



UNIVERSIDADE CATÓLICA DE PERNAMBUCO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM CIÊNCIAS DA LINGUAGEM
NÍVEL MESTRADO

SIMONE FRYE PEIXOTO

**GESTOS NA AQUISIÇÃO DA LÍNGUA INGLESA EM CONTEXTO BILÍNGUE:
UMA PERSPECTIVA MULTIMODAL**

RECIFE, PE-BRASIL
2020

SIMONE FRYE PEIXOTO

**GESTOS NA AQUISIÇÃO DA LÍNGUA INGLESA EM CONTEXTO BILÍNGUE:
UMA PERSPECTIVA MULTIMODAL**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Ciências da Linguagem da Universidade Católica como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Ciências da Linguagem, linha de pesquisa: **Aquisição, Desenvolvimento da Linguagem em suas diversas manifestações**. Área de Concentração: **Teoria e Análise da Organização Linguística**.

Orientadora: Prof. Dra. Renata Fonseca Lima da Fonte

Coorientador: Prof. Dr. Antônio Henrique C. de Moraes

RECIFE- PE

2020

**GESTOS NA AQUISIÇÃO DA LÍNGUA INGLESA EM CONTEXTO BILÍNGUE:
UMA PERSPECTIVA MULTIMODAL**

SIMONE FRYE PEIXOTO

Data da defesa pública: Recife, 28 de dezembro de 2020.

BANCA EXAMINADORA:

Prof. Dra. Renata Fonseca Lima da Fonte
Universidade Católica de Pernambuco – UNICAP (Orientadora)

Prof. Dr. Antônio Henrique Coutelo de Moraes
Universidade Católica de Pernambuco – UNICAP (Co-orientador)

Prof. Dra. Glória Maria Carvalho
Universidade Católica de Pernambuco – UNICAP (Avaliadora Interna)

Prof. Dr. José Moacir Soares Costa Filho
Instituto Federal da Paraíba – IFPB (Avaliador Externo)

RECIFE- PE

2020

AGRADECIMENTOS

Gratidão a Deus pela iluminação e fortaleza na trilha da existência; por guiarme pelo meu próprio caminho em que pesem as delongas, as dificuldades e o tardio entendimento e reconhecimento de suas bênçãos sobre mim.

A meus pais, minhas raízes, meu amparo sereno e seguro, santuário de honra, dignidade e paz. Mãe e pai que nunca descansam e ainda se desdobram para dar o melhor de si a mim e aos meus; outras raízes, fusão minha e deles também. Em tempos de bonança e sucesso, os olhos sempre brilhando de orgulho e felicidade a cada conquista minha e dos meus, que também são seus. Na tempestade, socorro e guarida vêm de imediato; provisão firme e certa do mais caloroso amparo.

À minha Sinha querida, quem, simples assim, me fez sorrir e me ensinou a amar.

A meu irmão, altruísta nato, por existir; à minha irmã, por me mostrar o caminho; e à descendência preciosa de ambos por engrandecer a minha vida.

A meus amores, meu tesouro, minha vida que são meus filhos Thales, Leonardo e minha filha Isabella. Descendência valiosa que tanto tem me consolidado, ensinado, inspirado e empoderado na vida.

A mi nuera y su familia por todo el cuidado, cariño y dedicación. Milagros de Dios!

Às amigas e amigos que moram no meu coração; agradeço por serem quem são, por se importar, por me darem a mão, uma palavra, uma oração, um desejo de ação.

À minha orientadora, a professora Dra. Renata Fonseca Lima da Fonte, quem plantou as primeiras sementes, regando-as, comprometidamente, fomentando as ideias pertinentes e afastando outras alheias; sempre esclarecendo e apoiando; reafirmando o valor da pesquisa. Sinto-me grata pela confiança em mim depositada; sua paz e tranquilidade promovem equilíbrio, autocontrole; sua experiência traz conforto e certeza de êxito ao final.

A meu estimado co-orientador, professor Dr. Antônio Henrique Coutelo de Moraes, quem, acima de tudo, encheu-me de entusiasmo pelo vigor de seu empreendimento perante o conhecimento. Suas intervenções precisas; proposições assertivas de enriquecimento para o estudo, tão sutil, sorridente e gentilmente colocadas.

Aos professores do PPGCL da Unicap com os quais muito aprendi, principalmente aos que, como o professor Dr. Karl Heinz, ensinam com paixão.

Ao professor Dr. Francisco Madeiro, pelo seu pragmatismo, sua concisão, sua objetividade, seu conhecimento compartilhado, por incluir o meu inglês em suas aulas, oportunizando momentos de aprendizagem para si, para mim e para todos.

Aos membros da banca por suscitar pontos de alavancagem para a pesquisa ao inquirir, contestar e compartilhar seus saberes, agregando valor à pesquisa.

À participante da pesquisa e sua mãe pela atitude solícita em todo o processo, especialmente por estarmos vivenciando situação atípica de pandemia, em âmbito global, devido à COVID-19.

The Springtime of May

As the flowers blossom in Spring,
As a river the water makes.
I can't think of a single thing
I can't imagine what it takes.
Be it evening, night or noon,
Carrying on a certain way,
This flower shall blossom soon
In the Springtime of May.
Having the strength to fight
And the will to endure,
These flowers will reach a new light
And soon, very soon, mature
Watching the light of the full moon
While sitting by the bay
This flower shall blossom soon
In the Springtime of May

Thales Frye

RESUMO

Estudos investigativos sobre gestos em aquisição de segunda língua em contexto bilíngue mobilizam o diálogo entre perspectivas teóricas de multimodalidade e linguística aplicada, posicionando a pesquisa em alicerces relevantes e frutíferos, promovendo o enriquecimento de ambas as áreas. Propõe-se, dessa forma, com a presente dissertação, analisar a influência da produção gestual como recurso multimodal integrado aos processos de aquisição e desenvolvimento da língua inglesa como segunda língua em contexto bilíngue. Especificamente, objetivou-se identificar os gestos produzidos pela criança e verificar a sua incidência no uso da língua inglesa como segunda língua em contexto bilíngue; analisar o papel dos gestos na relação com a língua inglesa falada; e, finalmente, comparar os tipos de gestos e o seu papel no uso das línguas portuguesa e inglesa na modalidade oral. A pesquisa fundamenta-se na perspectiva multimodal da linguagem, na qual gesto e produção vocal compõem a mesma matriz de significação, conforme defendem Kendon (1982; 2017), McNeill (1985; 1992; 2000), Goldin-Meadow (2003; 2009; 2016), Stam (2006; 2007; 2014), Fonte (2011; 2014) e nos estudos sobre aquisição de segunda língua e bilinguismo desenvolvidos por Grosjean (1982; 2010; 2013; 2014; 2018), Gullberg (2006; 2012), Moraes (2012; 2018), Tellier (2005; 2008), Stam (2008), dentre outros. O procedimento metodológico encontrou respaldo em um estudo de caso baseado em abordagem qualitativa de cunho transversal cuja amostra incluiu uma criança na faixa etária de 5 anos de idade. Os dados foram coletados por meio de filmagens com o uso do celular; os vídeos foram registrados pela própria família em virtude do isolamento social decorrente da pandemia da COVID-19. A pesquisa compreendeu a análise dos vídeos, produzidos durante atividades pedagógicas instrucionais e atividades livres, na interação com a mãe e/ou familiares bilíngues (português-inglês), em ambiente domiciliar. A transcrição dos vídeos foi realizada com o auxílio da ferramenta - software ELAN (*Eudico Linguistic Annotator*). Os critérios para transcrição e análise foram igualmente considerados à luz da perspectiva multimodal de funcionamento da linguagem. Os dados da pesquisa revelaram a ocorrência de gestos em quantidade produtiva equiparada nas línguas inglesa e portuguesa, havendo uma maior incidência de gestos dêiticos, em comparação a ritmados e icônicos. No que tange ao papel desempenhado no uso de ambas as línguas, os gestos funcionaram, de forma geral, como organizadores linguísticos, corroborando seu impacto na fluência e no fluxo da fala. Os resultados servirão como indicadores do funcionamento multimodal da linguagem, reveladores do processamento linguístico, bem como desmistificadores de questões concernentes à produção linguística no decurso de aquisição da língua inglesa como segunda língua em contexto de educação bilíngue, como, por exemplo, a crença de que a L2 impede ou atrasa o desenvolvimento da L1. As expectativas alusivas à contribuição científica, fundamentam-se nos achados relacionados ao bilinguismo e à multimodalidade. Indiretamente, ao perpassar a conscientização e formação de professores que lançam novo olhar sobre o tema e nele alicerçam sua prática, cuja rota beneficiará os alunos, a contribuição social do estudo encontra-se consolidada.

Palavras-chave: Bilinguismo. Língua Inglesa. Aquisição de Segunda Língua. Gestos. Multimodalidade.

ABSTRACT

Investigative studies on gesture in second language acquisition within a bilingual context mobilize a debate between multimodality theoretical perspectives and applied linguistics, placing the research on relevant and fruitful foundations, anticipating the enrichment of both areas. Therefore, the purpose of this dissertation is to analyze gesture production as a multimodal resource integrated into the process of acquisition and development of a second language. Specifically, the study aimed to identify the gestures used by the children and to verify their incidence in the acquisition of English as a second language within a bilingual context; to analyze the role of gestures in spoken English; and, finally, to compare the types of gestures and their role in relation to Portuguese and English spoken languages. The scientific research lies on the multimodal language perspective, in which gesture and vocal production comprise the same array of signification, according to Kendon (1982; 2017), McNeill (1985; 1992; 2000), Goldin-Meadow (2003; 2009; 2016), Stam (2006; 2007; 2014), Fonte (2011; 2014); and on second language acquisition and bilingualism studies carried out by Grosjean (1982; 2010; 2013; 2014; 2018), Gullberg (2006; 2012), Moraes (2012; 2018), Tellier (2005; 2008), Stam (2008), amongst others. Methods were supported by a cross-sectional case study based on qualitative approach whose sample includes a 5-year-old child. Data were collected through video recordings made with the cell phone by the child's own family due to the social isolation resulting from COVID-19 pandemic. The research comprised the analysis of home videos produced during instructional as well as free activities, displaying bilingual (English-Portuguese) child - parent/relative interactions. Videos were transcribed with the help of software tool ELAN (*Eudico Linguistic Annotator*). Transcription and analysis criteria were also considered in the light of the multimodal perspective of language functioning. Research data revealed gesture occurrence in an equivalent productive amount in English and in Portuguese, with major incidence of deictic gestures in comparison to beats and iconic gestures. Regarding the role of gestures in both languages, they functioned, in general terms, as linguistic organizers, validating its impact on speech fluency and flow. Results will serve as indicators of multimodal language functioning, signs of language processing, as well as question demystifiers concerning linguistic production in the acquisition of English as a second language in the context of bilingual education, as the belief that L2 prevents L1 development. Expectations concerning the scientific contribution lays its foundations in the findings related to bilingualism and multimodality. Indirectly, pervading teacher's awareness and training as to have them take on a new look about the theme and substantiate their practice, whose route will benefit the students, the social contribution of the study is consolidated.

Key words: Bilingualism. English Language. Second Language Acquisition. Gesture. Multimodality.

LISTA DE FIGURAS

| | | |
|---------------|---|-----|
| FIGURA 1- | Configuração da Abordagem de Grade..... | 37 |
| FIGURA 2- | Aplicação da Abordagem de Grade..... | 38 |
| FIGURA 3- | Ilustração da ferramenta software ELAN..... | 99 |
| FIGURA 4- | Ilustração da ferramenta software ELAN..... | 100 |
| FIGURA 5- | Ilustração da ferramenta software ELAN..... | 106 |
| FIGURA 6- | Ilustração da ferramenta software ELAN..... | 109 |
| FIGURA 7- | Ilustração da ferramenta software ELAN..... | 118 |
| FIGURA I- | Exemplo de gesticulação..... | 100 |
| FIGURA II- | Exemplo de gesticulação..... | 101 |
| FIGURA III- | Exemplo de gesticulação..... | 102 |
| FIGURA IV- | Exemplo de gesticulação..... | 102 |
| FIGURA V- | Exemplo de gesticulação..... | 103 |
| FIGURA VI- | Exemplo de gesticulação..... | 104 |
| FIGURA VII- | Exemplo de gesticulação..... | 106 |
| FIGURA VIII- | Exemplo de gesticulação..... | 106 |
| FIGURA IX- | Exemplo de gesticulação..... | 107 |
| FIGURA X- | Exemplo de gesticulação..... | 109 |
| FIGURA XI- | Exemplo de gesticulação..... | 110 |
| FIGURA XII- | Exemplo de gesticulação..... | 111 |
| FIGURA XIII- | Exemplo de gesticulação..... | 111 |
| FIGURA XIV- | Exemplo de gesticulação..... | 112 |
| FIGURA XV- | Exemplo de gesticulação..... | 112 |
| FIGURA XVI- | Exemplo de gesticulação..... | 114 |
| FIGURA XVII- | Exemplo de gesticulação..... | 114 |
| FIGURA XVIII- | Exemplo de gesticulação..... | 115 |
| FIGURA XIX- | Exemplo de gesticulação..... | 115 |
| FIGURA XX- | Exemplo de gesticulação..... | 116 |
| FIGURA XXI- | Exemplo de gesticulação..... | 118 |
| FIGURA XXII- | Exemplo de gesticulação..... | 118 |
| FIGURA XXIII- | Exemplo de gesticulação..... | 119 |
| FIGURA XXIV- | Exemplo de gesticulação..... | 119 |
| FIGURA XXV- | Exemplo de gesticulação..... | 120 |
| FIGURA XXVI- | Exemplo de gesticulação..... | 122 |
| FIGURA XXVII- | Exemplo de gesticulação..... | 123 |

LISTA DE TABELAS

| | |
|---|----|
| TABELA 1- Relação de escolas bilíngues no Brasil em 2016..... | 51 |
| TABELA 2- Resumo do estado da arte..... | 83 |

LISTA DE GRÁFICOS

| | |
|---|-----|
| GRÁFICO 1- Dimensões gestuais..... | 105 |
| GRÁFICO 2- Dimensões gestuais..... | 108 |
| GRÁFICO 3- Dimensões gestuais..... | 117 |
| GRÁFICO 4- Dimensões gestuais..... | 121 |
| GRÁFICO 5- Dimensões gestuais..... | 123 |
| GRÁFICO 6- Dimensões gestuais..... | 124 |
| GRÁFICO 7- Ocorrências gestuais em L1 e L2..... | 125 |
| GRÁFICO 8- Ocorrências gestuais em L1 e L2..... | 126 |

SUMÁRIO

| | |
|--|-----|
| INTRODUÇÃO | 13 |
| 1 NOÇÕES TEÓRICAS EM AQUISIÇÃO DE LÍNGUAS | 20 |
| 1.1 Sincronizando conceitos: língua materna, segunda língua, língua estrangeira, língua adicional..... | 20 |
| 1.1.1 Bilinguismo..... | 30 |
| 1.2 Educação bilíngue..... | 39 |
| 1.2.1 Contexto histórico da educação bilíngue no Brasil..... | 40 |
| 1.2.2 Políticas linguísticas para a educação bilíngue no Brasil..... | 44 |
| 1.3 Abordagens teóricas de ensino/aprendizagem de línguas..... | 53 |
| 1.4 O processo de aquisição da segunda língua..... | 59 |
| 2 MULTIMODALIDADE E LINGUAGEM | 69 |
| 2.1 A matriz gesto/fala na perspectiva multimodal da linguagem..... | 73 |
| 2.2 Gestos e aquisição da linguagem na perspectiva multimodal..... | 75 |
| 2.2.1 Gestos na aquisição de L2..... | 82 |
| 3 METODOLOGIA | 92 |
| 3.1 Procedimento de coleta de dados e seleção de participantes..... | 92 |
| 3.2 Critério de transcrição e de análise de dados..... | 96 |
| 4 ANÁLISE E DISCUSSÃO DE DADOS | 98 |
| 4.1 Situação 1..... | 99 |
| 4.2 Situação 2..... | 105 |
| 4.3 Situação 3..... | 108 |
| 4.4 Situação 4..... | 117 |
| 4.5 Situação 5..... | 121 |
| 4.6 Situação 6..... | 123 |
| CONSIDERAÇÕES FINAIS | 131 |
| REFERÊNCIAS | 134 |
| APÊNDICE 1 - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido | 148 |
| APÊNDICE 2 – Termo de Assentimento Livre e Esclarecido | 149 |
| APÊNDICE 3 – Termo de Autorização de Uso de Imagem | 150 |

INTRODUÇÃO

No mundo dito global, presenciamos mudanças e avanços nas mais diversas áreas do conhecimento. No âmbito acadêmico, a modalidade de educação bilíngue vem ganhando espaço e importância; um crescente número de escolas bilíngues surge com vistas a acompanhar esse movimento. Segundo Bourdieu (2018), as línguas podem ser vistas como uma forma de capital cultural ou simbólico; do que podemos inferir, que, em nossa sociedade, valoriza-se a aquisição de uma segunda língua por agregar valor às capacidades e habilidades dos indivíduos.

Nesse sentido, faz-se necessário ter a compreensão do conceito de segunda língua (doravante L2), comparando-o com o conceito de língua materna (doravante L1)¹, o de língua estrangeira (LE), língua adicional e bilinguismo. Leffa e Irala (2014) identificam como o primeiro problema no âmbito do ensino de línguas a questão da conceituação dessas línguas; “o fato de não ser apenas uma língua, mas outra língua, cria relações com a língua que já temos e de como devemos conceituá-la” (LEFFA; IRALA, 2014).

Os termos bilinguismo e bilíngue sugerem diferentes significados a depender do contexto de uso, de acordo com Grosjean (2013); referem-se ao uso de duas ou mais línguas ou dialetos na vida cotidiana (1982; 2010; 2013). Nessa perspectiva, dois fatores devem ser essencialmente considerados: a fluência e o uso.

Na conjuntura educacional, Bolzan (2016) aponta que existem vários tipos de escolas bilíngues no Brasil, com diferentes programas e objetivos. Chama a atenção para um modelo de escola bilíngue que tem como proposta a introdução de uma segunda língua ao repertório dos aprendizes, que são, majoritariamente, monolíngues em português.

Este trabalho trata-se de um estudo de caso e debruça-se, portanto, sobre um contexto infantil bilíngue, no qual uma criança em idade pré-escolar, que tem o português como L1, encontra-se imersa em cenário bilíngue escolar e domiciliar, uma vez que a sua escolarização é bilíngue, bem como os membros de sua família são bilíngues e falam a língua portuguesa e a língua inglesa na interação com ela em casa. No âmbito de nossa pesquisa, a língua inglesa é considerada uma segunda língua em processo de aquisição em contexto bilíngue.

Nosso trabalho insere-se na perspectiva de funcionamento multimodal da linguagem, na qual gestos são coatuantes no processo de aquisição da linguagem, ¹ A L.M, no caso específico dessa pesquisa cujos sujeitos têm como língua materna o português e estão em processo de aquisição da língua inglesa como segunda língua, será considerada L1.

conforme Fonte (2011; 2014) e aliam-se à produção vocal, formando uma matriz única cognitiva (BUTCHER; GOLDIN-MEADOW, 2003; FONTE, 2014; KENDON, 2000; 2004; MCNEILL, 1985; 1992). Para McNeill (1992), a fala é linear no tempo e relaciona-se com os gestos de forma simultânea. Os falantes combinam produções de fala e expressões gestuais em um único plano de ação (KENDON, 1997); ou seja, de várias formas, realizam movimentos corporais ao envolverem-se em atos de fala ou produção de enunciados (KENDON, 2017). Ademais, os falantes usam gestos em todas as culturas e em todas as idades (GOLDIN-MEADOW, 2016).

Ao considerar-se o trabalho com gestos em crianças muito pequenas, Kendon (2011) declara que a primeira manifestação de comunicação intencional por parte da criança compreende vocalização e ação corporal combinadas. Durante o desenvolvimento infantil, os gestos continuam a antecipar marcos verbais das crianças, além da transição do período de produção oral de uma palavra para duas palavras (GOLDIN-MEADOW; COOK, 2012). Ainda, segundo as autoras (2012), os gestos comunicam informação aos ouvintes, sugerindo que podem ser úteis particularmente em situações de ensino/aprendizagem.

Goldin-Meadow (2009) ressalta que os gestos usados pelas crianças ao falar revelam conhecimento que elas não expressam na fala. Assim sendo, “os gestos são uma ferramenta que aprendizes, professores e pesquisadores, de igual forma, podem utilizar para fazer novas descobertas sobre a mente” (GOLDIN-MEADOW, 2016, p. s/n. tradução nossa) ².

Avançando nessa perspectiva, validamos que a temática da multimodalidade em aquisição da linguagem, particularmente da L2, torna-se relevante por fomentar questionamentos acerca da produção de gestos no processo de aquisição da segunda língua em contexto de educação bilíngue. Estudos interlinguísticos sobre gestos podem contribuir para a compreensão de como crianças conseguem chegar a descrever fatos dentro das características próprias de suas línguas (GOLDIN-MEADOW; COOK, 2012).

Gullberg (2010) aponta que os gestos juntamente com a fala formam um sistema estreitamente interconectado, no qual os gestos têm funções comunicativas (dirigidas a um destinatário) e internas (dirigidas ao falante). Em seu artigo “*Methodological Reflections on Gesture Analysis in Second Language Acquisition and Bilingualism Research*”, Gullberg (2010) mostra que a análise combinatória de

² Texto original: “(...) *Gesture is a tool that learners, teachers, and researchers alike can use to make new discoveries about the mind*” (GOLDIN-MEADOW, 2016, p. s/n).

gestos e fala oferece novas formas de se abordar questões teóricas em aquisição de segunda língua e estudos sobre bilinguismo, mediante exame da aquisição e o bilinguismo como produto e processo. Preocupações e aspirações metodológicas são indicadas pela autora para facilitar a inclusão de gestos em pesquisas sobre aquisição de segunda língua e bilinguismo.

Nesse sentido, Gullberg (2006) aponta razões pelas quais os gestos são relevantes para os estudos de aquisição de segunda língua. Conforme a autora, os repertórios gestuais são interculturais e interlinguísticos, podendo ser adquiridos em uma língua alvo. Igualmente, os gestos podem ser estudados como um sistema em desenvolvimento de mérito próprio na produção e compreensão de uma segunda língua. Ademais, ainda segundo Gullberg (2006), em razão da estreita relação entre gestos e fala, os gestos dos aprendizes como empregados no uso e interação na segunda língua podem oferecer valiosos *insights* aos processos de aquisição; ainda, de acordo com a autora, têm papel promissor na compreensão e a aprendizagem.

Stam (1998; 2008) propõe que, no processo de aquisição de uma segunda língua, os aprendizes têm que aprender um padrão diferente de ‘pensar para falar’, pois têm que expressar fatos e pensamentos na nova língua; o que, de acordo com o autor, representa outra base para a expressão e pensamento. Salienta-se que, embora consideremos relevante a citação supracitada, a nossa pesquisa segue uma concepção de funcionamento da linguagem que vai além dos limites da expressão e do pensamento, ao defendermos uma teoria de linguagem que privilegia a interação social, concebendo a linguagem e seu funcionamento como forma de interação social.

Nesse viés, McCafferty e Stam (2008) expressam a existência de escassa investigação sobre gestos na área de linguística aplicada: “(...) tem havido, comparativamente, pouca investigação sobre gestos na área de linguística aplicada” (McCAFFERTY; STAM, 2008, p. 9) ³

A partir da interconexão entre esses dois arcabouços teóricos, o da multimodalidade e o da aquisição de segunda língua, vieses que se complementam e encontram-se no vértice onde a psicolinguística dialoga com a linguística aplicada, inspirada na linguística cognitiva; é justamente nesse ponto que a nossa pesquisa se descobre robustamente alicerçada.

McCafferty e Stam (2008), em sua obra de revisão sobre os estudos gestuais e aquisição de L2, fazem referência ao caráter promissor de tal estudo;

³ Texto original: “(...) *there has been comparatively little investigation of gesture within applied linguistics*” (McCAFFERTY; STAM, 2008, p. 9).

segundo os autores (2008), o ato de usar gestos parece ser uma parte do processo de aquisição de L2, tanto na esfera interpessoal como intrapessoal.

Destarte, constitui nosso entendimento, aludindo ao lastro teórico invocado para fins de construção de uma estrutura basilar para a fundamentação de nossos estudos investigativos e reafirmação da relevância e pertinência da nossa pesquisa para a área das ciências da linguagem, que grande parte de nossa inspiração reside na constatação proposta por McCafferty e Stam (2008):

(...) a área de estudos sobre gestos em L2 encontra-se reconhecidamente apenas em seus estágios iniciais e muito trabalho precisa ser feito em todas as áreas citadas (...) e em muitas mais por vir (McCafferty; Stam, 2008, p. 18, 19. Tradução nossa)⁴.

A asserção supracitada potencializa a importância e provê vigor ao trabalho que ora propomos. Diante do exposto, fomentaram a construção desta pesquisa os seguintes questionamentos: De que forma a produção gestual repercute na aquisição e no desenvolvimento da segunda língua em contexto bilíngue? Que tipos de gestos as crianças usam no processo de aquisição e desenvolvimento da segunda língua? A produção gestual dessas crianças na aquisição da segunda língua é similar à produção gestual delas no uso da língua materna (português)?

Diante da referida inquirição e com a finalidade de responder às indagações no que diz respeito à relevância da produção gestual na construção e aquisição da segunda língua, elencamos as seguintes hipóteses:

(i) Os gestos ajudam na compreensão da língua, ampliam o desenvolvimento sintático e lexical, auxiliam no processo de criação de significado e melhoram a comunicação, compensando as dificuldades de vocabulário.

(ii) No que concerne aos tipos de gestos utilizados, esperamos encontrar produção acentuada de gestos icônicos e dêiticos, bem como outros, porém em menor quantidade.

(iii) A produção gestual das crianças no processo de aquisição da L2 é similar à sua produção gestual no uso da L1.

Compreende objeto de análise do estudo em questão a produção gestual na aquisição da L2 em contexto de bilíngue. Ao suscitar hipóteses de que a produção de gestos exerce papel primordial na aquisição da L2 e que influencia e corrobora

⁴Do texto original: "(...) *The field of L2 gesture studies is admittedly only in its initial stages and much work needs to be done in all of the areas cited (...) and in many more to come*" (McCAFFERTY; STAM, 2008, p. 18, 19).

positivamente sua própria produção, em contexto bilíngue, visamos fazer considerações sobre a importância dos gestos na aquisição de uma segunda língua por uma criança em idade pré-escolar. Consideramos a relevância que a multimodalidade tem na esfera do bilinguismo, como destaca Gullberg (2012): “(...) Bilinguismo e multimodalidade deveriam conseqüentemente estar nas agendas de pesquisa com foco na natureza de sistemas linguísticos e uso de linguagem em contexto, no entanto, eles são frequentemente negligenciados”⁵ (TRADUÇÃO NOSSA) (GULLBERG, 2012, p. 46)

Os estudos na área carecem de informação documentada com dados concretos. Gullberg (2012) ressalta evidências de que mais pesquisas e dados em trabalhos documentados precisam ser realizados a fim de que ganhos na área dos estudos linguísticos sobre bilinguismo e multimodalidade sejam alcançados.

Em pesquisa realizada, Bengochea et al. (2017) fazem referência aos *insights* que abordagens multimodais fornecem sobre o engajamento de crianças na construção de significados. Notabilizam que, se por um lado, os estudos denotaram um maior entendimento sobre as habilidades de crianças pequenas monolíngues com repertório de recursos ampliados no uso de uma gama de modalidades na construção de significados, por outro, muito menos se sabe sobre os meios pelos quais crianças bilíngues emergentes envolvem seus recursos multimodais nesse sentido.

Diante do exposto e, face à conjuntura de estudos nessa área do conhecimento, entendemos que a contribuição científica do estudo está vinculada aos achados desvelados relacionados ao bilinguismo e à multimodalidade, especialmente aos gestos na aquisição da L2 em contexto bilíngue.

Outrossim, integram a contribuição científica do estudo pesquisas que destacam a importância de se coletar dados informativos, analisá-los e documentá-los, visando aprimorar o embasamento de teorias na área das ciências da linguagem, cuja estreita relação permite a partilha mútua de informações.

No que tange ao caráter identitário do estudo, o cerne do insigne aporte é de fato o desvelo do funcionamento do uso de recursos gestuais atrelados ao bilinguismo.

Isto posto, muito embora consideremos plausíveis e oportunas as acepções de vários teóricos, pesquisadores e linguistas concernentes ao universo bilíngue, cujos conceitos foram previamente, aqui, elencados, marcamos nosso seguimento em

⁵ Texto original: “(...) *Bilingualism and multimodality should thus be on research agendas focused on the nature of linguistic systems and language use in context, yet they are often overlooked.*” (GULLBERG, 2012, p. 46)

direção à corrente bilinguista de Grosjean (1982; 1994; 1999; 2010; 2011; 2012; 2015; 2020) e daqueles que nela encontram o seu norte de pesquisa. No cenário bilíngue, Grosjean destaca-se ao dar maior abrangência aos fenômenos relacionados à aquisição da segunda língua e bilinguismo, considerando as diferenças funcionais individuais dos sujeitos bilíngues, bem como desmitifica crenças advindas do senso comum a esse respeito.

No tocante à conjuntura multimodal, os teóricos contemplados seguem os rumos da perspectiva multimodal de funcionamento da linguagem, que defende a concepção de gesto e fala como integrados em uma matriz cognitiva (KENDON, 1972; 1980; 1981; 1990; MCNEILL, 1992; FONTE, 2011; 2014; CAVALCANTE, 2018) e fundamentalmente interligados no desenvolvimento da linguagem (GOLDIN-MEADOW, 2009).

A dissertação divide-se em cinco seções, a saber:

Na primeira seção, abordamos questões conceituais, definindo os termos propostos- língua materna, segunda língua, língua estrangeira, língua adicional e bilinguismo; bem como enfatizamos nosso posicionamento com relação aos mesmos para a pesquisa. Versamos sobre educação bilíngue no Brasil e discorremos sobre as principais correntes teóricas e pressupostos subjacentes ao processo de aquisição de segunda língua. Na segunda seção, explanamos e discutimos premissas sobre multimodalidade e linguagem; a relação entre gesto e fala, e seu papel como recurso multimodal na aquisição e desenvolvimento da primeira e segunda línguas, especificamente na modalidade oral. Na terceira seção, apresentamos a metodologia e contextualizamos o cenário da investigação. Finalmente, na quarta seção, descrevemos e analisamos os dados coletados a partir das filmagens e observações, articulando percepções, informações e saberes com a teoria. Em conclusão, declaramos as considerações finais, as referências, os anexos e os apêndices.

Em síntese, a relevância científica do estudo em questão reside no conhecimento sobre os gestos na aquisição da L2 e a relevância social, especialmente para a comunidade discente, advém de forma indireta por meio da conscientização de profissionais sobre as relações entre gestos, aquisição de L2 e bilinguismo. De igual forma, por intermédio desse estudo, oportuniza-se a contribuição científica vinculada à percepção da influência da produção gestual na aquisição da língua inglesa como segunda língua atrelada ao bilinguismo, contribuindo para o aprofundamento teórico

e, conseqüentemente, promovendo avanços para as áreas de Linguística Aplicada, Aquisição de Linguagem e Educação.

1 NOÇÕES TEÓRICAS EM AQUISIÇÃO DE LÍNGUAS

Preliminarmente, entendemos a necessidade de adentrarmos na seara das concepções de língua materna, segunda língua, língua estrangeira, língua adicional e bilinguismo a fim de marcar de modo claro e evidente os termos usados e discutidos no âmbito da aquisição da segunda língua e bilinguismo em nossa pesquisa. Para tanto, lançaremos mão de postulados teórico-científicos pertinentes para tratar de noções de L1, L2, LE, língua adicional e bilinguismo.

1.1 Sincronizando conceitos

Língua materna, segunda língua, língua estrangeira, língua adicional

Cabe ressaltar que, antes de discutir diretamente cada conceito, propomos a análise e reflexão de uma situação real da vida de um jovem rapaz, filho da autora da dissertação, que se dará em forma de narrativas, cujo contexto será explanado e articulado com as questões a serem abordadas na presente subseção. Iniciamos, então, a seguir:

Jovem, codinome 'T', nascido em Recife, PE, Brasil, de mãe brasileira e pai panamenho, residindo na casa da avó materna, esta colombiana. Desde o nascimento, teve contato com o português, falado pela mãe, pelo avô e tios e com o espanhol falado pelo pai, a avó, amigos e parentes próximos. Na escola, educou-se formalmente até os 9 anos em português; lá também aprendia inglês como matéria escolar e ainda frequentava um curso livre de idiomas. Em casa, estudava espanhol com a avó, que é professora; além das viagens frequentes à Colômbia e ao Panamá.

A priori, versaremos sobre o conceito de língua materna, primeira língua ou, como aqui propomos, L1, a saber:

Grosjean (2014) refere-se à L1 como '*home language*' (a língua de casa) e acrescenta que é a língua que as crianças adquirem primeiro; Moraes (2018) define L1 como "nomenclatura referente à língua adquirida e/ou aprendida de forma natural, seja ela a língua do ambiente familiar ou não". (MORAES, 2018, p. 17). Aliado a esses conceitos, apresenta-se o conceito de Spinassé (2006) sobre a L1:

A Língua Materna, ou a Primeira Língua (L1) não é, necessariamente, a língua da mãe, nem a primeira língua que se aprende. Tão pouco trata-se de apenas uma língua. Normalmente é a língua que aprendemos primeiro e em casa, através dos pais, e também é frequentemente a língua da comunidade. Entretanto, muitos outros aspectos linguísticos e não-linguísticos estão ligados à definição. A língua dos pais pode não ser a língua da comunidade, e, ao aprender as duas, o indivíduo passa a ter mais de uma L1 (caso de bilinguismo). Uma criança pode, portanto, adquirir uma língua que não é falada em casa, e ambas valem como L1. (...)

De forma geral, contudo, a caracterização de uma Língua Materna como tal só se dá se combinarmos vários fatores e todos eles forem levados em consideração: a língua da mãe, a língua do pai, a língua dos outros familiares, a língua da comunidade, a língua adquirida por primeiro, a língua com a qual se estabelece uma relação afetiva, a língua do dia-a-dia, a língua predominante na sociedade, a de melhor status para o indivíduo, a que ele melhor domina, língua com a qual ele se sente mais à vontade... Todos esses são aspectos decisivos para definir uma L1 como tal (SPINASSÉ, 2006, p.5).

Destarte, uma língua pode ser considerada L1, de acordo com Spinassé (2006) se for a primeira língua aprendida pelo indivíduo, se for a língua da mãe, do pai ou de familiares ou a língua falada em casa, se for a mais usada pelo falante no seu dia-a-dia, se com ela se estabelece uma relação afetiva, se é a língua dominante para o indivíduo, se é a língua com a qual ele se sente mais à vontade. Enfim, o conceito de L1 é amplo e está atrelado a muitas variáveis. A autora acrescenta, ainda, que a L1 é caracterizada pelo fato de a criança aprendê-la de forma aparentemente gradual e automática de acordo com o desenvolvimento intelectual e físico que recebe.

Similarmente, Grosjean (2014) destaca que, devido a períodos de reorganização das línguas por questões imigratórias ou outros acontecimentos na vida de um indivíduo, como começar a frequentar a escola e aprender a ler e a escrever em uma ou várias línguas, a primeira língua pode deixar de ser a língua mais forte, a língua predominante para aquele indivíduo. Percebe-se que, para o autor, a L1 pode sofrer mudanças no tempo e mudar de status. Favoravelmente, propõe Spinassé (2006) “o status de uma língua pode, ocasionalmente, se modificar” (SPINASSÉ, 2006).

Como podemos observar, circunscrever conceitos e abalizar definições sobre os termos concernentes propostos não é tarefa simples; o tema é mais complexo do que poderia parecer e envolve outras questões e variáveis importantes,

especialmente quando há mais línguas em cena. Tal retrata Grosjean (2010) “a história linguística de um indivíduo pode ser bastante complexa”⁶. Nesse sentido, ainda fazendo referência à L1, “esta (...) será (ou não), preferencialmente usada em outros contextos [na vida familiar, com os amigos (...)]” (LEFFA; IRALA, 2014) e sua aquisição, segundo as autoras, acontece integrada em uma relação que engloba aspectos sistêmicos, de prática social e de constituição de sujeito, que são desenvolvidos a partir da própria língua.

Considerando que a constituição do sujeito, em Foucault, acontece no presente e fabrica, para o presente, um tipo específico de indivíduo, de acordo com Fonseca (2011), declaramos que, na narrativa apresentada, a L1 do sujeito em questão são duas, o português e o espanhol, ambos adquiridos em contexto familiar, em primeira ordem, de forma simultânea, integrada a aspectos sistêmicos. Quanto à língua inglesa, nesta primeira situação ilustrada na narrativa, esta tem posição de língua estrangeira (LE), como discutiremos em continuação, mais adiante, ao abordarmos as noções sobre este conceito.

Mediante outra narrativa, a partir da qual, abordaremos o conceito de segunda língua, discutiremos os pressupostos teóricos que dão resposta às inquietações conceituais.

Aos 9 anos e meio, ‘T’ foi morar nos Estados Unidos com a mãe; lá estudou inglês e apropriou-se de tal forma do idioma que com 6 meses já tinha sido dispensado das aulas especiais para alunos estrangeiros e ingressado no programa para alunos superdotados; usava o inglês em nível proficiente, acima da média para a sua idade e a idade de seus pares. Nos EUA tinha contato próximo com a língua espanhola, falada por colegas de classe e membros da comunidade. Como o idioma utilizado em seu pequeno lar brasileiro na América era preferencialmente o português, partilhava suas experiências em casa em português; entretanto, o uso do português foi paulatinamente tornando-se mais difícil, com pausas e desvios. Passados 5 anos, interagia com os seus irmãos, lá nascidos, exclusivamente em inglês. Por volta dos seus 15 anos, tornara-se quase impossível para aquele menino, agora um adolescente, expressar-se em português; demonstrava entender o idioma, mas não mais o falava; o seu discurso era 100% em inglês. Nessa época, além do inglês, estudava espanhol na escola em uma turma especial para falantes nativos do espanhol, embora não fosse falante nativo do espanhol....ou seria?

Considerando-se que os dois fatores definidores de bilinguismo são, segundo Grosjean (2012; 2014), o uso da língua e a fluência na língua; os quais podem mudar no transcurso do tempo - o que ele chama de ‘*wax and wane*’ das

⁶ Texto original: “*An individual’s language history can be quite complex*” (GROSJEAN, 2010, p._).

línguas (o vai e vem das línguas, em movimento crescente e decrescente no tempo), faz-se mister pontuar que, nesse cenário, o intercâmbio de valores, funções e dominância das línguas ocorreu com o passar do tempo, ao longo de 15 anos. Nessa nova conjuntura, o inglês torna-se uma L2, que exerce dominância de fluência e uso na vida de 'T', com relação ao português e o espanhol, suas L1.

Reafirmamos, outrossim, nosso posicionamento convergente com Grosjean (2012) no tocante à dominância da primeira língua “Conseqüentemente, a primeira língua de uma pessoa pode não ser sempre a sua língua dominante” ⁷ (GROSJEAN, 2012).

A seguinte narrativa ilustra outro momento de mudanças na vida de 'T' e consequente reorganização das suas línguas; versaremos sobre os conceitos de L1, L2 e LE, enfatizando a interpretação que o próprio indivíduo faz a respeito da mudança de status das línguas em sua vida e sua relação com estas, a saber:

Dois anos depois, volta para o Brasil, agora com 17 anos, e ingressa em uma escola na qual estuda português como idioma principal, além das aulas regulares de inglês como matéria escolar. Curiosamente, o português não parecia ser um obstáculo para aquele adolescente que já, por tanto tempo, não o usava; mantinha-se na média quanto às notas, falava, lia e escrevia em português, embora tivesse passado 8 anos sem qualquer contato formal com a língua. Ao passarem-se 6 meses, viajou para o Panamá, onde reside até os dias atuais. Em casa, quando morava com o pai, usava sempre o espanhol e, na escola, cursou o último ano do Ensino Médio, sendo o espanhol o idioma principal, além do inglês como disciplina escolar; fez faculdade de Letras com habilitação em língua inglesa e língua espanhola. Casou-se com uma panamenha que fala inglês; ou seja, em casa, fala inglês e, no trabalho, usa mais o inglês que o espanhol; o português só muito raramente quando viaja ao Brasil ou quando se comunica pelas redes sociais digitais com a mãe e alguns parentes; no entanto, preferencialmente sempre usa o inglês no cotidiano.

No entanto, primeiramente, antes de avançar na sequência de questões conceituais, observam-se as mudanças ocorridas, ao longo de 27 anos, que é a idade atual do indivíduo; e as atribuições propostas, referentes ao status de L1 para as línguas portuguesa e espanhola e de L2 para a língua inglesa, que foram elicitadas desta forma por corroborar os posicionamentos teóricos que embasam as acepções de cada conceito em questão. Destarte, em um viés conceitual alinhado com as teorias pertinentes, as línguas foram, nessa conjuntura, formalmente nomeadas, categorizadas.

⁷ “Thus, a person’s first language may not always be his or her dominant language” (GROSJEAN, 2012).

O enquadre teria justa exatidão se não fosse a percepção do próprio indivíduo da cena que, ao ser questionado, em momento informal de entrevista bilíngue (inglês e português) com a sua mãe-autora da presente dissertação, via aplicativo de mensagem (*Whatsapp*), sobre qual ele considerava ser a sua L1, relatou, em inglês, algo um tanto distinto com relação às línguas que fala. Afirma que, para ele, o português é a L1, embora não a domine hoje como no passado, nem seja a sua ‘melhor’ língua, pois foi a língua que ele aprendeu primeiro, a que primeiro chegou a sua vida.⁸

Continua e indica que, se a L1 à qual a pergunta se refere é a língua na qual ele pensa quando quer se comunicar, considera então o inglês como sendo a sua L1.⁹ Verificamos que, ao começar a responder, ele pondera sobre L1 e fatores que estariam atrelados a esse conceito. Pode-se depreender da resposta que ele acredita que a L1 se limita a uma língua, portanto, afirma que a sua L1 é o português se consideramos tais fatos ou o inglês se consideramos outros fatos.

Diante dos fatos narrados e da descrição dos eventos, com relação à posição, valor atribuído ou status das línguas, postula Spinassé (2006):

Não existe, na verdade, uma “receita” para a diferenciação entre Primeira Língua, Segunda Língua e Língua Estrangeira. O status de uma língua também pode variar com o tempo, é necessário apenas estabelecer uma outra relação com ela (SPINASSÉ, 2006, p. 6)

Ao analisarmos o que versa a autora sobre a não existência de ‘receita’ para diferenciar as línguas e o estabelecimento de uma ‘outra relação’ com a língua ser fator possibilitador de mudança de status entre as línguas, esclarece, pelo menos em parte, a variação de estrato a que se submeteram as línguas citadas quando da análise anteriormente apresentada. Essa ‘outra relação’ constituída pode, de fato, gerar diferenças na fluência e no uso das línguas, diferenças no espaço que a língua vai ocupar com relação às outras, alterando o seu grau de importância na vida do indivíduo e, sobretudo, corroborar a interpretação feita pelo indivíduo dessa mudança de status das línguas em sua vida.

Nesse sentido, para o contexto particular no qual se insere a pesquisa, porquanto os sujeitos têm o português como L1, única e, portanto, a língua

⁸ *“first language would depend on, whether you mean first language that I learned, that came into my life...I consider my first language to be portuguese, but it’s not my ‘best’ language.*

⁹ *“If you mean my first language, as the first one I think about when wanting to communicate, I consider that to be English”.*

dominante, da família, adquirida em ambiente doméstico, acolhemos o entendimento de Grosjean sobre primeira língua e elaboramos a nossa própria definição de primeira língua, como denota-se, a seguir:

Primeira língua, língua materna ou L1 – Terminologia que se refere à primeira língua com a qual a criança estabelece contato, aprendida/adquirida em contexto familiar ou não, passível de mudança de status ao longo do tempo.

Na sequência, abordamos o conceito de L2, indicando e explicitando fatores caracterizadores de uma L2 com base nos princípios teóricos pertinentes e seguimos com a análise da narrativa proposta, procedendo com a definição de segunda língua, L2.

Desse modo com relação à segunda língua, Spinassé coloca:

É sabido, que uma segunda língua não é necessariamente uma segunda, no sentido de que haverá uma terceira, uma quarta, e assim por diante. “Segunda” está para “outra que não a primeira (a materna)”, e a ordem de aquisição se torna irrelevante – desde que não se trate de mais uma L1. Dependendo de como a língua foi adquirida, ela pode ser classificada de uma forma ou de outra (SPINASSÉ, 2006, p. 6).

Segundo proposição defendida pela autora, a segunda língua é outra língua que não é a primeira, L1, independentemente de ser, por exemplo, de fato, a segunda ou terceira, quarta, quinta, etc. em ordem de aquisição. Spinassé (2006) pontua que a L2 serve à comunicação, desempenha um papel essencial na sociedade, sendo relevante para a inclusão do indivíduo na comunidade a que pertence.

(...) uma Segunda Língua é uma não-primeira-língua que é adquirida sob a necessidade de comunicação e dentro de um processo de socialização. (...) uma nova língua que seja importante para a comunicação e a integração social (SPINASSÉ, 2006, p. 6).

Ainda, a respeito do conceito de segunda língua, Moraes (2012) destaca:

Toda e qualquer língua aprendida após a L1 é considerada segunda língua, independentemente de ter sido adquirida através de experiência no exterior ou no país em que se vive através de uma sala de aula (MORAES, 2012, p. 26).

Do exposto, depreendemos que a L2, na visão de Moraes, trata-se de qualquer língua aprendida depois da L1, adquirida mediante vivência no exterior ou sala de aula, em âmbito local. No que se refere a esse último contexto, o de ‘sala de

aula’, propomos um questionamento: o que dizer dos alunos autodidatas? Claramente, para eles, entendemos que o contexto de ‘autoinstrução’ aparenta ser mais apropriado, incluyente e representativo, pois a instrução se dá por esforço e habilidades próprios. Em nosso discernimento, a L2 pode também ser aprendida/adquirida, informalmente, ou seja, fora do ambiente escolar.

Prosseguindo, ainda na seara da L2, Grosjean (2014), em sua obra *Bicultural, Bilingual*, destaca que a segunda língua é aprendida geralmente quando as crianças começam a frequentar a escola “(...) geralmente quando elas -as crianças- começam a ir para a escola, elas aprendem uma segunda língua” ¹⁰ (GROSJEAN, 2014).

Após levantamento de dados caracterizadores do conceito de L2 e devidas considerações às concepções dos teóricos indicados, bem como alusão à narrativa apresentada no início desta subseção, afirmamos que a língua inglesa tem status de segunda língua, visto que foi adquirida depois da L1, quando ‘T’ tinha 9 anos, período em que começou a frequentar a escola nos EUA. Não obstante, durante questionamento sobre o papel da língua espanhola na sua vida, em outro momento de resposta à pergunta, realizada pela sua mãe- autora da presente dissertação, durante entrevista informal via ‘*Whatsapp*’, ‘T’ revela considerar o espanhol como sua L2, posto que não é a sua melhor língua nem a primeira que aprendeu. “Eu vejo o espanhol como uma segunda língua para mim, uma vez que não é nem a melhor e nem a primeira que aprendi” ¹¹.

Note-se que, em nosso entendimento, a partir da análise da narrativa e suporte teórico apropriado, ‘T’ adquiriu o português e o espanhol de forma simultânea; ambos compõem as línguas da família com as quais ele teve contato desde o nascimento; entretanto, na sua particular percepção e juízo, o espanhol tem status de L2. Esse fato nos conduz por uma via, na qual a atribuição de conceitos às línguas deve considerar, além do movimento de mudanças de status ao longo do tempo, a relação que o indivíduo estabelece com as línguas, contextos de uso, a fluência nas línguas e habilidades linguísticas. Segundo Grosjean (2012), a fim de que se tenha uma descrição mais completa das línguas de um indivíduo, deve-se levar em consideração as situações em que as línguas são usadas, as modalidades da língua (oral, escrita ou de sinais) e as quatro habilidades (a fala, a compreensão

¹⁰ “(...) usually when they start going to school, they learn a second language” (GROSJEAN, 2014).

¹¹ “I see Spanish as a second language for me, since it’s neither my best nor the first one I learned.”.

auditiva, a leitura e a escrita). Para tanto, o linguista propõe uma grade na qual as línguas são dispostas e cada área e status são analisados. A abordagem de grade proposta por Grosjean (2012) descreve o indivíduo bilíngue em termos de uso da língua e fluência na língua no transcurso de um tempo dado. Na subseção de bilinguismo, ao tratar de indivíduos bilíngues e suas línguas, elucidamos a composição da grade e exemplificamos as mudanças de status ao longo do tempo.

Por ora, damos continuidade à sequência conceitual, na qual tem vez a L2. Ao basear-nos nas premissas de Grosjean (2010; 2012; 2014); Moraes (2012; 2018); Spinassé (2006); Leffa e Irala (2014), encontramos meios de caracterizar o nosso entendimento sobre os conceitos abordados, mais especificamente de acordo com o que postula Grosjean (2010; 2012) acerca da dominância da L2. O autor (2010; 2012) descreve um caso no qual a dominância linguística de uma determinada pessoa tinha mudado quatro vezes em um período de cinquenta anos, com dois períodos de dez anos, durante os quais a segunda língua tinha passado a ser a língua dominante do indivíduo; as questões postas em cena como proposições a partir da narrativa vão-se esclarecendo. Nessa linha, Grosjean (2012) continua e aponta que devemos ser cuidadosos ao presumir que a primeira língua ou língua materna de uma pessoa é automaticamente a língua dominante; assegura que a história linguística de uma pessoa pode demonstrar configurações linguísticas completamente diferentes em diferentes momentos da vida. A mudança de status das línguas e as diferentes fases em que se encontram ao longo dos anos, ainda, de acordo com o linguista, têm impacto sobre os processos psicolinguísticos.

Mirando nesse horizonte, igualmente, levando-se em consideração a idiossincrasia do indivíduo acerca das línguas que adquiriu, podemos sustentar que 'T' tem como L1 o português e como L2 o inglês e o espanhol. Vale destacar que o espanhol foi adquirido antes do inglês, porém este último passou a exercer dominância não somente em relação ao espanhol como também ao português.

Sucessivamente, tecemos comentários sobre a língua estrangeira, LE, em contraposição à L2; seguimos com a noção mais contemporânea de língua adicional e consecutiva definição dos termos.

Em meio à concepção de L2, surge, quase que automaticamente e a ela atrelada, a de LE, cuja terminologia, segundo Leffa e Irala (2014), vem

tradicionalmente sendo usada a fim de diferenciá-la daquela, “com base principalmente na geografia” (LEFFA; IRALA, 2014); sendo a LE “provavelmente a mais distante” (LEFFA; IRALA, 2014). Contrariamente, na visão de Moraes (2018), a LE “refere-se àquela língua de um outro país, aprendida no país de origem do estudante ou não” (MORAES, 2018, p. 17). Spinassé (2006) alude ao papel ou função das línguas na cultura do falante como fator a ser considerado a fim de que se possa diferenciar as línguas enquanto L2 ou LE; coloca que a LE não é a língua da integração social e que não serve necessariamente a propósitos comunicativos, para tanto, no processo de aprendizagem da língua como LE, o contato que se estabelece com a língua alvo é menor do que o contato que se estabelece com a mesma no processo de aprendizagem da língua como L2. No entanto, “a diferenciação não é absoluta, cada caso deve ser avaliado como um caso” (SPINASSÉ, 2006, p. 6).

Leffa e Irala (2014) indicam que quando apenas o contexto é considerado, a LE é a língua estudada pelo aluno e não falada na comunidade onde o aluno reside; no caso da L2, é a língua estudada e falada na comunidade do aluno. Ao apontar essa diferenciação de termos, Leffa e Irala (2014) também assinalam as inadequações dos mesmos; para L2, por exemplo, no caso de alunos (filhos de imigrantes, indígenas, surdos) que ao aprenderem uma língua já conhecem duas outras, não seria uma segunda língua, senão terceira. No caso de LE, sendo a língua oficial de outro país, nomeá-la como estrangeira “também não parece ser a melhor solução” (LEFFA; IRALA, 2014).

No momento em que essa diferenciação é abordada pelas autoras e críticas são apresentadas, um conceito mais recente é proposto, o de língua adicional. A partir da reflexão sobre o tema, a noção da língua adicional surge como uma melhor alternativa à denominação da (s) língua (s) que se aprende (m); essa concepção traz a ideia de uma língua ou línguas (não importa quantas) que são adquiridas por acréscimo, depois da materna, sem, no entanto, haver a necessidade de se considerar contextos, propósitos e ordem de aquisição das línguas para cada indivíduo. A língua adicional, de acordo com Leffa e Irala (2014), é uma língua a mais para o repertório dos alunos, o conceito é mais abrangente do que o de L2 e LE.

Ao retomar a situação apresentada na narrativa, confrontando os fatos narrados com o lastro teórico ilustrado, logramos chegar à conclusão de que o

inglês, que, atualmente, tem status de L2 com absoluta dominância na vida de 'T', antes, no passado, quando 'T' era uma criança e estudava o idioma na escola como matéria e nos cursos livres em Recife, no Brasil, fora a sua LE. Do mesmo modo, somos capazes de incorrer em um acertado risco e afirmar que 'T' tem o português como L1, sendo o espanhol e o inglês suas línguas adicionais.

Procedemos, desse modo, às definições por nós elaboradas dos termos L2, LE e língua adicional, a seguir:

Segunda língua, L2 – Terminologia que se refere a qualquer língua aprendida/adquirida depois da L1, formal ou informalmente, que serve a propósitos de comunicação e inclusão social, prevendo-se contexto de imersão em nível global ou local.

Língua estrangeira, LE – Terminologia que designa a língua própria de outro país, aprendida/adquirida formal ou informalmente, prescindindo de contexto de imersão.

Língua adicional – Terminologia que diz respeito a qualquer língua aprendida/adquirida depois da L1, formal ou informalmente, de caráter abrangente, pressupondo a adjunção daquelas ao repertório linguístico do indivíduo e prescindindo de especificação de contextos e propósitos.

A título de ressalva, segundo nossa consideração, o termo 'formal' refere-se ao ambiente escolar; e informal refere-se à situação dos processos de aprendizado/aquisição fora do ambiente escolar.

No contexto da pesquisa, a participante tem o português como L1 e o inglês como L2, uma vez que a língua inglesa serve a propósitos comunicativos e de inclusão social, além de que sua aquisição se dá em contexto de imersão em nível local. Na presente pesquisa, decidimos pelo termo L2 para categorizar a língua inglesa por representar melhor e mais apropriadamente as funções a que serve; e, apesar do termo língua adicional ser mais recente e inovador, optamos por não designar a língua inglesa como tal, pois o nosso contexto é específico- os aprendizes adquirem o português e o inglês em contexto de imersão bilingue. O sujeito da pesquisa desenvolve-se em cenário bilíngue em nível local.

Na seguinte seção, abordaremos o bilinguismo, expondo a profusão de ideias atreladas ao conceito e delimitando nosso entendimento sobre o tema.

1.1.1 Bilinguismo

Nesta seção, versamos sobre o conceito de bilinguismo, discutindo preceitos teóricos e principais expoentes da área; tratamos da questão de indivíduos bilíngues e suas línguas; esclarecemos aspectos do modo linguístico e do princípio de complementariedade propostos por Grosjean (1997; 2010; 2014), exemplificando as mudanças de status das línguas de um indivíduo ao longo do tempo.

Dentre as noções sobre o tema, está o conceito de L2 defendido por Spinassé (2006); ela traz o conceito de bilinguismo, elencado a partir de uma L2; portanto, a autora propõe que se o indivíduo faz uso de L2 é bilíngue. Igualmente, o desenvolvimento bilíngue se estabelece se a criança adquire duas línguas ou mais simultaneamente desde o nascimento, pois pai e mãe falam línguas diferentes com ela, conforme Genesse (1997). Se voltarmos na história algumas décadas, podemos recorrer à conceituação de Bloomfield (1950) sobre o tema; o teórico trata o bilinguismo como sendo o controle nativo de duas línguas; fala em alcance de perfeição, embora considere a existência de diferentes graus de proficiência difíceis de ser definidos para que se reafirmem casos de bilinguismo.

Cabe ressaltar que, acima de tudo, preservando o mérito das definições expostas, elas são de natureza vaga, pouco abrangentes. No caso de Bloomfield, o linguista recorre à ideia de aprendiz perfeito de língua estrangeira na constatação de bilinguismo e, a nosso ver, essa noção idealizada de aprendiz é irreal, além de inconsistente, sobretudo ao confrontá-la com a caracterização engendrada por Grosjean sobre o tema:

Nós não podemos considerar como bilíngues unicamente as pessoas que são monolíngues em cada uma de suas línguas. Na verdade, um pequeno número de bilíngues – certos intérpretes, tradutores, professores de línguas e pesquisadores, entre outros – preenchem essas condições. Mas, a grande maioria daqueles que usam duas ou muitas línguas no cotidiano não têm uma competência equivalente e perfeita de suas línguas (GROSJEAN, 2018, p. 7). (TRADUÇÃO NOSSA)¹².

Associada à aceção mais ampla, completa e realista que Grosjean (1989, 1997, 2010, 2015, 2018) proporciona-nos sobre bilinguismo, há uma série de mitos

¹² Texto original: *On ne peut considérer comme bilingues uniquement les personnes qui passent pour être monolingues dans chacune de leurs langues. Il est vrai qu'un petit nombre de bilingues – certains interprètes, traducteurs, professeurs de langues et chercheurs, entre autres – remplissent ces conditions. Mais la grande majorité de ceux qui se servent de deux ou de plusieurs langues dans la vie de tous les jours n'ont pas une compétence équivalente et parfaite de leurs langues (Grosjean, 2018, p.7).*

em torno dos termos e respectivos conceitos de bilinguismo e indivíduos bilíngues. Consoante ao exposto, o professor emérito comenta que se acredita que o bilinguismo é um fenômeno raro e que os indivíduos bilíngues cresceram falando duas ou mais línguas, que eles têm fluência na fala e na escrita de forma equiparada e perfeita nessas línguas, que falam sem sotaque e que são exímios tradutores e intérpretes. Esclarece que, de fato, a realidade é diferente; o bilinguismo ocorre em todos os países do mundo e os indivíduos bilíngues encontram-se inseridos nesse contexto independentemente de classe social e grupos etários; eles adquirem as línguas em vários momentos durante suas vidas e não apenas na infância.

Grosjean (1997; 2010; 2018) observa, ainda, que os bilíngues geralmente não são igualmente ou equiparadamente fluentes nas línguas que sabem e/ou usam, têm sotaque na língua que foi aprendida depois e poucos são tradutores e intérpretes proficientes. O último trecho desse universo tão complexo, fascina-nos, posto que ser o *'interpreter bilingual'* de Grosjean (2018) requer alcançar um sofisticado nível de proficiência em duas ou mais línguas.

A proposta do autor, em sua obra *'The bilingual individual'*, é justamente trazer à tona os tipos de bilíngues e desmistificar questões concernentes ao tema. Grosjean (1994) classifica os indivíduos bilíngues de acordo com vários aspectos, inclusive em termos de conhecimento e uso da língua. Cita o adulto bilíngue, a criança bilíngue, o bilíngue estável, o bilíngue normal, o bilíngue intérprete e o bilíngue adormecido – aquele que não usa mais as diferentes línguas, porém retêm conhecimento delas). A esse amplo repertório da noção de bilíngue, Grosjean (1985, 1989, 2010) refere-se como visão holística bilíngue; propõe o conceito de bilíngue não como a soma de dois monolíngues completos ou incompletos, mas como indivíduos que têm uma configuração linguística única e específica.

Nesse sentido, a configuração dar-se-á de forma que o nível de fluência alcançado em uma língua, mais precisamente, em uma habilidade linguística, segundo Grosjean (1994; 2010), dependerá da necessidade pela língua e será específica de um domínio. Isto explica o caso daqueles bilíngues que só conseguem ler e escrever em uma de suas línguas, que têm fluência reduzida na fala em uma língua que eles apenas usam com um número limitado de pessoas ou, ainda, aqueles que só conseguem falar sobre um tópico em particular em uma das línguas.

Grosjean (2012) comenta que os termos 'bilíngue' e 'bilinguismo' têm muitos e diferentes significados a depender do contexto em que estão inseridos. O linguista

preconiza que os termos podem abarcar o conhecimento e uso de duas ou mais línguas, a apresentação de informação em duas ou mais línguas, o reconhecimento ou identificação de duas ou mais línguas, bem como a necessidade de duas línguas. Em sua obra *'Bilingualism: A short introduction'*, Grosjean (2012) define bilinguismo como o uso de duas ou mais línguas ou dialetos no dia-a-dia. O autor indica que a sua definição é ampla e mais realista, porquanto abrange um número maior de falantes de línguas, do que outra definição baseada só na fluência, especialmente se a referida fluência for entendida como fluência equilibrada entre as línguas.

Seguindo essa lógica, na mesma perspectiva, Grosjean (2018), em seu artigo *'Être Bilingue Aujourd'hui'* (Ser Bilíngue Hoje), reafirma a sua formulação concernente ao tema e esclarece:

(...) eu utilizo 'bilíngue' em vez de 'multilíngue' ou 'plurilíngue'(...); eu uso o termo 'multilíngue' para falar de um país ou de uma região onde nós achamos muitas línguas. Quanto ao termo 'plurilíngue', este se refere aos indivíduos. Por que então não o utilizei no título? Simplesmente, porque a definição que eu dou ao bilinguismo, há muitos anos, não limita o número de línguas; trata-se da utilização de duas ou de muitas línguas (ou dialetos) no cotidiano da vida. Somos muitos os que conhecemos muitas línguas, mas uma vez que se trata de sua utilização regular, o número diminui, e o bilinguismo domina o plurilinguismo. (TRADUÇÃO NOSSA)¹³

Nosso caminho segue as trilhas dos postulados de Grosjean e, a partir de suas definições, conduzimos nosso entendimento do sentido do conceito genérico de bilinguismo; não havendo a necessidade de inclusão, nesse estudo, de outra terminologia como trilinguismo, quadrilinguismo, plurilinguismo, nem multilinguismo, sendo este último termo para a referência a lugares nos quais muitas línguas são usadas. De igual forma, o caráter 'guarda-chuva' do conceito de bilinguismo estende-se aos indivíduos que, nessa conjuntura, serão sempre bilíngues.

Assertivas sobre o tema foram propostas por outros teóricos; os indivíduos bilíngues, de acordo com Harris (1992), sentem forte identificação social e cultural, além de apresentarem mais de uma forma de pensar e perceber o mundo. Há

¹³Texto original: "(...) j'utilise 'bilingue' à la place de 'multilingue' ou 'plurilingue' (...); je me sers du terme 'multilingue' pour parler d'un pays ou d'une région où l'on trouve plusieurs langues (...). Le terme 'plurilingue' quant à lui, est réservé aux individus. Pourquoi ne pas l'avoir utilisé dans l'intitulé alors? Tout simplement, parce que la définition que je donne du bilinguisme, depuis de nombreuses années, ne limite pas le nombre de langues: il s'agit de l'utilisation de deux ou de plusieurs langues (ou dialectes) dans la vie de tous les jours". Notons aussi qu'en mettant l'accent sur l'utilisation des langues, et moins sur leurs connaissances, bien que celles-ci doivent être présentes pour que les langues soient utilisées, cela réduit la proportion de personnes qui se servent de plus de deux langues dans la vie quotidienne. Nous sommes nombreux à connaître plusieurs langues, mais lorsqu'il s'agit de leur utilisation régulière, le nombre diminue, et le bilinguisme domine le plurilinguisme". (GROSJEAN, 2018, p.7, 8).

evidência de uma associação positiva entre bilinguismo e flexibilidade cognitiva e pensamento divergente. (CUMMINS, 2001 p. 51). Ainda, de acordo com o autor, o acesso a duas línguas na primeira infância pode acelerar o desenvolvimento de habilidades verbais e não-verbais. Os participantes da comunicação multicultural são sensíveis não somente aos significados atrelados à própria linguagem, como também a convenções sociais referentes ao uso da linguagem, tais como turnos de fala, apropriação de conteúdo, linguagem não-verbal e tom de voz, como postula Savignon (2001).

Cavalcante (2018) postula, a esse respeito, que a entrada da criança na língua se dá a partir de um arcabouço prosódico e gestual. Gestos e fala estão inexoravelmente interligados (GOLDIN-MEADOW; COOK, 2012); ademais, a interconexão entre ambos acontece em todo nível analítico, incluindo o nível fonológico, lexical, sintático, prosódico e conceitual, de acordo com as autoras (2012). Sem os gestos, parceiros comunicativos, o estudo da língua encontra-se incompleto (ABNER; COOPERRIDER; GOLDIN-MEADOW, 2015); os gestos expandem as possibilidades representacionais oferecidas pelo sistema codificado da fala (GOLDIN-MEADOW, 2017). Por último, mas não menos importante, Kendon (2007) assevera que o exame detalhado de frases gestuais em relação à fala deve, sem dúvidas, ser feito interlinguisticamente a fim de que se possa definir até que ponto os padrões estabelecidos em inglês encontram-se em falantes de outras línguas.

Partindo desse pressuposto, confirmamos e reafirmamos a pertinência e relevância de nosso estudo para a área das ciências da linguagem não apenas em âmbito local, mas também global; salientando que a nossa investigação engloba a análise da produção gestual de uma criança em processo de desenvolvimento bilíngue, que têm o português como L1 e o inglês como L2; e que, portanto, o estudo e o exame multimodal de padrões far-se-á a partir da língua portuguesa em comparação com os padrões estabelecidos em inglês e sua mútua influência. As discussões pertinentes serão aprofundadas posteriormente nas seções correspondentes.

No que se refere à criança bilíngue, Franson (2011) tece comentários e pontua que, em termos de competência, um aprendiz bilíngue pode ter níveis elevados de proficiência em ambas as línguas ou pode ter apenas uma proficiência limitada em uma e ser muito mais proficiente na outra. Inclusive, o conhecimento da L1 ajudará na

aquisição da L2. O desenvolvimento bilíngue se dá juntamente com o desenvolvimento conceitual e aprendizado sobre o mundo; assim, uma criança de cinco anos terá um perfil diferente enquanto aprendiz de uma língua e usará diferentes estratégias que outra de quinze anos.

Estudos da autora remetem à Hipótese de Patamar (The Threshold Hypothesis), que foi proposta por Cummins em 1976 e sugere que a ambas as línguas deve ser dada a oportunidade de desenvolvimento se o que se almeja é um impacto positivo a longo-prazo. Cummins (2001) traz a ideia de que é necessário um nível mínimo de desenvolvimento cognitivo e acadêmico na L1 para se ter sucesso na aquisição de uma L2. Na seção de aquisição de L2, retomamos esse debate, que por ora foi trazido a fim de elencar dados pertinentes ao tema desta seção.

De acordo com Grosjean (1999), a maioria dos pesquisadores da área que têm estudado tanto os monolíngues quanto os bilíngues, concordam, sem dúvidas, que trabalhar com os bilíngues é uma empreitada mais difícil e desafiadora; isto devido a que o bilinguismo tem sido estudado menos extensivamente do que o monolinguismo. Grosjean (1999) aponta que os modelos teóricos na área de competência bilíngue, desenvolvimento e processamento linguísticos são menos desenvolvidos; noções conceituais e definições mostram grande variedade e considerações metodológicas específicas têm que ser levadas em consideração a fim de que haja possibilidade de avanços na área.

Desse modo, Grosjean (1994) coloca que um dos aspectos mais interessantes que se podem constatar a respeito do bilinguismo em nível cognitivo é o fato de que duas ou mais línguas estão em contato no interior da mesma pessoa. Em situação de interação, “o bilíngue tem que decidir, geralmente de forma inconsciente, que língua usar e quanto da outra língua se faz necessário- de nada a muito” (GROSJEAN, 1999, p.2; tradução nossa)¹⁴. Caso a outra língua não seja necessária, Grosjean indica, então, que ela não será chamada ou ‘ativada’ (em termos de modelagem neural); no entanto, caso a outra língua seja necessária, ela, então, será ativada, porém o seu nível de ativação será mais baixo do que aquele da língua principal escolhida (*base language*).

Seguindo esse entendimento, ao estado de ativação das línguas e os mecanismos de processamento linguístico do bilíngue, em algum ponto no tempo, Grosjean (1999; 2012) denominou ‘*language mode*’ (modo linguístico). Nesse

¹⁴ Do original: “(...)the bilingual has to decide, usually quite unconsciously, which language to use and how much of the other language is needed - from not at all to a lot”.(GROSJEAN, 1999, p.2)

contexto, há a noção de um continuum situacional ou *'language mode continuum'* (modo linguístico contínuo), variando de um modo linguístico monolíngue para um modo linguístico bilíngue. Ainda, segundo o autor (2018), entre os dois extremos acha-se uma série de modos intermediários.

Conforme o autor (2012; 2018), no modo linguístico monolíngue, o bilíngue desativa parcialmente a(s) outra(s) língua(s) diante de monolíngues que não conhecem a(s) sua(s) outra(s) língua(s) ou “diante de bilíngues com os quais eles compartilham uma só língua, sentindo-se então na obrigação de usar somente aquela língua” (GROSJEAN, 2018, p. 10; tradução nossa)¹⁵. Cabe salientar que a desativação de uma língua (ou de várias línguas) não é total, de acordo com Grosjean (2018), porquanto observam-se as interferências produzidas pelos bilíngues. A interferência, conhecida também como *'transferência'*, é um desvio particular do locutor na língua que está sendo falada, devido à(s) outra(s) língua(s); pode localizar-se em todos os níveis linguísticos (fonológico, lexical, sintático, semântico, pragmático) e em todas as modalidades (oral, escrita e sinais).

Em seu artigo *“Être Bilingue”*, Grosjean (2018) indica que há dois tipos de interferência: a. a interferência estática – representa os traços permanentes de uma língua na outra; e b. a interferência dinâmica – representa as intrusões efêmeras da outra língua, que se manifestam de vez em quando, por exemplo, um lapso fonético, a utilização acidental de uma palavra da outra língua ou utilização espontânea e momentânea de uma estrutura sintática da outra língua. Conforme Grosjean (2018), as interferências dinâmicas representam um interesse particular em nível psicolinguístico, pois refletem a interação momentânea de dois sistemas de produção, ainda que um deles esteja desativado em modo monolíngue. Faz-se necessário, contudo, distinguir, de acordo com Grosjean (2018), as interferências dos desvios intralinguísticos como as *'supergeneralizações'*, as *'simplificações'*, as *'hiper correções'* e o uso comedido de certas palavras e expressões que refletem a *'interlíngua'* (competência linguística, em um momento dado, no processo de aprendizagem de outra língua), sobre a qual versaremos no capítulo dedicado à discussão de aquisição de L2.

Desse modo, se por um lado, no modo monolíngue, o bilíngue ativa apenas uma língua comum na interação; por outro, no modo bilíngue, o falante bilíngue escolhe a língua principal, ativa a(s) outra(s) língua(s) e recorre a ela(s)

¹⁵ Do original: “(...) *devant des monolingues qui ne connaissent pas leur autre langue, ou des bilingues avec lesquels ils ne partagent qu'une seule langue, ils se trouvent dans l'obligation de se servir d'une seule langue(...)*” (GROSJEAN, 2018, p. 10)

ocasionalmente. Na visão do autor (2018), os bilíngues quando estão com outros bilíngues que falam as mesmas línguas que eles, aceitam uma mistura de línguas, o que ele chama de 'fala bilíngue' ou o 'falar bilíngue' (*le 'parler bilingue'*).

Em seu livro intitulado "*The Listening Bilingual – Speech perception, Comprehension, and Bilingualism*", Grosjean e Byers-Heinlein (2018) sugerem que o acesso à(s) outra(s) língua(s) se dá na forma de mudanças de código e empréstimos. Nessa conjuntura, os autores destacam que os bilíngues podem mudar completamente a língua para fazer uso de uma palavra, uma frase ou uma oração; mudando de código linguístico; ou, igualmente, tomar por empréstimo uma palavra ou expressão da língua menos ativada e adaptá-la morfológicamente e fonologicamente à língua principal (língua base).

Grosjean (2012) propõe uma abordagem que ele chama de '*the grid approach*' (a abordagem de grade). Dado que, de acordo com o autor, os bilíngues usam as línguas com diferentes propósitos, em diferentes domínios da vida, para realizar atividades diferentes, o nível de fluência na língua depende de sua necessidade da língua. Destarte, é importante considerar o nível de fluência nas diferentes línguas e habilidades linguísticas dos bilíngues. À continuação, a fim de exemplificar a configuração do bilinguismo de um indivíduo, recorreremos à abordagem de grade de Grosjean. A composição é apresentada em dois eixos: I. o eixo vertical de cada grade que representa o uso da língua (Nunca usada a uso Diário) e II. o eixo horizontal que representa a fluência na língua (Baixa fluência a Alta fluência); a seguir:

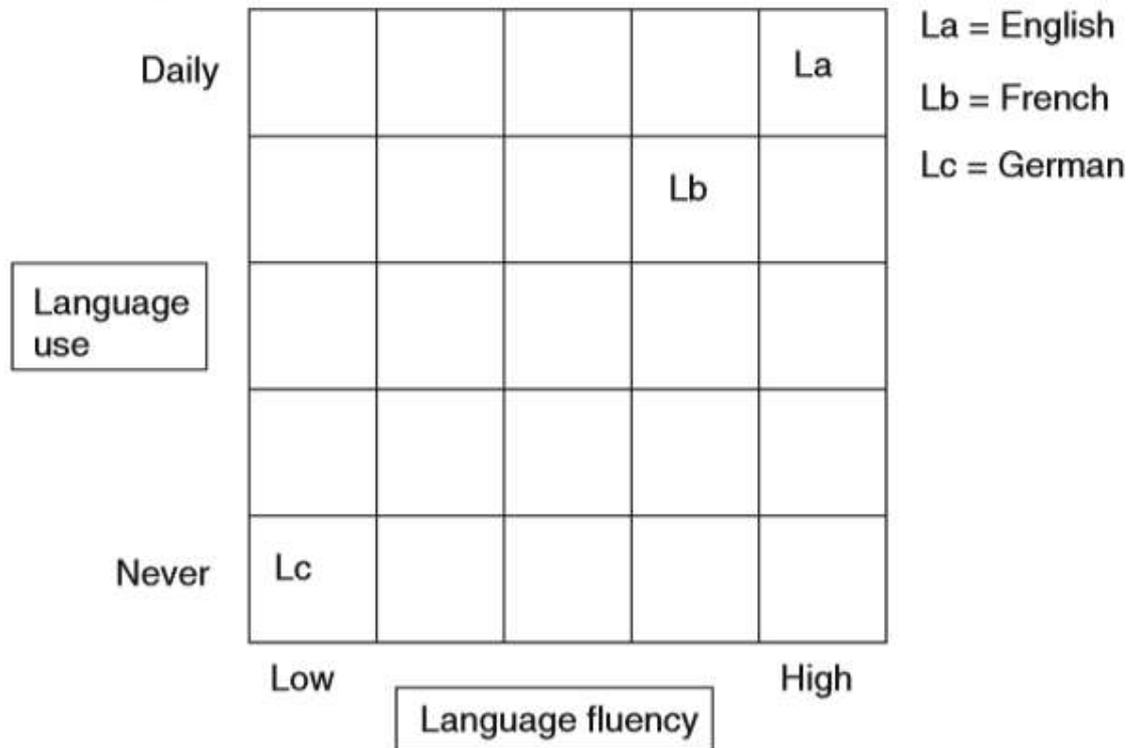
Status at age 26

Figura 1: Configuração Abordagem de Grade
 Fonte: Grosjean (2012)

Na configuração da figura 1, tanto o uso da língua (*language use*) como a fluência na língua (*language fluency*) são observados; aos 26 anos de idade o indivíduo tem os status de suas línguas ilustrados e o posicionamento de cada língua se dá nas grades, ao longo dos eixos, indicando a frequência de uso e a fluência de cada língua. Baseando-nos nessa abordagem, ilustramos a seguir a configuração bilíngue do indivíduo 'T' da narrativa, a saber:

Status aos 27 anos

| | | | | | | | |
|---------------|----|--------------------|----|--|--|------|--|
| Uso da Língua | | | | | | | |
| Diariamente | Lc | | Lb | | | | La – português Lb – espanhol Lc - inglês |
| | | | | | | | |
| | | | | | | | |
| | | | | | | | |
| | | La | | | | | |
| Nunca | | | | | | | |
| | | Baixa | | | | Alta | |
| | | Fluência na língua | | | | | |

Figura 2: Aplicação Abordagem de Grade
Fonte: A autora

Na figura 2, observamos a configuração linguística do indivíduo bilíngue descrito em termos de uso da língua e fluência na língua em um momento no tempo.

Grosjean (2012) destaca que essa ilustração da configuração linguística de um indivíduo é genérica e não leva em consideração as situações nas quais as línguas são usadas (funções das línguas) ou as modalidades linguísticas (oral, escrita ou de sinais). O linguista propõe o uso de outros modelos de configuração, como, por exemplo, especificamente para cada habilidade linguística (fala, compreensão auditiva, leitura e escrita). Nesse caso, as grades são duplicadas e a descrição torna-se mais complexa. Grosjean (2012) indica que “os bilíngues geralmente adquirem e usam suas línguas com propósitos diferentes, em situações diferentes e com pessoas diferentes” (GROSJEAN, 2012, p. 12; tradução nossa)¹⁶ e esse fato representa o Princípio da Complementariedade (*‘Complementarity Principle’*), porquanto “diferentes aspectos da vida requerem, regularmente, línguas diferentes” (GROSJEAN, 2012, p. 12)¹⁷.

¹⁶ Do original: “Bilinguals usually acquire and use their languages for different purposes, in different domains of life, with different people” (GROSJEAN, 2012, p. 12).

¹⁷ Do original: “Different aspects of life often require different languages” (GROSJEAN, 2012, P.12).

De forma a partilhar da definição de Grosjean (2012; 2018), porquanto em nosso contexto de pesquisa o foco reside na psicolinguística em crianças em processo de aquisição da L2, entendemos bilinguismo como o uso de duas ou mais línguas no cotidiano, independentemente da proficiência (conhecimento da língua), do domínio de uso, área(s) de habilidade(s) linguística(s) e fluência.

Na próxima subseção, discutiremos questões concernentes à educação bilíngue no Brasil; versaremos sobre o panorama histórico do Brasil na seara de educação bilíngue, elencando as principais ações, leis e reformas em prol da construção de uma política linguística para a educação bilíngue no país.

1.2 Educação bilíngue

Vislumbrar uma educação que seja bilíngue requer ciência de “aspectos da história, da ideologia, da política e dos interesses individuais e coletivos da sociedade” (MELLO, 2010, p. 119). O tipo de programa que prevê o ensino de matérias do currículo em mais de uma língua foi desenvolvido no Canadá no ano de 1965 para que a população de crianças- majoritariamente de crianças falantes de inglês- pudesse aprender mais facilmente as duas línguas oficiais do Canadá (o inglês e o francês); instituíram-se, então, os programas de imersão bilíngue em várias escolas do Canadá, segundo Genesee (1987), onde a educação bilíngue surgiu “como uma resposta às demandas sociais das minorias linguísticas, em consequência dos movimentos de valorização da língua e da cultura francesa” (MELLO, 2010, p. 124).

Naquele cenário, reporta Mello (2010), a comunidade francófônica de Quebec representava a minoria, que, por meio de movimentos de conscientização em relação às desigualdades linguísticas e culturais vigentes no país, conseguiram dar visibilidade à importância do francês para o país, motivando a comunidade anglofônica a integrar o francês como L2 ao currículo escolar das crianças.

Em termos de terminologia, vários autores e pesquisadores usam diversas denominações para os vários programas e modelos de educação bilíngue. O próprio termo ‘educação bilíngue’ pode ter sentido abrangente e “caracterizar diferentes formas de ensino nas quais os alunos recebem instrução (...) Vários são os modelos e tipos de educação bilíngue” (MELLO, 2010, p. 120). Cavalcanti (1999) argumenta que o termo educação bilíngue é, geralmente, associado ao bilinguismo de escolha

(elite), que tem relação com as línguas de prestígio tanto internacional como nacionalmente (CAVALCANTI, 1999).

Cummings (2017) sugere que a sua proposta mais tradicional de abordagem linguística para a educação bilíngue, conhecida como 'bilinguismo aditivo' seja substituído pelo termo 'bilinguismo ativo', que considera a natureza dinâmica das práticas de linguagem bilíngue.

Por sua vez, Genesee (1998), postula que a abordagem de ensino que integra uma segunda língua com instrução acadêmica deve visar promover competência em duas ou mais línguas, usando ambas ou todas as línguas como meio de instrução para o desenvolvimento de parcelas significativas do currículo acadêmico. Megale (2019) faz menção à notoriedade do crescimento da importância do ensino de línguas adicionais, que têm sido compreendidas como bens culturais de muito valor no mercado linguístico; alude às inúmeras mudanças que vêm ocorrendo no âmbito do ensino de línguas no Brasil, considerado país marcadamente multilíngue, constituído por povos de diversas origens.

Ainda, segundo Megale (2019), seguindo-se à expansão da importância do ensino de línguas, há um crescimento significativo de escolas bilíngues que têm como meio de instrução línguas ditas de 'prestígio', como o inglês e o português, o alemão e o português ou o francês e o português; e conseqüente crescimento da Educação Bilíngue.

Em estudos relativos a escolas bilíngues e internacionais, faz-se importante trazer à tona, revela Amorim (2016), discussões sobre as políticas de regulamentação destas escolas. Abordaremos este tema em seção subsequente ao panorama histórico da Educação Bilíngue no Brasil, o qual trataremos a seguir.

1.2.1 Contexto histórico da educação bilíngue no Brasil

Sumariamente, discorreremos, nesta seção, sobre momentos representativos que marcaram a evolução do ensino de línguas no Brasil desde o período do governo Vargas até os dias atuais (2020). Machado, Campos e Saunders (2007) consideram três as fases conclusivas na história do ensino de línguas no Brasil: a Reforma Francisco de Campos, em 1931, a Reforma Capanema, em 1942 e a publicação da 1ª Lei de Diretrizes e Bases da Educação em 1961, as quais retratamos, a seguir:

A Reforma Francisco de Campos – Instituída no governo provisório de Vargas, quem criou um programa de reconstrução nacional que tinha como objetivo a necessidade de difusão do ensino público, pelo Ministério dos Negócios da Educação e Saúde Pública por meio do decreto nº 19.402 de 14 de novembro de 1930, a Reforma fazia parte de uma série de decretos e portarias da política nacional de educação dirigida pelo então ministro da educação Francisco Campos que havia reformado toda a estrutura do ensino no país na época. O ministro catedrático criou o Conselho Nacional de Educação, reorganizou a estrutura do ensino nas universidades e estrutura do ensino secundarista com o estabelecimento do currículo seriado, divisão dos anos acadêmicos em dois ciclos, dentre outras mudanças.

No âmbito das línguas estrangeiras (francês, inglês e alemão), a abordagem adotada para o seu ensino/aprendizagem foi o método direto, usado pela primeira vez oficialmente no país.

A Reforma Capanema – Encabeçada pelo ministro Gustavo Capanema, a Reforma, de mesmo nome, teve maior impacto na reestruturação da educação secundária, que previa práticas educativas centradas em valores morais e éticos, devido a política de nacionalização do ensino, em que mais de 2000 escolas das comunidades de imigrantes alemães e italianos no sul do país foram fechadas.

O Brasil, apesar de estar vivendo um momento político autoritário e centralista do Estado Novo, experimenta, no campo do ensino de línguas, a valorização das línguas clássicas e modernas, dentre elas o espanhol e o latim.

Primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) – A lei surgiu de um processo de discussão, a partir da rejeição do plano nacional de educação vigente no Estado Novo, em cujo texto, aprovado em congresso, ratificava o dever do Estado em traçar as diretrizes do sistema educacional, mas não o dever de educar, por ser dever da família; esta, por sua vez, poderia escolher dentre as escolas particulares uma opção para os filhos. No tocante ao ensino de LE, a sua obrigatoriedade foi retirada do Ensino Fundamental, então chamado 'Básico' e do Ensino Médio, então chamado 'secundário'.

A partir das considerações nesse tópico, no que concerne ao ensino de língua estrangeira nas escolas brasileiras no período histórico explicitado, observa-se que, segundo as autoras Machado, Campos e Saunders (2007), as ações implementadas, embora aventassem possibilidades promissoras nos documentos, na realidade os

problemas apareciam desde a falta de mão-de-obra qualificada e má aplicação dos métodos propostos ao relaxamento na obrigatoriedade de ensino; além da falta de recursos financeiros disponibilizados para investimento na área.

A nosso ver, a principal crítica que Machado, Campos e Saunders (2007) apontam com relação à LDB de 61, é a falta de compromisso com o sistema educacional público, pois justamente depois da implementação dessa LDB, houve um crescimento do prestígio, especialmente da língua inglesa e, conseqüentemente, aumento de sua oferta de ensino em âmbito privado. De fato, a partir da 2ª Guerra Mundial, o inglês cresceu em importância e a sua aprendizagem tornou-se almejada pela população urbana. Fato que, na visão de Machado, Campos e Saunders (2007), não se deve ao acaso; no período pós guerra, o Brasil dependia econômica e culturalmente dos EUA, o que determinou a necessidade de conhecimento da língua daquele país e anseio por parte da população urbana em aprendê-la.

Ainda longe de serem tempos de estudos linguísticos a partir de uma perspectiva pluricultural e multilíngue em prol de uma verdadeira educação bilíngue no Brasil, no período da 2ª guerra, os laços entre os Estados Unidos e o Brasil se estreitaram, na época dos governos de Roosevelt (EUA) e Getúlio Vargas (Brasil) com a Política da Boa Vizinhança, conforme indica Malhoit (2018). O interesse norte-americano inicialmente era fazer pactos com outras nações contra o nazismo alemão e o fascismo italiano. Os EUA então resolveram seduzir todos os países sul-americanos e conseguir consolidar o país como potência hegemônica; promoveram uma feira tecnológica em NY em 1939 e ali fizeram uma mostra de diversos aparelhos eletrônicos inovadores e, também, de bugigangas para diversos países incluindo o Brasil; houve transmissão de programas entre os dois países.

Os brasileiros que foram à feira, ficaram maravilhados com as novidades tecnológicas; voltaram cheios de ideias e com o modelo americano de vida '*American Way of Life*' na cabeça. Assim, a feira contribuiu também para a americanização da sociedade brasileira; conforme Galeano (2017), os oligopólios estrangeiros logo se apoderaram da indústria brasileira e da indústria de todos os países da América Latina. Na época nascia também o Zé Carioca, pois Walt Disney tinha sido mandado a uma missão diplomática para o Brasil e igualmente para vários outros países. O intuito era de ele conhecer a cultura local e criar personagens com características que agradassem o povo sul-americano e com as quais este pudesse se identificar; a missão era 'educar-politizar-divertir'.

Em 1942, de acordo com Malhoit (2018), Disney criou o longa 'Alô Amigos', no qual ilustra o encontro amigável das duas nações através dos personagens Zé Carioca e o Pato Donald. Disney buscou trazer o humor brasileiro à tona pois dizia-se que era mais fácil uma cobra fumar do que o Brasil entrar na guerra. Um detalhe curioso é que nos encontros dos personagens, durante o diálogo que mantinham, Zé Carioca, além de falar português, falava inglês fluentemente. (o americano queria isso mesmo: que o brasileiro aprendesse inglês para se comunicar facilmente com eles). Interesses capitalistas dos americanos, criações de Walt Disney e slogan de cobra fumando à parte, manteremos o foco da narrativa no 'falava inglês fluentemente'. Justamente é isso o que preconiza a educação bilíngue: falar inglês fluentemente. Observamos que a aspiração por ser bilíngue (português-inglês) já tem pelo menos uns 80 anos.

No entanto, em nosso entendimento, a manifestação do anseio representa uma realidade inquestionável e outra questão é a real existência, estruturação e reformulação de leis e políticas públicas em prol de uma educação bilíngue, o que até os dias atuais ainda não se concretizou no Brasil. Os problemas que permeavam o cenário da educação no Brasil de 1930, no tocante ao ensino de línguas, como "falta de recursos, despreparo dos educadores e material inadequado" (CARDOSO; COUTINHO; OLIVEIRA, 2018, p. 63) persistem, todavia, há esperança, pois vemos "ainda que tímida, (...) uma crescente na atenção dispensada às línguas estrangeiras" (MACHADO; CAMPOS; SAUNDERS, 2007, s/n); a exemplo, como expõem Cardoso, Coutinho e Oliveira (2018), seguem em uma tentativa de levar as questões relativas ao tema para as universidades para os cursos de graduação e pós-graduação; as autoras propõem, em se tratando de uma educação bilíngue de qualidade, levar em consideração o contexto de cada localidade e a idiosincrasia dos estudantes.

Diante do exposto, podemos observar a história e, à sua luz, interpretar o cenário atual (2020), percebendo o impacto que as mudanças instituídas no campo da educação, ao longo da história, especialmente no campo de ensino de línguas estrangeiras, têm trazido até o momento presente e, que, embora este não represente uma realidade almejada, dá-nos alento tomar conhecimento que profissionais, teóricos, pesquisadores não param de tentar resolver as questões pertinentes à área, tanto por meio de pesquisas quanto por meio de iniciativas de ações práticas. A esse respeito, Pinker (2020) pronuncia-se e declara que se não resolvermos de forma constante os problemas, eles voltam a nos rodear.

A continuação, na próxima subseção, trataremos das políticas linguísticas para a educação bilíngue no Brasil.

1.2.2 Políticas linguísticas para a educação bilíngue no Brasil

Rajagopalan (2001) declara, em seu artigo intitulado “*The Politics of Language and the Concept of Linguistic Identity*”, o valor e imprescindibilidade de evidenciar a questão das políticas linguísticas. Para o linguista, línguas são como bandeiras de lealdade e conceitos como os de ‘língua materna’, ‘fala nativa’, tão consagrados pelo tempo, devem ser abordados como questões políticas em vez de linguísticas; e conclui: “as próprias línguas (em oposição à ‘língua’ no sentido genérico ou abstrato) revelam (...) ser entidades políticas em vez de simples fatos linguísticos (RAJAGOPALAN, 2001, p. 26; tradução nossa)¹⁸.”

Ao considerarmos o panorama globalizado aludido por Rajagopalan (2001), no qual se percebe que as transações linguísticas são conduzidas em línguas misturas, mescladas, como o ‘franglês’ (*‘franglais’*) canadense, o ‘portunhol’ sul-americano e o ‘espanglês’ (*‘spanglish’*) norte-americano, logra-se entrever, segundo o linguista indiano (2001), que o desenvolvimento linguístico no mundo global tem tido um enorme impacto na identidade das línguas individuais, bem como na identidade dos falantes dessas línguas, porquanto as identidades não podem mais ser pensadas em termos de tudo ou nada, contrariamente à sabedoria reconhecida em linguística. Rajagopalan (2001) aponta a instabilidade e a mescla cultural como marcas desse mundo emergente, no qual constantemente temos que negociar as nossas identidades; mais precisamente, discorre o autor, na esfera de nossas identidades linguísticas, a questão se complica pelo fato de que algumas línguas, especificamente o inglês, tem desempenhado um papel hegemônico, ameaçando a existência de línguas minoritárias em todo o globo.

A ascensão do hibridismo linguístico fomentado pela globalização, de acordo com Calvet, em 1974; Brenzinger, em 1992; Phillipson e Skutnabb-Kangas, em 1995, citados por Rajagopalan (2001), e do lado oposto, a tendência igualmente por ela constituída, contribuíram para a predominância de algumas línguas em detrimento de outras, que, conseqüentemente, estão desaparecendo.

¹⁸ Do original: “(...) *languages themselves (as opposed to 'language' in its generic or abstract sense) reveal themselves, on close examination, to be political entities rather than simply linguistic facts*” (RAJAGOPALAN, 2001, p.26).

Diante do exposto, inspirados na concepção política intrínseca à própria língua de Rajagopalan (2001), e tendo em vista o cenário atual do mundo global (2020), partimos a elucubrações sobre políticas linguísticas existentes para a educação bilíngue no Brasil.

Savedra e Lagares (2012) declaram a existência do termo ‘Política Linguística’, que se define pela determinação de grandes escolhas referentes às relações entre línguas e determinadas sociedades; e do termo ‘Planificação Linguística’, como sendo a política linguística posta em prática e que representa um ato de autoridade. Os estudos sobre política linguística e planificação linguística são área de estudo e aplicação da Sociolinguística, Linguística Aplicada e do ensino de línguas.

Eni Orlandi da UNICAMP é apontada por Savedra e Lagares (2012), que fazem alusão as diferenças propostas pela autora para os termos ‘Política Linguística’ e ‘Política de Línguas’. De acordo com Orlandi (2007), as Políticas Linguísticas pressupõem teorias fundamentadoras e a existência das línguas como tal; já as ‘Políticas de Línguas’ têm um sentido político necessário, ou seja, a língua enquanto corpo simbólico político que se inclui nas relações entre sujeitos, na sua vida social e histórica, já se encontra impactada pelo político.

‘Estabelecer uma política linguística para o Brasil é tema especialmente relevante’ (SAVEDRA; LAGARES, 2012, p. 22). Outrossim, discorrem os autores, sobre as realidades atuais multilíngues, nas quais se observam conflitos gerados pelos diversos interesses em âmbito público, há a necessidade de responder a essas questões e, para tal, deve-se compreender essa realidade e intervir sobre as lutas ideológicas e de poder que envolvem as situações de contato de línguas, bem como criar meios de defender os direitos dos falantes e aprendizes de línguas.

A ‘virada político-linguística’, tal qual declara Oliveira (2007), segue na contramão, tomando caminho oposto ao dos paradigmas científicos de estudos de linguagem que buscam se constituir independentemente de fatores históricos ou sociológicos. Essa revolução na política linguística, que almeja criar teoria e conhecimento junto com os falantes e em constante diálogo com as suas aspirações, propõe uma estrutura de estudos linguísticos a partir dos falantes e suas lutas políticas. Nessa conjuntura, o papel do linguista é o de identificar essas comunidades de falantes, unir-se a elas e construir conjuntamente as novas teorias que nortearão a idiossincrasia pluricultural e multilíngue do século XXI. A saber:

A política linguística é a tentativa de estruturar os estudos linguísticos desde a perspectiva das lutas políticas dos falantes: as lutas tanto dos indígenas como dos imigrantes para a manutenção das suas línguas, a luta dos excluídos da cidadania pela desqualificação dos seus falares, a luta dos falantes para desenvolver novos usos para suas línguas. Ao linguista cabe identificar essas comunidades linguísticas, cada uma delas com suas histórias e estratégias políticas, e se aliar a elas, construir com elas, em parceria, as novas teorias que darão o tom no século XXI. Isso implica entender o funcionamento do poder, ou dos poderes (OLIVEIRA, 2007, p. 91).

Tendo em vista o crescimento do número de escolas bilíngues, Megale (2019) aponta a necessidade da existência de parâmetros legais que norteiem e regulem as instituições bilíngues; fato que se torna gradativamente mais urgente.

Em se tratando de educação bilíngue no Brasil, Moura (2010) menciona três contextos favorecidos por legislação oficial, apesar dos desafios; a saber: contexto de educação bilíngue de fronteira, indígena e de surdos. Entretanto, no tocante ao modelo de educação bilíngue de escolha, especificamente, não há leis e nem políticas públicas que o contemplem. Tão logo, segundo o autor, os objetivos, as orientações, os modelos e os tipos de programas em contexto de educação bilíngue de escolha podem variar de região para região.

“De acordo com o que é possível na legislação brasileira, cada escola adéqua sua proposta a sua realidade e comunidade” (BOLZAN, 2014, p. 12). A autora discorre sobre o tema e comenta que a legislação brasileira não prediz o modelo de educação bilíngue de escolha e não há políticas educacionais organizadas voltadas a este modelo.

Com relação à afirmação ‘o que é possível na legislação brasileira’, a autora refere-se ao que prevê a legislação brasileira para o Ensino Fundamental referente aos componentes curriculares; estes devem ser organizados em conformidade com uma Base Nacional Comum disposta nos Parâmetros Curriculares Nacionais e precisam ser ministrados por meio da língua oficial do país, no caso, o português. Há uma parte diversificada do currículo que as escolas (da rede privada) adaptam ao contexto local, incluem componentes curriculares ministrados em outra língua, aumentam a carga horária semanal e, assim, tornam o currículo bilíngue. Em contrapartida, no âmbito da Educação Infantil, as escolas (da rede privada) são mais livres para criarem os seus currículos; adotam modelos de imersão total – todo o

currículo é ministrado na segunda língua, ou parcial – a maior parte do currículo é ministrada na segunda língua e a outra parte é ministrada em português.

De fato, na visão de Souza (2005), o que se percebe no Brasil é um movimento das políticas linguísticas em função das demandas do cenário econômico. Existe um processo com quatro movimentos distintos: o econômico- que cria as demandas; a mobilização do mercado para atendê-las prontamente; a legislação educacional é modificada a fim de contemplar as mudanças; a concepção de condições para que escolas e universidades públicas atendam às demandas. O curioso, para não dizer desastroso, é que quando se chega ao último movimento, a demanda inicial já não é a mesma. As demandas mercadológicas são sempre muito rápidas e, segundo Souza (2005), nesse sentido, o que ocorre é uma disjunção entre o que o autor chama de a língua estrangeira do mercado e a língua estrangeira da escola.

Souza (2005) reitera que a questão da dicotomia responsável pela dissociação na concepção das línguas estrangeiras, mais especificamente o inglês, teve sua origem durante a ditadura militar, quando da implantação do ensino profissionalizante com a Lei 5.692/71, devido a uma redução de 12 para 11 anos no ensino obrigatório e drástica redução na carga horária de língua estrangeira.

O autor discorre sobre o panorama histórico do Brasil no que concerne o ensino de línguas estrangeiras modernas e o conjunto de leis, reformas e pareceres correlatos que o regulamentavam; bem como sobre as políticas internacionais que interferiam na economia e, conseqüentemente, nas políticas educacionais.

A partir das políticas educacionais vigentes desde a época da ditadura militar, far-se-á explanação em contexto do destino dado ao ensino das línguas estrangeiras modernas no Brasil a fim de estabelecer um esquema cronológico daquela época até os dias atuais. Voltando àquela disjunção das línguas, a de ‘mercado’ refere-se à língua estrangeira ensinada nas escolas e cursos privados, enquanto a língua da ‘escola’ diz respeito à língua estrangeira ensinada nas instituições públicas, escolas públicas.

Antes da década de 70, no período entre 1964 e 1968, o Brasil e os Estados Unidos firmaram doze acordos entre o Ministério da Educação e Cultura e a *Agency for International Development*, os acordos ‘MEC-USAID’, que ficaram vinculados a determinações de técnicos norte-americanos e, conseqüentemente, à submissão de diretrizes da escola ao mercado de trabalho, haja vista que o Brasil tinha recebido

apoio financeiro do governo estadunidense, por meio da Agência dos Estados Unidos para o Desenvolvimento Internacional - USAID e do BID - Banco Interamericano de Desenvolvimento.

A nova composição escolar resultou no surgimento da LDBN 5.692/71, que instituiu o ensino profissionalizante com vistas a atender o mercado, atingindo severamente a formação humanística e, por consequência, o ensino de línguas.

No início dos anos 70, de acordo com Souza (2005), a economia do país estava cada vez mais internacionalizada e à escola pública foi atribuída a incapacidade de ensinar línguas estrangeiras. O contexto vivido foi particularmente favorável à iniciativa privada que soube aproveitar a lacuna deixada pelo período de descaso para com o ensino de línguas nas escolas durante o Regime Militar e implantou e expandiu a sua rede de escolas de línguas; os famosos cursinhos de idiomas. A partir daí, estabeleceu-se uma duplicidade de sentidos para a língua estrangeira, especialmente o inglês; havia o inglês do mercado e o inglês da rede escolar pública.

Na iniciativa privada, como pontua Souza (2005), escolas terceirizaram o ensino de línguas a fim de evitar a perda de 'clientes' e trouxeram os cursos de idiomas para o interior de seu espaço; movimento de mercado que se observa comumente em dias vigentes. Outro movimento peculiar nesse sentido é o deslocamento do aluno, no contra turno e a cargo da escola, rumo às escolas de idiomas.

Ainda na década de 70, de acordo com dados de Souza (2005), foi criado o Programa de Linguística Aplicada da PUC-SP e a Associação de Professores Universitários de Língua Inglesa (ABRAPUI). Kleiman (1992) traz informações sobre os primeiros trabalhos de pesquisa acadêmica que versavam sobre aquisição de segunda língua. Os estudos teóricos fundamentavam-se na epistemologia estruturalista descritiva.

Durante os anos 70 e 80, os estudos intensificaram-se e programas e projetos foram criados. Em 1975, o mestrado em linguística da UNB; em 78, o Programa de Pós-Graduação em Língua Inglesa e Literaturas da UFSC, que se torna um centro de produção teórica; em 80, o Projeto de Inglês Instrumental em Universidades Brasileiras da PUC-SP, consoante as informações de Souza (2005). Nesse cenário, o ensino de línguas em âmbito universitário trilhava novos caminhos ao contrário do que acontecia em âmbito da educação básica nas escolas (os antigos 1º e 2º graus), que

continuavam com as velhas práticas, nos velhos caminhos; portanto, dissociadas das elaborações teóricas acadêmicas.

No final dos anos 80, foi criado o PIMEI – Projeto para a Melhoria do Ensino de Inglês; núcleos da UFRN, PUC-SP, UFRGS, UNB e UFAM ofereciam cursos modulares de atualização e de capacitação. Segundo Souza (2005), só a partir do final da década de 80 e início da década de 90, os trabalhos de pesquisa acadêmica começam a se transformar em política linguística.

Conquanto a constituição de 1988 tivesse sido aprovada com o advento da Nova República, as políticas linguísticas para línguas estrangeiras eram nulas e ações não foram tomadas para resolver a questão da dissociação entre os sentidos de línguas estrangeiras nos dois âmbitos explanados anteriormente; o da educação superior e o da educação básica. Souza (2005) indica que, por outro lado, houve um aumento no número de cursos de idiomas no final dos anos 80 e início dos anos 90. A realidade descrita por Souza seguirá sendo vivenciada nos anos vindouros.

Em 1996, a Lei de Diretrizes e Bases (LDB nº 9.394/96) foi promulgada pelo Congresso Nacional (Souza, 2005). Com relação às línguas estrangeiras, o texto previa, no Ensino Fundamental, a partir do 6º ano (antiga 5ª série), a exigência de oferta de uma língua estrangeira; e no Ensino Médio, de pelo menos uma obrigatória e outra opcional, a depender da escolha e possibilidades da instituição de ensino.

Lucena e Torres (2019) ressaltam a alteração dessa Lei em 2017, cujo texto determina a obrigatoriedade do inglês como língua estrangeira a ser ofertada pelas instituições de ensino na educação básica. A redação atual prevê a oferta do inglês como única língua estrangeira no currículo do ensino fundamental e, juntamente com o estudo obrigatório da língua inglesa nos currículos do Ensino Médio, a inclusão de outras línguas, de preferência o espanhol, porém em caráter optativo. Fato último que, segundo a autora, não faz sentido, uma vez que o Brasil está rodeado de países hispano-falantes (*hispano-hablantes*) e, portanto, nessa conjuntura, o espanhol deveria ser valorizado amplamente. Deixaremos, no entanto, essa questão do mérito do espanhol para outro momento mais oportuno e continuaremos com a retomada dos fatos cronológicos sobre leis e políticas públicas para o ensino de língua estrangeira no Brasil. Com a mudança na lei, o direito de escolha das instituições de ensino foi subtraído e o inglês legitima-se como língua hegemônica.

Diante dessa perspectiva, sinalizam Lucena e Torres (2019), a modificação da LDB que deveria potencializar a concepção de condições educacionais equitativas

para docentes e discentes, não seguiu nessa direção. As ações que foram instituídas não contaram com decisões da população das comunidades envolvidas; o papel que tiveram foi apenas de coadjuvantes nos processos de discussão acerca do documento. Nesse contexto, as autoras exprimem preocupação com as reformas legislativas educacionais recentes, posto que têm uma perspectiva *top-down* (de cima para baixo); elas impuseram o inglês, por efeito da lei, na Educação Básica.

A inquietação por parte das autoras deve-se ao fato de que as reformas educacionais podem oferecer subsídios para um ideal mercantilista que torna comum, normal nas escolas regulares os saberes úteis para o mercado, em vez de tornar comum os saberes relativos à valorização de cada comunidade na qual a escola se insere. Nesse caso, segundo Lucena e Torres (2019), a obrigatoriedade do inglês e sua legitimação como língua hegemônica são fatores que podem contribuir para um processo de mercantilização, como já esclarecido anteriormente quando tocamos o tema das demandas mercadológicas de Souza (2005). A esse respeito, conforme premissa de Paiva (1996), a língua inglesa pode ser comparada a uma mercadoria de alta cotação no mercado.

De acordo com Saviani (2019), o Decreto nº 2.306/97 regulamentou os dispositivos que se referem ao Ensino Superior e decretou a admissão aberta e franca das instituições educativas com fins lucrativos. O lado positivo é o fato de tornar explícito algo que já acontecia na sociedade de forma enrustida e a transparência nos critérios; o lado negativo é o fato de reforçar o viés de caráter mercadológico, que tudo permeia nos dias de hoje, próprio da iniciativa privada que busca o lucro, evidenciando a subordinação das políticas educativas a tal viés.

Na atual conjuntura, ao considerarmos o preceito de que o inglês passou a ser a língua global, em consonância com Souza; Borges; Silva; Rabelo (2015):

É inegável a expansão da Língua Inglesa no Brasil e no mundo devido à presença hegemônica dos Estados Unidos, e a marcante influência econômica e cultural. O Inglês tornou-se a linguagem global porque se tornou parte vital da economia, cultura e sociedades internacionais. Hoje é um passaporte para o mundo, desempenhando grande função em vários setores, não só no campo da ciência e da tecnologia, mas também no mundo dos negócios; é o idioma dos congressos, das convenções, da Internet; é a língua usada para a comunicação universal. Além disso, a economia faz do inglês a língua mais importante nas relações comerciais com parcerias no exterior (SOUZA; BORGES; SILVA; RABELO, 2015 p. 37).

Depreendemos que, muito embora o Decreto mencionado anteriormente refira-se especificamente à Educação Superior, podemos aplicar o seu postulado ao contexto educativo nos níveis da Educação Pré-escolar e Educação Básica das escolas privadas bilíngues, porquanto instituições educativas da iniciativa privada que crescem em número não apenas por todo o território brasileiro, mas por todo o mundo. O crescimento da oferta de escolas bilíngues é característico do mundo atual, como declara Garcia (2019).

Segundo Fortes (2013), tem crescido de forma significativa no Brasil, principalmente a partir do ano 2000, o número de escolas denominadas ‘bilíngues’ (português/inglês), especificamente na iniciativa privada de ensino. A autora declara que o Estado de São Paulo divulgou dados estatísticos da Organização de Escolas Bilíngues do Estado de São Paulo (OEBI), em 2013, sendo ao todo 119 instituições ditas bilíngues no Brasil, das quais 75 estão centralizadas na capital da cidade.

Mulon (2016) participa que o ensino bilíngue precoce tem se disseminado como prática comum nas escolas regulares no Brasil nas últimas duas décadas a partir da educação infantil e primeiros anos do ensino fundamental, bem como em outras escolas originariamente bilíngues.

Megale e Liberali (2016) apresentam o crescimento destas escolas no Brasil mediante tabela a seguir:

| ESTADO | Nº ESCOLAS | ESTADO | Nº ESCOLAS |
|--------------------|------------|---------------------|------------|
| Amazonas | 1 | Paraíba | 5 |
| Bahia | 14 | Pernambuco | 7 |
| Distrito Federal | 13 | Piauí | 1 |
| Espírito Santo | 1 | Paraná | 23 |
| Goiás | 1 | Rio de Janeiro | 20 |
| Maranhão | 2 | Rio Grande do Norte | 2 |
| Mato Grosso | 1 | Rio Grande do Sul | 4 |
| Mato Grosso do Sul | 4 | Santa Catarina | 15 |
| Minas Gerais | 4 | São Paulo | 104 |
| Pará | 2 | | |

Tabela 1: Relação de Escolas Bilíngues no Brasil em 2016
Fonte: Megale e Liberali (2016)

Constatamos, diante desse panorama, um crescimento de quase 100% no número de escolas bilíngues no Brasil de 2013 a 2016, segundo depreendemos dos dados das fontes supracitadas e, apesar de observarmos cifras inferiores no Nordeste quando comparadas aos números na capital paulista, verificamos que os estados nordestinos marcam a sua presença na seara bilíngue.

Embora o crescimento das instituições bilíngues seja de considerável grandeza, não há legislação oficial que regule as escolas bilíngues, ficando a organização do funcionamento destas a cargo da própria instituição, conforme Andrade (2019). Megale (2018; 2019) indica um crescimento significativo das escolas bilíngues que têm como língua de instrução o português e o inglês ao mesmo tempo que pontua a urgência de parâmetros legais que regulamentem e norteiem essas escolas e a consequente necessidade de formação de professores que atuem nesse cenário. Ademais, há uma carência de pesquisas na área que respaldem a compreensão desse fenômeno, adiciona a autora.

Ainda, segundo Megale (2018; 2019), apesar de não haver uma lei específica em âmbito nacional e regulamentação clara para o funcionamento de escolas bilíngues no país, os estados de Santa Catarina e Rio de Janeiro lançaram documentos oficiais em 2013 e 2016. Os documentos estabelecem normas para guiar a oferta da educação bilíngue em escolas de educação básica e afirmam em suas premissas que é dever da escola oferecer disciplinas e atividades na língua estrangeira adotada pela instituição e, neles, a essas disciplinas seria designado um período complementar, além das horas-aula exigidas em lei para a educação básica brasileira. O que foi proferido seria promissor e traria quietude e ares de esperança para a esfera da educação bilíngue no Brasil, não fossem as incongruências e contradições contidas em tais documentos, consoante a declarações de Megale (2019). A autora pontua uma inconsistência no texto dos documentos no que se refere ao uso das línguas nas escolas bilíngues e informações imprecisas sobre o funcionamento destas escolas. Somado a isso, questiona, a despeito de uma maior extensão na carga horária, o papel do inglês dentro da escola; se o inglês é ensinado somente como matéria ou como língua de instrução para outras matérias.

Fortes (2013) realizou um levantamento de documentos do MEC e dos conselhos escolares referentes ao ensino dito bilíngue e verificou que há dois pareceres; um do Rio de Janeiro e outro de São Paulo. O Parecer CME N° 135/2008 (SP), que trata do funcionamento de escolas de educação infantil bilíngue; e o Parecer

CME Nº 01/2007 (RJ), que apresenta considerações sobre a viabilidade de autorização das escolas bilíngues de educação infantil. Em ambos os documentos, de modo análogo, o discurso político-educacional, nos quais circulam imagens da língua inglesa, apresenta-se ancorado nas discursividades do mercado, fomentando sentidos de necessidade, de sucesso, internacionalidade, globalização; e é transpassado por sentidos de coexistência de várias línguas. Mediante análises, Fortes (2013) nos proporciona uma reflexão sobre as políticas linguísticas envolvidas no processo de registro do acontecimento do ensino bilíngue na memória que se constitui pelo contexto histórico do ensino de línguas estrangeiras no Brasil.

Na seguinte subseção, abordamos as teorias sobre ensino/aprendizagem de línguas, elencando seus principais expoentes; seus pilares norteadores e princípios subjacentes.

1.3 Abordagens teóricas de ensino/aprendizagem de línguas

Em se tratando de teorias do ensino de línguas estrangeiras, cabe-nos, a priori, antes de discorrer sobre os principais aspectos caracterizadores de cada tipo de abordagem, apontar as concepções de linguagem e de sujeito que lhes serviram de base e fonte de inspiração. Em nosso contexto específico, essas concepções situam-se no eixo epistemológico cognitivista.

Moraes (2012) destaca as três principais concepções de linguagem: a) linguagem como representação de mundo e expressão do pensamento, advinda dos gregos e dos romanos; b) linguagem como comunicação, segundo o behaviorismo e inatismo; c) linguagem como interação, presente nas teorias de Vygotsky (sociointeracionismo), Bruner (interacionismo pragmático) e de De Lemos (interacionismo com viés psicanalítico, preservando a ciência da natureza estruturalista de sua concepção de língua e linguagem).

Compõe nosso entendimento que as correntes teóricas, a partir das quais a língua, quer seja vista como conjunto de hábitos, comportamentos e sua aprendizagem ora 'correta', ora 'incorreta', recompensada ou punida, condicionada por reflexos, por meio de repetição; quer seja adquirida naturalmente e em completude; ou, se por outro lado, dos prévios arrazoados escape e conduza-se pelo viés das relações engendradas entre linguagem e sujeito, mediadas pelo 'outro', estrelando o espaço dialógico na cena, dota-nos de saberes para participar nas noções teóricas, reafirmando a pauta da importância de uma corrente e de todas em

nossa trajetória hoje, sem, contudo, deixar de perceber a língua e apreciá-la em seu curso de aquisição.

Seguindo a linha elencada, no tocante às teorias em aquisição, temos que pesquisas na área são orientadas por três correntes teóricas, a saber: o Behaviorismo-Estruturalismo (Skinner, Watson, Bloomfield, Lado); o Inatismo (Chomsky, Krashen) e os Interacionismos (Vygotsky, Bakhtin, De Lemos). Nenhuma das três, entretanto, ocupa-se da aquisição de L2 ou LE propriamente, mas ofereceram as bases para que estudos na área encontrassem norte e se desenvolvessem, marcando avanços no cenário da história do ensino de línguas.

Nessa esfera, denota-se importante salientar que, independentemente das visões e das concepções de sujeito e de linguagem, as diferentes teorias podem contribuir com aspectos distintos na compreensão do processo de aquisição de L2, uma vez que a metodologia engloba técnicas e estratégias relacionadas às diversas teorias.

No que diz respeito às abordagens teóricas de ensino/aprendizagem de línguas, com relação ao período histórico anterior ao século XX, Celce-Murcia (2001) alude aos dois tipos de abordagens à disposição para o ensino de línguas; um referia-se a fazer os aprendizes usarem a língua (falar a língua e entendê-la) e o outro, fazer os aprendizes analisarem a língua (aprender as regras gramaticais). No século XVII, com a ascensão das línguas europeias em detrimento do latim clássico, o foco dos estudos linguísticos voltou-se à utilidade em vez da análise. Nesse período, de acordo com a autora, Comenius, um teórico e professor tcheco, trouxe à luz uma abordagem indutiva para o aprendizado de línguas, cujo objetivo era o de ensinar o uso e não a análise da língua a ser ensinada/aprendida. No entanto, ainda segundo Celce-Murcia (2001), no início do século XIX, o estudo sistemático da gramática do latim clássico assumiu a liderança uma vez mais nas escolas e universidades europeias; o período retrata a abordagem analítica de tradução (*“Grammar-Translation Approach”*) estabelecendo-se, consolidadamente, como método de ensino não apenas de latim, mas também de línguas modernas.

Antes de continuar discorrendo sobre abordagens e métodos, parece-nos apropriado deixar claro o nosso entendimento desses dois conceitos. Uma abordagem é “um conjunto de hipóteses correlatas que tratam da natureza da língua e da natureza do ensino da língua (...). Refletem um modelo ou paradigma de pesquisa, uma teoria”

(ANTHONY, 1963, p. 1; tradução nossa)¹⁹. Já por método, entende-se “um conjunto de procedimentos” (ANTHONY, 1963; tradução nossa)²⁰ com “uma abrangência mais restrita” (LEFFA, 1988, p. 2).

Destarte, prosseguimos conduzindo a nossa explanação sobre as principais teorias e seus principais expoentes e pilares orientadores; antes, porém, reafirmamos que esse breve prelúdio nos fornece embasamento histórico referente ao ensino/aprendizagem de línguas e, por sua vez, correlaciona-se estreitamente com o nosso objeto de estudo, porquanto contribui para o nosso entendimento sobre os rumos do ensino/aprendizagem de línguas e seus caminhos percorridos no mundo.

Nesta subseção, começamos com a abordagem da Tradução e finalizamos com uma proposição de integração de abordagens mais em voga na atualidade, a seguir:

- A abordagem da Tradução ou abordagem da Gramática e Tradução - Inspirou o método da Tradução ou método da Gramática e Tradução, muito embora, tradicionalmente, tanto a abordagem como o método chamavam-se método. Conforme Leffa (1988), essa abordagem surgiu no período renascentista do interesse pelas culturas grega e latina e, apesar das inúmeras críticas recebidas, o seu método continua sendo usado até os dias atuais no ensino de línguas. Basicamente é uma extensão da abordagem usada no ensino das línguas clássicas para o ensino de línguas modernas (CELCE-MURCIA, 2001, p.6). Os principais pilares dessa teoria são: a. a instrução se dá na L1 do aluno; b. o foco reside na forma e conhecimento das regras da língua; c. exercícios de memorização de palavras e tradução.

- Método Direto – Apesar de ter nome de método, trata-se de uma abordagem. Surgiu como uma reação à abordagem da Gramática e Tradução, devido a suas falhas em produzir aprendizes capazes de se comunicar na língua estrangeira que tinham aprendido (CELCE-MURCIA, 2001, p.6). Dentre as premissas mais importantes, estão: a. a instrução na língua alvo e não na L1; “a língua materna do aluno e a tradução devem ser abolidas da sala de aula” (CONEJO, 2007, p.1238); b. imagens e ações são usadas em vez da tradução; c. a gramática é aprendida indutivamente; d. o foco está na língua oral, mas a escrita deve ser trabalhada, bem como as quatro habilidades linguísticas (compreensão auditiva, fala, leitura e escrita).

- Abordagem de Leitura – Surgiu como uma reação aos problemas do Método Direto, como falta de professores com “pré-requisitos linguísticos exigidos

¹⁹ Do original: “(...) I view an approach (...) as a set of correlative assumptions dealing with the nature of language and the nature of language teaching (...)” (ANTHONY, 1963, p.1).

²⁰ Do original: “(...) a set of procedures” (ANTHONY, 1963, p.2).

(fluência oral a boa pronúncia) ou por não possuir a resistência física necessária para manter a ênfase na fala durante várias horas diárias” (LEFFA, 1988, p.7). Nesse cenário, a leitura foi considerada como a habilidade mais adequada para se ter em uma língua estrangeira (CELCE-MURCIA, 2001, p. 6), apesar das veementes críticas que sofreu nos EUA e no mundo, principalmente no tocante à “premissa de que se pudesse desenvolver uma só habilidade para fins específicos” (LEFFA, 1988, p.10). Os princípios norteadores são: a. a leitura é a única habilidade linguística trabalhada; b. gramática e vocabulário são usados para a compreensão de textos; c. a tradução volta a ser trabalhada.

- Abordagem Áudio-Lingual - Do início até meados do século XX, Conejo (2007) aponta o surgimento do estruturalismo na Europa e Estados Unidos, alavancado pelas contribuições do linguista Ferdinand de Saussure à linguística. A partir daí, segundo Conejo (2007), Bloomfield, “conhecido por sua concepção materialista, mecanicista e comportamentalista dos fatos da linguagem” (CONEJO, 2007, p. 1236), por sua vez influenciado pelo Behaviorismo de Skinner, fundamentado na teoria do estímulo-resposta, descreve a língua como um conjunto de hábitos (comportamentos) adquiridos por meio de condicionamento e a aprendizagem de uma língua como “a aprendizagem de qualquer outra modalidade(...), mediada em termos do número de vezes que uma resposta determinada foi produzida e reforçada” (CONEJO, 2007, p. 1238). Nesse berço, desenvolve-se a Abordagem Áudio-Lingual (*Audiolingualism*), também conhecida como Áudio-Oral e, segundo Conejo (2007), teve sua base nos pressupostos do Método do Exército (no qual se percebe a influência da linguística de Bloomfield), implementado pelo exército durante a segunda guerra mundial, devido à necessidade de se aprender rapidamente um idioma estrangeiro. Um dos métodos inspirados nessa teoria é o método Linguafone (livro com instruções de uso e discos); os aprendizes ouviam diálogos situacionais e repetiam exaustivamente até a sua plena memorização. No Brasil, em meados dos anos 50, esse método foi muito utilizado pelos aprendizes de LE, que repetiam as frases prontas como papagaios. Sabemos de relatos de pessoas que aprenderam inglês por esse método e ao viajarem e serem expostas a situações reais de vivência da língua, as quais exigiam interação, reflexão e uso de habilidades comunicativas só sabiam repetir aquelas frases prontas, sem autenticidade. Faltava-lhes “competência estratégica - saber como usar a língua para se comunicar” (LEFFA, 1988, p.21) Os principais sustentáculos da abordagem são: a. foco na fala, a forma oral precede a

forma escrita; b. execução de várias atividades e repetições; c. foco na forma e não no significado; d. necessidade de extinção do erro, que deve ser evitado a todo custo.

- Abordagem Cognitiva – Surgiu como reação às características Behavioristas da Abordagem Áudio-Lingual. De acordo com Celce-Murcia (2001), essa abordagem foi influenciada pela psicologia cognitiva de Neisser e linguística de Chomsky. As principais diretrizes são: a. o aprendizado da língua é visto como aquisição de regras e não formação de hábito; b. a instrução é individualizada; c. a leitura e a escrita são tão importantes quanto a fala e a compreensão auditiva; d. erros são vistos como inevitáveis e devem corroborar o processo de aprendizado.

- Abordagem Afetivo-Humanística – A falta de contemplação das questões afetivas tanto na abordagem Áudio-Lingual quanto na Cognitiva, conforme Celce-Murcia (2001), gerou uma reação que desencadeou o surgimento da abordagem Afetivo-Humanística. Os seus principais pilares orientadores são: a. ênfase no respeito ao indivíduo; b. ênfase na comunicação significativa para o aprendiz; c. a instrução envolve muito trabalho em pares e grupos, sendo a interação e apoio dos pares essenciais ao processo de aprendizagem; d. o professor é facilitador da aprendizagem; e. a atmosfera da classe é mais importante do que métodos e materiais; f. o processo de aprendizagem é visto como uma experiência de auto-realização.

- Abordagem Baseada na Compreensão – Conhecida igualmente como abordagem Natural (LEFFA, 1988); foi uma expansão da pesquisa em aquisição de L1 que, segundo Celce-Murcia (2007), conduziu metodólogos de línguas, como Krashen, Terrell a pressupor que o processo de aquisição de L2 ou LE era muito similar ao processo de aquisição de L1. Os pressupostos de maior envergadura são: a. a habilidade de compreensão auditiva é muito importante e vista como uma habilidade básica que embasará todas as outras; b. os aprendizes progredem ao serem expostos a um *input* significativo que esteja um passo à frente do seu nível de competência. C. a correção de erros é vista como desnecessária e contraproducente.

- Abordagem Comunicativa – De acordo com o que postula Conejo (2007), seria a partir dos conceitos de Chomsky sobre competência e desempenho que teria nascido e se desenvolvido o conceito de competência no ensino de línguas e dele teria derivado a noção de competência comunicativa na abordagem Comunicativa; no entanto, entendemos que a noção de competência Chomskiana volta-se fortemente à dimensão inata e biológica, diferindo, portanto, da acepção de competência

comunicativa dentro do contexto de Abordagem Comunicativa. A abordagem Comunicativa (AC), segundo Borges (2009) surgiu a partir do movimento comunicativo (MC) que deu origem, em meados dos anos 80, conseqüentemente, ao termo Ensino Comunicativo de Língua (ELC). Nessa perspectiva, na seara de ensino/aprendizagem de língua estrangeira, o objetivo passa a ser levar o aprendiz a adquirir essa competência. Hymes foi o autor que primeiro lançou mão do termo ‘competência comunicativa’, de acordo com Borges (2009), e, a partir dele, o uso do termo se difunde entre a comunidade acadêmico-científica. Ainda, segundo a autora, Hymes discorda das ideias de Chomsky, porquanto este aborda a questão da competência como sendo uma questão linguística, a gramática da língua; e o desempenho como sendo o uso linguístico. Para Hymes, contudo, a competência também envolvia o uso da linguagem, que correspondia à gramática e ao uso da língua. As principais críticas dentro do MC referem-se, primeiramente, ao conceito de ‘comunicação’; Borges (2009) indica o surgimento do termo ‘comunicacional’ proposto pelo linguista indiano Prabhu, para quem, a noção de comunicação é diferente. Outra crítica à visão comunicativa, segundo Borges, refere-se a que o entendimento de competência linguística nela contida é menos complexa que na visão de Prabhu, quem a percebe como objetivo primordial na pedagogia do ensino de línguas. Como princípios norteadores apontamos: a. o foco reside na comunicação, tida como essencial; b. exercícios estruturais são desprezados; c. o ensino é espiralado, os aspectos linguísticos são estudados dos mais simples para os mais complexos, segundo Leffa (1988) e “a língua é analisada não como um conjunto de frases, mas como um conjunto de eventos comunicativos” (LEFFA, 1988, p. 19); d. o aprendiz é guiado para descobrir através de reflexão e elaboração de hipóteses sobre o funcionamento da língua.

- Abordagem do Ecletismo de Princípios – Conhecida também como ‘ecleticismo inteligente’ (LEFFA, 1988) ou, em inglês, ‘*Principled Eclecticism*’. Entendemos essa abordagem como a abordagem da adaptabilidade de princípios e métodos, ou seja, trata-se de uma abordagem que prevê a convivência de várias abordagens e métodos adaptáveis ao contexto de ensino e objetivos, necessidades e estilos de aprendizagem. De acordo com Taylor (s/ano), a abordagem do Ecletismo de Princípios surgiu em meados dos anos 90 e seus expoentes são J. Dean Mello e Douglas Brown. As proposições de maior destaque da abordagem são: a. integração

de princípios novos e antigos; b. fomento à autonomia do aprendiz; c. incentivo à motivação; d. o método deve adequar-se ao aprendiz.

Rege nosso entendimento, enquanto profissionais pesquisadores-docentes, desta forma, a disponibilidade de uma vasta gama de princípios e métodos acerca do ensino/aprendizagem de línguas, no sentido que, visando alcançar resultados positivos e progressivos na área, devemos tirar proveito de nosso conhecimento e experiência e potencializar o processo de ensino/aprendizagem de L2 por meio da adaptação de todo e qualquer método, orientado por toda e qualquer teoria, ao contexto de atuação no qual estamos inseridos.

Isto posto, prosseguimos com foco na aquisição de L2; discutiremos os construtos de aquisição e aprendizagem, interlíngua, transferência, interferência, mudanças de códigos e empréstimos linguísticos.

1.4 O Processo de aquisição da segunda língua

Na esfera de aquisição de L2, (doravante ASL), em inglês ‘*SLA–Second Language Acquisition*’, há inúmeras teorias, hipóteses e modelos (PAIVA, 2014 p. 10); só em sua obra “Aquisição de Segunda Língua” a autora faz menção a mais de vinte. Nesta subseção, ocupamo-nos de discorrer sobre as hipóteses de Krashen (1981; 1982, 1983, 2008), Corder (1981), Song (2018), Long (2007) e Stam (1998, 2006, 2007), dando vista a suas premissas e seus aportes à área. Isto posto, sob a égide dos construtos gerativistas em aquisição de L1, os pressupostos da teoria de Krashen encontram alicerce e fundamentam-se. Com o intuito de compor uma “coerente teoria de aquisição de segunda língua” (KRASHEN, 1982, p. s/n; tradução nossa)²¹, o linguista propõe um conjunto de cinco hipóteses, sobre as quais discorreremos brevemente, a seguir:

1. A distinção entre aquisição e aprendizagem

Segundo Krashen (1982), esta hipótese refere-se às duas formas de desenvolvimento de uma segunda língua por um indivíduo adulto; as formas são distintas e independentes. A partir das noções gerativistas de competência e desempenho, Krashen desenvolveu a dicotomia de aquisição e aprendizagem. A aquisição, de acordo com o autor (1982), é um processo semelhante à forma como as crianças desenvolvem sua habilidade na primeira língua; trata-se de um processo

²¹ Do original: “ (...) *coherent theory of second language acquisition* (...)” (KRASHEN, 1982, p. s/n).

subconsciente. Em contrapartida, o processo de aprendizagem é mediado por um conhecimento que Krashen chama de 'formal'; é o aprendizado consciente ou 'Monitor' – gramática consciente. Os dois processos não seguem sequências idênticas.

Nessa esfera, o autor considera aspectos de aptidão, que, segundo ele, relacionam-se diretamente à aprendizagem consciente da segunda língua e fatores de atitude, relativos à variável afetiva e que se relacionam à aquisição subconsciente da segunda língua. Ambas relacionadas ao progresso linguístico de um indivíduo adulto referente à segunda língua.

2. A Hipótese da Ordem Natural

Krashen (1982) aponta que a Hipótese da Ordem Natural prevê uma ordem sequencial previsível para a aquisição de estruturas gramaticais de uma língua. Apoiado em seus estudos e pesquisa de Sferlazza, Feldman, and Fathman no ano de 1976 e de Kayfetz-Fuller no ano de 1978, constatou que a ordem de aquisição da segunda língua não seguia a mesma ordem de aquisição da primeira, mas que havia semelhanças na aquisição de ambas. Segundo Krashen (1981), o processo de aquisição da segunda língua pela criança é muito similar ao processo de aquisição da língua materna. Trata-se de um processo que requer interações significativas na língua alvo, comunicação natural – na qual os falantes não estão preocupados com a forma de seus enunciados, mas com as mensagens transmitidas e a compreensão. Para tanto, o autor apresenta evidência psicológica e neurológica que embasa a hipótese de um estágio precoce na aquisição da segunda língua, o qual envolve a participação do hemisfério direito do cérebro.

3. A Hipótese do Monitor

A Hipótese do Monitor prevê que a aquisição e a aprendizagem são usadas de forma muito específicas, cada um destes conceitos funciona de forma diferente. Krashen (1982) indica que a aquisição principia os nossos enunciados na segunda língua e é responsável pela fluência; já a aprendizagem tem apenas a função de Monitor ou editor de nossos enunciados. "A aprendizagem entra em cena só para fazer as mudanças na forma de nossos enunciados, depois de terem sido produzidos pelo sistema de aquisição" (KRASHEN, 1982, s/n; tradução nossa)²².

4. A Hipótese do Input

²² Do original: "Learning comes into play only to make changes in the form of our utterance, after it has been "produced" by the acquired system" (KRASHEN, 1982, p. s/n).

Para Krashen (1982), esse trata-se do conceito mais relevante para a aquisição de segunda língua; porquanto guia o entendimento de como adquirimos a linguagem, referindo-se, dessarte, à aquisição e não à aprendizagem. Outra premissa importante da hipótese é que nós adquirimos estruturas linguísticas que estão um pouco além do nosso nível de competência com a ajuda do contexto e informações extralinguísticas. Ademais, a fluência na fala, segundo o linguista (1982), é alcançada mediante a provisão de *input* compreensível e a habilidade de produzir língua simplesmente surge, não é ensinada diretamente; somente a partir do *input* compreensível a “real aquisição” (KRASHEN, 1982) acontece.

5. A Hipótese do Filtro Afetivo

A referida hipótese prenuncia a relação de variáveis afetivas com o processo de Aquisição de L2. Fatores afetivos, como motivação, autoconfiança e ansiedade podem definir o sucesso em aquisição de L2 (KRASHEN 1981, 1982). Em outras palavras, um indivíduo motivado, autoconfiante e com baixa ansiedade terá um filtro afetivo baixo, o que permitirá que o *input* chegue e se conecte ao DAL, desse modo, resultando em competência adquirida. Por outro lado, se o indivíduo não se apresenta motivado, autoconfiante e é ansioso, o filtro afetivo dele é alto, bloqueando o acesso do *input* ao DAL, impedindo que o processo de aquisição aconteça.

No que tange ao universo da criança bilíngue, foco do nosso estudo, Krashen (1982) preconiza que talvez a descoberta mais importante dos pesquisadores no âmbito da aquisição da segunda língua seja a premissa de que adquirir uma segunda língua não é uma simples questão de ‘saber regras’. Segundo o autor, a verdadeira competência na segunda língua é um conhecimento subconsciente, semelhante ao conhecimento de uma primeira língua. Nesse cenário, o *input* compreensível tem papel essencial; para Krashen, aludido por Paiva (2014), a condição necessária para que a aquisição aconteça, em crianças ou adultos, é o *intake* (absorção do *input*); para tanto, “a principal função da sala de aula de L2 é prover *intake* para a aquisição” (KRASHEN, 1981, p.101; tradução nossa)²³. Sem nunca ter de fato ‘aprendido’ as regras gramaticais ou ter que pensar nelas enquanto produzem ou entendem a segunda língua, declara Krashen (1982), os usuários competentes, tanto da língua nativa quanto da segunda língua, usam as regras gramaticais muito bem, apesar de que, em muitos casos, esse processo nunca se dá de forma consciente.

²³ Do original: “(...) *the major function of the second language classroom is to provide intake for acquisition (...)*” (KRASHEN, 1981, p. 101).

Em sua obra '*Language Education: Past, Present and Future*', Krashen (2008) discorre sobre o ensino de línguas e teorias que vigoraram no passado, como a 'Hipótese da construção de habilidades/competências' (*Skill-Building Hypothesis*), que apregoava o aprendizado de uma língua primeiro aprendendo sobre ela e logo praticando as regras aprendidas na produção linguística. Posteriormente, os tempos são marcados pelo surgimento da 'Hipótese da Compreensão' (*Comprehension Hypothesis*), caracterizada pela visão de que o processo de aquisição de uma língua se dá quando mensagens são entendidas e, igualmente, caracterizada pelos estágios preliminares de aplicação destas mensagens. Na visão de Krashen (2008), os métodos de ensino baseados em *input* compreensível (*comprehensible input*) segregaram o ensino dos conteúdos. Em suas próprias palavras, o autor espera um claro entendimento da 'Hipótese da Compreensão' para o futuro, uma vez que, como já anteriormente referenciado, o *input* compreensível é, para ele, imprescindível à aquisição.

Nesse sentido, Krashen (1983) coloca que, ao receber uma quantidade significativa de *input* compreensível, o DAL é estimulado e iniciado, provocando um 'ruído' (*din*) na cabeça, destarte, levantando outra hipótese em aquisição de L2, que é o 'ruído na cabeça' (*the din in the head*). Entende-se o 'ruído' como o zunido que a língua produz na mente do indivíduo, segundo relatos trazidos pelo autor, predisponibilizando-o ou habilitando-o a adquirir a L2.

Na visão de Corder (1981), o processo de aprendizagem de uma L1 é bastante diferente do da L2. O teórico postula que algumas estratégias adotadas pelo aprendiz de L2 são substancialmente as mesmas por meio das quais a L1 é adquirida, não implicando dizer, contudo, que o curso ou a sequência da aprendizagem é a mesma nos dois casos. No cenário de aquisição de L2, outra hipótese considerada entre teóricos foi a chamada "teoria da Interlíngua" (PAIVA, 2014). Discorreremos, a seguir, sobre essa teoria, comentando e analisando os seus pressupostos.

Em se tratando de aquisição de segunda língua, o termo interlíngua, também denominado 'sistemas de interlíngua' (*interlanguage systems*) Lightbown e Spada (1999); Stam (2007) desperta interesse e, a nosso ver, sua abordagem torna-se imprescindível, portanto, requerendo exame. O termo 'interlíngua' sugere à primeira vista tratar-se de uma língua, entretanto, sua acepção, sucessiva à investigação, no nosso parecer, confere-lhe a natureza de um processo, período ou estágio pontual em

que o aprendiz de L2 usa recursos linguísticos da L1 e da L2, de modo idiossincrático, em seu intuito comunicativo.

No processo de bilinguismo, o desenvolvimento de uma interlíngua é um dos fenômenos que ocorrem, conforme postula Alturo (2016); 'há ainda a transferência entre línguas, as competências de código mesclado e alternância de código'. (ALTURO et al., 2016, p. 4). Nessa perspectiva, entendemos a importância dos fenômenos mencionados para a nossa pesquisa.

Comporá esta subseção a narrativa de uma história real, a partir da qual analisamos e discutimos os pressupostos teóricos pertinentes. Os protagonistas são filhos da autora da presente dissertação e a observação e a análise foram realizadas há uma década pela própria mãe.

Dois irmãos, de 5 e 6 anos, com inglês como L1, nascidos nos Estados Unidos, onde frequentavam escola regular, vieram morar no Brasil e, conseqüentemente, iniciou-se processo de aprendizagem do português. Recém-chegadas, as crianças falavam inglês e, muito embora demonstravam entender o português, durante um período aproximadamente de quatro meses, ao se comunicarem em português, podia-se perceber o surgimento da 'Interlíngua' de forma autêntica. Lançavam mão de estruturas linguísticas em português, com uma visível influência do inglês:

- (a) *Eu fui na dela casa*
- (b) *Tá com açúcar ou com- sem açúcar?*
- (c) *Tá indentro; botei indentro.*
- (d) *O que é isso pra?*
- (e) *Eu sei ela.*
- (f) *Frante, I want frante.*

Destacamos a curiosidade que esse estágio efêmero, ponte entre as línguas, suscita em nós, falantes bilíngues e pesquisadores-docentes. Presenciar situações de produção de interlíngua constitui privilégio e é, sem dúvidas, enriquecedor, principalmente em contexto informal, em tempo real e de forma espontânea. Por não representar o foco de nossa pesquisa, procedemos apenas com uma breve explanação do construto de interlíngua e seus principais pilares e teóricos que se dedicaram a estudá-lo, articulando, para fins de análise, a teoria abordada à exemplificação contida na narrativa apresentada.

Sobre as origens e o conceito de interlíngua, Tarone (2012) pontua que a ideia geral de que a língua do aprendiz de L2 é um sistema linguístico autônomo, diferente da L1 e da L2, foi tratada por três teóricos quase que simultaneamente: Nemser, em 1971; referia-se à língua do aprendiz como sendo um '*approximative system*' (sistema aproximativo); Corder, em 1967 e 1981, chamou-a de '*transitional competence*' (competência transitória) e Selinker, que em 1972, cunhou o termo '*interlanguage*' (interlíngua).

Selinker (1972), em seu artigo '*Interlanguage*', demonstrou os fatores pertinentes ao processo de aprendizagem de segunda língua a partir da análise comparativa de três sistemas linguísticos: (I) a língua materna; (II) a competência do aluno na segunda língua, sua língua intermediária (interlíngua) e (III) o sistema da língua alvo. Os processos descritos pelo autor no estudo respondem pela diferença entre a interlíngua do aluno e sua competência desejada na língua alvo. Conforme Selinker (2013), embora ele tenha levantado a hipótese da interlíngua, já havia indicadores da noção de interlíngua (doravante IL) de forma oculta e não identificada em muitas obras sobre aquisição de segunda língua (doravante SLA). Corder (1981), por sua vez, usou o termo '*idiosyncratic dialects*' (dialetos idiossincráticos) para referir-se à IL. Dentre os dialetos propostos em seu estudo, está o que ele chamou de dialeto do aprendiz de segunda língua. Sobre tal dialeto Corder aponta características peculiares: é regular, sistemático, significativo, tem gramática e é, descritível, por princípios, em termos de conjunto de regras, um conjunto parcial de regras das quais é um subconjunto de regras do dialeto social alvo. O dialeto é instável e não constitui 'língua', segundo o autor, porquanto suas convenções não são partilhadas por um grupo social, nem tampouco suas orações são interpretadas facilmente por falantes nativos do dialeto alvo. A fim de enfatizar a natureza instável de tais dialetos, Corder propõe a terminologia alternativa de '*transitional dialect*' (dialeto de transição).

À medida que os aprendizes vão adquirindo a L2, produzem a IL, conforme afirma Corder (1981), ao referir-se ao que ele chama 'dialeto' produzido no processo de SLA; ao qual se refere como sendo a linguagem do aprendiz de L2 como um tipo de linguagem e sua relação com as outras línguas. Na visão de Corder (1981), a IL tem um desenvolvimento que lhe é próprio e, sobre essa trilha, o autor discute a concepção e crença de Selinker, segundo quem, a língua do aprendiz de linguagem seria um tipo de língua híbrida entre a sua L1 e a língua alvo.

Nesse cenário, entra a questão do erro dos aprendizes de Corder (1981), quem indica que o número de erros que podiam ser atribuídos ao processo de transferência entre as línguas evidencia esse entendimento. No entanto, a partir de um estudo realizado por pesquisadores da área, Corder propõe e analisa uma situação, na qual, dados coletados de aprendizes, em sua maioria crianças, que não recebiam instrução formal, representavam uma quantidade de erros de transferência relativamente pequena, segundo o autor (1981); além do que, os erros eram encontrados na maioria dos aprendizes que estavam no mesmo nível de desenvolvimento e independiam da natureza da língua materna.

Baseado em seus pressupostos de que as 'orações idiossincráticas' de uma criança aprendiz de L1 são frequentes e não são consideradas desviantes, incorretas ou agramaticais; da mesma forma, sugere que as 'orações idiossincráticas' de um aprendiz de L2 não devam ser consideradas desvios, erros. Corder (1981) indica que os erros ou desvios implicam inobservância às regras do dialeto alvo, intencional ou inadvertidamente. Nesta última forma, há os casos de falha do aprendiz ao seguir as regras já conhecidas e, em oposição, os casos de 'orações idiossincráticas', que não envolvem falha de performance, pois o aprendiz segue as regras que conhece, as do 'dialeto de transição', IL. De acordo com Corder, as orações são idiossincráticas pois as regras da L2 ainda não são conhecidas.

Nesse sentido, o teórico reafirma a sua objeção aos termos 'erro', 'desvio' ou 'agramatical', em se tratando do desenvolvimento linguístico de um aprendiz de L2 que lança mão de 'orações idiossincráticas' no construto da sua IL. Igualmente, Corder alude à dificuldade que os professores têm de observar o desenvolvimento linguístico de cada aprendiz no que diz respeito à IL e à dificuldade de condução de estudos fora do contexto de sala de aula. Ademais, Corder (1981) preconiza que avanços na área de aquisição de L2, com relação a saber como se dá esse aprendizado, só se viabilizarão por meio de estudos longitudinais acerca da aprendizagem 'livre' dos aprendizes de L2. Em âmbito acadêmico, estudantes que usam a interlíngua e mantêm um padrão de uso, na visão de Lightbown e Spada (1999), poderiam necessitar de instrução explícita e informação metalinguística contrastiva para progredir na aquisição de L2.

Isto posto, prosseguimos à análise dos enunciados exemplificados na situação narrativa, a saber:

No primeiro exemplo (a) *'Eu fui na dela casa'*, vê-se claramente a influência do inglês na inversão do adjetivo possessivo, que está antes do substantivo; em inglês, em uma construção equivalente, o adjetivo viria antes: *I went to her house*.

Na segunda proposição (b) *'Tá com açúcar ou com- sem açúcar?'* há notadamente a influência do inglês no uso da preposição 'com' em *'com-sem açúcar'*, posto que, em inglês, a preposição a ser usada seria *'without'* (sem); como em inglês a preposição 'com' é *'with'*, então, houve a tradução literal para o português da preposição *'without'*, que ficou *'com-sem'*.

No exemplo (c) *'Tá indentro; botei indentro'*, ocorre a influência do inglês na palavra *'indentro'*. No inglês, dentro é *'inside'*, logo, houve a importação do prefixo *'in'* de *'inside'* para a preposição 'dentro', resultando na palavra *'indentro'*. Ao observarmos a construção linguística utilizada na pergunta, no exemplo (d) *'O que é isso pra?'*, percebemos que, apesar de a pergunta estar em português, a sua estrutura segue moldes gramaticais da língua inglesa (*What's this for?*), na qual a preposição *'for'*- 'para' vem no final da pergunta.

No item (e) *'Eu sei ela'*, o verbo saber conjugado na forma 'sei', apesar de estar em português, não é a escolha verbal apropriada; esta seria o verbo 'conhecer' a fim de obter-se a construção 'Eu conheço ela'. Observa-se a influência da construção linguística *'I know her'*, na qual o verbo conjugado *'know'* em inglês têm dois significados 'saber' e 'conhecer' a depender do contexto. Logo, ao trazer o enunciado para o português, a escolha verbal 'sei' não se mostra adequada para essa construção em língua portuguesa. No último exemplo (f) *'Frante, I want frante'*, a idiossincrasia à qual se refere Corder, pode ser observada em *'I want frante'*, onde *'frante'* é a forma como a criança se referia à refrigerante; de fato, uma produção peculiar, autônoma, não facilmente reconhecível nem pelos falantes da L1, apesar da notória influência do inglês, inclusive na pronúncia da palavra, nem pelos falantes da L2.

Nos exemplos (a), (d) e (e), testemunhamos o que Corder informa sobre as regras idiossincráticas não serem sempre únicas, particulares de um indivíduo - como nos itens (b), (c), (e) e (f), mas sim partilhadas por outros indivíduos que têm histórico linguístico, herança cultural ou propósitos similares.

A apreciação de tal fenômeno fornece, de acordo com Corder (1981), um entendimento sobre IL; um conhecimento que não é mais limitado à consideração de propriedades estruturais, mas o desejo de conhecer também as circunstâncias

comunicativas, sob as quais a produção de IL se desenvolve e como a IL é manipulada pelos seus falantes nas tentativas de comunicação.

No concernente à L2, Stam (2006; 2007) afirma, categoricamente, que para que se tenha uma imagem completa do progresso do aprendiz em aquisição de L2, faz-se necessário olhar para sua “fala e gestos” (STAM, 2007, p. 119). Stam (2007) versa sobre as premissas de multimodalidade de McNeill (1992; 2005) e seu argumento no tocante ao fato de fala e gestos surgirem do mesmo processo mental subjacente e estarem integrados em um sistema único, sendo ambos desenvolvidos por meio de um ponto de saliência (*‘growth point’*) que tem aspectos verbais e imagéticos, os quais integram a proposição de McNeill (1992; 2005) de modelo verbal para o pensamento composto de uma linguagem-imagem ou uma dialética linguagem-gesto, no qual os aspectos dimensionais estáticos e dinâmicos da linguagem associam-se.

Ademais, nesse sentido, Stam (2007) sugere que, a partir dos estudos investigativos de McNeill (1997) e McNeill e Duncan (2000) sobre aspectos da fala e gestos com o intuito de provar a hipótese de um padrão de ‘pensar para falar’ entre falantes de L1, torna-se plausível uma investigação dos padrões de ‘pensar para falar’ dos falantes de L2, haja vista a noção de que a aquisição de L2, segundo Stam (2007), envolve a aprendizagem de diferentes padrões de pensar para falar.

Diante do exposto, convocamos o nosso objeto de estudo, que consiste na produção gestual na aquisição de L2 em contexto de educação bilíngue, e tecemos comentários à luz da perspectiva multimodal de funcionamento da linguagem em aquisição de L2 proposta por Stam (2006; 2007).

Aprender uma língua, conforme Stam (2007), envolve não somente aprender as formas linguísticas, mas aprender a como usar estas formas apropriadamente em diferentes contextos. A fala sozinha, propõe Stam (2007), informa-nos se os aprendizes podem produzir enunciados, mas não como eles estão pensando. Nesse caso, são os gestos que nos dão essa informação adicional; e é observando o que eles produzem e onde os gestos coocorrem com a fala, que nós podemos determinar o que os aprendizes estão pensando e se eles estão pensando na L1 ou na L2. De igual modo, a proposição de que falantes aprendem uma forma particular de ‘pensar para falar’ na aquisição de L1, elaborada por Slobin, trazida por Stam (2007) e a proposição de que aprendizes de L2 podem ter que aprender outra forma de pensar para falar a fim de se tornarem proficientes na sua L2, valorizada por Stam (1998;

2007), orientam-nos nessa trajetória pela qual nos enveredamos, a partir desse novo olhar e marcam a singularidade do estudo.

Em seus estudos sobre aquisição de L2, Song (2018) comprova que a aquisição de L2 constitui um complexo processo influenciado por fatores linguísticos, sociais, psicossociais e interculturais. Argumenta que o processo de aprendizado/aquisição de uma segunda língua trata-se de uma manifestação da alternância de modo em direção à respectiva herança cultural, porquanto requer a compreensão de diferentes normas para a fala, valores linguísticos e regras gramaticais. Em contrapartida, como exemplo de posicionamentos mais radicais e contundentes, Long (2007) expressa que o número de teorias que têm surgido nos últimos anos difere substancialmente em aspectos de domínio, conteúdo, tipo e forma. Todas elas de uma forma ou de outra e em algum nível traduzem os entendimentos dos teóricos que buscam explicar como as pessoas aprendem uma segunda língua. Nessa perspectiva, de acordo com o autor, identificar pontos imperfeitos nas teorias e ajustá-los constitui progresso; ao passo que a persistência de abundantes teorias, especialmente teorias controversas, obstrui o progresso na área (LONG, 2007).

Diante das contribuições teóricas elucidadas, compreendemos que no processo de aquisição, os aprendizes de L2 recorrem a estratégias linguísticas diversas; umas mais usadas que outras. Na conjuntura de nossa pesquisa, de toda forma, o uso do português, da interlíngua e das mesclas e alternâncias de códigos linguísticos são previstos e por nós concebidos como partes integrantes e formantes do processo de aquisição da L2 no desenvolvimento da trajetória linguística infantil.

Nesse sentido, cabe salientar que, a relevância desses construtos teóricos para a pesquisa vincula-se ao nosso entendimento de que, ao analisar o papel dos gestos e a sua relação com a fala na aquisição de L1 e L2, os aprendizes mobilizam recursos linguísticos diversos; têm padrões de ‘pensar para falar’ que influenciam suas produções em L1 e L2; e vários desses construtos entram em cena como parte do desenvolvimento linguístico no processo de aquisição de L2 em contexto de educação bilíngue.

Na próxima seção, abordamos a linguagem sob a égide da perspectiva multimodal; contemplamos a premissa da matriz gesto/fala na perspectiva multimodal e a função dos gestos no funcionamento multimodal da linguagem.

2 MULTIMODALIDADE E LINGUAGEM

Na presente seção, abordamos a linguagem sob a égide da perspectiva multimodal; objetivamos trazer pressupostos teóricos concernentes ao tema. Discutiremos a importância e imprescindibilidade de se analisar a linguagem pelo prisma da multimodalidade.

McCullough (2005), a esse respeito, reitera:

(...) Reivindico (...) que a linguagem se estrutura de tal forma a fim de tirar proveito dessa capacidade de comunicação multimodal, e que a informação na fala, ao menos face a face, é normalmente distribuída através das modalidades. Os potenciais semióticos específicos dos diferentes modos de expressão/percepção constituem recursos dos quais a linguagem humana tira proveito total (McCULLOUGH, 2005, p.4; tradução nossa)²⁴

Apesar do que postula McCullough (2005) com relação às teorias linguísticas evitarem a complexidade semiótica da comunicação humana; essencialmente a natureza multifacetada da comunicação da linguagem humana, percebemos um interesse crescente e estudos avançando na área. O autor (2005) propõe uma investigação da complexidade comunicativa dos contextos de ação (na interação normal face a face realizada por meios visuais e auditivos) dentro das quais a linguagem existe em uso, com foco, especialmente, na relação contemporânea manual (gestos e fala). Constitui propósito de McCullough (2005) mostrar que a complexidade comunicativa da fala engloba distribuições evolutivas de informação e saliência semiótica através das modalidades visuais/auditivas, crucialmente de um modo firmemente integrado.

Compondo a seara das interações, Kendon (2009) discorre sobre os aspectos que caracterizam e permeiam a interação humana; destaca os movimentos faciais, a sensibilidade à orientação, direção do olhar e postura; todos, segundo o autor, mediados por um aparelho anatômico que possibilita formas rápidas ou sutis de ação.

Tendo em vista a aceção de funcionamento multimodal da linguagem que depreendemos das premissas de McCullough (2005) e Kendon (2009), percorremos uma brevíssima rota regressiva no tempo a fim de ressaltar alguns marcos importantes

²⁴ (...) *I claim (...) that language is structured in such a way as to take advantage of this capacity for multi-modal communication, and information in speaking, at least face-to-face, is typically distributed across modalities. The specific semiotic potentials of the different modes of expression/perception are resources which human language takes full advantage of* (McCULLOUGH, 2005, p.4)

na história da concepção da linguagem até que se lhe atribuisse o estatuto de 'multimodal'.

Cavalcante (2018) explicita que, de acordo com a tradição das pesquisas em aquisição da linguagem, os gestos tinham estatuto pré-linguístico, compatível com as premissas, defendidas por Tomasello, de 'primazia dos gestos'. McCafferty e Stam (2008) elucidam Michael Tomasello como um líder defensor de uma abordagem de língua em uso em aquisição de L1. De acordo com os autores (2008), Tomasello sugere que aprender uma língua não é apenas uma herança biológica que cresce no cérebro através da exposição à língua, nem um processo cognitivo por meio do qual as crianças, de forma inconsciente, adquirem padrões linguísticos, mas, sobretudo, trata-se de um processo no qual fazer sentido na interação é importante por constituir uma força que respalda o potencial da criança em seu entendimento e uso dos padrões linguísticos. Ademais, McCafferty e Stam (2008) apontam Tomasello como autor que reconhece os gestos como precursores da linguagem e que podem ser a primeira porta de entrada da criança ao universo humano da semiose. Em 1975, o interacionista Bruner fomentava a hipótese da continuidade estrutural, que previa a continuidade entre os períodos pré-linguístico e linguístico.

Contrário a essa visão tradicional, Adam Kendon foi um dos primeiros a questionar esse pressuposto e, conforme argumenta Goldin-Meadow (2016), um dos primeiros a desafiá-lo com sua proposição de que uma forma de comportamento não verbal (gesto) não pode se separar do conteúdo da conversa. Na sequência, como destaca Goldin-Meadow (2016), os estudos inovadores de McNeill sobre gestos e fala, em 1992, demonstraram que os movimentos das mãos que produzimos ao falar estão firmemente interligados com a fala em tempo, significado e função; e que, ignorar as informações advindas dos gestos significa ignorar parte da conversa.

A partir dos anos 70, conforme destacam McCafferty e Stam (2008), os acadêmicos mais proeminentes, Kendon e McNeill, o antropólogo e o psicolinguista, respectivamente, chegaram à conclusão de que gesto e fala são dois aspectos que fazem parte do mesmo processo. Tal percepção foi fundamental para o provimento do arcabouço teórico necessário ao nascimento do campo de estudos modernos sobre gestos (McCAFFERTY; STAM, 2008).

Na seara de investigação sobre gestos, ainda, conforme McCafferty e Stam (2008), são os cientistas Adam Kendon e David McNeill, cujas pesquisas têm tido o maior impacto nos estudos sobre gestos, que têm influenciado outros expoentes na

área. Nessa perspectiva, McCafferty e Stam (2008) trazem argumentos de Kendon (1982), quem indica que no século XVIII houve uma mudança de foco e os gestos, vistos como precursores da fala, mereciam ser estudados pela informação que forneciam sobre a evolução da linguagem. Contudo, na visão de Kendon (2016), a linguagem deve ter evoluído nas modalidades oral-auditiva e cinésica conjuntamente, sem que nenhuma delas precedesse a outra.

Destarte, Kendon (2016) argumenta que fala e gestos, sistemas orquestrados em diferentes modalidades, são uma característica impressionante da interação face-a-face e fornecem razão cabal para supor que tanto formas cinésicas quanto formas vocais de comunicação sempre estiveram intimamente relacionadas. Uma teoria da linguagem e, conseqüentemente, das suas origens, segundo Kendon (2011), tem que admitir a possibilidade de diferentes versões em diferentes modalidades e, ainda assim, evidenciar que gesto e fala fazem parte da mesma família de sistemas de comunicação. Igualmente, postula o antropólogo (2011) que, ao se expressarem vocalmente, os falantes exibem ações corporais visíveis da face, da cabeça, dos olhos, dos braços e das mãos, que se coadunam de forma complexa, rítmica e expressiva à fala.

Compõe nosso entendimento que as contribuições de Adam Kendon e McNeill forjaram outro patamar, uma via de investigação diferenciada e meritocrática que, apesar de não ter foco na aquisição de linguagem, têm embasado as pesquisas na área.

Nesse sentido, temos que, pesquisas sobre o uso multimodal da linguagem têm revelado que criar significado não é exclusivo do processo verbal, mas sim de um processo que envolve diferentes modalidades e meios de comunicação que são usados simultaneamente ou não com a produção vocal: a prosódia, as expressões faciais e os gestos manuais. (ALTURO et al., 2016). “Resgatar o funcionamento multimodal da linguagem é relevante para compreendermos (...) a própria trajetória linguística infantil” (FONTE, 2011, p. 45).

A natureza multimodal e icônica da linguagem, segundo postulam Vigliocco, Perniss e Vinson (2014), devem ser consideradas ao se investigar a aquisição, o processamento e desenvolvimento linguísticos, especialmente em estudos que têm a língua como objeto; a abordagem deve ser feita a partir da perspectiva das características da língua. Os autores apontam que a iconicidade faz-se presente na construção de enunciados e que a língua não é composta integralmente por um

sistema arbitrário de símbolos e regras. Os autores argumentam que os falantes usam gestos icônicos quando falam e, inclusive, acrescentam: “muitas línguas faladas, de caráter não Indo-Europeu, exibem uma quantidade substancial de iconicidade na forma das palavras” (VIGLIOCCO; PERNISS; VINSON, 2014, p. 1; tradução nossa)²⁵. Com essa assunção fornecem as bases para o direcionamento a uma abordagem multimodal nos estudos de aquisição, processamento e evolução da linguagem.

Nesse sentido, Vigliocco, Perniss e Vinson (2014) propõem versar sobre o conceito de língua e como ela se estrutura, desafiando premissas existentes na área e suas consequências resultantes de um foco demasiadamente restrito sobre a língua como objeto de estudo; discorrem sobre a primeira premissa de que a língua é suficientemente investigada enquanto fala ou texto, constatando como consequência o estabelecimento de uma distinção entre língua (forma - como um sistema estruturado, passível de análise) e comunicação (contexto mais amplo de uso da língua, que envolve o uso de outros canais de informação-gestos co-ocorrentes e prosódia). Por outro lado, aponta a segunda premissa que elenca a língua como um sistema integralmente arbitrário, constatando como maior consequência o conceito de processamento linguístico e desenvolvimento linguístico como um sistema simbólico e abstrato, no qual o vínculo entre os níveis linguísticos e conceituais é um tipo de transferência de símbolos linguísticos a representações cognitivas conectadas arbitrariamente. Os autores lançam, então, o desafio de englobar a expressão multimodal na modalidade oral da linguagem, porquanto a maioria dos estudos em linguagem excluem o contexto e a expressão multimodal que contribui na construção de enunciados e significados.

A esse respeito, reiteram:

(...) evidências recentes sugerem que a integração de informação das denominadas fontes secundárias, incluindo movimentos da face e gestos, podem ser uma parte integral do processamento linguístico e tem papel crucial na trajetória de aquisição da linguagem (VIGLIOCCO; PERNISS; VINSON, 2014, p. 2; tradução nossa)²⁶.

Visando, destarte, dar seguimento a uma discussão mais detalhada sobre gestos na aquisição de linguagem, foco da nossa pesquisa, elencamos, a seguir, nas duas próximas subseções, algumas considerações sobre o tema, destacando os

²⁵ Do original: “ (...) *many non-Indo-European spoken languages exhibit a substantial amount of iconicity in word forms* (...)” (VIGLIOCCO; PERNISS; VINSON, 2014, p.1).

²⁶ Do original: “(...) *recent evidence suggests that the integration of information from so-called secondary sources, including face movements and gestures, may be an integral part of language processing and play a critical role in the language acquisition trajectory* (...)” (VIGLIOCCO; PERNISS; VINSON, 2014, p. 2).

diferentes papéis dos gestos tanto na aquisição de linguagem quanto no processamento linguístico.

2.1 A matriz gesto-fala na perspectiva multimodal da linguagem

Considerando os pressupostos que outorgam funcionamento multimodal à linguagem, no qual gesto e fala “formam uma matriz única cognitiva, ou seja, um sistema integrado de significação”, “um sistema único” e encontram-se “interligados de forma indissociável no ato comunicativo” (KENDON, 2004; MCNEILL, 2006; MALHOIT, 2018; FONTE, 2014); e sabendo que a relação entre ambos constitui “um processo dinâmico e intersemiótico” (VEZALI, 2017, p. 729), valemo-nos dessas premissas para o entendimento, no nosso campo de pesquisa, do papel dos gestos como coatuantes no processo de aquisição, porquanto integram a matriz de linguagem juntamente com a fala.

Faz-se mister salientar que Gullberg (2012) aponta para questões teóricas que corroboraram discussões pertinentes na área e que embasam a postulação anterior, reafirmando que gestos e fala formam um sistema indissociável e que é orquestrado cooperativamente; a fim de ilustrar uma representação cognitiva única, de significado complexo único (MCNEILL, 1985). A autora cita os méritos de autores como Clark (1996), Goldin-Meadow (2003), Kendon (2004), McNeill (2005). Para McNeill (1992) a fala é linear no tempo e relaciona-se com os gestos de forma simultânea; implicando que devem ser contemplados no interior de um arcabouço conceitual unificado como aspectos de um processo único subjacente (MCNEILL, 1985).

A esse respeito, Kendon (2016) ressalta que o trabalho investigativo acerca dos gestos e sua relação com a fala demonstram que os gestos e a fala compõem um processo único de produção de enunciados e que têm que ser considerados tão parte da linguagem quanto a fala.

Nesse sentido, o pesquisador (2016) informa que a assunção e a evidência da premissa de que os gestos integram a linguagem são necessárias para que se possa considerar uma explanação plausível sobre a evolução da linguagem. Ademais, uma teoria da linguagem, multimodalmente orientada, será, segundo Kendon (2011), capaz de permitir o nosso entendimento sobre o porquê de estas

ações corporais visíveis serem mobilizadas quando os falantes emitem produções orais e por que falar é sempre uma forma de ação multimodal.

Constata-se que, às vezes, os gestos são produzidos sem acompanhar a fala, entretanto, a grande maioria deles são produzidos durante a produção oral (MCNEILL, 1992; GOLDIN-MEADOW; COOK, 2012).

De acordo com Goldin-Meadow; Cook (2012), além de servir como uma janela para a mente, os gestos podem afetar a forma de pensamento e raciocínio, podendo ser usados como uma ferramenta para profissionais da educação, pesquisadores e aprendizes. O seu potencial para mudar as formas de pensamento amplia o seu domínio de uso a fim de, possivelmente, alterar o ritmo e o curso da aprendizagem e do desenvolvimento (GOLDIN-MEADOW, 2009), porquanto são estreita e profundamente interligados à fala em tempo, significado e função (GOLDIN-MEADOW, 2015).

Estudos sobre gestos apontam para o fato de estarem intrinsecamente relacionados à produção de linguagem oral, integrados em um sistema único; ligados à compreensão, à interação, ao desenvolvimento e integram aspectos culturais, sociais, psicossociais e linguísticos da comunicação, de acordo com Goldin-Meadow (2003); Kendon (2004); McNeill (2005).

McNeill (2005); McNeill e Duncan (2011) veem os gestos como componentes da fala, não acompanhamentos ou ornamentos, mas partes integrantes do processo. Ao falarmos, mobilizamos rosto, mãos e voz conjuntamente em complexas orquestrações (KENDON, 1972; 1980; 2004). Os gestos fazem parte da linguagem e podem ser considerados uma forma de linguagem. (KENDON, 2004). Na perspectiva de funcionamento multimodal da linguagem, os gestos “integram-se à fala, frequentemente exercendo uma função comunicativa por si só” (GOLDIN-MEADOW, 2015, p. 50).

Visando compreender o papel do gesto na linguagem e cognição, Vezali (2017), em seus estudos, constatou que o gesto não é isolado ou separado da linguagem e suas funções, nem é desprovido de realidade semiológica; atua mutuamente com os processos linguísticos na construção do sentido e na emergência de processos mentais e/ou cognitivos (VEZALI, 2017, p. 729), que, por sua vez, assinalam a importância dos elementos não verbais para a compreensão da significação (VEZALI, 2017, p.729).

Damos continuidade na próxima subseção a uma explanação detalhada dos tipos de gestos e o papel que desempenham na aquisição da linguagem.

2.2 Gestos e aquisição da linguagem na perspectiva multimodal

Ao aprofundar estudos sobre as origens e a evolução da linguagem, Kendon (2010) retrata a importância do antropólogo Gordon Hewes, quem publicou o artigo “*Primate communication and the gestural origins of language*”, no ano de 1973. De acordo com Kendon (2010), a obra foi um marco nas discussões sobre a questão da evolução da linguagem e considerava alguns achados em pesquisas com primatas. Para Hewes, a linguagem humana havia surgido primeiro na forma de gestos e não por meio do desenvolvimento da comunicação oral.

Assim como tantos outros que têm advogado pela aceção favorável à primazia dos gestos, Hewes defendia a ideia de que o primeiro sistema comunicativo que passou a se chamar linguagem era algo similar ao que se conhece hoje como língua de sinais, segundo Kendon (2010). Contudo, o posicionamento de Kendon (2010), contrário à visão da primazia dos gestos, favorece a integração dos gestos à fala, porquanto evidencia que o sistema de comunicação ao qual se dá o nome de linguagem derivou-se de ações vocais e gestuais interligadas conjuntamente desde os primórdios. Sabe-se que, segundo o autor (2010), os movimentos das mãos que os falantes fazem ao falar são um componente integral do processo de produção de enunciados e eles têm intenção semântica. O movimento das mãos e a produção oral coordenam-se de forma a estabelecer uma relação de significado; fundem-se em “um processo que chamo de interação semântica para gerar um significado combinado” (KENDON, 2010, p. 7, 8).

Em defesa de seu argumento, Kendon (2009), explicita que as pessoas ao falar, frequentemente, apresentam movimentos de mãos e braços e que é justamente essa integração de gestos à fala que deve ser compreendida a partir de uma perspectiva de evolução (KENDON, 2010), pois esse fenômeno esclarece questões sobre as origens da linguagem.

Os gestos, segundo McNeill (2011), como componentes integrais da fala, lançam luz sobre o processo de ‘pensar para (e ao longo do) falar’- pressuposto teórico elencado por Slobin e elaborado por McNeill. Nessa perspectiva, McNeill (2011) elucida o ponto de saliência como sendo a unidade inicial do processo de ‘pensar para

(e ao longo do) falar'. O autor (2011) defende a teoria do ponto de saliência (*growth point-GP*), na qual os gestos- pensamento imagético global e a fala formam conjuntamente um ponto de saliência e trazem, um com o outro, modos semióticos opostos de cognição simultaneamente. Esses contrastes semióticos, de acordo com McNeill (2011), são componentes chave na dimensão dinâmica da linguagem. Com relação ao ponto de saliência, o cientista (2011) destaca que esse construto teórico esclarece a conexão integral de gestos e fala em produção de linguagem natural, espontânea; fato que, no concernente ao funcionamento multimodal da linguagem em contexto, refere-se à ocorrência de pensamento e linguagem em tempo real (McNEILL, 2005).

A partir desse arcabouço teórico, conforme McNeill (2011), um processo dinâmico de organização no nível de enunciado e de discurso emerge; processo no qual imagens e fala influenciam-se mutuamente, uma vez que o ponto de saliência é composto dos dois; é um código combinado de imagem-linguagem. Em sua obra '*Gesture and Thought*', McNeill (2005) já apresentava o conceito de linguagem como uma dialética de imagem e linguagem, na qual os gestos fornecem a parte da imagem.

Pinker (2020) enuncia que a linguagem se conecta à percepção, articulação, gestos, processos de escrita, diversos órgãos; o seu funcionamento é tão complexo e tão imponente e de importância equiparável para todos os campos do conhecimento que pesquisadores, teóricos, psicólogos, linguistas, psicolinguistas, etc., apesar de suas contribuições indicarem progresso na área, ainda não chegaram a uma resposta consensual sobre a aquisição de linguagem pela criança; o modo como a língua é adquirida "para dentro da criança" (*into the child*) (PINKER, 2020).

Os estudos sobre aquisição de linguagem, em esfera nacional, contam com pesquisadores que fomentam a investigação voltada ao papel dos gestos na aquisição da linguagem pela criança. Fundamentados principalmente nos pressupostos teóricos de Kendon e McNeill, cujos estudos contribuíram para as pesquisas em aquisição, como ponto de partida e referência, os teóricos nacionais situam-se em oposição a concepções de primitivismo gestual e da assunção de continuidade estrutural entre gesto e fala ao postular em favor da concepção de inserção da criança na linguagem por meio de um arcabouço prosódico-gestual, no qual tanto a produção vocal como gestual são consideradas linguísticas (CAVALCANTE, 2018). Destacam-se na área, pesquisadores como Fonte (2011, 2014); Cavalcante (2018); Costa Filho (2016, 2017); Ávila Nóbrega (2010), Barros (2016), dentre outros.

Na perspectiva multimodal, as produções vocais e gestuais constituem a matriz da linguagem e encontram-se incorporadas em um sistema integrado de significação (KENDON, 1982, 2000; MCNEILL, 1985, 1992, 2000; BUTCHER; GOLDIN-MEADOW, 2000; CAVALCANTE, 2009 e FONTE et al.,2014) inseparável, que contribui para a produção de sentido na relação de interação entre os sujeitos (BARROS; CAVALCANTE, 2016).

Na visão de Costa Filho (2017) e Costa Filho e Cavalcante (2017), em situações de interação, crianças com mais de dois anos estão inseridas na chamada aquisição de referência linguística. Os teóricos colocam a questão da atenção conjunta em discussão a partir da concepção de Bruner, quem traz a ideia de interação em configuração triangular, que envolve a criança, o adulto e um objeto; Nesse sentido, segundo os autores (2017), a atenção conjunta constitui não apenas uma estratégia usada pela criança pelo fato de não dominar a linguagem verbal, como também desempenha um papel fundamental na construção e consolidação da referência linguística pela criança.

De acordo com Barros e Fonte (2016), a linguagem constitui-se por diferentes elementos multimodais, estruturados por meio da oralidade e/ou gestualidade; esses elementos serão privilegiados a depender de particularidades do sujeito, do momento e do contexto em cada cena interativa.

Almeida e Cavalcante (2017) adaptaram a tipologia gestual de Kendon e as dimensões gestuais de McNeill para as crianças, uma vez que estes teóricos tinham como foco os sujeitos adultos; e demonstraram como funciona a integração gesto-fala em crianças em fase de aquisição de linguagem. Cavalcante et al (2016) discorrem sobre o discurso fluente, a sincronia como parte do processo de aquisição da linguagem que compõe a matriz linguística da fala infantil. Os estudos desenvolvidos em aquisição sob um viés interacionista e multimodal respaldam o nosso entendimento dos dados e impactam positivamente a nossa pesquisa, porquanto proveem bases que consolidam e norteiam a análise do nosso *corpus* e devidas considerações a ele vinculadas.

Fazendo jus à perspectiva multimodal, lançaremos mão de notas das autoras Goldin-Meadow e Alibali (2013) no que tange à importância dos gestos na aquisição da linguagem. As autoras incitam o uso de gestos para os aprendizes, ao sugerir que sejam encorajados a gesticular ao expressar-se por intermédio da fala. As autoras debruçam-se na relevância que os gestos têm no processamento linguístico. Referem-

se a McNeill (1992), segundo quem os gestos têm sua importância, pois transmitem significado; contam com representações visuais e miméticas. Afirmam a esse respeito que muitos estudos têm mostrado que lições com gestos promovem aprendizado mais profundo (novas formas de raciocínio, generalização a novos tipos de problemas, retenção de conhecimento).

Faz-se necessário ter a percepção da importância da produção de gestos, especialmente na aquisição da linguagem pela criança- fato que confirmamos nas assertivas de Goldin-Meadow e Alibali (2013), quando finalmente concluem suas análises a respeito dos benefícios dos gestos na compreensão da língua.

Segundo as autoras, os gestos refletem os pensamentos dos falantes e servem de porta de entrada para a cognição; portanto, encorajar o seu uso pode prover outra rota para os professores e outros profissionais a fim de que tenham uma maior compreensão dos padrões de comunicação dos falantes. Ainda, de acordo com as autoras, os gestos podem mudar os pensamentos dos falantes; o incentivo para fazer uso deles tem o potencial de mudança na forma como os estudantes e pacientes pensam sobre um determinado problema e, como resultado, esses profissionais podem alterar o curso do aprendizado e de terapias.

Sobre o papel dos gestos, Goldin-Meadow e Alibali (2013) destacam que são eles que fornecem elementos fundamentais - blocos de construção, que podem ser usados para se construir língua. As autoras evidenciam como crianças e adultos que estão adquirindo uma língua vão colocando esses blocos juntos em um processo inédito de criação de língua que pode ser observado em primeira mão.

Segundo os autores Bernardis e Gentilucci (2006), e Graham e Heywood (1975), a presença dos gestos ou a ausência deles de fato influencia ambos o conteúdo e a fluência da produção da fala. Ao que seguem os pressupostos de Capirci et al. (2005) e Hickmann et al. (2011), quando reiteram que essas modalidades se desenvolvem em crianças de forma integrada, paralela e progressiva entre as línguas. Nesses estudos, analisou-se a expressão de movimento entre duas línguas (inglês e francês) e verificou-se o grau de coexpressividade entre as duas modalidades. Concluiu-se que as crianças expressam a mesma informação ao falar e gesticular sobre movimento.

Iverson & Goldin-Meadow (2005) validaram assertivas sobre a estreita relação entre os gestos e o desenvolvimento sintático e lexical de crianças; ratificaram que mudanças nos gestos não só precediam mudanças na linguagem, como também

previam essas mudanças e que a expansão do repertório vocal se dá de forma paralela com relação ao repertório gestual, não implicando de nenhuma maneira a contração desse último. Os gestos podem melhorar a comunicação como uma compensação para as dificuldades de acessar palavras mentalmente (FEYEREISEN, 2006, p.132).

Isto posto, com vistas a discorrer sobre as diferentes configurações gestuais, identificando seu papel na dimensão multimodal da linguagem, expomos as diferentes ocorrências de gestos propostos por Adam Kendon (1996), a saber:

Gestos usados sozinhos: Estes são os tipos de gestos que servem como enunciados por si só; tendem a assumir formas convencionalizadas. As comunidades falantes têm seu próprio repertório de ‘emblemas’, como também são conhecidos.

Gestos co-produzidos com a fala: Gestos que são componentes de enunciados orais; são os mais frequentes.

Gestos usados em alternância com a fala: Gestos que servem como um enunciado separado; aparecem imediatamente depois que o falante conclui a sua produção oral. Podem completar espaços de enunciados inacabados da fala.

Gestos combinados com a fala: Estes gestos são chamados ‘gesticulações’; são usados de várias formas e têm um papel de significado como aspecto do enunciado.

A seguir, observamos a tipologia elaborada por Kendon, a qual McNeill (1982) chamou de ‘Continuum de Kendon’ (*Kendon’s Continuum*). McNeill (2006) ocupa-se primordialmente das ‘gesticulações’, que ele considera como sendo o movimento que constitui um significado relacionável à fala que o acompanha. Segundo o psicolinguista:

Gesticulação - é o tipo de gesto mais frequentemente usado no cotidiano e compreende muitas variações e usos; é produzido com braços e mãos, mas não se restringe a essas partes do corpo – cabeça, pernas e pés podem movimentar-se em modo gestual.

Gestos preenchedores – fazem parte da oração; ocupam um espaço na oração, completando uma lacuna que preenche um espaço gramatical, em vez de sincronizarem-se com a fala que é coexpressiva.

Emblemas – Constituem sinais convencionalizados; são culturalmente específicos e têm formas e significados padrão, variando de lugar para lugar.

Pantomima – é um gesto ou uma sequência de gestos que comunicam uma linha narrativa, com uma estória para contar; é produzido sem fala.

Sinais – Constitui o léxico de uma língua de sinais.

McNeill (2006) faz considerações acerca do Continuum de Kendon e explica que, ao posicionarmos-nos ao longo do Continuum, verificamos a ocorrência de dois tipos de mudanças recíprocas; na primeira, o grau da fala como acompanhamento obrigatório de gestos diminui, variando de gesticulação a sinais; e, na segunda, o grau dos gestos que mostram as propriedades de uma língua aumentam. Portanto, as gesticulações são obrigatoriamente acompanhadas pela fala, mas não apresentam propriedades linguísticas.

Dentro do ‘Continuum de Kendon’, as ‘gesticulações’ e os ‘gestos preenchedores’ são classificados em um esquema proposto por McNeill (2006), que inclui quatro categorias ou ‘dimensões’ gestuais, a saber:

Gestos ‘icônicos’ – Apresentam imagens de entidades e/ou ações concretas; o gesto constitui um referencial simbólico, funciona por meio de semelhança formal e estrutural a fatos ou objetos.

Gestos ‘metafóricos’ – Constituem representações de fatos abstratos, mas não estão limitados aos mesmos; podem representar conteúdo abstrato, imaginando o inimaginável. No gesto metafórico, significados abstratos apresentam-se como se tivessem forma e/ou ocupassem espaço.

Gestos ‘dêiticos’ – O protótipo de gesto dêitico é o gesto de apontar; um dedo indicador; estendido, alongado, mas, igualmente, quase qualquer parte do corpo que seja extensível ou objeto sustentado pode compor a gama de gestos dêiticos.

Gestos ‘ritmados’ - Chamam-se ritmados pois a mão aparece em movimento de batida ritmada.

A proposição de McNeill (2006) por dimensões gestuais em vez de categorias gestuais deve-se ao fato de que as dimensões permitem a percepção não hierárquica dos gestos, que podem combinar-se na mesma configuração gestual; ademais, pontua melhorias na codificação dos gestos, não havendo necessidade de decidir forçadamente pela inclusão de cada ocorrência de gesto em um simples compartimento. Essa perspectiva, na nossa visão, no que concerne à conjuntura da pesquisa, permite, inclusive, a codificação de outras configurações.

McNeill (2006) propõe, ainda, uma anatomia para os gestos que é composta de fases, constituídas pelos posicionamentos das mãos durante a configuração

gestual, a saber: 1. preparação; 2. golpe; 3. retração. Pode haver fase de pré-preparação, pré-golpe e pós-golpe. Cada uma das fases tem sua própria função no gesto e permitem observar a dinâmica de desempenho do gesto, segundo o autor (2006). As fases gestuais organizam-se ao redor do golpe, que é obrigatório, significativo, cuja produção demanda esforço; e o intervalo da preparação à retração descreve o tempo de duração de um gesto e a ideia a ele associada.

Fonte e Cavalcante (2016) apresentam essas fases em sua pesquisa, extraídas de McNeill (1992) e identificam-nas de 1. pré-preparação; 2. sustentação pré-curso; 3. meio do curso; 4. final do curso e início da sustentação pós-curso. Na visão de McNeill (2006), em exemplificação de sua pesquisa, a organização das fases em torno do golpe compreendeu a apresentação do objeto; a preparação para tal, a sustentação pré-golpe até que a fala estivesse pronta, e nova sustentação pós-golpe até que todo o enunciado tivesse chegado ao fim. A fase de retração, conforme o autor (2006), pode não acontecer caso o falante passe para outro golpe de forma imediata.

Em suma, temos que as fases gestuais completas são constituídas de 5 fases que compõem as frases gestuais, de acordo com McNeill (2006). Ademais, segundo o autor (2006), entende-se por unidade gestual todo o intervalo entre os sucessivos estados de relaxamento dos membros.

Com relação à importância dos gestos, Fonte e Cavalcante (2016) tecem comentários sobre o papel da gesticulação para a linguagem oral, atuando como auxiliar na fluência da fala, impulsionador da produção verbal e facilitador da reorganização linguística. Ademais, em seus achados de pesquisa, as autoras assinalam o papel da gesticulação, enquanto estratégia para resgate lexical na memória, servindo de 'gatilho' que, por sua vez, favorece o contínuo vocal, corroborando a emergência da fala. Muito embora os seus dados de pesquisa revelados estejam em direta correlação com os sujeitos afásicos, admitimos a possibilidade de serem transpostos e validados no contexto de nossa pesquisa.

McNeill & Duncan (2000) preveem uma forma inicial de unidade de 'pensar para falar', da qual emerge um processo dinâmico de organização de enunciados e pensamentos, inferidos da totalidade de eventos comunicativos focados na sincronia e coexpressividade entre gesto e fala; esta unidade pode representar unidades psicolinguísticas operacionais, ou '*growth points*' (GPs), segundo os autores (2000), os quais lhes conferem um significado como sendo uma imagem categorizada linguisticamente ou como uma imagem com um 'pé na porta de entrada' da linguagem.

A adoção de uma proposta que considera a linguagem como uma dinâmica multimodal e que confere ao gesto um papel de facilitador e organizador da linguagem oral, mais especificamente a gesticulação e sua intrínseca e sincrônica relação com a produção vocal, conforme preconizam Fonte e Cavalcante (2016), no campo de aquisição de L1, possibilita-nos vislumbrar cenário similar em âmbito de aquisição de L2, fato a ser comprovado a partir da análise dos dados que se dará mais adiante, em capítulo ulterior.

Considerando a representatividade da acepção desse modo de funcionamento multimodal da linguagem, no qual gesto e fala compõem uma unidade semântica a partir da sincronia de ambos como um todo, em uma relação na qual gestos e construções linguísticas coatuam dinamicamente, especialmente na circunscrição de nossa pesquisa, torna-se imprescindível a sua investigação, porquanto, ao tomar ciência, a partir do reconhecimento de pressupostos teóricos, da emergência de concatenação de enunciados e pensamentos trazidos à tona através da ratificação do valor do papel dos gestos na aquisição e processamento linguísticos, faz-se imperativo trilhar essa via.

Ademais, em que pese a importância de tantas outras abordagens rumo ao entendimento do funcionamento da mente humana, o direcionamento que tomamos nesse empreendimento, partindo da premissa que esse estudo possibilita acesso à cognição e pensamento e proporciona maior compreensão do processo de aquisição de L2, o que, analisando a língua como componente isolado não seria de comparável envergadura, dá-nos certeza de lançar, ao menos, uma mínima luz a esse universo de aprendizagem, em sentido amplo, que por décadas vem sendo investigado.

Tendo em vista a conjuntura de nossa pesquisa, prosseguimos na próxima subseção com uma exposição do estado da arte dos estudos pertinentes aos gestos na aquisição de L2.

2.2.1 Gestos na aquisição de L2

Em nossa jornada rumo à descoberta de achados investigativos sobre os gestos na aquisição de L2, deparamo-nos com uma realidade escassa de estudos relativos ao tema em nível local (Brasil). Em âmbito internacional, a pesquisa na área é mais vigorosa quando comparada aos níveis nacionais, entretanto, ainda assim, modesta. Após fazermos um levantamento nas bases de dados, entre 2011 e 2020,

visando encontrar alguma referência na área, sistematizamos as informações em dados quantitativos em uma tabela, como segue:

Pesquisas sobre bilinguismo e multimodalidade

| DESCRITORES | TRABALHOS LOCAIS | | | | TRABALHOS INTERNACIONAIS | | | |
|---|------------------|--------------|---------|--------|--------------------------|--------------|----------|----------|
| | Teses | Dissertações | Artigos | Livros | Teses | Dissertações | Artigos | Livros |
| <i>Bilingualism/ Multimodality</i> | //// | ///// | ///// | ///// | 0 | 0 | 20 | 0 |
| <i>Second Language Acquisition/ Multimodality</i> | //// | //// | //// | ///// | 0 | 0 | 15 | 0 |
| <i>Gestures/ Second Language Aquisition</i> | ///// | ///// | ///// | ///// | 0 | 0 | 14 | 2 |
| <i>Bilinguismo/ Multimodalidade</i> | 0 | 0 | 5 | 0 | ////// | //////// | //////// | //////// |
| <i>Aquisição de L2 e Multimodalidade</i> | 0 | 0 | 14 | | ////// | //////// | 4 | ////// |
| <i>Gestos/Aquisição Segunda Língua</i> | 1 | 1 | 1 | 0 | //////// | //////// | //////// | //////// |

Tabela 2: Resumo do estado da arte

Fonte: A autora

Observe-se que, de acordo com os dados levantados, quantitativamente, minuciosamente buscados nas plataformas de base de dados Scielo, TEDE da Unicap, Periódicos CAPES, DOAB, NDLTD, SPELL, bem como no navegador Google scholar (até a opção de número 30 na sequência de páginas), em período que corresponde aos últimos dez (10) anos, podemos depreender que, de fato, os dados mostram uma ínfima publicação de trabalhos acadêmicos em âmbito nacional e ultra reduzido volume de publicações na esfera internacional. Some-se a isso que sob os descritores 'bilinguismo e multimodalidade', tanto em inglês como em português, aparecem publicações na área da surdez, multimodalidade textual, materiais didáticos digitais, multimídia, multimodalidade em ambiente digital e língua de sinais; ou seja, o número de publicações específicas na área de gestos na aquisição de L2 é ainda menor. Destacamos, ademais, que na plataforma de busca de Teses e Dissertações da Unicap (TEDE), o resultado referente a pesquisas na área específica de multimodalidade e aquisição de L2 foi nulo.

Em posterior oportunidade, transbordamos de contentamento ao encontrar um estudo sobre a relevância dos gestos na produção oral de inglês como L2. Apesar de tímida, em relação ao universo de publicações em L2 com outras abordagens, a pesquisa traz contribuições relevantes ao nosso trabalho investigativo. Trata-se de

uma tese de doutorado em linguística pelo programa de pós graduação da Universidade Federal da Paraíba (UFPB) intitulada “A contribuição dos gestos para a comunicação entre professor e aprendizes nas interações em inglês (L2)” de Reis (2016). A valia de tal empreitada não se limita ao fato de ser um estudo em nível local (nordeste do Brasil) e de publicação relativamente recente, mas também por vermos pela primeira vez, ao fazer levantamento do estado da arte, os resultados descritos em português. O autor segue e indica que “além de evidenciarem aspectos dos processos mentais internos do participante investigado, os gestos contribuem para a comunicação entre professor e aprendizes nas interações em inglês” (REIS, 2016, p. 122).

Albuquerque-Rodrigues (2010) tem uma dissertação, cujo título já indica o seu teor de validade para a área “Gestos que muito dizem: a comunicação não-verbal entre professores e alunos no processo de ensino-aprendizagem de Língua Estrangeira (inglês)”. Trata-se da relação entre gestos e língua inglesa, nosso objeto de estudo. A pesquisa englobou a investigação da comunicação por meio de gestos que permeia a interação entre professores e alunos em salas de aula de inglês como LE. Em sua pesquisa, Albuquerque-Rodrigues (2010) descreve os gestos a partir da denominação de Knapp e Hall, classificando-os como gestos de interação, de pontuação, ilustradores e emblemáticos, aos quais aludimos apenas a título de informação por distanciar-se da tipologia por nós privilegiada, que é a de Kendon e as dimensões gestuais propostas por McNeill.

A autora (2010) explana inúmeras situações em que os gestos são utilizados, ressaltando “como o conhecimento desse processo pode otimizar os esforços de professores e aprendizes na co-construção do conhecimento” (ALBUQUERQUE-RODRIGUES, 2010, p. 16). Constata, em alusão a fatos conclusivos, que os gestos atuam como elementos facilitadores no processo de ensino-aprendizagem de uma LE.

De Sena (2015) e seus estudos investigativos sobre o papel da gesticulação no ensino/aprendizagem de LE, constitui uma das amostras de pesquisas publicadas na área de gestos em aquisição de L2 no Brasil, aqui elencadas. O trabalho consiste na verificação do impacto da gesticulação do narrador na compreensão de narrativas por ouvintes aprendizes de LE. O pesquisador (2015) constatou que, o fato de controlar ou não o uso de gestos na apresentação das narrativas influenciava na compreensão dos aprendizes; obtendo como resultado um aumento no desempenho

na compreensão das narrativas quando o uso dos gestos foi estimulado, ou seja, em situações nas quais não houve controle.

Incessantemente, na busca por levantar dados que forneçam a nossa pesquisa alguma referência no domínio dos gestos em aquisição de L2, encontramos um defensor incansável e expoente na área: Gale Stam, Ph.D em Psicologia; o pesquisador orienta-se na perspectiva multimodal de funcionamento da linguagem de McNeill e lidera as pesquisas na área, com viés para a aquisição de L2. Segundo afirmação de Stam (2014), um número crescente de pesquisadores de L2 têm adotado a perspectiva de McNeill e têm advogado pela inclusão dos gestos na pesquisa de aquisição de L2 e ensino de línguas. Propõe enfaticamente: “E você-está pronto para um novo paradigma em linguística?” (STAM, 2014, p. s/n).

Stam (2014) sustenta que os gestos coexpressivos proveem informação sobre o pensamento dos aprendizes e a sua real proficiência na L2; o que a fala sozinha não consegue expressar. O teórico (1998; 2014) defende a visão de que, na aquisição de L2, os aprendizes precisam aprender um padrão diferente de ‘pensar para falar’, como já postulamos previamente, em capítulos antecedentes. Os resultados de sua investigação indicaram que aprendizes de inglês como L2, que tinham o espanhol como L1, posto que pesquisa linguística sobre eventos de movimento demonstraram que falantes de inglês e falantes de espanhol têm diferentes padrões de ‘pensar para falar’ sobre questões que envolvem movimento, tanto linguisticamente quanto gestualmente.

Nessa situação de pesquisa, Stam (2008; 2014) verificou que os aprendizes de L2 podiam produzir enunciados gramaticalmente corretos em sua L2 (inglês), mas que seus gestos indicavam que eles não estavam pensando em inglês. Ao contrário, os gestos indicavam que o padrão de ‘pensar para falar’ deles estava entre o espanhol (L1) e o inglês (L2), o que de fato não teria sido possível discernir só por meio da fala.

Nesse sentido, McNeill e Duncan (2000) destacam que muitos falantes bilíngues acreditam envolver-se em diferentes formas de pensar quando mudam de línguas. Essa experiência de entrar em diferentes universos de pensamento pode ser explicada através da hipótese de que as línguas induzem, de acordo com os autores (2000), diferentes formas de ‘pensar para falar’ e influenciam o pensamento; conseqüentemente, diferentes línguas influenciam o pensamento de formas diferentes. Igualmente, os gestos são um aspecto importante no desenvolvimento de competência em L2 (LEWIS, 2009). Segundo a autora (2009), em sua pesquisa,

investiga-se a aquisição de padrões gestuais de eventos de movimento em espanhol por falantes do inglês como L1. Os resultados mostraram que os aprendizes adquirem o uso correto dos padrões gestuais de L2 que são relacionados à percurso, no entanto, com relação aos padrões gestuais relacionados à modo, há variação, visto que os aprendizes usavam padrões gestuais da L1 e da L2 ao usarem a L2.

Com relação à importância dos gestos no entendimento do processo de aquisição de L2, o autor (2014) é decisivo e categórico: “Deixar de levar em consideração os gestos na aquisição de L2 e o ensino de línguas é ignorar uma parte integral da linguagem e da interação” (STAM, 2014, p. s/n). Em contextos de interação na L2, de acordo com Stam (2014), informações fornecidas pelos gestos, em termos de recuperação de palavras, referência, estratégias comunicativas e autorregulação, não seriam possibilitadas só por meio da análise da fala. Em se tratando de linguagem, conforme Stam (2014), deve-se considerar o aspecto verbal e o aspecto imagético, porquanto a linguagem significa mais do que formas léxico-sintáticas (STAM, 2014).

Partindo-se do pressuposto Vygotskiano de que há uma interconexão entre fala interior (o próprio pensamento), gestos, cultura e conceptualização, McCafferty e Ahmed (2000) propõem que gestos metafóricos, ao serem apropriados pelos aprendizes de L2, podem mudar aspectos da fala interior e, de igual forma, os conceitos transformados em imagem pelos gestos em conexão com a fala interior podem mudar como parte do processo de remediação/correção envolvendo o uso da L2 em contextos culturais.

Gluhareva e Prieto (2017) estudaram os efeitos benéficos dos gestos ritmados no aprendizado de pronúncia em L2; mais propriamente, o impacto desses gestos na aquisição de padrões de fala (nativa) em inglês. Os resultados demonstraram que o treinamento de gestos ritmados melhorou significativamente as estimativas de sotaque no conjunto de pontos difíceis ou mais trabalhosos. As autoras (2017) confirmaram as premissas de que os gestos ritmados funcionam como realçadores de informação rítmica e têm implicações nas práticas instrutivas de pronúncia.

No tocante a estudos investigativos relacionados à aprendizagem de construções incorporadas de L2, Eskildsen e Wagner (2013) pesquisaram como os gestos (de retorno) criam um pacote *ad hoc* gestuo-vocal como estratégia na resolução de situações problemáticas.

Em sua investigação sobre a potencialidade dos gestos em conduzir uma significativa melhora na produção em L2, Van Maastricht; Hoetjes e Heijden (2019)

partiram do pressuposto que os gestos coexpressivos afetam a percepção linguística em L1 e L2; bem como a relevância de estudos sobre a interação gestual e *input* fonêmico. Os seus estudos versaram sobre o papel dos gestos na acurácia fonêmica; a qual é considerada crucial para a inteligibilidade, compreensibilidade e questões de sotaque. Os participantes consistiam em um grupo de falantes de holandês como L1 que receberam treinamento na pronúncia de fonemas do espanhol (L2) com o uso de gestos. Os achados mostraram que os gestos ajudam na produção de alguns novos sons, mas não de todos. Constataram, ainda, que, embora estudos anteriores tivessem como foco a percepção de contrastes de fonemas não-nativos pelos aprendizes de L2, o papel dos gestos na aquisição da produção de fonemas de uma L2 continua desconhecido.

Os pesquisadores (2019) apontam que distinguir entre os diferentes tipos de gestos e suas funções na aprendizagem de L2 pode levar a obtenção de conclusões mais específicas sobre a relevância dos gestos nas salas de aula de L2. Ademais, destacam que o treinamento com gestos parece estimular a aprendizagem de fonemas e, conseqüentemente, pode ser considerado como uma ferramenta útil nas salas de aula de L2 (VAN MAASTRICHT; HOETJES; HEIJDEN, 2019).

A questão é complexa e requer, segundo Van Maastricht; Hoetjes e Heijden (2019), maior investigação a fim de que se possa determinar que tipo de gesto deve ser usado a depender do segmento sob aquisição. Outros aspectos a serem determinados dizem respeito aos efeitos na percepção dos falantes de L1 da realização acústica de fonemas, sem foco na língua alvo, na fala de aprendizes de L2, com relação a dimensões de sotaque, compreensão e inteligibilidade. Em todo caso, conforme Van Maastricht; Hoetjes e Heijden (2019), o fato serve de sustentáculo ao uso de uma abordagem multimodal que inclua gestos nas salas de aula de L2.

Os gestos espontâneos, mais propriamente as gesticulações, têm sido reportados em todas as culturas estudadas (MCCAFFERTY; STAM, 2008; GOLDIN-MEADOW; MCNEILL, 1999. Na visão de McCafferty e Stam (2008), por si só, esse achado já é intrigante e talvez sozinho justifique a aplicação de estudos sobre gestos em aquisição de L2. Ademais, falantes usam gestos em todas as culturas e em todas as idades (GOLDIN-MEADOW, 2016).

Abner; Cooperrider e Goldin-Meadow (2015) destacam que há variação de gestos entre diferentes culturas, especialmente nos emblemas; pontuam que as formas gestuais parecem relacionar-se a funções comunicativas entre as diferentes

culturas e línguas. Igualmente, pode haver variação de gestos, com relação à estrutura linguística, na expressão de referenciais de esquemas espaciais. Padrões gestuais são compartilhados socialmente, logo, diferentes grupos sociais, diferentes culturas, apresentam padrões diferenciados no que se refere a formas gestuais (KENDON, 2007).

No tocante a representações semânticas em aquisição de primeira e segunda línguas, Gullberg (2009) pontua que os gestos, por constituírem um sistema integrado com a fala, abre novos caminhos para o estudo da aquisição de línguas. A autora apresenta situações em que aprendizes de uma segunda língua usam os gestos; por exemplo, para superar dificuldades lexicais, resolver problemas relacionados à gramática e ao discurso, bem como lidar com interações problemáticas decorrentes de produção não fluente. Em pesquisa realizada, Gullberg (2009) examinou os gestos dos aprendizes de segunda língua a fim de medir o grau de influência interlinguística ou transferência de elementos semânticos.

Gullberg (2010) aponta que os gestos juntamente com a fala formam um sistema estreitamente interconectado, no qual os gestos têm funções comunicativas (dirigidas a um destinatário) e internas (dirigidas ao falante). McNeill (2006) aponta essa questão como sendo controversa; elenca autores, como Krauss et al. 2000, Alibali, Kita e Young, 2000; que discutem se a gesticulação funciona como veículo de informação (para o ouvinte) ou se, primordialmente, é benéfica para a produção da fala (para o falante).

Tellier (2005) obteve como resultado de sua investigação- o impacto dos gestos na aquisição de segunda língua por crianças pequenas, que as crianças que memorizavam mais facilmente as palavras na primeira língua eram aquelas que tinham reproduzido os gestos elicitados previamente. O seu estudo prevê o enriquecimento na condução de estudos futuros no que tange à memorização a longo prazo de itens lexicais da segunda língua. Em estudo posterior realizado, Tellier (2008) confirma que os gestos e sua reprodução influenciam significativamente a memorização de palavras na segunda língua no que diz respeito ao conhecimento ativo de vocabulário; as crianças analisadas estavam aptas a produzir palavras e não apenas a entendê-las. Os achados da pesquisa de Tellier (2008) dialogam com as teorias sobre o armazenamento multimodal na memória. Segundo a autora, os gestos, especificamente quando reproduzidos, funcionam não apenas como uma modalidade

visual, mas também como uma modalidade motora e, conseqüentemente, deixam uma marca mais valiosa na memória.

Na condução de seus estudos sobre os emblemas da segunda língua, McCafferty e Stam (2008) elencam Mohan e Helmer, que, por sua vez, em 1988, trazem como contribuição à pesquisa o fato de que crianças aprendizes de inglês como segunda língua na pré-escola compreendiam os emblemas, entretanto, não no mesmo grau de compreensão que outras crianças da mesma idade que tinham o inglês como primeira língua. McCafferty e Stam (2008) ilustram os aportes de Kida, quem, em 2005, registrou uma mudança nas formas de produção gestual na segunda língua, não em relação a um tipo de gesto em particular, mas verificou-se que os participantes fizeram uso de mais espaço durante a produção gestual na segunda língua em comparação à primeira língua.

Gullberg (1998); Stam (2006); McCafferty e Stam (2008) compartilham a assertiva de que aprendizes de uma segunda língua gesticulam mais ao falarem a segunda língua do que ao falarem a primeira. Em pesquisa sobre as produções narrativas em segunda língua, Gullberg (1998) verificou que as narrativas eram mais longas e tinham menos orações por minuto; além do que, o nível de proficiência tinha um efeito no número de gestos; quanto mais baixa a proficiência, maior o número de gestos produzidos. A autora (1998) comenta sobre a questão da ambigüidade de referência como sendo um problema típico dos aprendizes de L2, principalmente nos estágios preliminares de aquisição; os aprendizes tendem a repetir o referente nas narrativas em vez de usar pronomes.

Um estudo proposto por Stam (2006) sobre mudanças nos padrões de 'pensar para falar' realizado com falantes de espanhol, aprendizes de inglês como L2, proporcionou a confirmação de que falantes de espanhol como L1 e falantes de inglês como L1 têm diferentes padrões de 'pensar para falar' ao expressarem '*path*' – verbos caracterizados como de percurso (RODRIGUES, s/ano p. 1), em eventos narrativos com verbos de movimento. A pesquisa contou com a participação de grupos de falantes de inglês como L1 e L2, e espanhol como L1, englobando o exame da expressão linguística oral e expressão gestual em narrativas de eventos de movimento; constatou-se que a fala e os gestos dos aprendizes de inglês como L2 indicam que eles têm aspectos de padrões de 'pensar para falar' tanto da L1 quanto da L2 ao expressarem percurso na L2.

No tocante à questão de eventos de movimento, especialmente quando há duas línguas em estudo, faz-se necessário entender a diferença entre elas. Choi e Arunachalan (2013) ressaltam que, em eventos de movimento, as noções de modo e percurso se fazem presentes. “A tipologia de Talmy faz a distinção entre as línguas românicas” (EGAN, 2015, p. s/n) e “as línguas germânicas, como o inglês” (SANTOS-FILHO, 2012, p. 2). Estas também chamadas de ‘*satellite-framed language*’ e aquelas de ‘*verb-framed language*’, segundo Egan (2015). Outra denominação para as línguas da primeira categoria, proposta por Talmy e trazida por Santos-Filho (2012), é a de ‘*Manner languages*’ e para as línguas da segunda categoria, ‘*Path languages*’.

A partir desse pressuposto, incluímos o português na primeira categoria tipológica. Em eventos de movimento, de acordo com Santos-Filho (2012), os verbos lexicalizam componentes semânticos de movimento e modo/causa, simultaneamente, expressando o percurso em separado nas línguas germânicas, principalmente mediante preposições e advérbios ou locuções adverbiais; e nas línguas românicas, os verbos integram movimento e percurso, sendo que a causa e o modo são expressos por elementos independentes.

As propriedades tipológicas têm implicações na aquisição de uma segunda língua, conforme Hendriks e Hickmann (2015). Os resultados de sua pesquisa mostraram que, em eventos de movimento, em situação de transposição de limites, os falantes de inglês como L1, aprendizes de francês como L2, recorriam muito mais frequentemente ao uso de partículas auxiliares (preposições) para indicar o tipo ou a direção do movimento, o que é típico da tipologia da língua inglesa (*satellite-framed*), desse modo mantendo um toque de sua L1 em suas produções em L2.

Em se tratando de verbos de movimento, Rodrigues (s/ano) destaca: “Em todas as línguas, os verbos de movimento são utilizados polissemicamente para expressar situações diversas de seus sentidos originais” (RODRIGUES, s/ano p.1); a autora descreve o papel dos esquemas de imagem e da integração conceptual no sentido de lidar com a polissemia desses verbos. Em consonância com prerrogativas de Stam (2006), quanto às mudanças nos padrões de ‘pensar para falar’ em aquisição de L2, Rodrigues (s/ano) cita Fauconnier e Turner, autores da obra ‘*The Way We Think*’ (2002), na qual abordam a teoria do ‘*Blending*’ ou mesclagem, que descreve a capacidade humana de imaginar múltiplas identidades entre conceitos e fazer a integração das mesmas para formar novos modelos de pensamento e ação.

Nesse sentido, ao pensar na possibilidade de considerarmos diversas situações de produção gestuo-vocal que pudessem dialogar com os dados em circunstância de análise, optamos por acolher na dissertação alguns estudos específicos e pontuais sobre gestos na aquisição de L2.

Kendon (2011) destaca que os gestos predizem e facilitam a aprendizagem; seus estudos sugerem que em estados primários de aprendizagem de palavras, padrões de ação deste tipo são usados mais frequentemente e parecem ser parte da forma por meio da qual a criança relembra os significados de algumas palavras. O autor (2011) acrescenta, ainda, que isto se deve mais ao modo como a criança convoca a recriação, reconstituição de contextos, nos quais a palavra foi aprendida do que propriamente devido à razão de um padrão motor ser parte intrínseca do que constitui o significado da palavra para a criança.

Orientando-se nesse fluxo, Adam Kendon (2007) faz uma ressalva sobre a importância de se estudar os gestos; atesta que, apesar das publicações volumosas nos últimos anos, parece que estamos na borda de um território desconhecido.

Ao expressar essa afirmação, o autor não se refere especificamente à aquisição de L2, no entanto, sentimo-nos no dever de fazê-lo; trazer essa constatação para o nosso campo de estudos com o intuito de conhecer e desvendar, talvez, nesse sentido, desbravar, de fato, esses horizontes minimamente conhecidos, uma vez que, como resultado de nosso estado da arte, constatamos que há uma exígua, mas forte pesquisa na área em nível global; por outro lado, em nível local, encontramos uma ínfima quantidade de pesquisas relacionadas, faltando-lhes envergadura; e, portanto revestindo-nos de entusiasmo não só pela oportunidade propícia do assunto, como também pelo caráter de relevância e pertinência em contexto local, principalmente ao vislumbrar os ganhos na seara de aquisição de L2 em contexto de educação bilíngue.

Nesse sentido, em nosso campo de ação, almejamos, a partir dos resultados de nossa investigação, dar passos mais largos e sólidos a fim de alcançar patamar mais promissor no futuro.

3 METODOLOGIA

3.1 Procedimento de coleta de dados e seleção de participantes

A) Tipo de estudo

Esta pesquisa trata-se de um estudo observacional do tipo estudo de caso baseado em abordagem qualitativa de cunho transversal sobre a influência da produção gestual de crianças na aquisição da língua inglesa como segunda língua (L2) em contexto bilíngue.

A ênfase na abordagem qualitativa deve-se a sua adequação à proposta de pesquisa. A pesquisa qualitativa, segundo Demo (1998), caracteriza-se por ser uma consciência crítica da propensão formalizante da ciência, sabendo exprimir suas qualidades e suas lacunas. Esclarece, ainda, que esse tipo de pesquisa se preocupa mais com os aspectos qualitativos da realidade; foca prioritariamente neles, sem, no entanto, desprezar os aspectos quantitativos. De acordo com Günther (2006), no contexto de pesquisa qualitativa, registros de comportamentos e estados do sujeito que representam manifestações humanas observáveis são considerados na análise.

A pertinência do estudo de caso para a pesquisa qualitativa fundamenta-se em Mayring (2002), que elucida a demanda para a realização de estudos de caso e a coloca em uma posição central, como ponto de partida, elemento essencial da pesquisa qualitativa.

No contexto de *design*, delineamento ou tipo de pesquisa, o autor aponta o estudo de caso como delineamento que se adequa especialmente à pesquisa qualitativa por deixar espaço suficiente para o pensamento qualitativo.

Com relação ao pensamento qualitativo, define, ainda, Mayring (2002), que a composição da estrutura básica do pensamento qualitativo dá-se por princípios, dentre os quais, destacam-se: a exigência de uma maior relação com o sujeito da pesquisa; a ênfase na descrição e na interpretação dos sujeitos da pesquisa e a demanda de tratar os sujeitos no seu ambiente natural, no seu cotidiano.

B) local da pesquisa

Devido à situação atípica, em contexto de isolamento social imposto pela pandemia de Covid-19, os vídeos foram realizados em âmbito domiciliar pelos responsáveis da criança participante e, posteriormente, enviados via email e *Whatsapp* para análise.

C) seleção de sujeitos

A amostra incluiu uma criança de 5 anos de idade que tem desenvolvimento bilíngue, ou seja, encontra-se inserida em cenário bilíngue escolar e domiciliar e usa o inglês e o português cotidianamente em sua vida, visto que tanto na escola quanto em casa recebe instrução em língua inglesa e portuguesa em situações rotineiras e pedagógicas; destaca-se o fato de a mãe, independentemente de ser nata de algum país em que se fale o inglês como língua materna, tem fluência e usa cotidianamente os dois idiomas, sendo considerada, segundo Grosjean (2012; 2018), como falante bilíngue. Nessa conjuntura, a criança está imersa em contexto bilíngue em casa e na escola que, ressignificada, de portas fechadas, nesse período de isolamento social, encontrou em nossa casa uma janela virtual, por dentro a qual se faz digital e é sim frequentada pela criança, porém de forma remota. Portanto, destarte, garante-se o tal cenário bilíngue. Reitera-se que o quantitativo de participantes se constituiu por uma menina e, uma vez que se trata de um estudo de caso, o número denota-se pertinente e suficiente para a amostra da pesquisa em questão. Ademais, tendo em vista o contexto pandêmico que alterou o curso da vida e a rotina das famílias local e globalmente, o total de participantes limitou-se a uma criança, sendo a única cujos pais dispuseram-se a colaborar com a pesquisa.

Critérios de inclusão

Nina, nome fictício da criança em questão, é filha de uma professora de inglês bilíngue, frequenta escola bilíngue, usa cotidianamente o inglês e o português em sua vida rotineira e escolar, portanto, tem desenvolvimento bilíngue e está imersa em cenário bilíngue. O critério de seleção sofreu adaptações para adequar-se ao contexto pandêmico e envolveu a participação de uma criança imersa em contexto bilíngue no quinto ano de vida.

Haja vista a necessidade de compreendermos a aquisição da segunda língua por crianças na educação infantil em nossa pesquisa e, ademais, considerando-se o contexto pandêmico que vivenciamos, a escolha da faixa etária deveu-se tanto ao fato de Nina estar na faixa escolar apropriada e ter sido a única voluntária, cuja família dispôs-se a colaborar com a coleta de dados, como também ao fato de que, em sua idade, cinco (5) anos, a língua portuguesa já está internalizada e consolidada; o que, Fiorin (2018) define como 'domínio', destacando que uma criança dessa idade já

domina uma língua - que ele define como um dispositivo extremamente complexo - desde que não apresente problemas psíquicos ou neurológicos.

A participante do estudo é uma criança típica, não diagnosticada com qualquer distúrbio de ordem psíquica, fisiológica e/ou neurológica; provem de família de classe média alta e/ou de famílias ricas (classe A); vem de famílias bilíngues, cujos membros são falantes bilíngues de português e inglês.

Critérios de exclusão

Crianças de outras faixas etárias (1, 2, 3 e 4 anos) foram excluídas da pesquisa por falta de oportunidade de acesso a elas, devido à situação de quarentena imposta pela pandemia da COVID-19. Ademais, face à nova realidade social e reestruturação da pesquisa, foram excluídas as crianças que provêm de famílias monolíngues por não terem exposição ao segundo idioma cuja produção multimodal se almeja observar.

Igualmente, de forma genérica, usou-se o critério de exclusão para aquelas crianças atípicas, cujo desenvolvimento encontra-se comprometido em algum nível devido a problemas psíquicos, fisiológicos e/ou neurológicos.

Excluíram-se do estudo as crianças, em cujas famílias não há membros bilíngues português-inglês, uma vez que o próprio pai, mãe e familiares interagiram e filmaram suas interações com a criança.

D) Procedimentos de coleta e transcrição de dados

O meio escolhido para a coleta de dados baseia-se nos princípios apontados por Günther (2006), ao esclarecer que, independentemente da técnica de coleta empregada, para o contexto da pesquisa qualitativa, há possibilidade de utilização de dados visuais e verbais.

Seguindo o princípio exposto, os dados foram coletados a partir de filmagens, as quais foram realizadas com o uso de celular pela própria família diante do contexto de isolamento social imposto pela pandemia da COVID -19. Conforme o acordado com o pai e a mãe da participante, optou-se pelo uso do celular por ficar entendido que se trata de um dispositivo com o qual ambos os pais e a criança estão habituados em suas rotinas e não alteraria suas rotinas, nem, tampouco, deixariam de agir com naturalidade pela presença do celular em cena; o que, para ambas as partes, denota-se apropriado. Os vídeos foram criptografados a fim de reforçar a segurança quanto

a visualizações não autorizadas; o rosto da criança não foi identificado, pois apenas foram utilizadas as imagens dos gestos.

Os procedimentos de coleta foram realizados a partir de sessões filmadas que ilustram momentos de interação entre a criança e um adulto bilíngue da família; os vídeos foram produzidos ao longo dos meses de setembro, outubro e novembro do ano de 2020, sendo dois (2) vídeos por mês; quatro (4) em inglês e dois (2) em português, totalizando seis (6) vídeos de 5 minutos cada, aproximadamente. Todo o processo foi realizado em âmbito domiciliar, durante atividades pedagógicas instrucionais e livres, e contou com o apoio do celular como ferramenta para as filmagens. A coleta de dados compreendeu dois (2) momentos, descritos a seguir:

No 1º momento: Os vídeos em inglês foram analisados; três (3) vídeos ilustravam atividades da escola, mediadas pela mãe, durante interação com um membro bilíngue da família da participante ou a própria mãe. Apenas um (1) vídeo em inglês ilustrava uma situação informal de conversa entre mãe e filha; os outros três (3) continham atividades instrucionais de caráter pedagógico solicitados pela escola. Constituíram o foco das observações as produções em língua inglesa da participante da pesquisa.

No 2º momento: Nesta etapa, que compreende as sessões filmadas em português, no momento de atividade livre na interação com a mãe, o foco das observações foram as produções em língua portuguesa.

Uma vez de posse das filmagens das crianças, em ambiente domiciliar, durante momento de atividades pedagógicas instrucionais e livres, gravadas em vídeos, posteriormente criptografados, as suas produções foram transcritas através da ferramenta - software ELAN (Eudico Linguistic Annotator), que possibilita o registro de aspectos multimodais da linguagem, ou seja, gestos e produção vocal no tempo exato de sua ocorrência.

E) Procedimentos de Análise dos Dados

Na sequência, os dados coletados e transcritos foram analisados. A análise compreendeu a influência da produção gestual na aquisição da língua inglesa; os gestos foram identificados; sua incidência foi verificada; o papel dos gestos foi analisado e comparado na produção oral das línguas portuguesa e inglesa a partir do referencial teórico da perspectiva multimodal de funcionamento da linguagem.

Posteriormente, as produções gestuais da participante da pesquisa e seus respectivos números foram inseridos em tabelas do Excel, gerando gráficos.

3.2 Critério de transcrição e análise de dados

Os dados coletados a partir das filmagens e outras informações transcritas por meio da ferramenta software ELAN (Eudico Linguistic Annotator), bem como os gráficos do Excel serviram como amostra de dados para análise.

No que diz respeito aos critérios utilizados para a análise dos dados, esses vigoraram à luz da perspectiva multimodal de funcionamento da linguagem, na qual, de acordo com Butcher, Goldin-Meadow (2003); Da Fonte (2014); Kendon (2000; 2004); McNeill (1985; 1992), gesto e fala compõem uma matriz única cognitiva, um sistema integrado de significação.

Como categoria de análise, adotamos a concepção de envelope multimodal proposto por Ávila Nóbrega (2010; 2012). O envelope multimodal implica a análise de três ocorrências de ações simultâneas (o olhar, os gestos e a produção vocal), que são componentes básicos da dialogia e que se mesclam.

Para fins do que concerne o foco da análise, selecionamos os planos gestual e verbal. A análise dos gestos e da fala deu-se sob a égide do intuito comunicativo de ambos. A partir dessa perspectiva, dirigimos nosso foco às dimensões gestuais propostas por McNeill (1992; 1996; 2006; 2016), que compõem o quarteto: os gestos icônicos (gestos que apresentam imagens concretas de entidades e/ou ações), os gestos metafóricos (gestos que representam conteúdo abstrato), os gestos dêiticos (o protótipo de gestos dêiticos é o dedo indicador estendido, podendo ser qualquer parte do corpo que se estenda ou objeto que se segure) e os gestos ritmados ou *beats* (gestos nos quais a mão parece fazer batidas ritmadas; são estalidos de mãos para cima ou para baixo, para frente e para trás, focando ritmicamente nos picos prosódicos da fala). Demais gestos que porventura venham a surgir serão indicados e incluídos na análise.

Retomamos a questão da anatomia gestual, discutida na página 73, sobre a qual McNeill (2006) estabelece a identificação e análise das cinco fases gestuais: a preparação (opcional), o pré-golpe (opcional), o golpe (obrigatório), o pós-golpe e a retração (opcionais). As fases gestuais organizam-se em volta do golpe, que é fase obrigatória para a ocorrência do próprio gesto. A importância das fases gestuais reside

no fato de permitir o exame da dinâmica de desempenho na realização da produção gestual.

Estabelecidos os critérios de transcrição e análise de dados, prosseguimos então, na próxima seção, com a análise e discussão dos dados obtidos a partir da coleta.

4 ANÁLISE E DISCUSSÃO DE DADOS

A análise enfocou nos gestos realizados com as mãos e os braços, incluindo os gestos que acompanham a fala, a gesticulação e os gestos preenchedores, considerando a noção de dimensões gestuais propostas por McNeill (1992; 1996; 2006; 2016).

Em nossa análise, apresentamos seis (6) situações que correspondem aos vídeos, sendo quatro (4) em inglês e dois (2) em português. As situações 1, 2, 3 e 4, adiante elencadas, acontecem em contexto de atenção conjunta que, como explana Costa Filho (2017), refere-se à interrelação entre os sujeitos ao manterem sua atenção em um objeto foco em circunstância interativa, cujas cenas “constituem momentos privilegiados para a entrada da criança na linguagem, estruturados por configurações linguísticas multimodais” (FONTE, 2011, p. s/n) nas quais “as noções de pessoa, espaço e tempo são constituídas, confirmando a sua correlação com a noção de referência linguística” (COSTA FILHO, 2016, p. s/n).

Nesse sentido, pontuamos que na situação 1, as bonecas são o foco; na situação 2, as cenouras são o foco; na situação 3, os dedos que representam as princesas são o foco; na situação 4, a tinta é o foco. Nas situações de 1 a 4 houve a primeira análise comparativa de produções gestuais e vocais da L1 e da L2. Nas situações 5 e 6, o contexto mostrou-se apropriado para a análise comparativa prevista na metodologia; portanto, a análise foi realizada enfocando nas produções gestuo-vocais nas L2 e L1, respectivamente. Comentaremos posteriormente, após exibição dos gráficos, os dados obtidos a partir da análise.

A análise encontra respaldo no prisma da perspectiva multimodal, de forma que os dados dialogam com a acepção teórica correspondente. Ao final de cada situação exposta, apresentamos um gráfico que ilustra quantitativamente as dimensões gestuais presentes em cada trecho analisado. Em consonância ao que indicamos na seção de metodologia, o *software* ELAN foi utilizado como ferramenta para auxiliar na transcrição dos dados, especialmente na identificação dos *Growth Points* (GPs), como pode ser observado nas situações de 1 a 4. Optamos também por usar *prints* de telas dos vídeos para dar maior visibilidade às situações, devido ao tamanho e qualidade das imagens, conforme segue:

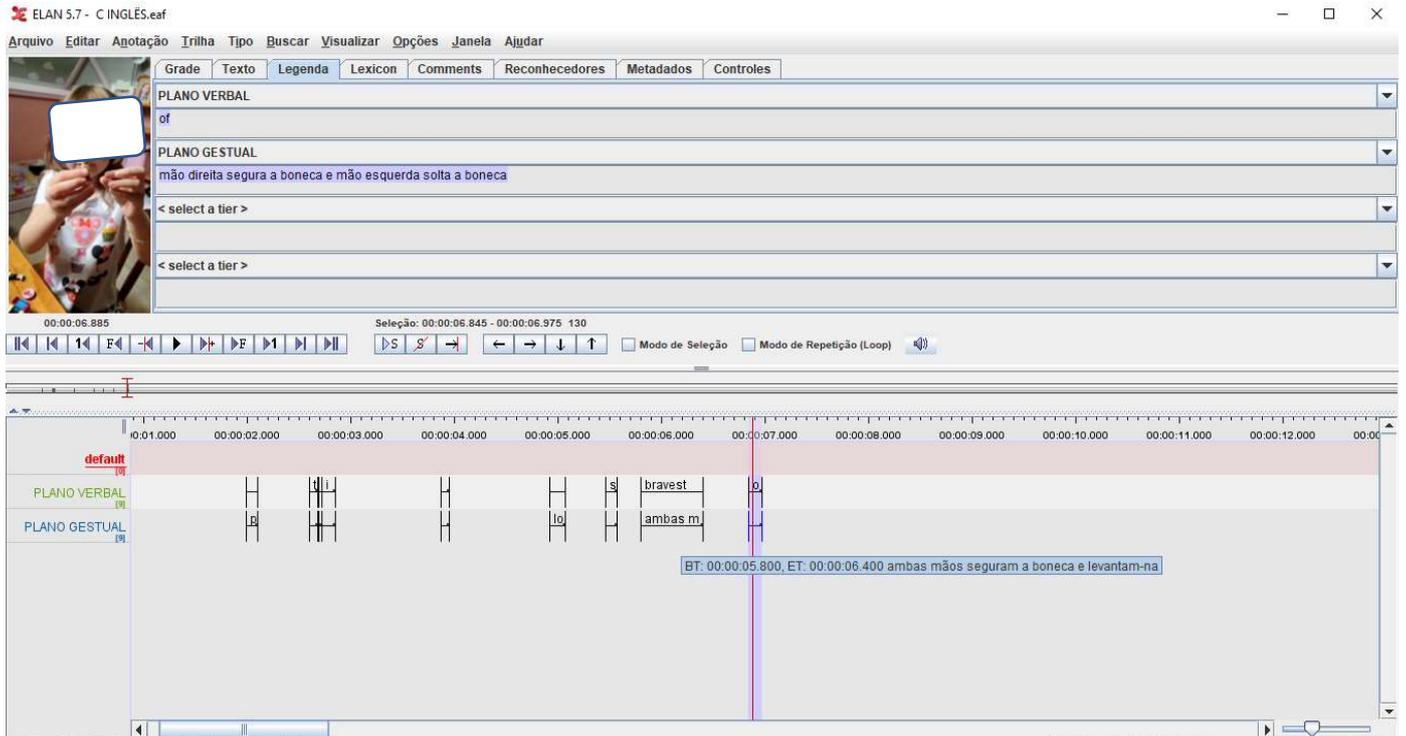


Figura 3: Ilustração da ferramenta Software ELAN
 FONTE: Print da tela do ELAN

4.1 Situação 1

Na situação 1, Nina apresenta, em inglês, bonequinhas para a sua interlocutora. Encontra-se sentada frente a uma mesa, na qual estão as bonecas.

No âmbito de aquisição de L2, ao considerarmos a proposição de Stam (2007), quem indica o envolvimento e a aprendizagem de padrões de 'pensar para falar', a partir dos quais, por sua vez, segundo McNeill e Duncan (2000), surgem os '*growth points*' (GPs), processo dinâmico com foco na sincronia e coexpressividade entre gesto e fala – "a coincidência do ápice" (FONTE; CAVALCANTE, 2018, p. 267) da produção gestual e vocal, apresentamos cena ilustrativa de tal processo, a seguir:

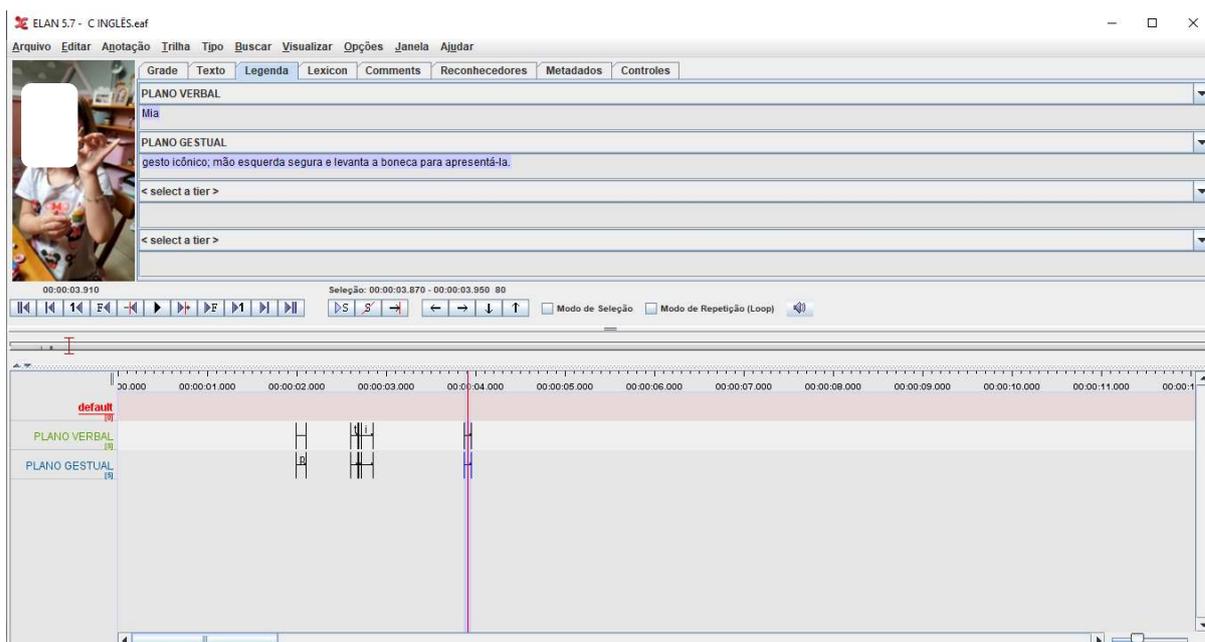


Figura 4: Ilustração da ferramenta Software ELAN
 FONTE: Print da tela do ELAN



Figura I: Exemplo de gesticulação
 Fonte: A autora

Na figura I, Nina prepara-se para apresentar uma boneca a sua interlocutora; na fase de pré-preparação, a mão direita está segurando a boneca e a mão esquerda posiciona-se atrás da boneca. Logo, na fase de preparação, segura a boneca com ambas as mãos e enuncia: “*this is*” para, em seguida, elevar a mão esquerda que segura a boneca, em momento que antecede a produção da saliência gestual, dita pré-golpe.

Na figura I, identificamos 3 fases gestuais que compõem a anatomia gestual proposta por McNeill (2006), a pré-preparação, a preparação e o pré-golpe.

A seguir, na figura II, ilustramos outras 2 fases gestuais da anatomia gestual de McNeill, o golpe e o pós-golpe (sustentação).

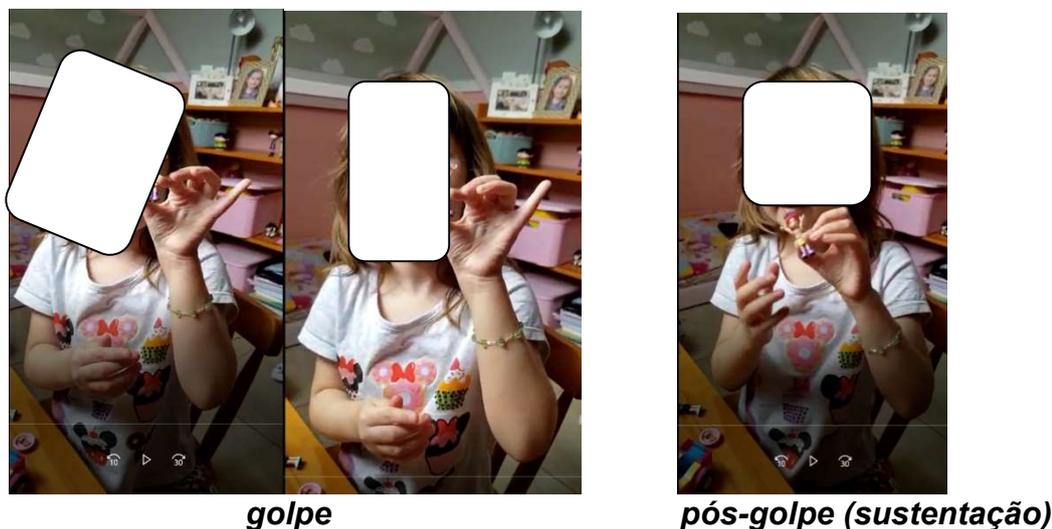


Figura II: Exemplo de gesticulação
Fonte: A autora

Na figura II, observa-se o ponto de saliência do gesto dêitico durante o golpe; Nina expressa oralmente o nome da boneca “Mia” enquanto ergue o braço esquerdo, sustentando a boneca com a mão para apresentá-la. Logo, na última imagem da cena interativa (figura II), observamos a fase de sustentação do pós-golpe. Vale salientar que, de acordo com Fonte e Cavalcante (2016), poderíamos aludir a essa fase como final do curso e início da sustentação pós-curso.

Note-se que, apesar de ter havido a produção de um enunciado “*this is*” na fase de preparação (figura I), este não foi o momento ápice, no qual coincidem gesto e fala para o surgimento de um *Growth Point* (GP), de acordo com McNeill e Duncan (2000); Fonte e Cavalcante (2018). O Ponto de saliência ocorreu na figura II, quando C. diz: “Mia”, que é a ideia principal da oração, uma vez que o pronome demonstrativo “*this*” (esta) refere-se à boneca de nome “Mia”.

Na figura III, a seguir, Nina volta o olhar para a mesa, onde estão outras bonecas; as mãos seguram a boneca na altura da boca (fase de pós-golpe, ainda conectada à figura II) e produz o enunciado ‘*she’s the*’, ainda apresentando as características da boneca.



Figura III: Exemplo de gesticulação
Fonte: A autora

Na figura III, na fase de golpe, ao produzir o enunciado ‘*bravest*’, Nina segura a boneca com ambas as mãos e ergue-as, mostrando a boneca a sua interlocutora. Concatenando ideias, na fase de golpe, Nina ergue a boneca com a mão direita, posicionando-a no centro, na altura do rosto; expressa verbalmente ‘*of*’. O ponto de saliência, então, se dá no momento da enunciação de “*bravest of*” com as mãos elevadas à altura da boca. Após o primeiro golpe, nessa cena interativa, ilustrada na figura III, Nina produz enunciado ‘*of all*’ e foca na boneca que está em suas mãos, demonstrando concentração para a construção do enunciado. Observe-se que não houve ocorrência de fase de retração; havendo, em seguida, a constituição de um período de sustentação pós-golpe e outro golpe, de forma imediata, conforme sugere McNeill (2006).

Ainda com relação à figura III, Nina finaliza o enunciado “*the world*” e olha para a sua interlocutora. No plano gestual, as mãos mantêm-se elevadas na altura do queixo; a mão esquerda segura a boneca e a mão direita segue o movimento em direção à boneca. Na sequência, após o segundo golpe, há retração, como se vê na última imagem, na fase de pós-golpe, mãos baixam em retração.

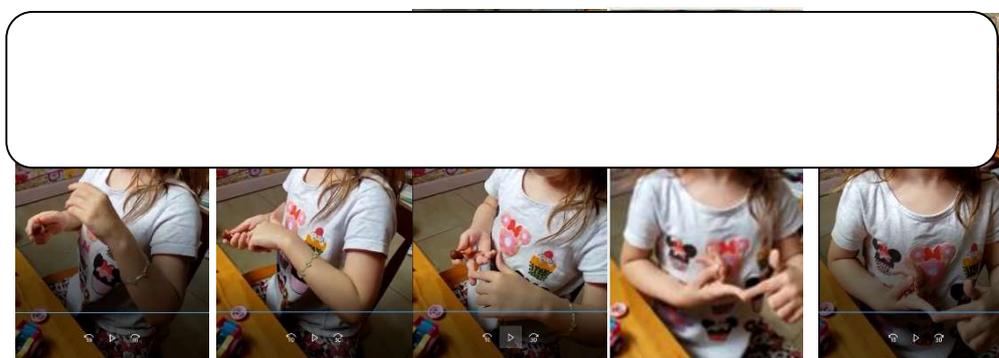
Na figura IV, Nina apresenta outra boneca.



Figura IV: Exemplo de gesticulação
Fonte: A autora

Na fase de golpe, no plano verbal, enuncia “*this is’ Olivia, she makes robots*”; no plano gestual, usa o gesto dêitico ao sustentar a boneca, bem como sutilmente usa o dedo indicador esquerdo para apontar para a boneca. O olhar está na mesa onde estão outras bonecas até a conclusão do enunciado, com a palavra ‘*robots*’, quando o olhar se volta para a interlocutora. Finalmente, na última imagem da figura IV, a fase de retração.

Na figura V, na preparação, Nina olha para a mesa onde estão as bonecas e usa ambas as mãos para segurar uma das bonecas. Produz expressão oral “*she makes*” a fim de continuar descrevendo a boneca. Nina prepara a mão esquerda para o golpe de gesto ritmado.



preparação

golpe

pós-golpe (sustentação)

Figura V: Exemplo de gesticulação
Fonte: A autora

Na fase de golpe, a mão esquerda fechada em golpe de gesto ritmado, que acompanha a pulsação da fala (MCNEILL, 1992; DA FONTE e CAVALCANTE, 2016). No plano verbal, as expressões orais “*Zobito*” e “*Zobo*”, indicando os tipos de robôs que a boneca faz, vêm acompanhadas de gestos ritmados, que têm como papel organizar o pensamento e facilitar a produção linguística a ele associada, porquanto a mão esquerda toca a mão direita enumerando os nomes dos robôs enunciados, em cadência ritmada. A esse respeito, Fonte e Cavalcante (2016) sugerem que a gesticulação contribui para a fluência da fala, possibilitando a produção verbal e facilitando a reorganização linguística.

Na última imagem da fase de golpe, na figura V, Nina produz o enunciado “*and the mommy*”; a seguir, sustenta o movimento gestual até a finalização total da produção oral, em gesto de pós-golpe, indicando a conclusão de uma sequência enumerativa que foi acompanhada de gesto ritmado.

Dando prosseguimento à unidade gestual ilustrada na figura V, observamos, na figura VI, as fases que dão continuidade a essa unidade, como segue:



Figura VI: Exemplo de gesticulação
Fonte: A autora

Da fase de sustentação de pós-golpe, passa-se imediatamente a outro golpe; nesse caso, na imagem que ilustra a fase de golpe, há a reformulação de pensamento e reorganização linguística para a construção de um novo enunciado “*and the mom*”. No plano gestual, composição de gesto icônico; as mãos se separam, com os dedos apontando para cima, acompanhado de um leve movimento de tronco e braços para a direita e para a esquerda, provavelmente dando representatividade a algum movimento que a personagem (boneca- mãe) faz. No final, a fase de retração, com olhar para baixo e mãos em relaxamento; segurando a boneca.

Conforme estabelecido na metodologia, lançamos mão de gráficos a fim de corroborar com a análise dos dados. O gráfico 1 representa a situação 1, como segue:

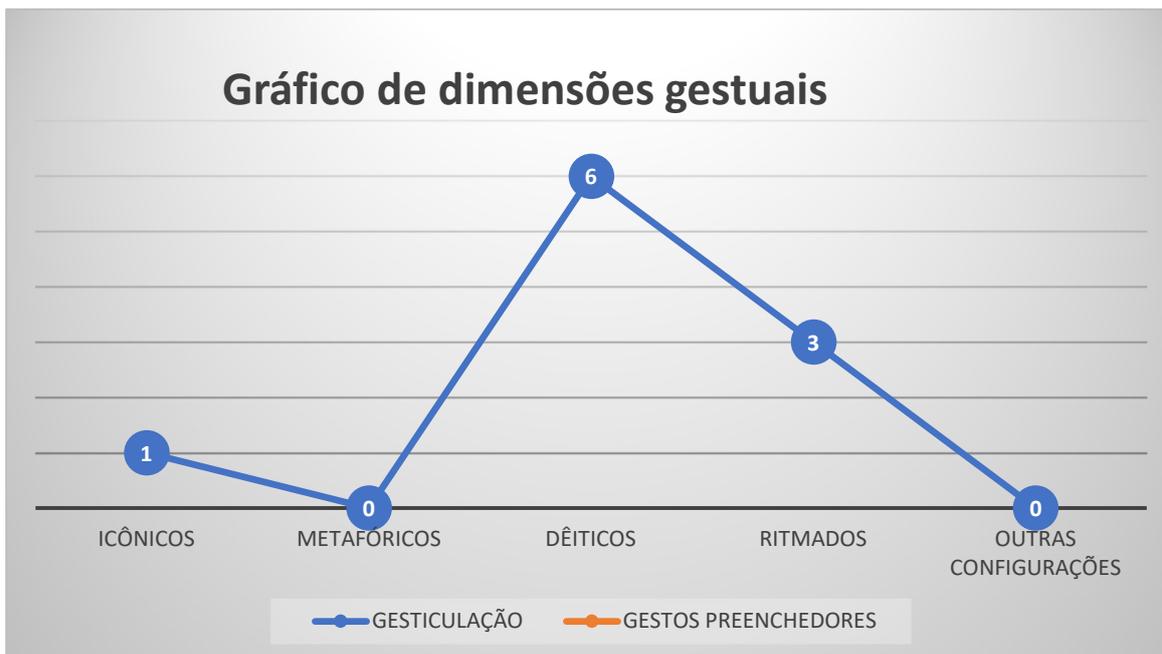


Gráfico 1: Dimensões gestuais
Fonte: A autora

Ao analisarmos as informações contidas no gráfico 1, verificamos que, em se tratando de tipologia gestual, a gesticulação, que segundo McNeill (2006), realiza-se em concomitância à fala que o acompanha, foi o único tipo de gesto produzido pelo sujeito participante; não havendo produção de gestos preenchedores. Com relação às dimensões gestuais, observa-se uma incidência maior de gestos dêiticos, seguidos de gestos ritmados em menor proporção e gestos icônicos apenas com uma ocorrência.

4.2 Situação 2

Nas figuras VII e VIII, a seguir, a participante conta cenouras, em inglês; as cenouras estão desenhadas em um papel e um copo plástico é utilizado, pois a criança esperava para fazer outra atividade com o copo, então, espontaneamente, resolveu usá-lo para colocar a mão em seu interior e, portanto, contou as cenouras com o copo plástico na mão. Nina encontra-se sentada em uma cadeira em frente a uma mesa.

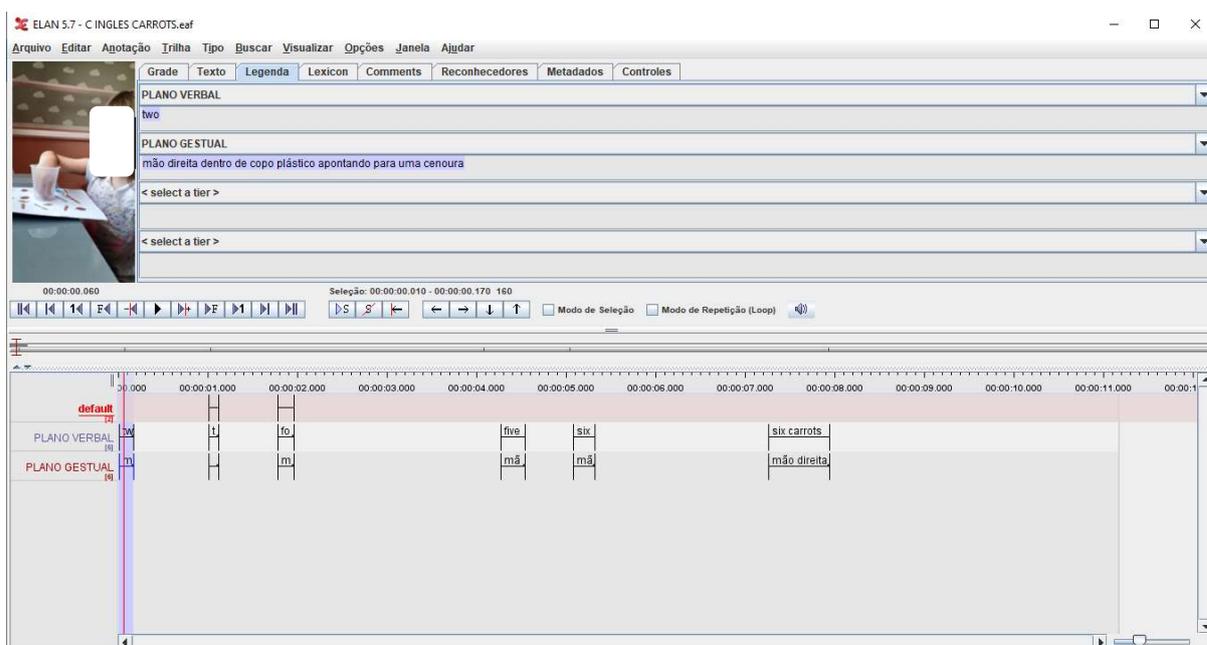


Figura 5: Ilustração da ferramenta Software ELAN
 FONTE: Print da tela do ELAN



golpe

**pós-golpe
(sustentação)**

golpe

**pós-golpe
(sustentação)**

golpe

Figura VII: Exemplo de gesticulação
 Fonte: A autora



preparação

golpe

pós-golpe (sustentação)

Figura VIII: Exemplo de gesticulação
 Fonte: A autora

Nas cenas ilustradas acima nas figuras VII e VIII, Nina conta cenouras que estão desenhadas em um papel; a mão direita dentro de um copo plástico aponta para o local onde estão as cenouras, configurando gestos dêiticos. Na figura VII, os olhos concentram-se nos movimentos e na contagem das cenouras e fixam-se no papel. No

plano verbal, C. diz “*two*”; “*three*”; “*four*”. Nota-se uma sequência de golpes, sem as fases de preparação ou de retração; há fases de sustentação de pós-golpe, as quais se concatenam imediatamente a outro golpe.

Na figura VIII, na fase de preparação gestual, Nina traz a mão esquerda para a cena e coloca-a no papel a fim de tentar achar a quinta cenoura. Para e pensa; em seguida, enuncia “*five*”.

A seguir, na figura IX, podem-se observar os contrastes semióticos do gesto e da fala, integrados no ponto de saliência, aludido por McNeill (2011) como sendo a conexão integral de gesto e fala na produção de linguagem espontânea, evidenciando, segundo McNeill (2005), a co-ocorrência de pensamento e linguagem em tempo real.

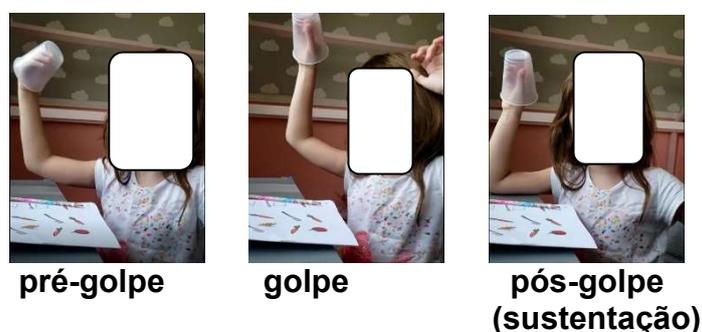


Figura IX: Exemplo de gesticulação
Fonte: A autora

Na fase de pré-golpe, Nina chega ao número final e exprime o enunciado ‘*six*’ (seis); na fase de golpe, enuncia ‘*six carrots*’ (seis cenouras), onde se percebe a combinação síncrona de gesto e produção vocal, pico de congruência da unidade gesto-fala, ‘*Growth Point*’ (GP), assim como pontuam McNeill (1992, 2006); Fonte e Cavalcante (2016). Percebe-se uma sincronia da produção vocal “*six carrots*” com a gesticulação de braços para cima, situação na qual “o ápice da entonação coincide com o ápice dos braços da criança elevados para cima” (FONTE; CAVALCANTE, 2016, p. 167).

Na figura IX, os braços flexionados, estão posicionados em altura média-alta com os cotovelos elevados. Logo, em altura alta e, finalmente, na fase de sustentação de pós-golpe, os braços voltam a uma posição semelhante à posição inicial, em altura média. O olhar volta-se para a interlocutora, dando possível sentido de dever cumprido, conclusão da contagem das cenouras, com a ocorrência do olhar de verificação, motivado pela “busca da criança por um interlocutor situado no mesmo espaço que ela” (COSTA FILHO, 2011; 2016), seu parceiro interativo.

Na sequência, braço direito flexionado, com antebraço para cima e a mão direita dentro do copo; cotovelo apoiado na mesa. O posicionamento dos braços para cima, em direção oposta ao posicionamento anterior da mão no ato da contagem de cenouras, indica finalização da tarefa de contar; cumprimento da tarefa.

A seguir, analisamos o gráfico 2, que ilustra a situação 2:

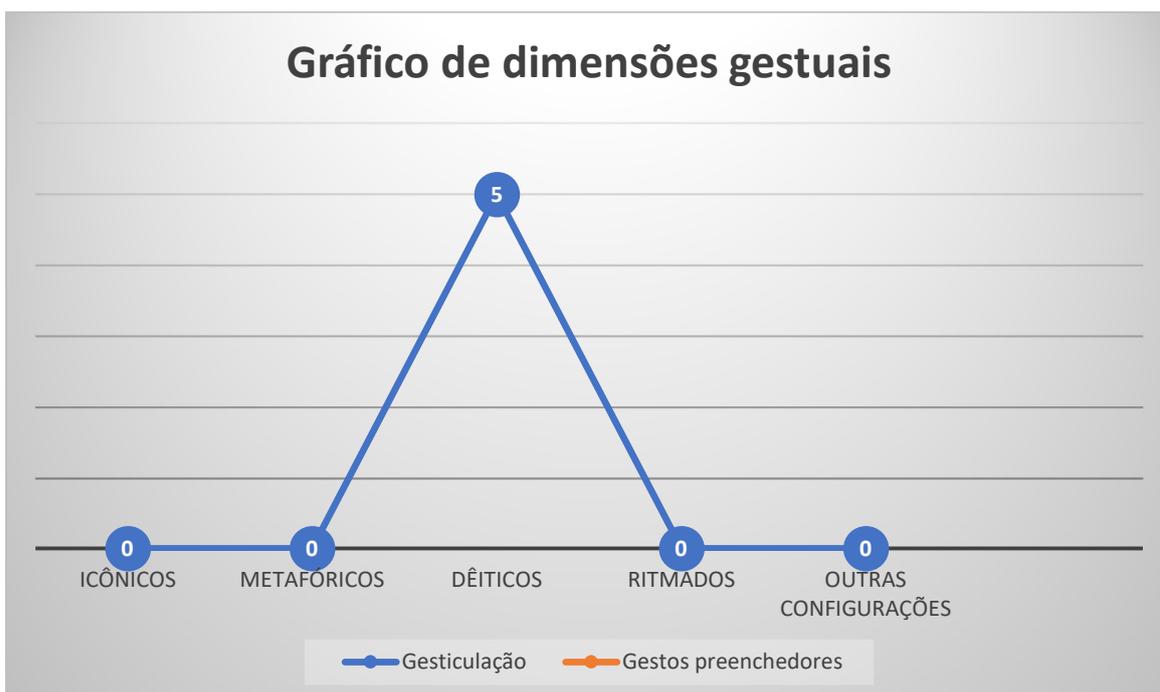


Gráfico 2: Dimensões gestuais
Fonte: A autora

Ao examinarmos os dados trazidos no gráfico 2, observamos que o tipo gestual utilizado pelo participante é a gesticulação; não havendo produção de gestos preenchedores. No que diz respeito às dimensões, confirmamos produção única de gestos dêiticos, que aconteceram que contextos interativos de atenção conjunta.

4.3 Situação 3

Na seguinte cena interativa, mãe e filha conversam sobre princesas, fazendo a correspondência com alguns anos, que dizem respeito aos aniversários de Nina e as princesas, com as quais se faz uma correlação. Na figura X, Nina prepara-se para enumerar a princesa correspondente aos sete anos, seu aniversário de 7 anos.

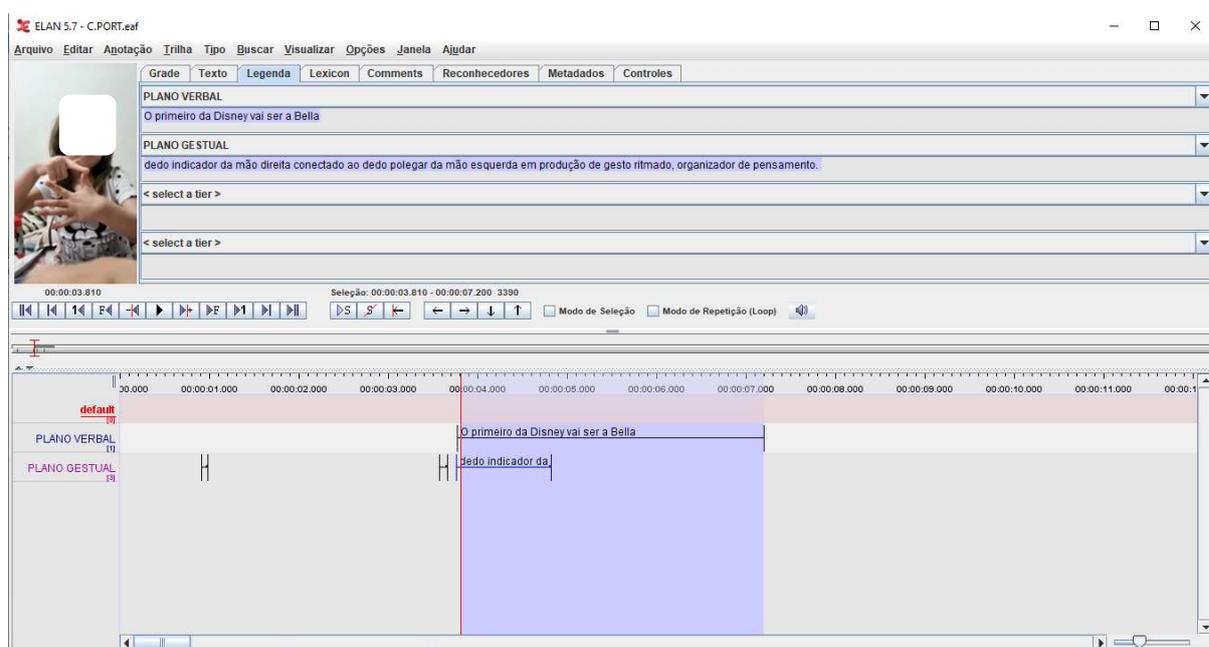


Figura 6: Ilustração da ferramenta Software ELAN

FONTES: Print da tela do ELAN

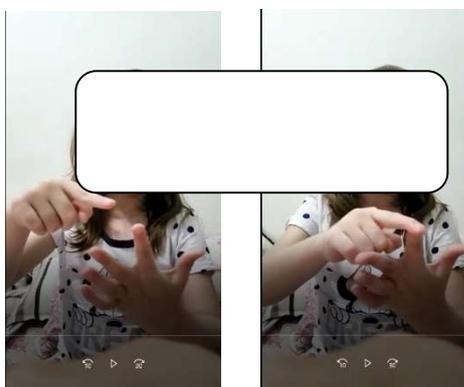


Figura X: Exemplo de gesticulação
Fonte: A autora

Na figura X, no plano gestual, mão direita em movimento de preparação e pré-golpe; dedo indicador direito aponta para a mão esquerda e logo, toca o polegar esquerdo. No golpe, há a constituição de gesto ritmado, que tem como papel organizar linguisticamente o discurso; indicador direito toca o polegar esquerdo, dando início à enumeração do nome da primeira princesa. Note-se que o gesto antecede o enunciado, que só ocorre após a junção dos dedos, conforme cena ilustrada na figura. Nina enuncia “o primeiro da Disney vai ser a Bella”. No plano gestual, continua com o posicionamento do dedo indicador direito no polegar esquerdo.

No que se refere ao papel dos gestos, Gullberg (2010) destaca duas funções: a comunicativa (dirigida a um destinatário) e a interna (dirigida ao próprio falante). Ao percebermos que a participante da pesquisa usa os dedos para auxiliá-la no processo de contagem, e que, a partir desse processo organiza a sua fala, podemos asseverar que a função interna dos gestos tem peso e importância na construção de significado em contexto de interação.

Na figura XI, vê-se indicador direito apontando para o indicador esquerdo, seguindo a sequência de números. No plano verbal, Nina diz ‘*dos sete anos*’, respondendo à pergunta que lhe tinha sido feita sobre a princesa que seria correspondente aos ‘sete anos’.



**pré-golpe
(sustentação)**

golpe

Figura XI: Exemplo de gesticulação
Fonte: A autora

Na figura XI, observa-se fase de sustentação de pré-golpe e golpe, mostrando sincronia entre fala e gestos, com fluência verbal. Nina segue na sequência de números e nomes de princesas.

A figura XII ilustra 3 fases gestuais: a preparação, o pré-golpe e o golpe. Nina produz gesto ritmado, organizador de pensamento e discurso, chegando ao dedo mínimo da mão esquerda, que é tocado pelo indicador direito; enuncia ‘o onze vai ser (pré-golpe) Rapunzel’ (golpe). Note-se que Nina gira a cabeça para a direita no pré-golpe, a fim de lembrar-se do nome da princesa e, ao fazê-lo, volta o olhar para a interlocutora, em golpe de gesto ritmado, dizendo: “Rapunzel”; momento de pico de congruência entre fala e gesto; o ápice da produção verbal e gestual, assim como destacam Fonte e Cavalcante (2016); unidades psicolinguísticas operacionais, que constituem combinações síncronas de dois modos diferentes de cognição (MCNEILL; DUNCAN, 2000), com foco especial na sincronia e co-expressividade, a partir das

quais surge um processo dinâmico de organização de enunciado e pensamento (MCNEILL, 2006).



Figura XII: Exemplo de gesticulação

Fonte: A autora

Percebe-se, na figura XII, que o gesto está em plena ocorrência; o indicador que tocava o mínimo, agora pressiona-o com firmeza para baixo, em sincronia com a parte em evidência do enunciado, que é o nome da princesa. A exemplificação dialoga com os pressupostos teóricos sobre os ‘GPs’ explanados anteriormente.

A figura XIII ilustra momento em que Nina se confunde e diz ‘dois’ (golpe) em vez de ‘doze’ na contagem. Com o olhar nas mãos, Nina produz gesto dêitico, pois representa uma princesa e também gesto ritmado, organizador de pensamento e fluxo da fala. Vê-se que o dedo indicador esquerdo toca mínimo direito, pressionando-o para baixo, permanecendo assim na fase de sustentação de pós-golpe.



Figura XIII: Exemplo de gesticulação

Fonte: A autora

A figura XIII, na fase de pós-golpe, ilustra momento de correção de enunciado; Nina diz ‘quer dizer’. No plano gestual, indicador esquerdo pressiona o mínimo direito para baixo.

A seguir, na figura XIV, Nina parafraseia o enunciado e diz “o doze vai ser” (sustentação de pré-golpe); mão esquerda pressiona o mínimo direito para baixo; indicando que a contagem parou ali e não avançou, enquanto houve a correção. Nina faz uma pausa e diz “Merida” (golpe); picos de gesto dêitico e ritmado se mesclam com picos de fala na irrupção de ponto de saliência; o rosto também se eleva com pronunciamento do queixo para cima.

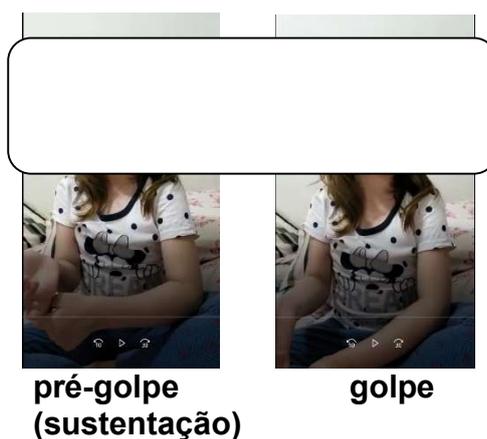


Figura XIV: Exemplo de gesticulação
Fonte: A autora

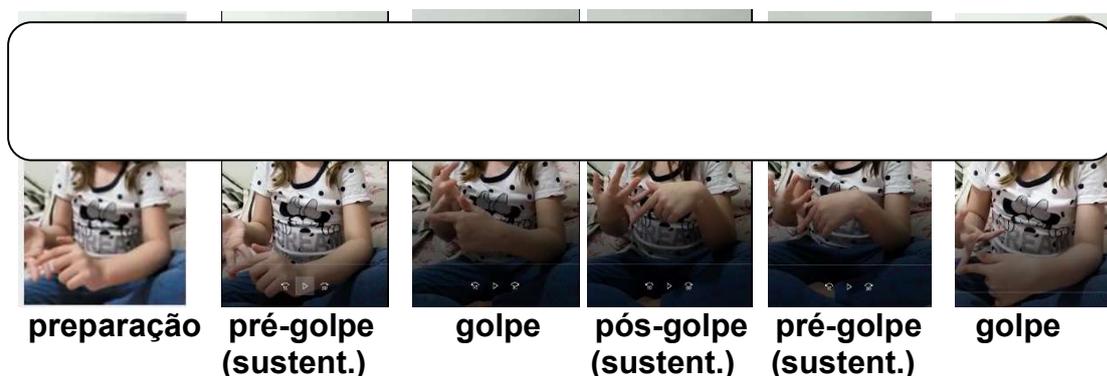


Figura XV: Exemplo de gesticulação
Fonte: A autora

Na sequência, da esquerda para a direita, como demonstra a figura XV, Nina olha as mãos; indicador esquerdo toca o anelar direito (preparação); pensa para falar (sustentação de pré-golpe) e continua com a contagem (golpe), enunciando “e o treze”. No plano gestual, o indicador esquerdo pressiona para baixo o anelar direito, em produção de mescla gestual constituída por gesto dêitico e ritmado.

Recorrendo às ocorrências gestuais propostas por Kendon (1996), as gesticulações funcionam como um aspecto do enunciado, dando-lhe significado. Na concepção de dimensões gestuais proposta por McNeill (2006), os gestos dêiticos compõem, principalmente, um dedo indicador estendido, no entanto, qualquer parte

corporal que indique o ato de apontar pode ser considerado gesto dêitico. Para McNeill (2006), o aparecimento do gesto de apontar abstrato não é comum antes dos doze anos de idade, portanto, no contexto de nossa pesquisa, o gesto de apontar refere-se a algo concreto. Ainda, de acordo com o autor (2006), os gestos ritmados constituem batidas ritmadas totalmente ligadas ao discurso e acompanham ritmicamente os picos prosódicos da fala.

Na fase de sustentação de pós-golpe, Nina gira a cabeça para a direita, tentando lembrar-se do nome da próxima princesa; enuncia 'vai ser' e, no plano gestual, o indicador esquerdo toca o anelar direito, em movimento de gesto dêitico e ritmado. Dêitico, uma vez que a criança participante faz referência ao discurso; o gesto dêitico é o elemento da fala ao nomeá-lo, tocando em cada dedo. Ritmado, por estar em cadência rítmica, acompanhando o fluxo da fala.

Nesse contexto, o nosso entendimento acolhe a proposição de mescla gestual, na qual as dimensões podem ser mescladas em um mesmo gesto (MCNEILL, 2006), sendo os ritmados frequentemente combinados com os gestos de apontar e icônicos combinados com dêíticos (MCNEILL, 2006).

Ao girar a cabeça, na fase de sustentação de pós-golpe, tentando lembrar-se do nome da próxima princesa, sugerimos que esse gesto foi uma estratégia usada pela criança a fim de resgatar o nome da princesa na memória. Vale salientar que, em seus achados de pesquisa, Fonte e Cavalcante (2016) assinalam o papel da gesticulação, enquanto estratégia para resgate lexical na memória, servindo de 'gatilho' que, por sua vez, favorece o contínuo vocal, fazendo emergir a linguagem oral. Poderíamos interpretar o giro de cabeça como um "gatilho" que promoveu a produção vocal subsequente.

Ainda na figura XV, a última imagem ilustra configuração de golpe de mescla gestual (dêitico+ritmado), em ponto de saliência. No plano verbal, a criança enuncia "Moana" e, no plano gestual, indicador esquerdo pressiona médio direito para baixo.

Na figura seguinte, figura XVI, Nina olha as mãos no momento de inversão das mãos para a continuação da contagem (preparação).

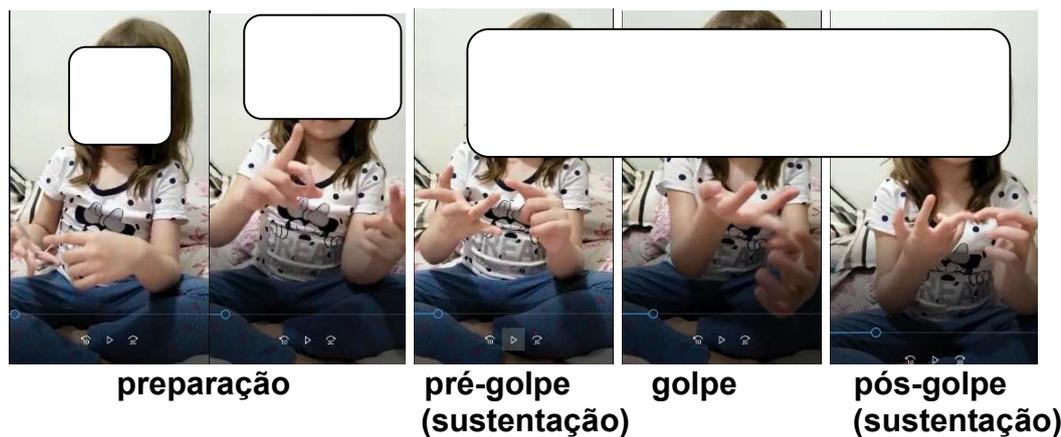


Figura XVI: Exemplo de gesticulação

Fonte: A autora

Na fase de preparação, figura XVI, Nina, ao ouvir a interlocutora dizer ‘quatorze’, mostra o dedo médio esquerdo (fazendo referência à princesa Moana), portanto, produz gesto icônico; para e pensa. Olhar fixo nas mãos, Nina reorganiza o pensamento com relação à contagem; posiciona o indicador esquerdo tocando o anelar direito novamente a fim de dar sequência correta à enumeração de princesas (fase de sustentação de pré-golpe). A interlocutora diz ‘depois do treze, quatorze’. Nina olha as mãos e dirige o indicador esquerdo ao médio direito, em movimento de gesto dêitico e ritmado, compondo uma mescla gestual, que antecede o enunciado (figura XVI). Nina, então, na fase de golpe, enuncia “o ca...torze”. Contudo, só a primeira sílaba ‘ca’ faz parte do ponto de saliência, síncrono com a mescla gestual. O meio e o fim da palavra são expressos em descida de entonação e de gesto.

Convicta de haver retomado o curso da enumeração corretamente, Nina continua com o indicador esquerdo no médio direito. No plano verbal, diz “vai ser de Moana”. Na figura XVII, Nina olha a interlocutora ao ser questionada sobre a repetição do nome ‘Moana’. Olha para as mãos, reorganizando o pensamento para a contagem, a seguir:



Figura XVII: Exemplo de gesticulação

Fonte: A autora

Na figura XVII, Nina diz “não” e levanta o médio direito, mostrando-o à interlocutora, em produção de mescla gestual, icônico - representa uma princesa, aludindo à personagem, portanto, conceito concreto e dêitico, uma vez que usou o demonstrativo ‘esse’, referindo-se à princesa. Nina mostra o dedo que corresponde a ‘Moana’. No plano verbal, diz “esse é o dedo de Moana”.

Na sequência, a seguir, Nina segue contando; diz o número quinze sozinha, porém para no número dezesseis, olha a interlocutora e espera confirmação do número correto a fim de continuar a contagem (fase de pré-golpe). No plano gestual, com as mãos elevadas à altura do queixo, Nina produz mescla gestual, gesto dêitico e ritmado, que auxiliam na reorganização linguística; o indicador esquerdo toca o polegar direito, indicando o próximo nome de princesa ao qual o número se relaciona. Provavelmente para lembrar o nome da princesa, Nina gira a cabeça para a direita; indicador esquerdo toca o polegar direito. No plano verbal, diz “o dezesseis” (golpe). Na fase de pós-golpe, continua com os dedos conectados; enuncia “vai ser”.

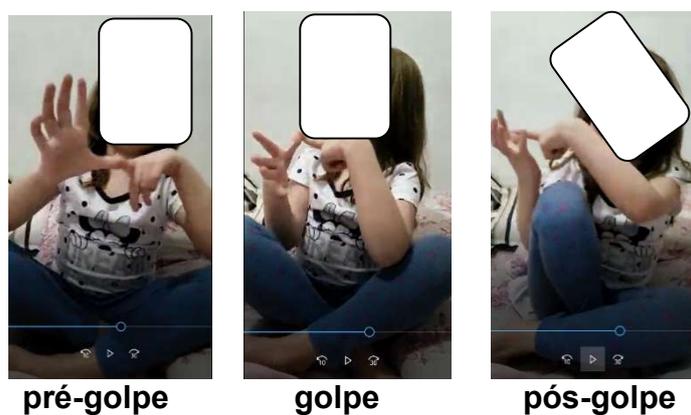


Figura XVIII: Exemplo de gesticulação
Fonte: A autora



Figura XIX: Exemplo de gesticulação
Fonte: A autora

Na figura XIX, na fase de pré-preparação, Nina olha para as mãos; indicador esquerdo toca o polegar direito; a interlocutora questiona a contagem que Nina fez entre os números quinze e dezesseis. Na fase de preparação, Nina balança levemente a cabeça para cima e para baixo, na produção de emblema, confirmando o nome que a interlocutora fala, depois de ter questionado a contagem. No plano gestual, Nina mantém ainda dedo indicador esquerdo tocando o polegar esquerdo. A interlocutora segue contando e diz 'quinze'. Nina inverte a posição das mãos para dar continuidade à contagem (pré-golpe).

Logo após, no golpe, a interlocutora diz 'quinze'; ao que Nina responde: 'já passei do dezesseis'. No plano gestual, levanta ambas as mãos até a altura do pescoço; as mãos abertas com os dedos polegares unidos, em configuração de gesto dêitico. Em seguida, continua com o indicador esquerdo tocando o polegar direito, em movimento de sustentação de pós-golpe.

Na figura XX, Nina mostra o dedo polegar direito à interlocutora em produção de mescla gestual, gesto dêitico, porquanto há uso de pronome demonstrativo 'esse' e faz referência à princesa e icônico, porquanto faz a representação de uma princesa. No plano verbal, diz "qual o nome desse?".

Ao retomarmos os construtos teóricos que permeiam a noção de GPs, observamos que, a figura XX ilustra um ponto de saliência, visto que há uma combinação síncrona e coexpressiva entre gesto e fala (MCNEILL, 1992, 2006; FONTE; CAVALCANTE, 2016).



Figura XX: Exemplo de gesticulação
Fonte: A autora

O gráfico 3 representa a situação 3, como se vê a continuação:

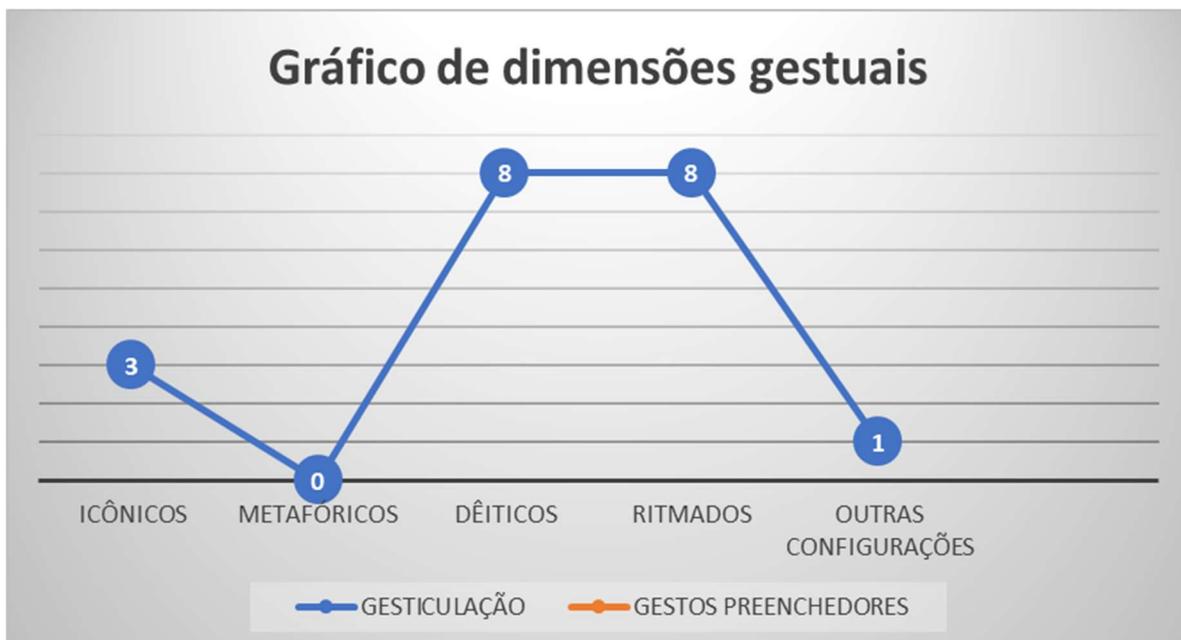


Gráfico 3: Dimensões gestuais
Fonte: A autora

No gráfico 3, nota-se que não houve produção de gestos preenchedores; apenas de gesticulação, com a produção de gestos em três dimensões: Dêiticos, ritmados e icônicos; houve a ocorrência, apenas uma vez, de gesto emblemático, sendo verificada uma incidência equiparada de gestos dêiticos e ritmados; os icônicos ocorreram em menor quantidade.

4.4 Situação 4

A situação 4 ilustra um vídeo em inglês com a filmagem de uma cena interativa em que Nina está mexendo tinta em um copo plástico com um pincel. A mãe pergunta em inglês o que ela está fazendo; ao que Nina responde: “*I... making brown paint*”. A mãe então pergunta as cores que ela usou e ela responde, dizendo o nome das cores, olhando para a mãe ao finalizar.

Na figura XXI, a seguir, podemos observar que Nina mantém o olhar na pintura, enquanto move o pincel com a mão direita, em movimentos circulares, segurando o copo plástico com a mão esquerda. Ao ouvir a pergunta da mãe, levanta o olhar e diz: “*I*”, em configuração de pré-golpe.



Figura XXI: Exemplo de gesticulação
Fonte: A autora

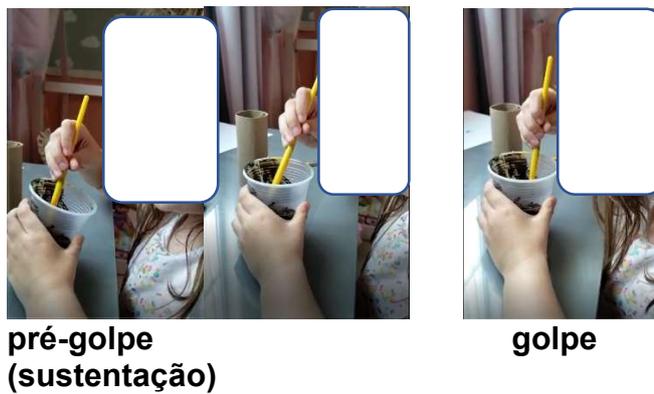


Figura XXII: Exemplo de gesticulação
Fonte: A autora

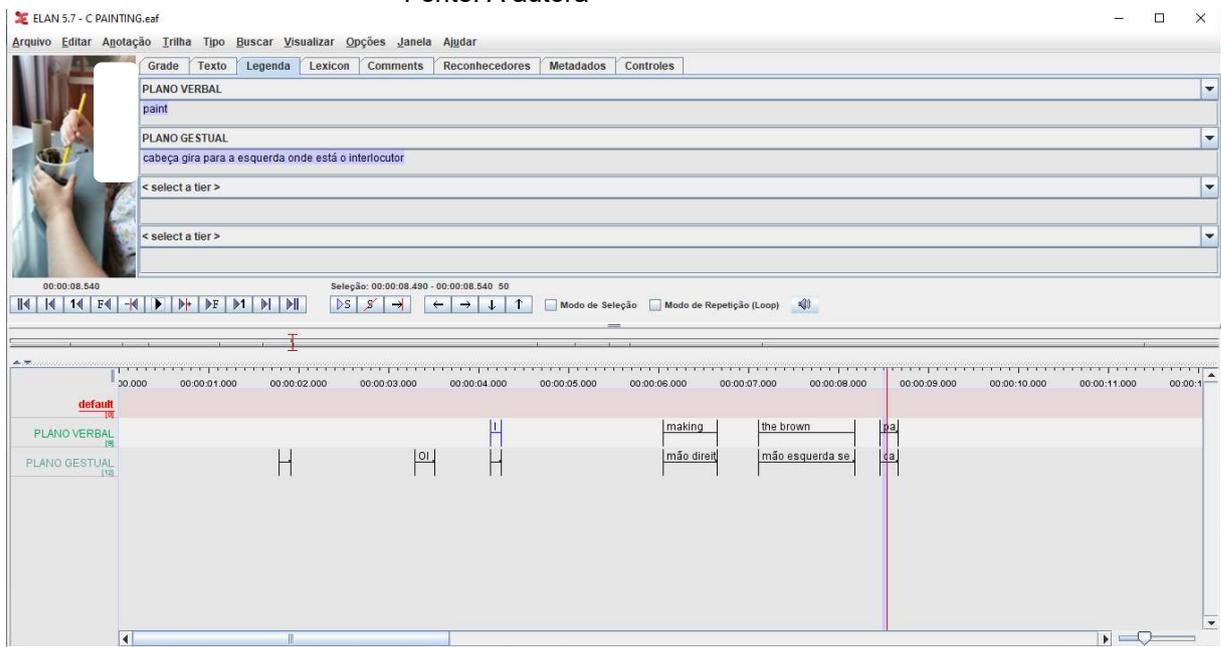


Figura 7: Ilustração da ferramenta Software ELAN
FONTE: Print da tela do ELAN

Na figura XXII, na fase de sustentação de pré-golpe, enuncia: “*making brown*”; e finaliza em golpe de gesto dêitico, dizendo: “*paint*”. Com as mãos segurando o copo e o pincel, Nina usa o olhar para “apontar” para a tinta, como também o próprio pincel.

A mãe repete o enunciado, fato comum entre os professores de inglês como L2 e Nina balança a cabeça, confirmando; configura-se produção de gesto emblemático.

Na sequência, vemos outra parte da cena interativa em que Nina diz os nomes das cores que usou para a sua interlocutora: “*white, yellow, red and green*”, dirigindo o olhar para a sua parceira interativa ao finalizar, com a ocorrência do olhar de verificação, igualmente como observado na situação 2, anteriormente.

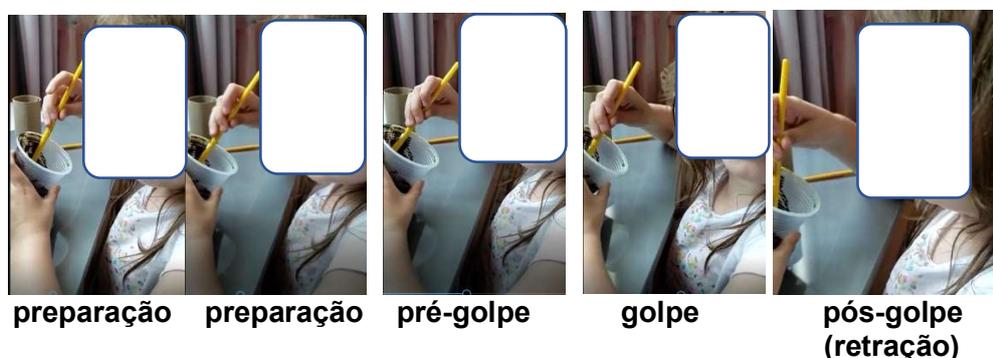


Figura XXIII: Exemplo de gesticulação
Fonte: A autora

A cena interativa, figura XXIII, ilustra a enumeração de cores que não ocorre com as mãos, pois estão ocupadas, mas parece ocorrer com o olhar que, a cada nome de cor, volta-se à interlocutora; igualmente, ao mostrar o pincel à mãe, observamos configuração de gesto dêitico.



Figura XXIV: Exemplo de gesticulação
Fonte: A autora

Na figura XXIV, observamos que a mãe pede para ver o resultado da mistura de tintas e Nina mostra o pincel, levantando-o levemente. A mãe pergunta o que ela

vai fazer naquele momento e Nina para, pensa e enuncia: “*I... going*”, preparando-se então para o golpe de gesto dêitico ao dizer: “*to paint*” e olha para a mãe.

Considerando a proposição de Stam (2007) de que aprendizes de L2 podem ter que aprender outra forma de ‘pensar para falar’ a fim de se tornarem proficientes na L2, percebemos que, em nosso contexto de pesquisa, o padrão usado por Nina ao falar inglês indica que ela pensa em inglês, portanto, usa um padrão de ‘pensar para falar’ em L2 e seus gestos igualmente assim o indicam.

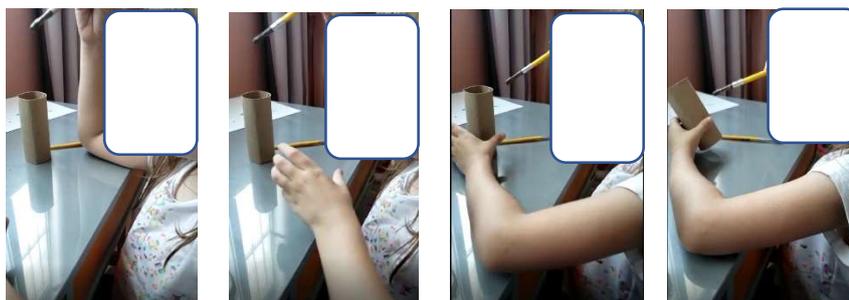


Figura XXV: Exemplo de gesticulação
Fonte: A autora

A cena ilustrada na figura XXV mostra Nina levantando o pincel e representando a ação de pintar, o que caracteriza a produção de gesto dêitico e icônico. Destacamos que a ação de pintar de Nina foi seguida após comando da mãe, confirmando, reafirmando o enunciado anterior de Nina sobre pintar. Percebe-se que Nina precisou dessa afirmação da mãe para seguir em seu intuito de pintar, do que depreendemos que Nina precisou de aprovação, de validação para prosseguir com seu empreendimento artístico. Nessa cena, podemos ressignificar o olhar de verificação e interpretá-lo como uma escuta de verificação que busca aprovação.

Na sequência, analisamos o gráfico 4 que ilustra a situação 4:



Gráfico 4: Dimensões gestuais
Fonte: A autora

No gráfico 4, observa-se gesticulação com produção de gestos em três dimensões: quatro (4) ocorrências de gestos dêiticos, uma (1) ocorrência de gesto icônico (1) e uma (1) ocorrência de gesto emblemático, não havendo produção de gestos preenchedores.

As situações (5 e 6), a seguir, compõem-se de dois vídeos, nos quais o conteúdo é igual, apenas o idioma muda; um dos vídeos ilustra cena interativa em inglês e o outro ilustra cena em português. Os dados coletados por meio dos vídeos constituíram-se fundamentais para a análise comparativa que nos propusemos a perseguir enquanto objetivo de pesquisa sobre a produção gestual em L1 e L2. Apresentamos as informações reveladas pelos dados, a continuação:

4.5 Situação 5

A situação 5 ilustra cena interativa em inglês na qual a mãe pergunta a Nina qual personagem ela e suas amigas querem ser em uma determinada festa. Nina encontra-se sentada em cima da cama e tem as mãos em um recipiente com pipocas. Observa-se que, antes de responder, Nina pergunta a mãe em português “posso”, confirmando com a mãe se já pode começar a falar. Sabe-se que, de acordo com Grosjean (2018), os bilíngues na interação com outros bilíngues que falam as mesmas línguas que eles, escolhem uma língua principal e ativam a(s) outra(s) língua(s) e

recorrem a ela (s) ocasionalmente, bem como aceitam essa mistura de línguas, a ‘fala bilíngue’. Constatamos esse fato ao ver a intrusão da palavra em português ‘posso’ em uma interação que acontece em inglês, que, nesse cenário, é a língua base (*base language*) escolhida para a interação.

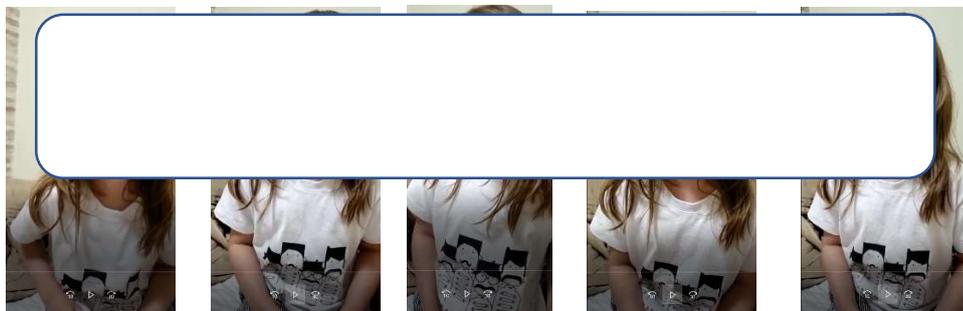


Figura XXVI: Exemplo de gesticulação
Fonte: A autora

Na figura XXVI, Nina responde em inglês a pergunta da mãe. No plano verbal, produz enunciados curtos, usando o tempo verbal futuro; no plano gestual, mantém braços para baixo, onde está um recipiente com pipocas; toca nas pipocas; faz movimentos de cabeça para um lado e olha para os lados ao tentar lembrar-se de nomes e acontecimentos. Note-se que, em contextos interativos em L2, assim como postula Stam (2014), os gestos fornecem-nos informações sobre a recuperação de palavras, referência, estratégias comunicativas e autorregulação, o que por meio da análise só da fala não seria suficiente. Na cena, observamos que Nina, ao ter braços para baixo e mãos ocupadas com a pipoca, utiliza mais movimentos de cabeça durante a produção verbal e que a fluência da fala vê-se impactada com pausas e hesitações, corroborando as considerações de Fonte e Cavalcante (2016) sobre o benefício da gesticulação na fluência da fala, atuando como impulsionador da produção vocal. Nota-se, igualmente, a ocorrência de um gesto dêitico, quando Nina fala de sua amiga e gira a cabeça para o lado, como forma de indicar com a cabeça, ‘apontar’.

A continuação, apresentamos o gráfico 5 que representa a situação 5:

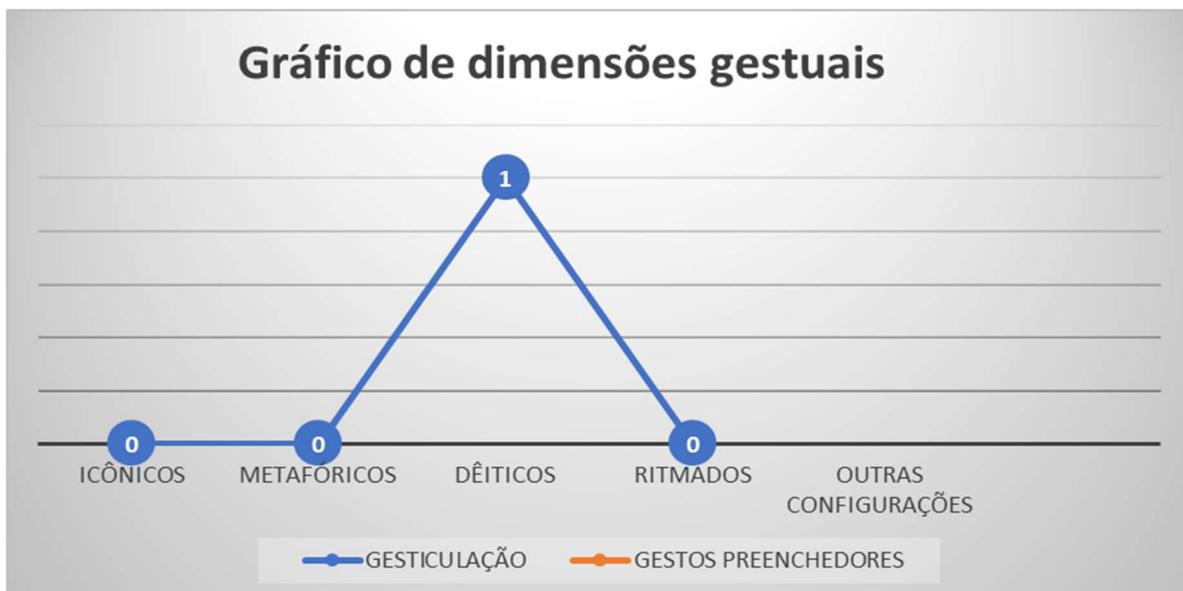


Gráfico 5: Dimensões gestuais

Fonte: A autora

No gráfico 5, observa-se gesticulação com produção de gesto dêitico em uma (1) ocorrência, não havendo, produção de gestos preenchedores e de outras dimensões gestuais.

4.5 Situação 6

A situação 6 ilustra cena interativa em português na qual a mãe pergunta a Nina que personagem ela e suas amigas querem ser em uma festa. O diálogo mantém-se todo em português; Nina está sentada em cima da cama e há um recipiente de pipoca em sua frente, também em cima da cama.

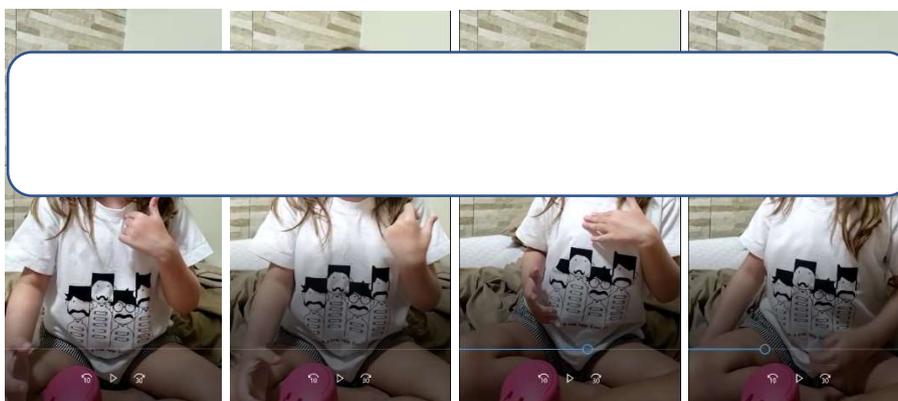


Figura XXVII: Exemplo de gesticulação

Fonte: A autora

Na figura XXVII, Nina responde em português a pergunta da mãe. No plano verbal, produz enunciados mais longos ao compararmos com a situação 5; igualmente a fala tem fluxo mais volumoso e veloz e fluência em nível de maior proficiência. No plano gestual, Nina gesticula mais; as mãos estão soltas; percebe-se produção de gestos dêiticos, quando Nina aponta para si ao relacionar uma personagem a ela; faz um movimento de cabeça para o lado direito ao tentar lembrar-se do nome de outra personagem. Nina age com desenvoltura, seus braços estão mais soltos, estimulando a fluência e fluxo da produção vocal, tendo em vista que a gesticulação, de acordo com Fonte e Cavalcante (2016), auxilia na fluência da fala, alavancando a produção verbal e facilitando a reorganização linguística.

Apresentamos o gráfico 6 que ilustra a situação 6, como segue:



Gráfico 6: Dimensões gestuais
Fonte: A autora

Observamos, no gráfico 6, a presença de gesticulação, por meio da ocorrência única de gestos dêiticos.

Optamos pela realização da análise comparativa em dois diferentes grupos, visto que se fez presente uma variável imprevista, sendo necessário isolá-la para preservar a veracidade dos dados. Na situação 5, as mãos da participante estavam ocupadas, dentro de um recipiente com pipocas, comprometendo a gesticulação que normalmente teria acontecido caso as mãos estivessem livres, conforme pudemos

constatar nas situações de 1 a 4. Desse modo, justificamos a separação das situações para análise.

À continuação, ilustramos a análise comparativa das ocorrências gestuais das situações 1, 2, 3, 4 em um gráfico, como segue:



Gráfico 7: Ocorrências gestuais em L1 e L2
Fonte: A autora

Depreendemos, a partir da análise do gráfico 7, que a ocorrência gestual, tanto na L1 quanto na L2, resultou ser quantitativamente equiparada, nas situações de 1 a 4, considerando-se o número de vídeos e sua extensão.

Na sequência, as situações 5 e 6 são representadas no gráfico 8:



Gráfico 8: Ocorrências gestuais em L1 e L2
Fonte: A autora

O gráfico 8 provê informações que exibem dados comparativos sobre a ocorrência gestual nas situações 5 e 6; verificamos uma produção gestual díspar em inglês e em português, evidenciando que a gesticulação em L1 alcançou um percentual significativamente superior ao configurado em L2. Lançamo-nos à interpretação desse dado e, ao considerarmos as circunstâncias contextuais nas quais as produções gestuo-vocais em L1 e L2 ocorreram, constatamos que esse dado que revela produção gestual acentuada em L1 em detrimento da produção gestual em L2 não pode ser acolhido para fins quantitativos, especialmente pelo fato de Nina ter, na situação 5, as mãos não-livres para gesticular.

Nesse sentido, embora os dados obtidos a partir da análise comparativa das situações 5 e 6 não tenham sido considerados para fins percentuais contábeis e englobados na composição da análise comparativa das situações de 1 a 4, constituíram informação reveladora sobre o funcionamento multimodal da linguagem, possibilitando-nos ratificar a integração dos gestos e da fala em uma matriz única cognitiva, de acordo com McNeill (1985; 1992), sua “coexpressividade” (MCNEILL & DUNCAN, 2000), bem como a sincronia e sua interrelação com o discurso fluente como parte do processo de aquisição da linguagem que compõem a matriz linguística da fala infantil (CAVALCANTE et al., 2016).

Verificou-se, ao analisarmos comparativamente as situações 5 e 6, que as gesticulações envolvendo mãos e braços ocorreram de maneira distinta. Na situação

5, percebemos movimentos de cabeça e olhar privilegiados na cena interativa por Nina. Vale salientar que os gestos de giro de cabeça e o olhar foram considerados em nossa análise, fazendo parte da descrição dos eventos, entretanto, reiteramos que o foco foram as gesticulações.

Quanto às produções vocais em língua inglesa, na situação 5, estas ocorreram, porém em fluxo e fluência menos velozes e contínuos, com pausas e hesitações. Salientamos que as mãos estavam em outra tarefa (no recipiente com pipocas, as quais não faziam parte da cena interativa); fato relevante para a análise, uma vez que as mãos não se encontravam livres para a gesticulação, impactando consideravelmente a produção vocal.

Na situação 6, cena interativa no mesmo contexto circunstancial, observou-se que a participante, Nina, tinha as mãos e braços livres, portanto, a produção gestual foi mais acentuada com predominância do gesto de apontar para si mesma. Concernente à produção vocal, o fluxo e a fluência da fala demonstraram velocidade e continuidade em maior escala quando comparados à produção vocal na situação 5.

Ademais, quanto às considerações sobre a situação 5, a qual ilustrou cena interativa em inglês, na qual as gesticulações de mãos e braços não ocorreram, sendo a ocorrência gestual concebida a partir de movimentos de cabeça e olhar e verificou-se produção vocal com fluxo e fluência interrompidos por pausas e hesitações, bem como, ao levarmos em consideração os dados obtidos anteriormente a partir da análise das situações 1 a 4, na qual se percebe um quantitativo gestual semelhante nas duas línguas e fluência e fluxo da fala com poucas divergências e, mais, constatamos a desenvoltura da participante e sua competência e habilidades comunicativas e linguísticas ao usar ambas as línguas, podemos declarar que a ausência de gesticulação, na situação 5, traduzida em números desproporcionais por meio do gráfico 8, quando da análise comparativa, foi determinante no discurso de Nina.

Rumo às considerações finais apresentadas mais adiante, salientamos que, de acordo com Butcher, Goldin-Meadow (2003); Da Fonte (2014); Kendon (2000; 2004); McNeill (1985, 1992), o funcionamento da linguagem é multimodal, no qual gesto e fala engendram a mesma matriz cognitiva. No estudo sobre gestos, Goldin-Meadow (2003); Kendon (2004); McNeill (2005) consideram-nos intrinsecamente relacionados à produção de linguagem oral, bem como à compreensão e significação, integrando aspectos psíquicos e sócio-culturais. Ainda, em se tratando de

gesticulação, Fonte e Cavalcante (2016) preveem a relação intrínseca e sincrônica entre gesticulação e produção vocal no processo de aquisição de L1, sob o prisma da linguagem como dinâmica multimodal.

Destarte, seguindo o influxo de concepções e alicerçados nos construtos expostos, transpondo preceitos inerentes para o campo de aquisição de L2, percebemos claramente o funcionamento desses dois modos complementares (um imagético e outro verbal) na produção de linguagem.

A partir dos achados elencados, cujo aporte discutiremos em seguida, na seção de considerações finais, faz-se possível asseverar, desde já, que os gestos ajudam a organizar e reorganizar o pensamento e a produção linguística. Conforme Fonte e Cavalcante (2016), são eles que facilitam e ajudam a organizar a linguagem oral. Kendon (2007) sugere que na aprendizagem de palavras, os padrões de ação com gestos parecem compor a maneira pela qual, especificamente a criança, relembra os significados das palavras; fato que, segundo Kendon (2011), deve-se ao modo como a criança recria, reconstitui contextos nos quais a palavra foi aprendida.

No que se refere a nosso intuito investigativo com relação aos padrões de ‘pensar para falar’ em L2, baseados na noção proposta por Stam (2007) de que a aquisição de L2 envolve a aprendizagem de diferentes padrões de ‘pensar para falar’, verificamos, na conjectura de nossa análise, que há padrões de ‘parar e pensar para falar’ demonstrados pela participante com olhares para as mãos, descontinuidade de ações gestuais a fim de organizar o pensamento antes de retomar o curso do raciocínio, uso de gestos dêiticos e ritmados como organizadores do pensamento, giros de cabeça para acessar a memória e o olhar que busca aprovação do interlocutor. Tais papéis dos gestos foram verificados em L1 e em L2.

O corpus multimodal analisado trouxe-nos como achados a constatação de que tanto na L1 quanto na L2 houve predominância no uso de gestos dêiticos. Recorremos às proposições de Costa Filho (2016) a fim de explicar essa ocorrência. Em suas considerações sobre atenção conjunta, o autor (2016) declara que “o apontar é crucial para este processo” (COSTA FILHO, 2016, p. 49); sendo assim, compreendemos, reafirmamos e validamos a ocorrência de gestos dêiticos, bem como a ocorrência de olhares de verificação nas situações analisadas em nossa pesquisa, valendo-nos do que pressupõe Costa Filho (2016) sobre o contexto de atenção conjunta, no qual o apontar e o olhar caminham juntos na interação.

Nas situações de 1 a 4, durante apresentação de bonecas e contagem de itens, nota-se uma preparação gestual que antecede os enunciados, principalmente em situações de enumeração e correspondência de itens relacionados a uma sequência numérica. Podemos declarar que o padrão é ‘parar e pensar para falar’.

Ainda, nas situações de 1 a 4, verificamos que os enunciados proferidos em L2 apresentavam um repertório mais enxuto, com orações curtas e frases feitas, provavelmente oriundas de ‘chunks’ (blocos linguísticos) armazenados na memória e trazidos à cena. Dentre as estratégias utilizadas pela criança participante para lidar com dúvidas relacionadas ao léxico, observou-se o uso de paráfrases, com opção de uso de palavras não derivadas, por exemplo ‘*music*’ em vez de ‘*musician*’ (forma mais complexa). Em contrapartida, em L1, os enunciados continham um grau de complexidade maior, com estruturas mais longas e complexas proferidas com mais naturalidade e originalidade. Com relação à interlíngua, essa fase transitória, “híbrida” (SELINKER, 1972; 2013), concebida por Corder (1981) como “dialeto de transição”, cujas orações idiossincráticas pressupõem desconhecimento das regras gramaticais, observou-se um cruzamento entre as línguas nas situações analisadas.

Presenciamos alguns desvios linguísticos, entre as línguas, como mudança de código (*code-switching*). Os casos de interlíngua delimitaram-se à escolha lexical, evitando palavras derivadas, a regularização de formas gramaticais irregulares e lapsos fonéticos; fato ao qual Grosjean (1999) alude como supergeneralizações (*overgeneralizations*), ao exemplificar desvios linguísticos que ocorrem intralinguisticamente. No tocante aos desvios na fala bilíngue, Grosjean (1999) destaca que estes correspondem aos mesmos lapsos e hesitações que ocorrem na aquisição da L1, porquanto são da mesma natureza, podendo acontecer sem necessariamente afetar a comunicação (GROSJEAN, 1999, p.4).

Quanto à observação de ocorrências gestuais híbridas, estas não foram identificadas. As duas ocorrências de emblemas foram iguais, o sinal de concordância, afirmação com o balançar de cabeça para cima e para baixo, marca sociocultural usada por várias culturas, inclusive pela nossa, fazendo-se bicultural na conjuntura da nossa pesquisa.

Além das informações supracitadas, observamos que a participante da pesquisa demonstrou compreensão de todos os questionamentos feitos a ela pela interlocutora em L1 e L2. Notou-se que, em L2, a criança ainda não se apropriou por completo do uso das regras relacionadas à conjugação de verbos na terceira pessoa

do singular no presente (*Simple Present*); fato que é comum entre os aprendizes de inglês como L2, sejam eles adultos, adolescentes ou crianças. Outra regra generalizada foi a do artigo indefinido 'um', em inglês 'a'; o que é previsível na aquisição de inglês como L2. No que se refere a questões fonológicas, em L2, houve a troca do fonema /n/ por /m/ em uma ocasião. Percebemos, nas produções em inglês, em raras passagens do vídeo, que falta a Nina um discurso com palavras encadeadas (*connected speech*), o que não ocorreu em português, em que o processo de encadeamento das palavras nos enunciados dá-se de forma integral; o fato informamos que o processo de desenvolvimento do português (L1), no tocante a habilidades de produção oral, está em estágio mais avançado que o do inglês (L2), implicando, necessariamente, na exibição de um discurso mais fluido, natural e espontâneo. Contudo, de forma geral, o discurso em inglês é inteligível e fluente.

Gullberg (1998); Stam (2006); McCafferty e Stam (2008) compartilham a assertiva de que aprendizes de uma segunda língua gesticulam mais ao falarem a segunda língua do que ao falarem a primeira. Em nossa análise, os dados demonstraram que a gesticulação ocorreu de forma equiparada nas produções em inglês e português, nas situações de 1 a 4, levando-se em consideração o número de vídeos analisados nos dois idiomas e a extensão dos vídeos. Mediante os dados obtidos em nossa pesquisa, tendo em vista que a gesticulação ocorreu de forma equilibrada nos dois idiomas, podemos inferir que o processo de aquisição da L2 é potencializado pela imersão em contexto bilíngue; o que, em nosso caso de pesquisa, acontece tanto em casa quanto na escola.

Destarte, ao embarcarmos em empreendimento investigativo mais completo, minucioso e acurado, um achado rico e relevante, valioso, brotou; enxergamos que o impedimento para um discurso mais fluente não foi a falta de conhecimento da L2 e/ou proficiência nas competências relativas ao discurso em L2, e sim a gesticulação que, de alguma forma, viu-se impedida, interrompendo a fala e seu fluxo fluido. Prossequimos, destarte, em seção subsequente, às considerações finais.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Mediante a presente dissertação, revelamos um cenário de estudos relacionados à multimodalidade. Percorremos um caminho desde os trabalhos investigativos de Kendon e McNeill sobre a matriz gesto-fala e a fundamental consideração de análise multimodal que dispensam à linguagem até pesquisas de teóricos locais, seguidores dessa corrente, que seguem o viés da linguagem em aquisição sob o prisma multimodal e que, incessante e sistematicamente, contribuem com o enriquecimento desse campo do saber.

A partir do arcabouço teórico e metodológico da multimodalidade em aquisição da linguagem desenvolvido por pesquisadores internacionais, como Goldin-Meadow; Alibali; Gullberg; Stam, dentre outros; e nacionais, como Fonte; Cavalcante; Costa Filho; Ávila Nóbrega; Barros, dentre outros, reafirmamos a importância e imprescindibilidade de se analisar a linguagem pelo prisma multimodal e, portanto, posicionamos nossa pesquisa no ponto de confluência da perspectiva multimodal e da aquisição de L2, visando reafirmar, destarte, a influência dos gestos nos processos de aquisição e desenvolvimento da língua inglesa como segunda língua em contexto bilíngue.

Em nosso contexto de pesquisa, analisamos vídeos de interações bilíngues (inglês, português) entre um adulto e uma criança, de onde se extraíram os dados para análise. Subsequente à análise, os dados revelaram a ocorrência de gestos em quantidade produtiva equiparada em língua inglesa e em língua portuguesa, exceto quando da falta de gesticulação com mãos e braços, o que impactou a fluência e o fluxo da fala, em cena interativa, em inglês, em uma situação de análise.

Salientamos que, devido à complexidade do tema, a confirmação da primeira hipótese deu-se parcialmente, havendo necessidade de investigação específica a fim de confirmar o papel dos gestos na compreensão da L2; entretanto, confirmou-se integralmente a hipótese de que os gestos ampliam o desenvolvimento sintático e lexical, auxiliam no processo de criação de significado e melhoram a comunicação, compensando as dificuldades de vocabulário.

No tocante aos tipos de gestos, a hipótese de produção acentuada de gestos dêiticos foi confirmada em nossa pesquisa; no entanto, com relação aos gestos icônicos, a hipótese não se confirmou; a produção de gestos icônicos foi de baixa ocorrência, especialmente tendo-se em vista o contexto de atenção conjunta, no qual

faz-se propícia à produção de gestos dêiticos. Houve produção de gestos ritmados e mesclas gestuais, confirmando a hipótese de que a ocorrência de outras configurações gestuais se daria em menor quantidade. No que concerne à produção gestual nos processos de aquisição de L1 e L2, a hipótese foi confirmada ao constatarmos que a produção gestual foi similar nos dois idiomas.

Facilitaram-se respostas aos questionamentos levantados a partir da confirmação de que a produção gestual repercute na aquisição e no desenvolvimento da segunda língua em contexto bilíngue, do conhecimento sobre os tipos de gestos mais evidenciados no processo de aquisição e desenvolvimento da L2 e sobre a produção gestual similar na aquisição da L1 e da L2.

Notadamente, conseguimos atingir os objetivos de pesquisa ao constatar a influência dos gestos nos processos de aquisição e desenvolvimento da língua inglesa como segunda língua em contexto bilíngue, uma vez que coatuaram com a produção vocal e desempenharam papéis relevantes como: auxiliares na fluência e fluxo da fala e reorganizadores linguísticos. Em viés específico, os gestos produzidos foram dêiticos, ritmados, icônicos e mesclas gestuais, sendo superior a incidência de gestos dêiticos tanto na L1 como na L2. Os papéis por eles desempenhados nos usos da L1 e L2 na modalidade oral incluem a reorganização linguística, coparticipação na fluência e fluxo da fala, bem como recuperação de palavras, funcionando como gatilhos estratégicos a fim de ativar informações da memória.

Os dados revelados fornecem-nos informações relevantes sobre o funcionamento multimodal em aquisição de L2; bem como impulsiona-nos a seguir buscando e empreendendo descobertas, oportunizando uma nova via de análise para os estudos de aquisição de L2 em contexto de educação bilíngue.

Finalmente, mas não menos importante, a partir dos achados relacionados ao bilinguismo e à multimodalidade, validamos a relevância científica da nossa pesquisa, como também enfatizamos a relevância social, corroborando a conscientização e formação de professores, cuja prática beneficiará diretamente os alunos.

Nessa trilha, vislumbramos possibilidades frutíferas para a nossa esfera de atuação, o ensino/aprendizagem de L2, destacando que a relevância desse achado importa não exclusivamente a nossa pesquisa, mas às áreas das Ciências da Linguagem, Linguística Aplicada e Educação. Nesse instante, objetivos perseguidos satisfeitos, constatação revelada pelos dados consolidada, partimos então para

validar a revelação a nós brindada do real valor dos gestos na aquisição de L2 e a imprescindibilidade de seu estudo e alusivas considerações.

REFERÊNCIAS

ABNER, N.; COOPERRIDER, K.; GOLDIN-MEADOW, S. Gesture for Linguists: A Handy Primer. **Language and Linguistics Compass**, 2015.

Disponível em: <<https://doi.org/10.1111/lnc3.12168>> Acesso em: 09 jul; 28 jul 2020.

ALMEIDA, A. T. M. C. B.; CAVALCANTE, M. C. B. A multimodalidade como via de análise: contribuições para pesquisas em aquisição de linguagem. **Letrônica**, v. 10, 2017.

Disponível em: <<http://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/letronica/>> Acesso em: 11 nov 2020; 12 nov 2020.

ALTURO, N. et al. **Notes for a Multilingual and Multimodal Functional Discourse Grammar**. In: FERNÁNDEZ-VILLANUEVA, M.; JUNGBLUTH, K. Beyond Language Boundaries-Multimodal Use in Multilingual Contexts. De Gruyter, 2016.

AMORIM, I. B. **Escola Bilíngue vs. Escola Internacional: conceitos, diferenças e semelhanças**. Monografia de Especialização, PR, 2016.

Disponível em: <<http://repositorio.roca.utfpr.edu.br/jspui/handle/1/13600>> Acesso em: 27 fev 2020.

ANDRADE, R. M. **O que é, Afinal, uma Escola Bilíngue?: A Voz do Professor nos Programas Bilíngues de Escolas da Região Metropolitana do Recife**. Dissertação de mestrado. ATTENA, Repositório Digital da Universidade Federal de Pernambuco (UFPE), 2019.

Disponível em: <<https://attena.ufpe.br/handle/123456789/35935>> Acesso em 24 fev 2020.

ANTHONY, E. M. Approach, Method, and Technique, **ELT Journal**, Volume XVII, 1963.

Disponível em: <<https://academic.oup.com/eltj/article-abstract/XVII/2/63/362460>> Acesso em: 18 jun 2020.

BARROS, I. B. R; FONTE, R. F. L. Estereotipias motoras e linguagem: aspectos multimodais da negação no autismo. **Rev. bras. linguist. apl.** vol.16 no.4, MG, 2016.

Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/1984-639820169895>> Acesso em: 12 nov 2020.

BEKKER FARIA, N. **A área de aquisição da linguagem sob os efeitos do reconhecimento da ordem própria da língua**. In: SPINILLO, A.; CARVALHO, G.; AVELAR, T. **Aquisição da Linguagem: Teoria e Pesquisa**. ed. UFPE, 2002.

BENGOCHEA, A.; SEMBIANTE, S. F.; GORT, M. An Emergent Bilingual Child's Multimodal Choices in Sociodramatic play. **Sage Journals**.

Journal of Early Childhood Literacy. USA, 2017.

Disponível em: <<https://journals.sagepub.com/doi/full/10.1177/1468798417739081>> Acesso em: 08 set 2019.

BERNARDIS, P.; GENTILUCCI, M. Speech and gesture share the same communication system. **Neuropsychologia**, Elsevier, 2006.

Disponível em: < <https://doi.org/10.1016/j.neuropsychologia.2005.05.007>> Acesso em: 03 ago 2019; 28 jul 2020.

BLOOMFIELD, L. A Set of Postulates for the Science of Language. **Language**, vol. 2, no. 3, **JSTOR**, EUA, 1926.

Disponível em: <www.jstor.org/stable/408741> Acesso em: 10 Jun 2020.

BLOOMFIELD, L. **Language**. Ruskin House, Compton Printing works, LTD, London, 1950.

Disponível em: <<https://archive.org/details/in.ernet.dli.2015.147712/page/n65/mode/2up>> Acesso em: 10 jun 2020.

BOLZAN, D. B. **Educação Bilingue e suas Implicações na Aquisição das Línguas e na Realização Acadêmica dos Aprendizes: Uma Revisão Teórica**. DCLV, v.12, n.2, PB, 2016.

Disponível em: <<http://www.periodicos.ufpb.br/ojs2/index.php/dclv/article/download/21261/17527>> Acesso em: 03 dez 2018

BORGES, E. F. do V. **Uma Reflexão Filosófica sobre Abordagens e Paradigmas na Constituição da subárea Ensino-Aprendizagem de LE/L2 na Linguística Aplicada**. Universidade de São Paulo – Faculdade de Educação, São Paulo, 2009. Tese de Doutorado.

BORGES NETO, J. **O Empreendimento Gerativo**. In: MUSSALIM, F; BENTES, A. C. (orgs.). **Introdução à Linguística- Fundamentos Epistemológicos**. Cortez Editora, vol.3, São Paulo, 2011.

BOURDIEU, P. **The Forms of Capital**. In: GRANOVETTER, M. (ed.). **The Sociology of Economic Life**. Routledge, Taylor and Francis Group, New York, USA, 2018.

CAPIRCI, O.; CONTALDO, A.; CASELLI, M.C.; VOLTERRA, V. From action to language through gesture: A longitudinal perspective. **Gesture**, vol.5, 2005.
Disponível em: <<https://doi.org/10.1075/gest.5.1.12cap>> Acesso em: 28 jul 2020.

CARDOSO, J.S.; COUTINHO, J.; OLIVEIRA, V.S.C. Reflexão sobre Diferentes Concepções de Educação Bilingue. **LING. Est. e Pesq.**, GO, 2018.

Disponível em: <<https://www.revistas.ufg.br/lep/article/view/54459>> Acesso em: 9 jul; 28 jul 2020.

CASTORINA, J.A.; BAQUERO, R.J. Dialética e Psicologia do Desenvolvimento- O Pensamento de Piaget e Vygotsky. Trad. Fátima Murad. Artmed ed. S/A, São Paulo, 2008.

CAVALCANTE, M.C.B. Contribuições dos Estudos Gestuais para as Pesquisas em Aquisição da Linguagem. **Revista Linguagem e Ensino**, 2018.

Disponível em: <<https://periodicos.ufpel.edu.br/ojs2/index.php/rle/article/view/15112>> Acesso em: 27 jul; 28 jul 2020.

CAVALCANTE, M. C. B.. Contribuições dos estudos gestuais para as pesquisas em aquisição da linguagem. **Linguagem & Ensino (UCPel)**, v. 21, 2018.

Disponível em: <https://revistas.unicentro.br/index.php/revista_interfaces/article/>

Acesso em: 11 nov 2020; 12 nov 2020.

CAVALCANTE, M. C. B.; BARROS, A. T. M. C.; SOARES DA SILVA, P. M.; ÁVILA NÓBREGA, P. V. Sincronia gesto-fala na emergência da fluência infantil. **Estudos Linguísticos**, v. 45, 2016.

Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.21165/el.v45i2.984>> Acesso em: 11 nov 2020; 12 nov 2020.

CAVALCANTI, M. C. **Estudos Sobre Educação Bilingue e Escolarização em Contextos de Minorias Linguísticas no Brasil**. UNICAMP, D.E.L.T.A, vol.15, n especial, 1999.

CELCE-MURCIA, M. **Teaching English as a Second or Foreign Language**. Heinle Cengage Learning, USA, 2001.

CHOI, Y.; ARUNACHALAN, S. Learning Manner and Path Verbs from the Serial Verb Construction in Korean. In: **Proceedings of the 37th Annual Boston University Conference on Language Development**. researchgate.net. Cascadilla Press, USA, 2013.

Disponível em: <https://scholar.google.com.br/scholar?hl=pt-BR&as_sdt=0%2C5&q=choi+arunachalan+learning+manner+and+path&btnG=>>

Acesso em 27 jul; 28 jul 2020.

CHOMSKY, Noam et al. **New horizons in the study of language and mind**. Cambridge University Press, 2000.

CONEJO, C. R. **O estruturalismo e o ensino de línguas**. In: **CELLI – Colóquio de Estudos Linguísticos e Literários**. 3, Maringá, 2007.

CORDER, S.P. **Error Analysis and Interlanguage**. Oxford University Press, 1981.

CORREA, L.M.S. Aquisição da Linguagem: Uma Retrospectiva dos Últimos Trinta Anos. (PUC-Rio), DELTA vol.15, São Paulo, 1999.

Disponível em: <https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0102-44501999000300014&script=sci_arttext> Acesso em: 27 jul; 28 jul 2020.

COSTA FILHO, J. M. S.; CAVALCANTE, M. C. B. Atenção conjunta virtual e a construção da ação colaborativa. **Letrônica**, v. 10, 2017.

Disponível em: <<http://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/letronica/>> Acesso em: 11 nov 2020; 12 nov 2020.

COSTA FILHO, J. M. S. A referência linguística na atenção conjunta. **Revista Entrepalavras**, v. 7, 2017.

Disponível em: <repositorio.ufc.br> Acesso em 11 nov 2020; 12 nov 2020.

COSTA FILHO, J.M.S. **Atenção conjunta: o jogo da referência na realidade virtual**. Repositório Institucional da UFPB, 2016.

Disponível em: < <https://repositorio.ufpb.br/jspui/handle/tede/9219>> Acesso em: 03 dez 2020.

CUMMINS, J. **Linguistic Interdependence and The Educational Development of Bilingual Children**. In: Suárez-Orozco, M; Suárez-Orozco, C; Qin-Hilliard, Desirée. **Interdisciplinary on the New Immigration- The New Immigrant and Language**, vol. 6. Routledge New York, 2001.

CUMMINS, J. Teaching Minoritized Students: Are Additive Approaches Legitimate?. **Harvard Educational Review**, Vol. 87, Harvard Education Publishing Group, 2017.

Disponível em: <<https://www.hepgjournals.org/doi/pdf/10.17763/1943-5045-87.3.404>> Acesso em: 12 jun 2020.

DA FONTE, R. F. L. **O Funcionamento da Atenção Conjunta na Interação Mãe-Criança Cega**. UFPB, PB, 2011. Tese (Doutorado em Linguística).

DA FONTE, R. F. L. Fluência/Disfluência e Gesticulação: compreendendo a aquisição da linguagem de uma criança cega. **Revista Intercâmbio**, v. XXIX: LAEL/PUCSP, São Paulo, 2014.

DA FONTE, R. F. L.; CAVALCANTE, M. C. B. **Abordagem multimodal da linguagem: Contribuições à Clínica Fonoaudiológica**. In: MONTENEGRO, A. C. A.; BARROS, I. R.; AZEVEDO, N. P. S. G. (Orgs.). **Fonoaudiologia e linguística. Teoria e Prática**. 1ed. Appris Editora, PR, 2016.

DA FONTE, R. F. L. ; BARROS, A. T. M. C. ; SOARES, P. M. M. ; CAVALCANTE, M. C. B. **A matriz gesto-fala na aquisição da linguagem: Algumas reflexões**. In: BARROS, I. R.; EFKEN, K. H.; ACIOLI, M.; AZEVEDO, N.; FONTE, R.; CAIADO, R.; CAVALCANTE, W. (Orgs.). **Aquisição, desvios e práticas de linguagem**. 1ed. CRV, PR, 2014.

DE LEMOS, C. T. G. **Interacionismo e Aquisição da Linguagem**. Universidade Estadual de Campinas, **Delta**, 1986.

Disponível em: <<http://ken.pucsp.br/delta/article/view/31271>> Acesso em: 27 jul; 28 jul 2020.

DE LEMOS, C. T. G. **Das Vicissitudes da Fala da Criança e de sua Investigação**. **Cad. Est. Ling**. UNICAMP, São Paulo, 2002.

Disponível em: <repositorio.unicamp.br> Acesso em: 27 jul; 28 jul 2020.

DEMO, P. Pesquisa qualitativa. Busca de equilíbrio entre forma e conteúdo. **Rev. latino-am.enfermagem**, Ribeirão Preto, v. 6, n. 2, 1998.

DE SENA, P. C. **O papel dos gestos na compreensão de narrativas em língua estrangeira**. USP – Instituto de Psicologia, São Paulo, 2015.

Disponível em: <<https://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/47/47135/tde-04042016-154000/en.php>> Acesso em: 29 jul 2020.

DOS REIS, Felipe Santos. A contribuição dos gestos para a comunicação entre professor e aprendizes nas interações em inglês (L2). **Revista Investigações**, vol. 29, 2016.

Disponível em: <<https://periodicos.ufpe.br/revistas/INV/article/download/2083/8294>>
Acesso em 20 set 2020; 23 out 2020.

ESKILDSEN, S.; WAGNER, J. Recurring and Shared Gestures in the L2 Classroom: Resources for Teaching and Learning, **European Journal of Applied Linguistics**, De Gruyter, 2013.

Disponível em: <<https://doi.org/10.1515/eujal-2013-0007>>

EGAN, T. Manner and Path: evidence from a multilingual corpus. **Cogni Textes**, 2015.

Disponível em: <<https://journals.openedition.org/coqnitextes/788>> acesso em: Acesso em 26 jul; 28 jul 2020.

FEYEREISEN, P. How Could Gesture Facilitate Lexical Access?. **International Journal of Speech-Language Pathology**, Taylor & Francis, Louvain-la-Neuve, Bélgica. 2006.

Disponível em: <https://www.researchgate.net/publication/232034405_How_could_gesture_facilitate_lexical_access> Acesso em: 25 dez 2018; 26 dez 2018.

FIORIN, J. L. (org.). **A Linguagem Humana: do Mito à Ciência**. In: FIORIN, J L. **Linguística? Que é Isso?** Editora Contexto, São Paulo, 2018.

FONSECA, M. A. **Michel Foucault e a Constituição do Sujeito**. Educ. São Paulo, 2011.

FORTES, L. O acontecimento do 'Ensino Bilíngue': Representações da Língua Inglesa entre Memórias e políticas. **Recorte-revista eletrônica**, UNINCOR, São Paulo, 2014.

Disponível em: <<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4791940>> Acesso em 10 fev 2020.

FORTES, L. **A Língua Inglesa no Acontecimento do 'Ensino Bilíngue': Memória, Currículo e Políticas de Línguas**. Seminário de Análise do Discurso (VI SEAD), UFRS, RS, 2013.

Disponível em: <<http://analisedodiscurso.ufrgs.br/anaisdosead/6SEAD/SIMPOSIOS/ALinguaInglesaNoAcontecimento.pdf>> Acesso em: 11 fev e 24 fev 2020.

FRANSON Bilingualism and Second Language Acquisition. Naldic, UK, 2011.

Disponível em: <<http://www.naldic.org.uk/ITTSEAL2/teaching/bilingualism.cfm>>
Acesso em: 9 jun; 28 jul 2020.

GALEANO, E. **As Veias Abertas da América Latina**. Tradução Sérgio Faraco, Porto Alegre, RS L&PM, 2017.

GARCÍA, O. In: MEGALE, A. (org.). **Educação Bilíngue no Brasil**. Fundação Santillana, SP, 2019.

GENESE, F. **Learning through two languages: Studies of immersion and bilingual education**. Newbury House, Cambridge, MA, 1987.

GÓES, F. A. B. **Eu Falo no Teu Dizer para te Dizer quem Sou: Um Estudo sobre Aquisição de Linguagem com Criança Abrigada em Instituição Governamental**. UFPE-CFCH, Dep. De Psicologia, 2009. Tese de Doutorado.

GOLDIN-MEADOW, S.; ALIBALI, M. W. **Gesture's Role in Speaking, Learning, and Creating Language**. National Center for Biotechnology Information, U.S. National Library of Medicine, USA, 2013.

Disponível em: < <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC3642279/> >
Acesso em: 03 dez 2018 e 08 set 2019.

GOLDIN-MEADOW, S.; BUTCHER, C. **Pointing Toward Two-Word Speech in Young Children**. University of Chicago. Psychology Press. USA, 2003.

Disponível em: <<https://www.bing.com/search?q=butcher+goldin+meadow+2000&pc=MOZD&form=MOZLBR>> Acesso em: 01 jul 2019.

GROSJEAN, F. The bilingual as a competent but specific speaker-hearer. **Journal of Multilingual and Multicultural Development**, Taylor & Francis, EUA, 2010.

Disponível em: <<https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/01434632.1985.9994221>> Acesso em: 10 jun 2020.

GROSJEAN, F. Neurolinguists, beware! The bilingual is not two monolinguals in one person. **Brain and language**, EUA, 1989.

Disponível em: < <https://europepmc.org/article/med/2465057> > Acesso em: 10 jun 2020.

GROSJEAN, F. Individual bilingualism. **The Encyclopedia of Language and Linguistics**. v. 3. Oxford: Pergamon Press, 1994.

GROSJEAN, F. **Life with two languages: An introduction to bilingualism**. Harvard University Press, Cambridge, Mass, 1982.

GROSJEAN, F. An attempt to isolate, and then differentiate, transfer and interference. **International Journal of Bilingualism**. Sage Journals, 2011.

GROSJEAN, F. Bicultural bilinguals. **International Journal of Bilingualism**. Sage Journals, Vol. 19, 2015.

GROSJEAN, F. **The bilingual's language modes**. In: Nicol, Janet L. (ed.). **One Mind, Two Languages: Bilingual Language Processing**. Oxford: Blackwell, 1999.

GROSJEAN, F. Être bilingue aujourd'hui. **Rev. franç. de linguistique appliquée**, XXIII-2, 2018.

Disponível em: <https://www.francoisgrosjean.ch/bilin_bicult_en.html> Acesso em: 11 jun 2020.

GROSJEAN, F. **Bilingualism: A short introduction**. In Grosjean & P. Li (Eds.), **The psycholinguistics of bilingualism**. John Wiley & Sons, Hoboken, NJ, 2012.

GLUHAREVA, D.; PRIETO, P. Training with Rhythmic Beat Gestures Benefits L2 Pronunciation in Discourse-Demanding Situations. **Language Teaching Research**, 2007. Disponível em: <<https://doi.org/10.1177/1362168816651463>> Acesso em: 19 jun 2020; 23 out 2020.

GULLBERG, M. **Gesture as a Communication Strategy in Second Language Discourse: A Study of Learners of French and Swedish**. In Travaux de l'Institut de Linguistique de Lund, 1998.

Disponível em: <<https://lup.lub.lu.se/search/publication/18684>> Acesso em: 26 jul; 27 jul 2020.

GULLBERG, M. Some reasons for studying gesture and second language acquisition (Homage à Adam Kendon). **De Gruyter**. Max Planck Institute for Psycholinguistics, 2006.

Disponível em: <<https://doi.org/10.1515/IRAL.2006.004>> Acesso em 26 jul; 28 jul 2020.

GULLBERG, M. **Gestures and second language acquisition**. In Robinson, P.; Ellis, N. C. (Eds.). **Handbook of cognitive linguistics and second language acquisition**. Routledge, USA, 2008.

Disponível em: <https://pure.mpg.de/pubman/faces/ViewItemOverviewPage.jsp?itemId=item_60998> Acesso em 26 jul; 28 jul 2020.

GULLBERG, M. **Gestures and the development of semantic representations in first and second language acquisition**. Acquisition et interaction en langue étrangère, 2009.

Disponível em: <<http://journals.openedition.org/aile/4514>> Acesso em: 26 jul; 27 jul 2020.

GULLBERG, M. Methodological reflections on gesture analysis in second language acquisition and bilingualism research. **Second Language Research**, 2010.

Disponível em: <<https://doi.org/10.1177/0267658309337639>> Acesso em: 27 jul; 28 jul 2020.

GULLBERG, M. **Bilingual Multimodality in Language Documentation Data**. Language Documentation & Conservation Special Publication. N.3, Lund University, 2012.

Disponível em: <https://www.researchgate.net/publication/231336843_Bilingual_multimodality_in_language_documentation_data> Acesso em: 03 dez 2018.

GULLBERG, M. **Thinking, Speaking and Gesturing about Motion in More Than One Language**. In: PAVLENKO, Aneta. (ed.). **Thinking and Speaking in Two Languages**. Multilingual Matters, 2011.

GÜNTHER, H. **Pesquisa Qualitativa Versus Pesquisa Quantitativa: Esta É a Questão?** Universidade de Brasília, Distrito Federal, vol. 22 n. 2, 2006.

HARRIS, R. J. **Cognitive Processing in Bilinguals**. Elsevier Science Publishers, EUA, 1992.

HENDRIKS, H.; HICKMANN, M. Finding One's Path Into Another Language: On The Expression of Boundary Crossing by English Learners of French. **The Modern Language Journal**, 2015.

Disponível em: <<https://onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1111/j.1540-4781.2015.12176.x>> Acesso em: 24 jun 2020; 22 out 2020.

HICKMANN, M.; VENEZIANO, E.; JISA, H. Sources of Variation in First Language Acquisition: Languages, contexts, and learners. John Benjamins Publishing Company, EUA, 2011.

ILARI, R. **O Estruturalismo Linguístico: alguns caminhos**. In: MUSSALIM, F; BENTES, A. C. (orgs.). **Introdução à Linguística- Fundamentos Epistemológicos**. Cortez Editora, vol.3, São Paulo, 2011.

ISAIA, S. M. A. **Fundamentos Psicológicos de Educação: Uma Leitura Vygotskiana e Riegeliana**. UFSC/CED-NUP, Perspectiva, 1996.

Disponível em: <periodicos.ufsc.br> Acesso em: 26 jul; 27 jul 2020.

IVERSON, J. M.; GOLDIN-MEADOW, S. **Gesture Paves The Way for Language Development**. American Psychological Society, USA, 2005.

KENDON, A. **Visible Action as Utterance**. Cambridge University Press. UK, 2004.

KENDON, A. **Language and Gesture: Unity or Duality?** In: McNeill (ed.) **Language and Gesture**. Cambridge University Press. UK, 2000.

KRASHEN, S. Language Education: Past, Present and Future. **RELJ Journal**, EUA, 2008.

Disponível em: <<https://doi.org/10.1177/0033688208092183>> Acesso em: 28 fev 2020.

KRASHEN, S. The Din in the Head, Input, and the Language Acquisition Device. **Foreign Language Annals**. Wiley Online Library, 1983.

LEFFA, V. J. **Metodologia do ensino de línguas**. In BOHN, H. I.; VANDRESEN, P. **Tópicos em lingüística aplicada: O ensino de línguas estrangeiras**. Ed. da UFSC, SC, 1988.

LEFFA, V.; IRALA, V. B. **O ensino de outra (s) língua (s) na contemporaneidade: questões conceituais e metodológicas. Uma espiadinha na sala de aula: ensinando línguas adicionais no Brasil**. Educat, Pelotas, 2014.

LEWIS, T. N. The Role of Motion Event Gestures in L2 Development in a Study Abroad Context. University of California, **ProQuest Dissertations Publishing**, 2009.

Disponível em:

<<https://search.proquest.com/openview/e1df7d27529d51b1bc24933aded9c5dc/1?pg-origsite=gscholar&cbl=18750&diss=y>> Acesso em: 8 mai 2020; 23 out 2020.

LIGHTBOWN, P. M.; SPADA, N. Instruction, First Language Influence, and Developmental Readiness in Second Language Acquisition. **The Modern Language Journal**. The Modern Language Journal, Wiley Online Library, 1999.

LONG, M. H. **Problems in SLA**. Routledge Taylor and Francis Group, EUA, 2007.

LUCENA, M. I. P.; TORRES, A. C. G. Ideologia monolíngue, mercantilização e instrumentalização da língua inglesa na alteração da LDB em 2017 e em anúncios publicitários de cursos livres. **Revista brasileira de linguística aplicada**. vol.19 no.3, Belo Horizonte, MG, 2019.

Disponível em: < http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1984-63982019005004101&script=sci_arttext&tlng=pt> Acesso em: 18 fev 2020

MALHOIT, M. L. **A Interlocução Cultural Brasil e Estados Unidos Durante a 2ª Guerra Mundial: Uma Análise Enunciativa Multimodal A Partir da Linguagem de Zé Carioca e Pato Donald em Cinema de Animação**. PPGCL, UNICAP, 2018. Dissertação de Mestrado.

MATTOS, A. M. de A. A hipótese da gramática universal e a aquisição de segunda língua. **Revista de Estudos da Linguagem**, v. 9, n. 2, 2001.

McCAFFERTY, S. G.; STAM, G. **Gesture studies and second language acquisition: A review**. In: McCAFFERTY, S. G.; STAM, G. **Gesture: second language acquisition and classroom research**, Routledge Taylor and Francis Group, EUA, 2008.

McCAFFERTY, S.; AHMED, M. K. **The Appropriation of Gestures of the Abstract by L2 Learners**. In: LANTOLF, J. P. (ed.) **Sociocultural Theory and Second Language Learning**, Oxford University Press, UK, 2000.

McCULLOUGH, K-E. Using gestures during speaking: Self-generating indexical fields. University of Chicago, 2005.

Disponível em: <<https://mcneilllab.uchicago.edu/writing/publications.html>> Acesso em: 25 jun 2020; 22 out 2020.

MAYRING, P. **Einführung in die qualitative Sozialforschung: Eine Anleitung zu qualitativem Denken [Introdução à Pesquisa Social Qualitativa. Uma Orientação ao Pensamento Qualitativo]** 5ª edição. Weinheim: Beltz, 2002. Tradução: Hartmut Günther, Universidade de Brasília.

MCNEILL, D. **Hand and Mind: What Gestures Reveal About Thought**. Chicago: University of Chicago Press, 1992.

MCNEILL, D.; GOLDIN-MEADOW, S.; SINGLETON, J. **Silence Is Liberating: Removing the Handcuffs on Grammatical Expression in the Manual Modality.** Psychological Review. American Psychological Association, Inc. Vol. 103, USA, 1996.

MCNEILL, D. **So you Think Gestures are Nonverbal?** Psychological Review. v.92(3). American Psychological Association, University of Chicago, USA, 1985. MCNEILL, David. **Gesture and Thought.** University of Chicago Press, University of Chicago, USA, 2005.

MCNEILL, D. **Gesture: A Psycholinguistic Approach.** In: BROWN, Keith (ed.) **The Encyclopedia of Language and Linguistics**, 2ª ed. Elsevier, Science. Amsterdam; Boston, 2006.

MCNEILL, D.; DUNCAN, S. D. **Gestures and Growth Points in Language Disorders.** In: Guendouzi, J.; Loncke, F.; Williams, M. J. (ed.) **The Handbook of Psycholinguistic and Cognitive Processes: Perspectives in Communication Disorders.** 1st Edition, Psychology Press, Taylor and Francis Group, USA, 2011.

MCNEILL, D. **Why We Gesture: The Surprising Role of Hand Movements in Communication.** Cambridge University Press, UK, 2016.

MEGALE, A. Educação Bilíngue de Línguas de Prestígio no Brasil: Uma Análise dos Documentos Oficiais. **Revista The specialist**, PUC, São Paulo, 2018.
Disponível em: <<http://200.144.145.24/esp/article/view/38653>> Acesso em: 25 fev 2020

MEGALE, A.; LIBERALI, F. **Caminhos da educação bilíngue no Brasil: perspectivas da linguística aplicada.** Universidade Federal da grande Dourados. MS, 2016.
Disponível em: <<http://ojs.ufgd.edu.br/index.php/Raido/article/view/6021>> Acesso em: 25 fev 2020

MEGALE, A. **Educação Bilíngue no Brasil.** Fundação Santillana, SP, 2019.

MELLO, H. A. B. Educação bilíngue: uma breve discussão. **Horizontes de Linguística Aplicada**, v. 9, n. 1, 2010.

MORAES, A. H. C. **Descrição do Desenvolvimento Linguístico em Língua Inglesa por Seis Surdos: Novos Olhares sobre o Processo de Aquisição de uma língua.** PPGCL – UNICAP, 2012. Dissertação de Mestrado.

MORAES, A. H. C. **A Triangulação Libras-Português-Inglês: Relatos de Professores e Intérpretes de Libras Sobre Aulas Inclusivas de Língua Estrangeira.** PPGCL – UNICAP, 2018. Tese de Doutorado.

MORATO, E. M. **O Interacionismo Linguístico.** In: MUSSALIM, F; BENTES, A. C (orgs.). **Introdução à Linguística- Fundamentos Epistemológicos.** Cortez Editora, vol.3, São Paulo, 2011.

MULON, K. B. G. **A Oferta de Ensino Bilíngue nos Anos Iniciais de Escolarização: Um Estudo Sobre Políticas Linguísticas**, Unisul, SC, 2016.

NÓBREGA, Á. P.V. 2010. **Dialogia mãe-bebê: a emergência do envelope multimodal em contextos de atenção conjunta**. Dissertação de mestrado. UFPB. 2010.

NÓBREGA, Á.; CAVALCANTE, M. C. B. Aquisição de linguagem e dialogia mãe-bebê: o envelope multimodal em foco em contextos de atenção conjunta. **Revista Investigações** - Vol. 25, nº 2, UEPB, PB, 2012.

PAIVA, V. L. M. O. **Aquisição de Segunda Língua**. Parábola, São Paulo, 2014.

PAIVA, V. L. M. O. **Como o sujeito vê a aquisição de segunda língua**. CORTINA, A.; NASSER. SMGC Sujeito e Linguagem. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2009.

PAIVA, V. L. M. O. (Org.). **A Língua Inglesa no Brasil e no mundo**. In: **Ensino de língua inglesa: Reflexões e Experiências**. Pontes Editores, Campinas, 1998.

PALLADINO, R. R. R. **Fonoaudiologia e Desenvolvimento da Linguagem: Diálogo Interdisciplinar**. In: FERNANDES, F. D. M.; MENDES, B. C. A.; NAVAS, A. L. P. G. P. (orgs.). **Tratado de Fonoaudiologia**, 2ª ed. Roca, São Paulo, 2009.

PIAGET, J. La Teoría de Piaget. **Infancia y aprendizaje**, v. 4, tradução Martine Serigos, Taylor and Francis, 1981.

Disponível em: <https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/02103702.1981.10821902> Acesso em 24 jun 2020; 22 out 2020.

PINKER, S. Language, Cognition and Human Nature. **Abralin ao Vivo**. 23 jun 2020, 11h00 (BRT). 58 min 44 s.

Disponível em: <https://aovivo.abralin.org/lives/steven-pinker/> Acesso em: 23 jun 2020; 22 out 2020.

RAJAGOPALAN, K. The Politics of Language and the Concept of Linguistic Identity. **CAUCE, Revista de Filología y su Didáctica**, n. 24, 2001.

Disponível em: http://www.cvc.cervantes.es/literatura/cauce/pdf/cauce24/cauce24_03.pdf Acesso em: 25 jun 2020.

RODRIGUES, R. F. L. **Integração conceptual e verbos de movimento: uma descrição da polissemia de "run" para o ensino de inglês como língua estrangeira**, 2016.

Disponível em: <http://alab.org.br/> Acesso em: 26 jun 2020; 22 out 2020.

RODRIGUES, V. M. A. **Gestos que muito dizem: A Comunicação Não-Verbal entre Professores e Alunos no Processo de Ensino-Aprendizagem de Língua Estrangeira (inglês)**. UNB, 2010. Dissertação de Mestrado em Linguística Aplicada.

Disponível em: <https://repositorio.unb.br/handle/10482/8962> Acesso em: 29 jul 2020.

SANTOS-FILHO, D. G. A Categoria Tipológica do Português: Verb-Framed ou Satellite-Framed? **Anais do X Encontro do CELSUL** – Círculo de Estudos Linguísticos do Sul UNIOESTE - Universidade Estadual do Oeste do Paraná Cascavel-PR, 2012.

Disponível em: <<https://www.academia.edu/>> Acesso em: 23 jun 2020; 22 out 2020.

SAVEDRA, M. M. G.; LAGARES, X. C. Política e Planificação Linguística: Conceitos, Terminologias e Intervenções no Brasil. **Revista dos Programas de Pós-graduação do Instituto de Letras da UFF** - Gragoatá. RJ, 2012.

Disponível em: <<http://periodicos.uff.br/gragoata/article/view/33029/19016>> Acesso em: 26 fev 2020.

SAVIANI, D. **Da LDB (1996) ao Novo PNE (2014-2024): Por Uma Outra Política Educacional**. Editora Autores Associados Ltda. Campinas, SP, 2019.

Disponível em: <<https://books.google.com.br/books?hl=pt-BR&lr=&id=GFe8DwAAQBAJ&oi=fnd&pg=PT7&dq=ldb+96&ots=DwS6EckhEY&sig=X0lrWzSzankFT6xbv6T5FVFzWq0#v=onepage&q=ldb%2096&f=false>>

Acesso em: 18 fev 2020.

SAVIGNON, S. J. **Communicative Language Teaching for the Twenty-First Century**. In: CELCE-MURCIA, M. (ed.) **Teaching English as a Second or Foreign Language**, v. 3, Heinle Cengage Learning, 2001.

SELINKER, L. Interlanguage. **IRAL-International Review of Applied Linguistics in Language Teaching**, v. 10, De Gruyter, 1972.

Disponível em: <<https://www.degruyter.com/search?q1=selinker>> Acesso em: 22 jun 2020; 23 out 2020.

SELINKER, L. **Rediscovering Interlanguage**. Routledge Francis and Taylor Group, EUA, 2013.

SKINNER, B. F. **Verbal Behavior**. Prentice Hall Inc., EUA, 1957.

SILVA, K. A. **Língua Estrangeira para Crianças: Ensino-aprendizagem e Formação Docente**. Pontes Editores, Campinas, SP, 2010.

SOUZA, S. A. F. O. **movimento de sentidos sobre as línguas estrangeiras no Brasil: discurso, história e educação**. Campinas: OEL/Unicamp. Tese de Doutorado. 2005.

SOUZA, S. M. F.; BORGES, C. G.; SILVA, J. G.; RABELO, P. B. Estrangeirismos: Vestígios de poder da língua inglesa. **Revista Eletrônica Saberes Múltiplos**. v. 1, n. 2, 2015.

Disponível em: <http://200.222.7.37/revistas_publicacoes/saberes_multiplos/Revista%20Saberes%20Multiplos%20volume%202.pdf#page=33> Acesso em: 21 fev 2020; 25 jun 2020.

SONG, S. **Second Language Learning as Mode-Switching**. In: **Second Language Acquisition as a Mode-Switching Process**. Palgrave Pivot, London, 2018.

Disponível em: <<https://link.springer.com/book/10.1057/978-1-137-52436-2>> Acesso em 25 jun 2020.

SPINASSÉ, K. P. Os Conceitos de Língua Materna, Segunda Língua e Língua Estrangeira e Os Falantes de Línguas Autóctones Minoritárias no Sul do Brasil. **Revista Contingentia**, vol. 1, 2006.

Disponível em: <<https://seer.ufrgs.br/contingentia/article/view/3837/2144>>

Acesso em: 27 dez 2018.

STAM, G. Thinking for speaking about motion: L1 and L2 speech and gesture. **International Review of Applied Linguistics in Language Teaching**, 2006.

Disponível em: <<https://doi.org/10.1515/IRAL.2006.006>> Acesso: 23 jun 2020.

STAM, G. Second language acquisition from a McNeillian perspective. **Research Gate**, 2007.

Disponível em: <<https://www.researchgate.net/publication/41108588>> Acesso em: 20 jun 2020; 23 out 2020.

STAM, G. Can an L2 speaker's patterns of thinking for speaking change? **Digital Commons**, 2010.

Disponível em: <digitalcommons.nl.edu> Acesso em: 10 jun 2020; 23 out 2020.

STAM, Gale. Why Gesture! **Digital Commons**, 2014.

Disponível em: <digitalcommons.nl.edu> Acesso em: 10 jun 2020; 23 out 2020.

STAM, Gale. Changes in Patterns of Thinking About Motion with L2 Acquisition. **Digital Commons**, 1998.

Disponível em: <digitalcommons.nl.edu> Acesso em: 10 jun 2020; 23 out 2020.

TARONE, E. Interlanguage. **The Encyclopedia of Applied Linguistics**, Wiley Online Library, 2012.

Disponível

em:

<<https://onlinelibrary.wiley.com/doi/abs/10.1002/9781405198431.wbeal0561>> Acesso em: 18 jun 2020; 23 out 2020.

TAYLOR, A. The New Principled Eclecticism Method. **TJ Taylor Blog**.

Disponível em: <<https://blog.tjtaylor.net/method-principled-eclecticism/>> Acesso em: 18 jun 2020.

TELLIER, M. The Effect of Gestures on Second Language Memorisation by Young Children. **Gesture**, vol 8, 2008.

Disponível em: <<https://doi.org/10.1075/gest.8.2.06tel>

<<https://www.jbe-platform.com/content/journals/10.1075/gest.8.2.06tel>> Acesso em 20 jun 2020; 23 out 2020.

TELLIER, M. How do teacher's gestures help young children in second language acquisition? **International Society of Gesture Studies, ISGS**, França, 2005.

Disponível em: <<https://hal.archives-ouvertes.fr/hal-00433380/>> Acesso em: 20 jun 2020; 23 out 2020.

VEZALI, P.A. Relações entre Fala e Gesto: a Referenciação Multimodal. De volta ao futuro da língua portuguesa. **Atas do V SIMELP** – Simpósio Mundial de Estudos de Língua Portuguesa, Simpósio 35 - Linguagem e cognição – Aspectos teóricos e metodológicos da perspectiva sociocognitiva, Università del Salento, 2017.

VAN MAASTRICHT, L. J.; HOETJES, M. W.; HEIJDEN, L. Multimodal Training Facilitates L2 Phoneme Acquisition: An Acoustic Analysis of Dutch Learners' Segment Production in Spanish. **Journal of Second Language Pronunciation**, DSpace/Manakin Repository, 2019.

Disponível em: <repository.uhn.ru.nl> Acesso em 20 mai 2020; 23 out 2020.

VYGOTSKY, L. S. **The Collected Works of L.S. Vygotsky: The Fundamentals of Defectology (abnormal psychology and learning disabilities)**, vol. 2, Kluwer Academic/Plenum Publishers, RUSSIA/EUA, 1993.

Tradução: KNOX, J. E.; STEVENS, C. B. Edição da tradução: RIEBER, R. W.; CARTON, S. A.

APÊNDICE 1 – Termo de consentimento livre e esclarecido

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO - TCLE

1. Seu (sua) filho (a) está sendo convidado (a) para participar da pesquisa GESTOS NA AQUISIÇÃO DA LÍNGUA INGLESA COMO SEGUNDA LÍNGUA EM CONTEXTO DE EDUCAÇÃO BILÍNGUE: UMA PERSPECTIVA MULTIMODAL.
2. Seu (sua) filho (a) foi selecionado (a) por estar imerso (a) no cenário bilíngue e a participação dele (a) não é obrigatória.
3. A qualquer momento você pode desistir de deixar seu filho (a) participar e retirar seu consentimento.
4. Sua recusa não trará nenhum prejuízo em sua relação com o pesquisador ou com a instituição.
5. Os objetivos deste estudo são:
Analisar a influência da produção gestual de crianças na aquisição da língua inglesa como segunda língua (L2) em contexto de educação bilíngue; identificar os gestos produzidos pelas crianças no uso da língua inglesa em contexto de educação bilíngue; verificar a incidência dos gestos produzidos por crianças ao usar a língua inglesa em contexto de educação bilíngue; analisar o papel dos gestos na relação com a linguagem oral referente à língua inglesa; comparar o papel dos gestos no uso das línguas portuguesa e inglesa na modalidade oral.
6. A participação de seu (sua) filho (a) nesta pesquisa consistirá em ser filmado com o uso de celular em ambiente domiciliar em interações com os pais.
7. Os riscos relacionados com a participação de seu (sua) filho (a) referem-se ao fato de ele (a) demonstrar constrangimento, incômodo, timidez e/ou vergonha por estar sendo filmado em seu cotidiano domiciliar. As soluções propostas são momentos de bate-papo sobre o funcionamento e execução do processo de coleta de dados para fins da pesquisa em questão.
8. Dentre os benefícios indiretos para os participantes da pesquisa está a conscientização dos seus professores sobre as relações entre multimodalidade, especialmente os gestos e bilinguismo. O novo olhar sobre o tema embasará a prática dos professores e de outros profissionais que terão uma maior compreensão dos padrões de comunicação dos falantes no que concerne ao uso dos gestos na aquisição do inglês como segunda língua em contexto de educação bilíngue, o que pode vir a ser um benefício direto.
9. As informações obtidas através dessa pesquisa serão confidenciais e asseguramos o sigilo sobre a participação de seu (sua) filho (a).
10. Os dados não serão divulgados de forma a possibilitar a identificação de seu (sua) filho (a). A identidade de seu (sua) filho (a) será preservada; não serão usados nomes ou iniciais e nem imagem da face.
11. Você receberá uma cópia deste termo onde consta o telefone e o endereço do pesquisador principal, podendo tirar suas dúvidas sobre o projeto e a participação de seu (sua) filho (a), agora ou a qualquer momento.

DADOS DO PESQUISADOR RESPONSÁVEL (ORIENTADOR)

Profª Drª Renata Fonseca Lima da Fonte

Rua do Príncipe, 526 – Boa Vista, CEP. 50050-900 Recife, PE
(81) 998054642

Declaro que entendi os objetivos, riscos e benefícios da participação de meu (minha) filho (a) na pesquisa e concordo em deixá-lo (a) participar.

O pesquisador me informou que o projeto foi aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa em Seres Humanos da UNICAP, localizado na Rua do Príncipe, 526 – Boa Vista – bloco G4 – 6º andar, sala 609 – CEP 50050-900 - RECIFE – PE – BRASIL. telefone: (81)2119-4041 ou 2119-4376 – endereço eletrônico: cep@unicap.br - Horário de funcionamento: 8h às 12h e das 13h às 17h - Segunda a sexta-feira.

Havendo dúvida / denúncia com relação à condução da pesquisa, esta deverá ser dirigida ao referido CEP no endereço acima citado.

Recife, _____ de _____ de _____

Assinatura do SUJEITO DA PESQUISA – (quando o sujeito da pesquisa for criança, adolescente, ou pessoa com discernimento prejudicado pegar também a assinatura do Pai / Mãe ou Responsável Legal).

Assinatura do PAI / MÃE ou RESPONSÁVEL LEGAL – (além de apresentar o TALE (Termo de Assentimento Livre e Esclarecido)).

COMISSÃO NACIONAL DE ÉTICA EM PESQUISA - CONEP
SRTV 702, Via W 5 Norte - Edifício PO 700, 3º andar – Asa Norte
CEP: 70719-000 - Brasília-DF

APÊNDICE 2 – Termo de assentimento livre e esclarecido

TERMO DE ASSENTIMENTO (TALE) para CRIANÇA E ADOLESCENTE

Você está sendo convidado para participar da pesquisa ‘GESTOS NA AQUISIÇÃO DA LÍNGUA INGLESA COMO SEGUNDA LÍNGUA EM CONTEXTO DE EDUCAÇÃO BILÍNGUE: UMA PERSPECTIVA MULTIMODAL’.

Seus pais permitiram que você participe.

Queremos saber a influência dos gestos de crianças na aquisição da língua inglesa como segunda língua em contexto de educação bilíngue. Especificamente, visamos identificar os gestos produzidos no uso da língua inglesa; verificar a incidência dos gestos produzidos no uso da língua inglesa; analisar o papel dos gestos na relação com a fala referente à língua inglesa; comparar o papel dos gestos no uso das línguas portuguesa e inglesa na modalidade oral.

A criança que irá participar desta pesquisa tem 5 anos de idade.

Você não precisa participar da pesquisa se não quiser; é um direito seu e não terá nenhum problema se desistir.

A pesquisa será feita em sua residência, onde você será filmada. Para isso, será usado um celular. O uso do celular é considerado seguro, mas é possível que ocorram riscos. Podemos encontrar dificuldades se você ficar constrangido (a), incomodado (a), tímido (a) e/ou tiver vergonha por estar sendo filmado em seu cotidiano domiciliar. As soluções propostas são momentos de bate-papo sobre o funcionamento e execução do processo de coleta de dados para fins da pesquisa em questão. Caso aconteça algo errado, você pode nos procurar pelos telefones (81) 995998183 da pesquisadora Simone Frye Peixoto e (81) 998054642 da pesquisadora responsável (orientadora) Renata Fonseca Lima da Fonte.

Mas há coisas boas que podem acontecer, como a conscientização dos seus professores sobre as relações entre os gestos e o bilinguismo. O novo olhar sobre o tema ajudará os professores a ter uma maior compreensão dos padrões de comunicação dos falantes no que diz respeito ao uso dos gestos na aquisição do inglês como segunda língua em contexto de educação bilíngue.

Ninguém saberá que você está participando da pesquisa; não falaremos a outras pessoas, nem daremos a estranhos as informações que você nos der. Os resultados da pesquisa vão ser publicados, mas sem identificar as crianças que participaram. Quando terminarmos a pesquisa, os resultados serão disponibilizados para a comunidade científica a fim de contribuir com as descobertas relacionadas ao bilinguismo e à aquisição do inglês como segunda língua em contexto bilíngue; os resultados serão documentados para embasar teorias na área das ciências da linguagem.

Se você tiver alguma dúvida, você pode me perguntar. Eu escrevi o telefone na parte de cima deste texto.

CONSENTIMENTO PÓS INFORMADO

Eu _____ aceito participar da pesquisa ‘GESTOS NA AQUISIÇÃO DA LÍNGUA INGLESA COMO SEGUNDA LÍNGUA EM CONTEXTO DE EDUCAÇÃO BILÍNGUE: UMA PERSPECTIVA MULTIMODAL’

Entendi as coisas ruins e as coisas boas que podem acontecer.

Entendi que posso dizer “sim” e participar, mas que, a qualquer momento, posso dizer “não” e desistir e que ninguém vai ficar furioso.

Os pesquisadores tiraram minhas dúvidas e conversaram com os meus responsáveis.

Recebi uma cópia deste termo de assentimento e li e concordo em participar da pesquisa.

Recife/PE, ____ de _____ de _____.

Assinatura do menor

Assinatura do(a) pesquisador(a)

COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA – CEP

Universidade Católica De Pernambuco - UNICAP
Rua Do Príncipe, 526 – Boa Vista – Bloco G4 – 6º Andar, Sala 609
CEP 50050-900 – Recife/PE – BRASIL
Telefone: (81)2119-4041 ou 2119-4376
Endereço Eletrônico: cep_unicap@unicap.br
Horário de funcionamento: 8h às 12h e das 13h às 17h
Segunda a sexta-feira

Havendo dúvida / denúncia com relação à condução da pesquisa, esta deverá ser dirigida ao referido CEP no endereço acima citado.

COMISSÃO NACIONAL DE ÉTICA EM PESQUISA - CONEP
SRTV 702, Via W 5 Norte - Edifício PO 700, 3º andar – Asa Norte
CEP: 70719-000 - Brasília-DF

APÊNDICE 3 – Termo de autorização de uso de imagem

TERMO DE AUTORIZAÇÃO DE USO DE IMAGEM

Eu _____, CPF _____, RG _____, depois de conhecer e entender os objetivos, procedimentos metodológicos, riscos e benefícios da pesquisa, especificados no **Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE)**, bem como de estar ciente da necessidade do uso da imagem da minha filha, com exceção do rosto, no qual será colocada uma tarja a fim de preservar sua identidade, exclusivamente para a pesquisa em questão, **AUTORIZO**, através do presente termo, os pesquisadores Simone Frye Peixoto, a prof. Dra. Renata Fonseca Lima da Fonte e o prof. Dr. Antônio Henrique Coutelo de Moraes do projeto de pesquisa intitulado “GESTOS NA AQUISIÇÃO DA LÍNGUA INGLESA COMO SEGUNDA LÍNGUA EM CONTEXTO DE EDUCAÇÃO BILÍNGUE: UMA PERSPECTIVA MULTIMODAL” a analisar as filmagens que se façam necessárias sem quaisquer ônus financeiros a nenhuma das partes.

Ao mesmo tempo, libero a utilização das imagens, com exceção do rosto, para fins científicos e de estudos (livros, artigos, slides e transparências), em favor dos pesquisadores da pesquisa, acima especificados, obedecendo ao que está previsto nas Leis que resguardam os direitos das crianças e adolescentes (Estatuto da Criança e do Adolescente – ECA, Lei N.º 8.069/ 1990), dos idosos (Estatuto do Idoso, Lei N.º 10.741/2003) e das pessoas com deficiência (Decreto N.º 3.298/1999, alterado pelo Decreto N.º 5.296/2004).

Recife, ____/____/____.

Assinatura do Participante

| Nome do Responsável Legal (Caso o entrevistado seja menor – incapaz) | CPF | RG |
|---|-----|----|
| | | |

Assinatura do Responsável Legal do menor – incapaz

Assinatura do Pesquisador Responsável pela análise