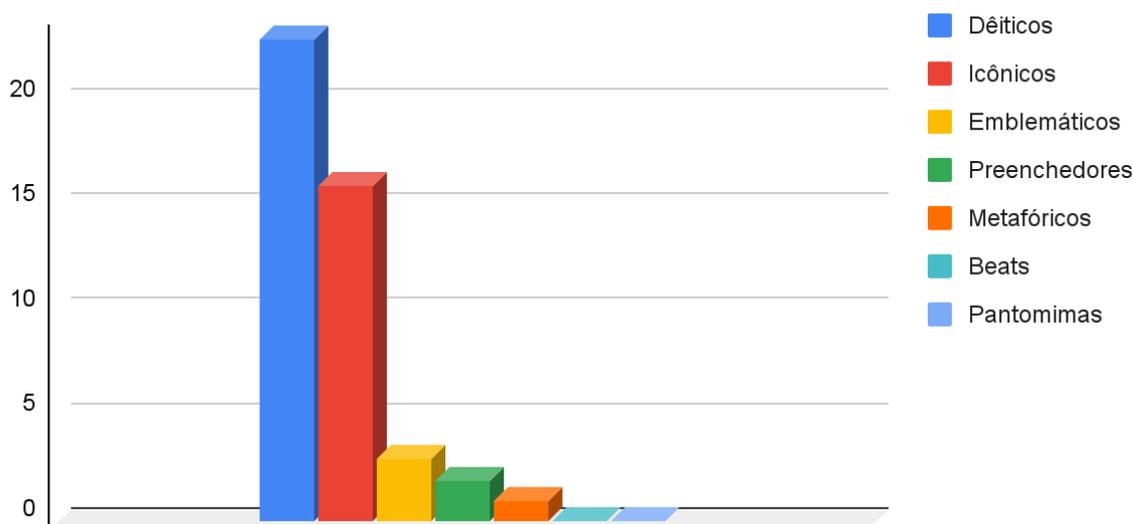
Compreender que mesmo com a limitação do espaço para que a gestualidade entrasse em cena, a professora utilizou o enquadramento existente no intuito de atrelar sua gestualidade a sua fala, situação essa que Fonte e Cavalcante (2016), Kendon e McNeill (1985) já nos trazia dizendo que a gestualidade e a fala andam totalmente conectadas.

Analisando as hipóteses trazidas na introdução desta pesquisa, podemos perceber que os gestos icônicos não foram predominantes como pensados. Diante das análises realizadas no capítulo anterior, pudemos perceber que os gestos que obtiveram maior aparições - 23 ao longo das aulas - foram os gestos dêiticos, que para McNeill (1985; 1992; 2000; 2002) são aqueles que demonstram ou direcionam algo. Entretanto, é válido ressaltar que o segundo tipo de gesto que mais foram vistos foram os gestos icônicos - que são aqueles que têm uma ligação estrita com o discurso, aparecendo assim 16 vezes ao total.

Gestos que compõem o quadro de classificação de Kendon (1982) que também apareceram nas aulas foram os preenchedores (duas vezes) e os emblemáticos (três vezes). Gestos como os de pantomimas não foram registrados nas cinco gravações.

Já os gestos presentes nos *continuums* de McNeill (1985; 1992; 2000; 2002) que tiveram aparições nas aulas, além dos dêiticos e icônicos, foram os metafóricos, aparecendo somente uma vez, enquanto os gestos *beats* não obtiveram nenhuma aparição. Abaixo, é possível visualizar de melhor forma o índice de aparição dos gestos estudados nesta pesquisa.

Gráfico 1: Gestos presentes nas aulas analisadas.



Fonte: elaboração própria.

Visto tais situações, podemos sintetizar que os objetivos trazidos para esta pesquisa de observar os padrões de interação entre a professora e os alunos com foco na gestualidade, de destacar o papel da gestualidade nas aulas de língua inglesa e de compreender quais foram os gestos mais utilizados pela professora para com os alunos foram alcançados.

O objetivo geral desta pesquisa que foi de analisar como a gestualidade facilita o processo de aquisição de segunda língua pôde ser também validado tendo em vista que, observando os seis fragmentos trazidos aqui, percebemos a melhor compreensão dos alunos analisados quando a professora realizava a gesticulação para complementar sua fala.

Espera-se que esta pesquisa possa abrir um pouco mais as portas para análises e inserção da gestualidade na prática do docente de segunda língua e que mais pesquisas sejam realizadas nesse campo dentro do contexto brasileiro.

## 8 REFERÊNCIAS

ÁVILA NÓBREGA, Paulo Vinícius. **O SISTEMA DE REFERENCIAÇÃO MULTIMODAL DE CRIANÇAS COM SÍNDROME DE DOWN EM ENGAJAMENTO CONJUNTO**. 2017. 206 f. Tese (Doutorado) - Curso de Doutorado em Linguística, Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2017.

ÁVILA NÓBREGA, Paulo Vinícius; CAVALCANTE, Marianne Carvalho Bezerra. O Envelope Multimodal em Aquisição de Linguagem: Momento do surgimento e pontos de mudanças. In: **CENAS EM AQUISIÇÃO DA LINGUAGEM MULTIMODALIDADE, ATENÇÃO CONJUNTA E SUBJETIVIDADE**. Editora da UFPB: João Pessoa, 2015.

BIALYSTOK, Ellen. **Bilingualism in Development: language, literacy, and cognition**. Nova York: Cambridge University Press, 2003.

BIALYSTOK, E. Aquisição do segundo idioma e bilinguismo na primeira infância e seu impacto sobre o desenvolvimento cognitivo inicial. Em: **Tremblay RE, Boivin M, Peters RDeV**, eds. *Enciclopédia sobre o Desenvolvimento na Primeira Infância* [on-line]. <http://www.encyclopedia-crianca.com/segundo-idioma/segundo-especialistas/aquisicao-do-segundo-idioma-e-bilinguismo-na-primeira-infancia>. Atualizada: Setembro 2017 (Inglês). Consultado: 23/07/2020.

CARDOSO, Janaina da Silva; COUTINHO, Juliana; OLIVEIRA, Vania Santana Carvalho de. REFLEXÃO SOBRE DIFERENTES CONCEPÇÕES DE EDUCAÇÃO BILÍNGUE. **Ling: Estudo e Pesquisa, Catalão**, v. 22, n. 1, p. 53-66, jan. 2018.

CARVALHO, A. C. R. Bilinguismo, Aquisição de Linguagem e Aprendizagem: Um Panorama Teórico. **Revista DLCV - Língua, Linguística & Literatura**. v.4 n.1 e 2, 2006/2007.

CAVALCANTE, Marianne Bezerra Carvalho et. al. Sincronia gesto-fala na emergência da fluência infantil. **Estudos Linguísticos**, São Paulo, v. 45, n.2, p.411-426, 2016.

CAVALCANTE, Marianne Bezerra Carvalho et. al. Gestualidade Como Uma Pista

Importante Da Fluência Infantil. **Revista Prolíngua**, João Pessoa, v. 10, n.1, p. 43-50, jan/fev 2015.

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

DIONISIO, A. P.. “Multimodalidade discursiva na atividade oral e escrita (atividades)”. In: MARCUSCHI, L. A.; DIONISIO, A. P. (orgs.). **Fala e Escrita**. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

FIGUEIREDO, Francisco José Quaresma de. **Vygotsky**: a interação no ensino/aprendizagem de línguas. São Paulo: Parábola, 2019.

FONTE, Renata Fonseca Lima da; CAVALCANTE, Marianne Bezerra Carvalho. ABORDAGEM MULTIMODAL DA LINGUAGEM: contribuições à clínica In: MONTENEGRO, Ana Cristina; BARROS, Isabela Barbosa do Rêgo; AZEVEDO, Nadia Pereira Gonçalves de (org.). **FONOAUDIOLOGIA E LINGUÍSTICA**: teoria e prática. Curitiba: Appris, 2016. Cap. 13. p. 205-224.

GROSJEAN, F. **Living with two languages and two cultures**. In: Parasnis, I. (Ed.). **Cultural and Language Diversity and the Deaf Experience**. Cambridge: Cambridge University Press, 1996.

GROSJEAN, François. **STUDYING BILINGUALS**. Cambridge: Cambridge University Press, 2008

HAMERS, J e BLANC, M. **Bilinguality and Bilingualism**. Cambridge: Cambridge University Press, 2000.

HOEXTER, Flávia Queiroz. Educação bilíngue na educação infantil. **Revista Intercâmbio**, v. XXXV, p. 18-37, 2017. São Paulo: LAEL/PUCSP.

KRASHEN, Stephen D. **Second Language Acquisition and Second Language Learning**. Oxford: Pergamon Press, eds. 1978;1985.

- Krashen, S. (1985). **The input hypothesis: Issues and implications**. New York: Longman.
- KRASHEN, S. **Sheltered subject matter teaching**. *Cross Currents*, n.18, p.183-188, 1991.
- LANTOLF, J. P., & BECKETT, T. Research timeline for sociocultural theory and second language acquisition. **Language Teaching**, v. 42, p. 459-475, 2009.
- LANTOLF, J. P.; THORNE, S. L. **Sociocultural Theory and the Genesis of Second Language Development**. Oxford: Oxford University Press, 2006.
- LEFFA, Vilson J. Metodologia do ensino de línguas. In BOHN, H. I.; VANDRESEN, P. **Tópicos em lingüística aplicada: O ensino de línguas estrangeiras**. Florianópolis: Ed. da UFSC, 1988. p. 211-236.
- MARCELINO, Marcello. Bilinguismo no Brasil: significado e expectativas. **Revista Intercâmbio**, LAEL/PUC-SP, São Paulo, v. XIX, n. 1, p. 1-22, 2009.
- MOREIRA, Fernanda Martins. **O PAPEL DA INTERAÇÃO NO PROCESSO DE AQUISIÇÃO/APRENDIZAGEM DE SEGUNDA LÍNGUA**: um estudo de caso em uma escola de idiomas. 2020. 136 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Mestrado em Linguística e Língua Portuguesa, Universidade Estadual Paulista, Araraquara, 2020.
- PAIVA, V. L. M. O. **Aquisição de Segunda Língua**. São Paulo: Parábola, 2014.
- ROMAINE, S. **Bilingualism** (Second edition). Oxford, UK: Basil Blackwell Ltd., 1995.
- SCARPA, E. M. Aquisição da linguagem. In: MUSSALIM, F.; BENTES, A. C. (Orgs.). **Introdução à lingüística: domínios e fronteiras**. 8 ed. São Paulo: Cortez, 2012. v. 2. p. 241-271.
- SCRIVINER, Jim. **Classroom Management Tecquines**. Cambridge: Cambridge University, 2012. 316 p.
- SILVA, Natália Helena Nery e. **ENSINO BILÍNGUE EM UMA ESCOLA PÚBLICA EM**

**JOÃO PESSOA.** 2021. 106 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Mestrado Profissional em Linguística e Ensino, Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2021.

SILVINO, Flávia Felipe. Letramento Visual. In: SEMINÁRIOS TEÓRICOS DO SEMIOTEC, 1., 2012, S.I. **Anais** [...] . S.I: Ufmg, 2012. p. 1-6.

SOUZA, Andrea Maria Borges de. **Da Interação Face A Face À Consolidação De Cenas De Atenção Conjunta Entre Irmãos:** uma análise dos aspectos multimodais na aquisição da linguagem. 2015. 102 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Mestrado em Ciências da Linguagem, Universidade Católica de Pernambuco, Recife, 2015.

SOUZA, Ricardo Augusto de. **SEGUNDA LÍNGUA:** aquisição e conhecimento. São Paulo: Parábola, 2021.

SPINASSÉ, Karen Pupp. Os conceitos Língua Materna, Segunda Língua e Língua Estrangeira e os falantes de línguas alóctones minoritárias no Sul do Brasil. **Contingentia**, Porto Alegre, v. 1, n. 1, p. 1-8, nov. 2006. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/contingentia/article/view/3837/2144>. Acesso em: 20 ago. 2018.

TOMASELLO, Michael. **Origens Culturais da Aquisição do Conhecimento Humano.** 2. ed. São Paulo: Wmf Martins Fontes, 2019.

TRIPP, David. Pesquisa-ação: uma introdução metodológica. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 31, n. 3, p. 443-466, set. 2005. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ep/a/3DkbXnqBQyq5bV4TCL9NSH/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 10 fev. 2021.

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

VYGOTSKY, L.S. **Pensamento e Linguagem.** Trad. Nelson Jahr Garcia, Ed. Ridendo Castigat Mores, 2002. E-book. Disponível em:

<<http://www.ebooksbrasil.org/adobeebook/vigo.pdf>>. Acesso em 05 de janeiro de 2021.

VIGOTSKI, L. S.. **A construção do pensamento e da linguagem**. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2009.

WOOD, D. J., BRUNER, J. S., & ROSS, G. (1976). The Role of Tutoring in Problem Solving. **Journal of Child Psychiatry and Psychology**, n. 17, pp. 89-100. <http://dx.doi.org/10.1111/j.1469-7610.1976.tb00381.x>

## ANEXOS

## Anexo 1 - TCLE



UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA  
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS, LETRAS E  
ARTES  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LINGUÍSTICA  
E ENSINO

**MODELO DO TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E  
ESCLARECIDO (TCLE)**

Prezado(a) **PARTICIPANTE DE PESQUISA,**

A pesquisadora Samantha Joyce Ferreira Wanderley da Silva convida você a participar da pesquisa intitulada “APRENDIZAGEM DE SEGUNDA LÍNGUA NO AMBIENTE DE ENSINO “BILÍNGUE” COM CRIANÇAS DA EDUCAÇÃO INFANTIL”. Para tanto você precisará assinar o TCLE que visa assegurar a proteção, a autonomia e o respeito aos participantes de pesquisa em todas as suas dimensões: física, psíquica, moral, intelectual, social, cultural e/ou espiritual – e que a estruturação, o conteúdo e forma de obtenção dele observam as diretrizes e normas regulamentadoras de pesquisas envolvendo seres humanos preconizadas pela **Resolução 466/2012 e/ou Resolução 510/2016**, do Conselho Nacional de Saúde e Ministério da Saúde.

Sua decisão de autorizar a participação de seu/sua filho/a neste estudo deve ser voluntária e que ela não resultará em nenhum custo ou ônus financeiro para você (ou para o seu empregador, quando for este o caso) e que você não sofrerá nenhum tipo de prejuízo ou punição caso decida não participar desta pesquisa. Todos os dados e informações fornecidos por você serão tratados de forma anônima/sigilosa, não permitindo a sua identificação.

**Objetivo da Pesquisa:** Esta pesquisa tem como objetivo geral a análise da aprendizagem da segunda língua (língua inglesa) no contexto de “ensino bilíngue”, na modalidade híbrida.

**Metodologia:** Como metodologia será pretendido analisar as gravações de aula do período do IV bimestre no intuito de compreender o processo de aprendizado da segunda língua num ambiente onde a língua-alvo não é a principal utilizada no dia a dia da/o aluna/o.

**Riscos ao(à) Participante da Pesquisa:** Como riscos, pode-se salientar que existe a possibilidade de haver terceiros também analisando as gravações das aulas, observando o propósito da pesquisa.

**Benefícios ao(à) Participante da Pesquisa:** Como benefícios, pode-se citar que através da análise das aulas gravadas, poderemos compreender como as crianças se comportam no processo de aprendizagem de língua inglesa no modelo de ensino híbrido. Doravante,

também será possível haver uma melhor compreensão de como pode-se aprimorar as metodologias de ensino de segunda língua tanto no contexto bilíngue, quanto no contexto híbrido.

### **Informação de Contato do Responsável Principal e de Demais Membros da Equipe de Pesquisa**

Samantha Joyce Ferreira Wanderley da Silva (Responsável Principal pela Pesquisa). Rua Sessenta e Oito, 36, Jardim Paulista, Paulista/PE. Professora da Escola Evoluir Júnior, situada na Rua Manoel Marquês Dias, 90, Janga, Paulista/PE. Aluna do Mestrado Profissional em Linguística e Ensino da Universidade Federal da Paraíba. Email e telefone para contato: [csmabds@gmail.com](mailto:csmabds@gmail.com); (81) 9.9667-6713.

### **Endereço e Informações de Contato da UFPB**

Mestrado Profissional da Linguística e Ensino – MPLE.

Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes da Universidade Federal da Paraíba  
Campus I – Cidade Universitária / CEP: 58.051-900 – João Pessoa-PB

Universidade Federal da Paraíba

Telefone: (83) 3216-7280

Email: [mple@cchla.ufpb.br](mailto:mple@cchla.ufpb.br)/[mple.ufpb@gmail.com](mailto:mple.ufpb@gmail.com)

Homepage:

[https://sigaa.ufpb.br/sigaa/public/programa/portal.jsf?lc=pt\\_BR&id=1932](https://sigaa.ufpb.br/sigaa/public/programa/portal.jsf?lc=pt_BR&id=1932)

### **CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO**

Ao colocar sua assinatura ao final deste documento, **VOCÊ**, de forma voluntária, na qualidade de **PARTICIPANTE** da pesquisa, expressa o seu **consentimento livre e esclarecido** para participar deste estudo e declara que está suficientemente informado(a), de maneira clara e objetiva, acerca da presente investigação. E receberá uma cópia deste **Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE)**, assinada pelo(a) Pesquisador(a) Responsável.

Paulista/PE, 23 de setembro de 2021.

Assinatura, por extenso, do(a) Participante da Pesquisa

*Samantha Joyce Ferreira Wanderley da Silva*

Assinatura, por extenso, do(a) Pesquisador(a) Responsável pela pesquisa

## Anexo 2 - Termo de autorização da escola para uso das gravações das aulas para fins de pesquisa

### TERMO DE AUTORIZAÇÃO DE USO DAS GRAVAÇÕES DAS AULAS PARA FINS DE PESQUISA

Nós do **COLÉGIO EVOLUIR**, instituição de Ensino Infantil e Fundamental I e II, situado na Rua Manoel Marques Dias, nº 90, no bairro do Janga, na cidade do Paulista, Pernambuco, dispostos no CEP 53.437-280, tendo como CNPJ 07.163.471/0001-60, estamos ciente e autorizamos a pesquisadora **SAMANTHA JOYCE FERREIRA WANDERLEY DA SILVA**, portadora do R.G 8.327.746 SDS-PE, inscrita no CPF 099.077.614-00, residente da Rua Sessenta e Oito, nº 36, Jardim Paulista, Paulista, Pernambuco, CEP 53.409-135, a utilizar as gravações das aulas da turma do INFANTIL III, do turno da MANHÃ, para fins de coleta de dados da pesquisa **APRENDIZAGEM DE SEGUNDA LÍNGUA NO AMBIENTE DE "ENSINO BILÍNGUE" COM CRIANÇAS DA EDUCAÇÃO INFANTIL**, aprovado pelo Processo Seletivo 01/2020 do Mestrado Profissional em Linguística e Ensino da Universidade Federal da Paraíba. A pesquisa em questão está sendo orientada pela professora Dra. Marianne Carvalho Bezerra Cavalcante.

Ressalvamos que não é permitido o compartilhamento das imagens das gravações, tendo em vista a privacidade das/os alunas/os.

*Paula Rossana da C. Nóbrega*

COLÉGIO EVOLUIR

CNPJ 07.163.471/0001-60

Paula Rossana da Cunha  
Secretária  
Autorização 105

07.163.471/0001-60  
Colégio Evoluir Ltda  
Rua Calçadas, 266 - Janga  
Paulista/PE  
CEP: 53.437-410  
Cadastro Escolar: P - 109-314  
Portaria SE nº 6280 - 02/09/06  
D. O. 03/09/08

*Samantha Joyce F.W. da Silva*

SAMANTHA JOYCE FERREIRA WANDERLEY DA SILVA

RG 8.327.746 SDS-PE

## Anexo 3 - Parecer Consubstanciado do Comitê de Ética da UFPB

**CENTRO DE CIÊNCIAS DA  
SAÚDE DA UNIVERSIDADE  
FEDERAL DA PARAÍBA -  
CCS/UFPB**



**PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP**

**DADOS DO PROJETO DE PESQUISA**

**Título da Pesquisa:** APRENDIZAGEM DE SEGUNDA LÍNGUA NO AMBIENTE DE ENSINO *¿BILÍNGUE¿* COM CRIANÇAS DA EDUCAÇÃO INFANTIL

**Pesquisador:** SAMANTHA JOYCE FERREIRA WANDERLEY DA SILVA

**Área Temática:**

**Versão:** 1

**CAAE:** 52581821.7.0000.5188

**Instituição Proponente:** Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes

**Patrocinador Principal:** Financiamento Próprio

**DADOS DO PARECER**

**Número do Parecer:** 5.112.917

**Apresentação do Projeto:**

Nos últimos dois anos, é possível perceber uma larga quantidade de escolas privadas que fazem parte do contexto das capitais e regiões

metropolitanas dos estados que estão aderindo ao modelo de ensino bilíngue, podendo ser por uma questão de status, por um maior entendimento

da importância que uma segunda língua acarreta na vida de uma pessoa na sua futura vida social e profissional, ou mesmo por entender que

quando a criança é exposta a um outro idioma, e, com ele, vem toda sua carga cultural atrelada, o entendimento de mundo é ampliado e o processo

de aprendizagem delas é facilitado (HOEXTER, 2017). É importante também ressaltar que quando o ensino da segunda língua é iniciado quando a

criança está na fase de alfabetização de sua língua materna, existe uma facilidade dela de codificar aquilo que está sendo falado ou transmitido, não

havendo a necessidade de uma futura tradução (idem), tornando tais ações parte do processo de fluência na língua alvo.

Entretanto, quando olha-se para esse “novo mundo bilíngue”, encontramos indagações acerca do processo de aquisição da segunda língua(L2)

pelos crianças da fase pré-escolar, conhecida também como educação infantil, visto que muitas

**Endereço:** Prédio da Reitoria da UFPB *¿* 1º Andar

**Bairro:** Cidade Universitária

**CEP:** 58.051-900

**UF:** PB

**Município:** JOAO PESSOA

**Telefone:** (83)3216-7791

**Fax:** (83)3216-7791

**E-mail:** comitedeetica@ccs.ufpb.br

**CENTRO DE CIÊNCIAS DA  
SAÚDE DA UNIVERSIDADE  
FEDERAL DA PARAÍBA -  
CCS/UFPB**



Continuação do Parecer: 5.112.917

dessas crianças possuem uma maior exposição à língua-alvo dentro do ambiente de sala de aula. Como será realizado esse processo de forma eficiente se os infantes, a princípio, possuem o contato no momento da aula, e os ambientes externos a eles é carregado por sua língua-mãe? Além disso, questiona-se como será a progressão da aprendizagem da língua inglesa nos alunos do infantil III ao longo do período do ensino remoto, este sendo realizado por conta da pandemia de coronavírus. Outrossim, pode-se também indagar como será a inserção da família para quanto a vivência da língua inglesa dentro do ambiente familiar, visto que o/a professor/a não estará sempre presente para instruir e, bem como, complementar a rotina de contato com a língua alvo.

Observando os pontos supracitados, é possível relatar que este projeto de pesquisa tem como objetivo geral analisar do processo de aprendizagem da segunda língua (sendo ela a língua inglesa) no contexto de ensino "bilingue", com crianças inseridas numa turma de Infantil III, de uma escola privada situada na cidade do Paulista, na Região Metropolitana do Recife. Desta forma, os objetivos específicos deste projeto são: a) investigar as dificuldades e possibilidades que ocorrem no contexto de ensino-aprendizagem dentro e fora de sala de aula, com instrumentos de interação escolafamília; b) observar o desenvolvimento das crianças durante a fase de ensino remoto; c) analisar a legislação vigente no Brasil a respeito do ensino de segunda língua nas escolas.

Introdução:

Data de Submissão do Projeto: 08/10/2021 Nome do Arquivo: PB\_INFORMAÇÕES\_BÁSICAS\_DO\_PROJETO\_1833874.pdf Versão do Projeto: 1  
Página 2 de 5

Tamanho da Amostra no Brasil: 2

Hipótese:

Pode-se apresentar duas assertivas acerca do que fora visto, sendo a primeira relatando que há aprendizagem bilíngue mesmo quando o único contato das/os alunas/os é dentro de sala de aula, e a segunda relatando que a interação escola-família auxilia no processo de aprendizagem da criança. Essas assertivas serão validadas ou não ao final da pesquisa.

**Endereço:** Prédio da Reitoria da UFPB, 1º Andar  
**Bairro:** Cidade Universitária **CEP:** 58.051-900  
**UF:** PB **Município:** JOAO PESSOA  
**Telefone:** (83)3216-7791 **Fax:** (83)3216-7791 **E-mail:** comitedeetica@ccs.ufpb.br

**CENTRO DE CIÊNCIAS DA  
SAÚDE DA UNIVERSIDADE  
FEDERAL DA PARAÍBA -  
CCS/UEPB**



Continuação do Parecer: 5.112.917

**Metodologia Proposta:**

Textos acadêmicos na área de aquisição e aprendizagem de linguagem, métodos de ensino de segunda língua, a educação bilíngue e a aprendizagem de crianças no primeiro ciclo escolar farão parte da composição da escrita da dissertação. Com isso, além de possuir um cunho qualitativo, pois versa por uma análise longitudinal das gravações das aulas no formato híbrido, a pesquisa também possui caráter documental, se baseando em literaturas nacionais e internacionais para respaldo. A presente pesquisa terá três meses para gerar e coletar os dados para que em outros seis meses sejam analisados e atrelados a um ano de escrita e discussão, totalizando o período de dois anos, sendo eles entre o segundo semestre do ano de 2020 e o segundo semestre do ano de 2022. Ademais, a turma que fará parte da pesquisa será um infantil III, com dois alunos, sendo uma menina e um menino, ambos com quatro anos de idade. Com isso, podemos também compreender que a presente pesquisa pretende, no final, gerar uma melhoria nos aspectos da compreensão das metodologias do ensino de língua inglesa no contexto de educação bilíngue, o que Tripp (2005) comenta que os trabalhos de cunho pesquisa-ação se manifestam de tal forma. Compreendemos, por fim, que esta pesquisa também poderá se encaixar como uma pesquisa-ação. Além disso, as gravações usuais das aulas serão analisadas, além dos vídeos gravados pelos pais mostrando como a criança se comporta no dia a dia com a língua alvo e do cronograma de aula da professora. Todos esses materiais serão analisados em consonância ao que dispõe o Comitê de Ética em Pesquisa regido pela Universidade Federal da Paraíba. Por fim, haverá a análise das convergências e divergências das literaturas com o contexto que a turma escolhida está inserida.

**Objetivo da Pesquisa:**

Objetivo Primário:

Analisar do processo de aprendizagem da segunda língua (sendo ela a língua inglesa) no contexto

**Endereço:** Prédio da Reitoria da UFPB 4 1º Andar  
**Bairro:** Cidade Universitária **CEP:** 58.051-900  
**UF:** PB **Município:** JOAO PESSOA  
**Telefone:** (83)3216-7791 **Fax:** (83)3216-7791 **E-mail:** comitedeetica@ccs.ufpb.br

**CENTRO DE CIÊNCIAS DA  
SAÚDE DA UNIVERSIDADE  
FEDERAL DA PARAÍBA -  
CCS/UEPB**



Continuação do Parecer: 5.112.917

de ensino “bilingue”, com crianças inseridas numa turma de Infantil III, de uma escola privada situada na cidade do Paulista, na Região Metropolitana do Recife. Como objetivos específicos: a) investigar as dificuldades e possibilidades que ocorrem no contexto de ensino-aprendizagem dentro e fora de sala de aula, com instrumentos de interação escola-família; b) observar o desenvolvimento das crianças durante a fase de ensino remoto; c) analisar a legislação vigente no Brasil a respeito do ensino de segunda língua nas escolas.

**Avaliação dos Riscos e Benefícios:**

**Riscos:**

Como riscos, pode-se salientar que existe a possibilidade de haver a orientadora da pesquisadora também analisando as gravações das aulas, observando o propósito da pesquisa.

**Benefícios:**

Como benefícios, pode-se citar que através da análise das aulas gravadas, poderemos compreender como as crianças se comportam no processo de aprendizagem de língua inglesa no modelo de ensino híbrido. Doravante, também será possível haver uma melhor compreensão de como podese aprimorar as metodologias de ensino de segunda língua tanto no contexto bilíngue, quanto no contexto híbrido.

**Metodologia de Análise de Dados:**

Serão analisadas as gravações de aulas geradas pela plataforma Google Meet, disponibilizadas pela escola e pela professora. O recorte das gravações será da IV unidade em que a turma do Infantil III estará inserida. A pesquisa terá cunho qualitativo, pois analisa as aulas de forma longitudinal, além de documental, visto que literaturas nacionais e internacionais acerca dos objetivos específicos e do objetivo geral. Serão entre dois a três meses de aulas gravadas a serem analisadas, e após isso, serão descritas ao longo da redação da dissertação.

**Desfecho Primário:**

Esperamos que haja um maior uso da língua alvo nas aulas, ademais de uma melhor compreensão do processo de aprendizagem em um ambiente

**Endereço:** Prédio da Reitoria da UFPB, 1º Andar  
**Bairro:** Cidade Universitária **CEP:** 58.051-900  
**UF:** PB **Município:** JOAO PESSOA  
**Telefone:** (83)3216-7791 **Fax:** (83)3216-7791 **E-mail:** comitedeetica@ccs.ufpb.br

**CENTRO DE CIÊNCIAS DA  
SAÚDE DA UNIVERSIDADE  
FEDERAL DA PARAÍBA -  
CCS/UFPB**



Continuação do Parecer: 5.112.917

não natural da segunda língua dentro da esfera da educação bilíngue, inseridos na educação infantil

**Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:**

Desenho:

Tenho a intenção de analisar as gravações das aulas de língua inglesa dentro do contexto remoto que fazem parte da turma de infantil III de um escola particular da cidade do Paulista, Região Metropolitana do Recife. Duas crianças, uma menina e um menino, ambos com quatro anos, serão os sujeitos a serem analisados. Tendo em vista os pareceres relacionados à ética e à privacidade, estarei atenta ao sigilo relacionado às gravações. Ressalto também que a autorização da análise de ambas crianças fora autorizada pelos pais e responsáveis, sendo a posteriori assinado por tais. Outrossim, posso também afirmar a autorização da instituição de ensino a respeito da posse e análise das aulas gravadas. Vale ressaltar que além da compreensão das gravações para análise da aprendizagem pelas crianças, os roteiros de aulas da professora também serão analisados.

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

ver anexos

**Recomendações:**

vide campo conclusões ou pendências e lista de inadequações

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

Não foram observados óbices éticos

**Considerações Finais a critério do CEP:**

Certifico que o Comitê de Ética em Pesquisa do Centro de Ciências da Saúde da Universidade Federal da Paraíba – CEP/CCS aprovou a execução do referido projeto de pesquisa. Outrossim, informo que a autorização para posterior publicação fica condicionada à submissão do Relatório Final na Plataforma Brasil, via Notificação, para fins de apreciação e aprovação por este egrégio Comitê.

**Endereço:** Prédio da Reitoria da UFPB, 1º Andar  
**Bairro:** Cidade Universitária **CEP:** 58.051-900  
**UF:** PB **Município:** JOAO PESSOA  
**Telefone:** (83)3216-7791 **Fax:** (83)3216-7791 **E-mail:** comitedeetica@ccs.ufpb.br

**CENTRO DE CIÊNCIAS DA  
SAÚDE DA UNIVERSIDADE  
FEDERAL DA PARAÍBA -  
CCS/UFPB**



Continuação do Parecer: 5.112.917

**Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:**

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_1833874.pdf	08/10/2021 21:01:28		Aceito
Declaração de Instituição e Infraestrutura	Carta_de_anuencia.pdf	08/10/2021 20:57:19	SAMANTHA JOYCE FERREIRA WANDERLEY DA SILVA	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	PROJETO_SAMANTHA_PLATBR.docx	08/10/2021 20:56:04	SAMANTHA JOYCE FERREIRA WANDERLEY DA SILVA	Aceito
Declaração de concordância	Certidao_MPLE.pdf	08/10/2021 20:44:31	SAMANTHA JOYCE FERREIRA WANDERLEY DA SILVA	Aceito
Folha de Rosto	folhaDeRostoOK.pdf	08/10/2021 20:32:33	SAMANTHA JOYCE FERREIRA WANDERLEY DA SILVA	Aceito
Declaração de Instituição e Infraestrutura	termodeautorizacaodaescola.jpg	08/10/2021 20:30:23	SAMANTHA JOYCE FERREIRA WANDERLEY DA SILVA	Aceito
Cronograma	CRONOGRAMA.pdf	28/09/2021 23:24:13	SAMANTHA JOYCE FERREIRA WANDERLEY DA SILVA	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE.pdf	28/09/2021 16:50:41	SAMANTHA JOYCE FERREIRA WANDERLEY DA SILVA	Aceito

**Situação do Parecer:**

Aprovado

**Necessita Apreciação da CONEP:**

Não

**Endereço:** Prédio da Reitoria da UFPB - 1º Andar  
**Bairro:** Cidade Universitária **CEP:** 58.051-900  
**UF:** PB **Município:** JOAO PESSOA  
**Telefone:** (83)3216-7791 **Fax:** (83)3216-7791 **E-mail:** comitedeetica@ccs.ufpb.br

CENTRO DE CIÊNCIAS DA  
SAÚDE DA UNIVERSIDADE  
FEDERAL DA PARAÍBA -  
CCS/UFPB



Continuação do Parecer: 5.112.917

JOAO PESSOA, 18 de Novembro de 2021

---

**Assinado por:**  
**Eliane Marques Duarte de Sousa**  
**(Coordenador(a))**

**Endereço:** Prédio da Reitoria da UFPB 1º Andar  
**Bairro:** Cidade Universitária **CEP:** 58.051-900  
**UF:** PB **Município:** JOAO PESSOA  
**Telefone:** (83)3216-7791 **Fax:** (83)3216-7791 **E-mail:** comitedeetica@ccs.ufpb.br

Página 07 de 07

**COLÉGIO EVOLUIR JÚNIOR**

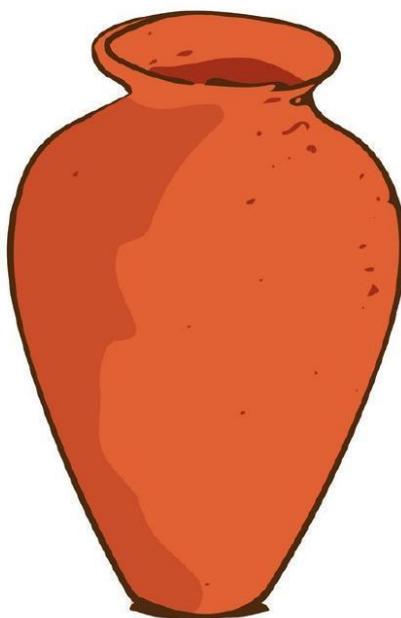
Aluno (a): \_\_\_\_\_

Nível: Educação Infantil Turno: Manhã/Tarde Professor (a): Samantha

Série: Infantil III Data: \_\_\_\_/\_\_\_\_/2020

**ENGLISH EXAM – UNIT 4**

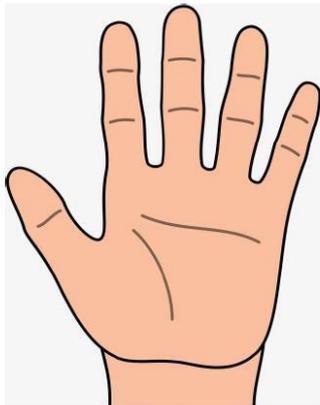
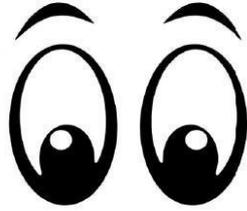
1) During the Water Lily story, Naiá made a beautiful pot for the moon. It had some shapes on it. Do you remember them? Let's draw them at the pot below.



2) We also saw some actions that we do during the day and during the night. I would like you to draw them below. Let's do it!



3) Let's match what we can do with some parts of our body.



Merry Christmas!  
Teacher Samantha Wanderley

