

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DO RIO GRANDE DO SUL  
ESCOLA DE HUMANIDADES  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO  
MESTRADO EM EDUCAÇÃO

**GISLAINE MÜLLER**

**INTERAÇÕES EM SALA DE AULA: AUXILIANDO CRIANÇAS  
A APRENDER UMA SEGUNDA LÍNGUA**

Porto Alegre  
2017

PÓS-GRADUAÇÃO - *STRICTO SENSU*



Pontifícia Universidade Católica  
do Rio Grande do Sul

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DO RIO GRANDE DO SUL  
ESCOLA DE HUMANIDADES  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO  
MESTRADO EM EDUCAÇÃO

GISLAINE MÜLLER

**INTERAÇÕES EM SALA DE AULA: AUXILIANDO CRIANÇAS  
A APRENDER UMA SEGUNDA LÍNGUA**

Porto Alegre

2017

GISLAINE MÜLLER

**INTERAÇÕES EM SALA DE AULA: AUXILIANDO CRIANÇAS  
A APRENDER UMA SEGUNDA LÍNGUA**

Dissertação de Mestrado apresentada como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação da Escola de Humanidades, Faculdade de Educação, do Programa de Pós-graduação em Educação, da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul.

Orientador: Prof. Dr. Claus Dieter Stobäus

Porto Alegre

2017

## Ficha Catalográfica

M999i Müller, Gislaine

INTERAÇÕES EM SALA DE AULA : auxiliando crianças a aprender  
uma segunda língua / Gislaine Müller . – 2017.  
90 f.

Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação em  
Educação, PUCRS.

Orientador: Prof. Dr. Claus Dieter Stobäus.

1. Aprendizagem de Língua Inglesa. 2. Colaboração. 3. Andamento.  
I. Stobäus, Claus Dieter. II. Título.

GISLAINE MÜLLER

**INTERAÇÕES EM SALA DE AULA: AUXILIANDO CRIANÇAS  
A APRENDER UMA SEGUNDA LÍNGUA**

Dissertação de Mestrado apresentada como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação da Escola de Humanidades, Faculdade de Educação, do Programa de Pós-graduação em Educação, da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul.

Aprovada em: \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_.

**BANCA EXAMINADORA**

---

Prof. Dr. Claus Dieter Stobäus – PUC-RS – Orientador

---

Juan José Mouriño Mosqueira - PUCRS

---

Lucia Rottava – Universidade Federal do Rio Grande do Sul

---

Joana Conduto Vieira dos Santos – Universidade do Algarve

Porto Alegre

2017

Dedicado este trabalho à minha mãe, Lourdes Delfina Müller, uma mulher forte, que muito ensinou sobre a vida; também à minha família e aos meus amigos, que sempre compreendem minha ausência; aos meus alunos, que me tornaram professora; e ao meu orientador, por todo o apoio concedido!

## AGRADECIMENTOS

Agradeço ao Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico – CNPq, pelo apoio financeiro concedido, que foi de suma importância para realização deste mestrado, bem como dessa pesquisa;

À minha família amada, que sempre esteve ao meu lado e me ajudou a superar o que fosse preciso. Agradeço também pela compreensão da minha ausência em vários momentos e, especialmente, neste último ano;

Ao meu pai, Aurélio Erico Müller, por ter dissimulado o interesse pela cultura e leitura em nossa família, especialmente, mediante os presentinhos de sábados de manhã - revistas, livros e gibis – que eram diversão garantida no centro de Taquara-RS. Agradeço, também, por ter, um dia, plantado a semente do desejo que tenho por estudar.;

Ao meu orientador, Claus Dieter Stobäus, por ter, após eu permitir, me auxiliado a levar o mestrado com mais tranquilidade, contendo minha ansiedade. Também, por todo o incentivo, apoio, compreensão e confiança! Ainda, obrigada pela mão e pelo ombro amigo e por me socorrer quando estava com infecção de garganta ou sinusite. =) Profe., *vielen dank!*

A Lúcia Rottava, por todo apoio fornecido e pelo pronto aceite em fazer parte da minha banca, o que me proporcionou momentos de reflexão no tocante ensino e aprendizagem de língua estrangeira. Ainda, Lúcia, obrigada, pela inspiração no que se refere à força, à perspicácia, ao comprometimento e à dedicação à docência;

A Marília dos Santos Lima, uma mulher importantíssima em minha vida, que outrora fora minha orientadora no trabalho de conclusão de curso na graduação. Obrigada, Marília, por todo ensinamento, não só acadêmico, que foi de suma importância para minha admiração pelo ensino e estudos, mas também pelos ensinamentos de vida. Obrigada por me ensinar sobre a beleza das essências do ser humano. Teus ensinamentos seguem comigo pra sempre. A frase que mais lembro e aplico é “pra que sofrer? Não sofre com isso!”;

À amiga, Janaína Becker, por outrora, enquanto minha professora lá na FACCAT, ter me conduzido aos primeiros passos na caminhada de Letras, e que segue no meu coração. Jana, obrigada por todos os ensinamentos e pela tua amizade. Obrigada também por me mostrar que a vida pode ser vivida de forma mais significativa. Por fim, agradeço por todo o apoio concedido em diversas ocasiões. Jana, Obrigada!

Às colegas e também amigas; Nozêngela Rolim Dantas e Carla Spagnolo. Gurias, obrigada por todas as horas de conversa, apoio, troca e risadas. Vocês são especiais e fizeram a diferença ao longo desse tempo. Obrigada, queridas!

Por fim, agradeço a todos que, de alguma forma, me ajudaram a concluir esta etapa.  
Obrigada!

*“I’m learning to fly, but ain’t got wings. Coming down is the hardest thing [...]”.*

*Tom Petty and The Heartbreakers (1991)*

## RESUMO

Este estudo foi desenvolvido a partir da teoria sociocultural de Vygotsky, direcionada, nesta pesquisa, para estudos de segunda língua e língua estrangeira, com apoio de autores como Lantolf (2006), Donato (2006), Swain (2001, 2011) e Storch (2002), os quais afirmam que a aprendizagem ocorre através da interação em um dado contexto social. O objetivo deste estudo foi observar as aprendizagens ocorridas nas interações em sala de aula de ensino de língua inglesa, quando utilizado o método *Learning Fun*, e analisar como as atividades desenvolvidas no ambiente educacional pela professora favoreceram aprendizagens de segunda língua. Essa pesquisa teve como participantes uma docente e sete aprendizes, com idade entre 4 e 6 anos, e ocorreu no período de novembro de 2015 a julho de 2016. Além disso, dados foram coletados através do preenchimento de um questionário com respostas abertas e fechadas pelos pais dessas crianças. Vale ressaltar, ainda, que toda a pesquisa foi realizada em uma escola privada de Educação Infantil no município de Porto Alegre. As observações assistemáticas foram registradas pela pesquisadora em Diário de Campo e, posteriormente, esses registros foram categorizados com a Técnica de Análise de Conteúdo de Bardin em três categorias de análise *a priori*: (i) andaimento entre alunos/colegas e; (ii) andaimento por parte do professor e *a posteriori*: (i) episódios de aprendizagem. Os dados obtidos a partir do questionário foram importantes para caracterizar o grupo de alunos participantes, bem como para o desenvolvimento do projeto piloto. Os dados sugerem que o auxílio para a produção e compreensão da língua alvo ocorreu mediante o fornecimento de andaimento, tanto por parte da professora como dos alunos, reforçando a colaboração no processo de aprendizagem. Ainda, a partir dos excertos analisados, evidenciou-se que a maneira de desenvolver as aulas e o material lúdico do método *Learning Fun* favorecem a aquisição de língua inglesa como segunda língua.

Palavras-chave: Aprendizagem de Língua Inglesa. Colaboração. Andaimento.

## **ABSTRACT**

This study was developed from the sociocultural theory of Vygotsky, directed in this research for studies of second language and foreign language, with the support of authors such as Lantolf (2006), Donato (2006), Swain (2001, 2011) and Storch (2002) , which state that learning occurs through interaction in a given social context. The objective of this study was to observe the learning that took place in the interactions in the classroom of English language teaching, when using the Learning Fun method, and to analyze how the activities developed in the educational environment by the teacher favored learning of second language. This research had as participants a teacher and seven apprentices, aged 4 to 6 years, and occurred in the period of November 2015 to July 2016. In addition, this was complemented by filling out a questionnaire with open and closed answers by the parents of these children. It is also worth mentioning that this research was carried out in a private school of Early Childhood Education in the city of Porto Alegre. The unsystematic observations were recorded by the researcher in a Field Dairy. Subsequently, these records were categorized with Bardin's Content Analysis Technique in three categories of a priori analysis: (i) student / peer review; (ii) teacher and post-teacher progress: (i) learning episodes. The data obtained from the questionnaire were important to characterize the group of students participating, as well as for the development of the pilot project. The data suggest that the assistance to the production and comprehension of the target language occurred through the provision of training, both by the teacher and the students, reinforcing the collaboration in the learning process. In addition, from the excerpts analyzed, it was shown that the way to develop the lessons and playful material of the Learning Fun method favor the acquisition of English as a second language.

**Keywords:** Second Language Learning. Collaboration. Scaffolding.

## SUMÁRIO

<b>1</b>	<b>INTRODUÇÃO</b> .....	<b>13</b>
<b>2</b>	<b>FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA</b> .....	<b>15</b>
2.1	PRINCÍPIOS DA TEORIA SOCIOCULTURAL DE VYGOTSKY .....	15
2.1.1	A origem do pensamento e da fala .....	16
2.1.2	Teoria sociocultural na perspectiva do ensino e a aprendizagem de língua estrangeira .....	21
2.1.3	A interação, a colaboração, o diálogo colaborativo e a coconstrução do conhecimento .....	26
2.2	O PAPEL DO FEEDBACK E A APRENDIZAGEM .....	34
<b>3</b>	<b>METODOLOGIA</b> .....	<b>41</b>
3.1	CUIDADOS ÉTICOS .....	41
3.2	MÉTODO .....	41
3.3	PARTICIPANTES .....	42
3.4	PROCEDIMENTOS DE PESQUISA .....	42
3.5	ESTUDO PILOTO- CONTEXTO DE PESQUISA E SUAS CARACTERÍSTICAS ...	43
3.6	ANÁLISE DOS DADOS .....	47
3.6.1	Categoria de análise <i>a priori</i> : Andaimento entre os alunos .....	49
3.6.2	Categoria de análise: Andaimento por parte da professora para os alunos .....	51
3.6.3	Categoria de análise <i>a posteriori</i> - Eventos que demonstram aprendizagem prévia	55
<b>4</b>	<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS</b> .....	<b>59</b>
	<b>REFERÊNCIAS</b> .....	<b>61</b>
	<b>APÊNDICE A: TERMO DE CONSENTIMENTO</b> .....	<b>67</b>
	<b>APÊNDICE B : TCLE PROFESSORA</b> .....	<b>68</b>
	<b>APÊNDICE C: QUESTIONÁRIO</b> .....	<b>69</b>
	<b>APÊNDICE D: PARECER CONSUBSTANCIADO DO COMITÊ DE ÉTICA E</b> <b>PESQUISA</b> .....	<b>72</b>
	<b>APÊNDICE E: DADOS COLETADOS</b> .....	<b>75</b>
	<b>ANEXO A – AUTORIZAÇÃO DA FUNDADORA DA METODOLOGIA</b> <b>LEARNING FUN</b> .....	<b>89</b>
	<b>ANEXO B – AUTORIZAÇÃO DA ESCOLA PARA A COLETA DE DADOS</b> .....	<b>90</b>

## 1 INTRODUÇÃO

Fenômenos atuais, como a globalização e a expansão tecnológica, requerem que as pessoas utilizem mais de uma língua para se comunicar em diferentes ambientes. Hoje em dia, o idioma inglês, por exemplo, é necessário em situações como atualizar o *software* do telefone celular, ler o manual de algum equipamento ou brinquedo.

Assim, os processos de ensino e de aprendizagem de língua estrangeira têm se tornado mais (re)conhecidos até fora dos Sistemas de Ensino, principalmente entre adolescentes e adultos. Além disso, desde as últimas duas décadas, o ensino de língua inglesa tem se ampliado também às crianças. É pensando nisso que a maioria das escolas de Educação Infantil oferece algum tipo de trabalho de interação com o idioma, oportunizando, assim, aprendizagens em língua inglesa aos alunos.

A justificativa da escolha desse tema para esta Dissertação de Mestrado partiu de minha caminhada como professora de língua inglesa. Essa experiência foi, inicialmente, com adolescentes e adultos e, posteriormente, com o ensino da Língua Inglesa a crianças. Além disso, meu interesse por esse assunto também está relacionado à minha trajetória como bolsista de iniciação científica PIBIC/CNPq, e pesquisadora na área de ensino e de aprendizagem de língua inglesa, ocorrida durante o Curso de Graduação em Letras, concluído em 2012, na UNISINOS. Tal oportunidade me possibilitou refletir sobre como se aprende uma língua estrangeira e sobre como se desenvolvem processos de ensino e de aprendizagem.

Após a graduação, tive a oportunidade de trabalhar como coordenadora de professores e, durante esse momento, em uma reunião com os pais, me deparei com perguntas instigadoras deles referentes à aprendizagem, aos benefícios e aos possíveis empecílhos de uma língua estrangeira para aprendizes bem jovens, com idades entre dois e seis anos. Tais perguntas foram um combustível para minha nova inquietação e desejo de desbravar as peculiaridades do ensino de língua estrangeira na infância.

Dessa forma, surge a presente pesquisa, que foi realizada em um contexto de ensino formal de Língua Inglesa, com o intuito de observar a interação em momentos de aprendizagem. Ela foi levada a cabo em uma escola privada do município de Porto Alegre, a qual utiliza a abordagem de ensino *Learning Fun* – metodologia de ensino de língua inglesa criada pela Sr.<sup>a</sup>

Teresa Catta-Preta, especialmente elaborada para o ensino às crianças, a qual faz uso de materiais concretos, fantoches, cartões de vocabulário e músicas.

Os objetivos propostos para o desenvolvimento deste trabalho são: (i) observar as aprendizagens ocorridas nas interações em sala de aula de ensino de língua inglesa; e (ii) analisar como as atividades desenvolvidas no ambiente educacional pela professora favorecem aprendizagens de segunda língua.

Esta pesquisa está inserida na *Linha de Pesquisa Pessoa e Educação*, do *Programa de Pós-Graduação em Educação da Escola de Humanidades da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul* e baseia-se na teoria sociocultural de Vygostky, a qual concebe a aprendizagem como um fenômeno essencialmente de interação social, sendo essa a principal ferramenta para impulsionar a aprendizagem de língua estrangeira. E, para que ela ocorra de forma mais eficaz, é importante que essas interações estejam dentro da zona de desenvolvimento proximal (ZDP), na qual a ajuda do professor e/ou dos colegas durante a interação pode levar a compreender e a estruturar as informações e conhecimentos a serem desenvolvidos. Nessa concepção, é evidente a importância dada à interação do sujeito no seu meio, contexto, para fazer avançar suas aprendizagens, posto que o conhecimento somente pode ser assimilado com a ajuda em um meio facilitador (andaimento).

Este trabalho está organizado em três capítulos. No primeiro, abordo questões referentes à teoria sociocultural vygostkyana e à aprendizagem e discuto o papel da interação e do diálogo colaborativo como principais constructos para incentivar a aprendizagem de língua estrangeira, uma vez que essa teoria concebe a aprendizagem como um fenômeno essencialmente social. No segundo capítulo, apresento as questões metodológicas, detalhando os procedimentos para a coleta dos dados, cuidados éticos, o método utilizado nas aulas observadas, *Learning Fun*, bem como a análise dos dados sob a ótica da teoria apresentada no primeiro capítulo. No terceiro capítulo, concluo com as Considerações Finais.

## 2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Este referencial teórico discorre sobre a teoria sociocultural Vygotskyana, cuja principal contribuição foi a de unir a natureza e o desenvolvimento do caráter psicológico para os ambientes formados socioculturalmente. De acordo com essa permissa, o início do desenvolvimento de nossa língua acontece em nossos mundos sociais e materiais.

A obra de Vygotsky é central para a discussão do presente estudo, uma vez que desvela a questão do pensamento e da linguagem como assunto fundamental da psicologia humana e do progresso do desenvolvimento humano. Nesta primeira subseção, apresentamos um construto vital para a presente pesquisa: as raízes genéticas do pensamento e da linguagem humana.

### 2.1 PRINCÍPIOS DA TEORIA SOCIOCULTURAL DE VYGOTSKY

Vygotsky, inquieto com a situação paradoxal da psicologia mundial existente na segunda metade do século dezenove, decidiu debruçar-se sobre os estudos já existentes naquele momento e, após vários experimentos e observações a respeito do desenvolvimento humano, propôs o conceito referente às funções psicológicas superiores, que são complexas e caracterizam a diferença entre o ser humano e os outros animais. Em 1925, durante uma aula que lecionava em Moscou, Vygotsky utilizou uma citação de Marx e concluiu que as origens das formas superiores do comportamento consciente estavam nas relações sociais do indivíduo com o meio externo, trazendo à tona um de seus principais conceitos: o de interação social. Vygotsky ainda acrescentou que o homem é tanto um produto quanto um agente ativo na criação de seu meio ambiente.

De acordo com Luria (1992), essa nova abordagem proposta por Vygotsky à psicologia é subdividida em três categorias: a instrumental, a cultural e a histórica. Dentre elas, daremos atenção especial para os aspectos ao grupo cultural, uma vez que esse focalizou dois construtos essenciais para o desenvolvimento humano. O primeiro é representado pelos modos socialmente estruturados, mediante os quais a sociedade organizou as tarefas propostas à criança; e o segundo refere-se às ferramentas físicas e mentais que são oferecidas à criança para que ela domine essas tarefas.

A linguagem é um dos instrumentos-chave na teoria de Vygotsky, e ele atribuía a ela um lugar importante na organização e no desenvolvimento dos processos do pensamento. Vygotsky afirma que essa ferramenta de comunicação carrega em si os conceitos generalizados que são o repositório da cultura humana. A linguagem desempenha um papel essencial neste trabalho de dissertação, uma vez que ele discorre sobre aprendizagem de segunda língua na infância.

### **2.1.1 A origem do pensamento e da fala**

Vygostky utilizou estudos realizados por Yerkes, em 1916, e por Koehler, em 1921, (VYGOSTKY, 1987) sobre a linguagem e o intelecto dos macacos antropóides para explicar a relação existente entre o pensamento e a fala no desenvolvimento histórico dessas funções. E, mediante isso, ele chegou a algumas conclusões, tais como: (a) o pensamento e a fala possuem origens genéticas diferentes; (b) essas funções se desenvolvem ao percorrerem caminhos diferentes e independentes; (c) não há qualquer relação explícita e constante entre elas; (d) o intelecto dos antropóides é considerado parecido com o do homem em certos aspectos, tais como o uso embrionário de instrumentos e a linguagem, que é semelhante a do homem; contudo, há também questões totalmente diferentes, como o aspecto fonético da fala e o fato de a fala ter função de descarga emocional para os antropóides, o que é o início de uma função social; (e) o pensamento e a fala apresentam correlação no homem, mas não nos antropóides e, (f) ao longo da história da espécie do pensamento e da fala, é possível distinguir uma fase pré-linguística no desenvolvimento do pensamento e uma fase pré-intelectual no desenvolvimento da fala.

Posteriormente, Buehler, em 1927 (VYGOSTKY, 1987), realizou um estudo sistemático com crianças, utilizando as mesmas bases do estudo empregado com os antropóides, a fim de estabelecer comparações referentes à existência da fase pré-verbal na evolução do pensamento durante a infância. Esse autor descobriu que as ações das crianças, entre 10 e 12 meses de idade eram similares as dos chimpanzés, e que é nessa idade que ocorrem as primeiras invenções das crianças, as quais, embora sejam primitivas, são importantes para seu desenvolvimento mental.

Ainda referente a este estudo, destaca-se o descobrimento da independência das reações intelectuais rudimentares em relação à fala. Buehler, em 1927 (VYGOSTKY, 1987), afirma que, antes da fala, existe o pensamento associado à utilização de instrumento, o qual seria uma engrenagem mecânica. Posto de outra maneira, a ação (pensamento processado pelas 'relações

mecânicas’) torna-se subjetivamente significativa - conscientemente intencional - precedendo, dessa maneira, a fala.

Nesse sentido, em um contexto de aprendizagem de língua estrangeira, podemos destacar que a fala das palavras – articulação fonética - passa pelo mesmo processo. A ação é mediada pelo manuseio dos objetos concretos e os cartões de vocabulário que o método de ensino *Learning Fun* proporciona em suas aulas, e a ação torna-se importante para a criança, que mediante a um ato mecânico produz a fala na língua alvo.

A fase do desenvolvimento pré-intelectual da fala ocorre na criança ao longo de seu primeiro ano de vida e tem duas funções. O balbucio, o choro do bebê e até as primeiras palavras compreendem o desenvolvimento da fala, porém não apresentam nenhuma relação com a evolução do pensamento. Essas manifestações são de cunho emocional, sendo que algumas têm a função de descarga emocional. Ainda, as risadas e os sons inarticulados dos bebês já compreendem a segunda função da fala no desenvolvimento filogenético – histórico - da criança, que é a função social, isto é, a manifestação, o contato social que a criança começa a estabelecer.

Por volta do segundo ano de idade da criança, ocorre o encontro das curvas de evolução do pensamento e da fala, e isso desencadeia uma nova forma de comportamento na criança. Conforme observou Stern, em 1905 (VYGOSTKY, 1987), a vontade de dominar a linguagem segue-se à percepção disseminada da fala, isto é, quando a criança descobre que cada coisa tem seu nome. É nesse instante que a fala começa a conformar o pensamento e os oraliza/verbaliza. Esse momento é revelado por duas características inconfundíveis: (a) a curiosidade da criança pelas palavras e suas perguntas sobre todas as coisas, repetidamente, em especial às novas; (b) a ampliação consequente de seu vocabulário, que acontece rápida e descompassadamente.

Assim, essas premissas também são válidas para a aprendizagem de língua estrangeira por crianças. Como observado, os alunos entre quatro e seis anos apresentam demasiada curiosidade pelos objetos e histórias presentes nas aulas, sobretudo com a metodologia *Learning Fun*. Um exemplo disso é o momento em que os objetos saem da *Mystery Bag* (Sacola de Mistérios), são tocados pelas crianças e, posteriormente, visualizados mediante cartões de vocabulário. É em função disso que acreditamos que a curiosidade desperta a aprendizagem nas crianças, especialmente quanto à ampliação de vocabulário.

A fase da fala da criança, que outrora era afetiva-conativa, agora é fase intelectual, uma vez que as linhas do pensamento e da fala se encontram. Assim, a fala não pode ser descoberta sem o pensamento.

Vygostky (1987) resume esse momento afirmando que: a) tanto o pensamento quanto a fala possuem origens diferentes em seu desenvolvimento ontogenético – relativo a cada indivíduo; b) o desenvolvimento da fala na criança estabelece um estágio pré-intelectual e um estágio pré-linguístico no desenvolvimento do pensamento; c) ao passo que essas linhas se encontram, o pensamento torna-se verbal e a fala racional.

Igualmente importante ao controverso problema relacional entre o pensamento e a fala, está a fala interior. Essa é muito importante para o nosso pensamento, sendo que muitos psicólogos a identificam como sendo o próprio pensamento. Contudo, o psicólogo Watson, em 1919 (VYGOSTKY, 1987) teve sua tese, referente à organização da fala da criança, rejeitada. Para ele, essa fala passa de aberta para sussurro e, posteriormente, para forma interior.

Vygostky e seus colaboradores (1987) recusam a tese de Watson, pois afirmam que não há nenhuma razão válida para supor que a fala interior se desenvolve de maneira mecânica (por meio de sussurros). Eles também acrescentam que há densas diferenças entre a fala exterior e a fala interior em dois processos, tanto em termos funcionais (adaptação social em oposição à individual) como estruturais (economia extrema, elíptica, da fala interior, o qual altera o padrão da fala ao ponto de torná-la quase irreconhecível). Além disso, os estudiosos acreditam que a fala sussurrada não pode ser considerada – nem estruturalmente ou funcionalmente – uma fase transitória entre a fala externa e a interna.

Vygostky e seus colaboradores (1987) vão além e acrescentam que, no quesito estrutural, a diferença entre sussurrar e falar alto é mínima. Porém, na questão funcional, o sussurro difere enormemente das características da fala interior. Além disso, Vygostky e seus colaboradores concordam com o método do psicólogo Watson, que procurou um elo intermediário entre a fala aberta e a fala interior. Eles buscaram verificar esse elo na fala egocêntrica da criança, a qual foi inicialmente descrita por Jean Piaget. Dentre as características dessa fala está seu papel de acompanhar a atividade da criança, sua função de descarga emocional e, o papel de assumir rapidamente uma função planejadora, isto é, transformando-se em pensamento propriamente dito.

Mediante isso, Vygostky (1987, p. 56) concluiu que a fala é interiorizada psicologicamente antes de ser interiorizada fisicamente, pois:

a fala egocêntrica é, quanto as suas funções, a fala interior; é a fala em sua trajetória para a interiorização; intimamente ligada à organização do comportamento da criança, ainda parcialmente incompreensível para outras pessoas, embora explícita em sua forma e sem apresentar nenhuma tendência para se transformar em sussurro ou qualquer outra forma de fala a meio tom.

A partir desse conceito de fala egocêntrica, podemos inferir que a fala interior é uma função da fala egocêntrica. Ela é silenciosa e serve para organizar o pensamento da criança ao longo da realização de suas atividades.

No contexto de aprendizagem de língua estrangeira por crianças, acreditamos que a fala interior é importante para a criança no quesito organizacional. Isto é, ela utiliza essa fala para acomodar a aprendizagem do novo, ao passo que internaliza o novo vocabulário que está aprendendo, ouvindo a professora e os colegas, ao manusear os objetos e pronunciar seus nomes na língua alvo.

Ainda de acordo com Vygostky e seus colaboradores, a fala se interioriza porque a sua função se altera. Além disso, eles destacam que o desenvolvimento da fala segue o mesmo trajeto e obedece às mesmas leis que o desenvolvimento de todas as outras operações mentais que envolvem o uso de signos, como, por exemplo, o ato de contar e a memorização mnemônica. Eles também chamam a atenção para os quatro estágios que essas operações são compostas. O primeiro é o estágio natural/primitivo que se refere à fala pré-intelectual e ao pensamento pré-verbal.

Após, está o estágio chamado de ‘psicologia ingênua’ ou ‘física ingênua’, uma vez que compreende a experiência da criança com as características físicas do seu próprio corpo e dos objetos a sua volta, bem como a aplicação disso ao uso de instrumentos. Essa fase é claramente definida no desenvolvimento da fala da criança, uma vez que, nela, a criança utiliza corretamente as formas e estruturas gramaticais antes de ter compreendido as operações lógicas que representam.

Em seguida, a partir da acumulação gradual das experiências psicológicas ingênuas, a criança passa para o estágio dos signos exteriores, os quais são operações externas que auxiliam na solução de problemas internos, como por exemplo: a criança utiliza material concreto para contar, pois ainda não é capaz de contar mentalmente. Também, a fala egocêntrica é característica desse estágio de desenvolvimento.

O último estágio é denominado de ‘crescimento interior’, no qual as operações externas se interiorizam e passam por mudanças ao longo do processo. A criança passa a contar mentalmente

e a utilizar a memória lógica, ou seja, operar com signos interiores e relações intrínsecas. Consoante ao desenvolvimento da fala, está o estágio final da fala interior, ou silenciosa. Ainda, há a interação entre as operações externas e internas e uma forma se transformando na outra sem esforço e de maneira frequente. Referente à configuração da fala, a interior pode se aproximar muito à exterior, ou até se igualar, especialmente no momento em que serve de preparo para verbalizar a exterior.

Ainda, faz-se necessário destacar, conforme estudos desenvolvidos, que não há nenhuma relação entre fala interior e os movimentos da língua ou laringe dos indivíduos observados, uma vez que a fala interior é um processo mental ligada à organização do comportamento da criança, e os movimentos da língua ou laringe são de origem motora, assim como também não há qualquer razão psicológica para se considerar que todas as formas de atividade verbal sejam derivadas do pensamento. Para compreender outro conceito fundamental para essa discussão - o pensamento verbal - imaginemos um esquema no qual o pensamento está em um círculo, e a fala em outro, e eles se cruzam na parte em comum entre os dois círculos está o pensamento verbal. Esse, por sua vez, não abrange todas as formas do pensamento ou da fala.

Adiante, Vygostky concluiu que a fusão entre o pensamento e a fala, presente tanto em adultos quanto em crianças, é um fenômeno restrito a uma área circunscrita. E, o pensamento não-verbal e a fala não intelectual não fazem parte dessa fusão e são afetados, apenas, indiretamente pelos processos do pensamento verbal.

Em suma, podemos dizer que os macacos antropóides apresentam alguma característica intelectual que se assemelha ao homem, inclusive na forma como manuseiam os instrumentos. Referente aos estudos realizados acerca das crianças, foi descoberto que tanto as origens como o curso de desenvolvimento do intelecto diferem dos da fala – sendo que, inicialmente, o pensamento é não-verbal e a fala, não-intelectual. E, posteriormente, a um certo momento, a fala torna-se racional e o pensamento, verbal. Ao longo da evolução, a criança ainda descobre que cada coisa tem um nome (Stern, 1905), e isso é a função nominativa da linguagem. Buehler (1927) salientou que nessa fase cada objeto novo apresenta para a criança uma situação problemática, e ela resolve o problema nomeando o objeto.

Assim, para Vygostky e seus colaboradores (1987, p. 62), os dados sobre a linguagem infantil sugerem seguramente que, a **palavra** é para a criança uma **propriedade do objeto**, mais

do que um símbolo deste. Além disso, a criança capta a estrutura externa da palavra-objeto mais cedo do que a estrutura simbólica interna, já que, segundo o autor:

o uso funcional de um novo signo é precedido de um período de domínio da estrutura externa do signo, mesmo em uma criança em idade escolar. Da mesma forma, somente ao operar com palavras que foram primeiro concebidas como propriedades dos objetos, é que a criança descobre e consolida a sua função como signos.

Isso é central para a discussão sobre a aprendizagem de línguas, em especial, considerando o presente trabalho que, por sua vez, analisa os dados linguísticos oriundos de interações ocorridas em contexto de ensino de língua inglesa, utilizando materiais que medeiam a internalização dos vocábulos aprendidos. Em outras palavras, os objetos utilizados ao longo das aulas servem como instrumentos para a internalização da palavra (novo vocábulo), uma vez que a criança, conforme a teoria vygostkyana, necessita utilizar/ estar em contato com o signo (objeto, imagem) para que essa palavra seja apropriada pela criança e, conseqüentemente, internalizada/aprendida.

No tocante à fala interior, é relevante destacar que ela se desenvolve por meio de um lento acúmulo de mudanças estruturais e funcionais, também que faz uma separação da fala externa da criança ao modo que acontece a diferenciação das funções sociais e egocêntricas da fala. E, finalmente, mostrar que as estruturas da fala dominadas pela criança se tornam estruturas básicas de seu pensamento. Adiante, o desenvolvimento do pensamento é determinado pela linguagem, isto é, pelos instrumentos linguísticos do pensamento e pela experiência sócio-cultural da criança.

Vygostky (1987) ainda ressalta que a natureza do próprio desenvolvimento se transforma do biológico para o sócio-histórico. E o pensamento verbal é determinado pelo processo histórico-cultural e tem propriedades e normas específicas que não são encontradas nas formas naturais da fala e do pensamento. O problema acerca do pensamento e da linguagem estende-se para além dos limites da ciência natural e se torna o problema central da psicologia humana histórica, ou psicologia social.

### **2.1.2 Teoria sociocultural na perspectiva do ensino e a aprendizagem de língua estrangeira**

A teoria sociocultural, fundada por Vygotsky, defende que a aprendizagem ocorre por meio da interação e propõe algumas condições para que isso aconteça. Dentre elas, o autor destaca que as interações devem estar dentro da zona de desenvolvimento proximal (ZDP) dos alunos, que, segundo Vygotsky (1987) é o local de desenvolvimento de conhecimento e habilidades, ou seja, é a distância entre o nível atual de desenvolvimento na solução de um problema independente e o nível potencial de desenvolvimento ao solucionar um problema com o auxílio de um adulto ou em colaboração com um parceiro capaz. Em outras palavras, Vygotsky concebeu o conceito sobre o nível potencial de desenvolvimento/aprendizagem que um aprendiz pode alcançar, após ter recebido um auxílio de um adulto ou parceiro mais capaz.

Dessa forma, a ajuda do professor ou dos colegas durante a interação pode levar o aluno a compreender e estruturar as informações e conhecimentos a serem desenvolvidos. Nessa concepção, é evidente a importância dada à interação do sujeito com o meio para avançar a aprendizagem, posto que o conhecimento somente pode ser assimilado com a ajuda de um meio facilitador.

Essa teoria foi trazida, posteriormente, para a aprendizagem de línguas estrangeiras e segunda língua por autores como Donato (1994, 2000), Lantolf (2000), Lantolf e Thorne (2006), Swain e Lapkin (1998, 2001, 2011) e Hall (2002). Esta última menciona que formulações recentes a respeito da ZDP a conceitualizam não como sendo um atributo de um indivíduo, mas sim como um local dinâmico de aprendizagem. Nesse sentido, podemos dizer que a interação entre os aprendizes e um parceiro mais capaz é favorecida pela ZDP.

Ainda sob a lente dessa autora americana (HALL, 2002, p. 30), apresentamos seu conceito de zona de desenvolvimento proximal, que para ela:

ZDP pertence a qualquer situação que seja atuada colaborativamente entre aprendizes e experientes, na qual o objetivo seja que os indivíduos desenvolvam domínio/controlam de uma habilidade ou entendimento de um tópico. Isso não significa, contudo, que o professor ou adulto é uma fonte única e exclusiva de assistência na ZDP. Os pares/colegas também atuam como recursos, guiando e estendendo as ideias uns dos outros enquanto eles trabalham para a resolução e conclusão de uma questão. Alunos podem ajudar outros alunos; as crianças podem auxiliar seus amigos.

Mediante esse ponto de vista da autora, notamos que a ZDP é um processo de colaboração entre pares e/ou entre professor e aluno e que ele favorece a compreensão dos alunos em diversas situações, especialmente, no cotidiano de aprendizagem de línguas, isto é, no contexto de sala de aula.

Autoras como Foster e Ohta (2005) mencionam que a ZDP pode ser utilizada com a finalidade de compreender como o apoio está relacionado com o desenvolvimento linguístico. Para essas pesquisadoras, a ZDP está evidente em qualquer situação na qual um aprendiz é incapaz de fazer alguma coisa sozinho e precisa da assistência do outro.

Ainda, Ohta (1995, 2001) atribuiu um novo significado para o conceito de ZDP no tocante à aprendizagem de segunda língua, como sendo “a distância entre o nível de desenvolvimento atual conforme determinado pela produção linguística individual, e o nível de desenvolvimento potencial conforme determinado através da língua produzida colaborativamente com um professor ou colega” (OHTA, 2001, p. 9).

Consoante ao conceito em voga, Lantolf (2000) afirma que a ZDP é entendida como um local metafórico que consiste na diferença entre o que uma pessoa pode realizar sozinha e o que a mesma pode realizar ao receber o devido auxílio ou andamento (*scaffolding*) de um parceiro mais competente.

O conceito de andamento (*scaffolding*) foi inicialmente postulado pelos autores Wood, Bruner e Ross (1976) e consiste no processo interacional social entre um especialista (*expert*) e um aprendiz (*novice*) na aquisição da língua materna. Posteriormente, esse conceito foi ajustado às teorias de aquisição de segunda língua por Donato (1994, 2000). Para esse autor, o andamento pode ocorrer entre pares, deixando de lado o nível hierárquico que o conceito destacava originalmente, ou seja, o diálogo de apoio pode ocorrer entre colegas aprendizes e não somente entre um professor, tutor e alunos ou entre pais e filhos.

Donato (1994) destaca que, para Wood, Bruner e Ross (1976), o auxílio do andamento é assinalado por seis características: (i) recrutamento de interesse na tarefa; (ii) simplificação da tarefa; (iii) sustentação da busca pelo objetivo; (iv) distinção das características e discrepâncias críticas entre o que tem sido produzido e a solução ideal; (v) controle de frustrações durante a solução de problemas e, (vi) demonstração de uma versão idealizada do ato a ser realizado. Assim, compreendemos andamento como sendo um diálogo de apoio, que ocorre dentro da ZDP, e possibilita a resolução de problemas com a ajuda de um interlocutor, visto que ele pode ser um facilitador da aprendizagem.

Nas seguintes citações de Hall (2002, p. 31), podemos verificar sua colocação quanto a importância dos conceitos ZDP e *andamento* para a aprendizagem:

um aspecto chave do processo pelo qual um interlocutor experiente fornece ajuda é conhecido como *andaimento*. Os participantes mais experientes, então, controlam as porções de uma tarefa que estão além dos níveis de competência atuais dos aprendizes, conduzindo gradualmente a responsabilidade por completar a tarefa aos aprendizes, conforme a competência deles aumenta.

Ainda Hall (2002, p. 33), comentando sobre a importância do parceiro mais experiente no processo de interação, afirma que

a aprendizagem ocorre na ZDP através de atividade conjunta com participantes mais experientes. Contudo, não é simplesmente a atividade conjunta isolada que cria a ZDP. Mas ao invés disso, promover tarefas independente controladas requer assistência guiada estrategicamente por um parceiro mais capaz.

A autora destaca a porção/quantidade de *andaimento* que é fornecido pelo parceiro mais experiente, já que isso influencia no êxito desse. Imaginemos a situação de uma interação no contexto de sala de aula; para que haja aprendizagem, é necessário que o interlocutor mais capaz forneça *andaimento* necessário para a solução do problema existente. Não é necessário que esse problema seja demasiado, pois, assim, poderia ser prejudicial. Ainda de acordo com a pesquisadora, é na ZDP e mediante o *andaimento*, que a aprendizagem ocorre.

Autoras como Mitchell e Myles (2004) destacam a relevância da ZDP e vão além ao trazer o conceito de *andaimento* significativo, concebido como o diálogo de apoio entre os aprendizes, por meio do qual eles podem atingir um nível elevado de aprendizagem.

Considerando os autores apresentados até o momento, bem como seus conceitos, sugerimos que a ZDP possa ser concebida mais apropriadamente como uma construção colaborativa de oportunidades para que os indivíduos desenvolvam suas habilidades mentais. Além de envolver a interação entre um aluno e um colega mais experiente, a ZDP abrange também a construção colaborativa de oportunidades entre os aprendizes, por meio das quais os indivíduos podem desenvolver habilidades.

Reafirmando o que Vygostky (1984) destacou, o conhecimento é mediado por artefatos simbólicos. Para o autor, a mediação consiste em interagir, uma vez que ele entende que a relação do homem com o mundo é indireta, sendo que esta é mediada por ferramentas que se constituem em instrumentos auxiliares da atividade humana.

Lantolf (2000) afirma que as ferramentas físicas e simbólicas (ou psicológicas) são artefatos desenvolvidos pela cultura humana ao longo dos tempos e podem ser modificados antes

de serem levados para as gerações futuras. O autor menciona algumas ferramentas simbólicas, tais como: arte, símbolos, números, músicas, sistemas aritméticos, bem como a própria língua.

Ainda destacamos os gestos, que, assim como a fala, são uma forma de mediação e regulação do pensamento. De acordo com Lantolf (2006), falantes de segunda língua utilizam gestos em sincronia com a fala com a finalidade de manter o foco nas características formais dos enunciados e acessar o vocábulo na segunda língua. Os gestos seriam movimentos feitos pelas mãos, podendo ser divididos em (i) dêiticos, usados para sinalizar objetos do mundo; (ii) icônicos, os quais simulam a forma de objetos; e (iii) metafônicos, que representam ideias abstratas. Ainda, para o autor, os gestos estão interligados não somente com o aspecto comunicativo em situações de interações verbais, mas também com o comportamento verbal intrapessoal.

McCafferty (2015), pesquisador contemporâneo sobre o desenvolvimento de uma segunda língua, aborda questões referentes à relação do gesto com o pensamento e a fala em seus estudos. O pesquisador explica que o psicolinguísta David McNeil (2005) foi o primeiro teórico a argumentar que o gesto integra o processo de construção do significado, tanto para o próprio indivíduo como para o outro. Assim, para esse autor, a fala e o gesto constituem uma unidade dialética ao representarem o pensamento. Tal ideia tem sido usada como um processo autorregulador por falantes/ aprendizes de segunda língua. Ainda para McCafferty, esses processos são utilizados tanto para controlar o discurso nas interações em segunda língua, como para atribuir significado em outra língua e cultura em nível da fala interna.

Ainda de acordo com McCafferty, Vygostky contribui teoricamente para esse aspecto ao notar a importância da indexicalidade (ex. o gesto de apontar). Isso refere-se ao processo que a criança desenvolve gradualmente de adquirir significado ao brincar ao apontar para ele. Ademais, para Vygostky, a criança permeia o mundo da mediação semiótica pré-verbal ao segurar objetos entregues por adultos responsáveis, assim, percebemos a função do gesto na linguagem. Vygostky (1986) percebeu que o gesto - que compõe a construção do significado para si e para os outros - é o condutor material do pensamento.

Ainda referente aos aspectos do conhecimento, Vygotsky (1984) afirma que as relações reais entre os indivíduos estão na base de todas as funções superiores, ou seja, toda função aparece duas vezes – em dois níveis – ao longo do desenvolvimento cultural da criança. Em primeiro lugar, ela acontece entre as pessoas, isto é, no contexto social, fazendo essa função ser

interpsicológica. Em segundo lugar, ela acontece internamente na criança, caracterizando a função intrapsicológica. Sendo assim, podemos afirmar que o conhecimento é um movimento que parte do interpsicológico para o intrapsicológico, evidenciando a fase da internalização do conhecimento a partir da interação.

No referente aos processos de ensino e de aprendizagem de uma língua estrangeira, essas ferramentas simbólicas envolvem o fato de a língua ser compreendida como sendo um conjunto de sistemas resultantes de seu uso, já que é utilizada como ferramenta para exercer uma prática social.

Até o momento, refletimos sobre como os alunos aprendem uma língua estrangeira sob a ótica da teoria sociocultural Vygostkyana, principalmente acerca do papel que desempenham a interação, a ZPD e o *andamento* na aprendizagem de línguas estrangeiras. A partir de agora, discutiremos mais especificamente sobre as questões de ensino e aprendizagem e construção de conhecimento propiciados pela interação. Destacamos, também, o diálogo colaborativo, a negociação, a mediação e a coconstrução como fatores fundamentais nesse processo.

### **2.1.3 A interação, a colaboração, o diálogo colaborativo e a coconstrução do conhecimento**

Para a teoria sociocultural, processos de ensino e de aprendizagem em línguas são concebidos como um processo social, no qual a aprendizagem ocorre essencialmente na interação, já que o desenvolvimento cognitivo do sujeito resulta do processo de interações sociais. Seguindo esse entendimento, podemos dizer que o conhecimento é socialmente construído através de um processo de comunicação e colaboração entre os aprendizes. Também esse pode ser internalizado mediante os momentos de discussão, isto é, quando os estudantes colaboram uns com os outros nos momentos de interação. Storch (2002) corrobora com esse conceito de construção do conhecimento, o qual é construído pelas interações dos indivíduos dentro da sociedade, e a aprendizagem é a internalização da interações sociais.

Nesse sentido, é pertinente mencionar Mitchell e Myles (2004) por afirmarem que a aprendizagem de língua estrangeira é um processo mediado socialmente; tal mediação é proporcionada através das discussões levadas a cabo pelos estudantes em sala de aula ao negociarem tanto a forma como o significado durante suas produções na realização de uma tarefa, visando à solução de problemas linguísticos. As autoras ainda acrescentam que tanto a identidade

do aprendiz como seu conhecimento de língua são construídos colaborativamente e reconstruídos ao longo das interações.

Ainda a respeito da aprendizagem, é relevante ressaltar que essa é um processo predominantemente social, enfatizando-se o diálogo e as diversas funções da linguagem na instrução e no desenvolvimento cognitivo mediado. O papel desempenhado pelo interlocutor durante a interação é o de ajudar o aprendiz a compreender e ser compreendido (SWAIN, 2000). É nessa conversa, denominada como interação social, que a aprendizagem ocorre. Ademais, esse termo de interação social é o conceito adotado para levar a cabo as discussões sobre interação no presente trabalho.

Consoante as discussões sobre aprendizagem, faz-se relevante fazer constar seu conceito conforme abordado por Rottava e Lima, que é o de “processo de socialização e apropriação da cultura em determinado grupo social, de maneira que os fatores cognitivos e afetivos relativos à aprendizagem encontram-se intimamente ligados” (ROTTAVA E LIMA, 2005, p. 279).

Figueiredo (2009) defende que a interação é um meio facilitador da aprendizagem, devido ao fato de a criança se envolver com parceiros mais capazes. Além disso, Richards (1990) afirma que estudos em sala de aula têm demonstrado que a aprendizagem é um evento dinâmico, um processo desenvolvido através de interações entre alunos, professores, livros didáticos e tarefas realizadas em sala de aula.

Novamente trazemos o autor Figueiredo (2009), que afirma que a interação não somente auxilia o colega menos proficiente na concretização de uma tarefa, como também faz com que o companheiro mais proficiente descubra novas maneiras de aprender, mediante a negociação. Nesse sentido, Pica (1994) afirma que tem sido referida como negociação, a modificação e reestruturação da interação que acontece quando os aprendizes e seus interlocutores antecipam, percebem, ou experienciam dificuldades na compreensão da mensagem. A compreensibilidade é alcançada através da negociação. Isso ocorre por meio da repetição e da reconstrução das falas dos interlocutores ao interagirem com seus pares.

Também Swain e Lapkin (1998) enfatizam que quando há dificuldades em codificar ou decodificar mensagens, os usuários da língua modificam e reestruturam a interação deles para alcançar a compreensibilidade da mensagem.

Consoante a aprendizagem de línguas, Storch (2002) destaca a relevância do papel chave que a língua desempenha, uma vez que ela favorece o desenvolvimento cognitivo do aprendiz,

pois é uma ferramenta semiótica que medeia a interação entre o aprendiz proficiente e o não proficiente (Vygotsky, 1986). Conforme Storch (2002), isso possibilita esses estudantes planejarem, coordenarem e reverem suas ações.

Para Hall (2002), aprendizagem é um processo dinâmico pelo qual os meios mediacionais - que podem ser verbal, visual ou físico - e podem incluir adicionalmente aos recursos linguísticos recursos computacionais tais como calculadoras, computadores, sistemas de contagem, mapas, diagramas, desenhos e sistemas de escrita - das atividades de comunicação de algum sujeito são transformadas em conhecimento e habilidades individuais, sendo que esse processo, de acordo com Vygostky (1987), ocorre na ZDP.

As reflexões realizadas até o presente momento revelam que a aprendizagem não ocorre no vácuo, mas sim que ela é um fenômeno social, pois aprendemos interagindo com outras pessoas, colaborando com elas e recebendo seu auxílio. Sendo assim, conforme Hall (2002), as condições para o desenvolvimento do indivíduo estão vinculadas à vida social, suas interações e mediações que ocorrem nela.

Uma das formas de mediação na aprendizagem de línguas estrangeira pode ocorrer a partir do diálogo colaborativo, termo essencial para o presente estudo. Conforme Swain (2000), o diálogo constrói o conhecimento linguístico no qual o uso e o aprendizado da língua ocorrem conjuntamente. Isto é, o uso da língua medeia o seu aprendizado. Portanto, o diálogo colaborativo é uma atividade cognitiva e é também uma atividade social. Sendo assim, estudos como os de Donato e LaPierre (1994), Swain e Lapkin (1998), Tse (1996) e Swain (2000) sugerem que a fala que surge quando os alunos colaboram na solução de problemas linguísticos, os quais são encontrados na atuação em tarefas comunicativas, representa a aprendizagem de segunda língua ou língua estrangeira em progresso.

Também, para Lima e Costa (2010), os diálogos colaborativos incluem produções que podem conciliar o estudo do significado com o da forma, à medida que os aprendizes recorrem a reflexões sobre as estruturas dos itens utilizados em seu diálogo a fim de tornar o insumo compreensível ao interlocutor.

O termo insumo compreensível, fundamental para a discussão deste trabalho, origina-se da 'Hipótese da Interação' de Long (1996). De acordo com o autor, esse insumo pode levar à aprendizagem de segunda língua e ou língua estrangeira quando surge da negociação de sentido. Essa, por sua vez, se refere a momentos do diálogo em que o andamento é interrompido para que

haja a solução de algum problema causado por falha contextual ou linguística. Dessa forma, a modificação no insumo na interação faz com que ele se torne relevante para a aprendizagem, uma vez que é utilizado para solução de uma lacuna linguística ocorrida na produção (LONG, 1996; PINHO, 2009). Ou seja, o termo insumo é compreendido, neste trabalho, como auxílio que pode ser verbal ou não verbal – cartão de vocabulário, imagem, por exemplo – e, ainda, ele pode vir tanto por parte do professor, como por parte de colegas durante a solução de problemas comunicativos em interações de sala de aula.

Ainda é relevante mencionar a importante função do insumo, ou *input*, de acordo com os seguintes autores: Gass e Varonis (1986), Mackey (1999), Pica et al (1991). Tais autores têm mostrado, mediante suas pesquisas, que os aprendizes, quando trabalham em pares ou pequenos grupos, com parceiros mais proficientes, se envolvem em um número significativo de negociações. Por exemplo, quando os aprendizes não compreendem algo, pedem auxílio aos seus colegas, solicitam que eles retomem o assunto e, ainda, fazem pedidos de confirmação. Tais solicitações, de acordo com esses autores, tornam o *input* mais compreensível e direcionam a atenção dos participantes dessa interação para as lacunas dos conhecimentos linguísticos.

Por outro lado, Van Lier (2000) vai além do conceito de *input* e analisa a interação social pelo viés da perspectiva ecológica. Nessa ótica, interação é mais do que origem de *input* compreensível, ou de *input* como um *feedback*, ela fornece aos aprendizes, também, oportunidades de utilizar a língua estrangeira, isto é, de produzirem nela.

De acordo com Swain (1995, 2000), a produção (*output*) dos estudantes exerce três funções essenciais no processo de aprendizagem, as quais são denominadas:

- (i) *função da percepção (noticing)*: por meio desta, os alunos percebem que existe uma lacuna entre o que eles querem dizer e o que conseguem dizer de fato;
- (ii) *função da testagem de hipóteses*: os alunos testam a compreensão e a forma linguística correta a partir do retorno obtido pelos seus interlocutores;
- (iii) *função metalinguística*: a reflexão sobre o uso e as formas da língua alvo pode capacitar o aluno a verificar e internalizar o conhecimento linguístico, contribuindo para a sua conscientização quanto às regras e às formas linguísticas, bem como para as relações entre elas.

É pertinente ressaltar a primeira função citada anteriormente, que é importante uma vez que é durante o diálogo colaborativo que os aprendizes são capazes de perceber que há lacunas

quanto ao léxico utilizado por eles. Tais lacunas evidenciam haver uma trajetória, em termos de aprendizagem, a ser percorrida pelos aprendizes. Para a autora, um dos papéis do *output* na aprendizagem de línguas é o de promover a percepção. Segundo Swain (2000), há vários níveis de percepções. A autora menciona como exemplo a percepção referente ao fato de perceber alguma coisa na língua alvo porque está saliente ou é frequente. Ou os aprendizes podem perceber que não sabem como expressar precisamente o significado do que eles desejam falar no momento da tentativa de produzir algo, ou, ainda, que eles não detêm o conhecimento do vocábulo, o que faz com que eles percebam uma lacuna em suas produções.

Cabe destacar ainda que a percepção evidenciada por parte dos alunos, que ocorre quando eles estão produzindo algo na língua alvo, falando sobre a língua em questão ou perguntam sobre o uso dessa, bem como quando se autocorrigem ou corrigem o outro nas produções linguísticas, são momentos de episódios relacionados à língua, conforme denominados pelas autoras Swain e Lapkin (1995).

Outra função da produção de língua é a coconstrução de conhecimento. Neste sentido, as autoras Swain e Lapkin (1998) destacam que, em atividades colaborativas, a língua serve para coconstruir conhecimento, uma vez que, juntos, os participantes do processo de ensino-aprendizagem fazem isso acontecer. Ainda de acordo com as autoras, é através dessas atividades colaborativas que os aprendizes interagem, discutem e negociam tanto o significado como a forma em suas produções, uma vez que os usuários da língua modificam e reestruturam a interação deles para alcançar a compreensibilidade da mensagem.

As pesquisadoras Foster e Ohta (2005), ao investigarem sobre como os aprendizes têm sucesso nas interações de pares em sala de aula de língua estrangeira, afirmam que eles ajudam uns aos outros enquanto interagem. Assim, conforme as autoras, a colaboração é considerada uma parte imprescindível ao que ocorre em sala de aula quando os aprendizes interagem uns com os outros. As autoras ainda ressaltam que o auxílio, também chamado de *andamento*, é uma característica da fala dos aprendizes que promove o desenvolvimento de língua estrangeira.

Consoante a isso, é relevante discorrermos sobre as questões essenciais relacionadas com a maioria das práticas de ensino de língua no contexto escolar brasileiro, as quais continuam baseadas no ensino da gramática de forma fragmentada. Nesse sentido, muitas vezes, a aprendizagem de uma língua estrangeira não é significativa para os alunos pois as atividades desenvolvidas pelos professores, em sala de aula, são desvinculadas das vivências deles,

conforme realidade mostrada na pesquisa de doutorado desenvolvida por Fontana (2005). Da mesma forma, Moita Lopes (1996) afirma que existem, também, crenças de que não se aprende uma língua estrangeira em escolas públicas.

Por outro lado, há estudos que mostram trabalhos estimuladores sendo desenvolvidos por professores em escolas públicas. Um exemplo disso é apresentado na tese de Graça (2011), na qual a pesquisadora, em colaboração com a professora titular da turma, desenvolve tarefas significativas - atividades comunicativas utilizadas na sala de aula de língua estrangeira – que proporcionam aos alunos a produção, a compreensão e a interação na língua alvo, conforme definição de Swain e Lapkin (2001). A pesquisadora e a professora conseguem envolver os aprendizes em produções realizadas em sala de aula de língua francesa, em uma escola municipal de Porto Alegre.

Outro exemplo é o estudo desenvolvido por Natel (2014), que demonstra em sua tese de 2014, várias tarefas colaborativas realizadas com sucesso por alunos de uma escola pública municipal de Porto Alegre. Com essas tarefas, estaria-se ensinando a cultura e língua espanhola aos alunos.

A esse respeito, é pertinente enfatizar a relevância do papel que desempenha o professor na sala de aula de língua estrangeira. Esse papel, em nosso entendimento, é o de pôr os alunos em contato com materiais autênticos, bem como proporcionar tarefas que façam parte de suas vivências. Isso porque, de acordo com os Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1998), ‘o ensino-aprendizagem’ de língua estrangeira deve ser concebido essencialmente pelas práticas sociais, bem como oportunizar conhecimento sobre os aspectos da sociedade pluralista e intercultural na qual vivemos.

Observemos o destaque do documento (BRASIL, 1998, p. 37):

a aprendizagem de Língua Estrangeira contribui para o processo educacional como um todo, indo muito além da aquisição de um conjunto de habilidades linguísticas. Leva a uma nova percepção da natureza da linguagem, aumenta a compreensão de como a linguagem funciona e desenvolve maior consciência do funcionamento da própria língua materna. Ao mesmo tempo, ao promover uma apreciação dos costumes e valores de outras culturas, contribui para desenvolver a percepção da própria cultura por meio da compreensão da(s) cultura(s) estrangeira(s). O desenvolvimento da habilidade de entender/dizer o que outras pessoas, em outros países, diriam em determinadas situações leva, portanto, à compreensão tanto das culturas estrangeiras quanto da cultura materna. Essa compreensão intercultural promove, ainda, a aceitação das diferenças nas maneiras de expressão e de comportamento.

Sobre esse aspecto de ensino de língua estrangeira e contextualização com a cultura alvo, Mitchell e Myles (2004) enfatizam que pesquisadores tradicionais em socialização de língua creem que língua e cultura não podem ser dissociadas, mas sim devem ser adquiridas conjuntamente, com cada uma fornecendo apoio para o desenvolvimento da outra. Além dessas autoras, Ohta (1999, 2001) igualmente tem desenvolvido pesquisas sobre a aprendizagem de língua e cultura de maneira interligada.

Nesse sentido, Kramsch (2009) enfatiza que a criação do significado cultural ocorre mediante ações e interações de falantes em contextos sociais. Ainda para a autora, o que ocorre nas aulas de língua estrangeira são exemplos de cultura que são desenvolvidos e praticados por meio do diálogo entre alunos e professor. Eles criam seus próprios conceitos culturais por modelarem as condições da comunicação e as condições de interpretação do discurso na sala de aula.

Acreditamos que esse tipo de prática favorece o contato do aluno com a realidade, além de proporcionar a interação entre ele e seus colegas, bem como com outros participantes de práticas sociais nas quais estão inseridos. Isso pode motivar, sobremaneira, a aprendizagem.

Conforme Swain e Lapkin (2001), o uso de atividades comunicativas no ensino de línguas é benéfico na medida em que a ocorrência de trocas interacionais gera a negociação de significado, facilitando a aprendizagem de língua estrangeira. Consoante a esses construtos, Lightbown e Spada (2006) destacam que a negociação por significado é completada por modificações variadas que naturalmente surgem na interação, tais como solicitação por esclarecimento ou confirmação, repetição com uma entonação de pergunta, entre outras.

Cohen (1994) defende a aprendizagem colaborativa, que surge nos momentos de discussões e nas oportunidades de falar, interagir com outros e contribuir para a discussão em grupo. O autor afirma que é nos momentos de discussão que as oportunidades de aprendizagem são ampliadas. Ainda conforme esse pesquisador, a aprendizagem surge da oportunidade de falar, interagir com os outros e contribuir para a discussão do grupo.

Outra vantagem da aprendizagem colaborativa, conforme Goodsell et al (1992), consiste na reformulação do papel da aprendizagem em sala de aula, pois os alunos passam de recebedores passivos da informação dada pelo professor para agentes ativos na construção do conhecimento. Assim, nessa perspectiva de ensino, os estudantes não são meros receptores das

informações fornecidas pelo professor; ao contrário, eles são participantes ativos do processo de ensino-aprendizagem, pois coconstruem o conhecimento.

É relevante destacar que em estudos realizados por Storch (2001, 2011), há evidências de coconstrução, ampliação de conhecimentos e fornecimento de assistência por andamento mediante uma tarefa, nas produções das duplas analisadas em seu estudo, que adotaram uma orientação colaborativa.

Quanto às características gerais de uma sala de aula colaborativa, Tinzmann et al (1990) ressaltam que essa capta a troca de relacionamento entre professores e alunos, caracteriza a nova abordagem de instrução dos professores e dirige a composição de uma sala de aula colaborativa. Nesse contexto, formas de mediação são usadas pelo professor, pelo colega ou pelo próprio material didático para levar o indivíduo à aprendizagem.

Esses autores também destacam o conhecimento compartilhado entre professores e estudantes como ferramenta essencial para o desenvolvimento da colaboração. Na ótica deles, professores colaborativos valorizam e constroem conhecimentos, com base nas experiências pessoais, língua, estratégias e cultura que os estudantes trazem para o ambiente de sala de aula.

Igualmente, Lima e Costa (2010) destacam o papel do professor durante a realização de tarefas colaborativas. Elas afirmam que o docente é um mediador do conhecimento, porque pode oferecer auxílio no processo de andamento, solucionando possíveis dúvidas que os aprendizes possam ter em relação à forma e ao significado em suas produções.

Por outro lado, Tinzmann et al (1990) chamam a atenção para a relevância da aprendizagem auto-regulada, pois os estudantes aprendem a ter responsabilidade por monitoração, ajuste, auto-questionamento, e por questionar os outros. Assim, monitorar é checar o processo do outro para os objetivos a serem alcançados. Também afirmam que quando os estudantes percebem que as experiências e conhecimentos deles são valorizados, motivam-se a aprender de outras maneiras, além de estarem mais propensos a fazer conexões importantes entre a aprendizagem vivenciada em seu cotidiano e a aprendizagem escolar. Esse mesmo fenômeno ocorre quando o conhecimento dos pais e de outros membros da comunidade são valorizados e usados na escola.

De acordo com Tinzmann et al (1990), na sala de aula colaborativa, a autoridade é compartilhada entre professores e alunos. Professores colaborativos encorajam os estudantes a usarem e compartilharem seus próprios conhecimentos e estratégias de aprendizagem, tratam um

ao outro respeitosamente, convidam os estudantes a estabelecer os objetivos de ensino, a elaborar tarefas de aprendizagem, e encorajam estes a avaliar o que aprendem. Igualmente, os professores colaborativos ajudam os alunos a aprenderem a escutar opiniões diversas, estão abertos aos questionamentos dos estudantes, desenvolvendo pensamento crítico e criativo, e participando de diálogo aberto e significativo.

Ainda de acordo com os mesmos autores, uma sala de aula colaborativa frequentemente tem uma multiplicidade de projetos, que usam objetos do dia a dia para ensinar e tratam de conduzir experimentos que resolvam problemas reais. Essas salas de aula impulsionam uma variedade rica de revistas, jornais, equipamentos de áudio e vídeo, os quais permitem aos estudantes experienciar e usar mídias diversas para comunicar suas ideias. Além do mais, o censo de cooperação, oposto ao de competição, que é adotado no trabalho colaborativo, faz a avaliação menos ameaçadora do que em uma situação de avaliação tradicional.

Com base nas discussões realizadas no presente capítulo, podemos concluir, à luz dos teóricos que respaldaram nossas reflexões, que as tarefas colaborativas cumprem um papel extremamente relevante na aprendizagem de língua estrangeira, porque elas estimulam a produção dos aprendizes na língua alvo, promovem a interação e estimulam a negociação.

## 2.2 O PAPEL DO *FEEDBACK* E A APRENDIZAGEM

Para que a aprendizagem ocorra de maneira efetiva, salientamos a importância do papel do professor em sala de aula, já que esse deve ser um estimulador da produção do aluno e também um mediador da aprendizagem, ou seja, ele deve ser capaz de auxiliar o aluno em suas produções. Além disso, ele deveria ser sensível ao conduzir a correção, quando necessária, especialmente no quesito ensino-aprendizagem na educação infantil. Portanto, para isso, ele precisa ter tanto suporte teórico, isto é, formação acadêmica que lhe permita fornecer bons exemplos linguísticos, auxílio e oportunidade de interação aos seus alunos, como sensibilidade e experiência de ensino.

A fim de refletirmos sobre como os alunos aprendizes de língua inglesa, em especial, crianças, podem se beneficiar das interações de movimentos corretivos, com o professor em sala de aula, trazemos conceitos e exemplos de estudos desenvolvidos acerca dessas questões em contextos escolares. É importante salientar que, ao falarmos em erro e correções, estamos nos

referindo a seus sentidos positivos, em uma compreensão de sua ocorrência enquanto processo em direção à aprendizagem. Nesse sentido, a correção pode ser compreendida com forma de coconstrução de conhecimento dos aprendizes.

Além disso, seguindo o estudo realizado por Müller (2012), referimo-nos às autoras Battistella e Lima (2010) para conceituar o *erro*, o qual é entendido como desvio da norma padrão e deve ser visto como parte do processo de aprendizagem. Além disso, destacamos que ele reflete o processamento linguístico que conduz à formulação de hipóteses sobre a língua. Ao mesmo tempo, as autoras Menti, Battistella e Cunha (2015, p. 61) compreendem erro como sendo “um evento decorrente do processo de aprendizagem, constituindo-se, portanto, como parte do processo, e não como uma barreira”. Assim, *feedback* (a retroalimentação) é entendido, nesta pesquisa, como uma reação (ou movimento) através de correção que pode tomar várias formas. Observamos que os movimentos corretivos, especialmente a tradução, que será detalhada adiante, são relevantes para este estudo, uma vez que servem de insumo para a aprendizagem da língua estrangeira.

Nassaji e Swain (2000) afirmam que a potencialização do *feedback* corretivo está na maneira como o mesmo ocorre durante as interações, considerando o fato de um dos interlocutores ser o iniciante e o outro o mais experiente. Os pesquisadores evidenciam isso em seu estudo realizado no Canadá, com duas alunas coreanas, que estavam aprendendo inglês como segunda língua. A pesquisa objetivou examinar de maneira qualitativa e quantitativa se o *feedback* corretivo concedido dentro da ZDP do aprendiz poderia aumentar seu conhecimento quanto aos artigos definidos e indefinidos na língua inglesa - *a, an, the* e zero, em oposição ao *feedback* aleatório, o qual não considera a ZDP do aprendiz. A tarefa desempenhada pelas alunas consistiu em correções de textos escritos. Os dados gerados e analisados sugerem que o auxílio fornecido dentro da ZDP, ou seja, através do andamento, foi mais eficaz que o fornecido aleatoriamente.

Nesse sentido, Lima (2004) corrobora chamando a atenção para a maneira como os professores de línguas organizam suas práticas de ensino-aprendizagem, incluindo o *feedback* corretivo, o qual influencia no desenvolvimento da autonomia do aprendiz. Assim, podemos refletir sobre as interações em sala de aula entre professor e aluno, as quais deveriam ser equilibradas. Ou seja, o professor deve fornecer apenas o suporte necessário para a solução do

problema que o aprendiz apresenta, uma vez que aqui subjaz a questão da quantidade necessária de andamento fornecido pelo professor.

Ellis (2009) desenvolveu alguns modelos de *feedback* corretivo, os quais são sugeridos para o uso dos professores de língua estrangeira. Estes modelos de *feedback* corretivo discutem: (1) se o *feedback* corretivo contribui para a aquisição de segunda língua; (2) quais erros deveriam ser corrigidos; (3) quem deveria fazer a correção – professor ou o próprio aprendiz; (4) qual é o tipo de *feedback* corretivo mais efetivo e, (5) qual é o melhor momento para realizar o *feedback* corretivo – imediatamente ou posteriormente à ocorrência do equívoco. Além disso, o autor garante que, apesar do *feedback* corretivo ser um fenômeno complexo, ele é uma forma de mediação social, que auxilia os principiantes a utilizarem as funções da língua, uma vez que eles ainda não são capazes de fazer isso de maneira autônoma.

Freudenberger e Lima (2006) enfatizam que é possível, através da correção da forma linguística, recontextualizar e incorporar as produções realizadas pelos aprendizes em sala de aula. Tal afirmação surgiu através do estudo desenvolvido com acadêmicos de um curso de Letras, aprendizes de inglês como língua estrangeira, em uma universidade do sul do Brasil, onde foram feitas observações de seis aulas durante os dois últimos meses do semestre letivo de 2003, com o intuito de investigar o papel da correção de erros e em que medida o foco na forma poderia resultar em momentos de coconstrução de conhecimento na língua alvo. Os resultados mostram que, embora as interações na sala de aula entre professor e alunos exibissem características de instrução tradicional, foi possível coconstruir conhecimento da língua alvo.

Igualmente, Assis-Peterson (2006) garante que o erro é inerente ao processo de ensino-aprendizagem de língua estrangeira, porque sinaliza que o aluno está aprendendo. Além disso, a pesquisadora faz uma respeitável consideração acerca da correção feita pelo outro, afirmando que essa ultrapassa a fixação linguística, ou seja, o avanço do processo de memorização para o da internalização do conhecimento, e proporciona a compreensão e a troca de significados. Também, ela afirma que é no plano da significação que o professor proporciona aos aprendizes a apropriação, bem como a transformação da língua que eles estão aprendendo. Assim sendo, os estudantes têm a oportunidade de ampliar seu conhecimento linguístico e comunicativo.

Ainda, Battistella e Lima (2010) ressaltam a relevância do *feedback* corretivo no ensino de inglês como língua estrangeira, já que, de acordo com as autoras, se professores e alunos

utilizarem os erros para viabilizar o ensino da língua inglesa, eles podem oportunizar uma aprendizagem mais eficaz.

Um exemplo disso pode ser visto na pesquisa realizada por Cavalari (2008), com seis alunos, que se preparavam para um exame de proficiência em língua inglesa, o qual tinha como escopo averiguar o gerenciamento do erro em aulas de inglês como língua estrangeira e suas implicações para o processo de ensino- aprendizagem. Também houve uma proposta de intervenção e tratamento dos erros mais recorrentes a partir de ações corretivas focalizando a forma. A pesquisadora verificou que os movimentos corretivos utilizados para que houvesse negociação da forma mostraram-se uma ferramenta positiva no tratamento dos erros, pois auxiliaram os aprendizes na função da percepção de lacunas em suas produções. Além desses aspectos, ela também destaca a importância do andamento oferecido pela professora aos alunos, pois, mediante esse, os aprendizes tiveram a oportunidade de se monitorarem.

Gil (2003) mostra que contribuições do *feedback* do professor podem orientar as respostas dos alunos. A autora distingue *feedback* em dois tipos: (i) incorporação - se refere à apropriação do *feedback* por parte do aprendiz para construir sua produção; e (ii) recontextualização - o erro do aluno é sinalizado sutilmente, focalizando a forma linguística. Ela, ainda, afirma que os aprendizes podem perceber a existência de associações entre forma e significado na língua alvo, devido à existência de *feedback* incorporador e/ou recontextualizador, que proporciona andamento entre professor e alunos.

Consoante a isso, Eich (2011) desenvolveu uma pesquisa com estudantes de língua inglesa, classificados como nível intermediário I, em contexto de aprendizagem na modalidade de curso livre de idiomas, com a finalidade de refletir sobre a escrita colaborativa, sua edição em língua inglesa através de ferramentas digitais, e o *feedback* negociado com o professor. A pesquisadora, através dos dados gerados e armazenados na plataforma *wikispaces*, concluiu que a produção textual colaborativa em ambiente virtual instiga a participação dos alunos e, conseqüentemente, oportuniza a interação social e o uso da língua estrangeira tanto antes como durante a coconstrução textual. Ela, também, ressalta as evidências encontradas no *feedback* oportunizado pelo professor, as quais considerou valiosas para que os aprendizes encontrassem a forma correta da língua alvo, de maneira mais consciente quanto ao erro cometido, evitando, assim, sua repetição futura.

Mediante esses exemplos de estudos, podemos assegurar que o *feedback* corretivo é um tipo de interação que pode ser estruturada para ajudar os aprendizes a descobrir informações sobre a língua estrangeira.

Lyster e Ranta (1997) também apresentam resultados de um estudo de *feedback* corretivo, num contexto de imersão em língua francesa, que trata de ações ou movimentos providos pelo professor logo após um erro cometido pelos aprendizes. Tais correções podem ser seguidas ou não de reações (*uptake*) dos aprendizes. Nesse estudo, foi desenvolvido um modelo para a compreensão de vários movimentos referentes ao tratamento do erro. Verificou-se que seis tipos diferentes de *feedback* foram usados pelos quatro professores de turmas iniciantes em francês.

Como os exemplos originais do estudo estão no idioma francês, utilizamos como exemplos destas tipologias aqueles indicados por Lima (2004), em sala de aula de inglês como língua estrangeira no contexto brasileiro, empregando as mesmas categorias sugeridas no estudo no contexto canadense. Sendo assim, os seis tipos de correção de erro são denominados:

- **correção explícita do erro:** o professor corrige a produção inadequada do aprendiz, como no exemplo abaixo:

*Professor: [...] Would you have had some ice cream if I had asked you?*

*Jana: I will [erro gramatical].*

*Professor: You would. You should say 'I would' (correção explícita).*

- **recast** (este termo foi mantido com a nomenclatura original, pois não há tradução precisa para tal na Língua Portuguesa): *é a forma de correção na qual o professor reformula toda a produção equivocada do aprendiz, ou parte dela:*

*Paula: Who see his card?*

*Professor: Who saw his card? (recast).*

- **solicitação de esclarecimento:** o professor faz o aprendiz entender que sua produção está inadequada e incompreensível, por isso, solicita ao aluno que ele a esclareça:

*Bela: That was when the Portuguese realized that the Indians are sick. (erro gramatical)*

*Professor: Uh hum. What do you mean by 'are sick'? (solicitação de esclarecimento)*

- **feedback metalinguístico:** o professor fornece pistas para o aprendiz, sem fornecer a forma correta, a fim de que ele compreenda que há lacunas linguísticas em sua produção e se autocorrija;

*Marco: They can preserve her cultural things. (erro gramatical)*

*Professor: No, 'her' is not correct. It's not the third person singular. (feedback metalinguístico)*

- **elicitação:** através desta técnica, o professor conduz o aprendiz à autocorreção, solicitando que ele complete sua produção, dizendo, por exemplo: “Isto é um...”, ou utilizando perguntas para eliciar e ajudar o aprendiz a encontrar a forma correta para ela:

*Marco: The Europeans wanted our rocks our precious rocks. (erro lexical)*

*Professor: They wanted our precious... (elicitação)*

*Jana: Our caves. (reparo iniciado pelo colega)*

*Professor: Something similar to a rock. There is a famous band that sings Rock and Roll, it's called Rolling...*

*Marco: Oh, yes. Rolling Stones. Precious Stones. (auto reparo)*

- **repetição:** o professor repete a forma inadequada do aprendiz, porém enfatiza o equívoco através da entonação ou volume de voz, objetivando que o estudante perceba a falha em sua produção e se autocorrija:

*Paula: The govern say everything is okay. (erro lexical)*

*Professor: The govern? (repetição)*

No estudo acima, também foram identificados dois tipos relevantes de respostas imediatas dos aprendizes (*uptake*, termo que foi mantido com a nomenclatura original, pois não há tradução precisa para tal na Língua Portuguesa) ao movimento corretivo do professor. Eles são categorizados como: (1) a fala correta, já reparada por parte do aluno e, (2) a fala incorreta, evidenciando que essa ainda necessita de reparos.

Lyster e Ranta (1997) afirmam que alguns tipos de correção de erro, tais como, *feedback* metalinguístico, elicitação, repetição do erro e solicitação de esclarecimento oportunizam a negociação da forma, causando um maior envolvimento dos aprendizes no processo de

tratamento do erro, enquanto que o *recast* e a correção explícita do erro apenas reformulam o erro dos aprendizes, sem dar-lhes a oportunidade de refletir sobre o mesmo. Os autores acreditam que esse estudo pode contribuir para o oferecimento de reparos, os quais podem ser importantes para a aprendizagem da segunda língua por duas razões; (i) oportunizam aos aprendizes a possibilidade de otimizar o conhecimento na língua alvo, e (ii) permitem que eles revisem as hipóteses que têm sobre a língua alvo.

Além das classificações utilizadas por Lyster e Ranta (1997), autores como Panova e Lyster (2002) e Lima (2004) acrescentam mais uma categoria, chamada **tradução**. Essa consiste na tradução solicitada pelo aluno e fornecida pelo professor quando há lacuna no uso da língua alvo por parte do aluno, durante as interações em sala de aula. Verifiquemos o exemplo proposto por Lima (2004):

*Bela: When my boyfriend is in the line to buy ice cream, he wants to pass quickly.*

*Professor: He wants to go fast. (tradução)*

Os estudos mencionados anteriormente são pertinentes para nos familiarizar com as classificações preliminares de erro. Contudo, a teoria que nos interessa sobremaneira para o propósito da presente pesquisa é a de tradução, conforme apresentada pelos autores Panova e Lyster (2002) e Lima (2004). Isso porque a tradução e o *feedback* corretivo têm mostrado serem essenciais à aprendizagem dos alunos - participantes deste estudo-, pois é mediante o insumo (*input*) fornecido, tanto pelo professor como pelos colegas mais experientes, que eles têm a oportunidade de adquirir vocábulos, refletir sobre a língua aprendida e também coconstruir conhecimento sobre essa.

### 3 METODOLOGIA

Esta pesquisa é de cunho qualitativo, ou seja, de acordo com Flick (2009), nela estou interessada nas perspectivas dos participantes, em suas práticas do dia-a-dia e em seu conhecimento cotidiano em relação ao estudo. Assim, fui realizando, mediante acompanhamento longitudinal das aulas, observações assistemáticas de interações entre a docente e seus sete alunos de Educação Infantil, que tinham, então, entre 4 e 6 anos de idade. A turma tinha duas aulas semanais, e a observação foi realizada entre os meses de novembro de 2015 e julho de 2016, complementados com dados contidos no preenchimento de um Questionário para os pais, com respostas fechadas e abertas (Apêndice A) e Diário de Campo, preenchido por mim. A observação das aulas aconteceu em uma escola privada no município de Porto Alegre, conforme autorizado pela própria escola (Anexo B).

#### 3.1 CUIDADOS ÉTICOS

O procedimento da pesquisa foi apenas observacional e de coleta de dados mediante anotações por parte da pesquisadora nos diários de campo, o que fez com que ela oferecesse risco mínimo aos participantes. Além disso, é importante destacar que foram tomados cuidados éticos contidos na Resolução 466 (posteriormente complementada pela Resolução 510, de 07 de abril de 2016), a fim de proteger a identidade dos participantes e, por isso, obtive a autorização dos pais, e da professora, mediante Termo de Consentimento Livre Esclarecido (Apêndice B). Os responsáveis pelas crianças envolvidas neste estudo assinaram um Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) e receberam uma cópia do documento. Os nomes utilizados pelos participantes foram fictícios a fim de preservar suas identidades. Esta pesquisa foi submetida ao SIPESQ da PUCRS e teve aprovação do Comitê de Ética e Pesquisa- CEP da instituição, CAAE número 51292315.3.0000.5336, em 17 de dezembro de 2015 (Apêndice D).

#### 3.2 MÉTODO

Para o presente estudo qualitativo, foram utilizados dados coletados durante o acompanhamento direto das vivências de crianças em contexto de ensino de língua inglesa em

sala de aula registrados em Diários de Campo. As aulas foram ministradas por uma professora, conforme a metodologia de ensino de língua inglesa *Learning Fun*.

Essa metodologia foi especialmente desenvolvida para crianças em 1994, por Teresa Catta-Preta. As aulas acontecem duas vezes por semana, com duração de duas horas e trinta minutos cada. Elas são conduzidas de maneira lúdica, com materiais concretos, fantoches, cartões de vocabulário e músicas, que são utilizados para propiciar a aprendizagem. É importante salientar que a pesquisadora tem autorização de Teresa Catta-Preta para a observação das aulas (Anexo A).

### 3.3 PARTICIPANTES

Esta pesquisa é composta por um grupo de sete crianças com idades entre 4 e 6 anos, os quais desenvolvem as mesmas atividades educacionais de aquisição de segunda língua via método *Learning Fun*, em uma escola de Educação Infantil privada no município de Porto Alegre. Ainda, mediante informações provenientes das respostas às perguntas dos questionários aplicados com as famílias, conseguimos coletar algumas informações que caracterizam esse grupo. Dentre elas, está o fato de que a maioria desses participantes assiste televisão com áudio no idioma inglês, não fala esse idioma em casa ou fora do contexto escolar. Apenas um dos participantes tem contato com outro idioma, pois sua família é descendente de japonês e, em casa, família fala algumas palavras nesse idioma.

Além desses, também fazem parte da pesquisa a professora titular da turma, e os pais dos aprendizes, os quais contribuíram ao autorizar a participação das crianças na pesquisa, bem com ao preencher o questionário que encontra-se no Apêndice C.

### 3.4 PROCEDIMENTOS DE PESQUISA

Inicialmente, solicitei a autorização de Teresa Catta-Preta para a observação das aulas, conforme Anexo A. Em seguida, indaguei a direção da escola sobre a possibilidade de realizar a pesquisa, e a mesma permitiu, conforme pode ser visto na autorização constante no Anexo B. Posteriormente, solicitei permissão à professora que trabalha com as crianças e fui prontamente atendida.

A partir disso, realizei um estudo piloto, observando as crianças durante um mês para ver se conseguiria colher dados com as observações e apontamentos em um Diário de Campo, tendo sucesso junto à professora e às crianças. Está descrito logo a seguir. Ademais, em conjunto com meu orientador, preparei os materiais para envio ao SIPESQ, na PUCRS, sendo que ele enviou, e obtivemos aprovação.

Também preparei com meu orientador os materiais para envio ao Comitê de Ética- CEP, e ele os enviou. Tivemos a aprovação do mesmo em 17 de dezembro de 2015, através de CAAE número 51292315.3.0000.5336 (Apêndice D). Também obtive o consentimento dos pais e da professora através do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido –TCLE (Apêndices A e B). Por fim, apliquei o questionário para os pais (Apêndice C), para complementar alguns dados.

Os dados coletados foram analisados a partir da Técnica de Análise de Conteúdo de Bardin (2014), com o intuito de identificar melhor os dados linguísticos durante os processos de ensino e de aprendizagem provenientes da interação entre alunos e alunos, e dos alunos com a professora, permitindo a elaboração das categorias.

### 3.5 ESTUDO PILOTO- CONTEXTO DE PESQUISA E SUAS CARACTERÍSTICAS

Como parte integrante do presente Projeto de Pesquisa, um estudo piloto foi aplicado no início de 2015, para verificar se o ambiente proposto para a futura coleta de dados oferecia a oportunidade de recolher adequadamente esses elementos. Dessa forma, este instrumento foi aplicado com a mesma turma alvo, previamente informada e com consentimento oral da docente e dos pais desses alunos. Passamos agora a descrever esses elementos do estudo piloto.

Observações de aulas em período integral de duas horas e trinta minutos foram realizadas no período de maio a junho de 2015, com o objetivo de conhecer as aulas, cuja rotina está organizada da seguinte forma: a aula inicia com a chegada dos aprendizes, que colocam os livros sob a mesa e sentam no chão para aguardar os demais colegas. Em seguida, a professora senta com os alunos na rodinha no chão, realiza a chamada e escolhe um ajudante para o dia. Após, todos cantam a música de *Hello* e a do *Helper* escolhido. Em seguida, os alunos verificam o tempo, clima, dia da semana e estação do ano, então, o ajudante do dia completa os calendários conforme consenso de todos os colegas perante a realidade do dia. Todos cantam as músicas propostas para essa atividade do clima e dia da semana. Então, os alunos e professora levantam e

cantam a música do *circle time* mostrando que estão iniciando as atividades da rodinha. Posteriormente, a professora apresenta a *Mystery Bag*, ou saco de surpresas, de onde saem os objetos concretos e os cartões de vocabulários que introduzem o conteúdo do dia, ou melhor, os vocabulários a serem aprendidos. A *Mystery Bag* é passada pelos alunos, mediante sua canção específica, para que eles toquem-a e imaginem o que pode estar ali dentro.

Quando a *Mystery Bag* alcança a professora, ela inicia uma história, contada na língua estrangeira, referente ao conteúdo a ser apresentado. Ela segue contando enquanto vai apresentando os fantoches e objetos concretos. Após, ela faz algum tipo de jogo envolvendo esses objetos, para que os alunos utilizem o vocabulário alvo. Então, a professora retira esses objetos da rodinha, e todos cantam a música que introduz a entrada dos cartões de vocabulário. Então, a professora mostra aos alunos os cartões que contém a ilustração referente aos objetos vistos anteriormente, e outro jogo é realizado para que os aprendizes utilizem, novamente, o vocabulário aprendido.

Com a finalização desse momento de apresentação do conteúdo mediante objetos, fantoches e, posteriormente, cartões de vocabulário, os alunos se direcionam à mesa e desenvolvem atividades em seus livros de atividades. A professora faz um exercício de reconhecimento do conteúdo aprendido, ao cantar e solicitar que os alunos levantem seus dedinhos e apontem em seus livros para o vocabulário específico; “*fingers up, fingers down point to the dog*” (dedos para cima, dedos para baixo, apontem para o cachorro) após o reconhecimento por parte dos alunos, a professora dá o comando a ser feito, conjuntamente, com a cor de lápis que deve ser utilizada para realizar a tarefa. Dentre os comandos estão: circular, sublinhar, traçar, desenhar, contar, colorir e recortar. Assim, a docente verbaliza um comando: “*circle the dog with blue*”, então os alunos, após terem identificado o vocábulo no livro (cachorro), circulam o cachorro utilizando azul. Há duas páginas do livro a serem completadas para cada lição, ou dia de aula. Ao concluírem as tarefas no livro, a professora coloca um carimbo do *Baby bear* (símbolo da franquia *Learning Fun*) parabenizando o aluno pelo trabalho. Após, os alunos vão para o pátio e têm intervalo de, aproximadamente, vinte minutos.

Ao retornarem do intervalo, eles sentam na rodinha no chão, novamente, e realizam alguma atividade relacionada ao projeto da turma, por exemplo, no momento do teste piloto, os aprendizes estavam aprendendo sobre os animais em extinção. Assim, eles sentaram no chão para escutar uma história sobre esses animais. A professora retira da *Mystery Bag* os animais de

pelúcia para representar uma história, conforme ela está sendo contada. A seguir, as crianças tocam nos animais, brincam e pronunciam seus nomes na língua alvo. Após, há uma atividade que propicia a visualização dos animais em gravuras, novamente, praticada como reforço do vocabulário. Ao finalizarem essa atividade, os aprendizes direcionam-se à mesa e desenvolvem alguma atividade lúdica manual, a fim de utilizar o conteúdo aprendido. Eles constroem diferentes produtos que são expostos aos pais e comunidade escolar, como por exemplo; desenhos, pinturas com tintas, construção de casinhas com argila, entre outros.

Ao longo do acompanhamento às aulas, houve o projeto com a história dos três porquinhos (*The three little pigs*), os animais em extinção (*The wild in extinction*) e a lagarta comilona (*The Very Hungry Caterpillar*). Todos com atividades diferenciadas, mas mantendo a rotina da aula e expondo as crianças ao idioma inglês.

Quando as crianças acabam a atividade lúdica referente ao segundo momento da aula, elas fazem sua higiene e almoçam. Enquanto a professora serve o prato dos alunos, ela pergunta em inglês o que eles desejam comer. A resposta das crianças referente às palavras-chave como arroz, feijão, salada, massa e carne, geralmente, ocorre na língua inglesa. Contudo, a conversa entre as crianças, durante o almoço se dá na língua materna. À medida que as crianças terminam sua refeição, elas recolhem seus pratos, copos, talheres, colocam-os na pia e fazem sua higiene bucal. As crianças, ao finalizarem essa rotina, aguardam no círculo pelas demais e cantam a música de *Good-bye*. Elas se organizam em fila, recolhem seus objetos e direcionam-se para suas salas de aula.

Todas as aulas foram conduzidas de forma lúdica, nas quais há um jogo (*game*) com os objetos concretos e outro com os cartões de vocabulário. Dentre esses jogos, há um que a professora coloca todos os objetos referente aos vocábulos aprendidos em uma determinada lição, dentro da *Mystery Bag* e a passa para os alunos. Ao mesmo tempo, a professora toca uma música e, quando ela para, o aluno que está com a *Mystery Bag* na mão deve retirar um objeto de dentro dela e falar seu nome na língua alvo. Outra é “*Stop and go*”, na qual os alunos passam os objetos uns nas mãos dos outros, e a professora fica dizendo *go, go, go* (vá, vá, vá) e batendo palmas até falar *stop*, então os alunos devem falar o nome do objeto na língua inglesa; caso eles não saibam, a professora oferece duas dicas de vocábulo, sendo a última a correta. Também, utilizam o “*what’s missing*”, no qual os objetos estão na rodinha expostos, e a professora pede que eles finjam tirar uma foto; então eles fecham os olhos, e a professora retira um dos objetos e

pede que os alunos abram os olhos e ela pergunta “*What’s missing*” (o que está faltando?), os alunos, então verbalizam o objeto que a professora retirou. Ainda há a atividade de “*Guessing*” (adivinhação), em que a professora pede para um aluno fechar os olhos e estender as mãos. Então ela coloca um dos objetos em suas mãos e ele, ainda de olhos fechados, deve adivinhar qual é.

Referente às brincadeiras com cartões, as mais utilizadas nessas aulas foram a “*Bunny ears*”, na qual, primeiro a professora dispõe os cartões na rodinha, mostrando-os e apresentando o vocabulário e, em seguida, os alunos colocam suas mãozinhas para cima, apoiando-as na cabeça e fazendo uma conchinha. Então, a professora distribui os cartões em suas mãos e, em seguida, eles olham os cartões dos colegas e tentam adivinhar qual é o deles. Caso não consigam, a professora oferece auxílio, dando dicas, os colegas também espontaneamente oferecem auxílio. Outra atividade é a “*Spin the bottle*”, na qual a professora dispõe os cartões na rodinha, formando um círculo e coloca uma garrafa de plástico enfeitada no meio, e pede que o primeiro aluno a gire. A ponta da garrafa indica o cartão que deve ser verbalizado pelo aluno, a garrafa vai sendo girada até que todos os alunos tenham completado a atividade. Também, há uma brincadeira em que a professora coloca os cartões no centro da rodinha e aponta com os dedos para eles. Enquanto ela canta uma das músicas da rotina, um dos alunos, ou vários, gritam “*stop*”, então a professora para o dedo e os estudantes dizem o vocábulo. Algumas vezes, a professora modifica essa configuração e solicita que os alunos coloquem o dedinho nos cartões. Além dos jogos acima mencionados, existem os complementares, como o jogo de memória (*Memory game*) e o jogo de bingo.

A implementação desse projeto foi válida para verificar algumas vantagens, exemplificadas a seguir: (a) o método *Learning Fun* promove momentos de interação na língua inglesa; (b) há momentos da rotina da aula que se destacam quanto a produtividade da língua estrangeira, por parte dos alunos participantes; (c) as respostas às perguntas contidas no projeto piloto contribuíram para caracterizar os alunos participantes dessa pesquisa, o projeto também foi importante para averiguar as questões menos vantajosas para esta pesquisa, tais como: (d) as interações no momento do almoço das crianças se dão, basicamente, na língua materna; (e) a falta de atenção (a distração) dos alunos no momento da rodinha (*circle time*) resulta em mal desenvolvimento nas tarefas de aplicabilidade dos vocábulos aprendidos no livro de atividades, demonstrando que os alunos não identificam visualmente os objetos; (f) não há necessidade de acompanhar as aulas durante o período integral da manhã, especialmente, porque nela está

incluso momento de intervalo no pátio e, ao longo dele, as interações, brincadeiras e jogos se dão na língua materna.

### 3.6 ANÁLISE DOS DADOS

Após a realização da coleta de dados realizada mediante observações das aulas e registros no diário de campo, as informações foram submetidas à análise de conteúdo, com base em Bardin (2014, p. 44), com o propósito de mostrar os resultados da pesquisa e as hipóteses acerca das interações observadas na realidade constatada. Essa técnica é definida como:

[...] um conjunto de técnicas de comunicação visando obter, por procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens, indicadores (quantitativos ou não) que permitem a interferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção destas mensagens.

De acordo com Scherer (2015), a técnica de análise de conteúdo tem como objetivo captar o máximo de informações contidas nas falas dos entrevistados, buscando-se organizar e resumir tais informações, de maneira que se obtenham respostas ao problema proposto para o estudo.

Assim, a finalidade de fazer uma análise temática consiste em “descobrir os núcleos de sentido que compõem a comunicação e cuja presença, ou frequência de aparição podem significar alguma coisa para o objetivo analítico escolhido” (BARDIN, 2014, p. 107). Ainda segundo Bardin, a análise de conteúdo contém três fases: pré-análise, exploração do material e tratamento dos resultados.

A pré-análise é a fase de organização e sistematização das ideias e do material coletado. Essa fase é composta por atividades que podem ser assim organizadas: leitura flutuante, escolha dos documentos, formulação das hipóteses e dos objetivos, referenciação dos índices e a elaboração de indicadores e preparação do material (BARDIN, 2014).

Dessa forma, depois de selecionados os documentos (anotações no diário de campo) que serão analisados, faz-se a leitura flutuante que consiste em um contato intenso com o material. São envolvidos, aqui, os cuidados com as falas ou, no caso, das anotações no diário de campo, em especial para preservar a linguagem oral. “Consiste em estabelecer contato com os documentos a analisar e em conhecer o texto, deixando-se invadir por impressões e orientações” (BARDIN, 2014, p. 98). É a partir da leitura flutuante do material de análise que se pode

constituir o corpus de análise, a partir do que emergir das anotações. Digitadas todas as anotações e de posse desse material na íntegra, realizou-se a leitura flutuante.

No passo seguinte, há a codificação, que é a decomposição e classificação dos elementos, transformando-os em unidades que formam o corpus de análise e também as categorias. Nessa etapa, foram estabelecidos os núcleos de sentidos das falas dos sujeitos com relação ao tema de pesquisa, procurando, primeiramente, identificar os elementos constitutivos das categorias temáticas ou explicativas da realidade e, em seguida, mostrar a presença de categorias empíricas. Na categorização, Bardin (2014, p. 119) cita duas etapas: 1) inventário, que consiste em isolar os elementos; e 2) classificação, consiste em repartir os elementos, organizando as mensagens. O critério de categorização que foi utilizado na ocasião da exploração do material é o “semântico”, em que foram agrupados todos os temas que significam elementos semelhantes das categorias temáticas ou explicativas da realidade.

Na fase de tratamento dos resultados, inferência e interpretação, é o momento em que o pesquisador, “[...] tendo à sua disposição resultados significativos e fiéis, pode então propor inferências e adiantar interpretações a propósito dos objetivos previstos, ou que digam respeito a outras descobertas inesperadas” (BARDIN, 2014, p. 103).

Com as informações, é possível propor inferências e realizar a interlocução de conhecimentos, categorias do método e explicativas da realidade (BARDIN, 2014). Estabelece-se a conexão entre os objetivos da pesquisa, a fundamentação teórica, com o que emergirá da realidade, podendo ser feita uma síntese articulada dos dados empíricos e suas representações. Neste trabalho, foram feitas interpretações e inferências sobre as descobertas da pesquisa. A interpretação tem como objetivo a procura do sentido mais amplo das interações dos alunos e da professora, e é realizada por meio de sua ligação com outros conhecimentos anteriormente obtidos, através do levantamento de estudos teóricos e investigações que serviram de base para a fundamentação teórica da pesquisa. Aprender a realidade que se apresenta no cotidiano de ensino e aprendizagem de língua estrangeira com crianças é fundamental para que esta pesquisa traga resultados plausíveis e reais. Para tanto, considerando os objetivos deste estudo: (i) observar as aprendizagens ocorridas nas interações em sala de aula de ensino de língua inglesa; (ii) analisar como as atividades desenvolvidas no ambiente educacional pela professora favorecem aprendizagens de segunda língua, foram adotadas as Categorias *a priori*: (i) andamento entre

alunos/colegas e; (ii) andaimento por parte do professor. Também foi adotada como Categoria *a posteriori*: (i) episódios de aprendizagem prévia.

A seguir, exemplificamos alguns exercertos de cada categoria acima mencionadas e os analisamos. Destacamos que os demais exemplos de cada natureza de categoria encontram-se no Apêndice E deste estudo.

### 3.6.1 Categoria de análise *a priori*: Andaimento entre os alunos

Quadro 1 - Andaimento entre os alunos

Andaimento entre os alunos	<p>(1) A professora pergunta aos alunos qual é a cor de sua sacola de mistérios, e os alunos respondem <i>blue</i> (azul). Laura fala que é como a cor do cabelo da professora, então a professora concorda e diz que sim, que é como seu cabelo. Um aluno diz em português azul e, a professora imediatamente fala <i>blue</i> e repete o vocábulo. Esse aluno então questiona dizendo porque tem que ser em inglês e não português, e o colega Heitor responde dizendo que é porque eles estão na aula de inglês e não de português. Então, tem que falar <i>blue</i>, a professora concorda acrescentado que devemos todos falar em inglês.</p> <p>(2) A professora segue e tira da sacola um cachorro e pergunta aos alunos quem está ali. Isis diz que é um <i>cat</i> (gato), e os colegas dizem <i>dog</i> (cachorro). Heitor reporta que Isis disse <i>cat</i> (gato), olhando para a professora e dizendo que na verdade aquilo é um <i>dog</i> (cachorro). Isis ri e diz que é mesmo.</p> <p>(3) Ao brincar de <i>Spin the bottle</i>, Stela, em sua vez, não sabe o nome do vocábulo que está no cartão. Assim, a professora questiona se os alunos sabem como é o nome daquilo, e pede que eles ajudem Stella. Pergunta novamente o que é aquilo, Heitor diz <i>dress</i> (vestido), a professora repete confirmando, “<i>a dress</i>”.</p>
----------------------------	---

FONTE: Elaborado pela autora.

Conforme postulado no referencial teórico, o conceito de andaimento (*scaffolding*) foi inicialmente postulado pelos autores Wood, Bruner e Ross (1976) e consiste no processo interacional social entre um especialista (*expert*) e um aprendiz (*novice*) na aquisição da língua materna.

Posteriormente, esse conceito foi ajustado às teorias de aquisição de segunda língua por Donato (1994, 2000). Para esse autor, o andaimento pode ocorrer entre pares, deixando de lado o nível hierárquico que o conceito destacava originalmente, ou seja, o diálogo de apoio pode ocorrer entre colegas aprendizes e não somente entre um professor, tutor e alunos ou entre pais e filhos.

Hall (2002, p. 30) chama a atenção para a quantidade de *andaimento* que é fornecido pelo parceiro mais experiente, já que isso influencia no êxito desse. Ainda de acordo com a pesquisadora, é na ZDP e mediante o *andaimento*, que a aprendizagem ocorre. Ou seja:

ZDP pertence a qualquer situação que seja atuada colaborativamente entre aprendizes e experientes, na qual o objetivo seja que os indivíduos desenvolvam domínio/controla de uma habilidade ou entendimento de um tópico. Isso não significa, contudo, que o professor ou adulto é uma fonte única e exclusiva de assistência na ZDP. Os pares/colegas também atuam como recursos, guiando e estendendo as ideias uns dos outros enquanto eles trabalham para a resolução e conclusão de uma questão. Alunos podem ajudar outros alunos; as crianças podem auxiliar seus amigos.

Autoras como Mitchell e Myles (2004) destacam a relevância da ZDP e vão além ao trazer o conceito de andaimento significativo, concebido como o diálogo de apoio entre os aprendizes, por meio do qual eles podem atingir um nível elevado de aprendizagem.

Considerando os autores apresentados até o momento, bem como seus conceitos, sugerimos que a ZDP pode ser concebida mais apropriadamente como uma construção colaborativa de oportunidades para que os indivíduos desenvolvam suas habilidades mentais. Além de envolver a interação entre um aluno e um colega mais experiente, a ZDP abrange também a construção colaborativa de oportunidades entre os aprendizes, por meio das quais os indivíduos podem desenvolver habilidades.

Outro conceito que ocorre dentro da ZDP é o de tradução. Sobre esse conceito, autores como Nassaji e Swain (2001) destacam que o papel do especialista é compartilhado entre os aprendizes, ou seja, quando o parceiro menos capaz não tem competência suficiente não consegue pronunciar um vocábulo na língua alvo, andaimento é fornecido por um colega mais capaz, podendo esse ser uma tradução.

Ainda é relevante destacar que o conhecimento pode ser internalizado mediante os momentos de discussão, isto é, quando os estudantes colaboram uns com os outros nos momentos de interação. Storch (2002) também corrobora com esse conceito de construção do conhecimento,

o qual é construído pelas interações dos indivíduos dentro da sociedade, e a aprendizagem é a internalização das interações sociais.

Mediante interações acima exemplificadas, podemos perceber o auxílio fornecido entre parceiros aprendizes. Ao longo dos doze excertos, percebo que os alunos utilizaram a colaboração e o andamento ao interagir e/ou solucionar uma tarefa em sala de aula. Sendo assim, é possível identificar essas ocasiões ao longo de todos os excertos.

Os aprendizes dão apoio um ao outro na construção da fala. Mesmo que, embora, produzam mais palavras do que frases completas, estão esforçando para utilizarem a língua alvo nos diálogos. O que também ocorreu foi o fornecimento de andamento na língua materna, por exemplo no excerto nove, quando a dupla de alunos utiliza a Língua materna para explicar e compreender o que deve ser feito.

Outro momento revelador é a tradução por parte dos alunos, que ocorreu nos excertos de números dois, três, cinco, seis, sete, oito, onze e doze. A tradução foi realizada pelo colega mais experiente, através dos momentos de andamento, a fim de auxiliar a construção do parceiro menos experiente, conforme já destacado pelos autores Nassaji e Swain (2001).

Mediante os exemplos acima destacados, podemos perceber que as interações ocorridas mediante os diálogos colaborativos na sala de aula promovem oportunidades para os aprendizes negociarem tanto a compreensão da língua estrangeira como seu significado. Ainda, percebemos que em todas as interações houve preocupação, de forma colaborativa, em coconstruírem o conhecimento, uma vez que mediante o andamento e diálogo colaborativo, os aprendizes utilizaram a língua alvo, mesmo que apenas ao verbalizar palavras-chave, e isso proporcionou o aprendizado da língua. Assim, os estudantes utilizam a língua alvo a fim de auxiliar, interagir e corrigir seu colega. Nesse sentido averiguamos também o papel mediador da língua alvo como ferramenta de aprendizagem.

### 3.6.2 Categoria de análise: Andamento por parte da professora para os alunos

Quadro 2 - Andamento por parte da professora para os alunos

Andamento por parte da	(1) A docente pergunta para os alunos em qual estação estão, repete a palavra <i>season</i> (estação) e pergunta se eles lembram sobre as estações. Para auxiliá-los, ela utiliza os cartões das estações, mostra-os e pergunta se estamos no inverno, e os alunos respondem negativamente, então mostra o cartão de
------------------------	--

professora para os alunos	<p>primavera e questionam sobre a primavera, os alunos respondem que não. Então ela mostra o cartão de outono e pergunta se então estamos no outono, os alunos respondem <i>fall</i> (outono).</p> <p>(2) Lucas, ao tocar a sacola de mistérios, adivinha que há uma casa dentro dessa, ele fala isso em português e a professora repete a palavra na língua alvo; <i>a house</i>, Lucas, então, confirma repetindo, <i>é a house</i> (uma casa).</p> <p>(3) Laura diz que o <i>bear</i> (urso) é tão pequeno que cabe dentro da casa. Nesse instante, a professora diz lentamente a palavra pequeno em inglês (<i>little</i>). E a aluna concorda afirmativamente dizendo que é, <i>little</i>.</p>
---------------------------	--

FONTE: Elaborado pela autora.

Retomo os conceitos-chave para a discussão dos dados acima. Inicialmente, trago a pesquisadora Swain (2000) e a sua afirmação sobre o papel desempenhado pelo interlocutor durante a interação, que é o de ajudar o aprendiz a compreender e ser compreendido. É nessa conversa, denominada como interação social, que a aprendizagem ocorre.

Outro conceito de extrema importância para a discussão desses dados é classificação de correção de erros, ‘tradução’. Para autores como Panova e Lyster (2002) e Lima (2004), esse conceito consiste na tradução solicitada pelo aluno e fornecida pelo professor quando há lacunas no uso da língua alvo por parte do aluno durante as interações em sala de aula.

Outro conceito sobre a correção de erro (a correção de um erro, neste trabalho, é entendida como uma forma de andamento) é apresentado por Nassaji e Swain (2000), os quais afirmam que a potencialização do *feedback* corretivo está na maneira como o mesmo ocorre durante as interações, considerando o fato de um dos interlocutores ser o iniciante e o outro o mais experiente. Em sua pesquisa no Canadá, Nassaji e Swain (2000) examinaram se o *feedback* corretivo concedido dentro da ZDP do aprendiz poderia aumentar o conhecimento quanto aos artigos definidos e indefinidos na língua inglesa - *a, an, the* e zero - em oposição ao *feedback* aleatório, o qual não considera a ZDP do aprendiz. A tarefa desempenhada pelas alunas consistiu em correções de textos escritos. Os dados gerados e analisados sugerem que o auxílio fornecido dentro da ZDP, ou seja, através do andamento, foi mais eficaz que o fornecido aleatoriamente.

Nesse sentido, Lima (2004) corrobora chamando a atenção para a maneira como os professores de línguas organizam suas práticas nos processos de ensino e de aprendizagem,

afirmando que deveriam incluir o *feedback* corretivo, o qual influencia no desenvolvimento da autonomia do aprendiz. Assim, podemos refletir sobre as interações em sala de aula entre professor e aluno, as quais deveriam ser equilibradas, ou seja, o professor deve fornecer suporte necessário para a solução do problema que o aprendiz apresenta, mas, ao mesmo tempo, não fornecer informações excessivas, uma vez que aqui subjaz a questão da quantidade necessária de andamento fornecido pelo professor.

Os modelos de *feedback* corretivo de Ellis (2009) são sugeridos para o uso dos professores de língua estrangeira. Além disso, o autor garante que, apesar do *feedback* corretivo ser um fenômeno complexo, ele é uma forma de mediação social, que auxilia os principiantes a utilizarem as funções da língua, uma vez que eles ainda não são capazes de fazer isso de maneira autônoma.

Outro construto que destaco e que sobressai nos dados anotados são os referentes aos gestos, que assim como a fala, são uma forma de mediação e regulação do pensamento, mormente da criança pré-escolar. De acordo com Lantolf (2006), falantes de segunda língua utilizam gestos em sincronia com a fala com a finalidade de manter o foco nas características formais dos enunciados e acessar o vocábulo na segunda língua. Os gestos seriam movimentos feitos especialmente pelas mãos, podendo ser divididos em (i) dêiticos, usados para sinalizar objetos do mundo; (ii) icônicos, os quais simulam a forma de objetos; e (iii) metafônicos, que representam ideias abstratas. Ainda, para o autor, os gestos estão interligados não somente com o aspecto comunicativo em situações de interações verbais, mas também com o comportamento verbal intrapessoal. Como veremos nas discussões dos dados a seguir, a professora utiliza os gestos para promover a compreensão dos alunos, especialmente, no tocante a ideias abstratas.

Mediante os dados coletados, os quais estão acima esboçados, podemos perceber que uma das formas mais comuns de andamento ofertado pela professora nas interações é a tradução. Conforme já postulado por Panova e Lyster (2002) e Lima (2004), tradução seria uma forma de correção. Nas interações acima expostas, mais especificamente nos excertos de números dois, três, dez, doze, dezenove, vinte e três, vinte e quatro, vinte e seis, trinta e trinta e um, destaco a importância do papel do professor no processo de mediação da aprendizagem. Ao fornecer a tradução do vocábulo para o aluno, ele está propiciando um momento de aprendizagem, e isso é pertinente não somente para o aluno que recebe o andamento, como também para os demais colegas, que podem se beneficiar com o auxílio.

No método *Learning Fun*, existe uma maneira de fornecer apoio ao aluno referente ao vocábulo desconhecido padrão. Esse se refere ao fornecimento de duas opções pelo professor, sendo que sempre a opção correta deve ser mencionada por último e em entonação de pergunta. Exemplos dessa técnica podem ser evenciadas nos excertos de números cinco, treze, quinze e vinte e sete. Apesar de isso ser proveniente de uma técnica do método, igualmente, é um andaimento, pois é oferta de apoio, uma sugestão de vocabulário para o aprendiz oferecida pela professora, ou ‘expert’, conforme a teoria de Wood, Brunner, Ross (1976).

Os fragmentos de números seis, onze, vinte e vinte e cinco nos mostram outra maneira de fornecimento de andaimento realizado pela professora. Nesses, ela instiga a fala dos alunos oferecendo a parte inicial do vocábulo na língua alvo. Andamentos desse tipo instigam o conhecimento cognitivo do aluno, uma vez que ele precisa pensar e relembrar o que já ouviu anteriormente.

Também percebemos que, quando os alunos não conseguiam compreender a fala do professor ou de uma solicitação oral desse, devido à complexidade da abstração, ela recorria a outras ferramentas simbólicas da língua, como por exemplo os cartões de vocabulário, conforme recomendação do método *Learning Fun*, bem como gestos como andaimento, a fim de facilitar a compreensão por parte dos alunos. Isso é evidenciado nos excertos de números um, oito, nove, catorz, vinte e um e vinte e dois.

Os exemplos dezesseis, dezessete, dezoito e vinte e nove evidenciam a relevância do andaimento promovido pela docente a fim de esclarecer e guiar as atividades a serem desenvolvidas pelos aprendizes. Ainda, foi percebido um andaimento confirmatório por parte da professora, que serviu de validação para a dúvida de um aprendiz, conforme exemplo trinta e um.

Por meio do andaimento e do diálogo de apoio, que ocorreram dentro da ZDP, podemos sugerir que os alunos adquirem confiança e capacidade de aprimorar seus conhecimentos e resolver uma tarefa. Podemos evidenciar a confirmação da aceitação do *feedback* corretivo e compreensão (internalização) de tais andamentos, conforme a fala e/ ou execução da uma tarefa por parte dos alunos em quase todos os exemplos acima apontados: um, três, seis, dez, onze, doze, treze, quinze, dezesseis, dezessete, dezoito, dezenove, vinte, vinte e dois, vinte e quatro, vinte e cinco, vinte e sete, trinta e um, trinta e dois.

### 3.6.3 Categoria de análise *a posteriori* - Eventos que demonstram aprendizagem prévia

Essa categoria emergiu após leitura flutuante dos dados coletados, ao verificar que, entre as interações correntes na sala de aula, já havia demonstrações de conhecimento por parte dos alunos ao comunicarem-se em diferentes momentos. A seguir, algumas de suas falas confirmam isso.

Quadro 3 - Eventos que demonstram aprendizagem prévia

<p>Eventos que demonstram aprendizagem prévia</p>	<p>(1) A professora inicia a aula, perguntando aos alunos se eles estão felizes (<i>Are you happy?</i>). Então os alunos respondem <i>yes</i> (sim).</p> <p>(2) A professora faz a chamada, dizendo, na língua alvo, vamos ver quem está aqui, chama os alunos um por um e eles respondem dizendo <i>here</i> (aqui). Quando a professora chamou um aluno que não estava presente, os colegas falaram <i>he is not here</i> (que esse não estava ali).</p> <p>(3) A professora então pergunta, na língua alvo, como está o tempo hoje? Pergunta se está ensolarado, e dois alunos respondem negativamente. Então a professora insiste, pedindo para que eles olhem pela janela e repete a pergunta se está ensolarado. Imediatamente, Heitor diz <i>cloudy</i> (nublado) e Laura diz <i>sunny</i> (ensolarado). Então, a professora diz que acha que hoje está chovendo e, todos alunos dizem <i>nooo</i> (um não prolongado). Laura insiste dizendo que está <i>sunny</i> (ensolarado) e pede para que os colegas olhem para a outra janela que há na sala. Então a professora mostra o cartão que representa um dia nublado e pergunta se hoje não estaria um dia nublado, e repete dia nublado fazendo o gesto de nuvens, perguntando pela terceira vez e já afirmando dia nublado. Contudo, Lucas diz que não está vendo o sol, e a professora explica que o sol está vindo, que ele está atrás das nuvens. A professora segue a aula perguntando como os alunos estão se sentido hoje, se estão sentido calor, imediatamente, o aluno Paulo fala <i>hot</i> (calor). A professora repete calor e mostra outro cartão de temperatura questionando se eles estão sentido frio ou se hoje está abafado mais ou menos. Nesse momento, 3 alunos repetem a palavra com a professora, abafado /mais ou menos, então a professora pede para que os alunos que estiverem sentido que está morno levantem suas mãos, três alunos levantam, ela pede que os que sentem frio levantem a mão e conta em voz alta, concluindo que hoje é um dia frio.</p>
---	--

--	--

FONTE: Elaborado pela autora.

Os exemplos acima apresentados demonstram a aprendizagem prévia que os alunos já internalizaram mediante as interações em sala de aula. Essa também é resultado dos processos cognitivos experienciados pelos alunos, sendo que, entre eles, está uma etapa fundamental, a fala (interior).

Para Vygostky (1987, p. 56), a fala é interiorizada psicologicamente antes de ser interiorizada fisicamente, pois:

a fala egocêntrica é, quanto as suas funções, a fala interior; é a fala em sua trajetória para a interiorização; intimamente ligada à organização do comportamento da criança, já parcialmente incompreensível para outras pessoas, embora explicita em sua forma e sem apresentar nenhuma tendência para se transformar em sussurro ou qualquer outra forma de fala a meio tom.

Assim, recorremos a nossa reflexão apresentada no referencial teórico, reafirmando, mediante esse conceito, que a fala interior é uma função da fala egocêntrica, ela é silenciosa e serve para organizar o pensamento da criança ao longo da realização de suas atividades. E, no contexto de aprendizagem de língua estrangeira por crianças, acreditamos que a fala interior é importante para a criança no quesito organizacional. Isto é, ela utiliza essa fala para acomodar a aprendizagem do novo, ao passo que internaliza os novos vocabulários que está aprendendo ao ouvir a professora e os colegas, ao manusear os objetos e ao pronunciar seus nomes na língua alvo.

Conforme excertos acima esboçados, os quais evidenciam o uso de vocábulos na língua alvo por parte dos aprendizes, acreditamos que eles já tenham elaborado esse estágio organizacional do pensamento mediante a estratégia da fala (interior), ou seja, do processo cognitivo.

Ainda no tocante à fala interior, é relevante destacar que ela se desenvolve por meio de um lento acúmulo de mudanças estruturais e funcionais, também que faz uma separação da fala externa da criança ao modo que acontece a diferenciação das funções sociais e egocêntricas da fala. E, finalmente, mostrar que as estruturas da fala dominadas pela criança se tornam estruturas básicas de seu pensamento. Adiante, o desenvolvimento do pensamento é determinado pela

linguagem, isto é, pelos instrumentos linguísticos do pensamento e pela experiência sócio-cultural da criança.

Relembrando que, de acordo com a Teoria Sociocultural, os processos de ensino e de aprendizagem de línguas são concebidos como processo social, no qual a aprendizagem ocorre essencialmente mediante a interação, já que o desenvolvimento cognitivo da pessoa resulta do e no processo de interações sociais. Assim, podemos dizer que o conhecimento é socialmente construído através de um processo de comunicação e de colaboração entre os aprendizes e ensinantes e também é internalizado mediante os momentos de discussão. Isto é, quando os estudantes colaboram uns com os outros nos momentos de interação.

Esses conceitos são vitais para a discussão conduzida neste estudo, uma vez que isso se confirma em vários excertos, nos quais os alunos usam a língua alvo para se comunicarem em seu ambiente social: a sala de aula. Eles evidenciam o conhecimento ao longo das interações: ao responderem a chamada da professora, bem como informar que um de seus colegas está ausente; ao decidirem sobre o tempo, clima, dia da semana, mês do ano e preencher o calendário; ao responderem às perguntas da professora, sejam elas sobre como estão se sentindo, cores, quantidades, bem como ao localizarem as imagens representativas dos objetos aprendidos no livro.

As pesquisadoras Foster e Ohta (2005), ao investigarem sobre como os aprendizes têm sucesso nas interações de pares em sala de aula de língua estrangeira, afirmam que eles ajudam uns aos outros enquanto interagem. Assim, conforme as autoras, a colaboração é considerada uma parte imprescindível ao que ocorre em sala de aula quando os aprendizes interagem uns com os outros. As autoras ainda ressaltam que o auxílio, também chamado de andamento, é uma característica da fala dos aprendizes que promove o desenvolvimento de língua estrangeira.

Acreditamos que as tarefas de rotina da sala de aula do método *Learning Fun* conduzem as atividades de forma comunicativa, pois os alunos são instigados a produzir os vocábulos mediante reconhecimento de objetos, cartões, bem como imagens no livro. Conforme Swain e Lapkin (2001), o uso de atividades comunicativas no ensino de línguas é benéfico na medida em que a ocorrência de trocas interacionais gera a negociação de significado, facilitando a aprendizagem de língua estrangeira.

Conforme esses construtos, Lightbown e Spada (2006), destacam que a negociação por significado é completada por modificações variadas que naturalmente surgem na interação, tais

como solicitação por esclarecimento ou confirmação, repetição com uma entonação de pergunta, entre outras.

Cohen (1994) defende a aprendizagem colaborativa, uma vez que afirma ser nos momentos de discussão que as oportunidades de aprendizagem são ampliadas. Conforme esse pesquisador, a aprendizagem surge da oportunidade de falar, interagir com os outros e contribuir para a discussão do grupo.

Assim, acrescentamos à essa discussão a reflexão sobre a infância como um momento interessante de colaboração no desenvolvimento humano. Geralmente, os alunos da faixa etária dessa pesquisa, em idade pré-escolar, entre quatro e seis anos, costumam auxiliar seus colegas em diversas atividades, bem como demonstram compreensão e generosidade quando percebem que algum colega não consegue realizar alguma atividade.

Ainda, conforme os elementos acima, destaco que o fato de os estudantes demonstrarem (re)conhecer os fantoches, os animais, de responderem às perguntas da professora e também fazerem associações, como por exemplo com a cor da *Mystery Bag* com o cabelo da *teacher*, evidenciam sua aprendizagem ao longo das aulas. Além disso, enfatizo que a maneira de reconhecimento dos vocábulos aprendidos foi expressa diferentemente por cada um dos alunos, sendo por gestos, cartões de imagens e, ainda, ao realizarem uma ação ou solicitação da professora.

Partindo da premissa vygostkyana de que o conhecimento ocorre mediante a colaboração, interação social, e, após apresentarmos os eventos acima, que evidenciam a aprendizagem dos alunos, concluímos essa sessão de análise de conteúdo. Gostaríamos de salientar que os exemplos de aprendizagem são provenientes de um ambiente de sala de aula colaborativa, com uma professora que promove a interação social entre os estudantes, bem como instiga e encoraja os alunos a produzirem na língua inglesa.

Ainda, consoante a esse ambiente, existem outros elementos favoráveis para tal, como o diálogo colaborativo, o uso da língua alvo, as práticas de sala de aula, e os momentos de interação entre professora e alunos, bem como entre os alunos nos momentos de realizarem uma atividade. Dessa forma, comprovo, através das evidências desses exemplos de aprendizagem, que as crianças demonstram ter alcançado um nível potencial de desenvolvimento após terem recebido auxílios, dentro da ZDP, de um adulto ou parceiro mais capaz, no caso sua professora.

#### 4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Tendo em vista o caminho percorrido, é chegada a hora de finalizar este estudo. Os objetivos desta pesquisa foram: (i) observar as aprendizagens provenientes de interações em sala de aula de ensino de língua inglesa; e (ii) examinar como as atividades desenvolvidas no ambiente pela professora favorecem aprendizagens de segunda língua. Para tanto, com base nas análises empreendidas, busquei responder a tais propostas.

Parto dos exemplos apresentados, na seção de análise dos dados, para argumentar quanto à importância do andamento recebido e ofertado dentro da Zona de Desenvolvimento Proximal da criança, durante as interações dialógicas dos aprendizes e da professora, respondendo ao primeiro objetivo proposto.

A partir da Análise de Conteúdo realizada, pelos excertos extraídos das observações em sala de aula, respondo o segundo objetivo do presente estudo. Percebo que as atividades de rotina desenvolvidas pela professora, conjuntamente, com o material lúdico do método *Learning Fun*, promovem insumo para a aprendizagem de língua inglesa aos alunos. Ainda, o que propicia a aprendizagem é o andamento fornecido pela docente, bem como pelos colegas nos momentos das interações que surgem ao longo das aulas, sejam esses na rodinha, conhecendo novos vocábulos, ou mediante os jogos ou ainda ao realizarem as atividades no livro.

Ainda, percebemos que tanto a professora como os alunos utilizaram movimentos corretivos, especialmente a tradução, a fim de auxiliar os aprendizes e entre si na compreensão e também na construção de sua própria produção. Esses eventos ocorreram, principalmente, quando um estudante menos experiente ainda não era capaz de desempenhar sua fala ou compreender a fala da professora, sendo então auxiliado por ele ou por colegas.

Sendo assim, podemos afirmar que os resultados obtidos, a partir das observações das interações em sala de aula de ensino de língua inglesa foram positivas quanto ao fornecimento de andamento significativo. Ou seja, o ocorrido dentro da ZDP oportuniza a aprendizagem, até o ponto em que conseguem utilizar inclusive aprendizagem prévia, conforme esboço de dados da análise de conteúdo na categoria *a posteriori*.

Ainda, é relevante mencionar que esse andamento é procedente tanto por parte da docente como por parte dos estudantes. Além disso, saliento que o material do método *Learning*

*Fun* foi utilizado tanto como insumo, quanto como apoio para a promoção de andamento e, igualmente, como estimulador da produção oral na língua alvo.

As interações foram essenciais para a aprendizagem e para a produção da língua estrangeira. Além disso, também foram essenciais o processo de negociação entre os aprendizes, a correção de erros (tradução), bem como a coconstrução do conhecimento entre os alunos.

Partindo para o fechamento deste capítulo, considero ainda que é relevante mencionar que a falta de vocabulário, ou inseguranças, compõem as dificuldades encontradas pelos aprendizes, o que propiciou o uso da língua materna como um recurso de comunicação.

Por fim, considero necessário lembrar que o aprofundamento através de outros estudos longitudinais referentes aos processos de ensino e de aprendizagem de língua estrangeira por crianças devem também ser desenvolvidos a partir dos achados nesta pesquisa.

## REFERÊNCIAS

ASSIS-PETERSON, A. Híppie ou hype? para refletir sobre o binômio erro-correção no ensino de línguas. In: MOTA, K.; SCHEYRL, E. (Org.). **Espaços linguísticos: resistências e expansões**. Salvador: UFBA, 2006. p. 147-178.

BARDIN, L. **Análise de Conteúdo**. 3. ed. rev. ampl. Lisboa: Edições 70, 2014.

BATTISTELLA, T.; LIMA, M. Feedback corretivo: um estudo sob o espectro interpretativista. **Antares**, Campinas, n. 3, p. 180-190, 2010.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria da Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclo do ensino fundamental: Língua Estrangeira**. Brasília: MEC/SEF, 1998.

BRASIL. MINISTÉRIO DA SAÚDE. Conselho Nacional de Saúde. **Resolução 466, de 12 de dezembro de 2012**. Disponível em: [http://bvsms.saude.gov.br/bvs/saudelegis/cns/2013/res0466\\_12\\_12\\_2012.html](http://bvsms.saude.gov.br/bvs/saudelegis/cns/2013/res0466_12_12_2012.html) Acesso em 4 setembro 2015.

CAVALARI, S. M. S. O gerenciamento do erro em aulas de inglês como língua estrangeira: um estudo com foco na produção oral. **Trabalhos em Linguística Aplicada**, Campinas, n.47, v.1, p. 45-63, 2008.

COHEN, E. G. **Designing group work: strategies for the heterogeneous classroom**. New York: Teachers College Press, 1994.

DONATO, R. Collective scaffolding in second language learning. LANTOLF, J. P.; APPEL, G. (Ed.). **Vygotskian approaches to second language research**. Norwood, N.J.: Ablex Publishing Corporation, 1994. p. 33- 55.

DONATO, R. Sociocultural contributions to understanding the foreign and second language classroom. LANTOLF, J. P. (Org.) **Sociocultural theory and second language learning**. Oxford: Oxford University Press, 2000. p. 27-50.

EICH, M. S. **A construção colaborativa de textos em ferramenta digital: o foco na edição**. 2011. Dissertação (Mestrado em Letras) – Programa de Pesquisa e Pós-Graduação em Linguística Aplicada. Universidade do Vale do Rio dos Sinos, São Leopoldo, RS, 2011.

ELLIS, R. Corrective feedback and teacher development. **L2 Journal**, Berkeley, CA, v. 1, n. 1, p. 3-18, 2009.

FIGUEIREDO, F. J. Q. de. Collaboration as a key element in the learning of a foreign language. CAMPOS, M. C. P.; FIGUEIREDO, F. J. Q. (Org.). **Culture and arts in Brazil and in the United States: a bridge of multifaceted languages**. Viçosa: Arka, 2009. p. 15- 36.

FLICK, Uwe. **Desenho da pesquisa qualitativa**. Porto Alegre: Artmed, 2009.

FONTANA, B. **Aquisição de inglês como língua estrangeira em uma escola pública**: jogos de poder, produção e reprodução de identidades. 2005. Tese (Doutorado em Letras) - Programa de Pós-Graduação em Letras, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre- RS, 2005.

FOSTER, P.; OHTA, A.S. Negotiation for meaning and peer assistance in second language classrooms. **Applied Linguistics**, v.26, p. 402-430, 2005.

FREUDENBERGER, F.; LIMA, M. A correção de erros como co-construção de conhecimento na aula de língua estrangeira (inglês). **Trabalhos em Linguística Aplicada**, Campinas, v. 45, n.1, p. 119-134, 2006.

GASS, S. M.; VARONIS, E. M. Sex Differences in NNS/NNS Interactions. DAY, R. R (Ed.) **Talking to Learn: Conversation in Second Language Acquisition**. Rowley, MA: Newbury House, 1986, p. 327-351.

GIL, G. Desenvolvendo mecanismos de foco na forma através da interação na sala de aula de língua estrangeira. **The ESP**, São Paulo, v. 24, n.1, p. 35-55, 2003.

GRAÇA, R. M. O. **O ensino-aprendizagem interativo e colaborativo de FLE na escola**. 2011. Tese (Doutorado em Letras) - Programa de Pós-Graduação em Letras, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre- RS, 2011.

GOODSELL, A. S.; MAHER, M. R.; TINTO, V. **Collaborative learning**: a sourcebook for higher education. National Center on Postsecondary Teaching, Learning, and Assessment, 1992. Disponível em: <<http://eric.ed.gov/PDFS/ED357705.pdf>>. Acesso em: 13 de dezembro de 2016.

HALL, J. K. **Methods for teaching foreign languages**: creating a community of learners in the classroom. New Jersey: Merrill Prentice Hall, 2002.

KRAMSCH, C. Third culture and language education. COOK, V.; WEI, L. (Eds.). **Contemporary applied linguistics**, London: Continuum, 2009. p. 233-254.

KRAMSCH, C. Theorizing translingual/transcultural competence. LEVINE, G.; PHIPPS, A. (Eds.), **Critical and intercultural theory and language pedagogy**, Boston: Heinle, 2010, p. 15-31.

LANTOLF, J. P. Sociocultural Theory and L2: State of Art. **SSLA**, v. 28, p. 67- 109, 2006.

LANTOLF, J. P. Introducing sociocultural theory. LANTOLF, J. P. (Org.) **Sociocultural theory and second language learning**. Oxford: Oxford University Press, 2000. p. 1- 26.

LANTOLF, J. P.; THORNE, S. L. **Sociocultural theory and the genesis of second language development**. Oxford: Oxford University Press, 2006.

LA PIERRE, D. **Language output in a cooperative learning setting**: determining its effects on second language. Thesis (Masters of Arts) - University of Toronto- OISE, 1994.

LIGHTBOWN, P. M.; SPADA, N. **How Languages Are Learned**. Oxford: Oxford University Press, 2006.

LIMA, M. S. A autonomia do aluno de língua estrangeira e a correção de seus erros. In: ROTTAVA, L.; LIMA, M. S. **Linguística aplicada**: relacionando teoria e prática no ensino de línguas. Ijuí: Unijuí, 2004. p. 205-224.

LIMA, M. S.; COSTA, P. S. C. O diálogo colaborativo como ação potencial para a aprendizagem de línguas. **Trabalhos em linguística aplicada**, Campinas, v. 49, n. 1, p. 167- 184, 2010.

LONG, M. H. The Role of the Linguistic Environment in Second Language Acquisition. In: RITCHE, W. C.; BHATIA, T. K. (Ed.) **Handbook of Second Language Acquisition**. São Diego, CA: Academic Press, 1996.

LURIA, A. R. **A construção da mente**. São Paulo: Ícone, 1992.

LYSTER, R.; RANTA, L. Corrective feedback and learner uptake. **Studies in Second Language Acquisition**, Cambridge, p. 37-66, 1997.

MACKEY, A. Input, interaction, and second language development: An Empirical Study of Question Formation in ESL. **Studies in Second Language Acquisition**, v. 21, n. 4, p. 557-587, 1999

McCAFFERTY, S.G. O gesto e sua relação com o pensamento e a fala em estudos sobre o desenvolvimento de um segunda língua. In: FERREIRA, M.M; MARTINELLI, L. M. F.; SOUZA de, J.A.R. Ensino-aprendizagem de línguas e a teoria sócio-histórico-cultural e da atividade. São Paulo: Humanitas, 2015, p. 33-48.

MITCHELL, R; MYLES, F. **Second language learning theories**. New York: Hodder Arnorld, 2004.

MENTI, M. de M.; BATTISTELLA, T.; CUNHA, A.P. de A. O erro e o feedback corretivo em contexto formal de aprendizagem de LE. In: ROTTAVA, L.; BARCELLOS, P. S.C.; DUTRA, E. de O., PINHO, I. da C. **Reflexões em Linguística Aplicada. A formação de professores de línguas e a prática em sala de aula**: caminhos e expectativas. 2015, p. 61-79.

MOITA LOPES, L. P. **Oficina de linguística aplicada**: a natureza social e educacional dos processos ensino/aprendizagem. Campinas: Mercado de Letras, 1996. p. 95- 109.

MÜLLER, G. **Hers stay in Dubai, he bes very interested**: Os erros na produção de aprendizes de língua inglesa em eventos colaborativos. Trabalho de Conclusão de curso, curso de letras – habilitação português/inglês- Universidade do Vale do Rio dos Sinos, 2012.

NASSAJI, H.; SWAIN, M. A Vygotskian perspective on corrective feedback: the effect of random versus negotiated help on the learning of English articles. **Language Awareness**, Canadá, n. 9, p. 34-51, 2000.

NATEL, T. B. T. **Tarefas colaborativas e interculturalidade no ensino de espanhol a aprendizes de uma escola pública**. 2014. Tese (Doutorado em Letras) – Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada, São Leopoldo- RS, UNISINOS, 2014.

OHTA, A. S. Applying Sociocultural Theory to an Analysis of Learner Discourse: Learner-Learner Collaborative Interaction in the Zone of Proximal Development. **Issues in Applied Linguistics**, v. 6, p. 93-121, 1995.

OHTA, A. Interactional routines and the socialization of interactional style in adult learners of Japanese. **Journal of Pragmatics**, v. 31, n. 11, p. 1493-1512, 1999.

OHTA, A. **Second language acquisition processes in the classroom: Learning Japanese**. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, 2001.

PANOVA, I.; LYSTER, R. Patterns of corrective feedback and uptake in adult ESL classroom. **TESOL Quarterly**, Alexandria, VI, v. 36, n. 4, p. 573-595, 2002.

PETTY, T. **The Heartbreakers. Learning to fly**. 1991. Disponível em: Acesso em <http://www.azlyrics.com/lyrics/tompettyandtheheartbreakers/learningtofly.html> Acesso em 20 dez 2016

PICA, T. Research on negotiation: What does it reveal about second-language learning conditions, processes and outcomes? **Language Learning**, v. 44, p. 493-527, 1994.

PICA, T.; HOLLIDAY, L.; N. LEWIS, BERDUCCI, D.; NEWMAN, J. 1991. Language Learning through Interaction: What Role does Gender Play? **Studies in Second Language Acquisition**, n.13, p. 343-372, 1990.

PINHO, I. C. **A fala privada na aprendizagem de inglês como língua estrangeira em tarefas colaborativas**. 2009. Dissertação (Mestrado em Letras) - Programa de Pós-Graduação em Letras, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre- RS, 2009.

PINHO, I. C.; LIMA, M. S. A fala privada no desenvolvimento de tarefas colaborativas em inglês. **Calidoscópico**, São Leopoldo, v. 8, n. 1, p. 38-48, 2010.

RICHARDS, J. C. **The language teaching matrix**. New York: Cambridge University Press, 1990.

ROTTAVA, L.; LIMA, M. S. A pesquisa sobre o ensino e a aprendizagem de línguas no Canadá e algumas repercursões no Brasil. **Ensino de Línguas**. Interfases Brasil/Canadá, n. 5, p. 267-286, 2005.

SCHERER, P. T. **O peso dos determinantes sociais da saúde na vida dos sujeitos bariátricos: desafios para o SUS**. Tese (Doutorado) – Faculdade de Serviço Social / Programa de Pós-Graduação em Serviço Social, PUCRS, Porto Alegre- RS, 2015.

STORCH, N. How collaborative is pair work? ESL tertiary students composing in pairs. **Language Teaching Research**, Thousand Oaks, CA, v. 5, p. 29- 53, 2001.

STORCH, N. Patterns of interaction in ESL pair work. **Language Learning**, v. 1, n. 52, p. 119-158, 2002.

STORCH, N. Collaborative Writing in L2 Contexts: Processes, Outcomes, and Future Directions. **Annual Review of Applied Linguistics**, Cambridge-UK, v. 31, p. 275- 288, 2011.

SWAIN, M. Three functions of output in second language learning. COOK, G.; SEIDLHOFER, B. (Ed.). **Principle and practice in applied linguistics: studies in honour of H.G. Widdowson**. Oxford: Oxford University Press, 1995. p. 125- 144.

SWAIN, M. The output hypothesis and beyond: Mediating acquisition through collaborative dialogue. LANTOLF, J. P. (Org.) **Sociocultural theory and second language learning**. Oxford: Oxford University Press, 2000. p. 97- 114.

SWAIN, M. Talking it through: Linguaging as a source of learning. BATSTONE, R. (Ed.), **Sociocognitive perspectives on second language learning and use**. Oxford: Oxford University Press, 2010. p. 112- 130.

SWAIN, M.; LAPKIN, S. Interaction and second language learning: two adolescent french immersion students working together. **The Modern Language Journal**, Monterey- CA, v. 82, n. 3, p. 320- 337, 1998.

SWAIN, M.; LAPKIN, S. Focus on form through collaborative dialogue: exploring task effects. In.: BYGATE, M.; SKEHAN, P.; SWAIN, M. (Ed.). **Researching pedagogic tasks: second language learning, teaching and assessment**. London- UK: Pearson International, 2001. p. 98- 118.

SWAIN, M.; LAPKIN, S. Linguaging as Agent and Constituent of Cognitive Change in an Older Adult: An Example. **Canadian Journal of Applied Linguistics**, Toronto- CA, v. 14, n. 1, p. 104- 117, 2011.

TINZMAN, M. B.; JONES, B. F.; FENNIMORE, T. F.; BAKKER, J.; FINE, C.; PIERCE, J. **What is the collaborative classroom?** Oak Brook, IL: North Central Regional Educational Laboratory, 1990. [Online]. Disponível em [http://www.ncrel.org/sdrs/areas/rpl\\_esys/collab.htm](http://www.ncrel.org/sdrs/areas/rpl_esys/collab.htm) Acesso em: 19 set. 2009.

TSE, B. T. W. **Student output, teacher feedback and collaborative learning: a study of adolescent students in a Chinese heritage language classroom**. Thesis (Masters of Arts) - University of Toronto, Toronto- CA, 1996.

VAN LIER, L. From input to affordance: Social Interactive learning from an ecological perspective. LANTOLF, J. P. (Org.) **Sociocultural theory and second language learning**. Oxford: Oxford University Press, 2000. p. 245-259

VYGOSTKY, L. S. The genesis of higher mental function. WERSTCH, J. V. **The concept of activity in Society in Soviet psychology**. Armonk, NY: M.E. Sharpe, 1981.

VYGOSTKY, L. S. **A formação social da mente**: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. 5. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1984.

VYGOSTKY, L. S. *Mind in Society: The development of Higher Mental Processes*. Cambridge, MA: MIT Press, 1986.

WOOD, D.; BRUNER, J. S.; ROSS, G. The role of tutoring in problem solving. **Journal of Child Psychology and Psychiatry**, London, v. 17, p. 89- 100, 1976.



## APÊNDICE A: TERMO DE CONSENTIMENTO

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DO RIO GRANDE DO SUL  
 PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO  
 MESTRADO EM EDUCAÇÃO  
 TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO –TCLE

Prezados pais, Participante n. \_\_\_\_\_

Seu filho está sendo convidado a participar de minha pesquisa de Mestrado em Educação, intitulada Bilinguismo na Infância: oportunidade de aprendizagem de língua estrangeira.

Sou professora de língua inglesa há alguns anos e tenho me dedicado ao estudo de ensino-aprendizagem de língua estrangeira no Brasil. Também já fui professora e coordenadora da *Learning Fun*, Porto Alegre. Além de professora, sou mestranda no Programa de Pós-Graduação em Educação da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul – PUCRS e estou desenvolvendo uma pesquisa com crianças entre quatro e seis anos. Para isso, gostaria de contar com a participação *voluntária* de seu/sua filho(a). Nesta pesquisa, a interação em sala de aula entre a professora e os alunos e, entre os próprios alunos será analisada. Vale ressaltar que o estudo não envolve nenhum constrangimento ou exposição das crianças, uma vez que haverá apenas o acompanhamento da aula de forma natural. Todos os dados coletados serão utilizados apenas para fins acadêmicos e serão codificados com um número de identificação, sendo assim, os nomes serão preservados. Estou à disposição para qualquer fornecimento de informações ou esclarecimento sobre a pesquisa, e ressalto que ficarei muito agradecida com a participação de seu filho(a). Desde já agradeço e me coloco à disposição pelo endereço de e-mail: mullergislaine@gmail.com. Se você tem alguma dúvida sobre os seus direitos ou questões éticas como participante de pesquisa, você pode entrar em contato com: Comitê de Ética em Pesquisa da PUCRS, Av. Ipiranga 6681, Prédio 40, Sala 505, CEP: 90619-900 em Porto Alegre /RS, com horário de funcionamento de segunda a sexta-feira das 8h30min às 12h e das 13h30min às 17h pelo telefone (51) 3320.3345, e-mail cep@puers.br e comunique-se com Prof. Dr. Rodolfo Herberto Schneider.

Cordialmente, Gislaine Müller

Li o termo acima descrito e concordo com a participação do(a) nosso(a) filho(a).

\_\_\_\_\_  
 NOME DO RESPONSÁVEL

\_\_\_\_\_  
 ASSINATURA

## APÊNDICE B : TCLE PROFESSORA



PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DO RIO GRANDE DO SUL  
 PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO  
 MESTRADO EM EDUCAÇÃO  
 TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO – TCLE

Prezada professora,

Você está sendo convidada a participar de minha pesquisa de Mestrado em Educação, intitulada APRENDIZAGEM DE SEGUNDA LÍNGUA POR CRIANÇAS: A INTERAÇÃO ATRAVÉS DO MÉTODO *LEARNING FUN*.

Sou professora de língua inglesa há alguns anos e tenho me dedicado ao estudo de ensino e de aprendizagem de língua estrangeira no Brasil. Também já fui professora e coordenadora da *Learning Fun*, em Porto Alegre. Além de professora, sou mestranda no Programa de Pós-Graduação em Educação da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul – PUCRS e estou desenvolvendo uma pesquisa com crianças entre quatro e seis anos. Para isso, gostaria de contar com sua participação voluntária. Nesta pesquisa, pesquisarei a interação em sala de aula entre você e seus alunos e entre os próprios alunos. Vale ressaltar que o estudo não envolve nenhum constrangimento ou exposição das crianças, uma vez que haverá apenas o acompanhamento da aula de forma natural. Todos os dados coletados serão utilizados apenas para fins acadêmicos e serão codificados com um número de identificação, sendo assim, os nomes serão preservados. Estou à disposição para qualquer fornecimento de informações ou esclarecimento sobre a pesquisa, e ressalto que ficarei muito agradecida com sua participação. Desde já agradeço e me coloco à disposição pelo endereço de e-mail: [mullergislaine@gmail.com](mailto:mullergislaine@gmail.com). Se você tem alguma dúvida sobre os seus direitos ou questões éticas como participante de pesquisa, você pode entrar em contato com: Comitê de Ética em Pesquisa da PUCRS, Av. Ipiranga 6681, Prédio 40, Sala 505, CEP: 90619-900 em Porto Alegre /RS, com horário de funcionamento de segunda a sexta-feira das 8h30min às 12h e das 13h30min às 17h pelo telefone (51) 3320.3345, e-mail [cep@puers.br](mailto:cep@puers.br) e comunique-se com Prof. Dr. Rodolfo Herberto Schneider.

Cordialmente, Gislaine Müller

---

NOME

---

ASSINATURA

## APÊNDICE C: QUESTIONÁRIO



PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DO RIO GRANDE DO SUL  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO  
MESTRADO EM EDUCAÇÃO

Participante n. \_\_\_\_\_

Prezado responsável pelo participante,

Por gentileza, preencha o questionário abaixo referente a criança participante, e posteriormente, envie juntamente com o termo de consentimento:

**1. Idade:** \_\_\_\_\_ **Data de nascimento:** \_\_\_\_\_

**2. sexo:** ( ) F ( ) M

**3. Estudou inglês antes de iniciar na escola?**

( ) sim. Onde? \_\_\_\_\_ ( ) não

Com qual idade começou? \_\_\_\_\_

Quantas horas semanais? \_\_\_\_\_

Por quanto tempo? \_\_\_\_\_

Com qual idade ingressou na escola? \_\_\_\_\_

**4. Data de início no projeto bilíngue da escola?** \_\_\_\_\_

**5. Que língua a criança fala:**

Em casa com os pais:

( ) Português ( ) inglês ( ) espanhol ( ) outra \_\_\_\_\_

Em casa com irmãos:

( ) Português ( ) inglês ( ) espanhol ( ) outra \_\_\_\_\_

Em casa com os avós:

( ) Português ( ) inglês ( ) espanhol ( ) outra \_\_\_\_\_

Em casa com outros parentes:

( ) Português ( ) inglês ( ) espanhol ( ) outra \_\_\_\_\_

Com os amigos:

( ) Português ( ) inglês ( ) espanhol ( ) outra \_\_\_\_\_

**6. Com que língua as pessoas elencadas abaixo falam com a criança?**

Pais ou responsáveis:

( ) Português ( ) inglês ( ) espanhol ( ) outra \_\_\_\_\_

Irmãos e irmãs:

( ) Português ( ) inglês ( ) espanhol ( ) outra \_\_\_\_\_

Avós:

( ) Português ( ) inglês ( ) espanhol ( ) outra \_\_\_\_\_

Outros parentes:

( ) Português ( ) inglês ( ) espanhol ( ) outra \_\_\_\_\_

Amigos:

( ) Português ( ) inglês ( ) espanhol ( ) outra \_\_\_\_\_

**7. Em outros contextos, fora de casa, a criança tem contato com outra língua além do português?**

( ) sim ( ) não

Onde? \_\_\_\_\_

Qual língua? \_\_\_\_\_

Com quem fala? \_\_\_\_\_

Com que frequência? \_\_\_\_\_

**8. Seu (sua) filho(a) já morou no exterior?**

( ) sim. Onde? \_\_\_\_\_ ( ) não

Por quanto tempo? \_\_\_\_\_

Com quem? \_\_\_\_\_

Estudou em alguma escola nesse lugar? ( ) sim ( ) não

Teve contato contínuo com outros nativos? \_\_\_\_\_

Com que frequência: ( ) diária ( ) semanal

**9. Você já viajou para o exterior com seu (sua) filho(a)?**

( ) sim. Para onde e por quanto tempo? \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_  
( ) não

**10. Seu (sua) filho (a) utiliza o inglês em momentos de lazer?**

( ) sim. Em que atividades?

( ) Internet

( ) televisão /DVD/ cinema

( ) leitura de livros/revistas

( ) ouvir música

( ) outros \_\_\_\_\_

Com que frequência? \_\_\_\_\_

( ) não.

**11. Seu (sua) filho (a) joga jogos no celular ou tablete?**

( ) sim. Com que frequência? \_\_\_\_\_

( ) não.

**12. Seu (sua) filho (a) utiliza alguma medicação contínua recomendada por médicos?**

( ) sim. Qual medicação? \_\_\_\_\_

( ) não.

Considerando o desenvolvimento linguístico da criança participante, tanto na língua materna, quanto na língua inglesa, utilize este espaço para acrescentar algum comentário que seja pertinente.

---

---

---

---

Muito obrigada pela sua contribuição!

Gislaine Müller

**APÊNDICE D: PARECER CONSUBSTANCIADO DO COMITÊ DE ÉTICA E PESQUISA**

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE  
CATÓLICA DO RIO GRANDE  
DO SUL - PUC/RS

**PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP****DADOS DO PROJETO DE PESQUISA**

**Título da Pesquisa:** APRENDIZAGEM DE SEGUNDA LÍNGUA POR CRIANÇAS: A INTERAÇÃO ATRAVÉS DO MÉTODO LEARNING FUN

**Pesquisador:** Claus Dieter Stobaus

**Área Temática:**

**Versão:** 2

**CAAE:** 51292315.3.0000.5336

**Instituição Proponente:** UNIAO BRASILEIRA DE EDUCACAO E ASSISTENCIA

**Patrocinador Principal:** Financiamento Próprio

**DADOS DO PARECER**

**Número do Parecer:** 1.372.829

**Apresentação do Projeto:**

A pesquisa é de cunho qualitativo e será desenvolvida mediante acompanhamento longitudinal, com observação de interações entre docente e seus sete alunos que tem entre 4 e 6 anos de idade, como participantes em seu grupo de educação, com duas aulas semanalmente, complementados com preenchimento de um questionário pelos pais e uma entrevista com a professora e diários de campo.

**Objetivo da Pesquisa:**

Objetivo Primário:

Objetivo geral

O objetivo geral desse trabalho é observar e caracterizar aprendizagens provenientes de interações em sala de aula de ensino de língua inglesa, utilizando o método Learning Fun.

Objetivo Secundário:

Objetivos específicos

- Verificar como os aprendizes demonstram ter atenção voluntária nos momentos da realização das tarefas concretas e semi-abstratas em aula.
- Averiguar o papel desempenhado pelo método, ensinado, promovendo aprendizagem nos participantes ao longo da realização das diferentes atividades; e

- Examinar como as atividades desenvolvidas no ambiente pela professora (tarefas envolvendo aspectos visuais, auditivos e as interações) favorecem aprendizagens de segunda língua.

#### **Avaliação dos Riscos e Benefícios:**

Riscos:

Os riscos são mínimos, podendo ser alguns elementos de memória ou de pequenos erros de aprendizagem e os possíveis benefícios são o entendimento sobre a aquisição de segunda língua, bem como divulgação dos dados em eventos científicos.

#### **Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:**

O projeto está bem estruturado e fundamentado. Para o presente estudo qualitativo serão observados os dados coletados no acompanhamento direto das vivências de crianças em contexto de ensino bilíngue, registrados em Diários de Campo. As aulas são ministradas por uma professora, conforme a metodologia de ensino de língua inglesa Learning Fun.

Essa foi especialmente desenvolvida para crianças em 1994 por Teresa Catta-Preta. As aulas acontecem duas vezes por semana, com duração de duas horas e trinta minutos cada. Essas são conduzidas de maneira natural e lúdica, com materiais concretos, fantoches, cartões de vocabulário e músicas são utilizadas para propiciar a aprendizagem. É importante salientar que a pesquisadora tem autorização de Teresa Catta-Preta para a observação das aulas (Anexo A).

### 3.3 Os Participantes

Os participantes do grupo de crianças para este trabalho já fazem parte do projeto de aquisição de segunda língua via método Learning Fun, em uma escola de Educação Infantil privada no município de Porto Alegre. Serão os mesmos sete alunos da aula em andamento, com todos desenvolvendo as mesmas atividades educacionais, seus pais e a professora. Os dados serão coletados em forma escrita em Diários de Campo, pela pesquisadora, depois analisados com a Técnica de Análise de Conteúdo conforme sugere Bardin (2014), complementada pela análise textual, com o intuito de identificar os dados linguísticos provenientes da interação, bem como os momentos de aprendizagens dos alunos participantes

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

Apresenta todos os termos de apresentação obrigatória. Os pesquisadores atualizaram o cronograma referente à coleta de dados.

#### **Recomendações:**

Não há recomendações.

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

O projeto está eticamente adequado.

#### **Considerações Finais a critério do CEP:**

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

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_612798.pdf	09/12/2015 10:35:50		Aceito
Cronograma	novo_cronograma.pdf	09/12/2015 10:35:17	claus dieter stobaus	Aceito

Outros	CARTA_9_DEZ.pdf	09/12/2015 10:34:40	claus dieter stobaus	Aceito
Outros	cartaresposta24nov.pdf	24/11/2015 17:23:59	claus dieter stobaus	Aceito
Outros	autorizacaodaescola.pdf	24/11/2015 17:17:33	claus dieter stobaus	Aceito
Outros	lattes.pdf	10/11/2015 16:31:44	claus dieter stobaus	Aceito
Outros	cartaresposta10nov.pdf	10/11/2015 16:31:01	claus dieter stobaus	Aceito
Orçamento	ORCAMENTO.pdf	20/10/2015 15:17:07	claus dieter stobaus	Aceito
Outros	carta.pdf	20/10/2015 15:16:08	claus dieter stobaus	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	tcle_PAIS_E_ALUNOS.pdf	20/10/2015 15:14:30	claus dieter stobaus	Aceito
Justificativa de Ausência	TCLE_PROFESSORA.pdf	20/10/2015 15:14:19	claus dieter stobaus	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	sipesq_controle_servlet_analisecc.pdf	20/10/2015 15:12:42	claus dieter stobaus	Aceito
Folha de Rosto	folha_de_rosto.pdf	20/10/2015 15:11:59	claus dieter stobaus	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento /	TCLE_PROFESSORA.pdf	20/10/2015 15:14:19	claus dieter stobaus	Aceito

Página 03 de

**Situação do Parecer:**

Aprovado

**Necessita Apreciação da CONEP:**

Não

PORTO ALEGRE, 17 de Dezembro de 2015

---

**Assinado por:**  
**( Coordenador )**

## APÊNDICE E: DADOS COLETADOS

### EXEMPLOS REFERENTES CATEGORIA DE ANÁLISE A *PRIORI*: ANDAIMENTO ENTRE OS ALUNOS

<p>Andaimento entre dos alunos</p>	<p>(4) Lucas pergunta para a colega Laura se para desenhar o sol primeiro se faz um <i>circle</i> (círculo), e a colega responde que sim e que deve ser em <i>yellow</i> (amarelo).</p> <p>(5) A professora pergunta sobre o que é aquilo, apontando para um cartão, para a aluna Stella. Como ela não responde e demonstra estranhamento, Heitor responde dizendo que é <i>pay attention</i> (prestar a atenção), a professora repete confirmando e segue o jogo.</p> <p>(6) Paulo chama a professora e pergunta se é assim (sobre o formato de seu tijolo de argila), chamando a professora de “sora”. Então Lucas diz que não é sora é <i>teacher</i> (professora). A docente sorri e confirma positivamente, <i>yes</i> e, ajuda Paulo a fazer seus quadradinhos explicando que devem ser mais fininhos.</p> <p>(7) A professora pede para que Isis coloque o animal na rodinha e agradece. Pede para a menina fechar a sacola, ela não faz imediatamente, e a professora repete a palavra <i>close</i> (fechar). Lucas, então, fala a mesma palavra e repete em português, então a menina fecha a sacola, e a professora segue o jogo.</p> <p>(8) A docente pergunta para Stella o que é aquilo, ela diz que não se lembra, a professora pede para ela pensar e pergunta se é uma formiga ou uma bola. A menina não responde, a professora pergunta novamente o que é aquilo, Heitor e Lucas dizem para a colega que é uma <i>ball</i> (bola). Ela repete <i>ball</i> (bola).</p> <p>(9) Ao realizarem a atividade no livro, a professora pede que apontem para a banheira e a pintem, Isis não consegue localizar, Heitor aponta no livro dela o objeto e Isis pergunta o deve fazer, Heitor diz que é para pintar.</p> <p>(10) Na rodinha, a professora olha para Mauro e pergunta se ele trouxe alguma coisa na cor rosa. Mauro olha para a professora e não fala nada. Então, Laura pergunta a Mauro se ele não trouxe nada <i>pink</i> (rosa) para mostrar para os</p>
------------------------------------	--

	<p>amigos. Mauro diz que não.</p> <p>(11) Laura está conversando com a professora, a menina se direciona a ela dizendo que é sério. Ela utiliza a língua materna e chama a professora de “sora”. Isis, que está próxima, diz que não é sora, é <i>teacher</i> (professora). Todas riem.</p> <p>(12) Ao realizar a atividade no livro, a professora explica duas vezes que os alunos irão fazer seu próprio jogo da memória. Heitor responde que não entendeu. Então, Isis diz que a <i>teacher</i> (professora) vai mostrar um <i>card</i> (cartão) e se for uma <i>butterfly</i> (borboleta) vamos ter que desenhar uma <i>butterfly</i> (borboleta) mas que o desenho deverá ser feito nas duas folhas.</p>
--	---

EXEMPLOS REFERENTES CATEGORIA DE ANÁLISE *A PRIORI*: ANDAIMENTO POR PARTE DA PROFESSORA PARA OS ALUNOS

	<p>(4) A professora pergunta se eles lembram o nome disso, mostrando o cartão, Laura fala em português que é uma saia e ri, a professora diz que isso é uma <i>t-shirt</i> (camiseta) e ao mesmo tempo Lucas ri dizendo que Laura está falando errado.</p> <p>(5) Ao brincar de <i>spin the bottle</i>, Lucas demonstra não saber verbalizar o nome da cor de um cartão. A professora então pergunta que cor é aquela. Como não obtém resposta imediata, a professora questiona incitando se aquela cor é <i>yellow</i> (amarela) ou <i>brown</i> (marrom), Heitor diz que é muito fácil, Lucas responde que é <i>brown</i> (marrom).</p> <p>(6) A professora gira novamente a garrafa e aponta para o cartã. Inicia a pronúncia da palavra-chave <i>good</i> (boa), então Lucas conclui dizendo <i>afternoon</i> (tarde). A docente fala o vocábulo completo <i>good afternoon</i> (boa tarde) e elogia o aluno dizendo muito bem.</p> <p>(7) A professora diz para para eles pegarem o giz vermelho, Paulo diz <i>red</i> (vermelho), pegando o giz e olhando para a professora, demonstrando ter dúvida. A professora olha para ele e diz sim, vermelho.</p> <p>(8) Heitor pergunta se pode mudar de página, e a professora diz que irão guardar o material, mas que eles</p>
--	--

	<p>podem pintar o urso do carimbo primeiro. Paulo não entendeu e fica olhando, então a professora diz que ele pode fechar o livro e faz o gesto de fechar, o menino fecha o livro e guarda o material.</p> <p>(9) Heitor pergunta se um de seus quadrados (argila) está bom, e a professora pede para ele fazer um pouquinho maior (<i>a little bigger</i>). Ele fica olhando para ela, então ela faz o gesto com os dedos indicadores e polegar aumentando a distância entre eles, e repete a expressão <i>a little bigger</i> (um pouco maior), o menino pergunta se é pra ser um pouco maior, e ela sorri dizendo que sim.</p> <p>(10) Stella diz que os quadrinhos de argila são para fazer a casinha, a professora confirma dizendo em inglês a palavra <i>house</i> (casa), Stella então repete <i>house</i> (casa)</p> <p>(11) A professora está revendo o vocabulário aprendido para jogarem, ela mostra um cartão e pergunta se eles lembram, como eles não respondem imediatamente, ela inicia a pronúncia da palavra <i>lun...</i> (lãn..), os alunos completam a pronúncia, <i>lunch box</i>.</p> <p>(12) Stella pede para falar, a professora deixa e ela diz que ama a docente, de uma forma bem carinhosa, a professora retribui e responde <i>I love you too</i> (que a ama também), e encoraja a menina a falar a frase em inglês, Stella então pronuncia as palavras <i>I love you</i> (eu te amo). Heitor repete <i>I love you</i> e diz que é bem fácil de dizer isso. A professora ri, eles riem e ela retoma a atividade.</p> <p>(13) A professora ri, eles riem e ela retoma a atividade de preencher o calendário, perguntando se hoje é sexta-feira ou terça-feira, apontando no calendário. Stella responde <i>Tuesday</i> (terça-feira), e a docente confirma, Stella coloca o prendedor no calendário, e eles cantam a música do dia da semana.</p> <p>(14) Marcos pergunta se o elefante é mais <i>tall</i> (alto) que a girafa, a professora explica que ele não é alto, que ele é grande – faz os gestos de alto e grande – as crianças riem e a professora reforça dizendo a palavra grande e volta para sua sacola.</p> <p>(15) Lucas tira um animal da sacola e olha para a professora, ela pergunta se isso é uma girafa ou uma formiga, ele responde <i>ant</i> (formiga), então a professora</p>
--	---

	<p>pergunta se isso é grande ou pequeno e ele diz que é <i>small</i> (pequeno), ela repete a palavra-chave, o elogia e segue a atividade</p> <p>(16) Os alunos estão desenhando o tempo no livro. Marcos desenha uma flor, quando a professora percebe, diz a ele que não é uma flor, que essa é para a primavera, que estão no outono e deve ser uma folha, o menino apaga e refaz seu desenho.</p> <p>(17) A docente percebe que Isis está dispersa, então ela pergunta para a menina sobre onde está o urso alto. A menina aponta em seu livro e pergunta para a professora; <i>circle?</i> (circular?), e a docente responde afirmativamente. Então, a aluna confirma apontando para o livro e perguntando se é esse, a professora responde com a cabeça e verbaliza a palavra sim, Isis realiza o comando em seu livro.</p> <p>(18) A docente faz gestos com os dedos para cima e pede que eles apontem para as bermudas pequenas. (...) Paulo aponta para a imagem das bermudas grandes, a professora então enfatiza <i>small</i> “pequena”, então Paulo aponta para a imagem correta.</p> <p>(19) A professora pede que agora peguem o azul. Laura diz que sabia que era o <i>blue</i> (azul). Lucas fala que tem dois <i>blue</i> (azuis), a professora repete sua fala na língua alvo (<i>two blue</i>) então, o menino concorda, <i>two blue</i>.</p> <p>(20) A docente aponta para a imagem de bermudas e pergunta se elas são do menino, os alunos não respondem, então ela pergunta de quem são, já iniciando a resposta dizendo elas são do <i>da..</i>, os alunos falam <i>daddy</i>.</p> <p>(21) A professora diz que agora trabalharão com grande e pequeno. Ela abre um dos livros e diz que eles desenharão três coisas grandes (enfatiza essa palavra e faz gesto de grande) e três coisas pequenas, gesticulando pequeno. Heitor pergunta o que irão fazer, e ela repete que desenharão três coisas grandes, Heitor interrompe a fala da professora e pergunta se eles devem desenhar. Ela confirma e continua explicando. Stella está escolhendo as cores. Heitor pergunta confirmando se deve desenhar três coisas big (grande) a professora confirma e diz que deve desenhar três coisas pequenas (gesticulano) na outra metade da página.</p>
--	--

(22) Após a professora explicar a atividade a ser feita no livro dos opostos, os alunos olham para a professora com a expressão de incompreensão e, ela fala na língua materna, perguntando sobre o que eles viram lá na rodinha, qual animal que era pequeno, *ant* (formiga). Heitor diz que vai pensar. A professora já continua dizendo que havia um *elephant* (elefante) e segue instigando os alunos na língua materna, perguntando sobre o que mais havia ao lado do *elephant* (elefante) ela mostra no livro, dizendo que tinha uma *ant* (formiga), ela pega o objeto em concreto para mostrar e, também, mostra o fantoche do elefante e fala na língua alvo que o elefante é grande – enfatiza esse adjetivo (*big*) – Após, mostra a formiga e diz que ela é pequena - enfatiza esse adjetivo repetindo lentamente a palavra – ela continua e pergunta na língua alvo sobre o que mais eles têm que é *big*, e Stella diz que a *giraffe* (girafa) também é. Lucas diz que vai fazer uma *elephant* (elefante) bem *big* (grande) e que o animal estará de costas. A docente segue acompanhando os alunos e dizendo em inglês que são três coisas para desenhar.

(23) A professora passa entre os alunos e questiona sobre o que desenharam. Pergunta à Stella, sobre o que ela acabou de fazer, a menina responde formiga e, a professora a instiga a falar que é uma *ant* (formiga), Stella repete *ant* (formiga).

(24) A professora pede para Stella *play* “jogar”, Stella tira a cartinha e fala *mommy* (mamãe), a docente instiga perguntando qual seria a outra forma de dizer, ninguém responde e ela o faz, dizendo *mother* (mãe), os alunos repetem *mother* (mãe), e ela fala muito bem.

(25) A docente aponta para outro cartão, e os alunos não falam o nome do vocábulo, então ela inicia a pronúncia da palavra *T-* e eles concluem; *T-shirt* (camiseta).

(26) A professora mostra outro cartão e pergunta o que é aquilo. Laura diz que é *window* (janela), a professora concorda e diz que é noite também, os alunos repetem, *night* (noite) – nessa imagem, há uma janela mostrando estrelas e lua e um menino dormindo, ela representa a noite.

(27) Ao jogar o jogo de adivinhar o objeto que eles têm em suas mãos, Lucas adivinha a *bed* (cama), Mauro diz

	<p><i>bathroom</i> (banheiro), a professora concorda dizendo ok, e diz que isso é <b>do</b> banheiro. Então ela faz uma pergunta instigativa, isso é a (<i>bath</i>) banheira ou o (<i>toilet</i>) vaso sanitário? Mauro responde (<i>toilet</i>) vaso sanitário. A professora o cumprimenta.</p> <p>(28) Ao realizar a atividade no livro, a professora pede para que eles façam <i>cross out</i> (um xis) na pia, Isis pergunta se é um xis, a docente confirma positivamente.</p> <p>(29) Após aprenderem sobre as preposições <i>in X out</i> (dentro e fora), os alunos realizam uma atividade de colar as figuras no livro. Lucas coloca o sol dentro da casa, a professora interrompe sua colagem e pergunta se o sol fica dentro ou fora da casa, o menino altera sua colagem e fala <i>out</i>.</p> <p>(30) Os alunos estão fazendo uma brincadeira de caminhar aos redor dos cartões de vocabulários que estão espalhados pelo chão enquanto que, ao mesmo tempo, há uma música tocando. Quando a professora para a música, eles devem dizer o sentido que utilizamos para aquele vocabulário. Assim, a professora para a música e Stella grita <i>cat</i> (gato). A professora pergunta se nós podemos cheirar o gato, a aluna diz que não e ri, aponta para os olhos, mas como não sabe falar o sentido responsável, olha para a professora, que fala <i>sight</i> (ver).</p> <p>(31) A professora pede que eles contem as estrelas da página do livro. Heitor diz que tem catorze, na língua materna. A docente pergunta a eles se há mais de dez. Heitor pergunta confirmando (traduzindo); se tem mais de dez? A professora confirma, e ele diz novamente catorze na língua materna, a professora diz que sim e repete o vocábulo catorze, na língua alvo. Então, Heitor diz <i>fourteen</i> (catorze).</p> <p>(32) A professora entrega alguns objetos e pergunta para os alunos sobre o que eles podem fazer com eles. Ela inicia perguntando para Mauro sobre o que ele tem, Mauro responde <i>rabbit</i> (coelho). A professora pergunta sobre o que ele pode fazer com o coelho, ela diz que ele é macio, Mauro diz que pode <i>touch</i> (tocar).</p>
--	--

EXEMPLOS REFERENTES CATEGORIA DE ANÁLISE *A POSTERIORI*: EVENTOS QUE DEMONSTRAM APRENDIZAGEM PRÉVIA

(4) A professora pergunta aos alunos sobre qual é a cor de sua *mystery bag* (sacola de mistérios) os alunos respondem *blue* (azul). Laura fala que é como a cor do cabelo da professora, então a professora concorda dizendo que sim que é como seu cabelo.

(5) A docente fala aos alunos que trouxe um amigo, que eles já conhecem, diz que é o *teddy bear* (ursinho). Em seguida, questiona sobre a cor do urso, reforça a pergunta questionando se eles sabem qual cor é o urso. Paulo responde *brown* (marrom).

(6) A professora faz uma voz de suspense e chama a atenção dos alunos para verem o que ela está tirando de sua sacola, enquanto ela retira uma casinha da sacola, Laura e Mauro falam a palavra *house* (casa), a professora questiona o que é aquilo e todos os alunos falam *house* (casa).

(7) A professora segue a aula tirando uma cesta de dentro da sacola e pergunta se os alunos lembram o que é isso. Lucas, Mauro, Laura e Paulo dizem *basket* (cesta).

(8) A professora pede para Isis *spin the bottle* (girar a garrafa) e então pergunta com surpresa sobre qual cor é esta, na qual a garrafa parou, a aluna responde *brown* (marrom), a professora repete confirmando, *brown*.

(9) Paulo gira a garrafa e a professora pergunta a ele sobre o que é aquilo, ele responde *house* (casa).

(10) A professora gira a garrafa e pergunta aos alunos o que é aquilo, eles silenciam e ela imediatamente aponta para o cartão perguntando se aquilo é um *bear* (urso) ou um *dress* (vestido) (apontando para o cartão de vestido), Mauro responde *dress* (vestido) e, a professora repete, *dress*.

(11) Ao realizarem a atividade de localizar os objetos no livro, a docente pede para os alunos apontarem para o cachorro que está *out* (fora) da cesta, repete a palavra “fora” e questiona, onde está o cachorro que está “fora”. Comitantemente, a sua fala final, Lucas diz *here* (aqui), apontando para o animal em seu livro, a professora diz muito bem, muito bem, sim, excelente.

	<p>(12) Heitor fala <i>finished</i> (terminou), a professora diz muito bem, Mauro também diz <i>finished</i> (terminou).</p> <p>(13) Lucas diz que deu; anunciando que já pintou dois <i>dogs</i> (cachorros). Então a docente pergunta sobre a quantidade de cachorros que há na página (...), Heitor conta os cachorros que já encontrou, e diz que já pintou <i>six</i> (seis).</p> <p>(14) A professora pergunta para Paulo; (<i>are you ready?</i>) se ele está pronto e, o menino gesticula com a cabeça afirmativamente.</p> <p>(15) A docente fala que agora eles irão colar o adesivo do cachorro (<i>in</i>) dentro da casa, repete (<i>in</i>) dentro da casa, pergunta se entenderam e diz que não será fora da casa e sim (<i>in</i>) dentro. Heitor aponta para o local correto no desenho em seu livro e diz; <i>here</i> (aqui), a professora concorda, alcançando a cartela com os adesivos.</p> <p>(16) A professora pede para que os alunos apontem para o osso em seus livros e que peguem o giz (<i>yellow</i>) amarelo, Mauro e Laura repetem a palavra <i>yellow</i> (amarelo) Stella diz que não tem <i>yellow</i> (a cor amarela), a professora a ajuda a encontrar o giz em seu estojo. Lucas pede ao colega Paulo se ele pode pegar seu <i>yellow</i> (amarelo) emprestado. A professora diz para colorirem o osso em amarelo.</p> <p>(17) A docente mostra os cartões referente aos combinados da sala de aula, perguntando o que esse significa, pergunta se eles lembram. Laura diz que é <i>speak in English</i> (falar em inglês) e, a professora assevera vamos falar em inglês e mostra o seguinte, Paulo responde antes de a professora perguntar, que aquele cartão é <i>no yelling</i> (não gritar), Laura, Heitor e Mauro repetem a fala</p> <p>(18) A professora mostra outro e pergunta o que significa, Stella fala <i>fingers up</i> (dedos para cima), a professora concorda e diz que sim.</p> <p>(19) A docente pede a atenção dos alunos e mostra como a argila será moldada, a qual será em forma de quadradinhos, ela diz que aqueles são os tijolinhos, ela repete a palavra tijolo (<i>bricks</i>) e Lucas fala em português tijolo, a professora concorda afirmativamente com um sim.</p> <p>(20) A professora mostra cartões de jogo da memória e retoma o vocabulário (...) perguntando qual é aquela cor, os</p>
--	--

alunos respondem *white* (branca). O mesmo ela faz com outros cartões e os alunos respondem *blue* (azul), *yellow* (amarelo). Ela pega outro cartão perguntando o que é aquilo, Heitor responde *backpack* (mochila).

(21) Laura, ao jogar o jogo da memória, vira as cartinhas e consegue um par. A professora pede para que digam o nome, então, Laura diz *yellow* (amarelo). Lucas diz na língua alvo, *lunch box and blue*. Paulo pega *lunch box* e *school bag*.

(22) A professora explica que eles irão fazer outro jogo, que os alunos devem fechar os olhos e ela esconderá os cartões de vocabulários. Laura ‘traduz’ com intuito de entender ‘esconder e procurar’, a professora responde afirmativamente.

(23) A professora faz a chamada dizendo para ver quem está aqui, ela chama Heitor, e ele responde *here* (aqui), assim, chama Lucas que responde *here* (aqui), faz o mesmo com Mauro, Paulo, Laura, Stella que respondem da mesma forma, então, chama Isis e os colegas dizem *she is not here* (ela não está aqui).

(24) A docente pede para os alunos olharem para fora da janela, perguntando como está o tempo hoje. Ela está com os cartões do tempo na mão e pergunta se hoje é um dia *rainy* (chuvoso), mostrando o cartão equivalente, os alunos dizem *no* (não), então ela mostra o cartão do sol e pergunta se hoje é um dia *sunny* (ensolarado), os alunos verbalizam *sunny* (ensolarado).

(25) Ao completarem o calendário, Stella comenta que sempre é *morning* (manhã), a professora ri e diz que sim, Heitor pergunta porque não pode ser *afternoon* (tarde) e, a professora explica que é porque esse é o horário da aula deles.

(26) Os alunos estão dispersos e a professora procura uma forma de chamar a atenção para a aula, e pergunta qual é a cor da sua sacola de mistérios hoje, pergunta se ela é vermelha e Laura já responde que é *blue* (azul), Paulo repete a cor, e a professora pergunta qual é a cor e Laura confirma a cor, então a professora pede que eles repitam com ela a frase completa *It's blue* (a sacola é azul). Os estudantes fazem e ela os elogia, Heitor diz que todo mundo tá de *blue* (azul) hoje, menos a colega Isis.

(27) Ela continua explicando que as bolas de isopor são (*the same*) do mesmo tamanho, repete e mostra as bolas, passando o dedo para evidenciar, acrescenta que elas são (*the same*) da mesma cor e pergunta qual é a cor, Laura responde que são *white* (brancas), a professora confirma, repetindo a cor e enfatizando que elas são *the same* (iguais).

(28) A professora que os alunos repitam com ela a palavra (*different*) diferente e eles fazem, então ela pergunta por que essa bola é diferente, Laura responde que é *red* (vermelha) a professora repete dizendo que é vermelha e grande.

(29) A professora pede para que os alunos olhem para ela e tira da sacola uma girafa de pelúcia, ela pede para os alunos dizerem com ela a palavra girafa, eles repetem duas vezes. A professora adiciona outra informação sobre a girafa, diz que ela é *tall* (alta), *very tall* (bem alta). Stella diz que ela é mais *tall* (alta) que a *teacher* (professora), a professora concorda, ri e fala em inglês que qualquer um é mais alto que ela, ela ri novamente, dizendo que com exceção das crianças.

(30) A professora retira agora outro amigo da sacola, Stella diz que é uma *butterfly* (borboleta) a docente responde negativamente e diz que isto é um urso e, Heitor fala junto com a professora *bear* (urso), a professora repete dizendo que é o urso, ela pede que todos repitam com ela a palavra e eles fazem.

(31) A docente pede que Stella fique em pé e ela também fica, então, ela diz que ela é *tall* (alta) e Stella é *short* (baixa), a professora pergunta se eles entenderam, ela indaga se eles compreenderam utilizando a palavra *ok*. E pede para os alunos dizerem a palavra-chave, ela diz a professora é..., e os alunos dizem *tall* (alta), a professora diz que Stella é..., e os estudantes completam *short* (baixa), faz isso por duas vezes, pede para Stella sentar e agradece a sua ajuda.

(32) A docente continua a aula, fazendo suspense para ver quem ela tem ali, Laura grita dizendo que é o *rabbit* (coelho), a professora diz que não é, pede para olharem e mostra um elefante de pelúcia, dizendo *elephant*, Stella repete *elephant* (elefante). A professora diz que o elefante é

	<p>grande. Stella diz que sabia que ele era bem <i>big</i> (grande).</p> <p>(33) A professora diz para verem o que ela tem ali e retira de sua sacola o fantoche do <i>daddy</i> (papai) e diz <i>Hello</i> (olá) com uma voz grossa, Stella grita a palavra <i>daddy</i> (papai), a professora pede que os alunos digam olá para ele, eles dizem. (...) A docente coloca o fantoche na rodinha e diz que ele ficará ali e que ela tem outro amigo. Stella se antecipa e fala que é a <i>mommy</i> (mamãe). A professora tira da sacola outro fantoche, Laura diz que nem é a <i>mommy</i> (mãe), a professora ri e diz que é o menino, utiliza o fantoche para cumprimentar os alunos, eles dizem <i>hello</i> (olá).</p> <p>(34) Ao brincar com os concretos, a sacola pára no Paulo que tira um objeto, a professora pergunta o que é aquilo, inicia a pergunta para auxiliar o aluno, dizendo se aquilo é um elefante ou..., o aluno diz que é um <i>bear</i> (urso), a professora confirma repetindo a palavra <i>bear</i> (urso) e o elogia, adiciona a pergunta sobre sua característica, como ele é, Paulo responde imediatamente que o animal é <i>short</i> (baixo), ela repete o vocábulo e pede para ele colocar o urso baixo ali na rodinha, por favor.</p> <p>(35) A professora pergunta o que é aquilo e Marcos prontamente responde que é a <i>giraffe</i> (girafa), a docente então pergunta se a girafa é baixa, Laura responde negativamente e Marcos move a cabeça negativamente.</p> <p>(36) A professora pergunta o que é aquilo, dispondo os cartões de vocabulário no centro da rodinha, Paulo e Stella dizem <i>shoes</i> (sapatos), a professora repete a palavra-chave e segue mostrando outro cartão e pergunta o que é aquilo, Stella responde <i>shorts</i> (bermudas). A professora pergunta o que é aquilo, Stella responde <i>square</i> (quadrado).</p> <p>(37) A professora continua o jogo com os cartões e pergunta quem é esse, se é o pai (ela aponta para o menino), e os alunos dizem no, <i>boy</i> (não, é o menino). A docente pergunta se eles são iguais, os alunos respondem negativamente, ela diz que eles são diferentes, e os elogia.</p> <p>(38) A docente retoma o cartão que há o menino e o pai, Stella grita <i>family</i> (família) - a professora concorda, dizendo que eles são uma família e retorna para a explicação de que neste cartão o pai é alto e o menino é baixo.</p>
--	---

(39) A professora pergunta o que é o outro cartão e eles dizem *giraffe* (girafa) e, ao mostrar outro cartão, Stella verbaliza *ant* (formiga), a professora concorda e menciona que há muitos cartões e mostra o próximo, e este? As crianças dizem *elephant*, a docente repete a palavra para confirmar e faz um suspense dizendo para olharem, mostra um cartão de opostos que contém duas meninas, uma alta e outra baixa, Stella diz que as *girls* (meninas) são lindas, a docente concorda.

(40) A docente pede que agora pegue o marrom, ela aguarda até que todos peguem o giz e diz para eles colorirem os sapatos grandes em marrom. Heitor diz que não tem *brown* (marrom), então a professora pede, na língua alvo, para a Laura emprestar o marrom para o colega, a aluna realiza a solicitação da professora.

(41) A docente faz gestos com os dedos, dedos, dedos para cima e pede que eles apontem para as bermudas pequenas. Stella grita *here* (aqui) e aponta para a imagem em seu livro.

(42) Stella questiona se pode ligar as roupas no *daddy* de *any color* (qualquer cor), a docente responde que sim, *any color*.

(43) A docente pergunta a Paulo, onde ele quer o carimbo, Paulo aponta para um espaço na página do livro e fala *here, teacher, please*. (aqui professora por favor). Ela responde com entusiasmo dizendo sim e elogiando o aluno.

(44) A professora segue com outro aluno, questionando sobre seus desenhos, Mauro fala *spider* (aranha), *giraffe* (girafa), *butterfly* (borboleta), *boy* (menino).

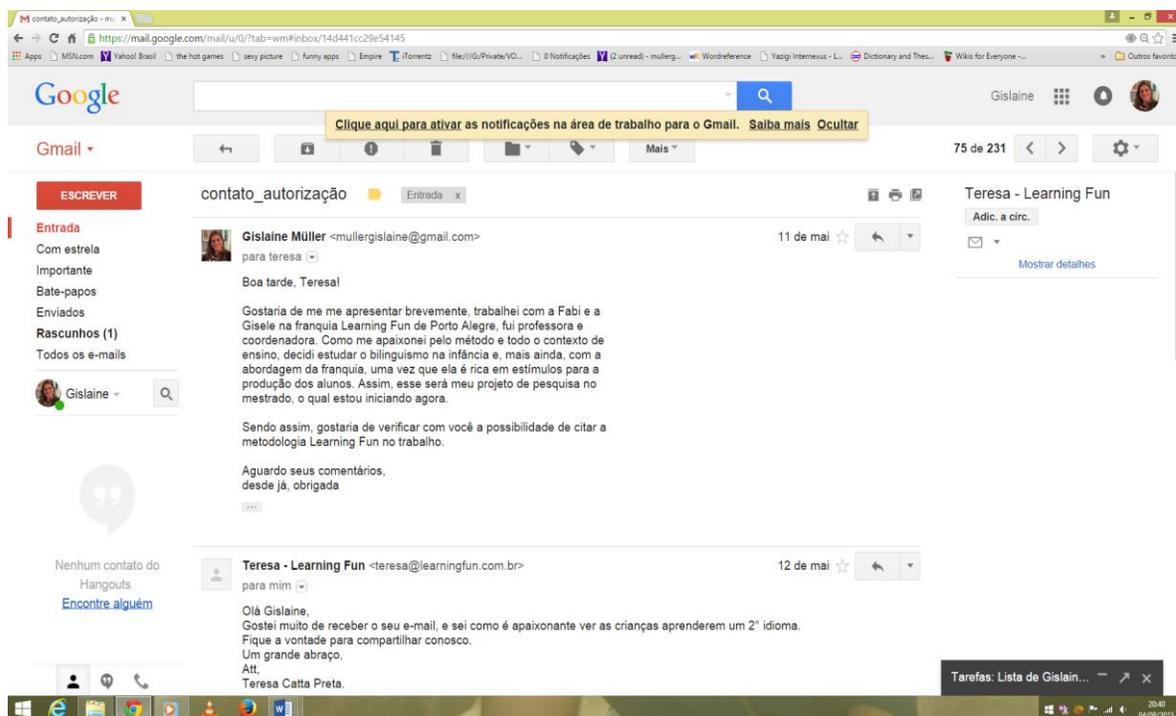
(45) A professora diz que jogarão bingo e que esse é sobre formas, como por exemplo triângulo, quadrado, retângulo, e sobre cores também, ela pergunta se eles estão prontos para começar, confirma com um sim. E Heitor diz que quem ganhar Lucas diz que não tem *black* (preto) em sua cartela. Heitor pergunta que *black* (preto).

(46) Ao falarem sobre o vocabulário de família, Laura verbaliza a palavra *daddy* (papai). A professora pergunta se eles se lembram da outra maneira que eles podem dizer, Mauro fala *father* (pai), e a professora o elogia, dizendo

	<p>muito bem.</p> <p>(47) A turma está identificando os vocabulários com cartões, a professora pergunta o que é aquele cartão, Marcos e Stella falam <i>dress</i> (vestido) e a professora pergunta qual é a cor do vestido, Laura e Lucas respondem <i>pink</i> (rosa), a professora repete o vocábulo e os parabeniza com muito bom.</p> <p>(48) A docente mostra outra imagem, Stella fala que é <i>yellow</i> (amarelo), a professora confirma, mas diz que são flores amarelas, então ela aponta para o vaso, no qual as flores estão dentro, e pergunta se eles lembram o que é aquilo, Lucas fala <i>vase</i> (vaso).</p> <p>(49) A professora pede que eles pintem a porta que tem um coração. Lucas pergunta se o heart (coração) pode ser <i>green</i> (verde).</p> <p>(50) Os estudantes estão passando o <i>bedroom</i> (quarto) de plástico na rodinha. Laura fala que essa <i>bed</i> (cama) não tem estrutura. Os amigos riem.</p> <p>(51) A professora explica que eles irão embora e pede para eles irem para a fila, ela lembra-os de irem um por um, eles levam e fazem a fila</p> <p>(52) Paulo está com camiseta de manga longa e diz que está com calor, pede para trocar. A professora pergunta na língua alvo se ele tem outra camiseta de manga curta para trocar, ele responde na língua materna que não sabe e pede para olhar na mochila dele.</p> <p>(53) Ao desenharem o tempo no livro, Heitor pergunta se hoje está <i>sunny</i> (ensolarado).</p> <p>(54) A professora mostra alguns cartões e pergunta se eles lembram, quando ela tira da sacola de mistérios o segundo cartão, Stella grita <i>leaf</i> (folha), a professora concorda afirmativamente.</p> <p>(55) A professora pede que os alunos desenhem alguma coisa dentro do desenho que tem o formato de presente. Paulo faz seu desenho e diz <i>finished</i> (que terminou). A docente pergunta a ele sobre o que ele desenhou, Paulo responde que é uma <i>turtle</i> (tartaruga).</p>
--	---

	<p>(56) A professora inicia a aula na rodinha e pergunta para Laura se ela lembra sobre a última aula. A menina olha para a professora e pergunta confirmando na língua materna, da última aula. A docente olha para ela e diz que sim.</p> <p>(57) Ao realizar as atividades no livro, a professora pergunta para os alunos, se podemos enxergar com o nariz, Laura rapidamente diz <i>no, eyes</i> (responde que não e fala olhos).</p>
--	---

## ANEXO A – AUTORIZAÇÃO DA FUNDADORA DA METODOLOGIA *LEARNING FUN*



## ANEXO B – AUTORIZAÇÃO DA ESCOLA PARA A COLETA DE DADOS



*Mais que aprender, construir!*



*-Desde 1988-*

Porto Alegre, 24 de novembro de 2015.

### AUTORIZAÇÃO:

Autorizamos **GISLAINE MÜLLER DE CASTRO**, portadora do CPF número 810730200-10, aluna mestranda em Educação pela PUCRS, a desenvolver sua pesquisa, observando as aulas de inglês, conforme metodologia LEARNING FUN, na turma da Agrupada II, com alunos de faixa etária entre quatro e cinco anos.

SUSANA CAMPOS  
Diretora Administrativa  
Aut. Nº 116/93

Escola de Ensino Fundamental CONSTRUCTOR  
Mantenedora: Casa Escola Montessoriana  
Pequeno Mestre  
Rua Marco Polo, 375 - Fone: 3340.7522  
Cristo Redentor - POA - RS  
CNPJ 92.397.447 / 2001 - 64

MANTENEDORA: CASA ESCOLA MONTESSORIANA PEQUENO MESTRE LTDA®  
Rua Marco Polo, 375 – Cristo Redentor – Porto Alegre/RS Fone: (51) 3340.7522 – Cep.: 91.350-280  
www.escolaconstructor.com.br – geral@escolaconstructor.com.br