



UNIVERSIDADE CATÓLICA DE PERNAMBUCO-UNICAP
DEPARTAMENTO DE PÓS-GRADUAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM CIÊNCIAS DA LINGUAGEM
NÍVEL DOUTORADO

SIMONE FRYE

**ATENÇÃO CONJUNTA BILÍNGUE: ASPECTOS GESTUO-VOCAIS DA LÍNGUA
INGLESA (L2) EM AQUISIÇÃO**

RECIFE, PE-BRASIL

2025

SIMONE FRYE

**ATENÇÃO CONJUNTA BILÍNGUE: ASPECTOS GESTUO-VOCAIS DA LÍNGUA
INGLESA (L2) EM AQUISIÇÃO**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Ciências da Linguagem da Universidade Católica como requisito parcial para a obtenção do título de Doutor 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. Augusto Deodato Guerreiro

RECIFE- PE

2025

F948a Frye, Simone.
Atenção conjunta bilíngue : aspectos gestuo-vocais da
língua inglesa (L2) em aquisição / Simone Frye, 2025.
276 f. : il.

Orientadora: Renata Fonseca Lima da Fonte.
Coorientador: Augusto Deodato Guerreiro.
Tese (Doutorado) - Universidade Católica de Pernambuco.
Programa de Pós-graduação em Ciências da Linguagem.
Doutorado em Ciências da Linguagem, 2025.

1. Aquisição da segunda língua. 2. Linguística aplicada.
3. Multimodalidade (Linguística). 4. Bilinguismo.
5. Língua inglesa - Estudo e ensino. I. Título.

CDU 801

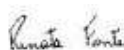
Pollyanna Alves - CRB/4-1002

**ATENÇÃO CONJUNTA BILÍNGUE: ASPECTOS GESTUO-VOCAIS DA LÍNGUA
INGLESA (L2) EM AQUISIÇÃO**

SIMONE FRYE

Data da defesa pública: Recife, 23 de outubro de 2025.

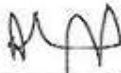
BANCA EXAMINADORA:



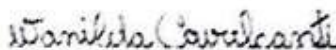
Prof. Dra. Renata Fonseca Lima da Fonte (Orientadora)
Universidade Católica de Pernambuco – UNICAP

Assinado por: Augusto Deodato Guerreiro
Num. de Identificação: 04579401
Data: 2025.12.31 16:45:54+00'00'

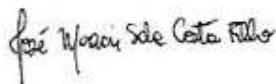
Prof. Dr. Augusto Deodato Guerreiro (Co-orientador)
Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias– ULHT (Lisboa, PT)
Centro Português de Tiflogia, Equidade e Inclusão– CPTEI (Castelo de Vide, PT)



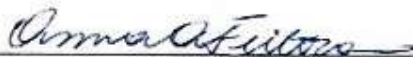
Prof. Dr. Antonio Henrique Coutelo de Moraes (Avaliador Interno)
Universidade Católica de Pernambuco – UNICAP
Universidade Federal de Rondonópolis - UFR



Profa. Dra. Wanilda Cavalcanti (Avaliadora Interna)
Universidade Católica de Pernambuco – UNICAP



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



Professora Doutora Anna Maria de Albuquerque Feitosa (Avaliadora Externa)
Notório Saber

RECIFE- PE

2025

“O tempo é eterno. Sempre existiu. Nós é que passamos”.

(Ayrton Josué de Andrade Peixoto)

“O tempo manda em tudo o tempo todo”

(Isabel Frye Peixoto, 2007)

“O tempo, às vezes é tudo e às vezes é nada”.

(Thales Frye, 2008)

“Time is the source of all things. The beginning and the end. Time is probably the most complicated thing to understand”.

(Thales Frye, 2008)

“(…) I certainly remember teachers who made subject matter come alive, through their great knowledge and enthusiasm. But the teacher I recall with most pleasure and respect was the one who listened to me, who encouraged me, who respected my own views and decisions. Curiously, this teacher who helped me most was the one who actually did least ‘teaching’ of the subject matter and was, seemingly, technique-free, being basically ‘himself’ in class. My memories of his lessons are of what I did, rather than what he did, of my learning rather than his teaching”

(SCRIVENER, 2011, p.19)

Once a student thanked me for having helped her present a project in class. She was 12 years old at that time and I was her English teacher. Surprised, with grateful eyes, she told me that for the first time in her life she had been able to present a project on her own, and that I had given her support to do so. I was touched by that, like never before. All I know is that, by all means, as a language teacher, I intended to help her learn English. Then, I have realized that students learn beyond our teaching plans, so, hey teachers, let’s be ourselves, let’s listen to our students, let’s encourage them and worry a little less about the subject matter, this way, we might be fostering lifelong learning experiences for our students.

(Simone Frye Peixoto, 2024)

“(…) y quiero agradecerte todavía: la oportunidad de enseñarte alguna cosa y verme realizada en tus progresos.

(Isabel Frye Peixoto, 2008)

AGRADECIMENTOS

Toda gratidão e glória a Deus pela vida, bênçãos, iluminação e força para continuar no caminho da existência.

À minha mãe, Isabel, minha raiz, meu amparo, minha rocha, minha inspiração, meu santuário de honra, dignidade e paz. Mãe batalhadora e corajosa, que nunca descansa, desdobrando-se para dar o melhor de si a mim, aos meus e aos seus; outras raízes, suas também. Madre-mujer de fibra, que vibra a cada conquista de todos os seus. Abuela-mujer que, con la energía del amor, acolhe seus três netos e três netas, oferecendo-lhes uma plenitude de experiências de vida.

A meu amado e presente pai, Ayrton, que, embora esteja em uma dimensão superior agora, participa, abençoa, guia, ampara, fortalece, ilumina, guarda, amém!

À minha tia-comadre, Alice, com quem aprendo e estreito laços que se transformam a cada dia: um pouco tia, um pouco mãe, um pouco filha.

À minha amada Sinha, a quem devo a compreensão do valor da simplicidade, da humildade e da manifestação do amor verdadeiro e genuíno.

A meu irmão, Orlando, por existir e resistir no amor; e a meus sobrinhos por engrandecer a minha vida.

A meu filho, Thales, eterno ‘companheirinho de aventuras’, por sua alma grandiosa, por seus ensinamentos, por seu apoio, por sua existência elevada. A meu filho, Leonardo, pela pureza, pelo amor e sensibilidade que emanam de seu ser. À minha filha, Isabella, pela sua força inspiradora, determinação, percepção, acolhimento, espírito bom, leve e positivo; a caçula mais madura que já vi!

A Milagros, minha nora-filha querida, por todo o carinho, amor e dedicação.

Às amigas-irmãs, por sua luz de amor, por serem quem são, por se importar, por nunca terem soltado a minha mão.

Às primas-irmãs, pelo imenso amor e cuidado compartilhados todos estes anos, na ausência ou na presença, sempre juntas! À minha sempre amada tia Cecinha, por seu legado de amor e bondade que continua abençoando as nossas vidas e jamais será esquecido!

À minha querida amiga-irmã, Annik (Prin), por seu amor incondicional, sua luz, confiança e toda a colaboração e união de esforços em prol de minhas conquistas. À Anna, minha mãe do coração, pela força, inspiração, sabedoria, amor, carinho, encantamento poético e conhecimento científico.

À minha orientadora-amiga, a professora Dra. Renata Fonseca Lima da Fonte, quem, desde o comecinho, tem me ajudado a plantar sementes, com cuidado, dócil e equilibradamente, esclarecendo, apoiando, confiando e validando a pesquisa. Sinto-me grata pela sua orientação, sua serenidade equilibrada; a sua experiência que conduz à convicção rumo ao êxito sempre!

Ao professor-amigo, Dr. Antônio Henrique Coutelo de Moraes, por seu conhecimento, tão gentilmente compartilhado; pela assertividade e precisão de suas intervenções e proposições; em especial, pela sua generosa grandeza acadêmica.

A meu coorientador, em Portugal, o professor Dr. Augusto Deodato Guerreiro, quem me inspirou a ver além, a continuar sonhando e co-criando uma sociedade para a diversidade em equidade humana, sob o prisma de uma equação holística e sustentável; com quem aprendi a reconhecer-me como fazedora de ciência e operária de ética na bela missão de humanizar a vida e tornar profícuos meus dons, servindo este propósito.

Aos professores do PPGCL da Unicap e aos professores convidados e de outros programas, envolvidos em ações de educação interdisciplinar e ações de internacionalização, como o professor Dr. Sérgio Torres e a professora Dra. Vera Felicetti, os quais muito me inspiraram e com os quais muito aprendi.

A toda a equipe de funcionários da Unicap pelo apoio e colaboração, especialmente à profa. Dra. Roberta Caiado, por sua atuação colaborativa no processo de minha candidatura ao Doutorado Sanduíche no exterior junto à CAPES.

À minha amiga, Ádelly, que, com sua imensa generosidade humana e cognitiva, muito me inspira e ensina, fazendo do mundo um lugar mais feliz!

À minha amiga, Roseli, pela força, companherismo e apoio no processo de candidatura ao Programa de Doutorado Sanduíche no Exterior (PDSE) da CAPES; nada teria sido possível sem a sua ajuda e seus conhecimentos.

Aos membros da banca pelas intervenções e esclarecimentos ao pontuar questões relevantes ao enriquecimento da pesquisa.

À minha amiga R. B., diretora da escola bilíngue, pelo acolhimento, pela sua solicitude e tomada de decisões em favor da pesquisa.

Aos participantes da pesquisa, seus responsáveis, professoras, assistentes, auxiliares e coordenadoras pela atitude solícita, desde os diálogos iniciais e visitas à escola até a coleta de dados e conclusão do processo.

RESUMO

A investigação sobre atenção conjunta, gestos e aquisição de segunda língua em contexto de educação infantil bilíngue promove a interlocução entre a psicologia, a psicolinguística, a linguística aplicada, a multimodalidade e a educação, viabilizando a interrelação e o enriquecimento das respectivas áreas do saber. Em vista disso, propôs-se, com a presente tese, investigar a relação entre gestos e produção vocal no uso da língua inglesa na trajetória linguística bilíngue a partir de cenas de atenção conjunta entre professoras e crianças em contexto de educação infantil. A pesquisa fundamenta-se em estudos relativos à atenção conjunta de Tomasello (1988; 1995; 1999; 2009); Carpenter (1995; 2000; 2009); Carpenter, Nagel e Tomasello (1998); Bruner (1974; 1983); e Costa-Filho (2011; 2016; 2017; 2021); na perspectiva multimodal de funcionamento da linguagem, na qual gesto e produção vocal integram-se em uma única matriz de significação, conforme defendem Kendon (2000; 2004; 2011; 2017); McNeill (1992; 1985; 2005; 2006; 2011; 2016); Goldin-Meadow (2009); Fonte (2011; 2014); e nos estudos sobre aquisição de segunda língua desenvolvidos por Gullberg (1993; 2006; 2011; 2012); Stam (1998; 2010; 2014); Moraes (2018); dentre outros; bem como nos trabalhos investigativos sobre o bilinguismo de Grosjean (1982; 1984; 1999; 2010; 2013; 2022). A metodologia baseou-se em um estudo de caso em abordagem qualitativa de cunho longitudinal, cuja amostra contou com a participação de quatro (4) crianças entre o primeiro e o quinto ano de vida. Os dados foram coletados por meio de filmagens com o uso do celular. A investigação compreendeu a análise dos vídeos, produzidos durante atividades pedagógicas instrucionais, ilustrando interações das crianças com professoras e assistentes e com outras crianças em cenas de atenção conjunta bilíngue. 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 da linguagem. Nossos achados revelaram que as cenas de atenção conjunta favorecem a aquisição multimodal de L2, com evolução das produções linguísticas em língua inglesa, em circunstâncias interativas de atenção conjunta. Os resultados servirão como indicadores do funcionamento multimodal da linguagem, revelando a importância do estabelecimento de cenas de atenção conjunta e dos gestos na trajetória de aquisição e desenvolvimento da língua inglesa como segunda língua em contexto de educação infantil bilíngue. A contribuição científica do estudo reside nos achados relacionados à evidência da relevância que as cenas de atenção conjunta bilíngue e a multimodalidade oferecem à aquisição de segunda língua em contexto de educação infantil. A contribuição social do estudo, por sua vez, consolida-se a partir da conscientização e formação de professores que sensibilizarão o olhar para o tema e nele construirão sua prática, beneficiando os alunos, oportunizando vias multimodais privilegiadas de acesso à língua inglesa em aquisição.

Palavras-chave: Língua Inglesa. Aquisição de L2. Atenção Conjunta. Multimodalidade. Educação Infantil Bilíngue.

ABSTRACT

Research on joint attention, gestures and second language acquisition (SLA) in a bilingual preschool education setting promotes dialog between psychology, psycholinguistics, multimodality and applied linguistics, fostering the interrelation and the enrichment of the respective fields of knowledge. Therefore, we propose, with this thesis, to investigate the speech-gesture relation in the English language usage in bilingual linguistic trajectories from joint attention episodes between teachers and children in a preschool education setting. Research is based on studies related to joint attention by Tomasello (1988; 1995; 1999; 2009); Carpenter (1995; 2000; 2009); Carpenter, Nagel e Tomasello (1998); Bruner (1974; 1983); and Costa-Filho (2011; 2016; 2017; 2021); on the multimodal language perspective, in which speech-gesture production integrates within a single meaning array, as advocated by Kendon (2000; 2004; 2011; 2017); McNeill (1992; 1985; 2005; 2006; 2011; 2016); Goldin-Meadow (2009); Fonte (2011; 2014); and on studies about SLA developed by Gullberg (1993; 2006; 2011; 2012); Stam (1998; 2010; 2014); Moraes (2018); amongst others; as well as on scientific works on bilingualism by Grosjean (1982; 1984; 1999; 2010; 2013; 2022). Research methods were supported by a longitudinal case study based on qualitative approach, whose sample comprised the participation of four (4) children from 1 to 5 years old. Data were collected through video recordings made with a cellphone. The research comprised the analysis of the video recordings, made during instructional pedagogical activities, illustrating interactions of children with the teachers and teacher assistants and with other children in bilingual joint attention episodes. Video transcriptions were supported by the *software* tool ELAN (*Eudico Linguistic Annotator*). Transcription and analysis criteria were also considered in the light of the multimodal language perspective. Our findings revealed that joint attention episodes support multimodal second language acquisition, with improvement of linguistic productions in the English language, in interactive joint attention circumstances. Results will serve as indicators of the multimodal language processing, revealing the importance of joint attention consolidation and gestures in the trajectory of the English as a Second Language (ESL) acquisition and development in a bilingual preschool education setting. The scientific contribution of the study lays its foundation in the findings related to the evidence of the relevance that bilingual joint attention and multimodality offer to SLA in a preschool education setting. The social contribution of the study, in turn, will be established from the awareness and continuing education of teachers, who will take on a new look on the theme, substantiating their practice, which will benefit students, facilitating multimodal privileged access ways to the English language acquisition.

Keywords: English Language. Second Language Acquisition. Joint Attention. Multimodality. Bilingual Preschool Education.

LISTA DE FIGURAS

FIGURA 1- Aplicação da Abordagem de Grade.....	31
FIGURA 2- <i>Three main types of joint attentional interactions and their ages of emergence</i>	51
FIGURA 3- Três principais tipos de interações de atenção conjunta e as idades de sua emergência.....	51
FIGURA 4- Ilustração da Ferramenta <i>Software</i> ELAN.....	92
FIGURA 5- Ilustração da Ferramenta <i>Software</i> ELAN.....	92
FIGURA 6- Ilustração da Ferramenta <i>Software</i> ELAN.....	93
FIGURA 7- Ilustração da Ferramenta <i>Software</i> ELAN.....	93

LISTA DE TABELAS

TABELA 1- resumo do estado da arte.....	22
TABELA 2- produções vocais da participante Lila.....	133
TABELA 2A- ocorrências de atenção conjunta bilíngue nas interações de Lila.....	133
TABELA 3- produções vocais do participante Leo.....	171
TABELA 3A- ocorrências de atenção conjunta bilíngue nas interações de Leo.....	172
TABELA 4- produções vocais do participante Teo.....	204
TABELA 4A- ocorrências de atenção conjunta bilíngue nas interações de Teo.....	205
TABELA 5- produções vocais da participante Luana.....	241
TABELA 5A- ocorrências de atenção conjunta bilíngue nas interações de Luana..	242

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1- dimensões gestuais da participante Lila.....	107
Gráfico 1A- dimensões gestuais da T.d.....	108
Gráfico 2- dimensões gestuais da participante Lila.....	117
Gráfico 2A- dimensões gestuais da T.d.....	117
Gráfico 3- dimensões gestuais da participante Lila.....	121
Gráfico 3A- dimensões gestuais da T.d.....	122
Gráfico 4- dimensões gestuais da participante Lila.....	131
Gráfico 4A- dimensões gestuais da T.d.....	131
Gráfico D- ocorrências gestuais da participante Lila.....	132
Gráfico D.1-ocorrências gestuais da T.d.....	132
Gráfico 5- dimensões gestuais do participante Leo.....	139
Gráfico 5A- dimensões gestuais da T.c.....	139
Gráfico 6- dimensões gestuais do participante Leo.....	151
Gráfico 6A- dimensões gestuais da TA.c.....	151
Gráfico 7- dimensões gestuais do participante Leo.....	157
Gráfico 7A- dimensões gestuais da T.c.....	158
Gráfico 8- dimensões gestuais do participante Leo.....	169
Gráfico 8A- dimensões gestuais da T.c.....	169
Gráfico C- ocorrências gestuais do participante Leo.....	170
Gráfico C.1- ocorrências gestuais da TA.c e T.c.....	170
Gráfico 9- dimensões gestuais do participante Teo.....	171
Gráfico 9A- dimensões gestuais da TA.b e T.b.....	180
Gráfico 10- dimensões gestuais do participante Teo.....	188
Gráfico 10A- dimensões gestuais da T.b.....	189
Gráfico 11- dimensões gestuais do participante Teo.....	194
Gráfico 11A- dimensões gestuais da T.b.....	195
Gráfico 12- dimensões gestuais do participante Teo.....	202
Gráfico 12A- dimensões gestuais da T.b.....	203
Gráfico B- ocorrências gestuais do participante Teo.....	203
Gráfico B.1- ocorrências gestuais da TA.b e T.b.....	204
Gráfico 13- dimensões gestuais da participante Luana.....	213
Gráfico 13A- dimensões gestuais da TA.a.....	213
Gráfico 14- dimensões gestuais da participante Luana.....	223
Gráfico 14A- dimensões gestuais da T.a.....	224
Gráfico 15- dimensões gestuais da participante Luana.....	232
Gráfico 15A- dimensões gestuais da T.a.....	232
Gráfico 16- dimensões gestuais da participante Luana.....	239
Gráfico 16A- dimensões gestuais da TA.a e T.a.....	240
Gráfico A- ocorrências gestuais da participante Luana.....	240
Gráfico A.1- ocorrências gestuais da TA.a e T.a.....	241

LISTA DE QUADROS

QUADRO A- referências na literatura nacional.....	66
QUADRO B- referências na literatura internacional.....	68
QUADRO 1- Análise da participante Lila com a professora (T.d).....	97
QUADRO 2- Análise da participante Lila com a Aux.d, T.d e colega de sala.....	109
QUADRO 3- Análise da participante Lila com a professora (T.d), três colegas.....	118
QUADRO 4- Análise da participante Lila com a professora (T.d), colega e TA.d....	123
QUADRO 5- Análise do participante Leo com a professora (T.c).....	135
QUADRO 6- Análise do participante Leo com a assistente de professora (TA.c)...	140
QUADRO 7- Análise do participante Leo com a professora (T.c).....	152
QUADRO 8- Análise do participante Leo com a professora (T.c).....	159
QUADRO 9- Análise do participante Teo com a assist.(TA.b) e a profa.(T.b).....	174
QUADRO 10- Análise do participante Teo com a professora (T.b).....	181
QUADRO 11- Análise do participante Teo com a professora (T.b).....	190
QUADRO 12- Análise do participante Teo com a professora (T.b).....	196
QUADRO 13- Análise da participante Luana com a assist.(TA.a) e a Aux.a.....	207
QUADRO 14- Análise da participante Luana com a professora (T.a).....	214
QUADRO 15- Análise da participante Luana com a professora (T.a).....	225
QUADRO 16- Análise da participante Luana com a assist.(TA.a) e a profa.(T.a)...	233

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	16
1 AQUISIÇÃO DE L2: CONSTRUTOS TEÓRICOS	30
1.1 Conceitos-chave: língua materna, segunda língua, língua estrangeira, língua adicional, bilinguismo e biculturalismo	30
1.2 Educação bilíngue: Panorama brasileiro	36
1.2.1 Políticas linguísticas nacionais	39
1.3 Aquisição da língua inglesa como L2	41
2 ATENÇÃO CONJUNTA: ASPECTOS TEÓRICOS E RELAÇÕES	48
2.1 Atenção conjunta, multimodalidade e linguagem	53
2.2 Atenção conjunta e L2	62
2.3 Gestos e aquisição de L2	79
3 METODOLOGIA	85
3.1 Tipo de estudo e lócus da pesquisa	85
3.2 Critérios de seleção dos participantes	86
3.3 Procedimento de coleta de dados	88
3.4 Critério de transcrição e de análise de dados	91
4 ANÁLISE E DISCUSSÃO DE DADOS	94
4.1 Situação 1	96
4.2 Situação 2	108
4.3 Situação 3	118
4.4 Situação 4	122
4.5 Situação 5	134
4.6 Situação 6	140
4.7 Situação 7	152
4.8 Situação 8	158
4.9 Situação 9	173
4.10 Situação 10	180
4.11 Situação 11	189
4.12 Situação 12	195
4.13 Situação 13	206
4.14 Situação 14	214
4.15 Situação 15	224
4.16 Situação 16	233

CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	252
REFERÊNCIAS.....	256
APÊNDICE 1-Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (pais).....	274
APÊNDICE 2-Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (docentes).....	275
APÊNDICE 3 - Termo de Autorização de Uso de Imagem.....	276
APÊNDICE 4 – Formulário Digital (<i>Google Form</i>): Questionário (dados da criança e do núcleo familiar).....	277

INTRODUÇÃO

Empreendimentos investigativos que integram questões relativas à atenção conjunta, gestos e aquisição de segunda língua (doravante L2), em contexto de educação infantil bilíngue, fomentam a interlocução entre a psicologia, a psicolinguística, a linguística aplicada, a multimodalidade e a educação bilíngue, propiciando a interrelação e o enriquecimento dos referidos domínios científicos. Por conseguinte, compreende objeto de análise do presente estudo a produção gestuo-vocal na aquisição de L2, a partir de cenas de atenção conjunta bilíngue¹ entre crianças e professoras em contexto de educação infantil.

Na conjuntura supra elucidada, a língua inglesa, sob análise, assume posição de L2. Especificamente, em nosso âmbito investigativo, alunos da educação infantil de uma escola bilíngue usam a língua inglesa como L2 e são bilíngues, porquanto usam o inglês e o português diariamente em sua vida cotidiana.

O campo de estudos em aquisição de segunda língua (sigla em inglês – SLA), segundo Lakshmanan (2013), emergiu, de forma independente, no ano de 1970, período no qual a criança aprendiz de L2 estava no centro dos debates sobre as similaridades e diferenças entre os processos caracterizadores da aquisição de L2 e aquisição de L1 pela criança. Em sua visão, a criança aprendiz de L2 é cognitivamente mais madura que a criança monolíngue (L1), posto que já tem uma L1 estabelecida antes de começar a exposição na L2. Ademais, a autora pontua alguns fatores que influenciam o desenvolvimento da criança aprendiz de L2, impactando diretamente em seu sucesso na aquisição da L2, como, por exemplo, a exposição da criança a uma L2 através da imersão escolar; a medida em que a L2 e a L1 são usadas e estimuladas em ambiente domiciliar e escolar.

Além disso, Lakshmanan (2013) informa que há outras variáveis no processo de aquisição de uma L2: a congruência de L1 e L2; atitudes em relação à língua alvo (L2) e à L1; motivação, personalidade, aptidão, o status local ou global da L2 e da L1; se o aprendiz é uma criança de uma língua minoritária, aprendendo uma língua majoritária da comunidade ou se é uma criança de uma língua majoritária, aprendendo uma língua minoritária; e o status do dialeto alvo (L2) – se é uma variante de prestígio ou não. Grosso modo, a autora declara que adquirir uma L2 não é necessariamente uma tarefa fácil para as crianças; e que, geralmente, as crianças levam de 2 a 3 anos

¹ Atenção conjunta bilíngue: Atenção conjunta estabelecida em duas ou mais línguas, ou seja, atenção conjunta cujos parceiros interativos fazem uso de duas ou mais línguas em suas interações triádicas.

para alcançar fluência nos usos social e conversacional da L2 e, aproximadamente, 5 a 7 anos para obter proficiência em usos acadêmicos da L2, em níveis comparáveis aos seus colegas falantes nativos (Lakshmanan, 2013; Cummins, 2020).

Com relação ao desenvolvimento bilíngue na esfera acadêmica, Cummins (2020) indica que se o programa bilíngue for efetivo no progressivo desenvolvimento das habilidades acadêmicas dos estudantes em ambas as línguas, não haverá confusão ou deficiência cognitiva em decorrência disso. O autor menciona que, na realidade, os estudantes podem se beneficiar, de forma sutil, com o acesso a dois sistemas linguísticos; e, no caso de acesso à L2 no ambiente, pode-se prever que os estudantes bilíngues terão capacidade de adquirir habilidades conversacionais na L2, nos níveis apropriados aos falantes nativos, muito mais rapidamente do que estarão aptos a aprimorar outros conhecimentos acadêmicos, como, por exemplo, as competências de letramento.

Desse modo, relacionamos Costa (2016), para quem a língua inglesa tem status de “*World Language*” (língua mundial), como também Rajagopalan (2004), quem evidencia o princípio do inglês como “*World English*” (inglês mundial), pertencente a todos os que o falam e dele se apropriam, sem status de língua materna. Nesse caso, podemos declarar que os participantes de nosso estudo apropriam-se da língua inglesa, integrando-se em identidade de pertencimento com relação a ela. Na seara global, o inglês têm potencial hegemônico, conforme declara Rajagopalan (2001) “certas línguas como o inglês vêm exercendo um papel hegemônico (...) em todo o mundo” (Rajagopalan, 2001, p. 26; tradução nossa)², sendo que o seu desenvolvimento, nesse cenário, vem impactando a identidade das línguas e de seus falantes. Ainda, de acordo com Rajagopalan (2001), desde o período pós- 2ª Guerra Mundial, o contato entre as nações intensificou-se, levando a um aumento na quantidade de pessoas bilíngues, o que faz do plurilinguismo a norma e não a exceção.

Além do mais, dados investigativos de Saliya (2025) indicam que o inglês é o idioma mais falado no mundo: 390 milhões de pessoas o falam como língua materna/primeira língua (L1) e, precisamente, 1.138 bilhões de pessoas o falam como segunda língua (L2), totalizando mais de 1 bilhão e meio de falantes. Esses números trazem à tona a realidade da existência de várias línguas inglesas no mundo e destitui o poder hegemônico da norma, a qual é representada pelo inglês do dito ‘falante

² Do original: “(...) *certain languages such as English have been found to be playing a hegemonic role (...) all over the world*”. (RAJAGOPALAN, 2001, p.26).

nativo', como explana Moita Lopes (2008). Adicionalmente, a língua inglesa é hibridizada (composta pela língua escandinava, celta, latim, grego, francês, etc.), consoante o referido autor (2008), sendo considerada língua franca que hibridiza outras línguas e, ao mesmo tempo, hibridiza a si própria; além de possibilitar a comunicação em escala global, como língua do conhecimento, da mídia, da *internet*, do mercado e do poder.

Aliás, em se tratando de razões histórico-político-econômicas que subjazem ao horizonte global atual no que tange à hegemonia da língua inglesa em detrimento de outras, Silva (2015) aponta o fortalecimento da dependência econômica e cultural do Brasil em relação aos Estados Unidos, no período pós 2ª Guerra Mundial, fato que levou à necessidade de conhecimento da língua inglesa e aspiração de uma parcela da população urbana em aprendê-la, como sugerem Machado, Campos e Saunders (2007).

A despeito do crescimento do valor dado à língua inglesa na sociedade brasileira, foi a partir da consolidação da Lei de Diretrizes e Bases (LDB) de 1961, com a retirada da obrigatoriedade do ensino de línguas estrangeiras no ensino médio, que se implantou a crença de que não se aprende inglês na escola, como aponta Silva (2015). No que concerne à dita crença, Souza (2005) esclarece que ela permeia o imaginário da sociedade brasileira, além de ser, de fato, uma realidade em muitas instituições de ensino, e que as políticas linguísticas no Brasil caminham em função das demandas econômicas, as quais são denominadas 'mercadológicas', caracterizadas pelo fluxo veloz em sua ocorrência, o que leva a um desmembramento no ensino de inglês ofertado pelo sistema escolar, havendo o inglês das escolas e cursos privados ('a língua estrangeira do mercado') e o inglês das instituições de ensino públicas ('a língua estrangeira da escola'), de onde surge uma duplicidade de sentidos para a língua estrangeira, especialmente o inglês- o inglês do mercado e o inglês da rede escolar pública.

Nesse aspecto, a disparidade entre o ensino público e privado, como aponta Wolffowitz-Sanchez (2009), foi resultado da inconstância em garantir o ensino de línguas estrangeiras no Brasil, bem como a adoção e vigência de políticas públicas contrárias às tendências mundiais em educação. A segunda metade dos anos 90 corresponde, como destaca Rodrigues (2010), ao período de auge dos processos de terceirização no ensino de inglês em âmbito privado e descrédito e fracasso da disciplina em âmbito público, o que, como reitera Wolffowitz-Sanchez (2009), denota-

se produto da não instituição e oficialização do ensino de língua estrangeira nos currículos escolares, levando à exclusão das populações menos favorecidas no que tange ao acesso ao conhecimento global e a oportunidades de mobilidade social.

Depreendemos do exposto que, se por um lado o âmbito público de educação foi largado ao descaso, deixado à margem e à mingua no que diz respeito à qualidade de ensino; por outro lado, o âmbito privado vem, desde então, deslanchando em ofertas de ensino de língua estrangeira, especialmente a língua inglesa. Em contexto de educação infantil, a década de 80 marca o início da oferta de ensino de inglês para crianças (Wolffowitz – Sanchez, 2009).

Mizukami (2020) aponta a evidência, a partir de 2010, da modalidade de ensino bilíngue. Comenta que, no cenário brasileiro, existem dois grupos de escolas bilíngues: o primeiro grupo engloba as escolas de contextos de minorias, escolas indígenas, as escolas de Libras-português, as escolas de fronteiras e as escolas em contexto de imigração; e no segundo grupo, as escolas bilíngues de elite, em que se encontram as escolas internacionais e as escolas bilíngues; a esta última associa-se a ideia de prestígio, status e poder econômico. No mesmo plano, ainda, segundo a autora (2020), fazem parte do segundo grupo, além das escolas bilíngues de elite e as escolas internacionais, as escolas regulares que oferecem programas bilíngues, sendo a rede privada o nicho de concentração da grande maioria dessas escolas.

Recentemente, conforme aponta Megale (2019), o número de escolas bilíngues que surgem, de escolas regulares que se ressignificam como bilíngues e aquelas que propõem a adoção de um currículo bilíngue vem crescendo de forma exponencial. Precisamente, é nesse cenário que a nossa pesquisa se situa; mais especificamente, em nosso foco está uma escola bilíngue de elite, na qual um grupo minoritário privilegiado economicamente opta por proporcionar a seus filhos o aprendizado de uma língua de status internacional, almejando ampliar-lhes o leque de oportunidades de trabalho e educação (Mizukami, 2020). Nesse sentido, o lócus, no qual situamos esta investigação, foi uma escola bilíngue- segmento da educação infantil, na cidade do Recife.

Segundo perspectiva de Grosjean (1982; 2010; 2013, 2018, 2022), os termos bilinguismo e bilíngue pressupõem significados distintos a depender do contexto de uso; referem-se ao uso de duas ou mais línguas ou dialetos na vida cotidiana e, essencialmente, englobam dois fatores a serem considerados: a fluência e o uso. Grosjean (2022), no primeiro capítulo de sua obra '*The Mysteries of Bilingualism*',

analisa a evolução das definições dos conceitos de bilinguismo e bilíngue em enquête realizada com indivíduos leigos (bilíngues e não-bilíngues), em seu primeiro livro sobre bilinguismo, publicado em 1982, ou seja, há mais de 40 anos; no qual examina definições dos termos em entradas de dicionários e na visão de cientistas da linguagem, ao longo de um período aproximado de 100 anos; além de destacar as características importantes dos bilíngues- proficiência linguística, uso da língua, funções da língua, modos linguísticos, biculturalismo e o histórico linguístico, questões que serão abordadas com mais profundidade na primeira seção desta Tese.

Na esfera acadêmica, Leffa e Irala (2014) ressaltam a necessidade de conceituação das 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 autores propõem o uso do termo ‘língua adicional’, como uma língua que o aluno aprende por acréscimo, envolvendo questões de relacionamento pacífico entre as línguas, as quais se complementam mutuamente. Nesse sentido, apesar do termo mais recente ‘língua adicional’, assim como proposto pelos autores Leffa e Irala (2014), faremos referência à língua inglesa como segunda língua em nosso contexto de pesquisa.

Esta investigação apresenta uma abordagem qualitativa de cunho longitudinal e debruça-se, portanto, sobre um contexto de educação infantil bilíngue, no qual crianças entre 1 e 5 anos recebem instrução unicamente em inglês. No âmbito de nossa pesquisa, a língua inglesa é considerada uma L2, em processo de aquisição, usada frequentemente pelos alunos, sendo o português a língua materna dos alunos (doravante L1).

Seguindo a vertente acadêmico-científica da multimodalidade, elencamos autores como Kendon (2004), McNeill (1992), Stam (2014), Fonte (2014), Cavalcante (2018), e Cavalcante e Fonte (2016), os quais defendem a ideia de que os gestos aliam-se à produção vocal, integrando uma matriz única cognitiva.

No percurso, para trilhar os caminhos da atenção conjunta, convocamos Tomasello (1988) e Tomasello e Todd (1983), investigadores que aludem ao foco compartilhado de dois ou mais indivíduos em um objeto ou evento, levando à composição de uma relação dita triádica, ou seja, a constituição de uma cena de atenção conjunta pelo alinhamento de atenção devido a uma pista fornecida por um(a) iniciador(a), que é acompanhado por um ou mais interlocutores; Carpenter (2009), com seus estudos sobre ação conjunta na infância, destacando a capacidade de

engajamento e participação de bebês de 1 ano em processos de ação conjunta; ainda, Carpenter; Nagell e Tomasello (1998), pesquisadores que investigaram os comportamentos observados em bebês (entre os 9 e os 15 meses), evidenciando a emergência da noção do outro como ser intencional, cuja atenção dispensada a objetos pode ser partilhada, seguida e direcionada; assim como Bruner (1974, 1983), teórico que investigou ações infantis como precursoras da aquisição de linguagem e a interrelação entre brincadeira, linguagem e pensamento. Nacionalmente, destacamos a relevância do trabalho de Costa Filho (2011; 2016; 2017; 2021) e seus aportes investigativos sobre a referência linguística na atenção conjunta.

Nesse prisma, salientamos que, em estudo dissertativo de Frye-Peixoto (2020), autora da presente tese, privilegiaram-se contextos interativos entre mãe-criança bilíngues. Os resultados da pesquisa indicaram uma produção equilibrada de gestos na L1 e na L2, com maior produção de gestos dêiticos e menor de gestos ritmados e icônicos, além da constatação do valor dos gestos e a imprescindibilidade de seu estudo em aquisição de L2. No levantamento de dados, observamos o processo de atenção conjunta contemplado, com pertinente discussão a partir dos achados, de modo que a circunscrição entre as áreas foi delineada e a investigação, integrando aquisição de L2, atenção conjunta e multimodalidade, tornou-se imperativa na tese. Portanto, na ocasião científica da tese aludida, investigamos a relação entre gestos e produção vocal na aquisição da língua inglesa (L2), a partir de cenas de atenção conjunta entre professoras e crianças em contexto de educação infantil bilíngue.

Nesse sentido, no que se refere à atenção conjunta e aquisição de L2, os resultados do estado da arte da tese aludida demonstraram que, em domínio nacional, há dois (2) achados; e, em âmbito internacional, doze (12) são as obras encontradas na literatura científica. Esses dados serão amplamente explorados na seção de Atenção Conjunta e Aquisição de L2. Dessarte, avançamos para uma breve apresentação do estado da arte das pesquisas sobre multimodalidade, especificamente os gestos na aquisição de L2, a partir de cenas de atenção conjunta bilíngue. A posteriori, em seção específica, enveredaremos-nos com profundidade na explanação dos achados.

Na referida vereda científica, encontramos publicações em âmbito nacional e internacional. Inicialmente, realizamos um levantamento bibliográfico para a obtenção de dados, nacional e internacionalmente, de trabalhos científicos referentes a teorias em atenção conjunta e aquisição de L2. Os descritores selecionados foram: Atenção

Conjunta e Aquisição de L2. As plataformas de base de dados utilizadas foram: Scielo, TEDE da Unicap, BDTD, Periódicos CAPES, DOAB, NDLTD, AnpadSPELL, bem como o navegador Google scholar, incluindo publicações no intervalo entre 2014 a 2025. Na análise dos dados, identificamos estudos científicos publicados, nos quais as temáticas de atenção conjunta e aquisição de L2 estivessem interrelacionadas. As buscas por referências na literatura da área orientaram-se por critérios de inclusão e exclusão, procedimentos metodológicos, etapas de compilação de dados do *corpus*, exibição de quadros para divulgar os achados, assim como discussão dos dados, como será explanado, em detalhe, na seção específica da tese, em capítulo ulterior.

A seguir, apresentamos uma tabela contendo os achados, os quais indicam o cenário dos resultados do levantamento de dados sobre o estado da arte das pesquisas relacionadas ao tema foco de nosso estudo, em âmbito global. Vide tabela ('resumo do estado da arte'):

Publicações no enlace científico de atenção conjunta e aquisição de L2

DESCRITORES	OBRAS NACIONAIS				OBRAS INTERNACIONAIS			
	Teses	Dissertações	Artigos	Livros	Teses	Dissertações	Artigos	Livros
Atenção Conjunta/Aquisição de L2	-	1	1	-	////	////	////	////
<i>Joint Attention/Second Language Acquisition (SLA)</i>	////	////	////	////		1	11	-

Tabela 1: resumo do estado da arte
Fonte: a autora

Salientamos que esses achados serão amplamente explorados na seção de Atenção Conjunta e Aquisição de L2, conforme já mencionado.

Finalmente, não desmerecendo a importância do debate em torno das obras e longe de fazer apologia ao fim, constatamos que, a partir dos resultados levantados, mediante mapeamento da literatura científica em prol da configuração de nosso estado da arte, confirmamos alcance profícuo e passagem com força propulsora no ímpeto investigativo em domínio específico nas áreas de atenção conjunta e aquisição de L2, ora proposto. Outrossim, enfatizamos que, em nossa busca por dados, percebemos o desprovimento de pesquisas na área núcleo do presente estudo, que são os aspectos gestuo-vocais na aquisição de L2 em contextos de atenção conjunta. Ressaltamos o valor social da pesquisa, cuja recondução à comunidade discente se

dará de forma indireta por meio da conscientização de profissionais sobre a relevância do tema e formação de professores. Destarte, validamos expressivamente as contribuições da investigação como influxo de ideias rumo à *quebra de cristais* (Moraes, 2018), na desconstrução do *status quo*, e ao fomento de pesquisas inéditas na área de convergência, onde a aquisição de L2, equipa-se multimodalmente, sendo acolhida e, por sua vez, empoderada por cenas de atenção conjunta bilíngue, nutrindo um atual paradigma em linguística (Stam, 2014) em prol do enriquecimento da academia e da ciência.

Em consideração aos fatos supra elucidados, fomentaram a construção desta pesquisa os seguintes questionamentos: Como cenas de atenção conjunta favorecem e privilegiam a aquisição de L2 em contexto de educação infantil bilíngue? De que forma a produção gestuo-vocal promove o engajamento em cenas de atenção conjunta em contexto de educação infantil bilíngue? Que aspectos gestuo-vocais os alunos usam no processo de aquisição e desenvolvimento da L2 em cenas de atenção conjunta?

Face a tal inquirição e com o intuito de responder às indagações no que concerne à relevância das cenas de atenção conjunta e produção gestuo-vocal na construção e aquisição da segunda língua, propusemos como objetivo geral investigar a relação entre gestos e produção vocal no uso da língua inglesa na trajetória linguística bilíngue a partir de cenas de atenção conjunta entre professoras e crianças em contexto de educação infantil bilíngue. Especificamente, objetivou-se identificar estratégias multimodais de professoras e crianças no uso da língua inglesa ao estabelecerem relação interativa em cenas de atenção conjunta; analisar o papel dos gestos na relação com a produção oral na língua inglesa e na língua portuguesa em contexto de atenção conjunta; bem como reconhecer os tipos de gestos produzidos pelas crianças e a emergência de holófrases e blocos de enunciado em L1 e L2.

Partindo dos questionamentos e objetivos da pesquisa, elencamos as hipóteses, a seguir:

- (i) Aspectos gestuo-vocais possibilitam o engajamento de crianças e professoras em cenas de atenção conjunta pela natureza semiótica de suas configurações, ao atuarem nos campos da percepção visual e auditiva de parceiros interativos, compelindo-os a alinhar e manter o foco em determinado evento, situação ou objeto, ampliando as possibilidades de ensino-aprendizagem;

(ii) Os gestos têm a função de auxiliar a organização do discurso e a compreensão da língua; ampliar o desenvolvimento sintático e lexical, auxiliar no processo de construção de significado e aperfeiçoar a comunicação, compensando as dificuldades de vocabulário em L1 e L2;

(iii) No concernente às produções gestuais, ensejamos encontrar produção de gestos dêiticos, ritmados e icônicos, bem como outras possíveis configurações. Com relação aos aspectos vocais associados à produção gestual, antevemos a emergência de holófrases e blocos de enunciado.

Diante do exposto, ao levantar hipóteses de que a constituição de cenas de atenção conjunta e a produção gestuo-vocal potencializam a aquisição de L2 e que influenciam e corroboram positivamente sua produção, vislumbra-se fazer considerações sobre a importância das cenas de atenção conjunta e dos aspectos gestuo-vocais na aquisição do inglês (L2) por crianças pré-escolares. Nesse sentido, a tese que defendemos é a de que o processo de aquisição de L2 via funcionamento multimodal (gesto-fala) é potencializado em contextos de atenção conjunta.

A partir de sua inserção em contexto escolar, conforme destaca Wolffowitz-Sanchez (2009), a criança entra no universo dos conceitos científicos por meio dos conceitos cotidianos. Assim sendo, segundo a autora (2009), a criança forma seu próprio discurso a partir do discurso do outro em circunstâncias interativas, a saber:

(...) Na alteridade, a criança se constitui enquanto ser social, ser histórico e ser cultural; na interação, compreende a si mesmo, os outros, o seu mundo e produz conhecimento. Na sala de aula, o professor é o 'outro' que contribui para o processo de formação da criança, ao promover situações de ensino-aprendizagem que têm participação na sua construção identitária. (Wolffowitz-Sanchez, 2009).

Ademais, nesse sentido, Wolffowitz-Sanchez (2009) aponta para o caráter essencial da linguagem no desenvolvimento infantil e o seu papel na mediação das interações adulto-criança e criança-criança, sendo veículo de construção de sentidos para a criança acerca do mundo em que vive. Ainda, segundo a autora (2009), a linguagem servirá de meio veiculador das interações do professor em língua não materna (estrangeira, segunda língua ou língua internacional), possibilitando a construção de outros sentidos e significados, promovendo uma constituição mais ampla de sujeito sócio-histórico (Wolffowitz-Sanchez, 2009). Nessa perspectiva, em suas considerações, Wolffowitz-Sanchez (2009) concebe a escola como um espaço

de utilização de artefatos culturais (brinquedos, livros, etc.), a criança perceberia o ensino-aprendizagem de outra língua que não a materna muito mais significativamente, a partir da brincadeira e dos objetos (brinquedos reais ou imaginários), onde a criança cria uma nova relação entre o campo do significado e o da percepção visual. Segundo a autora, nesse processo, o brincar em outra língua que não seja a língua materna permite que a criança se constitua como sujeito sócio-histórico-cultural em outra língua, o que, conseqüentemente, amplia as suas formas de participação social.

Nesse sentido, em consonância com seus estudos sobre ação conjunta na infância, Carpenter (2009) destaca que bebês de 1 ano já reúnem os pré-requisitos necessários para participar de ação conjunta. De acordo com os construtos teóricos de Tomasello (2009), os símbolos humanos são dirigidos aos estados mentais e atencionais do outro, demonstrando que não é necessário um “instinto linguístico” para explicar como as crianças aprendem, mas sim que suas habilidades linguísticas são interligadas a outras habilidades cognitivas. Ademais, Tomasello (2009) advoga o preceito de que a essência da linguagem é a sua dimensão simbólica, a qual se fundamenta na habilidade unicamente humana de compreender a intenção. Nessa conjuntura, a emergência da gramática, como preconiza o referido autor, dá-se à medida que os falantes de uma língua criam construções linguísticas a partir da sequência recorrente de símbolos e as crianças vão adquirindo esses padrões, ao ouvirem o burburinho de palavras que as rodeiam.

Do exposto, destacamos que o conceito de intenção e o alcance da compreensão da intenção estão intrinsecamente arraigados à teoria proposta por Tomasello (2009), portanto, respaldamo-nos em Costa-Filho (2021) a fim de ampliarmos o conceito de intenção em contextos de atenção conjunta. O autor defende que as ações multimodais das crianças em busca da constituição de intenção na interação podem caracterizar a intencionalidade na atenção conjunta, o que seria facultado “a partir dos processos que servem de base à atenção conjunta e à comunicação intencional” (Costa-Filho, 2021, p. 1468). Assim sendo, a intencionalidade representa instituição primordial, por meio da qual o ser opera, gerando-se nela e por ela; revela-se pelo movimento, o qual, por sua vez, constitui a expressão da motricidade humana (Feitosa, 1990, p. 97).

Partindo da noção de intencionalidade, que caracteriza o conceito de intenção, Ávila-Nobrega (2017) sugere o termo suplente ‘atencionalidade’. Suas proposições

indicam que os sinais interativos do engajamento conjunto ocorrem por meio do olhar dirigido pelos parceiros nos contextos em que ambos promovem o jogo da atencionalidade, enquanto seres de atencionalidade, ou seja, a seu ver, esse conceito imprime a ideia de atenção e pressupõe a noção de crianças como seres atencionais³.

Entrevemos, dessarte, nesse cenário, as cenas de atenção conjunta como nichos catalisadores do processo de aquisição de linguagem, nos quais as línguas portuguesa e inglesa são acessadas multimodalmente pelas crianças e professoras, que, por sua vez, constituem-se, reconstituem-se e constróem múltiplos sentidos e significados ao interagirem, mantendo a atenção mútua em objetos/elementos-foco e eventos. Em nossa análise, os gestos foram enfocados em sua realização com a produção vocal nos cenas de atenção conjunta em sala de aula de Educação Infantil.

Diante das considerações de Cook *et al* (2012)- os gestos comunicam informação aos ouvintes; são úteis no ensino e aprendizagem; são interlinguísticos e interculturais; podem ser aprendidos em uma língua alvo e estudados como sistema de mérito próprio na produção e compreensão de L2; e, ainda, das declarações de Gullberg (2006)- são usados na interação em L2, provendo *insights* sobre a aquisição; exercem papel influente e favorável à compreensão e à aprendizagem, validamos a relevância do estudo da atenção conjunta e da multimodalidade em aquisição de L2 em contexto de Educação Infantil Bilíngue.

Sob a égide da perspectiva de funcionamento multimodal da linguagem, estudos sobre gestos (Kendon, 1982; 2000; McNeill, 1985; 1992; 2000; Butcher; Goldin-Meadow, 2003; Cavalcante, 2009; Fonte *et al.*, 2014) indicam a sua interrelação com a produção de linguagem oral e com a compreensão, a interação, o desenvolvimento, bem como a sua associação a aspectos culturais, sociais, psicossociais e linguísticos da comunicação, segundo Goldin-Meadow e Butcher (2003); Kendon (2004); McNeill (2005). Os gestos “integram-se à fala, sistematicamente, em todos os níveis da estrutura linguística, conforme evidenciado tanto na produção como na percepção” (Abner; Cooperrider; Goldin-Meadow, 2015, p. 437)⁴.

Nesse sentido, Guerreiro (2000) expressa que o processo de socialização e desenvolvimento da criança é complexo e, desde a mais tenra idade, a aquisição da

³ O conceito de atencionalidade será discutido no tópico específico sobre atenção conjunta

⁴ Do original: “(...) *gestures systematically integrate with language at all levels of linguistic structure, as evidenced in both production and perception*” (ABNER; COOPERRIDER; GOLDIN-MEADOW, 2015, p.437).

linguagem é influenciada por fatores biológicos, ambientes linguísticos e respeito às diferenças individuais. Para o autor, é por meio da linguagem que a criança organiza o mundo a sua volta e é capaz de estruturar o que ele chama de ‘caos’- visual, audível e táctiloquinestésico; faz descobertas do que a rodeia e constrói, evolutivamente, a sua própria ‘cosmovisão’, segundo as modalidades sensoriais que possui e que é capaz de, articuladamente, mobilizar para o desenvolvimento de suas competências de integração pessoal e social para a vida em comunidade. Mais, na visão de Guerreiro (2020), a perceptibilidade dos sistemas sensoriais consolidada em suportes psico-sócio-intelectuais, cognitivos e culturais constitui uma perspectiva relevante, a qual preconiza a ampliação do paradigma comunicacional, ao preencher uma lacuna no campo das Ciências da Comunicação.

Partindo rumo ao processo de aquisição multimodal de L2, Stam (1998; 2008) propõe que os aprendizes têm que aprender um padrão diferente de ‘pensar para falar’, por exemplo, para expressar fatos e pensamentos na nova língua (Stam, 1998; 2008). Stam (2014) indica que os gestos coexpressivos provêm informação sobre o pensamento dos aprendizes e revelam sua real proficiência na L2; o que a fala, por si só, não é capaz de expressar. Reitera, ainda, com relação à importância dos gestos na compreensão do processo de aquisição de L2, que deixar de levar em consideração os gestos nos estudos de aquisição de L2 e no ensino de línguas é como ignorar uma parte integral da linguagem e da interação. Em contextos de interação na L2, a autora acrescenta que informações fornecidas pelos gestos, em termos de recuperação de palavras, referência, estratégias comunicativas e autorregulação, não seriam possibilitadas por meio da análise exclusiva da fala (Stam, 2014, p. s/n.).

Nesse viés, McCafferty e Stam (2008) sugerem que o ato de usar gestos faz parte do processo de aquisição de L2, tanto na esfera interpessoal como intrapessoal, e que “os gestos desempenham tanto funções comunicativas quanto cognitivas” (McCafferty e Stam, 2008, p. 11)⁵. Ademais, descobriram que os aprendizes de L2 imitavam e, simultaneamente, espelhavam os gestos de um(a) professor(a), levando a um aumento na intersubjetividade, como também, constatou-se que os aprendizes, em seu discurso, posicionam pessoas e objetos ou eventos, no espaço, através de gestos (McCafferty e Stam, 2008; Gullberg e McCafferty, 2008). Sob esse ponto de

⁵ Do original: “(...) *gestures can serve both communicative and cognitive functions*” (McCafferty e Stam, 2008, p. 11).

vista, Gullberg e McCafferty (2008) seguem a noção de que os gestos podem operar em modo de pensamento motor espacial, facilitando argumentos sobre o participante de seu estudo, falante de L2, ao mapear o seu discurso de acordo a pontos estabelecidos por ele próprio no espaço a fim de ajudá-lo na organização de seus pensamentos e na expressão dos mesmos em L2.

Destarte, referindo-nos ao lastro teórico elucidado, a partir do qual engendramos a estrutura de fundamentação de nossos estudos investigativos, entendemos e reafirmamos a relevância da nossa pesquisa para a área das ciências da linguagem, ao evidenciar o papel dos gestos na aquisição de L2, em consonância com premissa de Gullberg (2006):

“Os gestos ... oferecem relevantes *insights* ao processo de aquisição de linguagem, como o lidar com dificuldades de expressão, influência da L1, o fenômeno da interlíngua, e, possivelmente, inclusive até no planejamento e processamento de dificuldades”⁶ (Gullberg, 2006, p.103).

A assertiva reforça a importância do estudo e encoraja-nos a seguir adiante no empreendimento que ora propomos. Os estudos desenvolvidos em aquisição sob um viés multimodal e considerações teóricas sobre atenção conjunta respaldam a nossa leitura, análise e compreensão dos dados, impactando positivamente a nossa pesquisa, visto que fornecem bases que consolidam e norteiam o entendimento de nossos achados e devidas considerações a eles vinculadas sobre a temática dos gestos na aquisição de L2 a partir de cenas de atenção conjunta bilíngue.

A tese divide-se em cinco capítulos, a saber: No primeiro capítulo, abordamos conceitos, com a definição dos termos língua materna (LM) ou primeira língua (L1), segunda língua (L2), língua estrangeira (LE), língua adicional (LA), bilinguismo e biculturalismo; também, destacamos nosso posicionamento relativo aos referidos conceitos para a pesquisa. Ademais, versamos sobre o panorama brasileiro em educação bilíngue, bem como discorremos sobre a situação das políticas linguísticas nacionais, além de premissas subjacentes ao processo de aquisição da língua inglesa como L2.

No segundo capítulo, explicitamos e discutimos pressupostos teóricos sobre a atenção conjunta, sua relação com a multimodalidade e a aquisição de L1 e L2, como também sua interrelação com os gestos, sobre os quais, ainda, elencamos estudos referentes ao seu vínculo com a produção vocal, e seu papel como recurso multimodal

⁶ Do original: “*Gestures ... offer valuable insights into the processes of language acquisition, such as the handling of expressive difficulties, the influence of the first language, interlanguage phenomena, and possibly even into planning and processing difficulties*” (Gullberg, 2006, p. 103).

na aquisição e desenvolvimento da L1 e L2, na modalidade oral.

No terceiro capítulo, apresentamos a metodologia, contextualizamos o panorama de nossa investigação, caracterizamos o tipo e lócus do estudo, os critérios de seleção dos participantes, os procedimentos de coleta de dados e os critérios de transcrição e de análise dos dados. No quarto capítulo, descrevemos e analisamos os dados coletados a partir das filmagens e observações, articulando informações e saberes com as teorias de base. Nas pontuações conclusivas (quinto capítulo), expomos as considerações finais, as referências, os anexos e os apêndices.

Face à conjuntura de estudos nessa esfera do conhecimento, entrevemos que a contribuição científica do estudo se encontra vinculada aos achados desvelados relacionados à evidência da relevância de cenas de atenção conjunta e multimodalidade na aquisição de L2, especificamente aos aspectos gestuo-vocais na aquisição de L2 a partir de cenas de atenção conjunta bilíngue em contexto de educação infantil.

No que tange ao valor do estudo e seu caráter identitário, o aporte reside na revelação da proeminência de cenas de atenção conjunta bilíngue e o desempenho no uso de recursos multimodais vinculados à aquisição de L2. Quanto à relevância social, especialmente para a comunidade discente, esta deriva de forma indireta por meio da conscientização de profissionais sobre a importância do tema e formação de professores. Desse modo, por meio do estudo, oportuniza-se a contribuição científica atrelada à percepção do mérito das cenas de atenção conjunta bilíngue e a influência da produção gestual na aquisição de L2, contribuindo para o aprofundamento teórico e, conseqüentemente, promovendo avanços para as áreas de Educação Bilíngue, Linguística Aplicada e Aquisição de Linguagem.

1. AQUISIÇÃO DE L2: CONSTRUTOS TEÓRICOS

Nesta seção, definiremos os conceitos de língua materna ou primeira língua (L1), segunda língua (L2), língua estrangeira (LE), língua adicional (LA), bilinguismo e biculturalismo com o intuito de demarcar nosso entendimento a respeito dos termos referentes à aquisição de L2 e bilinguismo utilizados e discutidos em nossa pesquisa. Desse modo, além de caracterizar os referidos conceitos, lançaremos mão de pressupostos teórico-científicos em aquisição de L2, aludindo a autores com proeminência na área.

1.1 Conceitos-chave

Com o intuito de conceituar os termos língua materna, segunda língua, língua estrangeira, língua adicional, bilinguismo e biculturalismo, trazemos Grosjean (2022), quem, no primeiro capítulo de seu livro “*The Mysteries of Bilingualism*”, exibe uma visão geral sobre três (3) questionários de autorrelatos para bilíngues. Na primeira parte do primeiro capítulo, o autor aborda as respostas das enquetes, as definições dos dicionários e as definições dadas pelos cientistas da linguagem; na parte 2 do referido capítulo, descreve as características dos bilíngues e apresenta uma explanação geral sobre os três questionários de autorrelato, supracitados, analisando os aspectos em comum e os aspectos diferentes.

Grosjean (2022) coloca que vem definindo, nos últimos 40 anos, os termos bilinguismo e bilíngue. A definição de ‘bilíngues’ refere-se àqueles que usam duas ou mais línguas ou dialetos em sua vida cotidiana, esclarecendo que o fato de haver em sua definição ênfase ‘no uso da língua’ não elimina a necessidade de proficiência linguística, uma vez que o indivíduo não pode fazer uso da língua se não a domina em certa medida. O linguista pontua que, apesar da grande diversidade entre os bilíngues, todos eles têm um traço característico comum, que é o fato de conduzirem suas vidas com duas ou mais línguas.

Com relação ao bilinguismo, Grosjean (2022) destaca que os bilíngues aceitam seu bilinguismo e têm orgulho de quem são, devido à ênfase do critério ‘uso da língua’ nas definições que propõe; o que não ocorre quando o critério ‘fluência na língua’ é o mais ressaltado.

As características dos bilíngues são apresentadas por Grosjean (2022) em um determinado ponto no tempo em suas vidas, bem como ao longo de toda a sua história linguística. Consoante proposições do autor, os critérios de proficiência linguística e de uso da língua são as duas variáveis primordiais ao se descrever bilíngues em um ponto particular no tempo. Nesse sentido, o autor propõe uma abordagem de grade que pode ajudar a visualizar a questão da proficiência e do uso da língua conjuntamente. A seguir, ilustramos uma representação visual da proficiência e uso da língua de uma bilíngue (Simone Frye), baseada na abordagem de grade de Grosjean (2022), vide figura 1:

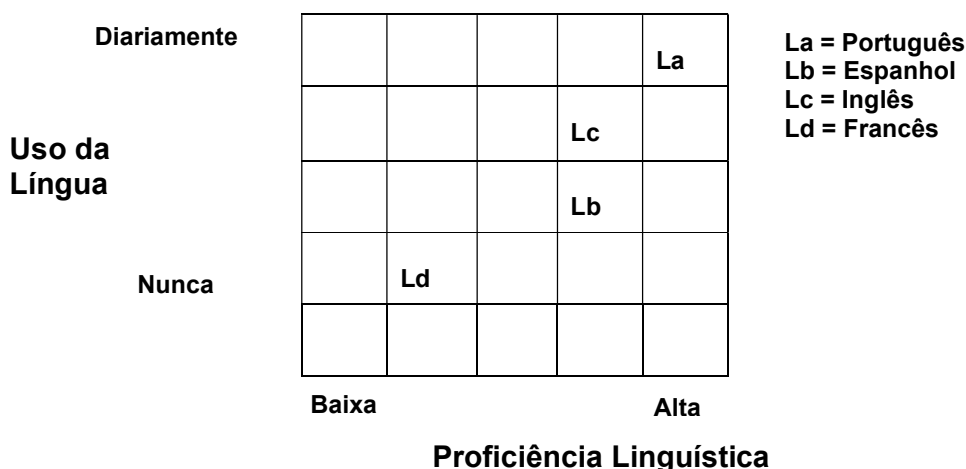


Figura 1: Aplicação da Abordagem de Grade
Fonte: A autora

Ao destacar que não todos os aspectos da vida do indivíduo bilíngue requerem a mesma língua, assim como também não demandam o uso de ambas ou todas as suas línguas, Grosjean (2022), baseado neste fato, propôs o Princípio da Complementariedade (*Complementary Principle*), que tem como preceito o fato de os bilíngues usualmente adquirirem e usarem suas línguas para diferentes propósitos, em diferentes domínios da vida, com diferentes pessoas, porquanto diferentes aspectos da vida requerem línguas diferentes (Grosjean, 2022, p.13). Mais, os bilíngues, normalmente, usam suas línguas juntas ou separadamente (Grosjean, 1995, p.259). Nesse sentido, o autor ressalta que pesquisas em psicolinguística tentam entender o processamento ou funcionamento da linguagem nos diferentes

modos de linguagem (*language modes*) do indivíduo bilíngue.

No mesmo fluxo de ideias, o fato de duas ou mais línguas conviverem no interior da mesma pessoa, de acordo com Grosjean (1994), constitui uma das faces mais interessantes a respeito do bilinguismo, em nível cognitivo. Partindo dessa concepção, Grosjean (1995) propõe que no dia-a-dia, em suas vidas cotidianas, o bilíngue encontra-se em vários pontos, ao longo de um *continuum* situacional, o qual induz um modo linguístico específico. Igualmente, o linguista descreve que, em um extremo do *continuum*, os bilíngues estão em um modo linguístico totalmente monolíngue (falando ou escrevendo para falantes monolíngues de uma língua A ou B), dessa forma, restringindo-se a uma única língua (A ou B); já, no outro extremo do *continuum*, os bilíngues estão com outros bilíngues, com os quais compartilham as duas línguas (A e B), e com quem, normalmente, misturam as línguas, ocorrendo os fenômenos de mudança de código (*code-switching*) e empréstimos (*borrowings*), ao encontrarem-se em um modo linguístico bilíngue.

Seguindo nessa conjuntura, Grosjean (1999) pontua que, em circunstância interativa, o bilíngue tem que decidir- geralmente de forma inconsciente, que língua usar e quanto da outra língua se faz necessário, de nada a muito. Se a outra língua não for necessária, será desativada; e se for necessária, será, então, ativada, no entanto, o seu nível de ativação será mais baixo do que aquele da língua principal escolhida para uso na interação (*base language*). O conceito de modo linguístico (*language mode*) estabelecido por Grosjean (1999), refere-se ao estado de ativação das línguas e aos mecanismos de processamento linguístico do bilíngue, em algum ponto no tempo.

Aproveitamos a oportunidade para retomarmos a questão da mudança de código (*code-switching*) e empréstimos (*borrowings*), os quais podem ser produzidos pelos bilíngues, quando em modo linguístico bilíngue, na interação com outros bilíngues que falam as mesmas línguas que eles, à medida que aceitam- mesmo que inconscientemente, a entrada de outra língua na interação, mudando a língua base (*base language*) em certas ocasiões e, mesmo, misturando as línguas, conforme aponta Grosjean (2022).

Existe outro fator que deve ser incluído ao descrever os bilíngues em um ponto determinado no tempo que é, segundo Grosjean (2022), o biculturalismo. Na visão do autor, bilinguismo e biculturalismo não são automaticamente coextensivos, porquanto

pode haver bilíngues que não são biculturais- aqueles que vivem em uma só cultura; biculturais que não são bilíngues- britânicos que migraram para os Estados Unidos, por exemplo; assim como pessoas que são biculturais e bilíngues. Os indivíduos biculturais, de acordo com o linguista, participam, em vários graus, da vida em duas ou mais culturas, adaptando suas atitudes, comportamentos, valores, línguas, etc. a estas culturas; eles combinam ou misturam aspectos das culturas envolvidas, o que, de fato, impacta o seu conhecimento da língua e o seu uso da língua.

Seguindo-se à descrição de indivíduos bilíngues em um ponto particular no tempo, vem a descrição do bilinguismo desses indivíduos ao longo do tempo, como explana Grosjen (2022), ao elencar a necessidade de conhecimento de quais línguas foram adquiridas e quando, se o contexto cultural foi o mesmo ou se foi diferente, qual foi o padrão de proficiência e uso ao longo dos anos, quão separadas ou interrelacionadas as línguas eram, qual(is) língua(s) passou(aram) por reestruturação sob a influência de outra língua, e se algumas línguas tornaram-se adormecidas ou mesmo sofreram desgaste (atrito). Nesse contexto, importa saber se houve momentos de estabilidade linguística e momentos de mudanças linguísticas, bem como momentos em que uma língua pode subitamente adquirir nova importância, como quando uma pessoa imigra. Estes momentos de transição, os quais podem durar muitos anos, são importantes para que se possa compreender a evolução do bilinguismo de uma pessoa, de acordo com Grosjean (2022).

Ademais, segundo o autor (2022), um fator crucial no histórico linguístico é a idade de aquisição de cada língua; se o indivíduo adquiriu as suas línguas simultaneamente enquanto bebê; ou se uma língua foi adquirida primeiro, seguida de outra(s) alguns anos depois; ou na adolescência; ou mesmo na idade adulta. Nesse caso, o contexto de aquisição das línguas é igualmente importante, por exemplo, se foram adquiridas na família, fora do ambiente doméstico, na sala de aula, etc.; assim como é necessário se ter informação sobre a idade na qual as habilidades do indivíduo começaram a ser adquiridas em cada língua (fala, leitura, escrita, etc.); quantos anos foram dedicados à aprendizagem formal de uma língua, etc. Outra questão importante apontada pelo autor a ser considerada, com relação ao histórico linguístico de indivíduos bilíngues, é a dominância linguística. Grosjean (2022) ressalta que se deve ter cautela ao presumir que uma primeira língua ou língua materna é automaticamente a língua dominante, uma vez que a história linguística pessoal dos indivíduos pode

mostrar configurações bilíngues distintas, em diferentes momentos no tempo. Desse modo, a autora da presente tese descreve como a dominância de suas línguas vem mudando ao longo de 46 anos, com períodos em que duas L2 exerceram dominância em relação à L1 em sua vida, como se pode observar a seguir:

Simone Frye

Pai brasileiro e mãe colombiana. Nasceu em Recife, PE-Brasil. Até os 4 anos teve convívio com a língua portuguesa em casa, na escola e no bairro, e com a língua espanhola falada apenas pela mãe. A partir dos 4 anos, o convívio com a língua espanhola se acentuou com a presença de familiares e amigos colombianos que imigraram para o Brasil. Nesse contexto, o português era sua L1 e o espanhol sua L2, com menos fluência e uso. Aos 6 anos ingressou em uma escola internacional americana, onde estudou por seis meses, agregando o inglês ao repertório de L2. Aos 8 anos os estudos de inglês se intensificaram. Aos 13 anos começou seus estudos em francês, em um curso livre em Recife. Aos 16, teve o seu primeiro trabalho como recepcionista bilíngue (português-espanhol), em evento internacional; logo, mudou-se para a Colômbia em um intercâmbio escolar que durou quase 2 anos. Nessa época, houve dominância do espanhol (L2) sobre o português (L1), com o inglês e o francês estudados como matéria escolar (LE). Aos 18, voltou ao Brasil para terminar o ensino médio em Recife e retomou a fluência e o uso do português. Reiniciou os estudos de francês, estudando dedicadamente o idioma até os 21 anos de idade, tornando-se fluente e usando a língua francesa falada e escrita com um pequeno nicho de pessoas e em seletas ocasiões, de duas a três vezes por semana; a leitura, em frequência diária e as práticas de compreensão auditiva, duas vezes por semana. Nessa idade já estava na universidade, onde estudava Letras- Bacharelado em Língua inglesa, havia pouco mais de um ano. Agora, o inglês (L2) e o francês (L2) coexistiam com mais intensidade, juntamente com o português (L1) e o espanhol (L2), menos presente, na ocasião. A partir dos 21 anos de idade, começou a trabalhar com interpretação simultânea nos idiomas espanhol e português. Aos 28, tornou-se professora universitária substituta de inglês e português e professora de espanhol particular e em cursos livres. Aos 30, imigrou com a família para os Estados Unidos, onde morou por 8 anos, período no qual a língua inglesa, a língua espanhola e a língua portuguesa faziam parte do cotidiano; até que o inglês começou a dominar as outras línguas, passando a ser a língua dos pensamentos, dos sonhos, mas, curiosamente, não a dos palavrões, estes se alternavam entre o espanhol e o português. Aos 38, volta para o Brasil e retoma o uso diário do português, recuperando a fluência perdida; começa a lecionar inglês em escola bilíngue, curso livre e escola regular. Paulatinamente, o inglês vai ficando menos espaçoso que o velho português de uso diário e fluente na mente bilíngue de Simone. O espanhol continuava firme, forte e fluente, porém com uso mais restrito. Com relação ao francês, este sim, sem uso e sem fluência, apesar de continuar ali, latente. Os trabalhos pontuais com interpretação de português e espanhol são retomados; alguns poucos com interpretação em inglês e português. Nessa época, a atividade docente de Simone estava em ascensão e o mercado com muitas ofertas para professores de inglês. Aos 46 anos ingressou no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Pernambuco (IFPE) como professora de inglês, onde atua até o presente. Atualmente, a língua portuguesa (L1) exerce dominância em relação às outras línguas na vida de Simone; o espanhol (L2) está em segundo lugar; o inglês (L2) em terceiro; e o francês em quarto, lutando para permanecer vivo, em qualquer leitura casual, música, etc. A história do inglês e do espanhol na vida de Simone daria outra tese, que, certamente, não cabe aqui avanço investigativo sobre o tema, apenas um breve comentário curioso: a língua inglesa e a língua espanhola têm status de L2 na vida de Simone, considerando-se os conceitos de L1, L2, LE, LA e bilinguismo a serem elucidados mais adiante, como também o julgamento idiossincrático da referida bilíngue, porém, há uma certeza de que o espanhol está

desde sempre mais arraigado, vem à tona mais facilmente e há menos dúvidas com relação à estrutura da língua, menos sotaque e menos hesitações quando comparado à fluência e uso do inglês. No entanto, reiteramos que este pano é para outra manga a ser, no futuro, possivelmente investigada. Quanto às culturas envolvidas nesse processo, não há dúvidas de que o biculturalismo, a ser esclarecido posteriormente, está presente e que Simone, além de bilíngue, é bicultural, carregando consigo valores culturais de todas as vivências pluriétnicas e sociais ao longo dos anos.

Nesse caso, dando sequência à descrição dos indivíduos bilíngues, sob preceitos de Grosjean (2022), se houver caso de biculturalismo, a informação sobre como se deu este processo também é válida, por exemplo, se o processo ocorreu na família quando os bilíngues eram crianças pequenas, ou se foi quando eles tiveram contato com uma segunda cultura na escola, ou quando, enquanto adolescentes, já ancorados em uma cultura, seguiram estudos em outra cultura, ou mesmo quando eles emigraram enquanto adultos. Para Grosjean (2022) toda informação sobre o biculturalismo dos bilíngues ao longo de suas vidas será requerida e validada. Ao examinar as respostas de três questionários de autorrelatos respondidos por indivíduos bilíngues, o autor explana que as respostas foram enfáticas sobre relatos de proficiência e uso, idade e modo de aquisição, bem como foram positivas em relação às funções da língua.

Partimos da visão dos autores Leffa e Irala (2014), no que diz respeito à necessidade de conceituação das línguas, especificamente no âmbito do ensino, haja vista a relação que se estabelece entre a língua materna e as outras línguas. Ademais, inspirados em postulados teóricos de Grosjean (1998, 2012, 2015, 2018, 2022), Frye *et al.* (2024) elaboraram definições para os termos L1, L2, LE, LA e bilinguismo.

Destarte, procedemos às definições dos termos L1, L2, LE, LA, bilinguismo, e biculturalismo, como segue:

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.

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, LA – 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.

Bilinguismo – Terminologia referente ao 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.

A título explicativo, Frye *et al.* (2024) referem-se ao ambiente escolar como ‘formal’ e ao aprendizado/aquisição fora do ambiente escolar como ‘informal’.

No que tange ao conceito de biculturalismo, descrevemos a definição, a seguir:

Biculturalismo – Terminologia que se refere à participação ou engajamento e vivência em duas ou mais culturas, com adaptação de atitudes, comportamentos e valores, além de línguas; havendo combinação e mescla de aspectos das culturas envolvidas.

Na sequência, abordaremos o cenário histórico brasileiro no tocante à educação bilíngue, elucidando os movimentos em prol da criação de políticas linguísticas para a educação bilíngue no país.

1.2 Educação bilíngue: Panorama brasileiro

Sobre o panorama da educação bilíngue no Brasil, Frye-Peixoto (2020) expõe que a aspiração por ser bilíngue, nessa conjuntura, tem pelo menos 80 anos. Segundo Cardoso, Coutinho e Oliveira (2018), no Brasil, os problemas antigos nesse quesito, como falta de recursos, despreparo dos educadores e material inadequado, persistem até os dias atuais. Além disso, as autoras salientam que outros aspectos devem ser considerados, especialmente quando se trata de oferecer uma educação bilíngue de qualidade, como o contexto de cada localidade e a idiosincrasia dos alunos.

Miranda e Silva (2024) debatem o papel essencial da educação na construção da identidade dos indivíduos, elencando a educação bilíngue como uma ferramenta de incentivo, ao proporcionar ao indivíduo uma visão global, ampliando sua compreensão de mundo e possibilitando um desenvolvimento mais extensivo. Os

autores enfatizam o trabalho das instituições de ensino para o processo de internacionalização e preparação de estudantes para os desafios em escala global. Na década de 80 surgem as primeiras escolas bilíngues no Brasil, segundo os autores, no estado de São Paulo; e ao longo desses anos há um movimento de crescimento do número de escolas bilíngues, propostas bilíngues e escolas internacionais, globalmente.

Na visão de García (2011), a educação bilíngue diferencia-se dos programas de educação linguística tradicionais, os quais prevêm o ensino de uma L2 ou uma LE como matéria escolar. Programas de educação bilíngue usam a língua como meio de instrução, ou seja, os conteúdos são ensinados via uma língua adicional, diferente da língua familiar da criança (*home language*). Essencialmente, a autora considera a educação bilíngue como uma forma de oferecer educação significativa e equitativa, educação que constrói tolerância em direção a outros grupos linguísticos e culturais, além de que seus programas ofertam educação geral, ensino em duas ou mais línguas, desenvolvem múltipla compreensão sobre línguas e culturas, bem como fomentam a apreciação pela diversidade humana.

No contexto brasileiro, Megale (2020) reafirma o crescimento do número de escolas bilíngues que têm como meio de instrução as línguas de prestígio social, principalmente, o inglês. Nesse caso, o inglês e o português passam a ser as línguas de instrução, devendo existir um duplo foco de instrução (na língua e no conteúdo), ou seja, além do ensino do conteúdo ocorrer através de outra língua, o ensino da própria língua (estruturas linguísticas e discursivas) deve acontecer, viabilizando aos estudantes acesso, desenvolvimento e apreensão do conteúdo. A autora ressalta, ainda, que, apesar do crescimento de escolas com a modalidade educativa bilíngue, o investimento na preparação/educação de professores para atuar nessas instituições ainda está longe de ser uma realidade, visto que não são ofertados cursos no nível de ensino superior de formação docente nesse segmento específico.

Em respeito à educação bilíngue no Brasil, Mejía (2020), autora do prefácio da obra 'Desafios e Práticas na Educação Bilíngue', destaca que, além de discutir aspectos da educação bilíngue, como a importância do aprendizado do inglês por crianças pequenas, o livro considera o importante papel da preparação de professores conscientes e preparados para serem agentes de mudança, levando em conta a necessidade de apoiarem seus estudantes a serem agentes de seu próprio direito, como também cidadãos globais, conscientes de sua identidade brasileira, aptos a

interagir e compreender as pessoas de diferentes culturas e tradições na esfera internacional.

No âmbito privado, Megale (2019) explana que as escolas bilíngues no Brasil têm adequação a três propostas de programa bilíngue disponíveis, sendo: (i) escolas em que a língua portuguesa e a língua inglesa integram-se em um único currículo, com opção de escolha a respeito de quais componentes curriculares serão ministrados em português e quais em inglês; (ii) escolas com um currículo adicional, incorporado ao currículo regular por uma instituição especializada ou sistema de ensino; em sua maioria, baseia-se na abordagem CLIL (*Content and Language Integrated Learning*- Aprendizado Integrado Baseado no Conteúdo), no qual há uma integração do ensino da língua com o conteúdo; e (iii) escolas com um currículo optativo, nas quais se oferece um período extra opcional para que os alunos tenham a complementação de seus estudos em inglês, com elaboração de propostas pedagógicas pela escola ou por empresas terceirizadas. Na esfera pública de ensino, há 25 escolas no Rio de Janeiro, dentre as quais 9 escolas ofertam ensino do português e do inglês, 12 ofertam ensino do português e do espanhol, 3 ofertam ensino de português e alemão, e 1 o ensino do português e do francês.

Andrade (2019), em pesquisa de mestrado realizada em 8 escolas bilíngues de elite, às quais se refere como EBE (Escola Bilíngue de Elite), tendo 20 professores entrevistados, declara que 45% das escolas oferecem aulas do segundo idioma no contra turno das aulas regulares, outros 45% das escolas bilíngues ofertam aulas no horário regular, 5% das escolas ofertam 8 horas diárias e outros 5% ofertam 'imersão'. Com relação aos modelos de programa bilíngue que seguem, a maioria das escolas adota um programa próprio. A autora esclarece que enquanto não há o surgimento de uma legislação específica para regulamentar a Educação Bilíngue em línguas estrangeiras, as escolas têm se guiado pela LDB-EN 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (Andrade, 2019, p. 53). Além do mais, pontua que é justamente por causa da falta de regulamentação legal, no Brasil, que há dificuldade de formalização das Escolas Bilíngues de Elite e estudos sobre o bilinguismo, sendo imprescindível que tanto a academia quanto o poder público prestem atenção ao fenômeno.

Liberali e Megale (2016) traçam um panorama da Educação Bilíngue de Elite no Brasil (EBE), especificamente escolas bilíngues (português-inglês), sobre o crescimento dessas escolas, as investigações realizadas em programas de Linguística Aplicada em universidades nacionais, os artigos publicados em periódicos

de Linguística Aplicada que versam sobre a temática, e as comunicações orais sobre EBE em eventos e congressos científicos na área. As autoras mostram a quantidade de escolas bilíngues em 19 estados da federação brasileira, com crescimento desse segmento de educação na Região Nordeste, havendo maior concentração no estado de São Paulo. Inclusive, Megale (2019) evidencia que, no Brasil, especialmente devido aos excessos da mídia, a educação bilíngue pressupõe apenas a existência de aulas em português e em inglês nas escolas, havendo duas questões importantes: uma diz respeito ao apagamento de todas as demais línguas do território nacional e a outra refere-se à falta de regulamentação clara para o funcionamento das escolas na modalidade bilíngue.

No que tange às políticas linguísticas existentes para a educação infantil bilíngue no Brasil, Bolzan (2014) indica que as escolas da rede privada são livres para criar e adaptar seus currículos, adotando modelos de imersão total, com o conteúdo escolar ministrado totalmente na L2, ou parcial, com parte do conteúdo ministrado na L2 e parte em português.

Na seguinte subseção, elencamos as políticas linguísticas para a educação bilíngue no Brasil.

1.2.1 Políticas linguísticas nacionais

Para a plena participação na sociedade atual, o inglês assume um papel fundamental de língua mundial (Megale e Liberali, 2016), como já explicitado em seções anteriores. As autoras discutem questões centrais das EBEs português-inglês, as quais estão em expansão no Brasil, sem, contudo, estarem regulamentadas por qualquer legislação, segundo informação das autoras. Igualmente, em oposição ao crescimento das EBEs, existe escassez de programas de formação de professores referentes a aspectos teóricos e práticos sobre o bilinguismo e educação bilíngue, além de conhecimento linguístico-discursivo para a apropriada atuação no referido contexto.

Nesse horizonte, em que pese a ausência de legislação específica e existência de pareceres em alguns estados da nação, como já elencado, há projetos em algumas escolas públicas, com programas de educação bilíngue, como por exemplo: Rio Criança Global/2013 Projeto Bilíngue - português/inglês (RJ), em duas escolas; o Colégio Estadual Hispano-Brasileiro João Cabral de Melo Neto – português/espanhol

(RJ); o CIEP Governador Leonel de Moura Brizola- português/francês (RJ); e o CIEP Carlos Drummond de Andrade – inglês/português (RJ).

Fatores que despertaram o interesse de Megale e Liberali (2016) a investigar as EBEs, além da ausência de regulamentação legal para o seu funcionamento, a nulidade de leis para regulamentar a formação de docentes para atuar nas EBEs e cursos de graduação com ênfase na EBE, e a falta de disciplinas no curso de Letras e/ou Pedagogia que abordem o tema. Ademais, salientam que a oferta de cursos de extensão ou pós-graduação sobre a EBE é pequena face ao número crescente de escolas dessa natureza no Brasil. As autoras evidenciam que, no Brasil, a necessidade de formação específica para a EBE não é reconhecida, havendo um notório desconhecimento sobre as necessidades das questões da EBE por parte de coordenadores, formadores e diretores, e, desse modo, sugerem a participação de linguistas aplicados nas discussões sobre políticas públicas para a elaboração de propostas sobre a regulamentação da implementação das EBEs e da formação de professores para atuação nas mesmas.

Nesse viés, com o aumento significativo da quantidade de instituições de ensino bilíngues, além de crescer a demanda por formação de profissionais da área, há uma urgente demanda por parâmetros legais em prol da regulamentação e orientação dessas escolas, contudo, não há lei alguma que regule o ensino bilíngue em território nacional, em consonância ao que postula Megale (2018) sobre o tema. Em sua obra, a autora analisou os documentos oficiais, com normas para a oferta de ensino bilíngue na Educação Básica, publicados pelos estados do Rio de Janeiro, em 2013, e de Santa Catarina, em 2016; tais documentos foram analisados com base nos conceitos de educação bilíngue, cultura, interculturalidade, repertório linguístico e sujeito bilíngue. Como resultado, constatou que existe uma visão monoglóssica de educação bilíngue que permeia os textos dos documentos, com foco único no ensino da língua e, por conseguinte, com a proposição de que a necessidade de docentes habilitados em conhecimentos linguísticos é suficiente; não havendo valorização do conjunto de saberes pedagógicos que se relacionam aos componentes curriculares, nem tampouco dos conhecimentos teóricos-metodológicos referentes à educação bilíngue e ao bilinguismo.

De acordo com Megale (2018), os termos bilinguismo e educação bilíngue estão mais em evidência agora nos discursos que circulam na sociedade brasileira do

que no passado, devido ao aumento das instituições que ofertam ensino bilíngue, bem como o interesse pelo aprendizado, especialmente, da língua inglesa. Segundo a autora (2018), o termo 'educação bilíngue' vem ganhando, desse modo, maior circulação na mídia com a expansão de escolas bilíngues de prestígio ou de elite pela nação. Nesta acepção, a despeito do crescimento significativo das EBEs, como declara Megale (2018), não há lei nacional que ampare, regule e norteie a criação e o funcionamento dessas instituições de ensino bilíngues no Brasil.

Megale (2019) pontua que, a despeito da falta de legislação específica para a regulamentação, direcionamento e avaliação das EBEs, em algumas cidades do Brasil houve a elaboração de pareceres a fim de dar provisão de algum norte para o funcionamento dessas escolas. Assim, as cidades de São Paulo, Rio de Janeiro, Curitiba e Florianópolis, com seus respectivos Conselhos Municipais de Educação possuem pareceres relativos a questões desse âmbito, a saber: Parecer CME nº 135/2008 (SP)- trata do funcionamento de escolas de Educação Infantil bilíngue; Parecer CME nº 01/2007 (RJ)- pontua considerações sobre a possibilidade de autorização de escolas bilíngues de Educação Infantil; Parecer CEE/CEIF/CEMEP N.º 26/12 (PR)- consulta sobre o reconhecimento e a normatização para a oferta de ensino bilíngue e internacional; e Resolução CEE/SC nº 087/2016 (SC)- aponta um estudo de Resolução que trata da oferta de Escola Bilíngue e Internacional.

À continuação, na seguinte subseção, discutimos as noções teóricas referentes aos estudos em aquisição da língua inglesa como L2.

1.3 Aquisição da língua inglesa como L2

Nos domínios dos estudos em Aquisição de Segunda Língua (doravante SLA), da sigla em inglês 'SLA–Second Language Acquisition', Paiva (2014) indica a existência de inúmeras teorias, hipóteses e modelos, os quais, consoante aos apontamentos de Spada e Lightbown (2020), têm influenciado as pesquisas em SLA, constituindo-se enquanto perspectivas teóricas- Linguística, Psicológica e Sócio-Cultural, sobre as quais discorreremos mais adiante.

Na visão de Paiva (2018), a língua e sua aquisição compreendem um sistema semiótico dinâmico e complexo, o qual se compõe de muitos elementos que se interrelacionam em constante ação, reação, construção e movimento; um amalgamento de processos bio-cognitivos, sociohistóricos e político-culturais,

tornando-se uma ferramenta que nos possibilita refletir e agir na sociedade (Paiva, 2018, p. 1329). Além disso, os sistemas complexos compõem-se de subsistemas também complexos, os quais interagem uns com os outros, influenciando-se mutuamente; e, como sua natureza é dinâmica, são abertos e possibilitam a adesão de outros componentes, fazendo com que haja constante mudança e auto-organização no sistema, segundo Paiva (2018). Nesse sentido, a autora pontua que, assim como a língua, a SLA está em estado permanente de evolução. O processo de aquisição de linguagem é desenvolvido por meio de uma interação dinâmica constante entre seus elementos, com a intercalação de momentos de estabilidade e de instabilidade. Mais, de acordo com Paiva (2014; 2018), o caráter complexo e multidimensional do fenômeno requer uma abordagem complexa, a qual não é radical em favor de uma teoria de SLA ou teoria de aprendizagem.

Na concepção de Spada e Lightbown (2020), pesquisas em SLA têm como foco o conhecimento em desenvolvimento e o uso de uma língua por crianças e adultos que já sabem, ao menos, outra língua. Para as autoras, a referida área investigativa tem importância teórica e prática; a primeira diz respeito a nosso entendimento de como a língua é representada na mente e se há diferença entre o modo como a língua é adquirida e processada, e como outros tipos de informação são adquiridos e processados; e a segunda advém da pressuposição de que a compreensão da forma como as línguas são aprendidas conduzirá a práticas de ensino mais efetivas.

Em 1970, Lado (1979) informa que as ideias envolvendo o ensino-aprendizagem de línguas referiam-se a que a língua é adquirida e não ensinada; que não se pode ensinar uma língua, a qual, por sua vez, é adquirida pelo aprendiz; que a imersão do aprendiz no inglês, o conduzirá à sua aquisição. Nessa perspectiva, com seus estudos igualmente baseados em princípios gerativistas na aquisição de L1, Krashen (1976) lança a questão do ambiente linguístico favorável/ideal para o estudante adulto de L2. Segundo o teórico, além de estudantes de línguas, a referida questão importava a professores e a psicolinguistas interessados na natureza primária de dados linguísticos, ou *input* linguístico necessário para que a aquisição acontecesse. Sua investigação englobou o contraste de dois tipos de ambientes: o artificial ou formal- principalmente nas salas de aula; e o natural ou informal. Em seus estudos, Krashen (1976) percebeu que todos os sistemas de ensino de línguas utilizados para indivíduos adultos faziam uso de atividades, nas quais regras

linguísticas eram apresentadas uma após a outra e, nas quais havia um tipo de *feedback*, ou seja, correção de erros e/ou detecção de erros, que ocorria nas aulas.

À vista disso, Krashen et al (1978) testaram e esclareceram aspectos do ‘Modelo Monitor’ para o desempenho de adultos na L2. A hipótese do ‘Modelo Monitor’ sugere que adultos tem acesso a dois sistemas para a internalização de habilidades linguísticas e para o seu desempenho em uma L2, abordada na infância. Em sua concepção, aquisição da língua é o processo subconsciente, a construção criativa, usada pelas crianças ao adquirir a L1 e a L2, assim como pelos adultos. A proposição levantada partiu de pesquisas sobre aquisição de linguagem infantil, nas quais se verificou que enquanto a aquisição se beneficia de certos tipos de *input*, desenvolve-se sem ensino sintático aparente, sendo extremamente uniforme em crianças. Por outro lado, a aprendizagem linguística consciente ocorre com a apresentação de regras explícitas e correção de erros. Nesse cenário, conforme Krashen et al (1978), enquanto a aquisição é, de forma geral, completamente bem sucedida em crianças, o sucesso no aprendizado linguístico em adultos provavelmente nunca aconteça completamente, visto que corresponde ao domínio consciente de regras linguísticas.

Em síntese, o Modelo Monitor de Krashen, elucidado em Krashen et al (1978), propõe que a *performance* em L2 do adulto inicia-se pelo sistema de aquisição, havendo atuação do sistema de aprendizagem apenas enquanto ‘Monitor’. Desse modo, seguindo a tônica proposta, Krashen (1982) sistematiza, estrutura e descreve suas teorias em aquisição de L2, por meio de cinco hipóteses, sobre as quais não discorreremos nesta tese; exclusivamente, reiteramos a importância de seus estudos para a área.

Adicionalmente, Ellis (1999) pontua que para haver progresso na ciência faz-se necessário compartilhar dados de análise linguística, destacando que um corpus de linguagem naturalística seria a única fonte confiável de dados baseados na frequência, os quais podem prover as bases de uma abordagem muito mais sistemática com relação à análise da linguagem. Desse modo, consoante o autor, precisamos de um vasto repositório de linguagem representativa e das respectivas ferramentas de análise de dados. Igualmente, destaca que abordagens cognitivas na aquisição de L2 assentem que a análise mais apropriada segue um modelo de linguagem funcionalista, baseado no uso, ou seja, a língua não deve ser separada de sua função, uma vez que, linguagem e semântica são indissociáveis e, portanto, situações comunicativas, naturalísticas e funcionais são necessárias ao aprendizado.

Além disso, Ellis (1999) indica que as referidas abordagens cognitivas envolvem uma série de edições especiais sobre SLA, como: descrições longitudinais do desenvolvimento da interlíngua; transferência linguística; aptidão do aprendiz de línguas; desenvolvimento de automaticidade e fluência; interrelação de fórmulas e padrões criativos; capacidade de aprendizagem; restrições da capacidade de ensino e a questão do tempo de foco na forma; estratégias dos aprendizes; etc. Sobre a interlíngua, ou língua do aprendiz, segundo Spada e Lightbown (2000), refere-se ao termo original '*Interlanguage*', o qual foi cunhado por Selinker em 1972 para caracterizar esse sistema linguístico do aprendiz de L2, que ainda está em desenvolvimento.

Nesse viés, Corder (1981) sugere o termo dialeto de transição, ou dialeto do aprendiz de L2, uma vez que apresenta uma série de características, como: constituição regular, sistemática, significativa, idiossincrática; tem gramática, podendo ser descrita por princípios, em termos de conjunto de regras; consiste em um conjunto parcial de regras, um subconjunto das regras do dialeto social alvo; é instável e não constitui 'língua', porque suas convenções não são partilhadas por um grupo social e nem possui orações de fácil interpretação por falantes nativos do dialeto alvo. Desse modo, em SLA, a interlíngua constitui um processo, período ou estágio pontual em que o aprendiz de L2 usa recursos linguísticos da L1 e da L2, idiossincraticamente, em sua intenção comunicativa (Frye-Peixoto, 2020).

O posicionamento de Gullberg (2006) sobre o tema refere-se às propriedades dos repertórios gestuais, as quais abrem caminhos para a exploração dos efeitos das influências interlinguísticas em L2. Nesse caso, o repertório gestual de um aprendiz pode também ser visto como um sistema em desenvolvimento a partir de uma abordagem de interlíngua para estudos gestuais em L2. Assim sendo, da mesma forma que produções vocais em L2 podem ser estudadas como um sistema em desenvolvimento de mérito próprio com suas próprias sistematicidades e regularidades, a exemplo de uma interlíngua ou uma variante do aprendiz (Selinker, 1972; Gullberg, 2006), logo, os gestos da L2 podem ser estudados como um sistema de estrutura inerente (Gullberg, 2006, p. 114).

Além disso, o comportamento gestual muda em função do desenvolvimento gramatical na fala, de acordo à colocação de Gullberg (2006), quem também observou o fenômeno de interlíngua nos gestos, ao investigar aprendizes de inglês suecos, franceses e holandeses, cujo nível de proficiência era baixo, e verificou que era um

fenômeno específico do aprendiz de L2. Ainda, a autora (2006) questiona os motivos para a emergência gestual em L2, sugerindo que sua produção reflete a carga de processamento e planejamento linguísticos, retrata suas tentativas de reduzir a carga relativa à manutenção de palavras, a gramática, tendo em mente essas relações, e, ao mesmo tempo, estar planejando o que dizer depois, e continuar falando com a ajuda dos gestos. Na mesma conjuntura, os gestos dos aprendizes de L2 podem contribuir para o estudo de como duas ou mais línguas interagem e influenciam-se mutuamente na mente de um único falante. Nesse sentido, percebe-se a influência do repertório gestual da L1 na L2, como no uso do espaço gestual, que varia em função das línguas faladas, como formula Gullberg (2006).

No que tange à transferência linguística, fenômeno também conhecido como influência interlinguística (Odlín, 2022) e um dos processos centrais da hipótese da interlíngua, conforme Alonso (2016), consiste na influência resultante das semelhanças e diferenças entre a língua alvo e qualquer outra língua que tenha sido previamente adquirida (Odlín, 2022, s.p.; tradução nossa). No caso, a influência da L1 pode manifestar-se em nossa aprendizagem e comunicação na L2 em qualquer momento, situação e âmbito-pronúncia, léxico, sintaxe, escrita, discurso, em forma de elisão ou ir além, manifestando-se no uso de gestos (Alonso, 2020, p. XI; tradução nossa). Nesse percurso, Moraes e Cavalcanti (2012) identificaram melhoria no desempenho da fluência em inglês por alunos surdos, com seus textos escritos em inglês no estágio de interlíngua intermediário, em que comunicam suas mensagens, independentemente do domínio perfeito das regras da L2, devido à influência da Libras e do português.

Outrossim, Odlín (2022) refere-se à complexidade da influência interlinguística, indicando trabalhos científicos sobre a transferência reversa em contextos bilíngues, ou seja, a L2 influenciando a L1. A esse respeito, observamos o caso apresentado por Stam (2014) sobre alguns dos estudos em SLA, os quais demonstram que tanto a produção vocal quanto a gestual em L1 por parte de aprendizes de L2 é afetada pela L2, indicando que a transferência interlinguística é bidirecional. Ademais, Corder (1975) elenca a discussão sobre nem todas as dificuldades e erros estarem relacionados à influência da L1, havendo necessidade de encontrar-se outras explicações para o fato. Em sua concepção, os erros fazem parte do estudo sistemático da língua do aprendiz, sendo propriamente necessário a um entendimento

do processo de SLA; sinalizam que o aprendiz está investigando os sistemas da nova língua; além de evidenciar suas estratégias de aprendizado.

Enfaticamente, Stam (2016) aponta para a necessidade de perceber os gestos e a produção vocal dos aprendizes de L2, a fim de se ter uma configuração completa de suas conceptualizações em L2. Portanto, rumo a uma melhor compreensão do processo de SLA, da proficiência linguística do aprendiz e do ensino de L2, os gestos revelam sua importância, como destaca Stam (2014). Desse modo, a investigadora e defensora da perspectiva multimodal, Stam, propõe uma mudança de paradigma em linguística, ao reivindicar a inclusão dos gestos nas pesquisas sobre SLA e ensino de L2. Nessa conjuntura, no processo de aquisição do inglês como L2, aprendizes apresentam mudanças no padrão de pensamento sobre movimento, linguística e gestualmente, conforme sua proficiência na língua inglesa aumenta, à luz da perspectiva que considera gestos e produção vocal como um sistema único integrado (Stam, 1998, 2010, 2014, 2016).

Stam e Tellier (2022) indicam que, a despeito de haver um interesse crescente com relação aos gestos na aquisição e ensino de L2 por parte de vários pesquisadores, o tópico dos gestos e sua relevância na compreensão de SLA ainda não é levado em consideração na maioria dos estudos dominantes e convencionais sobre SLA, os quais têm como foco principal a análise da produção vocal, concebendo os gestos como periféricos no processo de aquisição e ensino. Ademais, as autoras ressaltam que os gestos desempenham um papel forte e valioso no ensino-aprendizagem de L2, pois a linguagem verbal representa apenas a metade da figura, que dá acesso ao pensamento verbal; a outra metade, representada pelos gestos, provê acesso ao pensamento imagético, podendo ser o meio mais eficiente de comunicação, especialmente quando há assimetria relativa à proficiência linguística entre o aprendiz e o professor(a). Para as referidas autoras o processo de ensino-aprendizagem de L2 está interligado e pode ser considerado como os dois lados de uma mesma moeda; ambos aprendiz e professor(a) usam gestos na interação; o primeiro para a elaboração de seu discurso e o segundo para a compreensão de seu discurso pelos aprendizes. Nesse sentido, abordaremos mais consistentemente a temática dos gestos na aquisição de L2, mais adiante, em seção ulterior.

Isto posto, podemos observar que a aquisição de segunda língua é um fenômeno extraordinariamente complexo e multifacetado (Ellis, 1994; Atkinson, 2011), cujo campo de estudo é caracterizado por uma multiplicidade de teorias (Ellis, 1994)

e beneficiado pela multiplicidade de perspectivas, teorias e metodologias de pesquisa (Ellis, 2008). Ademais, a diversidade de abordagens e controvérsias constituem sinais da força da área e consequência inevitável da tentativa de compreender tal fenômeno (Ellis, 2008), o qual é como um prisma que apresenta imagens variadas de acordo com o ângulo a partir do qual é visto e a luz dirigida a ele, trazendo como resultado, ao estar de certa forma interligados, diferentes perspectivas da mesma entidade, conforme Ridge (2013).

Dessa forma, Atkinson (2011) esclarece o fato de que nenhuma única perspectiva teórica é capaz de permitir o entendimento adequado da aquisição de L2, havendo, destarte, para todas as várias perspectivas, a necessidade de engajamento de umas com as outras, de diálogo, de descoberta sobre como elas se relacionam, diferem, complementam-se, sobrepõem-se, contradizem-se, informam-se, isto é, como as diversas teorias podem, via comparação e contraste, guiar-nos em direção a uma compreensão mais rica e multidimensional do processo de aquisição de L2. Nesse cenário, a diversidade é a base, como explana Atkinson (2011), cabendo-nos mobilizar esforços para colocar as diversas abordagens em engajamento e interação em prol da conquista de progresso na área.

Assim, a ciência do caráter multiforme do sistema de SLA subjaz a nossa visão com relação ao tema, a qual é corroborada pela concordância com as demandas de pressupostos teóricos diversos a fim de dar conta de explicar a complexidade de fenômenos em SLA, destacando a imprescindibilidade da inclusão de um viés multimodal para análise da linguagem, especificamente, o estudo dos gestos na vereda da aquisição de L2.

À continuação, na seção seguinte, passamos ao tópico de atenção conjunta, aspectos teóricos pertinentes e relações, elencando os principais expoentes da área.

2 ATENÇÃO CONJUNTA: ASPECTOS TEÓRICOS E RELAÇÕES

Nesta seção, explicitaremos e discutiremos premissas sobre a atenção conjunta, sua relação com a multimodalidade e a aquisição de L1 e L2, bem como sua interrelação com os gestos, sobre os quais, elencaremos estudos relacionados à sua ligação com a produção vocal, e a seu papel como recurso multimodal na aquisição e desenvolvimento da L1 e L2, na modalidade oral.

Dentre os teóricos que investigam a atenção conjunta encontram-se, em âmbito internacional, Bruner (1974; 1983); Tomasello (1988; 1999; 2009; 2019); Tomasello e Farrar (1986); Tomasello e Todd (1983); Tomasello e Kruger (1992); Tomasello e Carpenter (1995; 2000); Carpenter; Nagell e Tomasello (1998) e Baldwin (1995), dentre outros, que compõem a gama de pesquisadores que norteia a nossa pesquisa na área de atenção conjunta e aquisição de linguagem, aportando trabalhos investigativos sobre a atenção compartilhada entre bebês e adultos, dirigida a elementos ou eventos externos.

No tocante à multimodalidade e atenção conjunta, há contribuições de Turner (2017) e Gabouer *et al.* (2020). Em âmbito nacional, elencamos empreendimento investigativo de Cavalcante e Ávila-Nóbrega (2012) sobre a emergência das instâncias multimodais em contextos de atenção conjunta em situações naturalísticas de duas díades mãe-bebê. Especificamente sobre atenção conjunta e referência linguística, destacamos publicação de Cavalcante e Costa Filho (2013), e Costa-Filho (2016; 2017; 2021); como também estudos de Aquino e Salomão (2009) sobre atenção conjunta e cognição social infantil. Ampliando o arcabouço de contribuições teóricas, incluímos em nosso estudo a pesquisa de Ávila-Nóbrega (2009) sobre os gestos, atenção conjunta e aquisição de linguagem; e a tese de doutorado de Melo (2015) referente à temática de atenção conjunta entre professoras e crianças em processo de aquisição da linguagem. A esse repertório teórico somam-se estudos investigativos de Cavalcante e Fonte (2016), Cavalcante (2018) e Cavalcante *et al.* (2020), os quais respaldarão os argumentos teóricos pertinentes em nosso estudo.

O conceito de Atenção Conjunta diz respeito ao foco compartilhado de dois ou mais indivíduos em um objeto ou um evento/acontecimento, relação dita triádica, conforme Tomasello e Todd (1983); Tomasello (1988). De acordo com os referidos teóricos, um acontecimento de atenção conjunta refere-se ao alinhamento de atenção devido a uma pista fornecida por um iniciador, o qual é acompanhado por um ou mais

interlocutores, como anteriormente pontuado. Assim, os comportamentos de atenção conjunta são desenvolvidos na primeira infância, constituindo um processo que emerge na rotina da criança a partir dos nove meses de idade e, por volta dos quinze meses, já está consolidado (Costa-Filho e Cavalcante, 2013, p. 143), e a habilidade de se engajar em cenas de atenção conjunta precocemente na vida torna-se crucial para o desenvolvimento da linguagem (Tomasello e Todd, 1983; Tomasello, 1988). Sob esse aspecto, esclarecemos que o presente estudo inclui crianças em faixa-etária superior aos 18 meses, as quais vão construindo seus caminhos de inserção na linguagem (L1 e L2- para os participantes de 1 a 3 anos; e L2- para os participantes de 3 a 5), sendo a nossa concepção de atenção conjunta identificada como a estância que possibilita o reconhecimento, o desenvolvimento, e a aquisição da referência linguística pela criança. Nesse caso, o processo de consolidação da referência linguística ocorrerá com crianças maiores de 3 anos e será sustentado pelos diferentes formatos de atenção conjunta, em consonância com proposições de Costa-Filho e Cavalcante (2013).

Tomasello (2019), em sua obra “Origens Culturais da Aquisição do Conhecimento Humano”, destaca a incidência de comportamentos de atenção conjunta observados em crianças de nove meses, o que, segundo o próprio autor, propiciou a identificação de uma emergente compreensão pelas crianças do outro enquanto agente intencional semelhante a elas e com o qual seriam capazes de consolidar interações sociais triangulares, cujo foco atencional mútuo a um objeto ou evento externo, poderia ser acompanhado, dirigido ou compartilhado. Nesse caso, a despeito do valor que postulados da teoria Tomaselliana e de outros autores, bem como Kwisthout *et al.* (2008), representam enquanto contribuição para a ciência, a sua dimensão de intencionalidade é colocada em xeque por Ávila-Nóbrega (2017), em estudo, no qual apresenta a noção de crianças como sujeitos atencionais que interagem dinamicamente com coespecíficos atencionais em instâncias colaborativas de atenção conjunta e engajamento conjunto.

Nesse sentido, o autor elenca o termo ‘atencionalidade’, por dar maior representatividade a suas proposições e revalida o entendimento de que os interagentes no jogo social colaborativo são dotados de intenções e propósitos, podendo haver genuína possibilidade de uma interpretação por parte das crianças com relação às intenções do outro, no entanto, argumenta a incerteza no reconhecimento da verdadeira e clara percepção das crianças com relação às ações

intencionais do outro, seu parceiro interativo, especialmente pela natureza dinâmica da linguagem, o que, conforme retrata Melo (2015), pressupõe ocorrência também de ações espontâneas e a emergência de comportamentos e movimentos multimodais.

Na concepção e explanação de Kwisthout *et al.* (2008), as três fases de atenção conjunta diferem na forma como a atenção conjunta é iniciada, sendo a atenção de verificação referente ao compartilhamento natural de atenção sem um iniciador claro e definido; a atenção de acompanhamento envolve o bebê acompanhando a atenção do outro a um objeto ou ator (3ª parte); e situação de atenção direta engloba o bebê dirigindo a atenção do (a) cuidador (a) a um objeto ou ator (3ª parte).

Em investigação sobre crianças de nove a quinze meses, Carpenter, Nagel e Tomasello (1998) identificaram os três tipos ou habilidades de atenção conjunta: 'Atenção de Verificação' (*Check Attention*); 'Atenção de Acompanhamento' (*Follow Attention*) e 'Atenção Direta' (*Direct Attention*). O referido estudo versa sobre a capacidade de bebês, por volta do primeiro ano de vida, de apresentar comportamentos, os quais indicam um novo entendimento emergente do outro enquanto ser intencional, cuja atenção pode ser compartilhada, seguida, e dirigida de formas diversas. Ao analisarem a emergência inicial das habilidades sócio-cognitivas de bebês e como estas habilidades relacionam-se umas com as outras em termos de desenvolvimento, os autores constataram um padrão de emergência confiável- os bebês progrediram desde o compartilhar ao seguir e até o dirigir o comportamento e a atenção do outro; assim como, disponibilizaram esses resultados mediante esquema com imagens. Abaixo, elencamos duas figuras [figura 2- original da obra, a qual foi extraída de Tomasello (1999), com autoria de Carpenter, Nagell e Tomasello (1998); e figura 3- tradução para o português do texto em inglês da figura 2], como se pode apreciar, a seguir:

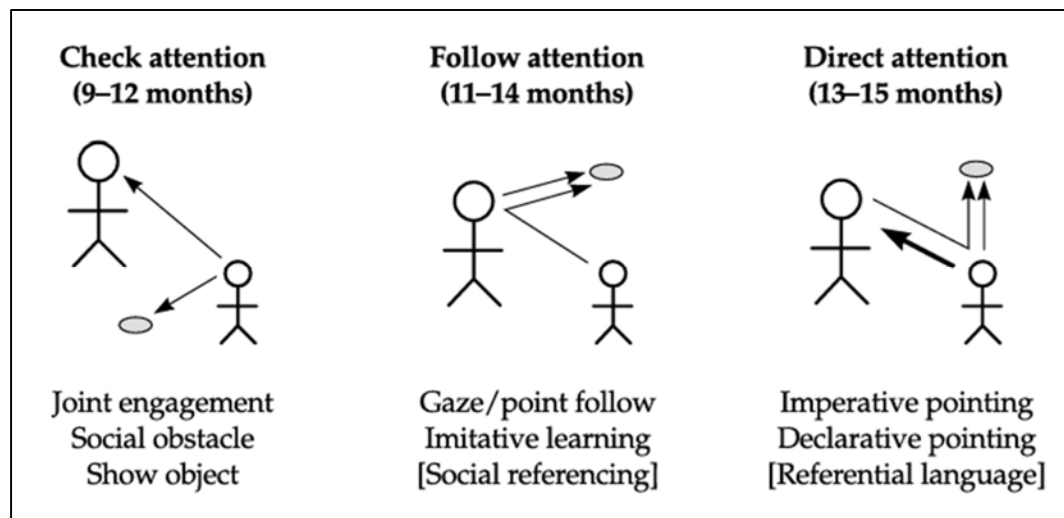


Figura 2: Three main types of joint attentional interactions and their ages of emergence

Fonte: Carpenter, Nagell e Tomasello (1998); Tomasello (1999).

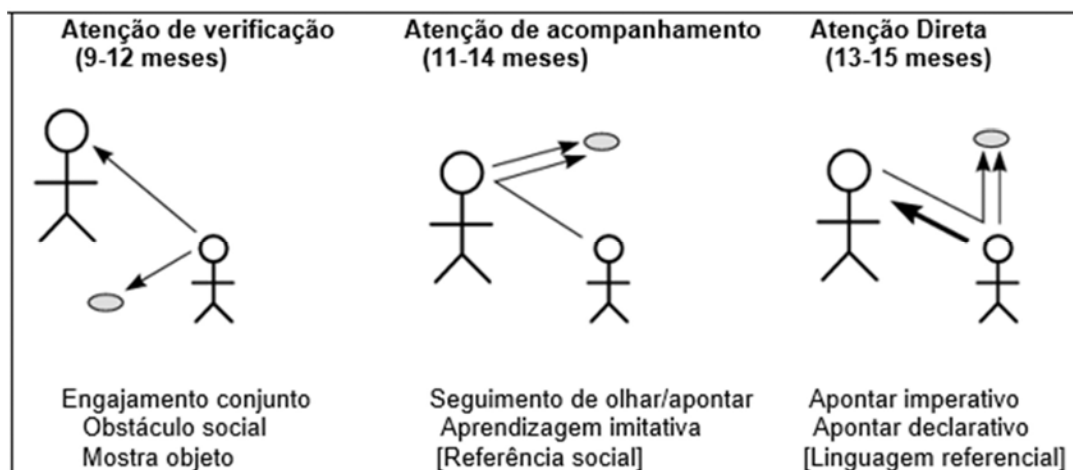


Figura 3: Três principais tipos de interações de atenção conjunta e as idades de sua emergência

Fonte: a autora [tradução do texto original de Carpenter, Nagell e Tomasello (1998); Tomasello (1999)].

Pensando em entender o mecanismo dos processos de atenção conjunta, Kwisthout *et al.* (2008) investigaram esses mecanismos por meio de simulações com jogos de linguagem e identificaram que, ao adicionar componentes que imitavam os estágios de atenção conjunta presentes no desenvolvimento precoce infantil - atenção de verificação, atenção de acompanhamento e atenção direta, o desempenho dos indivíduos aumentou consideravelmente; particularmente, as taxas de desempenho aprimorado referentes aos mecanismos atencionais do indivíduo tiveram a mesma ordem que a emergência desses mecanismos no desenvolvimento dos bebês. Desta feita, a partir dos resultados, os autores sugerem que tanto a evolução da linguagem como os mecanismos de atenção conjunta teriam se desenvolvido coevolutiveamente.

Orientando-nos por esse viés, percebemos, conforme destacam os autores (2008), que a habilidade dos participantes de engajar-se em circunstâncias interativas de atenção conjunta é um importante requisito para que haja uma conversa inteligível e bem sucedida, em que as partes possam entender-se mutuamente; inclusive, levar em consideração que a habilidade de bebês e crianças de compartilhar atenção com um adulto a respeito de uma terceira parte ou objeto representa um passo muito importante em seu desenvolvimento linguístico. Mais ainda, a habilidade de estabelecer atenção conjunta pode ser um prerequisite fundamental para a evolução da linguagem (Kwisthout *et al.*, 2008, p. 155).

Nossa investigação segue os caminhos da perspectiva multimodal de funcionamento da linguagem, cujos teóricos, a exemplo de Fonte (2011; 2014) e Barros *et al.* (2014), defendem uma concepção centrada na coparticipação dos gestos no processo de aquisição da linguagem, em estreita correlação com a fala, ao integrar uma matriz cognitiva única (Butcher; Goldin-Meadow, 2003; Kendon, 2000; 2004; McNeill, 1985; 1992; Fonte, 2011; 2014; Cavalcante e Fonte (2016); Cavalcante, 2018), interligando-se, essencialmente, ao desenvolvimento da linguagem (Goldin-Meadow, 2009). Segundo concepção de McNeill (1992), a fala é linear no tempo e associa-se aos gestos de forma simultânea. Nessa dinâmica, os falantes combinam produções de fala e expressões gestuais em um único plano de ação, de acordo ao que postula Kendon (1997); ou seja, realizam movimentos corporais ao envolverem-se em atos de fala ou produção de enunciados (Kendon, 2017).

No que tange aos gestos e sua relevância em aquisição da linguagem, Fonte e Cavalcante (2016) destacam o papel da gesticulação para a produção vocal, em sua função de co-partícipe, auxiliando a fluência verbal, impulsionando a produção da linguagem oral e facilitando a reorganização linguística por parte do falante. Outro estudo de Cavalcante (2012) traz resultados indicadores de aliança entre as holófrases e os primeiros usos de gestos na infância, o que nos permite observar a emergência de emblemas e pantomimas. Nesse sentido, em uma abordagem multimodal, estudos sobre a sincronia gestuo-vocal nas interações entre adultos e crianças em processo de aquisição da linguagem de Barros (2012), em sua proposição referente ao contínuo vocal composto por balbucio, jargão, holófrases e blocos de enunciado⁷, guiarão nossos passos no percurso.

⁷ Os referidos componentes do funcionamento vocal serão explicitados em seção ulterior.

Em termos de classificação gestual, Kendon (1996) propôs e discutiu possibilidades de configurações gestuais, as quais embasam as diferentes ocorrências de gestos em nossa pesquisa, a saber: (a) Gestos produzidos sozinhos; (b) Gestos em coocorrência com a produção vocal; (c) Gestos usados em alternância com a produção vocal; (d) Gestos combinados com a produção vocal (gesticulações). A partir dessa caracterização gestual, Kendon (1996) elaborou uma tipologia composta por: (i) Gesticulação; (ii) Gestos preenchedores; (iii) Emblemas; (iv) Pantomima; e (v) Sinais. À referida categorização tipológica de Kendon (1996), McNeill (1982) chamou ‘*Continuum* de Kendon’ (Kendon’s *Continuum*) e, embasando-se nela, caracterizou as gesticulações e os gestos preenchedores em um esquema que inclui quatro dimensões gestuais, como segue: (I) gestos icônicos; (II) gestos metafóricos; (III) gestos dêiticos; e (IV) gestos ritmados. Cada uma das categorias gestuais listadas será abordada em seção posterior.

Em linhas gerais, no tocante aos gestos, uma pesquisa, realizada em Portugal, de Sequeira (2016), traz resultados que indicam que todos os participantes produzem os tipos de gesto em análise (dêiticos, icônicos, e o gesto convencional - dá). No estudo, o tipo mais recorrente é o gesto de apontar, sendo a ordem de emergência gestual observada, o gesto convencional-dá, seguido do mostrar, recusar, pedir, apontar e finalmente os gestos icônicos.

No próximo tópico, discutiremos os estudos sobre atenção conjunta, multimodalidade e aquisição de linguagem (L1 e L2), atenção conjunta e aquisição de L2, e concluímos com o tópico de gestos na aquisição de L2, com as respectivas produções multimodais abrigadas em cenas de atenção conjunta bilíngue, como segue:

2.1 Atenção conjunta, multimodalidade e linguagem

Em se tratando de atenção conjunta e linguagem, as contribuições de Bruner (1974) e Tomasello (1999; 2019) são inegáveis e compõem um robusto lastro teórico basilar para a fundamentação de nossa pesquisa.

Um estudo piloto conduzido por Bruner (1975) sobre a regulação de atenção conjunta e atividade conjunta em contexto de reciprocidade entre mãe e bebê é discutido em sua obra “*The Ontogenesis of Speech Acts*”; nela o autor enfatiza o ritual na brincadeira mútua como um veículo para o entendimento do desenvolvimento de

estruturas formais da linguagem. O autor caracteriza a atenção conjunta como uma relação triádica no âmbito da aquisição da linguagem.

Tomasello (2019) traz a mesma noção de atenção conjunta enquanto interação social triádica entre um adulto, uma criança e um objeto ou evento, porém há divergências conceituais e de funcionamento desses episódios, quanto ao período de da capacidade de engajamento na atenção conjunta. Para Tomasello, a criança a partir dos 9 meses está apta e tem condições de ter participação efetiva nas interações triádicas, em cenas de atenção conjunta, enquanto que um bebê de 6 meses terá capacidade apenas para estabelecer interações diádicas, seja com um adulto ou com um objeto. Por outro lado, contrapondo-se a esses preceitos, Bruner (1975) aponta que aos 6 meses o bebê já dispõe de habilidades para atuar em cenas de atenção conjunta como parceiro de interação, não havendo a necessidade de compreensão da intencionalidade de outros parceiros interativos, o que para Tomasello é imprescindível no estabelecimento de atenção conjunta.

Um estudo nacional sobre atenção conjunta na perspectiva multimodal da linguagem foi realizado por Melo (2015), conforme anteriormente mencionado, foca na análise de cenas de atenção conjunta entre professoras e crianças em processo de aquisição de L1, havendo a identificação de duas novas formas de atenção conjunta: a 'atenção redirecionada' e a 'atenção coletiva/colaborativa'. De acordo com a autora, a partir da 'atenção redirecionada' a criança é capaz de redirecionar a atenção que estava em um primeiro objeto para outro segundo objeto, sem perder de vista o primeiro na mesma situação interativa em cena de atenção conjunta. Já na 'atenção coletiva/colaborativa', a criança permanece atenta, colaborando com a manutenção de uma relação triádica que pode ser composta de um ou dois adultos e uma criança e/ou de seus pares.

Em estudo recente de Gabouer (2021), são traçadas duas perspectivas amplas de pesquisa, relatos sociais e associativos, sobre o que de fato constitui a atenção conjunta. Nesse caso, os resultados mostraram que os pais faziam uso de várias pistas multimodais para iniciar cenas de atenção conjunta com os filhos. Ademais, Peeters; Özyürek (2016), em estudo investigativo intitulado "*This and that revisited: A social and multimodal approach to spatial demonstratives*", obtiveram resultados que sugerem que os demonstrativos são melhor compreendidos em um relato empírico, social e multimodal que considere a referência demonstrativa como uma ação conjunta.

Um estudo de Murgiano *et al.* (2021) traz contribuições para a área com evidências que sugerem que pistas, além de fala e sinais, as quais estão presentes em contextos interativos face a face, contribuem para a aquisição de linguagem e o seu processamento, devendo a linguagem ser investigada como um fenômeno multiplex- o qual prevê formas multiplex/multimodais de comportamentos associados à linguagem em uso, e dependente de contexto, ao buscar um relato completo de como a linguagem tem evoluído e como é aprendida e usada no mundo real.

Nesse cenário, um estudo interessante e recente é o de Churchill (2022), que traz resultados sobre a interação promovendo sintonia atencional em pesquisa realizada com crianças em sessões de aulas de piano. O teórico (2022) traz, em sua obra "*The education of attention in enskillment*" o conceito do termo '*enskillment*', que, segundo Woods (2021), diz respeito à noção de que aprender é inseparável do fazer e do lugar; ou seja, o que se aprende não é um volume de conhecimento transmitido de forma passiva para dentro da mente, mera recipiente de um ser autorizado a fazê-lo, pelo contrário, afirma o autor (2021), aprender é um estado de alerta (atenção) profundo e progressivo, imbuído de ações corporificadas, no qual indivíduos aprendem a se autorregular por irem se tornando cada vez mais responsivos às características das pessoas e do meio ambiente, 'olhando, ouvindo e sentindo'.

Estudo de Kontogiorgos *et al.* (2018) objetivou investigar os diferentes tipos de olhar social em contexto que os autores chamam de 'interação situada', trazendo como resultado que o estudo proporciona aos pesquisadores a possibilidade de explorar os comportamentos multimodais, multiparticipes de trocas de turno durante a interação, sendo que a fortaleza da investigação reside nas ricas anotações e a variação nas dinâmicas de conversação.

Todisco *et al.* (2021), ao analisarem o olhar, os gestos de apontar e as produções verbais no que consideram episódios dêiticos (foco nos gestos dêiticos), durante sessões de leitura, em relações triádicas e semi-naturalísticas, entre crianças italianas (1,8 – 2,7 anos) e suas cuidadoras, reportam três novos achados em sua pesquisa; o primeiro é que a comunicação dêitica é precedida e acompanhada de atenção compartilhada sobre um objeto, e apenas às vezes acompanhada de atenção não-conjunta. Na segunda, observou-se que as crianças são sincronicamente multimodais (comunicando informação via fala, gestos de apontar e olhar) em suas comunicações dêiticas. A terceira tem a ver com a forma de comunicação dêitica utilizada que não se relaciona à complexidade de estruturas linguísticas da amostra.

Murillo *et al.* (2018), em sua obra "*Changes in the synchrony of multimodal communication in early language development*", abordam a sincronia nos chamados comportamentos comunicativos multimodais, os quais, em seu caso de pesquisa, tendem a diminuir com a idade, com uma proporção diferente de sobreposição de elementos constituintes (gesto, fala) em determinadas faixas de idade. Por exemplo, em seu estudo, os autores verificaram que a fase gestual de 'golpe', em inglês '*stroke*', com vocalização parecia estar relacionado ao desenvolvimento lexical em um período posterior a três meses. A título ilustrativo, outro resultado de investigação de Murillo e Casla (2021) revela que a frequência de gestos representacionais multimodais em idades específicas parece estar relacionada de forma positiva a medidas independentes de vocabulário e desenvolvimento morfossintático.

Ademais, em cenário de estudos (como "*Child Robot Interactions for Second Language Tutoring to Preschool Children*" de Vogt *et al.*, 2017), que envolvem robótica no campo da Inteligência Artificial (IA) em aquisição multimodal de L1 e L2 a partir de cenas de atenção conjunta, os recursos multimodais mobilizados pelos partícipes da interação favorecem a construção de uma série de características de *design* para a performance linguística multimodal de robôs visando à obtenção de adaptabilidade social e desenvolvimento de competências comunicativas para, além de interagir com seres humanos, desempenhar tarefas de acordo com o seu papel específico designado em situações de interação. Nessa vereda, Stukenbrock (2020) investiga a referência dêitica e a atenção conjunta, bem como o papel do olhar nesse cenário. A autora propõe um modelo que engloba o monitoramento e o seguimento do olhar, vislumbrando que a adaptabilidade do estudo à referência e atenção conjunta, comunicação mediada por tecnologia e HRI – interação humano-robô possa ser avaliada em estudos futuros.

Morgenstern e Beaupoil (2010) demonstraram que os detalhes temporais do comportamento atencional humano são essenciais para o entendimento de expectativas humanas relativas à atenção conjunta, na interação que eles chamam de 'HRI- human robot interaction'; além disso, apontam que, em havendo alguma falha no processo, há chances de que os humanos sejam impelidos a agir de forma não natural, conforme explicitado em sua obra '*Investigating multimodal real-time patterns of joint attention in an hri word learning task*'.

Nacionalmente, com relação a publicações sobre atenção conjunta em aquisição de linguagem na perspectiva multimodal, encontramos um volume

considerável de estudos científicos na região Nordeste do país. Em Recife/PE, destacamos, além de estudos de Fonte (2011) sobre o funcionamento da atenção conjunta na interação de uma mãe com o seu filho cego, em processo de aquisição da linguagem, artigo de Ávila-Nóbrega e Cavalcante (2012) sobre a aquisição da linguagem em contextos de atenção conjunta; e estudo investigativo de Costa Filho e Cavalcante (2013), e Costa-Filho (2016; 2017; 2021) sobre o papel da atenção conjunta na referência linguística na interação; ainda, indicamos Souza (2016), quem analisou o processo de atenção conjunta entre irmãos em aquisição da linguagem, elucidando a contribuição dos elementos multimodais em prol do engajamento entre essas crianças irmãs nas interações para a aquisição da linguagem; também Lira (2021), cuja pesquisa trata da relação entre práticas pedagógicas multimodais e a importância das cenas de atenção conjunta para aquisição da linguagem; e Barros (2024), quem aborda questões da atenção conjunta digital na aquisição da linguagem.

Especificamente no estado da Paraíba, há um nicho de pesquisadores que se dedicam ao tema; dentre eles, Cavalcante (2009), quem ressalta a participação de bebês e crianças em interações multimodais desde muito cedo e sugere que os elementos multimodais contribuem para o engajamento nas interações, sendo relevantes, de acordo com Ávila-Nóbrega e Cavalcante (2012), para o estabelecimento de cenas de atenção conjunta; estimulando o desenvolvimento linguístico, segundo Holanda *et al.* (2023); auxiliando e fomentando a fala e ampliação de vocabulário, conforme Quirino e Melo (2017); favorecendo a consolidação de noções de referência linguística, na visão de Costa Filho e Cavalcante (2013); bem como, a elucidação de manifestações interativas por Rodrigues-Leite *et al.* (2013), através do olhar, dos gestos e das holófrases, que, por sua vez, ajudam na consolidação da produção gestual, inclusive, ampliando e variando sua emergência, como defende Cavalcante (2012).

Em mais produções científicas paraibanas, Barros (2012); Cavalcante e Cavalcanti (2021), colocam que, no início de seu processo aquisicional, em contexto social interativo, a criança manifesta dificuldades para produzir os sons da fala, os quais partem desde a emergência natural de suas capacidades fonéticas, articuladas a uma interface de percepção e produção linguísticas, que orientam a criança rumo à aquisição da linguagem. No tocante ao funcionamento vocal, Barros (2012) propõe uma tipologia, a qual chama 'contínuo vocal', composta por: (a) balbucio vocálico-composto pelo som de vogais; (b) balbucio silábico- caracterizado pela produção de

sílabas formadas, tipicamente, por uma consoante e uma vogal, por exemplo (ma, da, ba); (c) jargão- quando o contorno entoacional se prolonga a uma cadeia de sílabas ou um longo fragmento formado por sílabas ininteligíveis; (d) holófrases- produção com presença de estruturas predicativas nas quais, um dos termos é verbal e o outro acessado no contexto linguístico mais amplo, por meio de gestos corporais (olhar, o apontar dêitico, etc.); e (e) blocos de enunciado- produção de enunciados completos; momento em que a criança já tem capacidade de fazer pedidos, perguntas e dar respostas mais longas com significado completo, superando os enunciados holofrásticos.

Na linguagem da primeira infância, a criança faz uso de holófrase- enunciado de uma única palavra usado para expressar uma ideia complexa (Scarpa, 2009, p. 187), sendo esses primeiros enunciados os condutores da inserção da criança em sua língua materna, como ressalta Scarpa (2001). Nesse cenário, consoante postulado de Scarpa (2009), contudo, a questão dos enunciados de uma única palavra ainda são desafiadores para a área de aquisição da linguagem, porquanto, a autora destaca que o uso das holófrases implica, por parte da criança, conhecimento sintático, semântico ou pragmático, projetado nos enunciados. Ainda, Cavalcante e Cavalcanti (2021) asseveram que a classificação supra citada possibilita a compreensão do funcionamento da produção vocal infantil, ao adquirir a linguagem, facilitando, portanto, a integração dessa produção com os gestos, os quais podem facultar uma maior compreensão da fala a partir do contexto em que estão inseridos.

Sob a ótica da multimodalidade, as produções vocais e gestuais constituem a matriz da linguagem e encontram-se incorporadas em um sistema integrado de significação (Kendon, 1982; 1996; 2000; McNeill, 1985; 1992; 2000; Butcher; Goldin-Meadow, 2003; Cavalcante, 2009; Fonte *et al.*, 2014), portanto são inseparáveis, contribuindo para a produção de sentido nas relações interativas entre os sujeitos (Cavalcante *et al.*, 2016). Nesse domínio, Kendon (1996) categoriza os gestos em:

- a. Gestos usados sozinhos (emblemas): servem como enunciados por si só, com tendência a assumir formas convencionalizadas culturalmente; as comunidades de falantes possuem seu próprio repertório dessa configuração;
- b. Gestos em coocorrência com a produção vocal: compõem enunciados orais, sendo os mais frequentes;

- c. Gestos usados em alternância com a produção vocal: servem como um enunciado separado; aparecem imediatamente depois que o falante conclui a sua produção oral e podem completar espaços de enunciados inacabados da fala;
- d. Gestos combinados com a produção vocal (gesticulações): usados de várias formas, assumindo um papel significativo como elemento do enunciado.

Dessa categorização, Kendon (1996) criou uma tipologia formada de:

- i. Gesticulação – tipo gestual usado mais frequentemente no cotidiano e compreende muitas variações e usos; produz-se, preferencialmente, com braços e mãos, e, possivelmente, com cabeça, pernas e pés;
- ii. Gestos preenchedores – integram a oração e ocupam um espaço nela, completando uma lacuna que preenche um espaço gramatical;
- iii. Emblemas – sinais convencionalizados; são culturalmente específicos e têm formas e significados padronizados, variando a depender da região/comunidade de uso;
- iv. Pantomima – gesto ou sequência de gestos que comunicam uma sequência narrativa; sua produção exclui a fala;
- v. Sinais – o léxico de uma língua de sinais.

McNeill (1992; 1996; 2006; 2016) propõe a categorização de gestos de Kendon em dimensões gestuais, referindo-se a essa categorização como ‘*Continuum* de Kendon’ (Kendon’s *Continuum*), tomando-a por base a fim de caracterizar as gesticulações e os gestos preenchedores em uma estrutura composicional que inclui quatro dimensões gestuais (o quarteto), como se vê, a seguir:

- (I) Gestos dêiticos - produções gestuais que demonstram, dirigem e indicam, as quais podem ser representadas pelo gesto de apontar com a cabeça, o queixo, o dedo indicador ou, também, outra parte do corpo;
- (II) Gestos icônicos - representam objetos ou ações;
- (III) Gestos metafóricos - produções ilustrativas de elementos abstratos;
- (IV) Gestos ritmados - segmentos que acompanham o ritmo da fala, marcando a sua pulsação, em batida/cadência ritmada.

Na visão de McNeill (2005); McNeill e Duncan (2011) os gestos integram-se à fala, sendo componentes, e não apenas meros acompanhamentos ou ornamentos desta. Ao falar, mobilizamos rosto, mãos e voz conjuntamente em complexas orquestrações (Kendon, 1972; 1980; 2004). Nesse viés, uma abordagem da linguagem, multimodalmente orientada, segundo Kendon (2011), permitirá o nosso entendimento a respeito de ações corporais mobilizadas, concomitantes às produções vocais e sobre por que falar é sempre uma forma de ação multimodal. Ademais, os gestos são como uma janela para a mente, segundo Cook, Yip e Goldin-Meadow (2012), podem afetar a forma de pensamento e raciocínio, servindo como uma ferramenta para profissionais da educação, pesquisadores e aprendizes.

Mais ainda, o potencial dos gestos para mudar as formas de pensamento permite a ampliação de seu domínio de uso, possibilitando a alteração do ritmo e do curso da aprendizagem e do desenvolvimento (Goldin-Meadow, 2009), uma vez que concatenam-se estreitamente e profundamente com a fala, em tempo, significado e função (Abner, Cooperrider e Goldin-Meadow, 2015). Novack e Goldin-Meadow (2015) ressaltam que os gestos não só refletem a compreensão de um problema pelos alunos, mas também podem mudar o curso do entendimento (Novack; Goldin-Meadow, 2015, p. s/n).

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

Com o intuito de fortalecer os vínculos teóricos que embasam a pesquisa, elencamos, as autoras Santos *et al.* (2017) que, em sua obra intitulada ‘Linguagens de Crianças em Interações Sociais de Atenção Conjunta’, abrem debate em torno das múltiplas formas de linguagens utilizadas, em contextos sócio interativos de atenção conjunta, por crianças entre os dois (2) e os três (3) anos de idade que frequentam instituições de educação infantil, identificando e reconhecendo as significações, possíveis e múltiplas interpretações das crianças ao usar as linguagens, na interação como o outro (criança ou adulto), podendo ser a fala alavancada, estimulada não apenas pelo uso de outras linguagens, mas também pelo importante papel do ‘outro’ no fomento ao uso de linguagens, a partir de fase precoce de desenvolvimento.

No cenário internacional, em linhas gerais, no tocante aos gestos, contemplamos pesquisa de Sequeira (2016), realizada em Portugal, a qual traz resultados indicativos de que todos os participantes produzem os tipos de gesto em análise (dêiticos, icônicos, e o gesto convencional - dá). No estudo, o tipo mais recorrente é o gesto de apontar, sendo a ordem de emergência gestual observada, o gesto convencional-dá, seguido do mostrar, recusar, pedir, apontar e finalmente os gestos icônicos.

No âmbito das relações interpessoais, Guerreiro (2020) traz a linguagem não-verbal como um elemento essencial para a comunicação; acrescentando que as nossas ações não-verbais são acessíveis, sendo por meio delas que conseguimos expressar nossas ideias mais adequadamente e adequar o discurso ao contexto no qual se está inserido. Guerreiro (2020) indica que a linguagem gestual constitui o processo de interação humana que faz uso dos gestos como manifestação comunicacional. Ainda, segundo o autor, os gestos podem acompanhar, reforçar, complementar a produção vocal da linguagem e, inclusive, apresentar-se em oposição aos enunciados orais.

Em sua rica seara de estudos em Educomunicação, Guerreiro (2018, 2020) traz a noção de um polinômio representativo de inclusão: Educomunicação= Educação + Comunicação/TIC + Cultura + Pedagogia comunicacional, o qual trata da interrelação entre a educação e a comunicação, sendo ambas recíproca e indissociavelmente implícitas uma na outra e, simultaneamente, tendo a cultura e a pedagogia comunicacional nelas consubstanciadas, em uma simbiose de valores humanos e de cidadania promotora do coevolutivo desenvolvimento humano e do progresso em geral (Guerreiro, 2020, p. 91).

No contexto supra elucidado, Guerreiro (2020) aborda a comunicação verbal como sendo um processo de interação humana que acontece por meio da produção vocal, oralidade, sendo esta um aspecto da comunicação verbal. A este respeito, o autor (2020) define a comunicação oral como um processo interlocutivo/intersociocomunicacional, o qual viabiliza o estabelecimento da comunicação interpessoal nas relações presenciais ou à distância, por meio da emissão vocal de discursos associados a expressões paraverbais e não-verbais, objetivando equacionar aspectos da comunicação e da interação a fim de alcançar a intercompreensão de evidências relacionadas à sociocomunicabilidade, por exemplo, ao manter o foco na conexão entre linguagem não-verbal e as formas a serem

estabelecidas nos processos sociais, e como se dá a integração do verbal com o não-verbal na comunicação interpessoal e organizacional.

Ainda em plano global, sabendo-se da relevância da pesquisa de Morgenstern e Beaupoil (2015), cujos achados apontam em direção a modalidades visuais e auditivas combinadas, primeiro em uma tentativa comunicativa e depois usadas com funções mais específicas, que reforçam-se e complementam-se mutuamente; ademais, considerando-se que, em relação à atenção visual coordenada entre pais e crianças, o funcionamento se dá a partir de um padrão de comportamento sensorio motor que dá lugar a cenas de atenção conjunta, segundo resultados de Chen e Smith (2017), em artigo intitulado “*Multiple sensory-motor pathways lead to coordinated visual attention*”, podemos acreditar, sólida e veementemente, que nossa vereda de estudos é válida, fértil e de horizonte frutífero, especialmente por idealizar a transposição de resultados relevantes sobre atenção conjunta e aquisição da linguagem das pesquisas, em nível global, à área de interesse particular de nossa pesquisa, que é a atenção conjunta na aquisição, indubitavelmente multimodal, de L2, como veremos na próxima seção.

Na próxima subseção, abordamos pressupostos de atenção conjunta e aquisição de L2, elencando o estado da arte dos estudos na referida área.

2.2 Atenção conjunta e L2

Na presente seção, preliminarmente, versamos sobre estudos investigativos que entrelaçam saberes referentes à atenção conjunta e à aquisição de L2, estabelecendo uma conexão com teorias sobre a noção de L2 e bilinguismo. Em seguida, exibimos o estado da arte das pesquisas sobre o tema.

Nesse sentido, Atkinson *et al.* (2007) abordam a importância do ‘alinhamento’ na aquisição, validando sua essencialidade para o desenvolvimento de L2. Em investigação, os autores consideraram a noção de ‘alinhamento em ação’, cujo foco residiu em atividade de uma estudante japonesa e seu tutor, ao estudarem inglês em contexto interativo. Complementarmente, Atkinson *et al.* (2018), ao analisarem a interação multimodal desses dois interlocutores (uma japonesa- usuária e aprendiz de inglês e um finlandês- falante de inglês, em atividade culinária rotineira, na qual ambos usavam o inglês como língua franca), destacaram que o engajamento via alinhamento

de atenção com ‘*mentecorpopalavra*’ (*mindbodyword*) consiste no principal aspecto do ensino-aprendizagem de L2.

Neste cenário, recorremos ao linguista e teórico Grosjean com suas aceções sobre o bilinguismo a fim de elucidar essa última situação de pesquisa, em que bilíngues optam por usar uma língua franca (língua base), em comum, apesar de saberem/falarem outras. A articulação e o diálogo com o autor buscam esclarecer um contexto interativo bilíngue em uma situação específica de pesquisa; para tal, aludimos a Grosjean (1994), quem indica aspectos a respeito do bilinguismo em nível cognitivo, sendo interessante, pontua o linguista (1994), o fato de que duas ou mais línguas mantêm contato entre si no interior da mesma pessoa. Prossegue Grosjean (1999) e discorre: “em situação de interação, o indivíduo 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). Mais, em sua concepção, Grosjean (2018) declara que os bilíngues, quando em interação com outros bilíngues que falam as mesmas línguas que eles, aceitam uma mistura de línguas a ‘fala bilíngue’ ou o ‘falar bilíngue’ (*le ‘parler bilingue’*).

Ademais, Atkinson *et al.* (2007; 2018), ao invés de focar exclusivamente os íntimos aspectos da interação multimodal, ressaltam como sua integração em uma ecologia sócio-material estruturada possibilita a sua emergência. No caso analisado, a atividade culinária cooperativa não ocorreu apenas ao acaso, mas sim, como toda atividade social, foi auxiliada, estimulada, organizada, e facilitada pela complexa estrutura ambiental, incluindo a estrutura linguística. Em relação ao âmbito acadêmico, Wu (2009) investigou aprendizes de chinês (L2)- em pares ou grupos, em entrevistas de proficiência oral, obtendo resultados que apoiam a visão sociocultural de aquisição de L2; evidenciam a compreensão do papel que a interação de pares tem na sala de aula de L2 e LE, com implicações teóricas e práticas tanto no ensino quanto na aprendizagem de L2.

Partindo da premissa de que o estudo investigativo que propomos possibilita acesso ao funcionamento linguístico multimodal, proporcionando maior compreensão acerca do processo de aquisição de L2 e de como esse processo é favorecido e incrementado pelo viés privilegiado de circunstâncias interativas em cenas de atenção conjunta bilíngue, construto este ora proposto, criado a partir de concepções diversas advindas de outros estudos investigativos, conforme elucidado previamente em seção

pertinente, procedemos à exposição detalhada do estado da arte das pesquisas sobre os gestos na aquisição de L2 a partir de cenas de atenção conjunta.

O percurso em busca de achados investigativos integrando os campos do saber relacionados à atenção conjunta e aquisição de L2 proporcionou-nos o encontro com publicações em âmbito nacional e internacional. A priori fizemos um levantamento bibliográfico a fim de obter dados, em esfera nacional e internacional, sobre trabalhos científicos que versassem sobre construtos teóricos em atenção conjunta e aquisição de L2.

Os descritores selecionados para a pesquisa foram: Atenção Conjunta e Aquisição de L2. As principais plataformas de base de dados utilizadas foram: Scielo, TEDE da Unicap, BDTD, Periódicos CAPES, DOAB, ND LTD, AnpadSPELL, bem como o navegador Google scholar, incluindo publicações no intervalo dos anos 2014 a 2025. Com relação à análise dos dados, identificamos pesquisas publicadas, nas quais as temáticas de atenção conjunta e aquisição de L2 se interrelacionassem, tanto nacionalmente quanto internacionalmente.

O processo de buscas por referências na literatura da área orientou-se por critérios de inclusão e exclusão, como elencados mais adiante. No contexto da investigação, optamos pelo cruzamento de termos-descritores, os quais foram submetidos a filtros iguais de idioma e período, como também inseridos um a um, unidos pelo conectivo 'E' ou 'AND', a depender da plataforma, visando garantir o rigor metodológico do estudo investigativo, além do estabelecimento de vínculo entre os termos de interesse, garantia de completude na busca e delimitação dos achados aos temas de interesse, consoante postulados de Albuquerque *et al.* (2021).

Os critérios de inclusão fizeram referência a obras que integrassem premissas teóricas de atenção conjunta, multimodalidade na aquisição de L2, em teses, dissertações e artigos científicos publicados em periódicos no intervalo dos anos 2014 a 2025, correspondendo a um período de 11 anos. Foram consideradas apenas pesquisas de campo; estudos investigativos que versassem sobre a temática da atenção conjunta em seus objetivos, além de pesquisas cuja terminologia distinta, por exemplo, 'engajamento conjunto'; 'atenção compartilhada'; 'ações corporificadas'; 'intenções corporificadas'; 'ação conjunta'; 'atenção coordenada visual'; 'sintonia atencional'; 'atos/ações multimodais'; 'recursos corporificados'; 'práticas corporificadas'; 'pacote multimodal'; 'mecanismos de atenção conjunta'; 'comportamentos comunicativos multimodais'; 'episódios dêiticos'; 'olhar dinâmico';

‘movimentos rítmicos’; ‘coreografias de atenção’; ‘encontros focados’, ‘*input* multimodal compartilhado’, etc., se relacionasse com o tema principal.

No concernente aos critérios de exclusão, estes relacionaram-se a publicações que fossem revisão de literatura ou proposição de abordagens teóricas e de princípios e preceitos sobre os temas; publicações com temática distinta daquela proposta no levantamento, assim como os trabalhos científicos que versassem apenas parcialmente sobre o núcleo das acepções teóricas relevantes e pertinentes ao referido levantamento bibliográfico, servindo como referência teórica apenas em alguma(s) área(s) específica(s); e, ainda, ao haver para o mesmo artigo, em plataformas diferentes, datas diferentes, excluímos a obra de data mais antiga. De igual forma, foram excluídos estudos cujos contextos se tratavam de casos atípicos. A metodologia seguiu etapas: (I) seleção de palavras-chave para estabelecer os cruzamentos de termos; (II) divisão dos cruzamentos em dois (2) grupos: a) Atenção Conjunta/Aquisição de L2 e b) *Joint Attention/Second Language Acquisition (SLA)*; (III) compilação dos dados obtidos, disponibilizados em dois quadros (um para achados nacionais e outro para achados internacionais), os quais contêm descrição detalhada das obras e ilustram o panorama dos temas elencados, nos últimos dez anos, na literatura científica da área.

Relativo à compilação de dados do *corpus*, identificamos: (i) títulos das obras e (ii) objetivo(s) geral(is) das obras. Subsequentemente, com o intuito de divulgar os achados, quadros serão apresentados, mais adiante, de forma a mostrar o panorama dos resultados do levantamento, com discussão pertinente. Concernente aos resultados, em abrangência nacional, ressaltamos, que, no que diz respeito à atenção conjunta e aquisição de L2, houve dois (2) achados. Em nível internacional, salientamos que os achados consistem de doze (12) obras.

A seguir, apresentamos dois quadros que ilustram os dados referentes às publicações encontradas em âmbito nacional e internacional. Abaixo, em ‘*referências na literatura nacional*’ (quadro A), compilamos os trabalhos identificados em nível nacional:

Quadro A: referências na literatura nacional

Autore	Título	Objetivo principal
MOREIRA, F. M.	O papel da Interação no Processo de Aquisição/Aprendizagem de Segunda Língua: um estudo de caso em uma escola de idiomas. UNESP, 2021. Dissertação de Mestrado.	Observar e discutir os elementos presentes na interação e na constituição do sujeito a partir da perspectiva dialógico-discursiva, gêneros do discurso, atenção conjunta e multimodalidade.
MOREIRA, F. M.; DEL RÉ, A.	Um olhar para o processo de aquisição/aprendizagem de segunda língua em uma escola de idiomas: o papel dos gêneros, dos formatos e da multimodalidade. Cadernos de Linguística , 2021.	Compreender os elementos presentes na interação criança/professora e os processos de aquisição/aprendizagem de uma criança, aprendiz de inglês como L2.

Fonte: a autora

No quadro A ‘referências na literatura nacional’, comentamos que tanto a dissertação de Moreira (2021), como o artigo de Moreira e Del Ré (2021) discutem a compreensão de recursos multimodais presentes na interação professora/criança (aprendiz de inglês como L2) e o papel que desempenham no estabelecimento do processo de aquisição/aprendizagem sob o prisma da perspectiva dialógico-discursiva, gêneros do discurso, atenção conjunta e multimodalidade. Em ambos os estudos, quanto à metodologia, os dados da criança (2-3 anos) foram coletados, analisados e transcritos a partir das normas CHAT do programa CLAN - base de dados CHILDES. Os resultados mostram aspectos vigentes na interação professora/criança, os quais dão suporte ao processo de aquisição/aprendizagem de L2. Os elementos multimodais presentes ancoram a interação possibilitando que a criança se posicione no discurso por meio deles e que a professora se apoie neles para interagir na L2, mantendo a atenção conjunta, criando condições para a viabilização da aula.

A partir dos achados nacionais, observamos que os estudos fazem referência à produção gestual e à vocal de uma criança em fase pré-escolar, com atenção integral da professora na interação durante aulas particulares em uma escola de idiomas. Os recursos multimodais, especialmente, vocais e gestuais (mãos e corpo), são utilizados pela criança e pela professora na promoção da interação em L2 e do foco de atenção conjunta. Ambas as pesquisas buscam explicar como se dá a aquisição de L2 em crianças em ambiente escolar e apontam para a rotina estabelecida pela professora na interação e como este formato rotinizado estrutura a interação, possibilitando que a criança estabeleça um lugar no diálogo, com alternância de papéis e evolução rumo à consolidação da interação durante as

práticas de linguagem em sala de aula. Percebe-se que Moreira (2021) e Moreira e Del Ré (2021) ratificam a importância do papel do outro no contexto interativo para a aquisição e desenvolvimento da linguagem pela criança, ao discutirem a interrelação do conhecimento de mundo e da linguagem, perpassados pela interação entre o eu e o outro.

Consideramos que a passagem supra elucidada dialoga com as considerações de Carpenter, Nagel e Tomasello (1998) sobre comportamentos de atenção conjunta em bebês de 9 a 15 meses e a emergente percepção do outro nas interações. Nesse domínio, Ávila-Nóbrega e Cavalcante (2012) evidenciam os recursos multimodais utilizados por duas díades mãe-bebê, em situações naturalísticas; assim como Costa Filho e Cavalcante (2013), que discorrem sobre o surgimento e estabelecimento da referência linguística em contextos de atenção conjunta.

Sobre a aquisição de L2 em cenas de atenção conjunta, apreciamos os trabalhos investigativos identificados em esfera internacional, ao elencarmos os achados da literatura científica internacional sobre o tema, no quadro 2 'referências na literatura internacional', como segue:

Quadro B: referências na literatura internacional

Autor	Título e ano	Objetivo principal
MCDONOUGH, K. <i>et al.</i>	<i>Exploring the potential relationship between eye gaze and English L2 speakers' responses to recasts.</i> Sage, 2015.	Investigar se a atenção conjunta por meio do olhar previa respostas dos falantes de L2 às reformulações.
VOGT, P. <i>et al.</i>	<i>Child-Robot Interactions for Second Language Tutoring to Preschool Children.</i> Frontiers, 2017.	Criar um ambiente de aprendizado digital, no qual crianças pré-escolares tenham interação individual com um robô sociável que dê suporte ao aprendizado de L2.
KUNITZ, S.	<i>Collaborative Attention Work on Gender Agreement in Italian as a Foreign Language,</i> 2018.	Identificar ações conjuntas em estudantes universitários de italiano (L2) ao interagir colaborativamente.
MERKE, S.	<i>Establishing the explainable in Finnish-as-a-foreign-language classroom interaction: Student-initiated explanation sequences.</i> Learning, Culture and Social Interaction, 2016.	Analisar sequências explanatórias iniciadas por estudantes, nas quais os estudantes problematizam assuntos linguísticos fazendo perguntas ao professor.
ROSBOROUGH, A.	<i>Gesture, meaning-making, and embodiment: Second language learning in an elementary classroom.</i> Journal of Pedagogy, 2014.	Investigar o papel mediacional de gestos e movimento corporal (posicionamento) entre um professor e um aprendiz de inglês (L2) no 3º ano do fundamental.
CONBOY, B. <i>et al.</i>	<i>Social Interaction in Infants' Learning of Second-Language Phonetics: An Exploration of Brain-Behavior Relations.</i> Developmental Neuropsychology, 2015.	Compreender o papel social da interação no aprendizado de L2.
ELLIOT, K.	<i>The Effects of Joint Attention Contexts on Adult Novel Word Learning.</i> 2015	Examinar se as ideias inicialmente percebidas e atitudes implícitas do parceiro de atenção conjunta levaria a uma diferença no aprendizado linguístico.
ATKINSON, D. <i>et al.</i>	<i>Beyond learning opportunities: focused encounters in a sociocognitive approach to second language acquisition and teaching.</i> The Gruyter Mouton, 2025a.	Desenvolver uma nova abordagem para a interação no ensino - aquisição/aprendizagem de L2, baseada no conceito sociológico de 'Encontros Focados' ('Focused Encounters-FEs'), enquadrada dentro da teoria sociocognitiva de ensino e aprendizagem de L2.
ATKINSON, D. <i>et al.</i>	<i>Relationality, interconnectedness, and identity: A process-focused approach to second language acquisition and teaching (SLA/T).</i> The Modern Language Journal, 2025b.	Investigar, teoretica e empiricamente a perspectiva sociocognitiva, da cognição à ação ecossocial, conforme princípios: (i) da relacionalidade de 'mentecorpomundo'; (ii) do alinhamento; (iii) da multimodalidade; (iv) do ensino-aprendizagem; (v) do 'nós-no processo'.
JAKONEN, T. <i>et al.</i>	<i>Achieving joint attention and understanding of task responsibilities in synchronous hybrid L2 classroom group work.</i> Applied linguistics, 2025.	Demonstrar alguns desafios interativos envolvidos na instrução híbrida e explorar como os participantes adaptam suas práticas interativas a recursos e restrições de novos tipos de plataformas e ferramentas tecnológicas.
VEIVO, O.; MUTTA, M.	<i>Dialogue breakdowns in robot-assisted L2 learning.</i> Computer Assisted Language Learning, 2025.	Analisar como as crianças usam o olhar para resolver as interrupções na interação, causadas pela inabilidade do robô de entender as crianças e reagir apropriadamente.
SUN, L.; GRIEP, C. D; YOSHIDA, H.	<i>Shared multimodal input through social coordination: Infants with monolingual and bilingual learning experiences,</i> Frontiers in psychology 13, 2022.	Examinar a experiência de aprendizado multimodal de bebês, em brincadeira interativa com objeto, com seu/sua mãe/pai. Identificar semelhanças e diferenças entre as diades mãe/pai-bebê em contexto monolíngue e bilingue.

Fonte: a autora

Esboçamos uma breve explanação da literatura sobre o quadro B 'referências na literatura internacional', acima, no qual se pode observar um estudo de McDonough *et al.* (2015), cuja metodologia englobou um estudo exploratório com alunos

aprendizes de inglês (L2) ao realizar tarefas comunicativas com assistentes de pesquisa, os quais davam feedback em resposta a formas não-alvo. A interação foi gravada e o movimento dos olhos foi simultaneamente monitorado com o uso do sistema *FaceLab*. O resultado do estudo mostrou um modelo de regressão logística que revelou que tanto o falante de L2 quanto o olhar mútuo dos parceiros interativos previam as respostas alvo. A investigação inquiriu se a atenção conjunta via olhar poderia prever respostas a reformulações dos falantes de L2. Os resultados revelaram que tanto o falante de L2, em interações com o assistente de pesquisa, quanto o olhar mútuo de ambos previam respostas na língua alvo, destacando que, assim como os gestos, o olhar é um elemento chave da interação e representa uma forma na qual interlocutores mantêm vínculos de atenção conjunta em situação de diálogo.

Vogt *et al.* (2017) tinham com objetivo de pesquisa identificar características de design para o desenvolvimento de um robô sociável e amigável com crianças; investigar como as crianças respondem a diferentes formas de feedback, o qual é dado por um robô. A metodologia englobou um robô, apresentado à turma durante o 'circle time', na rotina das crianças (3 anos). As características do robô referem-se à habilidade de adaptação ao nível de proficiência linguística individual de cada criança, imprevisibilidade das respostas, semântica e temporalmente, estabelecimento de atenção conjunta, uso de gestos significativos, provisão de feedback e monitoramento do progresso acadêmico das crianças. Os resultados indicaram uma lista de características de design para robôs tutores. Segundo os autores, os resultados da pesquisa oferecem uma primeira mostra rumo a uma lista mais abrangente de características de *design* para robôs tutores, a qual poderá ser elaborada em trabalhos investigativos futuros.

Publicação de Kunitz (2018) discorre sobre aprendizes de L2 e suas ações conjuntas em interação colaborativa, trazendo em sua metodologia a descrição de sequências dirigidas ao gênero, iniciadas a partir da mobilização da atenção em turnos através dos quais um estudante volta a atenção de seus coparticipantes a um item oral ou escrito. Os resultados mostram uma reespecificação da atenção em termos sociais, como a interrelação de ações publicamente mostradas, as quais são alcançadas de forma conjunta por estudantes universitários.

Na metodologia de sua pesquisa, Merke (2016) elencou dados coletados de lições universitárias de finlandês (L2); a análise teve como foco sequências em que participantes engajam-se em discussões para identificar uma questão linguística

específica, a qual devia ser considerada relevante e intersubjetivamente significativa. Os resultados esclareceram que o conhecimento linguístico do estudante conecta-se inerentemente ao evento interativo e ao contexto social específico, o que pode ser considerado uma prática de aprendizagem que leva à *expertise* específica e geral.

Em trabalho científico sobre o papel dos gestos no aprendizado de L2, em uma díade, no contexto de sala de aula de 3º ano do ensino fundamental, Rosborough (2014) expressou, na metodologia de seu estudo, os papéis dos gestos e do posicionamento corporal, enquanto ferramentas de mediação, que foram analisadas a partir da produção de significado durante a explicação de um problema de matemática por uma professora a uma aluna aprendiz de inglês como L2. A análise da díade professor-aluno traz um *insight* de como eles passaram de um simples intercâmbio de respostas ao uso de posições e gestos, corporificando significados e sentimentos, construindo, desse modo, vias estratégicas para a resolução de problemas de comunicação no futuro. Os resultados demonstraram que gestos e posições corporais, além de (inter)ações, desempenham uma função central na experiência diádica de construção de significado, em direção à natureza interativa dos recursos semióticos da atividade, cujos atos de fala e voz materializam-se em dimensão corporal.

Na busca por compreender o papel da interação na aprendizagem de L2, Conboy *et al.* (2015) criaram uma metodologia que compreendeu cenas de atenção conjunta entre tutores adultos, falantes de espanhol, e bebês (9-10 meses), que foram examinados com o uso de um medidor neural de aprendizado fonético. Como resultado, o estudo ressaltou que os movimentos do olhar dos bebês, durante as sessões de espanhol (L2), quando tinham 9-10 meses, previram a aprendizagem fonética da língua, ao serem avaliados por um medidor potencial relacionado ao evento de discriminação de fonemas da língua espanhola, quando tinham 11 meses. Esses achados remetem ao papel relevante das interações, especialmente na primeira infância, para a aquisição de uma nova língua.

A metodologia conduzida por Elliot (2015) compreendeu a descrição dos participantes (19-24 anos) da Universidade de Carleton, recrutados pelo ‘SONA recruitment system’. Mais, o experimento foi dividido em duas seções: uma fase de aprendizado e uma fase de teste. Medidas independentes da ‘ANOVA’ foram utilizadas. Segundo a autora, os resultados apresentados não foram consistentes com os resultados dos experimentos anteriores sobre atenção conjunta; inferências das

conclusões a partir dos dados obtidos apresentam limitações e lacunas metodológicas que podem ter impactado o resultado final do projeto. Quanto às limitações, muitas vias profícuas para pesquisas futuras na referida área de estudo continuam vigentes, constatou a autora.

Atkinson *et al.* (2025a) introduziram o conceito sociológico de ‘Encontros Focados’ (‘Focused Encounters’-FEs) como uma ferramenta para pesquisar a interação no ensino-aquisição de L2, em artigo intitulado “*Beyond learning opportunities: focused encounters in a sociocognitive approach to second language acquisition and teaching*”. Em seu intuito investigativo de desenvolver uma nova abordagem para a interação no ensino – aquisição/aprendizagem de L2, baseada no conceito de ‘FEs’ – interações face a face que proporcionam atenção conjunta, intersubjetividade, interafetividade, e alinhamento interativo, os autores do chamado ‘O Grupo do Cacto Feliz’ (‘*The Happy Cactus Group*’) trazem o conceito de FE; situam-no dentro da abordagem sociocognitiva de ensino-aprendizagem de L2; aplicam o conceito de FE ao investigarem interações em uma sala de aula de inglês australiano como L2; e discutem as amplas implicações de sua análise para o ensino e a aprendizagem, evidenciando que o estudo das interações em FEs, a partir de uma perspectiva sociocognitiva, permite uma investigação não apenas de oportunidades de aquisição de linguagem, mas de um processo de aprendizado de momento a momento.

Os autores Atkinson *et al.* (2025b) apresentam a análise multimodal de interação videogravada (sigla em inglês ‘MMIA’) como sendo a primeira metodologia até o momento para estudar o ensino e a aprendizagem sociocognitivamente, elencando a hipótese de que a ação de aprender ocorre de momento a momento via micro-interação; sua abordagem empregou as práticas de transcrição da análise da conversação e, mais recentemente, anotações diretamente dos dados dos vídeos com palavras escritas no mesmo tempo da real produção vocal. O grupo de teóricos defende que universais interacionais embasam a aquisição da linguagem, ocorrendo em todas as instâncias da interação. Os resultados do estudo mostram a identificação da ação de aprender na formação de comportamentos linguísticos progressivos, de forma contínua, a co-construção pelo estudante das respostas à incitação do professor, o primeiro uso de itens linguísticos, a negociação do significado, o uso de gestos para sinalizar significado, mudanças de estado afetivo, humor, apresentação pelos próprios estudantes de novo material linguístico, além de repetição guiada.

Jakonen *et al.* (2025) investigaram interações de pares (vídeogravadas), em contexto de ensino de línguas na educação superior, nas quais um estudante usa um robô telepresencial e uma ferramenta de videoconferência móvel, remotamente, para participar de atividades em grupo (inglês L2), juntamente com estudantes que estão fisicamente localizados na sala de aula. Com base na análise da conversação multimodal, os autores examinaram como o grupo de pares, dispersos geograficamente, mantiveram e repararam sua atenção conjunta na atividade-materiais relevantes ao aprendizado, enquanto completavam a tarefa, e como esse tipo de trabalho interativo referencial permitiu a sua cooperação enquanto grupo. Os achados sugeriram que assimetrias sensoriais e interativas deveriam ser levadas em consideração ao desenvolver e implementar ambientes de aprendizagem híbridos sincrônicos que visassem a igualdade de oportunidades, independentemente do modo de participação.

Mais um estudo com o uso de robô assistente na aprendizagem de L2, com um corpus de 18 situações videogravadas, composto de 36 crianças- aprendizes de inglês L2, da educação primária de uma escola bilíngue (sueco-finlandês) na Finlândia, as quais interagiam em pares com um robô educacional pela primeira vez. Veivo e Muta (2025) destacam que o olhar indica atenção compartilhada; em sua metodologia, usaram a análise multimodal para identificar os padrões mais típicos de olhar durante as sequências. Os resultados mostraram que quando as interrupções/falhas na comunicação ocorrem, as crianças olham primeiro diretamente para o robô, mas depois, dirigem o olhar para a professora, sugerindo que as crianças primeiro tentam resolver o problema das falhas na comunicação com o robô, contudo, ao ver que o problema persiste, elas usam o olhar para requerer assistência de outro participante presente na situação de aprendizagem. Esses achados foram interpretados e sugerem que as crianças tentam tratar os robôs sociais como parceiros interativos conversacionais, como se fossem humanos, mas voltam-se para os participantes humanos quando o robô não segue o comportamento interativo esperado.

Com o intuito de saber como as palavras são mapeadas para o referente nas experiências de aprendizagem centradas na criança (monolíngue e bilíngue), SUN *et al.* (2022), analisaram a experiência de aprendizado multimodal de bebês (6 a 18 meses), em díades (bebê-mãe/pai), em brincadeira interativa com objetos. A investigação definiu o *input* dos pais como a experiência multimodal dos bebês, ao interagirem com um de seus pais, em sessão de brincadeira interativa com objetos. O

estudo focou no *input* social dos pais (padrões de olhar e *input* verbal), nos comportamentos de olhar dos bebês, e na coordenação social entre cada pai/mãe e seu bebê durante a sessão de brincadeira. Os resultados obtidos mostram como os adames sociais semelhantes moldam a atenção, de momento a momento, em bebês com experiências linguísticas diferentes. Os autores concluíram que, a despeito do quantitativo total de *input* discursivo dos pais, os bebês com exposição monolíngue e bilíngue foram ambos beneficiados a partir da duração comparável de associações nome-objeto. Ainda, e mais importante, os achados demonstram que os benefícios das experiências linguísticas são determinados não apenas pelo *input*, mas também pelas experiências multimodais das crianças que se desenvolvem em ambiente doméstico monolíngue ou bilíngue.

Nessa perspectiva, a compilação das obras identificadas no levantamento aponta para a relevância e o papel fundamental da interação social para a aprendizagem de L2, sendo a atenção conjunta, a circunstância catalisadora no processo de desenvolvimento da linguagem, nesse contexto. Desse modo, ao aprofundar o cruzamento das informações coletadas, verificamos que o contato social, em interações conjuntas, promove a emergência, o desenvolvimento e a potencialização da linguagem em aquisição.

Nesse sentido, em relação ao contexto de aquisição de uma L2, os estudos investigativos mostram diferentes contribuições; por exemplo, resultados da pesquisa de McDonough (2015) revelaram que o falante de L2 e o olhar mútuo do falante e do aprendiz previram respostas na língua alvo, em circunstâncias de interação. Percebemos que as acepções elucidadas, apesar de trazer dados de sujeitos adultos, dialogam com as premissas de Todisco *et al.* (2021), a respeito do olhar, ao destacar que crianças comunicam-se via fala, gestos e olhar, por serem sincronicamente multimodais.

Nossa compreensão consiste em que tanto adultos como crianças mobilizam recursos multimodais em contextos interativos. Ainda, na visão de Novack e Goldin-Meadow (2015), a aprendizagem através de gestos é um fenômeno generalizado ao longo da vida; portanto, não se restringe a uma faixa etária. Ademais, em circunstâncias interativas, Kontogiorgos *et al.* (2018) observaram que, ao investigarem diferentes tipos de olhar, os pesquisadores poderiam avançar em estudos sobre comportamentos multimodais e multiparticipes de trocas de turno com o outro, uma

vez que os estudos sobre o olhar seriam a fundamentação para estas outras investigações.

Em pesquisa científica de Vogt *et al.* (2017), os resultados indicaram uma lista de características de design para robôs tutores, que se referiam ao uso de gestos e à constituição de cenas de atenção conjunta. Nesse viés, articulamos o elucidado com as assertivas de Cavalcante (2018), Fonte (2011, 2014) e Barros e Fonte (2016), cujos estudos versam sobre o papel dos gestos na aquisição da linguagem pela criança, pressupondo que a criança se insere na linguagem por meio de um arcabouço prosódico-gestual.

A obra de Kunitz (2018) trata da noção de ações conjuntas de aprendizes de L2 em interação colaborativa, com resultados que contemplam a reespecificação da atenção conjunta em termos sociais. Merke (2016) discute o engajamento de participantes na identificação de um problema linguístico, indicando que o conhecimento linguístico do aprendiz conecta-se à interação e a um contexto social específico, tornando-se uma prática de aprendizagem. Estabelecemos uma ponte entre as pesquisas científicas ora elencadas e os estudos sobre atenção conjunta de Ávila-Nóbrega (2017), que consideram as crianças como seres atencionais, ao interagir multimodalmente em situações colaborativas de engajamento conjunto; bem como de Melo (2015), ao prever que o surgimento de ações espontâneas e a emergência de comportamentos e movimentos multimodais é decorrente do fato que a própria linguagem é dinâmica e multimodal. A autora apresenta a 'atenção conjunta redirecionada' e a 'atenção conjunta coletiva/colaborativa', havendo, nesta última, uma colaboração da criança com a manutenção de uma relação triádica composta de um ou dois adultos e uma criança e/ou seus de pares.

Rosborough (2014) refere-se aos papéis dos gestos e do posicionamento corporal, como ferramentas mediacionais na apreensão de significado na aquisição de L2. Articulamos o exposto com as questões abordadas por Goldin-Meadow e Alibali (2013), ao validar a importância dos gestos, especialmente na aquisição da linguagem pela criança, enfatizando sua atuação como sendo uma via de acesso à cognição e reflexo dos pensamentos dos falantes, além de seus benefícios na compreensão e construção da linguagem.

O estudo investigativo de Conboy *et al.* (2015) versa sobre o movimento do olhar dos bebês e a função desse olhar na interação. Propomos criar uma interlocução entre o que postulam os referidos autores e o que propõe Tomasello (2019), ao

destacar o surgimento de comportamentos de atenção conjunta em bebês de nove (9) meses, os quais se tornam conscientes do outro, com quem estão aptos a constituir interações triádicas.

Além disso, no intuito de dialogar com nossos achados, recrutamos Elliot (2015), cujo estudo, além de compor o *corpus* analisado, conduz-nos por uma via fértil na construção de novas pesquisas na área dos saberes em atenção conjunta e aquisição de L2.

Sob a ótica da perspectiva sociocognitiva, a partir das discussões sobre as implicações de sua análise para o ensino e a aprendizagem, Atkinson *et al.* (2025a) afirmam que a análise das interações nos ‘Encontros Focados’ (FEs) permite uma investigação não apenas das ocasiões oportunas para a aquisição da linguagem, mas também de um processo de aprendizagem que se dá de forma constante. Recorremos a preceitos de Tomasello (1988) e Tomasello e Todd (1983), os quais aludem ao foco compartilhado de dois ou mais indivíduos em um objeto ou evento, levando à composição de uma relação dita triádica, ou seja, a constituição de uma cena de atenção conjunta a partir do alinhamento de atenção por meio de uma pista fornecida por um(a) iniciador(a), acompanhado(a) por um ou mais interlocutores.

Ao utilizar uma metodologia inovadora para investigar o ensino e a aprendizagem sociocognitivamente por meio de uma análise multimodal de interação videogravada, Atkinson *et al.* (2025b) obtiveram como resultados que o aprendizado linguístico se dá a cada instante no processo; o estudante co-constrói respostas às indagações do professor e usa gestos para significar. Nesse sentido, articulamos esses achados com postulados de Gullberg (1993), cuja concepção aponta para a função dialógica dos gestos ao criar contexto tangível imediato, espaço gestual comum e compartilhado, facilitando a compreensão e a coprodução da mensagem, que pode ser negociada e, ademais, permitindo a continuidade das práticas dialógicas.

Achados de pesquisa de Jakonen *et al.* (2025) mostraram que assimetrias sensoriais e interativas devem ser consideradas no desenvolvimento e implementação de ambientes de aprendizagem híbridos síncronos que visem a igualdade de oportunidades, independentemente do modo de participação na aula. Para dialogar com esse estudo, convocamos as proposições de Costa Filho (2017) sobre atenção conjunta virtual, estabelecida em ambiente digital com interação mediada por dispositivo eletrônico.

Em pesquisa com robôs assistentes educativos, Veivo e Muta (2025) investigaram crianças aprendizes de inglês L2 na Finlândia na interação em pares com esses robôs; analisaram o olhar das crianças durante as sequências interativas em momentos de falhas na comunicação por parte dos robôs, obtendo resultados indicativos de que as crianças olhavam primeiro para o robô, e depois, para a professora. Concatenamos o diálogo desses achados com dados investigativos de Costa-Filho (2017) sobre a atenção conjunta virtual, já que é por meio das noções de referência linguística que os sujeitos da interação se engajam nas cenas de atenção conjunta. Muito embora o estudo do autor seja relacionado à L1 e haja um dispositivo eletrônico em cena, em vez de um robô, a relação que estabelecemos é pertinente, posto que ambos constituem ferramenta digital, com as quais/por meio das quais as crianças interagem em contexto escolar de aprendizagem linguística. Além de que, o narrador da realidade virtual, com o qual as crianças interagem no contexto de pesquisa de Costa-Filho e Cavalcante (2017), assemelha-se ao robô do estudo científico de Veivo e Muta (2025), no que concerne ao envolvimento dos interlocutores- virtuais/digitais e humanos, os quais se engajam em ações colaborativas, solicitando a participação do professor. Ainda, em seus achados, Costa-Filho e Cavalcante (2017) verificaram que as crianças de mais tenra idade têm maior dificuldade no estabelecimento de cenas de atenção conjunta virtual e que, por esse motivo, recorrem, mais frequentemente, ao interlocutor atual (professor) para a ação colaborativa na interação.

Dados investigativos de SUN *et al.* (2022) dialogam com achados de Cavalcante (2009) sobre a contribuição de elementos multimodais para o engajamento de bebês e crianças em interações multimodais; dados de Frye-Peixoto (2020), quem analisou as interações entre mãe-criança bilíngues, nas quais ambas se beneficiaram do engajamento conjunto para explorar questões linguísticas de vocabulário em L2; bem como achados de Clark (2016) que indicam a atenção e o engajamento significativo dos estudantes com os gestos como sendo um dos fatores mais importantes no êxito de atividades de aprendizado de vocabulário em L2.

Diante do panorama de estudos que compõem o corpus do levantamento bibliográfico, percebemos clara articulação dos dados elencados com os pressupostos teóricos defendidos por Stam (2014), quem advoga em favor da inclusão dos gestos na aquisição de L2 e no ensino de línguas, orientando-se pela vertente multimodal de funcionamento da linguagem, como seguidora de McNeill, ao postular

que, em se tratando de linguagem, os aspectos verbal e imagético devem ser levados em consideração.

Singularmente, enfatizamos que o estado da arte levantado dota de ineditismo a nossa pesquisa, ao ultrapassar os limites de uma fronteira, a qual, por um lado, divide um território precursor, formado por um terreno exíguo com alçada de dois estudos na área núcleo, em nível nacional, mais um terreno modesto com pouco mais de uma dezena de trabalhos científicos, na esfera internacional, ambos significativos, arrojados e representativos do estado atual das pesquisas no tema foco; e, do outro lado, o campo recém ocupado por nossa ação investigativa que toma fôlego e irrompe, tendo transpassado a faixa limítrofe, ao legitimar as circunstâncias de atenção conjunta bilíngue como *lócus* de inovação, que dispõe da articulação e colaboração entre parceiros interativos, visando desvendar os percursos da aquisição multimodal de inglês (L2) por pré-escolares. Nesse compasso e com o mesmo vigor acadêmico-científico, aspiramos que esta seja apenas a nossa primeira travessia!

A partir deste momento, em orientação rumo aos estudos de base, no âmago dos domínios temáticos relativos à atenção conjunta e aquisição de linguagem, correlacionamos nossos achados a outros trabalhos investigativos, situados em *lócus* nordestino, como por exemplo, ao de Ávila-Nóbrega (2010) e Cavalcante e Ávila-Nóbrega (2012), cujas considerações fundamentam-se a partir da acepção de língua como instância multimodal em contextos de atenção conjunta. Ademais, publicação de Cavalcante e Costa Filho (2013) sobre atenção conjunta e referência linguística; consolidação da referência espacial, em dissertação de mestrado de Costa Filho (2011); Aquino e Salomão (2009) com suas contribuições relativas às habilidades de atenção conjunta para a cognição social infantil; pesquisa de Ávila-Nóbrega (2009) sobre os gestos e a atenção conjunta e o seu papel na aquisição da linguagem; bem como a tese de doutorado de Melo (2015), cujo viés de pesquisa engloba cenas de atenção conjunta entre professoras e crianças da educação infantil em processo de aquisição da linguagem (L1), resultando em um achado primoroso, extremamente relevante para o nosso fazer científico, posto que a temática orienta-se para um cerne mais específico, de marcado interesse para a nossa pesquisa.

Na esfera internacional, encontramos sólida ancoragem a partir de trabalhos de Bruner (1974, 1983) sobre ações infantis como pré-requisitos precursores da aquisição de linguagem e a interrelação entre a brincadeira, a linguagem e o pensamento. Aludimos a outra ampla gama de trabalhos de pesquisa que são os

estudos investigativos de Tomasello (1988; 1999; 2009; 2019); Tomasello e Farrar (1986); Tomasello e Todd (1983); Tomasello e Kruger (1992); Tomasello e Carpenter (1995; 2000); Carpenter; Nagell e Tomasello (1998), sendo este último um estudo sobre vários comportamentos observados em bebês, na faixa etária dos 9 aos 15 meses, que indicam a emergência de um novo entendimento referente ao outro como sendo um ser intencional, cuja atenção dada a objetos deve ser compartilhada, seguida e direcionada.

Ademais, para além dos limites da essencialidade que a atenção conjunta representa à linguagem, transcendendo o seu caráter crucial para a aquisição, uma investigação de Baldwin (1995) destaca a relevância da percepção de bebês sobre o foco mental dirigido a um elemento externo compartilhado, em um engajamento simultâneo, e sobre o significado dessa intersubjetividade para a comunicação, o que, segundo o autor, faz toda a diferença, não apenas para a aquisição de linguagem, como também para qualquer tipo de aprendizagem de cunho social. Tomasello (2009), em sua obra '*Constructing a Language*', pontua habilidades necessárias às crianças para adquirir o uso apropriado de qualquer e todos os símbolos linguísticos, incluindo expressões e construções linguísticas complexas; dentre as habilidades elencadas estão a habilidade de compartilhar atenção com outras pessoas, a habilidade de seguir atenção, de ativamente dirigir atenção e de aprender culturalmente a intencionalidade das ações alheias.

Mais recentemente, circundando a temática da multimodalidade e atenção conjunta, encontramos um estudo de Turner (2017) sobre pares de forma e significado multimodais em contextos de atenção conjunta clássica; uma pesquisa de Gabouer *et al.* (2020) sobre o uso de pistas multimodais pelos pais no estabelecimento de cenas de atenção conjunta com seus filhos ouvintes e surdos; uma dissertação de mestrado de Lee Wild (2015), especificamente sobre multimodalidade na aquisição e desenvolvimento de L2; bem como uma investigação de Gullberg (2011) sobre a influência de gestos na aquisição de L2.

Introduzindo-se na vereda das contribuições científicas e incorporando-se aos construtos da tese, surgem com peso e valor as acepções propostas por Costa Filho (2017), em seus estudos investigativos sobre a referência linguística na atenção conjunta e suas proposições sobre atenção conjunta atual, dita clássica (Tomaselliana), possibilitada na interação presencial; atenção conjunta virtual, estabelecida em ambiente digital com interação mediada por dispositivo eletrônico e

atenção conjunta composicional, a junção de ambas. Desse espaço de criação, do qual deriva a nomenclatura relativa à atenção conjunta em interrelação com o contexto que envolve suas configurações, eclodiram *insights* para a denominação da terminologia que ora propomos, a concepção de uma atenção conjunta bilíngue. A saber, a noção de cenas de atenção conjunta estabelecidas em duas ou mais línguas, ou seja, cenas de atenção conjunta cujos parceiros interativos fazem uso de duas ou mais línguas em suas interações triádicas, como supra elucidado, em capítulo introdutório.

Mediante a difusão dos achados, pós levantamento bibliográfico, como observamos neste capítulo, reafirmamos a importância dos estudos sobre atenção conjunta na aquisição multimodal de L2. Ademais, ao constatarmos conjuntura atual excepcionalmente limitada no que se refere à bibliografia científica existente nesse âmbito acadêmico, destacamos o ineditismo da tese, a qual transcende, forjando passagem, deixando sua marca, seu legado e contribuição à ciência. Decerto, vislumbramos a construção de espaços para novas pesquisas, destacando o valor ímpar dos achados, os quais direcionam nossa trajetória por uma via fértil no campo das Ciências da Linguagem.

Na seção seguinte, elencamos o tópico dos gestos na aquisição de L2 e respectivas teorias, com os notáveis representantes da perspectiva multimodal de funcionamento da linguagem.

2.3 Gestos e Aquisição de L2

Partindo da perspectiva de que a linguagem e seu uso consistem de produção vocal e gestual, há mais de trinta anos, de acordo com Stam e Tellier (2022), o papel relevante que os gestos desempenham tanto no ensino quanto na aprendizagem de L2 é de fundamental importância para todos os grupos etários. Assim, gestos co-expressivos usados por aprendizes de L2 podem evidenciar se estes estão criando concepções na L1 ou na L2, ou mesmo uma combinação de ambas as línguas; enquanto gestos pedagógicos- usados por professores(as), além da variação no discurso e gestos usados por estes profissionais ao interagir com os aprendizes, trazem informação relevante sobre aspectos do ensino e da comunicação.

Com relação à multimodalidade, em especial os gestos, com foco particular na aquisição de L2, temos os estudos investigativos de Stam (1998; 2010; 2014, 2016),

quem defende a premissa de que, assim como os estudos crescentes sobre gestos em SLA indicam, os gestos integram uma parte importante da interação e ensino de línguas, não devendo ser ignorados, porquanto podem prover informação sobre a proficiência do aprendiz e seu pensamento, além de que seu uso por parte de professores(as) de inglês pode facilitar a aprendizagem.

Sob a ótica da perspectiva multimodal, Gullberg (1993) explana um quadro de abordagens teóricas composto de análise do discurso, teorias interacionistas em pesquisas sobre aquisição de L2 e análise comunicativa de gestos coexpressivos à fala com bases na psicologia. A autora investigou os gestos de mãos e braços em duas situações interativas: a) entre falantes de uma L1 entre si; e b) entre falantes dessa L1 e falantes da mesma língua como L2 a fim de saber como se daria o uso de gestos como estratégia comunicativa nas duas circunstâncias interativas. Os resultados apontaram que na segunda situação a quantidade de gestos referenciais foi maior do que na primeira, considerando-se o intercâmbio de informações nas díades como resultado das estratégias comunicativas por parte dos falantes da língua como L2; nos dois contextos, os gestos realizam trabalho conversacional ao compensar o déficit na língua através de ilustrações ou ao indicar pedidos de ajuda, desambiguação pronominal e/ou expressões nominais, bem como ao desempenhar função reguladora, como ao controlar a retenção dos turnos de fala. Em suma, segundo Gullberg (1993), os gestos têm função dialógica ao criar contexto tangível imediato, espaço gestual comum e compartilhado, facilitando a compreensão e a coprodução da mensagem, que pode ser negociada e, ademais, permitindo a continuidade das práticas dialógicas.

Confluindo com investigação de Gullberg (1993), versando sobre problematização equivalente, Adams (1998) investigou se falantes de uma L1, ao interagir entre si e com falantes da mesma língua como L2, além de modificarem seu discurso, também modificavam o uso de cinco (5) tipos de gestos manuais, dêiticos, icônicos, pantomimas, metafóricos e emblemáticos. O autor apresentou os resultados estatísticos de sua pesquisa que indicaram confirmação de suas hipóteses (falantes nativos usavam mais gestos pantomímicos, icônicos e dêiticos, ao se dirigirem a falantes não nativos do que ao se dirigirem a outros falantes nativos, e que eles usavam menos gestos metafóricos e emblemas), no tocante aos gestos dêiticos e icônicos; por outro lado, os dados qualitativos evidenciaram que todos os cinco tipos

gestuais utilizados atuaram como promotores da compreensão do conteúdo da mensagem ou da fala que os acompanhou, ou mesmo de ambos.

Nessa perspectiva, Jakšić (2017) reafirma que os gestos são uma parte integral da multimodalidade da linguagem e, como tal, devem ser incorporados ao ensino de línguas estrangeiras nas salas de aula a fim de habilitar os aprendizes a alcançar seu potencial comunicativo. Além disso, os gestos parecem caber em várias abordagens modernas para os estudos em aquisição de L2. Com relação à idiosincrasia gestual, Gullberg (2006) aponta como sendo uma das características mais marcantes da produção gestual; o fato de que os indivíduos usam os gestos de forma distinta, particular. Entretanto, conforme ilustra a autora, apesar de serem idiosincráticos e parecerem aleatórios, os gestos são sistemáticos e fazem parte de um repertório exclusivo de vários e distintos grupos culturais.

Em estudo de Debras *et al.* (2015) sobre feedback corretivo (CF- *corrective feedback*) em aquisição de L2, em contextos de interação na plataforma digital Tandem, entre alguns estudantes universitários, cuja L1 é o inglês e outros estudantes, que têm o francês como L1, observou-se que o CF é uma atividade altamente multimodal, na qual os participantes mobilizaram recursos, usando estratégias idiosincráticas e elementos que eles compartilhavam, os recursos não-verbais (gestos e prosódia), apesar de terem línguas e culturas de L1 diferentes.

Na seara das funções dos gestos, Clark (2016) obteve achados de pesquisa sugestivos de que o engajamento significativo dos estudantes com os gestos constituiu um dos fatores mais importantes na determinação de sucesso nas atividades relativas à aprendizagem de vocabulário em L2, além da repetição de palavras, podendo ser usados para dar suporte à instrução de vocabulário de várias formas pelos professores. Nas interações em L2, nas quais a probabilidade de ocorrência das disfluências com gestos é maior, segundo Lopez-Ozieblo (2017), o uso de gestos parece acontecer para reduzir a carga cognitiva, especialmente em L1, e para compensar a falta de vocabulário em L2.

Nakatsukasa (2013), em seus achados de pesquisa, observou que a efetiva aquisição de preposições de lugar em L2 pelos participantes indicavam vantagem da condição de reformulação + gestos - situação na qual estruturas linguísticas com erro são reformuladas com o uso de gestos, possivelmente pelo efeito de impacto dos gestos na memória dos aprendizes. Seguindo o mesmo viés, Stam (2014) obteve

como resultado de sua investigação que os falantes de inglês (L2) e falantes de espanhol (L1) apresentavam diferentes padrões de ‘pensar para falar’ ao se expressar sobre situações de movimento, tanto linguisticamente quanto gestualmente e que a identificação desses padrões não se viabiliza apenas por meio da análise da fala.

Além das publicações científicas elucidadas, conjuntamente e aderindo à constituição da gama teórica da tese ora elucidada, existe, em nível local, nordeste do Brasil, um trabalho científico de Reis (2016), no qual o autor discorre sobre a importância dos gestos na aquisição de L2 em contexto escolar, destacando 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. 1). Igualmente, há um estudo dissertativo de Rodrigues (2010) que trata da relação de gestos que permeiam a interação entre professores e alunos em salas de aula de inglês como LE.

Outra pesquisa publicada tem autoria de De Sena (2015) e aborda o papel da gesticulação no ensino/aprendizagem de LE. No estudo, o autor examina o impacto da gesticulação do narrador na compreensão de narrativas por ouvintes aprendizes de LE. Mais, no âmbito local, contemplamos, ainda, a dissertação de Frye-Peixoto (2020), a qual trata da influência dos gestos na aquisição multimodal da língua inglesa em contexto bilíngue; o artigo de Frye, Fonte e Moraes (2023), o qual versa sobre os gestos presentes na interação mãe mentora-criança bilíngue; artigo de Frye, Fonte e Moraes (2024a), que apresenta teorias e conceitos subjacentes à aquisição da língua inglesa como L2 em contexto bilíngue; bem como o artigo de Frye, Fonte e Moraes (2024b), o qual consiste em uma revisão integrativa da literatura sobre atenção conjunta, multimodalidade e L2.

Em ação rumo a uma interpretação mais aprofundada sobre conceitos na área, ressaltamos a investigação de McNeill e Duncan (2011) sobre falantes bilíngues que se dizem envolver em diferentes formas de pensar quando mudam de línguas, as quais induzem diferentes formas de ‘pensar para falar’, influenciando, assim, o pensamento de forma divergente. De acordo com Lewis (2009), quem investiga a aquisição de padrões gestuais de eventos de movimento em espanhol por falantes do inglês como L1, os gestos são um aspecto importante no desenvolvimento de competência em L2. Ademais, Stam (2014) pondera que, em se tratando de linguagem, deve-se considerar o aspecto verbal e o aspecto imagético, porquanto a linguagem significa mais do que formas léxico-sintáticas (Stam, 2014).

Considerando-se os benefícios dos gestos, Gluhareva e Prieto (2017) confirmaram as premissas de que os gestos ritmados funcionam como realçadores de informação rítmica e têm implicações nas práticas instrutivas de pronúncia. Van Maastricht; Hoetjes e Heijden (2019) partiram do pressuposto que os gestos co-expressivos afetam a percepção linguística em L1 e L2; os seus estudos versaram sobre o papel dos gestos na acurácia fonêmica, destacando que a prática de gestos parece estimular a aprendizagem de fonemas e, conseqüentemente, pode ser considerada como uma ferramenta útil nas salas de aula de L2 (Van Maastricht; Hoetjes; Heijden, 2019).

As autoras Abner; Cooperrider e Goldin-Meadow (2015) destacam os emblemas e seu relacionamento com funções comunicativas entre as diferentes culturas e línguas. Como parte de sua investigação, Gullberg (2009) verificou os gestos dos aprendizes de L2 a fim de medir o grau de influência interlinguística ou transferência de elementos semânticos. Gullberg (1998); Stam (2006); McCafferty e Stam (2008) postularam que aprendizes de L2 gesticulam mais ao falarem a L2 do que a L1. A esse respeito, em âmbito nacional, Frye – Peixoto (2020), em dissertação de mestrado sobre aquisição de L2 em contexto de educação infantil bilíngue, traz resultados que indicam uma produção gestual equilibrada entre L1 e L2, conforme anteriormente indicado.

Os falantes usam gestos em todas as culturas e em todas as idades, segundo Goldin-Meadow (2016) e, mais, Gullberg (2006) preconiza que os gestos formam parte de um repertório cultural exclusivo de cada grupo em diferentes países, destacando a sua importância nos estudos sobre aquisição de L2. Stam (2016) investigou os gestos co-expressivos, os quais, segundo a autora, consistem em movimentos espontâneos das mãos realizados pelas pessoas ao falar, sendo síncronos com relação à fala, com desempenho das mesmas funções pragmáticas que a fala (McNeill, 1992, 2005; Stam, 2016). Trata-se de gestos que têm funções comunicativa e cognitiva, as quais podem ser desempenhadas simultaneamente pelos falantes, ou seja, os falantes podem produzir gestos para comunicar uma informação aos ouvintes, também ao ter dificuldades com a produção do discurso ou, ainda, para aliviar a sua carga cognitiva. Os gestos co-expressivos são, igualmente, afetados pela situação do discurso e pelo contexto interativo (Kendon, 1997; Stam, 2016).

Equivalentemente importante, apresentam-se os estudos desenvolvidos por Gullberg (2008) sobre os gestos na aquisição de L2. A pesquisadora considera o

Growth Point como sendo o elemento relevante e noticiável do pensamento, o qual possui conteúdo imagético e linguístico. Diante desta concepção, os gestos transpõem abstrações de volta ao concreto e ajudam a internalizar o abstrato via o concreto, desempenhando um papel importante no que diz respeito à corporificação da cognição. Adicionalmente, na visão da autora, este modelo declara que a verdadeira realização de um gesto é conduzida pelo intuito comunicativo do falante assim como pelas propriedades linguística e espacial da própria mensagem. No caso, o referido modelo é o único a tentar explicar todos os tipos de gestos e também o fato dos falantes nem sempre usarem gestos.

Além do mais, de acordo com Gullberg (2008), embora os detalhes sobre a relação entre gestos, linguagem e produção vocal ainda não estejam completamente entendidos, bem como a questão da divergência das teorias em suas visões sobre os mecanismos dessa relação, a verdadeira conexão entre eles permanece incontestável. Nessa direção, sob a premissa teórica de que os gestos refletem conceptualização linguística, duas línguas com diferentes interpretações de eventos devem exibir padrões gestuais diferentes, significando que se os aprendizes adquiriram a conceptualização na L2, então, seus gestos devem parecer com os gestos da L2. Portanto, qualquer mudança nos gestos dos aprendizes reflete uma mudança na representação subjacente.

Em suma, as pesquisas desenvolvidas pelos referidos supracitados pesquisadores sobre os estudos dos gestos na aquisição de L2, foco desta seção, bem como proposições de Grosjean (1982; 2010; 2013; 2018; 2022) sobre o bilinguismo, em seção prévia de conceituação de termos, provêm o suporte teórico em aquisição de L2 em contexto bilíngue, compondo uma significativa, relevante e sólida estrutura de construtos teóricos sobre a qual fundamentamos a nossa investigação.

A seguir, procedemos à seção de metodologia.

3. METODOLOGIA

Na presente seção, caracterizaremos o tipo de estudo e o lócus da pesquisa; apresentaremos os critérios de seleção dos participantes; elucidaremos os procedimentos de coleta de dados; assim como, abordaremos os critérios de transcrição e de análise de dados. Nosso intuito é o de delinear os processos seguidos, descrevendo as etapas, detalhadamente, como passo que levará à investigação da relação entre os gestos e a produção vocal no uso da língua inglesa a partir de cenas de atenção conjunta bilíngue entre crianças e professoras em contexto de educação infantil bilíngue.

3.1 Tipo de estudo e lócus da pesquisa

A) Tipo de estudo

O presente estudo trata-se de um estudo de caso baseado em abordagem qualitativa de cunho longitudinal sobre a influência de aspectos gestuo-vocais de crianças na aquisição da língua inglesa como segunda língua (L2) a partir de cenas de atenção conjunta bilíngue entre professoras e crianças em contexto de educação infantil. O estudo longitudinal é definido por Fitzmaurice, Laird e Ware (2011) como aquele em que dados dos mesmos indivíduos são considerados repetidamente ao longo do tempo. O objetivo primário de um estudo longitudinal é a caracterização da mudança em resposta no tempo e os fatores que influenciam a mudança. Com repetidas medições em indivíduos, pode-se capturar mudanças no interior dos indivíduos. Dados longitudinais obedecem necessariamente a uma ordem temporal, a qual tem importantes implicações para a análise.

A abordagem qualitativa, por sua vez, adequa-se à proposta de pesquisa, tendo sido, portanto, privilegiada na escolha, porquanto trabalhamos com o tratamento de dados de sujeitos, com a observação e o registro de seus comportamentos e estados, com foco na descrição e interpretação desses sujeitos em seu contexto naturalístico. Em seguida, pontuamos acepções teóricas de três autores que versam sobre a abordagem qualitativa em pesquisa, a partir das quais ratificamos a adequação de tal abordagem para a nossa pesquisa. De acordo com Demo (1998), a abordagem qualitativa caracteriza-se pelo caráter de consciência crítica da propensão formalizante da ciência, sabendo exprimir suas qualidades e suas lacunas. Ademais,

esclarece o autor (1998) que esse tipo de pesquisa prioriza os aspectos qualitativos da realidade, sem, no entanto, desprezar os aspectos quantitativos. Para Günther (2006), na pesquisa qualitativa, leva-se em consideração os registros sobre dados comportamentais e estados do sujeito, que representam manifestações humanas observáveis. No tocante ao pensamento qualitativo, Mayring (2002) evidencia a composição da estrutura básica do pensamento qualitativo por princípios, dentre os quais, destacam-se: a exigência de uma maior relação com o sujeito de pesquisa; a ênfase na descrição e interpretação dos sujeitos e a necessidade de abordagem dos sujeitos em seu próprio contexto, em 'meio naturalístico' (grifo nosso).

B) Lócus da pesquisa

O estudo foi realizado em uma escola bilíngue da cidade do Recife. O programa de educação infantil bilíngue da referida escola engloba um modelo de escola bilíngue canadense, sediada na cidade de Vancouver, com certificação pelo *IB World Schools*, rede de escolas internacionais, sediada na Suíça.

O segmento da educação infantil compreende os cinco primeiros anos da trajetória acadêmica das crianças. Especificamente, na escola bilíngue elucidada, as séries são assim denominadas: (i) *Early Toddler*- crianças de 1 a 2 anos; (ii) *Toddler* - crianças de 2 a 3; (iii) *Nursery*- crianças de 3 a 4 anos; (iv) *Junior Kindergarten*- crianças de 4 a 5 anos; e (v) *Senior Kindergarten*- crianças de 5 a 6 anos. O foco de nossa pesquisa são as quatro primeiras séries, nas quais crianças de 1 a 5 anos, especificamente, estão em um processo de imersão total na língua inglesa, porquanto recebem instrução apenas em inglês, permanecendo na escola em um único turno.

3.2 Critérios de seleção dos participantes

A amostra incluiu quatro (4) turmas. O quantitativo de participantes foi composto de uma criança de cada turma na faixa etária de um (1) ano e dez (10) meses a cinco (5) anos e dois (2) meses, totalizando quatro (4) participantes. Para fins de demarcação de critérios de seleção foram observadas questões de frequência/assiduidade e predisposição à participação e ao engajamento nas atividades escolares, independentemente do sexo, além do fato de serem filhos (as) de professores e coordenadora do infantil da escola, conforme indicação da diretoria

e da coordenação da escola. Ainda, visando assegurar a obtenção de dados para análise de pelo menos uma criança por turma, houve seleção de duas crianças de cada turma (*Early Toddler*, *Toddler*, *Junior*), e uma criança da turma *Nursery*, como medida de prevenção a possíveis contratempos, em caso de desistência de alguma criança. As crianças encontravam-se inseridas em contexto de educação infantil bilíngue de uma escola da rede de ensino privada da cidade do Recife.

CRITÉRIOS DE INCLUSÃO

Do total de crianças em questão, três (3) participavam do programa imersas no cenário bilíngue desde a turma *Toddler* (2 a 3 anos de idade) e uma (1) participava do programa bilíngue da escola desde a turma *Early Toddler*. Três (3) crianças são filhos de professores e uma (1) criança é filha da coordenadora do infantil da escola, sendo cada criança de uma turma diferente.

A escolha da faixa etária que engloba os primeiros anos escolares deu-se pelo intuito de levantamento de dados correspondentes a esse intervalo, cujo estudo é de fundamental importância tanto para o campo da aquisição da linguagem como para os estudos de atenção conjunta. Para tanto, ressaltamos a equivalência das faixas etárias selecionadas para a pesquisa com as fases de desenvolvimento infantil propostas por Tomasello – (i) fase inicial – até 18 meses; e (ii) fase da consolidação da referência – 20 a 48 meses (até 4 anos), bem como com as respectivas atividades de atenção conjunta nas cenas. Igualmente, já dispomos de dados representativos da faixa etária de 5-6 anos em pesquisa de mestrado realizada em 2020 pela autora da presente tese, compondo, assim, o leque de séries da educação infantil.

Os participantes do estudo são crianças típicas, não diagnosticadas com qualquer transtorno de ordem psíquica, fisiológica e/ou neurológica; provêm de famílias de classe média e/ou média alta; vêm de famílias bilíngues, cujos membros são falantes nativos do português, e também falam inglês (L2). As crianças selecionadas foram de ambos os sexos, atendendo aos critérios de inclusão.

CRITÉRIOS DE EXCLUSÃO

As crianças que não tiveram imersão em contexto bilíngue a partir do primeiro e/ou segundo ano de vida como partícipes do programa bilíngue da escola foram excluídas, por não terem suficiente tempo de exposição à língua inglesa cuja produção multimodal se deseja observar.

Da mesma forma, usou-se o critério de exclusão para aquelas crianças atípicas, cujo desenvolvimento encontrava-se comprometido em algum grau devido a questões psíquicas, fisiológicas e/ou neurológicas.

Seguimos, na próxima subseção, com os procedimentos de coleta de dados e seleção de participantes.

3.3 Procedimento de coleta de dados

O meio escolhido para a coleta de dados baseia-se nos princípios aludidos por Günther (2006), que pressupõem a utilização de dados visuais e verbais para a pesquisa qualitativa. Seguindo o princípio exposto, os dados foram coletados a partir de filmagens, as quais foram realizadas com o uso de celular e um tripé para a devida sustentação do dispositivo eletrônico, utilizado apenas nos primeiros dias de filmagem por não se mostrar apropriado, uma vez que as crianças movimentavam-se livremente pela sala durante as atividades. Os vídeos foram criptografados a fim de reforçar a segurança quanto a visualizações não autorizadas. Os procedimentos de coleta foram realizados a partir de sessões filmadas que ilustraram momentos de interação entre professoras e crianças. Os vídeos foram produzidos ao longo de três (3) meses; portanto, o tempo de coleta foi de três (3) meses, o intervalo de tempo das filmagens foi semanal entre as sessões e os vídeos tiveram no máximo 30 minutos. Selecionamos contextos diferentes a fim de observar possíveis diferenças no comportamento e nas interações em atividades de atenção conjunta, ao passo que também analisamos os contextos similares para acompanhar a evolução das produções.

Além dos vídeos, houve a criação de um grupo de *WhatsApp* pela coordenadora da educação infantil para uma breve apresentação da pesquisadora, explicação da pesquisa e da coleta de dados na escola, via mensagem de texto, de acordo com indicação da diretoria e coordenação do infantil da escola; houve um momento de aplicação de um questionário via formulário digital, com *link* enviado ao email da coordenação e repassado para as famílias. No caso do questionário, o propósito era o de conhecer, basicamente, a vivência dos alunos (as) na L2 (inglês), no ambiente domiciliar, na vida em família, elaborando uma visão holística do contexto. Inicialmente, o questionário foi realizado em ambiente digital (via *email*) e todas as demais etapas do processo foram realizadas em âmbito escolar, durante

atividades pedagógicas instrucionais e contou com o apoio do celular, do tripé e de um caderno para anotações. A ferramenta *software* ELAN - (Eudico Linguistic Annotator), que possibilita o registro de gestos e produção vocal simultaneamente, foi utilizada para transcrever as filmagens.

Cabe salientar que o momento de entrevista virtual, planejado a priori com as famílias das crianças e professoras, não foi realizado devido a questões logísticas da instituição. O espaço para os diálogos e esclarecimentos de dúvidas sobre os objetivos e as etapas da pesquisa, bem como sobre os documentos a serem assinados ficou sendo o grupo de *WhatsApp* criado pela coordenação.

O período do questionário, da coleta, até a análise de dados compreendeu seis (6) momentos, a seguir:

No 1º momento: Após a seleção das crianças participantes (maio/2023), a coordenação da escola criou um grupo de *WhatsApp* (agosto/2023) a fim de estabelecer diálogos com as famílias e esclarecer informações sobre a pesquisa, seus objetivos, etapas, documentos a serem assinados e formulário digital (*Google Form*) a ser preenchido.

No 2º momento: Aplicação de questionário, mediante *link* de acesso a formulário digital (*Google Form*), o qual foi enviado por email e pelo grupo de *WhatsApp* (agosto/2023). A seguir, as respostas contidas no formulário foram analisadas e dúvidas com relação ao conteúdo foram sanadas via mensagem de texto pelo *WhatsApp* da coordenadora do segmento da educação infantil da escola.

No 3º momento: As observações e registros aconteceram no momento de atividades acadêmicas, na interação com as professoras (outubro/2023). O foco das observações e filmagens foram as composições de cenas de atenção conjunta bilíngue e o arcabouço gestual que integra as estratégias multimodais no estabelecimento de configurações de cenas de atenção conjunta.

No 4º momento: Os trechos dos vídeos em língua inglesa, ilustrando a interação das professoras com as crianças, foram analisados. O foco das observações foram os aspectos gestuais e produção oral das professoras em L2, bem como pistas atencionais das crianças em contextos interativos diversos em sala de aula. Os critérios utilizados para a seleção dos fragmentos transcritos foram as interações triádicas em contextos de atenção conjunta.

No 5º momento: Nesta etapa, os dados transcritos da produção gestuo-vocal das crianças no uso da L2 foram analisados. O foco das observações foram as produções orais das crianças em língua inglesa e respectivos aspectos gestuais.

No 6º momento: Os vídeos com as filmagens das crianças em possível e previsível produção gestuo-vocal em L1 foram analisados. Na ocorrência de produções multimodais em língua portuguesa, o foco foi na produção gestuo-vocal das crianças em língua portuguesa. Embora as ocorrências em língua portuguesa tenham sido observadas em vários momentos nas mesmas cenas dos diferentes participantes, houve episódios interativos com a presença de outros interlocutores (por exemplo: auxiliar de sala, colegas de turma), portanto, decidimos realizar uma análise posterior com maior foco na produção deste idioma.

Em seguida, os dados transcritos de cada uma das situações foram dispostos visualmente em tabelas, às quais nomeamos 'quadros', como supracitado. Cada quadro corresponde a uma situação, por exemplo: Situação 1- Quadro 1, independentemente do número de tabelas que compõe cada situação. Da mesma forma, as situações são formadas a partir de imagens consecutivas, as quais, por sua vez, integram cenas (1, 2, 3, etc.) que representam os eventos sucessivos dos dados coletados nos vídeos, sendo compostas de sequências (I,II,III,IV, etc.), para fins de melhor distribuição, arranjo e organização dos achados.

Apresentamos os dados das produções gestuais referentes a cada uma das situações em gráficos, denominados 'Dimensões Gestuais', dispostos ao final de cada situação, a partir dos quais obtivemos o percentual da ocorrência das dimensões gestuais produzidas por cada criança participante e pelas professoras e assistentes, em cada situação específica. De igual forma, utilizamos outros gráficos, denominados 'Ocorrências Gestuais', os quais nos forneceram o quantitativo geral de produção gestual de todas as situações de cada participante e das professoras e assistentes.

Com relação à ocorrência de cenas de atenção conjunta nas situações vislumbradas, utilizamos o realce com grifo na cor cinza sobre o texto, assim: 'atenção conjunta', em cada sequência de imagens, nas quais percebeu-se a composição de cenas de atenção conjunta; e, ao final das situações de cada participante, exibimos tabelas, denominadas 'Ocorrências de cenas de atenção conjunta bilíngue', referentes à contabilização desses episódios de atenção conjunta e suas múltiplas ocorrências em torno de ações, objetos, partes de objetos, figuras, fotos, pessoas, e ideia/evento.

Sobre a produção vocal em L1 e L2, utilizamos o realce com grifo na cor amarela para indicar enunciados em L1- português e o realce com grifo na cor azul para indicar enunciados em L2- English, em cada sequência de imagens, nas cenas das situações, nas quais houve as respectivas produções. Ao final das situações de cada participante, exibimos tabelas denominadas 'Produção vocal em L1 e L2', referentes ao quantitativo dessas produções. Nos casos de ausência de produção vocal, inserimos barras '/////' nas células das colunas correspondentes à produção vocal, dentro de cada sequência, em todas as cenas de todas as situações (quadros).

Optamos também por usar prints de telas dos vídeos para dar maior visibilidade às situações, devido ao tamanho mais adequado e a melhor qualidade das imagens para a apresentação dos achados. Conforme indicado anteriormente, as filmagens foram transcritas por meio da ferramenta - *software* ELAN (Eudico Linguistic Annotator), na qual foram usadas notações gráficas por meio de trilhas transcritas. Ao considerarmos o foco na configuração de cenas de atenção conjunta, foram incluídos nas observações e análise os aspectos vocais e gestuais da produção de linguagem, bem como o olhar.

Em continuação, na seguinte subseção, descrevemos o critério de transcrição e de análise de dados.

3.4 Critério de transcrição e de análise de dados

Conforme mencionado, as filmagens foram transcritas por meio da ferramenta - *software* ELAN (Eudico Linguistic Annotator), na qual foram usadas notações gráficas por meio de trilhas transcritas. Ao considerarmos o foco na configuração de cenas de atenção conjunta, foram incluídos nas observações e análise os aspectos vocais e gestuais da produção de linguagem, bem como o olhar.

Em concordância com o proposto nesta seção de metodologia, o *software* ELAN foi utilizado como ferramenta para auxiliar na transcrição dos dados, como segue:

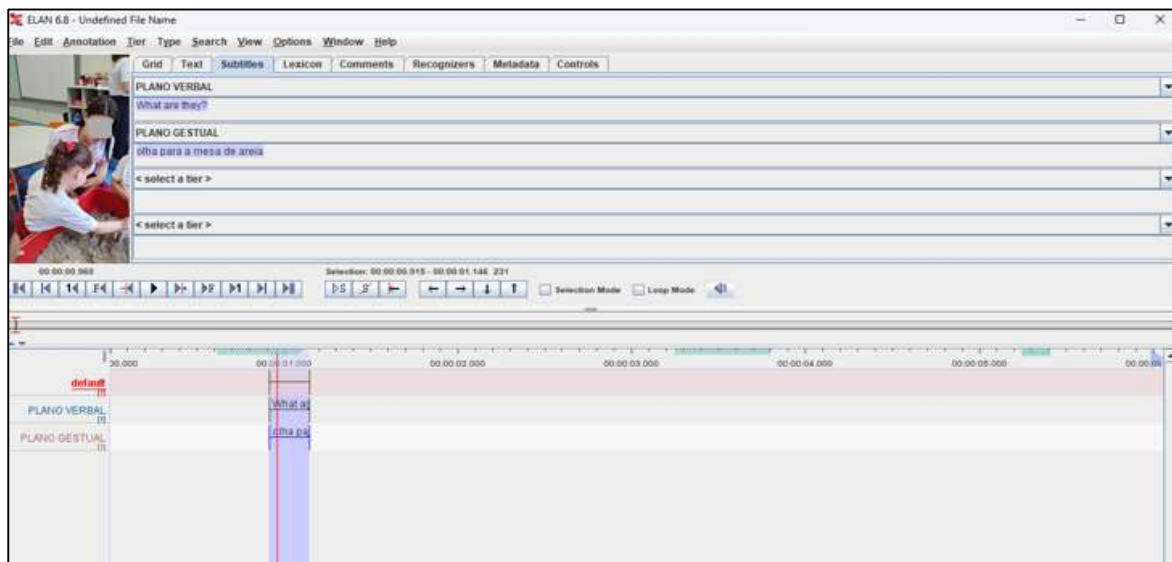


Figura 4: Ilustração da ferramenta *Software ELAN*
 FONTE: Print da tela do ELAN

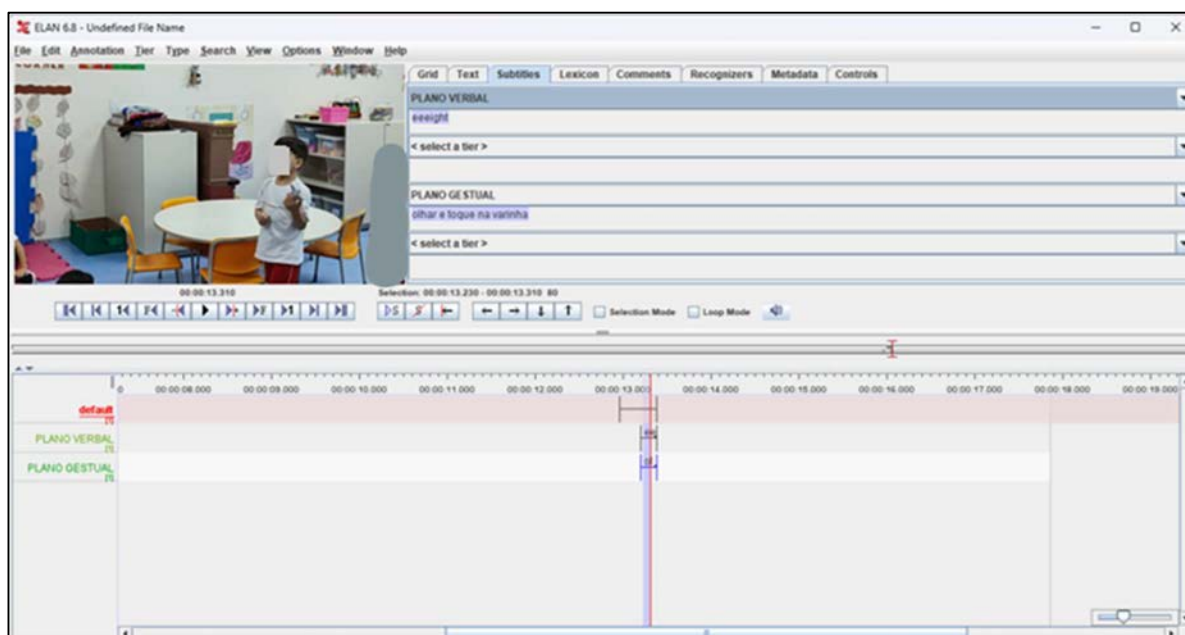


Figura 5: Ilustração da ferramenta *Software ELAN*
 FONTE: Print da tela do ELAN

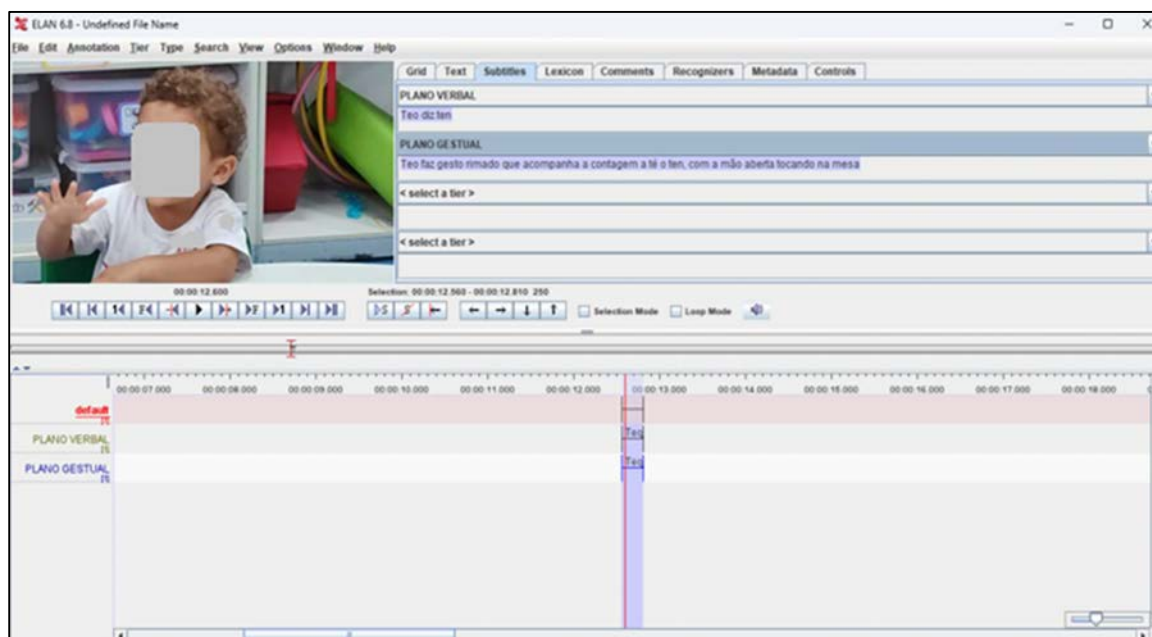


Figura 6: Ilustração da ferramenta *Software ELAN*
 FONTE: Print da tela do ELAN

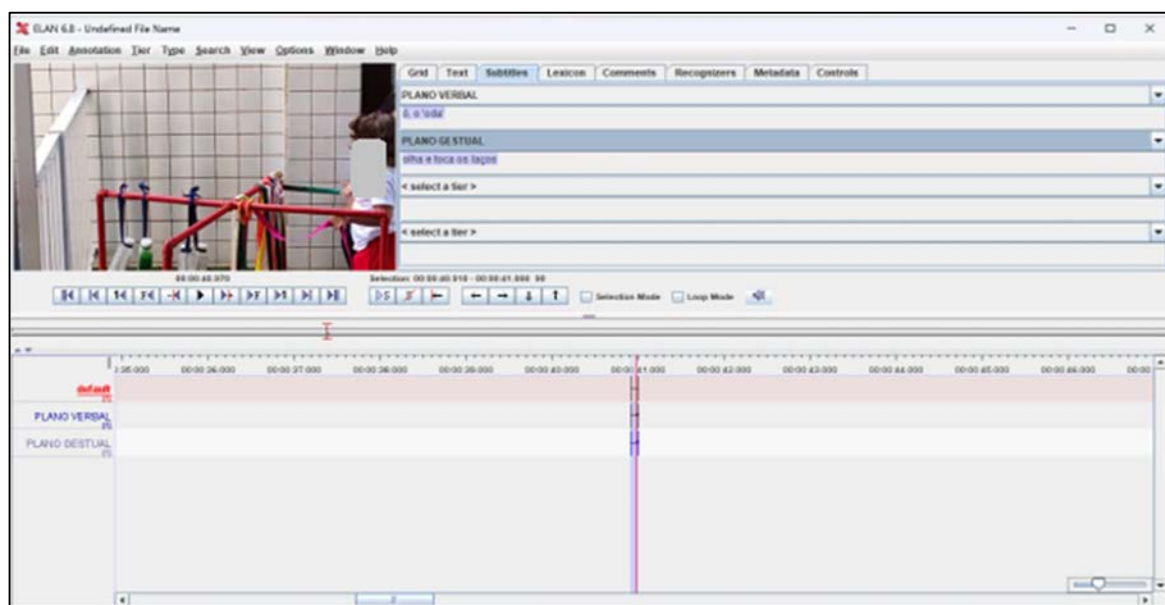


Figura 7: Ilustração da ferramenta *Software ELAN*
 FONTE: Print da tela do ELAN

Para a análise das cenas de atenção conjunta em contexto bilíngue, foram consideradas as seguintes categorias temáticas: (i) produção gestuo-vocal das crianças e professoras em L2 na constituição das interações; (ii) funções gestuais e suas relações com a L1 e L2 na modalidade oral; (iii) os tipos de gestos e produção de holófrases e blocos de enunciado em L1 e L2. Vale destacar que alguns fenômenos, ainda que não tenham única ocorrência, serão abordados em diferentes

dados, seguindo o percurso teórico escolhido.

Os dados coletados por meio das filmagens e outras informações transcritas através do ELAN (*Eudico Linguistic Annotator*), bem como os gráficos do Excel que ilustram a produção gestual, além das tabelas relativas às produções vocais em L1 e L2, e às ocorrências de cenas de atenção conjunta bilíngue serviram como amostra de dados para a análise. No que tange 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); Fonte (2014); Kendon (2000; 2004); McNeill (1985; 1992), gesto e fala compõem uma matriz cognitiva única, um sistema de significação integrado.

Seguindo nesse viés de referencial teórico, dirigimo-nos à categorização gestual de Kendon (1996): gesticulação; gestos preenchedores; emblemas; pantomima; e sinais; assim como às dimensões gestuais propostas por McNeill (1992; 1996; 2006; 2016): gestos icônicos (*iconic gestures*), gestos metafóricos (*metaphoric gestures*), gestos dêiticos (*deictic gestures*) e gestos ritmados (*beats*).

De acordo com McNeill, teórico da psicolinguística, as referidas dimensões pressupõem que os gestos podem ser caracterizados como dêiticos, icônicos, metafóricos e ritmados. Os gestos dêiticos referem-se às produções gestuais demonstrativas, diretivas, as quais podem ser representadas pelo gesto de apontar com a cabeça, o queixo, o dedo indicador ou outra parte do corpo. Costa-Filho (2016; 2017) ressalta a importância dos gestos dêiticos para a composição e manutenção das cenas de atenção conjunta, os quais, pelo seu formato referencial, promovem o engajamento dos parceiros interativos. Na sequência, os icônicos são os gestos que representam objetos ou ações; os metafóricos constituem produções ilustrativas de elementos abstratos; e os ritmados são segmentos que acompanham o ritmo e marcam a pulsação da produção vocal, em cadência ritmada, como já explanado em seção prévia, na fundamentação teórica.

Nesse cenário, se porventura houver configuração gestual diferente do previsto e outros gestos vierem a se configurar, estes também serão submetidos à análise.

Seguimos, na próxima seção, com a análise e discussão de dados.

4 APRESENTAÇÃO, ANÁLISE E DISCUSSÃO DE DADOS

Na análise de dados, apresentamos quatro (4) participantes- Lila, Leo, Teo e Luana, que representam as turmas de *Junior*, *Nursery*, *Toddler* e *Early Toddler*, respectivamente. Prosseguimos com uma breve identificação das turmas e descrição de cada participante da pesquisa:



JUNIOR (turno matutino) – Turma nomeada ‘d’, com uma professora (T.d), uma assistente (TA.d) e uma auxiliar (Aux.d). Lila é a ‘miss simpatia’ da pesquisa; sempre com um sorriso no rosto, esbanjando alegria e doçura. Lila é focada e atenta a tudo o que acontece na aula; é reservada e tem escuta ativa. No início do período da coleta (fim do ano letivo) estava com cinco (5) anos e dois (2) meses. Participa do programa bilíngue da escola desde a turma *Toddler*.



NURSERY (turno vespertino) - Turma nomeada ‘c’, com uma professora (T.c), uma assistente (TA.c) e uma auxiliar (Aux.c). Leo é o ‘aluno-vitalidade’ da pesquisa; é dinâmico, extrovertido e participativo. Engaja-se mais facilmente em atividades que lhe proporcionem movimento, tanto de coordenação motora grossa quanto de coordenação motora fina. No início do período da coleta (fim do ano letivo) estava com quatro (4) anos e seis (6) meses. Participa do programa bilíngue da escola desde a turma *Toddler*.



TODDLER (turno matutino) – Turma nomeada ‘b’, com uma professora (T.b), uma assistente (TA.b) e uma auxiliar (Aux. b). Teo é o ‘aluno- camaradagem’ da pesquisa; tem atitude amigável, é enérgico e extrovertido. Segue a rotina da sala e participa com entusiasmo das atividades lúdicas, com música e movimento. Demonstra apreciar e valorizar muito os momentos de parquinho ao ar livre. No início do período da coleta (fim do ano letivo) estava com dois (2) anos e sete (7) meses. Participa do programa bilíngue da escola desde o começo do ano na turma *Toddler*.



EARLY TODDLER (turno vespertino) – Turma nomeada ‘a’, com uma professora (T.a), uma assistente (TA.a) e uma auxiliar (Aux.a). Luana é a ‘miss fofura’ da pesquisa; observa, entende e segue a rotina da sala. Participa ativamente de todas as atividades, demonstrando compreensão de instruções e comandos em inglês. Comunica suas necessidades e preferências com facilidade. No início do período da coleta (fim do ano letivo) estava com um (1) ano e dez (10) meses. Participa do programa bilíngue da escola desde o começo do ano na turma *Early Toddler*.

A análise de dados priorizou as gesticulações, enfocando os gestos de mãos e braços, incluindo os gestos que acompanham a fala e os gestos preenchedores, conforme a acepção de dimensões gestuais de McNeill (1992; 2006; 2016). Na análise, foram incluídas sete (7) crianças e foram selecionadas quatro (4), em consonância com os critérios de seleção indicados na metodologia, com suas respectivas situações ilustradas. Os participantes das turmas *Junior*, *Nursery*, *Toddler* e *Early Toddler* têm quatro (4) situações cada um. As situações de 1 a 16, a seguir, referem-se à composição de cenas de atenção conjunta que, segundo Costa Filho (2017), aludem à relação interativa entre sujeitos ao manter sua mútua atenção em um objeto foco ou evento. As cenas de atenção conjunta são circunstâncias privilegiadas, vias de entrada da criança na linguagem; estruturadas por configurações linguísticas multimodais (Fonte, 2011), nas quais “as noções de pessoa, espaço, tempo e referência linguística constituem-se” (Costa - Filho, 2016, p. s/n).

Nessa perspectiva, pontuamos que cada situação interativa apresenta um foco atencional distinto a partir do contexto interativo. Tais focos serão especificados antes de cada cena analisada, mais adiante neste capítulo. Nas situações de 1 a 16, houve análise das produções gestuais e vocais da L1 e da L2 e das composições das cenas de atenção conjunta. Teceremos comentários após exibição das situações (quadros), gráficos e tabelas sobre os dados obtidos a partir da análise, a qual se respaldou na perspectiva multimodal, de forma que os achados dialogam com a acepção teórica equivalente. Consoante ao descrito na metodologia, o *software* ELAN foi utilizado para auxiliar na transcrição dos dados, bem como *prints* de telas dos vídeos para melhorar o tamanho e a qualidade das imagens, com exibição mais apropriada dos achados.

Pontuamos que, na parte introdutória de cada situação apresentada, descreveremos o foco atencional analisado.

Iniciamos com a apresentação dos dados relativos à turma *Junior*, como segue:

4.1 Situação 1

Data da coleta: 17 de outubro de 2023, no turno da manhã.

Idade da criança: 5 anos e 2 meses.

Contexto: sala de aula, alunos estão em estação de mesa de areia, brincando com animais selvagens de brinquedo.

Foco atencional: animais selvagens de brinquedo. Foco específico: zebras e elefante.

T.d aproxima-se e senta-se perto de Lila, iniciando a interação.

A seguir, observamos a análise da respectiva situação, no Quadro 1:

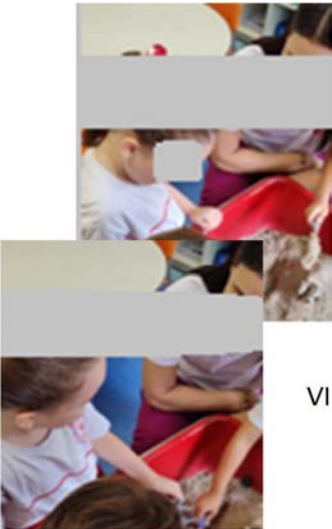
Quadro 1 - Análise da participante Lila com a professora (T.d)

Situação 1- Imagens da cena 1 ↓	Plano gestual	Plano vocal	Plano do olhar
	<u>Sequência I</u> T.d aponta para as zebras com a mão direita (gesto dêitico)	<u>Sequência I</u> T.d pergunta “ <i>what are they?</i> ” (3ª vez)	<u>Sequência I</u> T.d olha para as zebras e, logo, para Lila Lila olha para a T.d
	<u>Sequência II</u> T.d aponta diretamente para as zebras com o indicador direito (gesto dêitico)	<u>Sequência II</u> T.d reformula a pergunta “ <i>what animals are these?</i> ”	<u>Sequência II</u> T.d olha para as zebras Lila olha para as zebras, a partir do gesto dêitico da T.d, redirecionando seu olhar (atenção conjunta)

Na cena 1, situação 1 (quadro 1), T.d produz 2 gestos dêiticos de apontar, com a função de mostrar as zebras para Lila. O foco atencional específico da cena são as zebras. Percebe-se que os gestos dêiticos da T.d direcionam a atenção de Lila para o objeto, configurando atenção conjunta entre T.d e Lila. Na relação triádica, evento de atenção conjunta, há um alinhamento de atenção, devido a uma pista fornecida por um iniciador, o qual é acompanhado por um ou mais interlocutores (Tomasello e Todd, 1983; Tomasello, 1988. Nesse caso, a iniciadora é a T.d, que chama Lila para engajar-se na cena. Na concepção dos referidos teóricos, comportamentos de atenção conjunta desenvolvem-se na primeira infância e a habilidade de engajamento precoce em cenas de atenção conjunta torna-se crucial para o desenvolvimento da linguagem.

Situação 1- Imagens da cena 2 ↓	Plano gestual	Plano vocal	Plano do olhar
	<u>Sequência III</u> T.d faz movimento circular com a mão direita, apontando para os animais (gesto dêitico)	<u>Sequência III</u> T.d pergunta “ <i>what other animals do you find here?</i> ”	<u>Sequência III</u> T.d olha para os animais Lila olha para os animais (atenção conjunta)
	<u>Sequência IV</u> T.d faz movimento circular com a mão direita (indicador estendido), apontando para os animais	<u>Sequência IV</u> Não houve produção (//////)	<u>Sequência IV</u> T.d olha para os animais Lila olha para os animais

Na cena 2 da situação 1 (quadro 1), há produção de dois gestos dêiticos de apontar por parte da T.d, com a função de mostrar outros animais a Lila, direcionando-lhe a atenção. Lila reage olhando para os animais. O foco atencional são os animais em geral. Observa-se a alternância de foco atencional na cena- das zebras, para os animais selvagens em geral e, logo, para o elefante, como referido na cena 3, a seguir:

Situação 1- Imagens da cena 3 ↓	Plano gestual	Plano vocal	Plano do olhar
	<u>Sequência V</u> T.d toca o braço de Lila (mão direita espalmada)	<u>Sequência V</u> T.d reformula “ <i>show me an elephant</i> ”	<u>Sequência V</u> T.d olha para Lila; Lila olha para os animais
		<u>Sequência VI</u> T.d retrai movimento de mão //////////	<u>Sequência VI</u> T.d olha para Lila; Lila olha para os animais
	<u>Sequência VII</u> Lila pega o elefante com a mão esquerda	<u>Sequência VII</u> //////////	<u>Sequência VII</u> T.d olha para Lila; Lila olha para o elefante
	<u>Sequência VIII</u> Lila segura o elefante e mostra-o à T.d (gesto dêitico) Lila balança a cabeça para cima e para baixo (gesto emblemático), respondendo a partir dos gestos Lila balança a cabeça novamente (gesto emblemático); sorri	<u>Sequência VIII</u> T.d diz “ <i>wow! Do you like elephants?</i> ” T.d diz “ <i>yeah?</i> ”	<u>Sequência VIII</u> Lila olha para T.d; T.d olha para Lila

Nas sequências V e VI da cena 3, situação 1 (quadro 1), há produção de toque em Lila por parte da T.d, com a função de convocá-la a mostrar-lhe um elefante. O foco atencional é dirigido ao elefante pela T.d. Nas sequências VII e VIII da cena 3, Lila produz gesto dêitico, ao segurar o elefante e mostrá-lo à T.d, em resposta gestual à instrução da T.d “*show me an elephant*”; bem como de dois gestos emblemáticos, com movimento de cabeça para cima e para baixo, ao responder afirmativamente, a partir dos gestos, a pergunta da T.d sobre Lila gostar de elefantes.

Situação 1- Imagens da cena 4 ↓	Plano gestual	Plano vocal	Plano do olhar
	VIX Sequência VIX T.d segura o elefante com a mão esquerda e aponta, em direção às orelhas do elefante. (gesto dêitico)	Sequência VIX Lila não responde a pergunta da T.d (sequência anterior) sobre se ela gosta de elefantes //	Sequência VIX T.d olha para Lila e o elefante; Lila olha para o elefante (atenção conjunta)
	X Sequência X T.d toca, de forma alternada, nas orelhas do elefante, apontando, mostrando (gesto dêitico)	Sequência X T.d indaga “ <i>what part is this?</i> ”	Sequência X T.d olha para o elefante; Lila olha para o elefante (atenção conjunta)

Na cena 4, situação 1 (quadro 1), há produção de dois gestos dêiticos por parte da T.d, ao tocar nas orelhas do elefante para mostrá-las a Lila, direcionando-lhe o olhar para as partes do elefante.

Situação 1- Imagens da cena 5 ↓	Plano gestual	Plano vocal	Plano do olhar
	XI Sequência XI T.d toca, alternadamente, nas orelhas do elefante, com o indicador direito, mostrando-as (gesto dêitico)	Sequência XI T.d diz “ <i>these are...these are...</i> ”	Sequência XI T.d olha para Lila e o elefante; Lila olha para o elefante (atenção conjunta)
	XII Sequência XII T.d continua tocando, alternadamente, nas orelhas do elefante, com o indicador direito (gesto dêitico)	Sequência XII Lila não produz enunciado; observa atentamente //	Sequência XII T.d olha para Lila e o elefante; Lila olha para o elefante
	XIII Sequência XIII T.d toca, de forma alternada, nas orelhas do elefante, com o indicador direito, apontando, mostrando (gesto dêitico)	Sequência XIII Lila não produz enunciado //	Sequência B Lila redireciona o olhar para as orelhas do elefante, a partir do gesto da T.d (atenção conjunta)

Na sequência XI da cena 5, situação 1 (quadro 1), T.d produz gesto dêitico, ao tocar nas orelhas do elefante para mostrá-las a Lila, dizendo “*these are...these are...*”, a fim de obter resposta de Lila em inglês para o vocábulo orelha (s). Lila olha para o

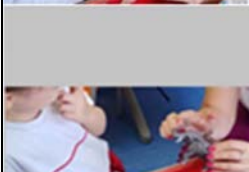
elefante. Nas sequências XII e XIII, T.d produz gestos dêiticos, ao apontar para as orelhas do elefante, mostrando-as a Lila. Lila redireciona o seu olhar para as orelhas do elefante. Observa-se que, apesar da ausência de resposta verbal e gestual de Lila, houve composição de atenção conjunta entre T.d e Lila, a partir do redirecionamento do olhar de Lila para as orelhas do elefante.

Situação 1- Imagens da cena 6 ↓	Plano gestual	Plano vocal	Plano do olhar
	XIV Sequência XIV T.d toca, de forma alternada, nas orelhas do elefante, (gesto dêitico)	Sequência XIV Outro aluno responde "olhos"	Sequência XIV Lila e T.d olham para o aluno (atenção conjunta)
	XV Sequência XV T.d toca nas orelhas do elefante, mostrando-as a Lila (gesto dêitico) Lila balança a cabeça para os lados (gesto emblemático) T.d balança a cabeça para os lados (gesto emblemático)	Sequência XV T.d indaga "eyes? are these eyes?" Lila responde "no" T.d reafirma "no" Outra aluna responde "ears"; T.d confirma "ears"	Sequência XV Lila olha para T.d

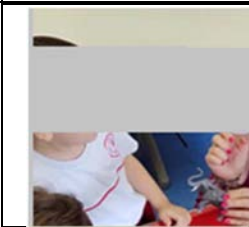
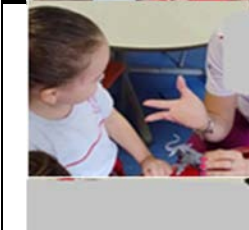
Na cena 6, situação 1 (quadro 1), T.d produz gestos dêiticos, ao tocar nas orelhas do elefante, mostrando-as a Lila, e indagar "Eyes? Are these eyes?". Lila responde ao questionamento formulado em língua inglesa por meio de sua produção verbal, também em inglês, ao enunciar "no", acompanhada de emblema de negação, caracterizado pelo movimento da cabeça de um lado para o outro. Ainda, T.d produz emblema de negação, ao confirmar a resposta de Lila "no", negando que aquela parte do elefante fossem os olhos.

Situação 1- Imagens da cena 7 ↓	Plano gestual	Plano vocal	Plano do olhar
	XVI Sequência XVI T.d continua tocando nas orelhas do elefante, com o indicador direito, mostrando-as (gesto dêitico)	Sequência XVI T.d pergunta "are these ears?"	Sequência XVI T.d olha para Lila Lila olha para o elefante
	XVII Sequência XVII Lila responde balançando a cabeça para cima e para baixo, indicando confirmação (gesto emblemático)	Sequência XVII // // // // //	Sequência XVII T.d olha para Lila

Na cena 7 da situação 1 (quadro 1), há produção de mais um gesto dêitico por parte da T.d, ao tocar nas orelhas do elefante para mostrá-las a Lila; e também produção de emblema, com balançar de cabeça para cima e para baixo, por parte de Lila, ao responder gestualmente, em confirmação ao questionamento da T.d “*are these ears?*”

Situação 1- Imagens da cena 8 ↓	Plano gestual	Plano vocal	Plano do olhar
	XVIII Sequência XVIII T.d toca na tromba do elefante, com o indicador direito, mostrando-a (gesto dêitico)	Sequência XVIII T.d pergunta “ <i>how about this? Do you remember the name?</i> ”	Sequência XVIII T.d olha para o elefante Lila olha para o elefante (atenção conjunta)
	XIX Sequência XIX Lila toca o próprio nariz com o indicador esquerdo (gesto dêitico)	Sequência XIX Lila diz “ <i>nose</i> ”, em sincronia com a sua produção gestual	Sequência XIX Lila olha para T.d; T.d olha para Lila

Na cena 8, situação 1 (quadro 1), T.d produz gesto dêitico, ao tocar na tromba do elefante, mostrando-a a Lila, e perguntar em inglês “*how about this? Do you remember the name?*”. Lila responde gestualmente com toque em seu próprio nariz, produzindo gesto dêitico, ao mostrá-lo para a T.d, e, logo, enuncia em inglês “*nose*”, em sincronia com a produção gestual.

Situação 1- Imagens da cena 9 ↓	Plano gestual	Plano vocal	Plano do olhar
	XX Sequência XX T.d segura o elefante; tem a mão direita semi cerrada, retraindo o movimento da configuração do gesto dêitico de apontar da cena anterior	Sequência XX T.d diz “ <i>trunk</i> ”	Sequência XX T.d olha para Lila; Lila olha para T.d
	XXI Sequência XXI T.d abre a mão direita com a palma para cima Lila balança a cabeça para cima e para baixo, confirmando (gesto emblemático)	Sequência XXI T.d diz “ <i>it's like a nose</i> ”	Sequência XXI T.d e Lila se olham
	XXII Sequência XXII T.d toca na tromba do elefante (gesto dêitico)	Sequência XXII T.d repete “ <i>trunk</i> ”	Sequência XXII T.d e Lila olham para o elefante (atenção conjunta)

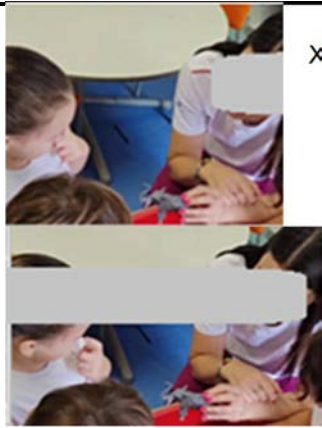
Na sequência XX, cena 9, situação 1 (quadro 1), T.d enuncia “*trunk*”. Nas sequências XXI e XXII, Lila produz emblema- confirma o enunciado da T.d “*it’s like a nose*”. T.d produz gesto dêitico- toca na tromba do elefante, mostrando-a a Lila; repete “*trunk*”. Ao tocar na tromba e repetir o enunciado, T.d redireciona o olhar de Lila e solicita que Lila diga a palavra ‘*trunk*’, em atenção conjunta- ambas olham para a tromba. Lila responde com o redirecionamento do olhar para a tromba do elefante.

Situação 1- Imagens da cena 10 ↓	Plano gestual	Plano vocal	Plano do olhar
	<u>Sequência XXIII</u> T.d mostra as patas do elefante, tocando nelas com o indicador direito (gesto dêitico)	<u>Sequência XXIII</u> T.d questiona “ <i>how about these?</i> ”	<u>Sequência XXIII</u> T.d olha para Lila; Lila olha para o elefante
	<u>Sequência XXIV</u> Lila toca nas próprias pernas (gesto dêitico)	<u>Sequência XXIV</u> T.d diz “ <i>legs</i> ”	<u>Sequência XXIV</u> Lila olha em direção ao próprio corpo; olha para a T.d e, depois, para as próprias pernas

Na cena 10, situação 1 (quadro 1), T.d produz gesto dêitico, ao tocar nas patas do elefante, mostrando-as a Lila; e questiona em língua inglesa “*how about these?*”. Lila responde gestualmente com toque em suas próprias pernas, produzindo gesto dêitico, ao mostrá-las à T.d, quem enuncia verbalmente em inglês “*legs*”, reafirmando que a parte do corpo apontada por Lila (pernas) se diz “*legs*” em inglês.

Situação 1- Imagens da cena 11 ↓	Plano gestual	Plano vocal	Plano do olhar
	<u>Sequência XXV</u> T.d continua tocando as patas do elefante com o indicador direito (gesto dêitico)	<u>Sequência XXV</u> T.d pergunta “ <i>how many legs do they have?</i> ”	<u>Sequência XXV</u> T.d olha para Lila; Lila olha para o elefante
	<u>Sequência XXVI</u> Lila prepara a mão para configuração gestual	<u>Sequência XXVI</u> ////////	<u>Sequência XXVI</u> T.d e Lila se olham
	<u>Sequência XXVII</u> Lila mostra 4 nos dedos, oferecendo resposta gestual com gesto icônico T.d balança a cabeça para cima e para baixo, confirmando (gesto emblemático)	<u>Sequência XXVII</u> T.d diz “ <i>four</i> ”	<u>Sequência XXVII</u> T.d e Lila se olham

Na sequência XXV da cena 11, situação 1 (quadro 1), T.d produz gesto dêitico, ao seguir tocando as patas do elefante, mostrando-as para Lila, ao passo que questiona “*how many legs do they have?*”. Lila, por sua vez (sequências XXVI e XXVII), responde a partir de gesto icônico ao questionamento da T.d, ao realizar configuração de mão exibindo 4 dedos, em representação às 4 patas do elefante, revelando que entendeu a pergunta realizada em língua inglesa. T.d ressalta a resposta de Lila, produzindo verbalmente “*four*” e confirmando, em resposta à quantidade de patas indicadas pela criança de forma gestual.

Situação 1- Imagens da cena 12 ↓		Plano gestual	Plano vocal	Plano do olhar
	XXVIII	<u>Sequência XXVIII</u> T.d toca nos olhos do elefante (gesto dêitico)	<u>Sequência XXVIII</u> T.d pergunta “ <i>and these? What are these?</i> ” T.d diz “ <i>eyes</i> ”	<u>Sequência XXVIII</u> T.d e Lila olham para o elefante (atenção conjunta) T.d olha para Lila; Lila olha para T.d e para o elefante
	XXIX	<u>Sequência XXIX</u> T.d aponta para Lila, com o indicador direito em sua direção	<u>Sequência XXIX</u> T.d indaga “ <i>can you show me your eyes?</i> ”	<u>Sequência XXIX</u> T.d olha para Lila
	XXX	<u>Sequência XXX</u> Lila mostra o olho esquerdo, apontando com o indicador esquerdo (gesto dêitico), respondendo a pergunta anterior	<u>Sequência XXX</u> ////////	<u>Sequência XXX</u> T.d olha para Lila; Lila olha para T.d
	XXXI	<u>Sequência XXXI</u> Lila aponta para o olho direito com o indicador esquerdo (gesto dêitico)	<u>Sequência XXXI</u> ////////	<u>Sequência XXXI</u> T.d olha para Lila; Lila olha para T.d

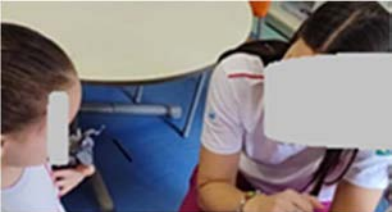
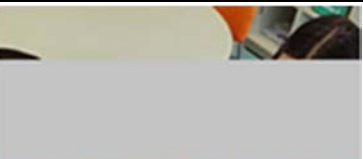
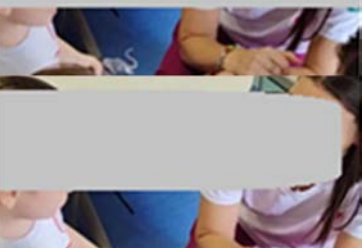
Nas sequências XXVIII e XXIX, cena 12, situação 1 (quadro 1), T.d produz gestos dêiticos, ao tocar nos olhos do elefante para mostrá-los a Lila, bem como ao apontar para Lila e perguntar “*can you show me your eyes?*”. Nas sequências XXX e XXXI, cena 14, situação 1 (quadro 1), Lila produz gestos dêiticos, ao apontar para seus próprios olhos, em resposta gestual à pergunta da T.d.

Situação 1- Imagens da cena 13 ↓		Plano gestual	Plano vocal	Plano do olhar
	XXXII	<u>Sequência XXXII</u> T.d faz o número 2 nos dedos, com os dedos indicador e médio (gesto icônico)	<u>Sequência XXXII</u> T.d diz “ <i>wow, you have two eyes, right?</i> ”	<u>Sequência XXXII</u> T.d olha para Lila; Lila olha para T.d (atenção conjunta)
	XXXIII	<u>Sequência XXXIII</u> T.d aponta para o elefante com o indicador direito (gesto dêitico)	<u>Sequência XXXIII</u> T.d indaga “ <i>how about the elephant?</i> ” T.d acrescenta “ <i>how many eyes do they have?</i> ”	<u>Sequência XXXIII</u> T.d olha para Lila; Lila olha para o elefante T.d olha para o elefante (atenção conjunta) Lila olha para a T.d, para e pensa
	XXXIV	<u>Sequência XXXIV</u> Lila e T.d mostram o nº 2 nos dedos (gesto icônico) T.d balança a cabeça de cima para baixo	<u>Sequência XXXIV</u> T.d diz “ <i>two</i> ” T.d diz “ <i>very good, amazing</i> ”	<u>Sequência XXXIV</u> T.d e Lila se olham ambas olham para a configuração do n.2 nos dedos (atenção conjunta)

Nas sequências XXXII e XXXIII, cena 13, situação 1 (quadro 1), T.d produz gesto icônico- faz o numeral 2 com os dedos, e dêitico- aponta para o elefante, mostrando-o a Lila, indagando sobre a quantidade de olhos dele “*how about the elephant?...“how many eyes do they have?”*. Na sequência XXXIV, cena 13, situação 1 (quadro 1), Lila produz gesto icônico- representa o n. 2 com os dedos, em resposta gestual à pergunta da T.d, quem usa gesto icônico- representa o n. 2 nos dedos e emblema- balança a cabeça em afirmação, à resposta correta de Lila sobre a quantidade de olhos do elefante.

Situação 1- Imagens da cena 14 ↓		Plano gestual	Plano vocal	Plano do olhar
	XXXV	<u>Sequência XXXV</u> T.d faz movimento giratório com o elefante na mão, mostrando os animais da mesa de areia (gesto dêitico)	<u>Sequência XXXV</u> T.d pergunta “ <i>what’s your favorite animal, Lila?</i> ”	<u>Sequência XXXV</u> T.d olha para Lila; Lila olha para o elefante
	XXXVI	<u>Sequência XXXVI</u> Lila pega o elefante da mão de T.d	<u>Sequência XXXVI</u> ////////	<u>Sequência XXXVI</u> Lila e T.d se olham e olham para o elefante (atenção conjunta)
	XXXVII	<u>Sequência XXXVII</u> Lila mostra o elefante a T.d, balançando-o na sua mão (gesto dêitico), respondendo a partir do gesto	<u>Sequência XXXVII</u> ////////	<u>Sequência XXXVII</u> Lila e T.d se olham e ambas olham para o elefante (atenção conjunta)

Na sequência XXXV, cena 14, situação 1 (quadro 1). T.d produz gesto dêitico- usa o elefante para apontar para os outros animais da mesa de areia. Nas sequências XXXVI e XXXVII, cena 14, situação 1 (quadro 1), Lila produz gesto dêitico- responde gestualmente a pergunta da T.d sobre qual seria o seu animal favorito e mostra o elefante para a T.d, com a função de informar que o elefante é o seu animal favorito.

Situação 1- Imagens da cena 15 ↓	Plano gestual	Plano vocal	Plano do olhar
XXXVIII 	<u>Sequência XXXVIII</u> Lila leva o animal para junto de seu corpo	<u>Sequência XXXVIII</u> //////////	<u>Sequência XXXVIII</u> Lila e T.d se olham
XXXIX 	<u>Sequência XXXIX</u>	<u>Sequência XXXIX</u> T.d pergunta " <i>what animal is this?</i> "	<u>Sequência XXXIX</u> Lila e T.d se olham
XL 	<u>Sequência XL</u> T.d balança a cabeça de cima para baixo (gesto emblemático)	<u>Sequência XL</u> Lila responde " <i>elephant</i> "	<u>Sequência XL</u> Lila e T.d se olham

Na sequência XXXVIII, cena 15, situação 1 (quadro 1), Lila traz o elefante para perto de si. Nas sequências XXXIX e XL, T.d indaga "*what animal is this?*", ao que Lila responde verbalmente em inglês "*elephant*". T.d, então, produz gesto emblemático, ao confirmar a resposta de Lila sobre o nome do animal que ela estava segurando e balançar sua cabeça para cima e para baixo.

Em síntese, na situação 1, a interação ilustra cenas de atenção conjunta, nas quais observamos Lila acompanhando as pistas multimodais da T.d, quem lança mão de estratégias multimodais (olhar, toque, sorrisos, gestos, reformulação de perguntas, questões abordadas primeiramente a partir de uma perspectiva pessoal, elogios e confirmações), a fim de trazer Lila para a interação, expandindo o tema, incentivando o diálogo, facilitando a compreensão, criando empatia, insistindo em incitar respostas por parte de Lila.

O foco atencional das cenas são os animais selvagens de brinquedo, com alternância de foco para zebras e elefante; e o foco da análise foram as produções gestuo-vocais em língua inglesa. Na cadência de imagens, percebe-se que Lila responde bem às estratégias utilizadas pela professora, com reciprocidade, posto que olha, sorri, engaja-se na cena, demonstrando compreensão do discurso da professora (T.d) em L2, respondendo aos questionamentos e instrução (ex: “*show me an elephant*”), por meio de gestos dêiticos, icônicos e emblemáticos, além de produção vocal. Vê-se, na última imagem, sequência B, que Lila produz vocalmente a palavra “*elephant*”, mostrando a evolução de seu desempenho na cena, partindo de uma postura mais reservada, retraída, com observação ativa e uso exclusivo de gestos, a uma participação mais desenvolvida e segura que culminou com produção vocal.

Nesse viés, segundo Gullberg (1993), os gestos têm função dialógica ao criar um contexto tangível imediato, um espaço gestual comum e compartilhado, facilitando a compreensão e a coprodução da mensagem, a qual pode ser negociada e, além do mais, permitindo a continuidade das práticas dialógicas. No trecho em que a T.d questiona Lila sobre a tromba do elefante e se ela se lembra do nome em inglês (ex: “*how about this? Do you remember the name?*”), Lila responde “*nose*”, em sincronia com produção gestual dêitica. Em seguida, a T.d corrige “*trunk*”, explicando “*it’s like a nose*” e repete “*trunk*”, ao tocar a tromba do elefante e trocar olhares com Lila.

No contexto da situação elucidada, também incidem as premissas de Stam e Tellier (2022) sobre os gestos pedagógicos- usados por professores(as), na interação, e a variação no discurso; fato que nos informa sobre o ensino-aprendizagem de L2 e a comunicação. Ademais, consoante visão de Lopez-Ozieblo (2017), os gestos são usados para compensar a falta de vocabulário em L2. No excerto em que a T.d pergunta a Lila sobre a quantidade de olhos que os elefantes têm (ex: “*how many eyes do they have?*”), ao que Lila responde gestualmente, mostrando os dedos indicador e médio em forma de V, vemos que a T.d representa o número 2, de igual forma e enuncia “*two*”, enfaticamente, com a intenção de instruir sua aluna, a qual havia produzido apenas o gesto, possivelmente, por ainda não ter sistematizado completamente a forma “*two*” em inglês, ou, ainda, por sentir-se mais segura em produzir enunciados em inglês após a confirmação da T.d.

No contexto escolar, a T.d vem a ser uma referência social para Lila, no sentido de guiá-la; portanto, ela olha para a T.d, buscando aprovação para a resolução de questões sobre as quais tem dúvida. Eilan (2005) coloca que a criança olha para o

adulto (referência social), a fim de receber orientação sobre como lidar com elementos desconhecidos, estando propensa a adotar a postura que o adulto têm diante do objeto. Nesse caso, Lila prefere esperar a manifestação da 'referência' sobre enunciar 'two', para só depois fazê-lo.

A respeito das cenas de atenção conjunta, elicitamos as concepções de Tomasello e Todd (1983); e Tomasello (1988), as quais indicam que um acontecimento de atenção conjunta refere-se ao alinhamento de atenção devido a uma pista fornecida por um iniciador, o qual é acompanhado por um ou mais interlocutores, como nos foi facultado observar na situação 1, nos momentos em que a professora (T.d) usa estratégias comunicativas multimodais, sendo a iniciadora, enquanto Lila acompanhava as pistas fornecidas por T.d, alinhando sua atenção.

Desse modo, conforme os autores, os comportamentos de atenção conjunta são desenvolvidos na primeira infância e a habilidade de se engajar em cenas de atenção conjunta, precocemente, torna-se crucial para o desenvolvimento da linguagem. Ainda, conforme Kwisthout *et al.* (2008), a habilidade de estabelecer atenção conjunta pode ser um prerequisite fundamental para a evolução da linguagem, como podemos observar, na última sequência da situação 1, a evolução de Lila até a produção vocal em L2, o que reforça a relevância das cenas de atenção conjunta, que servem como locus promotor e potencializador da aquisição de L2.

Abaixo, observamos os gráficos 1 e 1A que representam os gestos produzidos pela participante Lila e pela T.d, respectivamente, na situação 1, como segue:

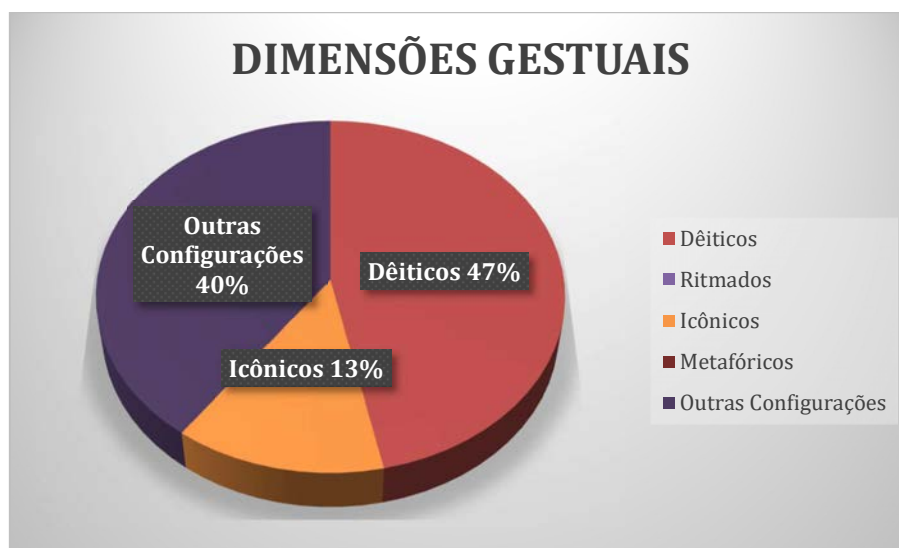


Gráfico 1: Dimensões gestuais da participante Lila
Fonte: A autora

O gráfico 1 ilustra produção gestual de Lila na situação 1, com maior proporção de dêiticos- 6 ocorrências, seguidos de emblemas (afirmação e negação)- 5 ocorrências; e icônicos- 2 ocorrências, ao representar os números 2 e 4 nos dedos.

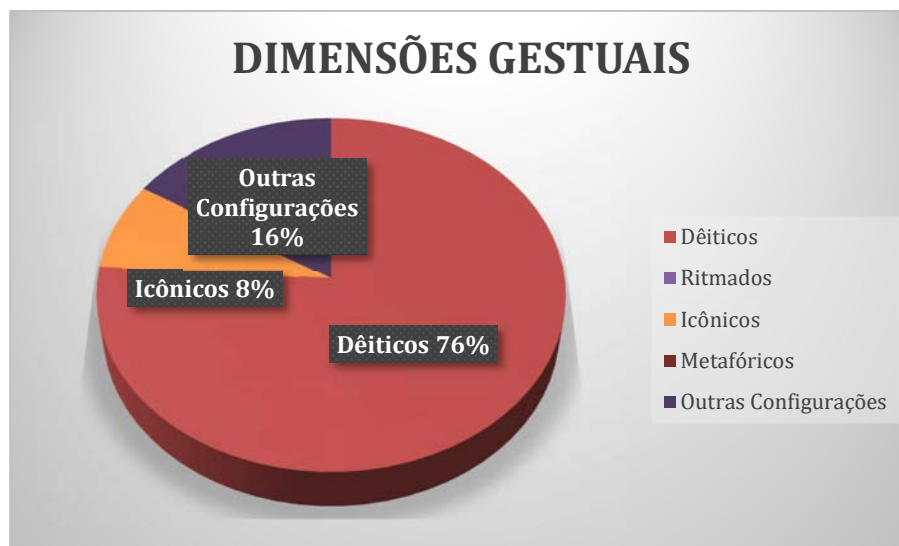


Gráfico 1A: Dimensões gestuais da T.d
Fonte: A autora

No gráfico 1A, vemos os gestos produzidos pela T.d na situação 1, com maior percentual de dêiticos- 19 ocorrências; logo, emblemas de afirmação e negação- 4 ocorrências; e icônicos- 2 ocorrências, ao representar o nº 2 nos dedos duas vezes.

Na visão de McNeill (2005), os gestos são componentes integrados à produção vocal e subdividem-se em as categorias gestuais, as quais constituem uma estrutura formada por quatro dimensões- o quarteto: gestos dêiticos, icônicos, metafóricos e ritmados (McNeill 1992; 1996; 2006; 2016). Na situação supra elencada, a maior produção gestual da participante Lila e da professora T.d foi composta de gestos dêiticos, os quais, segundo McNeill (1992; 1996; 2006; 2016), indicam, demonstram, dirigem, podendo ser representados pelo gesto de apontar com o dedo indicador, a cabeça, o queixo ou outra parte do corpo. Em contexto de atenção conjunta, os gestos dêiticos têm importância para a composição e manutenção das cenas, assim como para o engajamento dos parceiros interativos, pelo seu caráter referencial, consoante o que postula Costa-Filho (2016; 2017).

4.2 Situação 2

Data da coleta: 24 de outubro de 2023, no turno da manhã.

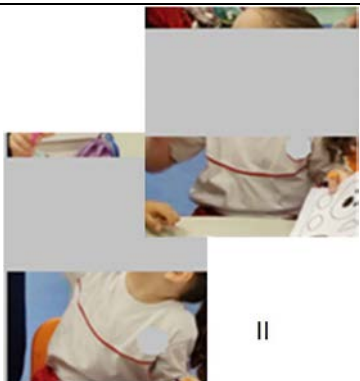
Idade da criança: 5 anos e 2 meses.

Contexto: Lila está na mesa cortando um papel que contém partes de um coala.

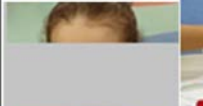
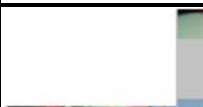
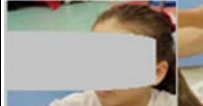
Foco atencional: papel e tesoura.

Lila olha para a Aux.d que passa por trás dela e inicia a interação. Na sequência, observamos a análise da referida situação, no Quadro 2:

Quadro 2 - Análise da participante Lila com a Aux.d, T.d e colega de sala

Situação 2- Imagens da cena 1 ↓		Plano gestual	Plano vocal	Plano do olhar
	I	<u>Sequência I</u> Lila gira a cabeça para a direita	<u>Sequência I</u> /////	<u>Sequência I</u> Lila olha para a Aux.d
	II	<u>Sequência II</u> Lila eleva a mão que está com a tesoura, mostrando a tesoura (gesto dêitico)	<u>Sequência II</u> Lila diz “Miss X, essa dói” Aux.d indaga “por quê? Tá ruim?”	<u>Sequência II</u> Lila olha para a Aux.d; Aux.d olha para Lila Aux. d olha para a tesoura Lila olha para a tesoura em sua mão (atenção conjunta)
	III	<u>Sequência III</u> Lila balança a mão direita que estava com a tesoura	<u>Sequência III</u> Lila diz “é porque essa dói” Aux.d diz “pega outra”	<u>Sequência III</u> Lila olha para a tesoura
	IV	<u>Sequência IV</u> Lila gira a cabeça para o lado direito	<u>Sequência IV</u> T.d diz “ô, Juniors, we are going to start now and finish after the playground”	<u>Sequência IV</u> T.d olha para os alunos; Lila olha para a T.d

Nas sequências I e II, cena 1, situação 2 (quadro 2), Lila produz gesto dêitico, ao mostrar a tesoura à Aux.d., informando-lhe que a mesma não serve para ser usada. Na sequência III, Lila balança a mão e comunica à Aux.d que a tesoura não está adequada ao seu uso. Na sequência IV, Lila observa com atenção instruções da T.d, redirecionando seu foco.

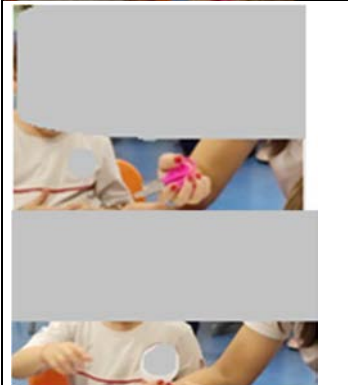
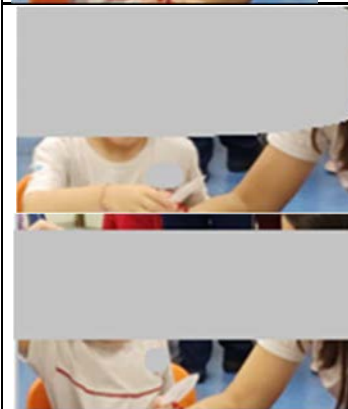
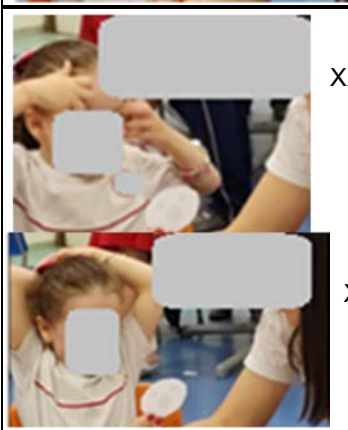
Situação 2- Imagens da cena 2 ↓	Plano gestual	Plano vocal	Plano do olhar
   V VI	<u>Sequência V</u> Aux.d se aproxima e pega uma tesoura da mesa <u>Sequência VI</u> Com a tesoura em mãos, Lila aponta para a tesoura que está na mão da Aux.d (gesto dêitico) e retrai o movimento	<u>Sequência V</u> Aux.d diz “venha cá, tu quer outra?” <u>Sequência VI</u> Lila responde “ essa também dói ”	<u>Sequência V</u> Aux.d olha para a tesoura; Lila olha para a tesoura (atenção conjunta) <u>Sequência VI</u> Lila olha para a Aux.d
   VII VIII	<u>Sequência VII</u> Uma colega de classe dá uma tesoura a Lila, colocando-a na frente dela, em cima da mesa <u>Sequência VIII</u> Lila continua cortando	<u>Sequência VII</u> ////////// <u>Sequência VIII</u> //////////	<u>Sequência VII</u> A colega olha para Lila Lila olha para o recorte que faz das partes do coala <u>Sequência VIII</u> Lila olha para a colega
   IX X	<u>Sequência IX</u> A colega pega a tesoura e coloca-a na frente de Lila, chamando sua atenção <u>Sequência X</u> Lila baixa os braços e para de cortar	<u>Sequência IX</u> A colega diz “você tem essa, viu?” <u>Sequência X</u> A colega insiste “a (tesoura) que eu tava primeiro”	<u>Sequência IX</u> Lila olha para o seu recorte <u>Sequência X</u> A colega e Lila olham para a tesoura (atenção conjunta)
   XI XII	<u>Sequência XI</u> Lila recebe a tesoura da colega <u>Sequência XII</u> Lila começa a cortar, agora com a tesoura oferecida pela colega	<u>Sequência XI</u> A colega diz “olha como ela é boa” <u>Sequência XII</u> //////////	<u>Sequência XI</u> Lila olha para a tesoura <u>Sequência XII</u> Lila olha para o recorte que realiza

Nas sequências V e VI, cena 2, situação 2 (quadro 2), Lila produz gesto dêitico, ao apontar com a tesoura que tem em mãos para outra tesoura que está com a Aux.d, informando que a tesoura oferecida pela Aux.d também não é boa para o seu uso. Nas sequências VII e VIII, Lila segue trabalhando em seus recortes. Nas sequências IX e X, uma colega oferece outra tesoura a Lila, afirmando que ela é boa para cortar.

Lila e a colega olham para a tesoura, constituindo uma relação triádica. Nas sequências XI e XII, Lila recebe a tesoura da colega e retoma a execução de sua tarefa de cortar com a nova tesoura.

Situação 2- Imagens da cena 3 ↓		Plano gestual	Plano vocal	Plano do olhar
	XIII	<u>Sequência XIII</u> T.d se aproxima de Lila Lila sorri	<u>Sequência XIII</u> T.d questiona “ <i>what are you making, Lila?</i> ” T.d pergunta “ <i>what are you doing?</i> ”	<u>Sequência XIII</u> Lila olha para a T.d
	XIV	<u>Sequência XIV</u> T.d aponta para o papel com a figura do coala que está na mesa (gesto dêitico)	<u>Sequência XIV</u> T.d indaga “ <i>what animal is this?</i> ”	<u>Sequência XIV</u> T.d olha para o papel na mesa; Lila olha para o seu recorte
	XV	<u>Sequência XV</u> Lila levanta o papel, mostrando-o para T.d (gesto dêitico)	<u>Sequência XV</u> T.d pergunta “ <i>is it a Koala?</i> ”	<u>Sequência XV</u> T.d e Lila se olham e olham para a folha do recorte (atenção conjunta)
	XVI	<u>Sequência XVI</u> Lila eleva os cotovelos; balança a cabeça de cima para baixo (gesto emblemático) T.d balança a cabeça, confirmando (gesto emblemático)	<u>Sequência XVI</u> //////////////	<u>Sequência XVI</u> Lila e Td se olham

Nas sequências XIII e XIV, cena 3, situação 2 (quadro 2), T.d produz gesto dêitico, ao apontar para o papel da atividade na mesa, mostrando a Lila um coala, indagando de que animal se trata “*what animal is this?*”, incentivando produção vocal por parte de Lila. Nas sequências XV e XVI, há produção de gesto dêitico por parte de Lila, ao levantar o papel da atividade e mostrá-lo à T.d, oferecendo-lhe resposta gestual, bem como produção de gesto emblemático, com balançar de cabeça para cima e para baixo, em resposta gestual afirmativa à indagação da T.d “*is it a Koala?*”. No final da cena 3, T.d realiza emblema, confirmando a resposta de Lila.

Situação 2- Imagens da cena 4 ↓	Plano gestual	Plano vocal	Plano do olhar
	XVII Sequência XVII Lila balança a cabeça de cima para baixo (emblemático) XVIII Sequência XVIII Lila balança a cabeça de cima para baixo (gesto emblemático) XVIII Sequência XVIII T.d recolhe as tesouras	Sequência XVII T.d “<i>let’s glue, Lila?</i>” T.d “<i>do you need glue?</i>” Sequência XVIII T.d indaga “<i>you finish cutting?</i>”	Sequência XVII T.d olha para Lila; Lila olha para T.d; ambas olham para o papel da atividade (atenção conjunta) Sequência XVIII T.d olha para as tesouras e para Lila
	XIX Sequência XIX Lila balança a cabeça de cima para baixo (gesto emblemático) XX Sequência XX T.d aponta com a tesoura (gesto dêitico) em direção ao recorte XX Sequência XX T.d segura o papel com o rosto do coala (dêitico)	Sequência XIX /////// Sequência XX T.d questiona “<i>so, what part is this?</i>”	Sequência XIX Lila olha para T.d e, logo, para o recorte; T.d olha para o recorte nas mãos de Lila (atenção conjunta) Sequência XX Lila olha para o recorte (atenção conjunta)
	XXI Sequência XXI Lila toca o recorte (gesto dêitico - apontar exploratório) XXII Sequência XXII Lila leva o braço à cabeça, apontando (gesto dêitico)	Sequência XXI /////// Sequência XXII T.d diz “<i>say it in English</i>”	Sequência XXI Lila olha para o recorte; T.d. olha para o recorte (atenção conjunta) Sequência XXII Lila olha para a T.d; T.d olha para Lila
	XXIII Sequência XXIII Lila levanta os braços e coloca as mãos no rosto e sorri. XXIV Sequência XXIV Lila põe os braços atrás da cabeça; sorri XXIV T.d sorri	Sequência XXIII /////// Sequência XXIV T.d diz “<i>head</i>” T.d diz “<i>say head</i>” Lila diz “<i>head</i>”	Sequência XXIII Lila olha levemente para baixo; T.d olha para Lila Sequência XXIV Lila olha para a T.d; T.d olha para Lila T.d olha para o recorte e para Lila Lila olha para o recorte na mão de T.d (atenção conjunta)

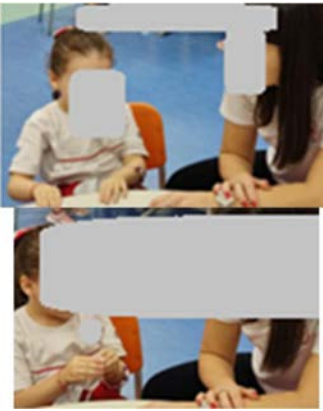
Nas sequências XVII e XVIII, cena 4, situação 2 (quadro 2), Lila produz 2 gestos emblemáticos, com balançar de cabeça para cima e para baixo, em resposta gestual

afirmativa às indagações da T.d “*let’s glue, Lila?*” e “*do you need glue?*”. Nas sequências XIX e XX, Lila produz gesto emblemático, com movimento de cabeça para cima e para baixo, em resposta gestual afirmativa à indagação da T.d “*you finish cutting?*” (sequência XVIII). Ainda, nas sequências XIX e XX, a T.d produz 2 gestos dêiticos, ao apontar com a tesoura em direção ao recorte de Lila e ao segurar o recorte e questionar “*what part is this?*”. Nas sequências XXI e XXII, Lila produz 2 gestos dêiticos, ao tocar o recorte, em apontar exploratório e ao levar o seu braço à cabeça, apontando para a mesma, em resposta gestual ao questionamento da T.d (cena anterior) “*what part is this?*”. Nas sequências XXIII e XXIV, Lila coloca as mãos na cabeça e repete o enunciado proferido pela T.d “*head*”.

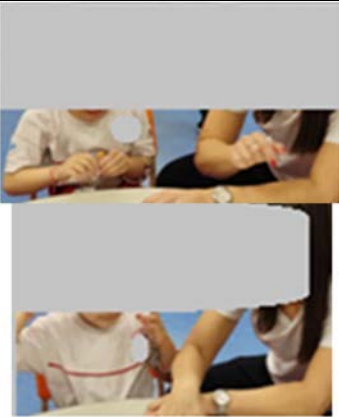
Situação 2- Imagens da cena 5 ↓	Plano gestual	Plano vocal	Plano do olhar
	XXV Sequência XXV T.d pega outro recorte da mesa e aponta para ele (gesto dêitico) Lila coloca os braços para cima	Sequência XXV T.d pergunta “ <i>what part is it?</i> ”	Sequência XXV T.d olha para o recorte em sua mão e para Lila Lila olha para T.d
	XXVI Sequência XXVI Lila mantém os braços elevados, apoiados na cabeça	Sequência XXVI T.d diz “ <i>belly</i> ”	Sequência XXVI Lila olha para o recorte T.d olha para Lila Lila olha para T.d
	XXVII Sequência XXVII T.d pega outro recorte (gesto dêitico) Lila tem os braços elevados, apoiados na cabeça; sorri	Sequência XXVII T.d pergunta “ <i>how about this?</i> ” Lila diz “ <i>belly</i> ”, ainda em referência à pergunta anterior	Sequência XXVII Lila olha para o recorte Lila olha para a T.d
	XXVIII Sequência XXVIII Lila pega no cabelo T.d leva a mão aberta para perto de sua boca	Sequência XXVIII T.d responde “ <i>the leaves...because they eat them, right?</i> ” (em resposta a pergunta “ <i>how about this?</i> ”)	Sequência XXVIII Lila olha para os recortes

Nas sequências XXV e XXVI, cena 5, situação 2 (quadro 2), T.d produz gesto dêitico, ao apontar para um recorte, mostrando-o a Lila e indagando “*what part is it?*”. Na sequência XXVII, Lila enuncia em inglês “*belly*”, repetindo enunciado da T.d, relativo à pergunta “*what part is it?*”. T.d produz gesto dêitico, ao pegar outro recorte

(de folha) e mostrá-lo a Lila, perguntando “*how about this?*”. Na sequência XXVIII, T.d mesma responde que são as folhas, pois eles (os coalas) comem-nas “*the leaves...because they eat them, right?*”.

Situação 2- Imagens da cena 6 ↓		Plano gestual	Plano vocal	Plano do olhar
	XXIX	<u>Sequência XXIX</u> T.d toca na atividade, indicando o local da colagem dos recortes (gesto dêitico) Lila baixa os braços	<u>Sequência XXIX</u> T.d indaga “ <i>can you put them there?</i> ” (referindo-se ao local-papel onde Lila colará os recortes)	<u>Sequência XXIX</u> T.d olha para Lila; Lila olha para os recortes
	XXX	<u>Sequência XXX</u> Lila coloca um recorte para formar o coala T.d aponta para uma figura no papel (gesto dêitico)	<u>Sequência XXX</u> T.d questiona “ <i>and the names? What are these?</i> ”	<u>Sequência XXX</u> T.d olha para o recorte no papel da atividade; Lila olha para o recorte no papel da atividade (atenção conjunta)
	XXXI	<u>Sequência XXXI</u> Lila para e pensa; mãos na mesa	<u>Sequência XXXI</u> ////////	<u>Sequência XXXI</u> Lila olha fixamente para a frente
	XXXII	<u>Sequência XXXII</u> T.d balança a cabeça para cima e para baixo (gesto emblemático)	<u>Sequência XXXII</u> Lila diz “ <i>ears</i> ” T.d repete, confirmando “ <i>ears</i> ”, T.d diz “ <i>very good</i> ”	<u>Sequência XXXII</u> Lila olha para a T.d

Nas sequências XXIX e XXX, cena 6, situação 2 (quadro 2), observa-se produção de gestos dêiticos por parte da T.d, ao indicar no papel da atividade o local para a colagem dos recortes, mostrando-o a Lila e ao apontar para uma figura no papel, indagando seus nomes e o que são “*and the names? What are these?*”. Nas sequências XXXI e XXXII, Lila enuncia em inglês “*ears*”, em resposta às perguntas da T.d. T.d produz gesto emblemático, com balançar de cabeça afirmativo para cima e para baixo, confirmando a resposta de Lila.

Situação 2- Imagens da cena 7 ↓		Plano gestual	Plano vocal	Plano do olhar
	XXXIII	<u>Sequência XXXIII</u> T.d aponta para os recortes (orelhas do coala) - gesto dêitico Lila coloca os recortes no lugar	<u>Sequência XXXIII</u> T.d instrui “ <i>put the ears in the right place</i> ”	<u>Sequência XXXIII</u> T.d olha para os recortes e para Lila; Lila olha para os recortes; T.d e Lila olham p a atividade (atenção conjunta)
	XXXIV	<u>Sequência XXXIV</u> Lila responde balançando a cabeça para cima e para baixo (emblemático)	<u>Sequência XXXIV</u> T.d diz “ <i>well done! Now, pass the glue and glue, ok?</i> ”	<u>Sequência XXXIV</u> T.d olha para Lila e para a atividade; Lila olha para o papel da atividade (atenção conjunta)
	XXXV	<u>Sequência XXXV</u> T.d aponta para o papel, em que Lila deve escrever seu nome (g.dêitico); Lila balança a cabeça, confirmando(emblemático)	<u>Sequência XXXV</u> T.d diz “ <i>when you finish, write your name</i> ”	<u>Sequência XXXV</u> T.d e Lila olham para o papel (atenção conjunta)

Nas sequências XXXIII e XXXIV, cena 7, situação 2 (quadro 2), há produção de gesto dêitico por parte da T.d, ao apontar para os recortes das orelhas do coala, informando a Lila o local certo de colá-las. Nas referidas sequências, Lila produz gesto emblemático, com balançar de cabeça afirmativo para cima e para baixo, confirmando que entendeu a instrução em inglês da T.d de colocar as orelhas no local correto. Na sequência XXXV, há produção de gesto dêitico por parte da T.d, ao apontar para o local na atividade, informando a Lila o local onde ela deve escrever seu nome ao terminar. Lila produz gesto emblemático, ao balançar a cabeça para cima e para baixo, confirmando que entendeu a instrução da T.d sobre escrever o seu nome na atividade.

Em suma, na situação 2, ilustrada acima, há duas interações de Lila em português, uma com a auxiliar (Aux.d) e outra com uma coleguinha de classe. Nas sequências, vemos a participante Lila seguindo as estratégias comunicativas multimodais da professora (olhar, gestos, reformulação de perguntas, elogios e confirmações). T.d incentiva a manutenção da cena, fomentando o diálogo. Lila responde às estratégias utilizadas, engajando-se na cena de atenção conjunta, com foco atencional alinhado ao da professora. Percebe-se empatia entre as interlocutoras. Igualmente, observa-se que Lila faz uso de gestos emblemáticos, com a função de afirmar positivamente, balançando a cabeça para cima e para baixo; gestos dêiticos de apontar, o apontar exploratório (toque); a T.d também faz uso de

gestos emblemáticos, com o mesmo propósito; e de gestos dêíticos de apontar, com a função de mostrar, indicar.

Lila segue instruções facilmente em inglês, mantendo um repertório linguístico mais vasto e fluente ao produzir enunciados em língua portuguesa. Na maioria das vezes, em suas interações em inglês, Lila oferece resposta gestual a um enunciado em inglês (ex: produz gesto emblemático de afirmação, com função de confirmar, responder afirmativamente), esperando o comando da T.d para só depois do incentivo produzir enunciados em língua inglesa (ex: T.d questiona “*so, what part is this?*”- referindo-se à cabeça do coala em um recorte de papel, reafirmando que ela deve responder em inglês “*say it in English*”, e dá a resposta “*head*”, reforçando que Lila deve enunciar a palavra “*say head*”, então, Lila diz “*head*”). Com relação à língua portuguesa na referida cena, ela exibe produção gestuo-vocal sincrônica, composta de gesto dêítico, com a função de mostrar com o objeto na mão, e enunciados mais completos e fluentes.

Partindo da nossa concepção de que tanto adultos como crianças mobilizam recursos multimodais em contextos interativos, destacamos Todisco *et al.* (2021), os quais declaram que as crianças comunicam-se via fala, gestos e olhar, por serem sincronicamente multimodais; estudo de McDonough (2015), o qual revelou que o adulto falante de L2 e o olhar mútuo desse falante e do aprendiz adulto previram respostas na língua alvo, em circunstâncias de interação; tal como, Barros (2012), em pesquisa sobre a sincronia gestuo-vocal nas interações entre adultos e crianças em processo de aquisição da linguagem.

Essas premissas confirmam-se nas cenas das situações 1 e 2, em que professoras e crianças interagem multimodalmente; do mesmo modo, sabendo-se que Cavalcante (2018), Fonte (2011, 2014) e Barros e Fonte (2016) pressupõem que a inserção da criança na linguagem acontece por meio de um arcabouço prosódico-gestual; e, ainda, que Ávila-Nóbrega (2017) sugere que as crianças são seres atencionais, ao interagir multimodalmente em situações colaborativas de engajamento conjunto, podemos declarar que, nessas circunstâncias, haverá predisposição para o desenvolvimento linguístico, tanto da L1 como da L2.

A seguir, observamos os gráficos 2 e 2A, os quais representam os gestos produzidos pela participante Lila e pela T.d, respectivamente, na situação 2.

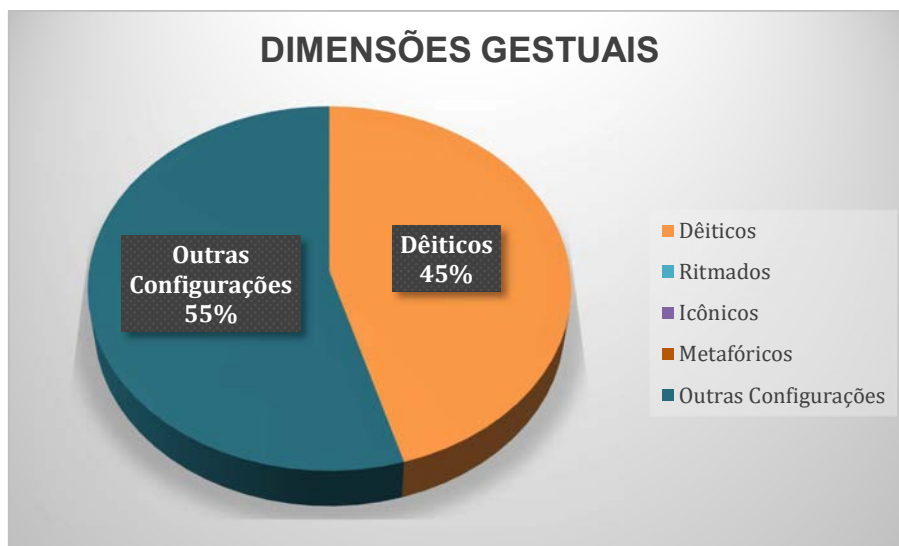


Gráfico 2: Dimensões gestuais da participante Lila
Fonte: A autora

No gráfico 2, observam-se dados relacionados aos gestos produzidos pela participante Lila na situação 2, havendo maior proporção de gestos emblemáticos (na categoria 'Outras Configurações'), com movimento de cabeça para cima e para baixo, ao confirmar, dando resposta positiva aos questionamentos da T.d, em 6 ocorrências. Em seguida, vêem-se os gestos dêiticos, em 5 ocorrências (1 apontar exploratório pelo toque, 2 apontar com o objeto em mãos, e 2 apontar convencional com o indicador), exercendo a função de mostrar, informar.

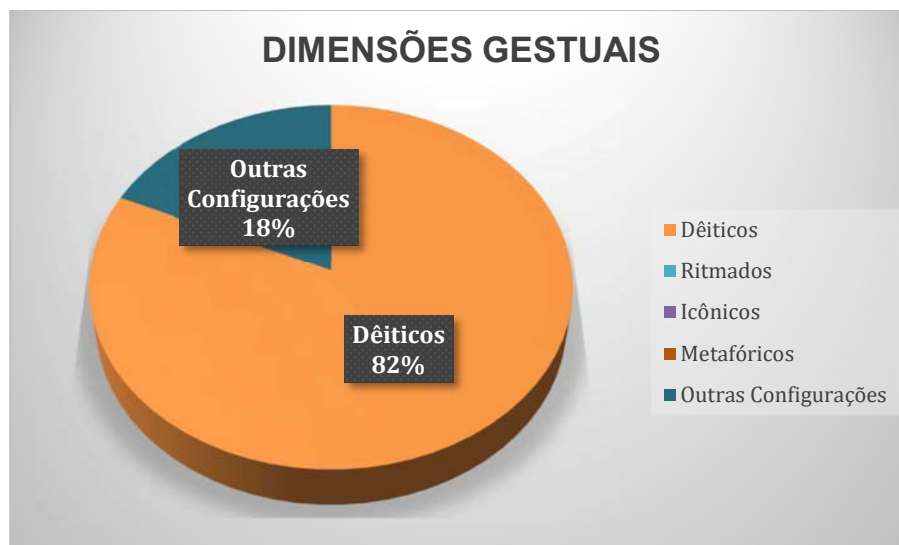


Gráfico 2A: Dimensões gestuais da T.d
Fonte: A autora

No gráfico 2A, observam-se os gestos produzidos pela T.d na situação 2, havendo maior percentual de gestos dêiticos, ao apontar para mostrar e dar informações a Lila, como também de gestos emblemáticos (na categoria ‘Outras Configurações’), com movimento de cabeça para cima e para baixo, em afirmação positiva. No total a T.d produziu 11 gestos (9 dêiticos e 2 emblemáticos).

4.3 Situação 3

Data da coleta: 14 de novembro de 2023, no turno da manhã.

Idade da criança: 5 anos e 3 meses.

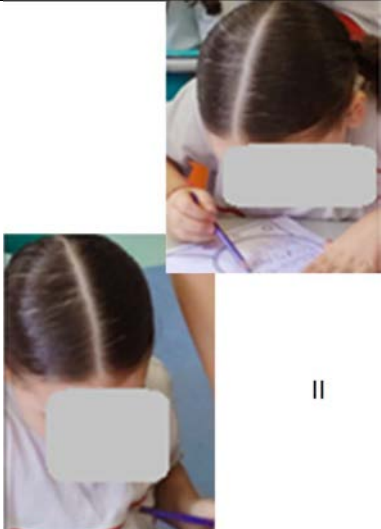
Contexto: Lila está colorindo um papel para a atividade do dia de ação de graças.

Foco atencional: atividade de escrita e desenho.

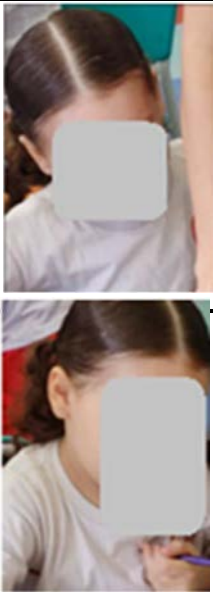
Lila já havia escrito algumas palavras que aludiam a coisas e pessoas pelas quais ela é grata. O título da atividade é ‘*I am thankful for*’ (sou grato/a por).

Apresentamos a análise da situação 3, no Quadro 3, a seguir:

Quadro 3 - Análise da participante Lila com a professora (T.d) e três colegas

Situação 3- Imagens da cena 1 ↓	Plano gestual	Plano vocal	Plano do olhar
	I <u>Sequência I</u> Lila coloreia o papel	<u>Sequência I</u> ////////	<u>Sequência I</u> Lila olha para o papel
	II <u>Sequência II</u> T.d se aproxima	<u>Sequência II</u> T.d lê as palavras escritas no papel “<i>teachers, toys, animals, pets</i>”	<u>Sequência II</u> Lila e T.d olham para o texto escrito (atenção conjunta)

Na cena 1 da situação 3 (quadro 3), T.d enuncia “*teachers, toys, animals, pets*”.

Situação 3- Imagens da cena 2 ↓		Plano gestual	Plano vocal	Plano do olhar
	III	<u>Sequência III</u> Lila sorri T.d aponta para o papel da atividade (gesto dêitico)	<u>Sequência III</u> T.d declara “ <i>draw what you are thankful for...draw the teachers, draw the toys, the animals, your dog</i> ”	<u>Sequência III</u> Lila e T.d olham para a atividade (atenção conjunta)
	IV	<u>Sequência IV</u> Lila começa a desenhar	<u>Sequência IV</u> ////////	<u>Sequência IV</u> Lila olha para a atividade

Na sequência III da cena 2, situação 3 (quadro 3), há produção de gesto dêitico pela T.d, ao apontar para a atividade, informando a Lila o local para desenhar coisas pelas quais ela é grata “*draw what you are thankful for...draw the teachers, draw the toys, the animals, your dog*”. Na sequência IV, Lila começa a desenhar.

Situação 3- Imagens da cena 3 ↓		Plano gestual	Plano vocal	Plano do olhar
	V	<u>Sequência V</u> Lila termina e levanta-se Uma colega (2) aproxima-se	<u>Sequência V</u> A colega (2) pergunta “você tem vermelho?”	<u>Sequência V</u> Lila e a colega (2) se olham
	VI	<u>Sequência VI</u> Lila gira a cabeça em direção à mesa Outra colega (3) mostra-lhe um lápis de cor roxa, entrando na cena	<u>Sequência VI</u> Lila diz “tenho” A colega (2) questiona “é pequeno, heim?”	<u>Sequência VI</u> Lila olha e procura o lápis de colorir vermelho na mesa Colega (3) olha para Lila e para o lápis Lila olha para ela e para o lápis (atenção conjunta)

Na cena 3 da situação 3 (quadro 3), Lila interage com colegas de sala.

balança a cabeça, afirmando). Nas interações, há troca de olhares e trocas de turno bem definidas; T.d usa gesto dêitico (ex: ao apontar para a atividade, com a função de mostrar a Lila como executar a tarefa, acompanhado do enunciado instrutivo “*draw what you are thankful for...draw the teachers, draw the toys, ...*”). Estudos de Adams (1998) evidenciaram que os gestos analisados promoveram a compreensão do conteúdo da mensagem ou da fala que os acompanhou, ou inclusive de ambos. Na situação elucidada, Lila responde gestualmente com emblema de afirmação e a T.d entende sua resposta; bem como, T.d aponta e enuncia, instruindo Lila na realização da atividade, e Lila demonstra compreensão da mensagem, ao iniciar os desenhos.

Especificamente, relativo aos formatos de atenção conjunta (de Verificação, de Acompanhamento e Direta), Kwisthout *et al.* (2008) indicam que a habilidade de engajamento de parceiros na interação é um importante requisito para uma conversa inteligível e exitosa, em que os interlocutores podem compreender-se mutuamente, e que a habilidade infantil de partilhar atenção com um adulto, com foco atencional em uma 3ª parte ou objeto, representa um avanço em seu desenvolvimento linguístico.

Subsequentemente, vemos os gráficos 3 e 3A, que representam os gestos da participante Lila e T.d, respectivamente, na situação 3, como segue:

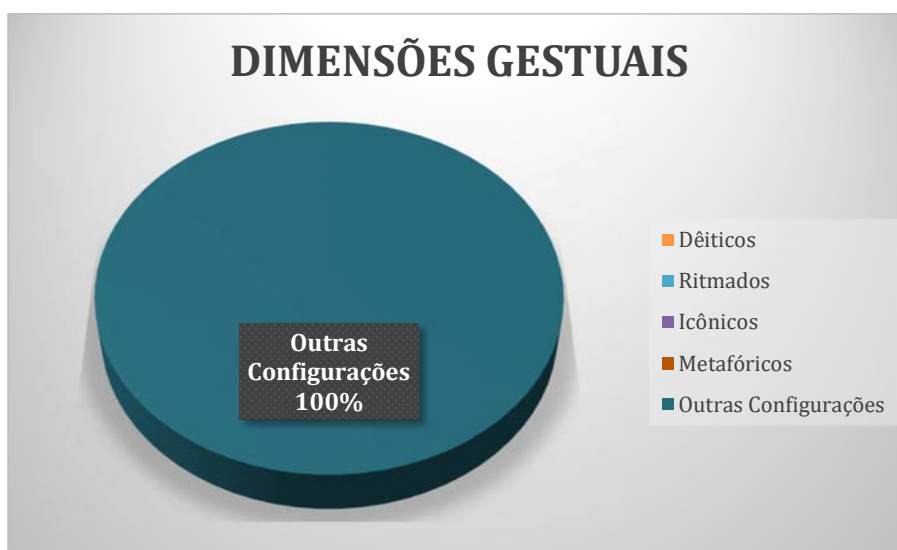


Gráfico 3: Dimensões gestuais da participante Lila
Fonte: A autora

No gráfico 3, observamos que o gesto produzido por Lila constitui-se de um emblema- balançar de cabeça para cima e para baixo, confirmando a conclusão da tarefa, em resposta gestual à pergunta da T.d se ela tinha terminado a atividade, com 1 ocorrência, na categoria 'Outras Configurações'.



Gráfico 3A: Dimensões gestuais da T.d
Fonte: A autora

No gráfico 3A, observamos que o gesto produzido pela T.d constitui-se de um gesto dêitico, ao apontar para a atividade, mostrando a Lila o local no qual deve desenhar todas as coisas pelas quais tem gratidão.

4.4 Situação 4

Data da coleta: 30 de novembro de 2023, no turno da manhã.

Idade da criança: 5 anos e 3 meses.

Contexto: momento de *circle time*- calendário-números, contagem, datas e meses; Natal- cores, decorações, presentes.

Foco atencional: números e as datas comemorativas.

No fim da situação, T.d explica algo sobre as ornamentações do Natal e encaminha os alunos para os *learning centers* (estações de aprendizagem), concluindo o circle time e fazendo a transição entre atividades.

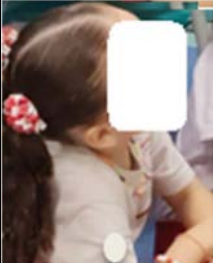
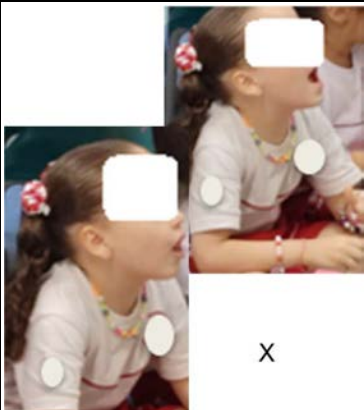
A seguir, elucidamos a análise da situação 4, no Quadro 4.

Quadro 4 - Análise da participante Lila com a professora (T.d), colega e TA.d

Situação 4- Imagens da cena 1	Plano gestual	Plano vocal	Plano do olhar
 	<u>Sequência I</u> Lila mantém a mãozinha emborrachada no espaço da data 1 Lila move a mãozinha de casa em casa (gestos ritmados- acompanham a pulsação da fala em batidas ritmadas) <u>Sequência II</u> Lila coloca a mãozinha no espaço da data 30	<u>Sequência I</u> T.d diz “one”; Alunos dizem “one”; Alunos continuam contando em voz alta <u>Sequência II</u> Alunos dizem “thirty”; T.d confirma “thirty”	<u>Sequência I</u> T.d olha para Lila e para o calendário; Lila olha para o calendário (atenção conjunta) <u>Sequência II</u> Lila olha para o calendário
 	<u>Sequência III</u> <u>Sequência IV</u> Lila sorri e olha para a T.d T.d dá um cartão com o nº 30 a Lila (gesto dêitico) Lila devolve a mãozinha à T.d	<u>Sequência III</u> T.d indaga “<i>what day is it today, Lila?</i>” alunos “<i>thirtyyyyyy</i>” <u>Sequência IV</u> T.d reforça “<i>thirty</i>” (<i>thirtieth</i>)	<u>Sequência III</u> Lila olha para a T.d T.d. olha para Lila <u>Sequência IV</u> Lila olha para a T.d; T.d olha para Lila; ambas olham para o cartão (atenção conjunta)
 	<u>Sequência V</u> Lila coloca o cartão com o nº 30 no calendário <u>Sequência VI</u> Lila vai sentar-se no círculo, ao entender que a atividade chegou ao fim	<u>Sequência V</u> //////// <u>Sequência VI</u> //////// T.d diz “<i>thank you, Lila</i>”	<u>Sequência V</u> Lila olha para o calendário <u>Sequência VI</u> Lila olha para a T.d (olhar de verificação) T.d olha para Lila

Nas sequências I e II, cena 1, situação 4 (quadro 4), Lila produz gestos ritmados, ao acompanhar a contagem, em batidas ritmadas, do número 1 ao 30, que representam os dias do mês de novembro no calendário. Nas sequências III e IV, a T.d dá a Lila um cartão com o número 30, enunciando “*thirty*” (*thirtieth*), em configuração de gesto dêitico, mostrando-lhe o número correspondente ao último dia

de novembro. Nas sequências V e VI, Lila coloca o cartão com o número 30 no calendário, concluindo a atividade.

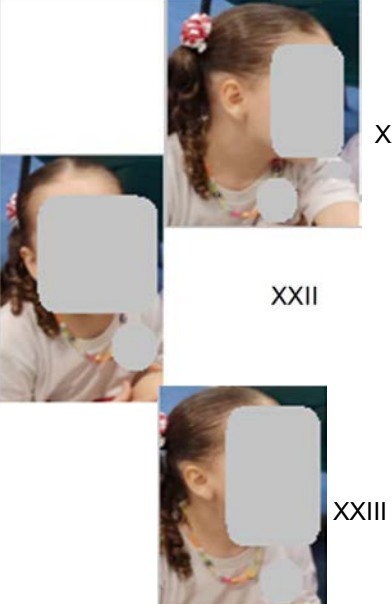
Situação 4- Imagens da cena 2 ↓	Plano gestual	Plano vocal	Plano do olhar
 VII	<u>Sequência VII</u> Lila responde com balanço de cabeça para cima e para baixo (emblema)	<u>Sequência VII</u> T.d “December is coming. What do we celebrate in December?” uns alunos “Natal”; um aluno diz “Christmas” T.d pergunta “do you like December?” Alunos respondem em coro “yes” Lila diz “yes”	<u>Sequência VII</u> T.d olha para os alunos
 VIII	<u>Sequência VIII</u> Lila responde gestualmente com balançar de cabeça 3 x (emblema); sorri	<u>Sequência VIII</u> T.d indaga “do you like Christmas, Lila?”	<u>Sequência VIII</u> T.d olha para Lila; Lila olha para T.d (atenção conjunta) (evento- Natal)
 IX X	<u>Sequência IX</u> T.d mostra as cores em cartões (gesto dêitico) <u>Sequência X</u> Lila tem os braços apoiados no colo	<u>Sequência IX</u> T.d questiona “what colors do we see more during Christmas time?”; T.d lembra os alunos “in English” Lila/ alunos respondem “red, green, white” Um aluno diz “yellow” T.d confirma “yellow” <u>Sequência X</u> Lila diz “yellow”	<u>Sequência IX</u> Lila olha para T.d Lila olha para os cartões com as cores <u>Sequência X</u> Lila e T.d olham para os cartões (atenção conjunta)

Nas sequências VII e VIII, cena 2, situação 4 (quadro 4), Lila produz 4 gestos emblemáticos, com balançar de cabeça para cima e para baixo, em resposta gestual às perguntas da T.d (“do you like December?” e “do you like Christmas, Lila?”), dirigidas a todos os alunos e também a ela, respectivamente, sobre se os alunos gostam do Natal e se ela gosta do Natal, pois dezembro está chegando. Nas sequências IX e X, Lila enuncia as cores do Natal em inglês “red, green, white, yellow”, em resposta ao questionamento da T.d, em inglês, sobre as cores que eles mais vêem durante o Natal “what colors do we see more during Christmas time?”.

Situação 4- Imagens da cena 3 ↓		Plano gestual	Plano vocal	Plano do olhar
	XI XII	<u>Sequência XI</u> 	<u>Sequência XI</u> T.d pergunta " <i>what presents do you want for Christmas?</i> "	<u>Sequência XI</u> T.d olha para os alunos; Lila olha para os alunos (atenção conjunta) (evento- ganhar presente de Natal)
		<u>Sequência XII</u> Lila tem as mãos unidas	<u>Sequência XII</u> Uma coleguinha pergunta a Lila "tu vai dizer o quê?" Lila responde " vou dizer segredo "	<u>Sequência XII</u> Lila e a coleguinha se olham (atenção conjunta) (evento- segredo)
	XIII XIV	<u>Sequência XIII</u> Lila sorri e bate palmas T.d bate palmas (gestos ritmados)	<u>Sequência XIII</u> T.d canta " <i>what do you want for Christmas-2x (1x), tell me now</i> " T.d diz "Lila"	<u>Sequência XIII</u> Lila olha para a T.d, acompanhando os movimentos desta
		<u>Sequência XIV</u> Lila balança a cabeça para os lados, negando (emblema); sorri	<u>Sequência XIV</u> T.d refaz a pergunta " <i>what do you want for Christmas?</i> "	<u>Sequência XIV</u> Lila e T.d se olham mutuamente (atenção conjunta) (evento- ganhar presente de Natal)
	XV XVI	<u>Sequência XV</u> Lila continua sorrindo Lila sorri Lila tem os braços entrelaçados para a frente	<u>Sequência XV</u> T.d diz " <i>you don't know?</i> " T.d insiste " <i>say, I don't know</i> " Lila afirma baixinho " segredo " T.d reformula em inglês " <i>it's a secret?...hum</i> "	<u>Sequência XV</u> Lila e T.d se olham mutuamente (atenção conjunta) (evento- ganhar presente de Natal; segredo)
		<u>Sequência XVI</u>	<u>Sequência XVI</u> Um aluno diz " <i>ball</i> " T.d repete a palavra " <i>ball</i> "	<u>Sequência XVI</u> Lila olha para T.d com entusiasmo

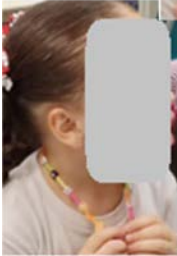
Na sequência XI, cena 3, situação 4 (quadro 4), Lila interage com uma colega sobre o que responderá à T.d quando ela perguntar o que Lila quer no Natal. Na sequência XII, a colega pergunta a Lila em português "tu vai dizer o quê?", a partir da pergunta da T.d à turma "*what do you want for Christmas?*" (sequência XI). Lila responde, em português, "vou dizer segredo" (sequência XII). Nas sequências XIII e XIV, Lila usa gestos ritmados, ao acompanhar a batida ritmada da canção cantada pela T.d, bem como produz emblema de negação, em resposta gestual à pergunta da T.d sobre o que ela vai querer de presente de Natal. Nas sequências XV e XVI, Lila

responde que seu presente é um segredo; e T.d reformula em inglês “*it’s a secret?...hum*”. Vale salientar que o questionamento da T.d foi em inglês; Lila compreendeu a pergunta e respondeu em português.

Situação 4- Imagens da cena 4 ↓		Plano gestual	Plano vocal	Plano do olhar
	XVII	<u>Sequência XVII</u> Lila ri	<u>Sequência XVII</u> T.d indaga “ <i>how about me?</i> ” T.d diz “ <i>it’s a secret</i> ”	<u>Sequência XVII</u> T.d olha para os alunos; Lila olha para a T.d
	XVIII	<u>Sequência XVIII</u> Lila/alunos batem palmas (gestos ritmados) Lila/alunos sorriem	<u>Sequência XVIII</u> Lila/alunos dizem em cadência ritmada “ <i>diiz, diiz, diiz</i> ”	<u>Sequência XVIII</u> T.d olha para os alunos; Lila olha para a T.d
	XIX	<u>Sequência XIX</u> Lila tem suas mãos apoiadas nos joelhos	<u>Sequência XIX</u> T.d diz “ <i>say in English</i> ”	<u>Sequência XIX</u> Lila/alunos olham atentamente para a T.d, em silêncio
	XX	<u>Sequência XX</u> TA.d entra na cena Lila/alunos (gestos ritmados)	<u>Sequência XX</u> TA.d para ajudar os alunos diz “ <i>tell me</i> ” Lila/alunos começam no mesmo ritmo “ <i>tell me, tell me</i> ”	<u>Sequência XX</u> Lila/alunos e T.d olham para a TA.d (atenção conjunta)
	XXI	<u>Sequência XXI</u> Lila tem a perna esquerda dobrada e braço esquerdo apoiado na perna	<u>Sequência XXI</u> T.d - “ <i>I want; I like...hum clothes...I like...hum...</i> ” Um aluno diz “ <i>books</i> ”; T.d diz “ <i>I like books, too, I like...hum...</i> ”; O aluno diz “ <i>school</i> ”; outro aluno diz o nome da escola várias vezes	<u>Sequência XXI</u> Lila olha para a T.d T.d olha para Lila/alunos (atenção conjunta)
	XXII	<u>Sequência XXII</u> Lila tem as mãos abertas batendo no joelho(ritmados)	<u>Sequência XXII</u> Lila/alunos começam a dizer de novo “ <i>tell me, tell me</i> ”	<u>Sequência XXII</u> Lila observa tudo
	XXIII	<u>Sequência XXIII</u> Lila bate o pé no chão (gestos ritmados), em cadência ritmada	<u>Sequência XXIII</u> Lila/alunos continuam “ <i>tell me, tell me</i> ”	<u>Sequência XXIII</u> Lila olha para a T.d

Nas sequências XVII e XVIII, cena 4, situação 4 (quadro 4), Lila usa gestos ritmados, ao bater palmas, em cadência ritmada, acompanhando o ritmo do enunciado

dela e alunos- a T.d deve dizer o que quer de presente de Natal “diiz, diiz”. Vemos que a T.d pergunta em inglês “*how about me?*” e, logo, enuncia “*it’s a secret*”, no entanto, Lila e alunos falam em coro em português. Na sequência XIX, T.d insiste que eles falem em inglês; e na sequência XX, a TA.d diz “*tell me*”. Nas sequências XX, XXI e XXII Lila produz gestos ritmados- bate palmas e bate a mão no joelho, acompanhando a batida ritmada do enunciado cantado em coro por ela e pelos alunos “*tell me, tell me*”. Na sequência XXIII, Lila produz gestos ritmados- bate o pé no chão, em cadência ritmada, ao som do mesmo enunciado produzido por ela e alunos.

Situação 4- Imagens da cena 5 ↓	Plano gestual	Plano vocal	Plano do olhar
 XXIV	Sequência XXIV T.d aponta para a porta da sala (gesto dêitico) Lila afirma com a cabeça(emblema) Lila balança a cabeça, afirmando (gesto emblemático)	Sequência XXIV T.d “<i>did you see our door?</i>” T.d indaga “<i>is it beautiful?</i>” Lila responde “yes” T.d pergunta “<i>what do you see on the door?</i>” Lila diz “a gente” Outra aluna - “a gente na...” (ininteligível)	Sequência XXIV Lila olha para a T.d; T.d e Lila olham para a porta (atenção conjunta) Lila olha para a T.d; T.d e Lila olham para as fotos na porta (atenção conjunta)
 XXV  XXVI	Sequência XXV T.d toca seu torso Lila toca seu torso, aponta p si (gesto ritmado- segue o enunciado do colega) Sequência XXVI Lila tenta articular, acompanhando a T.d Lila levanta-se	Sequência XXV T.d “<i>you say: I see</i>” Lila repete baixinho “I see” T.d diz “<i>me</i>” Um aluno diz “<i>I see me</i>” Sequência XXVI T.d diz “<i>I see myself</i>”; “<i>I see my friends, I see me and my friends</i>” Lila diz “friends” T.d “<i>we see Christmas ornaments</i>” T.d conclui o <i>circle time</i>; chama os alunos para as estações “<i>let’s go to the centers</i>”	Sequência XXV T.d olha para Lila Lila olha para T.d Sequência XXVI

Na sequência XXIV, cena 5, situação 4 (quadro 4), Lila usa emblemas- balança a cabeça afirmando, respondendo as perguntas da T.d “*did you see our door?*” e “*is it beautiful?*”, ao que Lila, logo, responde em inglês “*yes*”. T.d pergunta “*What do you see on the door?*”. Na mesma sequência, Lila responde “a gente” (fotos na porta). Nesse caso, considerando-se o questionamento da T.d e resposta de Lila, na língua inglesa “*yes*”, associada ao emblema de afirmação, e, em outro momento, em português “a gente”, pode-se considerar “*yes*” como uma holófrase, relacionada ao

olhar dêitico dirigido ao objeto ao qual se faz referência (fotos na porta). A seguir, nas sequências XXV e XXVI, T.d olha para Lila e modela enunciado em inglês “*you say..I see..*”, e Lila repete “*I see...*”; logo, a T.d continua “*me*”. Lila produz gesto ritmado- toca no torso e aponta para si; segue o ritmo do enunciado do colega “*I see me*”. T.d diz “*I see myself, I see my friends, I see me and my friends*”. Lila, enuncia “*friends*”.

Na situação 4, supra elencada, vemos composição de cenas de atenção conjunta bilíngue, iniciadas pela T.d. Lila interage com a T.d e uma colega; demonstra entender a atividade, mantendo-se focada e atenta; usa estratégias comunicativas multimodais, com gestos ritmados e emblemáticos; direciona o olhar e troca olhares com a T.d; segue instruções com facilidade e percebe as estratégias comunicativas multimodais da T.d, incluindo gestos ritmados e dêiticos. Nesse viés, os dados obtidos sobre atenção conjunta na referida situação, encontram respaldo em Tomasello (1988) e Tomasello e Todd (1983), ao aludirem à constituição de episódios de atenção conjunta a partir do alinhamento de atenção, por uma pista fornecida por um(a) iniciador(a), quem é acompanhado por um ou mais interlocutores.

No momento do calendário, observamos que a T.d usa estratégias para incentivar Lila a vocalizar os números na contagem; Lila engaja-se na cena sem emitir enunciados; produz gestos ritmados, acompanhando o ritmo da produção vocal dos demais alunos na contagem. Nesse caso, constatamos a possibilidade de Lila haver interpretado que a sua função, ao segurar a ‘mãozinha’, seja realmente só de acompanhar o discurso dos colegas e tocar os espaços com os números; outra possibilidade é a de que, por ela ser reservada, prefira manter-se em silêncio e só acompanhar com gestos, em vez de ter sua produção vocal somada a tantas outras.

Na situação 4, Lila produz gestos ritmados, acompanhando o fluxo da produção vocal, em: ‘*tell me, tell me*’ e ‘*diiz, diiz*’; esta produção gestual tem a função de acompanhar a melodia rítmica da fala. No decorrer da referida situação, Lila produz emblema de negação, com a função de expressar o fato de não querer dizer, ao ser questionada sobre o que quer de presente no Natal ‘*What do you want for Christmas?*’, e ela oferece à T.d resposta negativa, preferindo guardar segredo sobre suas escolhas. Lila responde gestualmente a uma pergunta da T.d (‘*did you see the door?*’), com emblemas de afirmação, com função de confirmar que viu a porta e que, quando questionada “*is it beautiful?*” (em relação à porta), Lila enuncia vocalmente na língua inglesa “*yes*”, confirmando que tinha achado a porta da sala bonita.

Ao articularmos os dados encontrados com a teoria pertinente, elencamos Gullberg (1993), quem prevê que os gestos permitem a continuidade das práticas dialógicas, além de que sua produção conduz-se pelo intuito comunicativo do falante e pelas propriedades linguística e espacial da própria mensagem. Nesse sentido, temos que a participante Lila produz os gestos ritmados em função da própria característica linguística e espacial da produção vocal dos alunos e de suas próprias produções, ao contar os números referentes às datas do calendário; e, igualmente, ao acompanhar os enunciados '*tell me, tell me*' e '*diiz, diiz*', respectivamente.

A respeito desses enunciados, percebemos o fenômeno da interlíngua, no nível fonológico, com a L2 influenciando a L1, porquanto o '*di-iz, di-iz*' foi emitido com a mesma estruturação- duas partes, do enunciado '*tell me, tell me*', na música cantada pela T.d '*what do you what for Christmas...tell me now*'. Em nossa concepção, sem a influência da L2, o mais natural seria dizer '*diz, diz*', sem essa adição de outro fonema /i/ (tônico), que ocorreu com o intuito de ajustar o '*diz*' ao padrão sonoro do '*tell me*', tornando-o '*di-íz, di-íz*'. Segundo Parlato-Oliveira (2007), quem investigou a variabilidade das características lingüísticas a partir de um estudo interlingüístico de observação do fenômeno de epêntese vocálica perceptual, pondera que decodificar o fluxo da fala em consoantes e vogais, e construir uma representação prosódica ou silábica são dois processos interligados. Seus achados indicam uma interpretação da epêntese como um efeito precoce, fonético. Ademais, a autora elenca Massaro e Cohen (1983), que discutiram a interpretação de segmentos ambíguos e concluíram que os ouvintes tentam transformar os estímulos em sílabas possíveis do inglês.

Embora nosso caso não esteja relacionado à questão de segmentos ambíguos, a nosso ver, Lila/alunos perceberam a estrutura fonológica do '*tell me*', enunciado, primeiramente, pela T.d, ao som de uma melodia, compreenderam o seu sentido e adaptaram esse formato para sílabas possíveis do português, levando à ocorrência do fenômeno de epêntese vocálica 'i', em '*di-iz, di-iz*', vindo a constituir-se também como caso de transferência reversa- L2 influenciando a L1, conforme postula Odlin (2022), ao referir-se ao caráter complexo da influência interlingüística, em contextos bilíngues.

Ao considerarmos todo o período em que ocorreu a coleta, percebemos mudanças qualitativas no desenvolvimento de Lila. Em um primeiro momento, ela oferece apenas respostas gestuais, as quais foram diminuindo e cedendo lugar à produção vocal em inglês com gestos co-expressivos (gesticulações). A sua produção

gestual impactou diretamente o seu discurso em inglês, possibilitando a emergência da fala, com enunciação de palavras em L2 (ex: a T.d pergunta *'did you see the door?'*, ao que ela responde gestualmente, com emblema afirmativo; logo depois, a T.d pergunta *'is it (the door) beautiful?'*, e ela responde *'yes'*, apoiando-se no gesto para, depois, produzir enunciado em L2. Ainda mais, contando com o amparo da constituição das cenas de atenção conjunta, nas quais verificamos produção gestuo-vocal da T.d, o que incentivou o engajamento e a produção gestuo-vocal de Lila. Constatamos que as convocações da T.d para Lila/alunos responderem em inglês (ex: diz *'in English'*, ao perguntar quais são as cores mais vistas no Natal *"what colors do we see more during Christmas time?"*, lembrando *'say in English'*, ao ouvir Lila/alunos dizerem *'diiz, 'diiz'*, quando perguntou *'how about me?'* -com sentido de 'e eu? o que eu gostaria de ganhar no Natal?'), diminuíram ao longo da situação analisada. Na ocasião, a TA.d enuncia *'tell me, tell me'*, indicando a forma em L2, e os alunos passam a usá-la, enunciando *"tell me, tell me"*. Em seguida, Lila responde em inglês *'yes'*, ao ser questionada *'is it beautiful?'*, sem que houvesse necessidade de mais lembretes.

Nota-se que o reforço da T.d para obter respostas dos alunos em L2 cessou depois de duas chamadas. De fato, há uma tendência entre as crianças aprendizes de L2, nesse contexto bilíngue específico, de usarem a L1 normalmente em seu cotidiano. Além do respaldo da T.d e da TA.d (quem enunciou em inglês *"tell me"*), Lila contou com as respostas dadas em inglês pelos colegas, o que serviu de incentivo, dando-lhe confiança e convicção para posicionar-se na cena e apropriar-se dos enunciados, produzindo-os, de forma competente (ex: a T.d enuncia *'yellow'*, um colega diz *'yellow'* e, logo, Lila diz *'yellow'*). Os tipos de gestos usados por parte das interlocutoras consistem em sua maioria de dêiticos de apontar, com a função de mostrar, indicar algo; em seguida, emblemáticos, com função de confirmar, com balançar de cabeça afirmativo; depois, ritmados, acompanhando a cadência ritmada da fala; e, por último, os icônicos, com a função de representar numerais.

Nas interações em língua portuguesa, a produção gestual consistiu apenas do apontar dêitico, com a função de mostrar, informar, em quantidade inferior quando comparado à ampla produção gestual na interação em língua inglesa. A respeito da produção vocal em língua portuguesa, observamos maior fluência e fluxo de fala.

Na sequência, observamos os gráficos 4 e 4A, os quais representam os gestos produzidos pela participante Lila e pela T.d, respectivamente, na situação 4, a saber:



Gráfico 4: Dimensões gestuais da participante Lila
Fonte: A autora

No gráfico 4 'Dimensões gestuais da participante Lila', vemos produção equilibrada de gestos ritmados- 7 ocorrências e de emblemas de afirmação e negação (sob a categoria 'Outras Configurações')- 7 ocorrências.



Gráfico 4A: Dimensões gestuais da T.d
Fonte: A autora

No gráfico 4A 'Dimensões gestuais da T.d', há produção de gestos ritmados – 1 ocorrência, ao acompanhar o ritmo do enunciado melódico cantado por ela; seguido de dêiticos – 3 ocorrências, ao mostrar cartão com o nº 30; mostrar cartões com cores; e apontar para a porta, cheia de fotos dos alunos e ornamentos de Natal.

À continuação, apresentamos os gráficos D e D.1, os quais representam os gestos da participante Lila e da T.d, respectivamente, nas situações de 1 a 4, a saber:



Gráfico D: Ocorrências gestuais da participante Lila
Fonte: A autora

No gráfico D, há maior ocorrência de emblemas ('Outras Configurações'), seguidos de gestos dêiticos, ritmados e icônicos, em ordem decrescente.



Gráfico D.1: Ocorrências gestuais da T.d
Fonte: A autora

No gráfico D.1, há predominância de gestos dêiticos, seguidos de emblemas (categoria 'Outras Configurações'), icônicos, e ritmados em ordem decrescente.

Subsequentemente, elencamos a tabela 2 que representa uma compilação das produções vocais de Lila em L1 e L2, nas situações de 1 a 4.

Produções vocais em L1 e L2

SITUAÇÕES	1	2	3	4
Produção vocal em L1	-	essa dói; é porque essa dói; essa também dói	Tenho	vou dizer segredo; segredo (2x); di-iz (3x); a gente
Produção vocal em L2	<i>no; nose; elephant; miss</i>	<i>head; belly; ears</i>	-	<i>yes (2x); red; green; white; yellow; tell me (5x); I see; friends</i>

Tabela 2: produções vocais da participante Lila
Fonte: a autora

Na tabela 2, a produção vocal de Lila em L1 é formada por holófrases (segredo, a gente; tenho; di-iz); e blocos de enunciado (vou dizer segredo; essa dói; é porque essa dói; essa também dói). Em L2, a produção compõe-se de enunciados [vocativo (*miss*); holófrases (*nose; elephant; no; head; belly; ears; friends; red; green; white; yellow; yes*); bem como blocos de enunciado (*I see; tell me*).

À continuação, apresentamos a tabela 2A que representa uma coletânea das ocorrências de atenção conjunta bilíngue nas interações entre Lila e seus interlocutores, nas situações de 1 a 4.

Ocorrências de cenas de atenção conjunta bilíngue

Situações	Foco atencional	Ação	Pessoa	Objeto/ Parte do objeto	Ideia/evento
1		-	-	a) animais de brinquedo- todos- 1; zebras- 1; elefante- 7; b) orelhas do elefante- 2; c) olhos do elefante- 2 c) tromba do elefante- 1	-
2		a) configurar n. 2 nos dedos- 1	-	a) tesoura- 3; b) folha de recorte- 1; c) recorte- 6; d) folha de atividade- 3	-
3		-	-	a) folha de atividade- 3; b) lápis- 1	-
4		-	a) TA.d- 1 b) alunos- 1	a) calendário- 1 b) n ^{os} no calendário- 1; c) cartão (n ^o)- 1 d) porta- 2 e) fotos- 1 f) cartões (cores)- 1	a) Natal- 1; c) segredo- 1; d) ganhar presentes (Natal)- 2
	SOMA	1	2	38	4
	TOTAL				
					45

Tabela 2A: Ocorrências de atenção conjunta bilíngue nas interações da participante Lila
Fonte: a autora

A tabela 2A alude ao total de ocorrências de atenção conjunta bilíngue e à respectiva variação de focos atencionais, ao redor dos quais as referidas cenas se

constituem, nas interações da participante Lila. Nas situações de 1 a 4, constatamos 45 ocorrências de atenção conjunta bilíngue, com foco em ações (formar nº com os dedos); pessoas (colega; T.A.d); objetos (animais de brinquedo; zebras; elefante; orelhas, olhos e tromba do elefante; tesoura; folha de recorte; recortes; atividade; lápis; calendário; nºs no calendário; cartão com nº; porta; fotos; cartões com cores); e ideias e eventos (Natal; segredo; presentes de Natal).

Ao considerarmos os dados obtidos por meio dos gráficos (D e D.1 ‘Ocorrências gestuais da participante Lila e da T.d’, respectivamente); da tabela 2 (‘Produções vocais da participante Lila em L1 e L2’); e da tabela 2A (‘Ocorrências de atenção conjunta bilíngue nas interações da participante Lila’), verificamos que as cenas de atenção conjunta bilíngue, nas situações de 1 a 4, favoreceram e privilegiaram a aquisição multimodal de L2, visto que a produção vocal de Lila, composta de holófrases e blocos de enunciado, foi nutrida e alavancada pelo respaldo encontrado nesse contexto interativo. Sabe-se que a T.d utilizou a circunstância de atenção conjunta para eliciar e revisar vocabulário em L2, ao questionar, reformular, conceituar, estabelecendo um processo semântico.

Em um primeiro momento, a T.d acolheu Lila em sua própria dinâmica multimodal, quando esta optou por usar gestos para referir-se a objetos, ações; partes do corpo, ‘mostrando-os’, pela ausência de vocabulário em inglês. Logo, a T.d usou estratégias comunicativas multimodais (produção vocal+gestos+olhar) para fazer-se entender e estimular produção vocal de Lila em L2, o que resultou satisfatório, uma vez que Lila engajou-se na interação e produziu enunciados em L2.

Na análise das cenas de atenção conjunta, observamos as categorias temáticas de produção gestuo-vocal de Lila (L1 e L2), e T.d (L2), na constituição das interações; as funções gestuais e suas relações com a L1 e L2 (Lila), e L2 (T.d); bem como os tipos de gestos (Lila e T.d) e produção de holófrases e blocos de enunciado em L1 e L2 (Lila), respondendo aos objetivos de pesquisa.

Na sequência, apresentamos e analisamos os dados da turma *Nursery*.

4.5 Situação 5

Data da coleta: 02 de outubro de 2023, no turno da tarde.

Idade da criança: 4 anos e 6 meses.

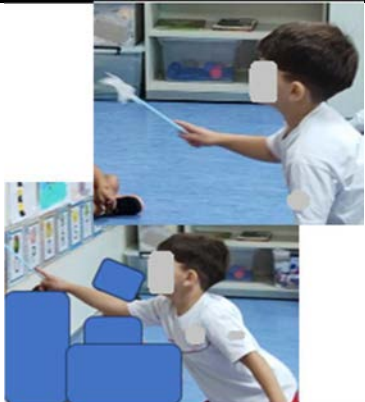
Contexto: momento de *circle time*.

Foco atencional: a contagem numérica de meninas da sala.

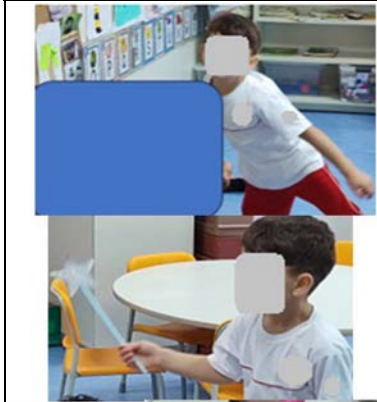
T.c dá uma varinha para Leo e diz que ele será o ‘*helper*’ (ajudante). T.c pergunta a Leo quantas meninas há na sala; Leo pega a varinha e toca na cabeça de todas as meninas da sala, começando pela T.c; conta de um a oito em inglês.

A seguir, observamos a análise da situação 5, no Quadro 5:

Quadro 5 - Análise do participante Leo com a professora (T.c)

Situação 5- Imagens da cena 1		Plano gestual	Plano vocal	Plano do olhar
	I	<u>Sequência I</u> T.c mostra uma varinha para Leo (gesto dêitico) Leo pega a varinha	<u>Sequência I</u> T.c anuncia “ <i>Leo, you are going to be the helper today</i> ” T.c pergunta “ <i>how many girls are there in the class, Leo?</i> ”	<u>Sequência I</u> T.c olha para Leo; Leo olha para a T.c
	II	<u>Sequência II</u> Leo toca na cabeça da T.c (gesto ritmado)	<u>Sequência II</u> Leo conta “ <i>one</i> ”	<u>Sequência II</u> T.c olha para Leo Leo olha para T.c

Na cena 1 da situação 5 (quadro 5), Leo produz gesto ritmado, ao tocar com uma varinha na cabeça da T.c, enquanto conta o número correspondente e enuncia “*one*”. Consideramos que o toque com a varinha tem função dêitica também, ao indicar e mostrar o referencial que está sendo contado (cada pessoa do sexo feminino da sala). Vemos que a produção vocal em inglês relaciona-se ao gesto ritmado. Na sequência I, a T.c pergunta em inglês “*how many girls are there in the class, Leo?*”, e Leo responde, ao iniciar a contagem em inglês.

Situação 5- Imagens da cena 2 ↓		Plano gestual	Plano vocal	Plano do olhar
	III	<u>Sequência III</u> Rapidamente, Leo toca na cabeça de todas as meninas do círculo, em cadência de gestos ritmados	<u>Sequência III</u> Leo conta "two, three, four, five, six, seven, eight"	<u>Sequência III</u> T.c olha para Leo Leo olha para cada menina enumerada (atenção conjunta) em torno da contagem
	IV	<u>Sequência IV</u> Leo vai para o centro da sala	<u>Sequência IV</u> Leo repete "eight"	<u>Sequência IV</u> Leo olha para a T.c (olhar de verificação)
	V	<u>Sequência V</u> Leo tem a varinha na mão direita, com a mão esquerda aberta e palma para cima	<u>Sequência V</u> //////////	<u>Sequência V</u> Leo olha para a T.c; T.c olha para Leo
	VI	<u>Sequência VI</u>	<u>Sequência VI</u> T.c indaga "eight? Why is it number eight?"	<u>Sequência VI</u> Leo olha para a T.c
	VII	<u>Sequência VII</u> Imediatamente, Leo gira o corpo para a esquerda	<u>Sequência VII</u> //////////	<u>Sequência VII</u> Leo olha em direção ao outro lado da sala
	VIII	<u>Sequência VIII</u> Leo corre em direção ao outro extremo da sala de aula	<u>Sequência VIII</u> //////////	<u>Sequência VIII</u> Leo olha para frente

Nas sequências III e IV, cena 2, situação 5 (quadro 5), Leo produz gestos ritmados- toca com a varinha na cabeça de todas as meninas da sala, acompanhando o ritmo da contagem (do 2 ao 8). Como supra elucidado (cena 1), o toque com a varinha tem função de indicar cada pessoa contada. Nas sequências V e VI, Leo olha para a T.c, quem indaga o porquê da contagem ter terminado em 8. Nas sequências VII e VIII, Leo corre até o outro lado da sala, com a varinha na mão.

Situação 5- Imagens da cena 3 ↓		Plano gestual	Plano vocal	Plano do olhar
	IX	<u>Sequência IX</u> Leo chega ao outro lado da sala; dá um saltão e levanta a varinha; inclui na contagem a Aux.c que acompanhava outra criança ao banheiro (gesto ritmado)	<u>Sequência IX</u> //////////	<u>Sequência IX</u> T.c e Leo/alunos olham para a Aux.c (atenção conjunta)
	X	<u>Sequência X</u> Leo corre e toca com a varinha no colega que sai do banheiro	<u>Sequência X</u> T.c diz “ahhhhh, a Aux.c...”	<u>Sequência X</u>
	XI	<u>Sequência XI</u>	<u>Sequência XI</u> T.c diz “very nice”	<u>Sequência XI</u> Leo olha para a T.c (olhar de verificação); indica que cumpriu a tarefa
	XII	<u>Sequência XII</u> Leo volta para o centro da sala, toca na varinha e fica parado	<u>Sequência XII</u> T.c reformula a pergunta “so, how many girls here?”	<u>Sequência XII</u> Leo olha para a T.c (olhar de verificação), buscando orientação, confirmação por parte da T.c
	XIII	<u>Sequência XIII</u> Leo segura a varinha com ambas as mãos	<u>Sequência XIII</u> Leo responde com entusiasmo “ eeeight! ”	<u>Sequência XIII</u> Leo olha para a T.c
	XIV	<u>Sequência XIV</u> T.c produz gesto emblemático Leo vai para o seu lugar no círculo	<u>Sequência XIV</u> T.c diz “good job” T.c confirma “eight girls. Good job, Leozinho!”	<u>Sequência XIV</u> T.c olha para Leo

Nas sequências IX e X, cena 3, situação 5 (quadro 5), Leo produz gesto ritmado- toca com a varinha na cabeça da Aux.c, finalizando a contagem. Nas sequências XI e XII, Leo olha para a T.c, quem refaz a pergunta “so, how many girls here?”. Nas sequências XIII e XIV, Leo responde “eeeeight”. T.c produz emblema de afirmação- elogia Leo pela contagem exitosa, e enuncia “good job”...“eight girls...good job, Leozinho!”. Leo volta ao seu lugar.

Resumidamente, na situação 5, ilustrada acima, observamos composição de cenas de atenção conjunta, com olhar de verificação que busca aprovação por parte de Leo, e posicionamento da T.c na interação, ao realizar gesto dêitico, com função de mostrar, no início da cena. O participante Leo faz uso de gestos ritmados e dêiticos; apresenta-se ativo e engajado na execução da tarefa. A T.c usa estratégias comunicativas multimodais, estimulando a participação e incitando a produção linguística de Leo, questionando, confirmando, elogiando, guiando pelo olhar.

Nas sequências apresentadas, percebe-se que os gestos ritmados acompanham o fluxo da fala, ocorrendo em cadência ritmada; ademais, a troca de olhares, especialmente o olhar de verificação de Leo são significativos na interação, contribuindo com a informação de que há entendimento de toda a situação, com as trocas de turno que indicam, de igual forma, compreensão do funcionamento do diálogo por parte de Leo, nas cenas de atenção conjunta constituídas na interação. Segundo Costa-Filho (2016), a criança busca aprovação do adulto, olhando para checar e confirmar a ação desenvolvida na interação.

Nesse viés, elencamos premissas de Holanda *et al.* (2023) sobre a importância das interações multimodais, as quais estimulam o desenvolvimento linguístico. Mais, segundo Fonte (2011), as cenas de atenção conjunta são circunstâncias privilegiadas, estruturadas por configurações linguísticas multimodais, as quais constituem as vias de entrada da criança na linguagem.

A seguir, vemos os gráficos 5 e 5A, os quais representam os gestos produzidos pelo participante Leo e pela T.c, respectivamente, na situação 5.

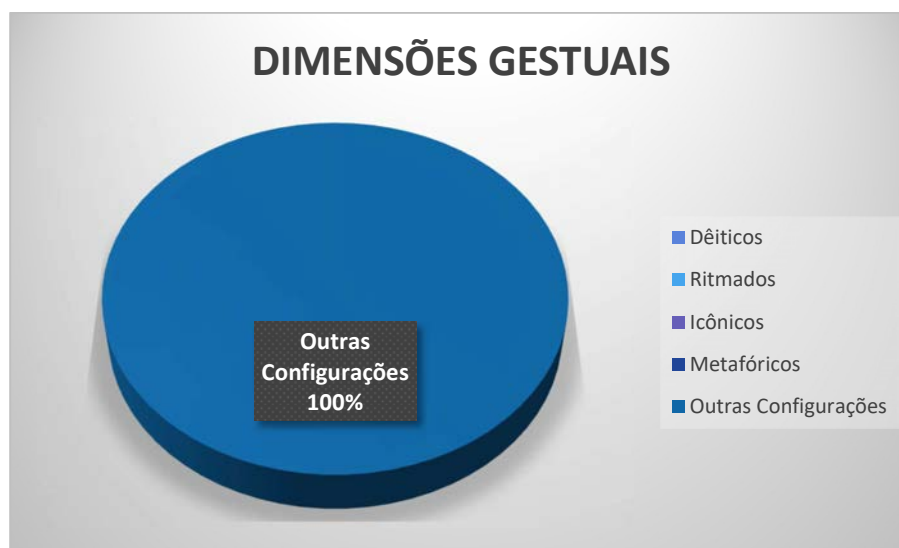


Gráfico 5: Dimensões gestuais do participante Leo
Fonte: A autora

No gráfico 5 'Dimensões gestuais do participante Leo', vê-se produção de 8 mesclas gestuais (ritmados- acompanharam o fluxo da contagem + dêiticos- indicaram cada pessoa do sexo feminino incluída na contagem).

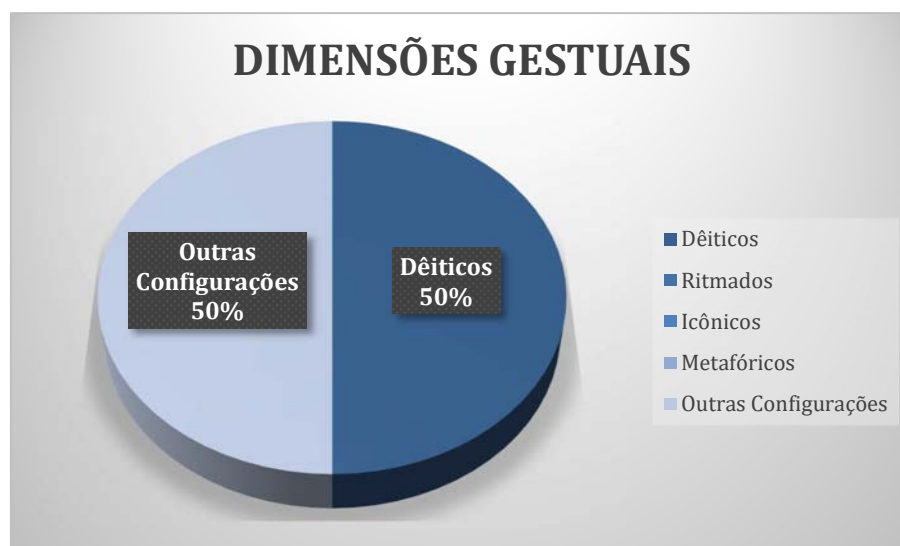


Gráfico 5A: Dimensões gestuais da T.c
Fonte: A autora

No gráfico 5A 'Dimensões gestuais da T.c', há produção de 1 emblema (sob a categoria 'Outras Configurações')- elogiar Leo pelo sucesso na contagem; e de 1 gesto dêitico- mostrar a Leo a varinha no início da atividade.

4.6 Situação 6

Data da coleta: 07 de novembro de 2023, no turno da tarde.

Idade da criança: 4 anos e 7 meses.

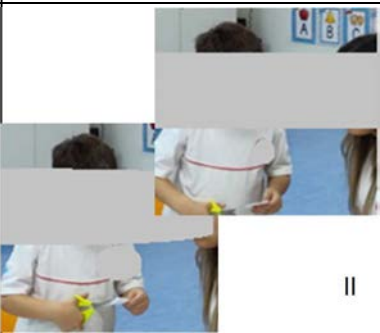
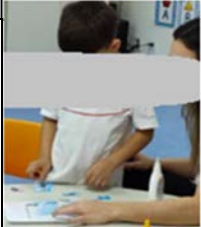
Contexto: momento de estações de aprendizagem.

Foco atencional: papel- atividade sobre insetos, tesoura e cola.

Leo e a TA.c interagem na mesa; Leo recorta figuras para colá-las na atividade.

A análise da situação 6, ilustrada no Quadro 6, vem a seguir:

Quadro 6 - Análise do participante Leo com a assistente de professora (TA.c)

Situação 6- Imagens da cena 1 ↓	Plano gestual	Plano vocal	Plano do olhar
	<u>Sequência I</u>	<u>Sequência I</u> TA.c diz “ <i>ok, but I think this one you don’t need to cut</i> ”	<u>Sequência I</u> TA.c olha para Leo
	<u>Sequência II</u> Leo continua cortando o papel	<u>Sequência II</u> Leo replica “ eu quero ”	<u>Sequência II</u> TA.c e Leo olham para o recorte (atenção conjunta)
	<u>Sequência III</u> Leo aponta para o recorte na atividade, no espaço para a terceira figura (gesto dêitico)	<u>Sequência III</u> TA.c indaga “ <i>and after number three?</i> ” Leo diz “ three, three ”	<u>Sequência III</u> Leo olha para a atividade TA.c olha para a Leo e para a atividade (atenção conjunta)
	<u>Sequência IV</u>	<u>Sequência IV</u> TA.c questiona “ <i>after number 3, what number is it?</i> ”	<u>Sequência IV</u> Leo olha para a atividade TA.c olha para Leo
	<u>Sequência V</u> Leo pega outro recorte; TA.c mostra a Leo 2 figuras e aponta para a atividade (gestos dêiticos)	<u>Sequência V</u> TA.c diz “ <i>four</i> ” TA.c diz “ <i>good</i> ” TA.c diz “ <i>ó, this is the praying mantis and this is the worm</i> ”	<u>Sequência V</u> Leo e TA.c olham para o recorte sobre a mesa (atenção conjunta)
	<u>Sequência VI</u> Leo senta TA.c passa cola no papel da atividade	<u>Sequência VI</u> TA.c diz “ <i>glue....after number four?</i> ”	<u>Sequência VI</u> TA.c olha para Leo Leo olha para o recorte
	<u>Sequência VII</u> Leo cola o recorte na atividade	<u>Sequência VII</u> Leo diz “ I don’t know ”	<u>Sequência VII</u> Leo e TA.c olham para o recorte sobre a mesa (atenção conjunta)

Nas sequências I e II, cena 1, situação 6 (quadro 6), Leo interage com a

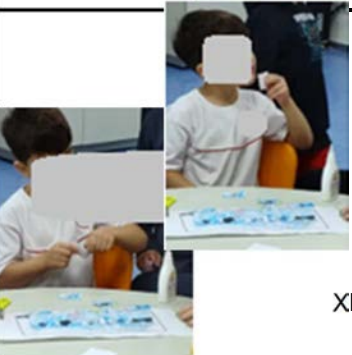
TA.c, quem o instrui na atividade de cortar. A TA.c explica-lhe em inglês que ele não precisa cortar um certo recorte “*ok, but I think this one you don’t need to cut*”; Leo compreende a pergunta e responde em português “eu quero”. Nas sequências III, Leo produz gesto dêitico, ao apontar para um recorte colado na atividade que corresponde ao espaço para a figura de nº 3, e enuncia “*three, three*”. Na sequência IV, a TA.c indaga em inglês “*and after number three?*”. Observa-se que Leo transita entre a L1 e a L2, ora produzindo enunciados em português e ora em inglês. Ademais, seu apontar dêitico para a atividade, na interação com a TA.c, em contexto de atenção conjunta bilíngue, corroborou sua produção em inglês “*three, three*”.

Ainda, na sequência IV, TA.c reformula a pergunta “*after number 3, what number is it?*”, enunciando ela mesma “*four*”, “*good*” (sequência V). Na sequência V, Leo pega um recorte; a TA.c mostra-lhe duas figuras de inseto na atividade, redirecionando-lhe o olhar, em produção de gestos dêiticos; ambos olham para as figuras na atividade. TA.c enuncia “*(...) after number four?*”, ao que Leo responde “*I don’t know*”. Nas sequências VI e VII, Leo cola um recorte na folha da atividade.

Situação 6- Imagens da cena 2 ↓	Plano gestual	Plano vocal	Plano do olhar
	Sequência VIII	Sequência VIII TA.c diz “ <i>five, the spittle bug</i> ”	Sequência VIII TA.c olha para Leo Leo olha para a TA.c
	Sequência IX Leo segura um recorte com ambas as mãos	Sequência IX ////////	Sequência IX Leo e TA.c olham para um recorte sobre a mesa (atenção conjunta)
	Sequência X Leo segura o recorte	Sequência X ////////	Sequência X Leo olha para a figura no recorte
	Sequência XI TA.c aproxima-se de Leo	Sequência XI TA.c diz “ <i>cicada</i> ”	Sequência XI TA.c e Leo olham o recorte (atenção conjunta)

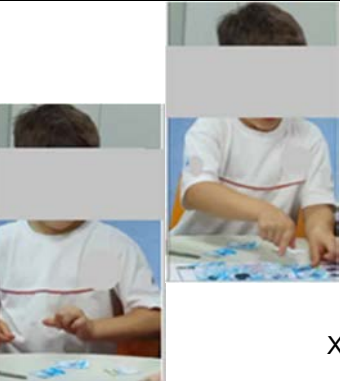
Nas sequências VIII e IX, cena 2, situação 6 (quadro 6), Leo observa a TA.c

e segura um recorte. A TA.c enuncia “*five, the spittle bug*”. Leo segura um recorte; ele e TA.c olham para um recorte sobre a mesa, compondo atenção conjunta. Nas sequências X e XI, Leo segura um recorte com a figura de uma cigarra, e olha para ele com atenção; a TA.c redireciona o seu olhar, a partir do olhar de Leo, em direção ao recorte; TA.c e Leo, então, olham para a figura, constituindo cena de atenção conjunta; TA.c enuncia em inglês “*cicada*”, trazendo o foco atencional para o inglês.

Situação 6- Imagens da cena 3 ↓		Plano gestual	Plano vocal	Plano do olhar
	XII	<u>Sequência XII</u> TA.c se afasta Leo coloca o recorte da cigarra cobrindo a boca com as duas mãos	<u>Sequência XII</u> Leo enuncia algo (inaudível) TA.c indaga “ <i>do you know that animal that makes a noise like this....pfiiiiii?</i> ”	<u>Sequência XII</u> Leo olha para a TA.c
	XIII	<u>Sequência XIII</u> Leo baixa o braço e gesticula, ao colocar o recorte próximo à boca,	<u>Sequência XIII</u> Leo diz “ é grilo ” TA.c fala “cigarra” (uso da língua portuguesa)	<u>Sequência XIII</u> Leo olha para a a TA.c TA.c e Leo falam do animal na figura
	XIV	<u>Sequência XIV</u>	<u>Sequência XIV</u> Leo continua “ é o grilo ”	<u>Sequência XIV</u> Leo olha para o local no papel onde colará o recorte
	XV	<u>Sequência XV</u> Leo se levanta para colar a figura na folha de atividade	<u>Sequência XV</u> Leo diz “ cicada ”	<u>Sequência XV</u> Leo olha para a atividade; TA.c olha para a atividade (atenção conjunta)
	XVI	<u>Sequência XVI</u> Leo se senta e pega na tesoura	<u>Sequência XVI</u> Leo exclama “nunca mais ouvi falando de uma cigarra”	<u>Sequência XVI</u> Leo olha para a atividade e, logo, para a TA.c TA.c olha para Leo
	XVII	<u>Sequência XVII</u> Leo solta a tesoura TA.c passa cola no próximo espaço	<u>Sequência XVII</u> TA.c “ <i>and after number six?</i> ” Leo “ ela agarra ”, referindo-se à cigarra (ainda falando dela) TA.c insiste “ <i>after number six, number...?</i> ”	<u>Sequência XVII</u> TA.c olha para Leo e, logo, para a atividade Leo olha para a atividade (atenção conjunta)

Na sequência XII, cena 3, situação 6 (quadro 6), TA.c pergunta em inglês se Leo conhece um animal que faz um som como o da cigarra “*do you know that animal that makes a noise like this....pfiiiiiii?*”. Nas sequências XIII e XIV, Leo segura o recorte com a figura da cigarra e diz que é o grilo e a TA.c reafirma em português “cigarra”; ambos debatem sobre o nome do animal da figura, compondo cena de atenção conjunta, cujo foco gira em torno do nome do animal da figura. Nas sequências XV e XVI, Leo cola o recorte no papel da atividade, e enuncia em inglês “*cicada*”, retomando a forma correta em inglês dita pela TA.c, anteriormente (cena 2, sequência XI). TA.c e Leo olham para a atividade, constituindo atenção conjunta. Na sequência XVII, Leo produz bloco de enunciado, ao dizer “ela agarra”, trazendo informações sobre a cigarra em língua portuguesa, logo após ter falado o nome ‘*cicada*’ em inglês, confirmando a sua transição entre a L1 e a L2.

TA.c pergunta a Leo que número vem depois do seis e ambos olham para a atividade, em mais uma cena de atenção conjunta.

Situação 6- Imagens da cena 4 ↓		Plano gestual	Plano vocal	Plano do olhar
	XVIII	<u>Sequência XVIII</u> Leo aponta para o recorte com a figura de outro inseto, mostrando-o à TA.c (gesto dêitico) <u>Sequência XIX</u> TA.c faz movimento de negação com a cabeça (emblemático) Leo, rapidamente, troca de figura e, ao segurá-la, mostra-a à TA.c (gesto dêitico) TA.c aprova com um balançar de cabeça (gesto emblemático)	<u>Sequência XVIII</u> <u>Sequência XIX</u> TA.c diz “no” TA.c “pergunta” “ <i>what number is this?</i> ” TA.c diz “good”	<u>Sequência XVIII</u> Leo olha para o recorte e para a TA.c, buscando aprovação (olhar de verificação) <u>Sequência XIX</u> Leo olha para a TA.c TA.c olha para Leo
		XX Leo cola a figura no papel <u>Sequência XXI</u> Leo retrai os braços para perto do tronco TA.c toca repetidamente no recorte recém-colado XXI	<u>Sequência XX</u> Leo diz “abelha” <u>Sequência XXI</u> TA.c pergunta “ <i>can you say seven?</i> ” Leo “seven” TA.c pergunta “ <i>which animal is this one?</i> ”	<u>Sequência XX</u> Leo olha para a figura <u>Sequência XXI</u> TA.c olha para a figura e para Leo; Leo olha para a TA.c

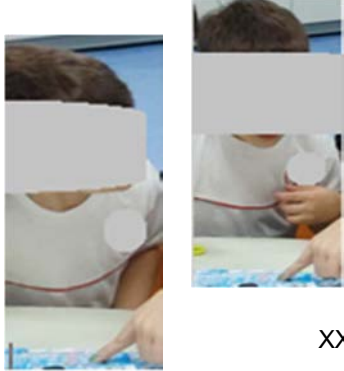
Nas sequências XVIII e XIX, cena 4, situação 6 (quadro 6), Leo usa gestos dêiticos, ao apontar para dois recortes de figuras de insetos, mostrando-os à TA.c, quem usa emblema de negação, com movimento da cabeça para os lados, ao desaprovar a primeira escolha de recorte por parte de Leo, enunciando “no”, bem como emblema de afirmação, com balançar de cabeça para cima e para baixo, indicando confirmação da segunda escolha de recorte que Leo fez.

Nas sequências XX e XXI, Leo cola uma figura na atividade. TA.c, então, pergunta “*what number is this?*”, ao que Leo responde em português “abelha” (pois cada animal teria um número na ordem para a colagem na atividade); logo, Leo indicou que aquele número correspondia à abelha, mas a TA.c insistiu para que ele dissesse o número em inglês “*can you say seven?*”, e ele enunciou “seven”. TA.c produz gesto dêitico de apontar, ao usar o dedo indicador para tocar no recorte colado por Leo. Na interação, a TA.c fomenta o uso do inglês de Leo, quem produz enunciados em L2. No fim da cena, TA.c pergunta em inglês “*which animal is this one?*”- figura de abelha.

Situação 6- Imagens da cena 5 ↓		Plano gestual	Plano vocal	Plano do olhar
	XXII	<u>Sequência XXII</u> Leo segura o brinquedo de blocos	<u>Sequência XXII</u> Leo diz “ beeeee ”	<u>Sequência XXII</u> Leo olha para o recorte de abelha
	XXIII	<u>Sequência XXIII</u> Leo coloca o brinquedo montado com blocos no colo. Alunos de outras estações ficam em volta da mesa TA.c passa cola no papel	<u>Sequência XXIII</u> TA.c indaga “ <i>and after number seven?</i> ”	<u>Sequência XXIII</u> Leo olha para o papel TA.c olha para o papel da atividade (atenção conjunta)
	XXIV	<u>Sequência XXIV</u> TA.c aponta para a figura restante (gesto dêitico)	<u>Sequência XXIV</u> TA.c diz “ <i>this one</i> ”	<u>Sequência XXIV</u> Leo e TA.c olham para a figura (atenção conjunta)
	XXV	<u>Sequência XXV</u> Leo cola a figura no papel da atividade	<u>Sequência XXV</u> // // // // //	<u>Sequência XXV</u>

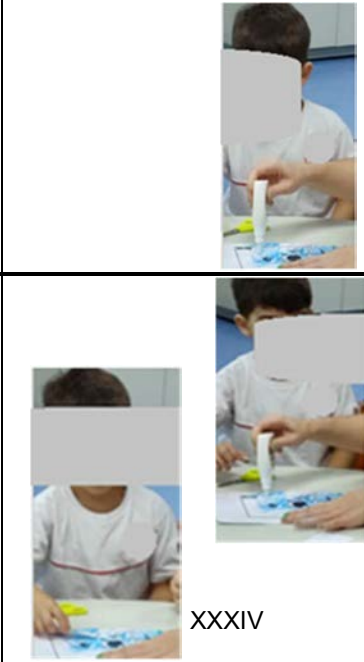
Nas sequências XXII e XXIII, cena 5, situação 6 (quadro 6), Leo responde ao questionamento da TA.c “*which animal is this one?*” (cena 4, sequência XXI), e

enuncia “*beeeee*” (*bee*-abelha). Vemos que Leo nomeia o nome do inseto em inglês, a partir do questionamento da TA.c, constituindo uma holófrase, com o olhar dêitico, funcionando como se dissesse ‘esse animal é a abelha’. Nas sequências XXIV e XXV, há produção de gesto dêitico por parte da TA.c, ao apontar para uma figura, dizendo “*this one*”, mostrando-a a Leo, quem cola a figura na atividade.

Situação 6- Imagens da cena 6 ↓		Plano gestual	Plano vocal	Plano do olhar
	XXVI	Sequência XXVI TA.c aponta para o recorte recém-colado (gesto dêitico)	Sequência XXVI TA.c pergunta “ <i>what...which number is this one?</i> ”	Sequência XXVI Leo e TA.c olham com atenção para a atividade (atenção conjunta) Outro aluno que entrou na cena também olha
	XXVII	Sequência XXVII Leo gira a cabeça para a esquerda	Sequência XXVII Leo responde “ <i>eight</i> ”	Sequência XXVII Leo olha para a TA.c
	XXVIII	Sequência XXVIII TA.c passa cola no papel	Sequência XXVIII TA.c pergunta “ <i>and after number eight?</i> ”	Sequência XXVIII Leo e TA.c olham para a atividade (atenção conjunta)
	XXIX	Sequência XXIX Leo pega outro recorte, com a mão direita, e mostra para a TA.c (gesto dêitico)	Sequência XXIX ///////	Sequência XXIX Leo olha para a TA.c TA.c e Leo olham para o recorte (atenção conjunta)
	XXX	Sequência XXX	Sequência XXX TA.c pergunta “ <i>which number comes after....yeeees!</i> ”, ao ver que Leo está colando a figura certa	Sequência XXX Leo olha para a atividade TA.c olha para a atividade (atenção conjunta)
	XXXI	Sequência XXXI Leo coloca os braços de volta para perto do tronco	Sequência XXXI Leo diz “ <i>nine</i> ”	Sequência XXXI Leo olha para a TA.c

Nas sequências XXVI e XXVII, cena 6, situação 6 (quadro 6), TA.c usa gesto dêitico- aponta para um recorte, mostrando-o a Leo; indaga em inglês sobre o número correspondente àquela figura “*what...which number is this one?*”, e Leo responde em

inglês “*eight*”. Nas sequências XXVIII e XXIX, Leo usa gesto dêitico, ao segurar um recorte, mostrando-o à TA.c. Nas sequências XXX e XXXI, TA.c elogia Leo por colar a figura certa. Na cena 6, a produção vocal de Leo foi em L2 “*eight*” e “*nine*”.

Situação 6- Imagens da cena 7 ↓		Plano gestual	Plano vocal	Plano do olhar
	XXXII	Sequência XXXII TA.c passa cola no papel	Sequência XXXII TA.c questiona “ <i>and after number nine?</i> ”	Sequência XXXII Leo e TA.c olham para a atividade (atenção conjunta)
	XXXIII	Sequência XXXIII Sequência XXXIV Leo cola o recorte	Sequência XXXIII Leo responde “ <i>seeeeveenn</i> ” Sequência XXXIV TA.c questiona “ <i>after nine, seven?</i> ”	Sequência XXXIII Leo olha para a TA.c Sequência XXXIV Leo e TA.c olham para o recorte (atenção conjunta)
	XXXV	Sequência XXXV Leo levanta o braço para o alto, continuando o movimento anterior com a mão direita na altura da orelha	Sequência XXXV Leo diz “ <i>dez</i> ”	Sequência XXXV Leo e TA.c se olham

Na sequência XXXII, cena 7, situação 6 (quadro 6), TA.c pergunta em inglês a Leo qual número vem depois de 9 “*and after number nine?*”, e ele responde em inglês “*seeeeveen*” (*seven*), na sequência XXXIII. Na sequência XXXIV, TA.c questiona Leo por ter dito que depois do número 9 era 7 “*after nine, seven?*”; e, na sequência XXXV, Leo pensa e responde em português que é o nº10, enunciando “dez”.

Situação 6- Imagens da cena 8 ↓	Plano gestual	Plano vocal	Plano do olhar
	<u>Sequência XXXVI</u> TA.c mostra o número 10 nos dedos, com as mãos abertas (gesto icônico) <u>Sequência XXXVII</u> Leo balança a cabeça para a frente com convicção (emblema)	<u>Sequência XXXVI</u> TA.c diz “ten” <u>Sequência XXXVII</u> Leo diz “dez” Leo reafirma “dez”	<u>Sequência XXXVI</u> Leo olha atentamente para as mãos da TA.c TA.c olha para as mãos (atenção conjunta) <u>Sequência XXXVII</u> Leo e TA.c se olham
	<u>Sequência XXXVIII</u> TA.c toca na última figura de inseto (recorte) TA.c toca em outro espaço no papel Leo traça, com o indicador direito, uma linha vertical ao longo da borda direita para cima, tocando no papel	<u>Sequência XXXVIII</u> TA.c conclui “and this is the mosquito” Leo exclama “eu quero....eu quero cortar aqui, ó” TA.c indaga “what?”	<u>Sequência XXXVIII</u> TA.c olha com atenção para outro ponto na atividade Leo olha para a atividade (atenção conjunta) TA.c olha para Leo
	<u>Sequência XXXIX</u> TA.c abre a mão Leo segue deslizando a ponta da tesoura na borda superior do papel	<u>Sequência XXXIX</u> TA.c explica “we need that place to make the holes to put in the portfolio...inside the folder”	<u>Sequência XXXIX</u> Leo olha para a atividade TA.c olha para Leo
	<u>Sequência XLI</u> Após escutar a TA.c, Leo movimenta o corpo para os lados Leo faz ar de riso TA.c toca o ombro de Leo com seu indicador esquerdo	<u>Sequência XLI</u> Leo diz “será que essa explicação toda não poderia ser em português, heim?”	<u>Sequência XLI</u> TA.c olha para Leo
	<u>Sequência XLII</u> TA.c toca no papel, com uma tampa de cola, fazendo dois movimentos para cima, mostrando a Leo onde fará os furos (gesto ritmado)	<u>Sequência XLII</u> TA.c diz “so, I need to make two holes here... here and here” Leo diz “buracos”, com expressão de felicidade	<u>Sequência XLII</u> TA.c e Leo olham para a atividade; Leo e TA.c se olham (atenção conjunta)

Nas sequências XXXVI e XXXVII, cena 17, situação 6 (quadro 6), TA.c usa gesto icônico, ao representar o numeral 10 com os dedos das mãos abertas, e enuncia “ten”. Leo, por sua vez, usa emblema, com balançar de cabeça para cima e para baixo,

reafirmando que é o número dez, e enuncia “dez”... “dez”. Observamos que, embora a TA.c tenha nomeado o número 10 em inglês, Leo insistiu na versão em L1. Na sequência XXXVIII, TA.c usa gesto dêitico, ao apontar para um recorte com a figura de um mosquito, mostrando-o a Leo. Leo aponta para o papel da atividade e enuncia em português “eu quero....eu quero cortar aqui, ó”, demarcando o local onde quer cortar. Na sequência XXXIX, TA.c explica que Leo não pode cortar as bordas do papel e explica o motivo em inglês. Na sequência XL, Leo presta atenção ao discurso da TA.c e questiona a TA.c por explicar tudo em inglês. Nas sequência XLI, TA.c usa gestos ritmados, ao tocar o papel com uma tampa de cola, acompanhando o ritmo do seu discurso, enunciando “*so, I need to make two holes here... here and here*”, onde precisa fazer furos no papel. Leo reconhece a palavra ‘holes’ no discurso da TA.c e diz “buracos”. TA.c e Leo compartilham atenção, com foco no papel da atividade.

Na situação 6, supra elucidada, observamos atividade de recorte, colagem e contagem numérica, em uma das estações de aprendizagem, na qual percebemos a interação de Leo com a TA.c, havendo a composição de cenas de atenção conjunta. Na situação interativa, em um de seus trechos, o participante Leo usa gestos dêiticos, com a função de indicar figuras de insetos nos recortes por meio do apontar convencional e também mostrando com as figuras nas mãos. TA.c produz gestos dêiticos (ex. o apontar dêitico, com função de indicar, informar, ao mostrar a Leo, apontando para a atividade com o dedo indicador); ritmados (ex: toca no papel duas vezes com uma tampa de cola, ao enunciar ‘*here and here*’, acompanhando o seu discurso, e, ao mesmo tempo dêitico, pois esse toque teve a função de mostrar a Leo o local onde faria os furos no papel da atividade, constituindo, então em mescla gestual: ritmados+dêitico; e emblemas (ex. ao movimentar a cabeça em negação, respondendo gestualmente ao número dito por Leo e ao balançar a cabeça em aprovação, depois de Leo ter-lhe mostrado a figura correspondente ao número correto); além de estratégias comunicativas multimodais, como o toque em Leo, em outra parte da cena; assim como o marcador do discurso “ó” (ex. ao enunciar “ó, *this is the praying mantis and this is the worm*”), a fim de chamar a atenção de Leo para a cena.

Articulamos o uso de marcadores do discurso e do toque em Leo, por parte da TA.c, com as premissas de Tomasello (1988) e Tomasello e Todd (1983), segundo quem o foco compartilhado de dois ou mais indivíduos em um objeto ou evento, leva à constituição de uma relação dita triádica, isto é, a composição de uma cena de

atenção conjunta a partir do alinhamento de atenção devido a uma pista fornecida por um(a) iniciador(a), o(a) qual é acompanhado por um ou mais interlocutores. No fragmento em questão, a TA.c usa a pista multimodal a fim de engajar Leo na cena interativa.

Em outro excerto da cena ilustrada, Leo demonstra plena consciência de que lida com duas línguas, ao dizer “será que essa explicação toda poderia ser em português, heim?”, está implícito que sabe que o contexto interativo acolhe as duas línguas (português e inglês). Ademais, apesar de Leo usar o português na maior parte de seu discurso- pois sabe que a TA.c entende português (ex: ao ser questionado pela TA.c sobre o número depois do nove “*after nine, seven?*”, Leo responde “dez”; levando a TA.c, então, a insistir na forma em inglês, dizendo “*ten*”; fazendo-o também insistir em manter a palavra em português, enunciando “dez” e reafirmando “dez”), da mesma forma, faz uso do inglês na condução da conversa, por exemplo “*seven*” (em pergunta da TA.c “*can you say seven?*” e Leo responde “*seven*”), “*eight*” (em resposta à pergunta da TA.c “*what....which number is this one?*”), e “*I don’t know*” (em “*...and after number 4?*”- indagação da TA.c, ao que Leo responde “*I don’t know*”), etc. Tal dado dialoga com as premissas de Grosjean (2018), ao postular que indivíduos bilíngues em contexto de intercâmbio interacional com outros indivíduos bilíngues que falam as mesmas línguas que eles, aceitam uma mistura de línguas a ‘fala bilíngue’ ou o ‘falar bilíngue’ (no original em francês ‘*le parler bilingue*’). Nesse caso específico, os idiomas usados são as línguas inglesa e portuguesa.

Nessa conjuntura, embora o participante Leo faça uso mais amplo do discurso em português, a TA.c insiste na produção linguística em língua inglesa e, como já explicitado, apesar de Leo falar mais português, demonstra compreender o discurso proferido pela TA.c, o que pode ser observado a partir das unidades construcionais de seu próprio discurso que vai se encadeando significativamente ao da TA.c (ex: a TA.c diz em inglês “*ok, but I think this one you don’t need to cut*”, ao que Leo replica “eu quero”, mostrando entendimento do enunciado da TA.c, enquanto expressava o seu desejo de seguir cortando as figuras). Em outra ocasião, Leo traduz parte do discurso da TA.c, quando esta diz “*so, I need to make two holes here... here and here*” e ele diz “buracos”, afirmando que sabe o que são ‘holes’, mostrando compreensão.

Por exemplo, é interessante observarmos como, no início da interação, a TA.c fala sempre inglês e Leo responde em português, porém, ao logo do tempo, passa a responder em inglês [ex:ao colar uma figura na atividade, dizendo “abelha” e, logo

depois, ao ser perguntado pela T.A.c “*which animal is this one?*”, responder “*beeeee*” (*bee*)]; em outro trecho (ex: ao questionar Leo “*do you know that animal that makes a noise like this....pfiiiiiii?*”, Leo afirma “é grilo”, logo em seguida, diz “*cicada*”, nome do inseto correto (cigarra), o qual já havia sido enunciado previamente pela T.A.c). De fato, Leo transita entre as línguas, respondendo ora em português e ora em inglês.

Nas sequências que ilustram as cenas interativas, percebemos que os gestos ritmados acompanham o fluxo da fala, em batida ritmada; além disso, observamos mescla gestual de gestos ritmados e dêiticos, este último com a função de mostrar um lugar no espaço de uma atividade, também, o olhar e o toque da T.d em Leo, como estratégia multimodal, sendo significativos na interação; também a produção de gestos emblemáticos de afirmação e de negação, usados com a função de confirmar e como expressão negativa, em desaprovação, contribuíram com nossa interpretação e de que há entendimento do contexto situacional.

Além do mais, a respeito da articulação dos achados com os pilares teóricos, trazemos à tona as contribuições de Aquino e Salomão (2009) sobre as habilidades de atenção conjunta e sua relevância para a cognição social infantil; ainda, elicitamos pressupostos de Melo (2015) sobre a natureza dinâmica da linguagem, o que, conforme a autora, leva à emergência de ações espontâneas e de comportamentos e movimentos multimodais, conforme observado nas cenas sequenciais apresentadas, muito embora reconheça a incerteza no reconhecimento da verdadeira e clara percepção por parte das crianças com relação às ações intencionais do outro.

A seguir, exibimos os gráficos 6 e 6A que ilustra a produção gestual de Leo e T.A.c, respectivamente, na situação 6.

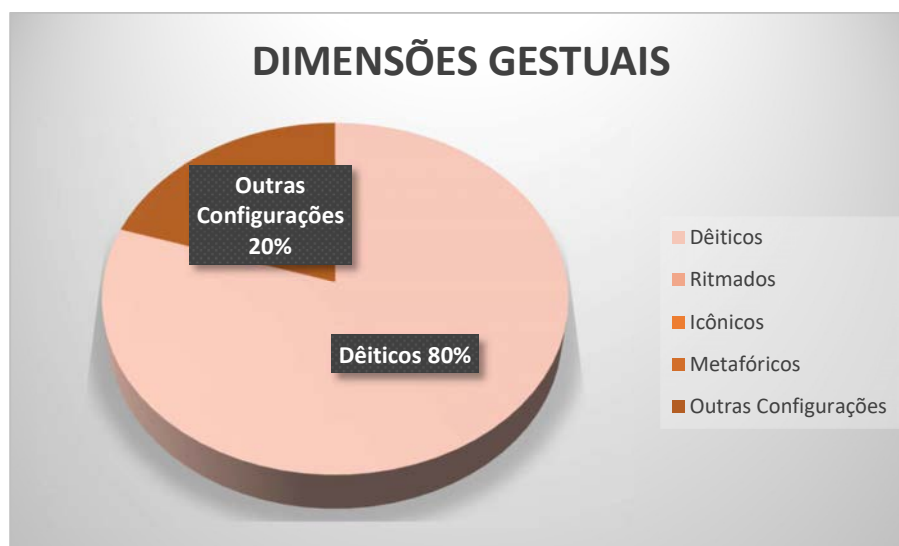


Gráfico 6: Dimensões gestuais do participante Leo
Fonte: A autora

No gráfico 6 'Dimensões gestuais do participante Leo', há produção de gestos dêiticos, com 4 ocorrências, ao apontar com o indicador para as figuras de insetos e/ou segurar os recortes, mostrando-os à TA.c; e produção de emblema de afirmação- 1 ocorrência. Cavalcante e Ávila-Nóbrega (2012) destacam a emergência de aspectos multimodais em contextos de atenção conjunta; e a interrelação entre gestos, atenção conjunta e aquisição de linguagem (Ávila-Nóbrega, 2009).

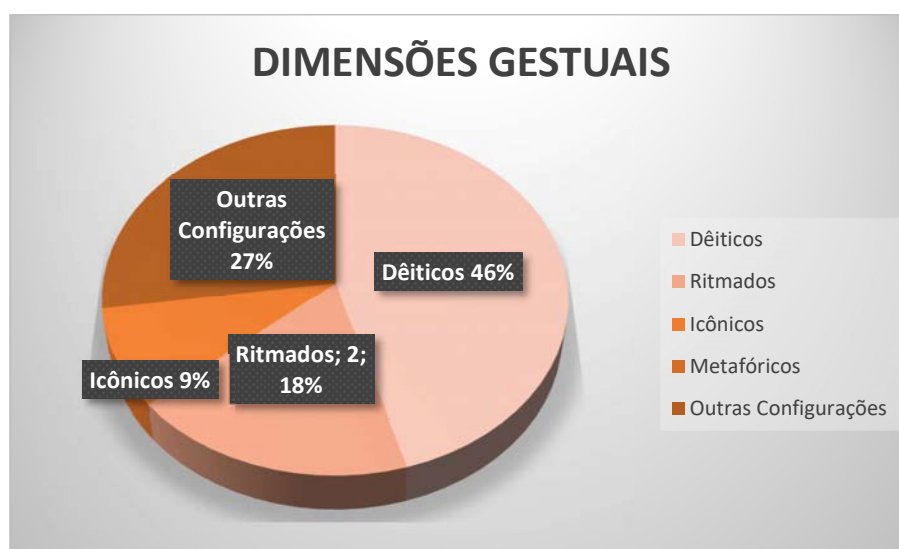


Gráfico 6A: Dimensões gestuais da TA.c
Fonte: A autora

No gráfico 6A ‘Dimensões gestuais da TA.c’, há maior produção de gestos dêiticos- 5 ocorrências; seguidos de emblemas (de confirmação e de negação)- 2 ocorrências; e mescla gestual- ritmados + dêiticos, com 1 ocorrência (sob a categoria ‘Outras configurações’); ritmados- 2 ocorrências; e icônicos- 1 ocorrência, ao representar o nº 10 nos dedos.

4.7 Situação 7

Data da coleta: 23 de novembro de 2023, no turno da tarde.

Idade da criança: 4 anos e 7 meses.

Contexto: atividades variadas no *circle time*.

Foco atencional: música e brincadeira.

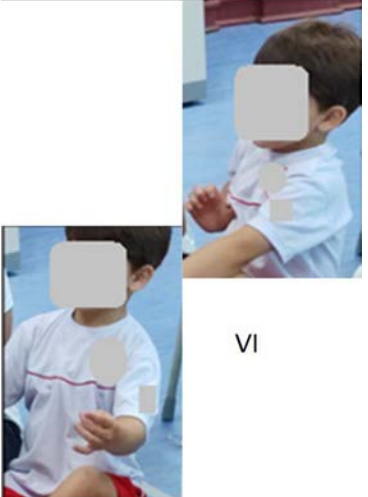
A seguir, observamos, a partir da qual se ilustra a T.c interagindo com o participante Leo. Na cena, vêem-se conversas, músicas e jogo de adivinhação, com venda nos olhos, em exploração do toque.

Na sequência, a situação 7 é ilustrada no Quadro 7, como segue:

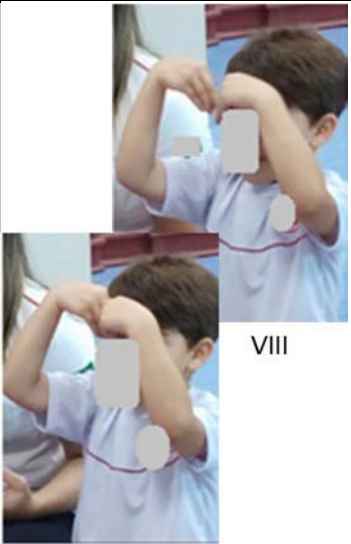
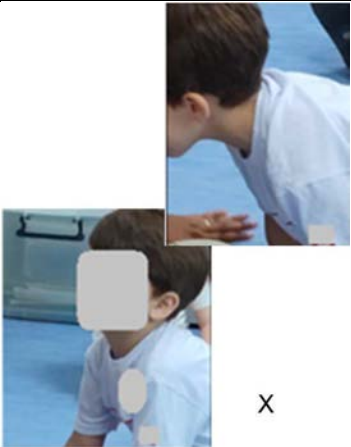
Quadro 7 - Análise do participante Leo com a professora (T.c)

Situação 7- Imagens da cena 1	Plano gestual	Plano vocal	Plano do olhar
	<u>Sequência I</u> Leo senta-se com postura ereta e mantém-se concentrado	<u>Sequência I</u> T.c diz “<i>Leo, I wanna ask you, like a big boy...let me see</i>”	<u>Sequência I</u> Leo olha para a T.c T.c olha para Leo
	<u>Sequência II</u> Leo posiciona as mãos juntas embaixo do queixo, com os polegares para cima (gesto emblemático)	<u>Sequência II</u> T.c pergunta “<i>Leo, how are you today?</i>” Leo responde “<i>good</i>”	<u>Sequência II</u> Leo olha para a T.c T.c olha para Leo
	T.c bate palmas (gesto emblemático)	T.c diz “<i>good, Leo, great!</i>”	

Na cena 1 da situação 7 (quadro 7), Leo usa emblema, e, em sincronia com o gesto, enuncia vocalmente “*good*”, respondendo à pergunta da T.c sobre como ele estava naquele dia, posicionando dois polegares logo abaixo do queixo, em sinal de que estava bem. T.c produz emblema, ao bater palmas de alegria por ele estar bem.

Situação 7- Imagens da cena 2 ↓		Plano gestual	Plano vocal	Plano do olhar
	III	Sequência III	Sequência III Leo- “é porque eu tô muito feliz” T.c questiona “ <i>you are so what? You are so...</i> ” Leo diz “ <i>happy</i> ” T.c indaga “ <i>happy, why?</i> ” Leo - “porque a gente vai pra Y (nome da praia)”	Sequência III Leo olha para a T.c; T.c olha para Leo
	IV	Sequência IV Leo aponta para o colega (gesto dêitico), mostrando que a fala se dirige ao colega	Sequência IV Um colega diz “não vai mais, não vai mais! Minha mãe disse que não vai!” Leo insiste “mas, a gente vai sim!”	Sequência IV Leo olha para o colega; T.c olha para os dois (atenção conjunta) referência ao outro (terceiro)
	V	Sequência V Leo está sentado; conversa com colegas sobre a referida praia; aponta para si com o polegar direito (gesto dêitico)	Sequência V Leo diz “eu...”	Sequência V Leo olha para o colega referência a si
	VI	Sequência VI Leo tem as mãos afastadas com os dedos juntos, ao referir-se ao espaço de tempo (dêitico)	Sequência VI Leo continua “... já fui há muito tempo”	Sequência VI referência ao tempo (atenção conjunta)

Na sequência III, cena 2, situação 7 (quadro 7), Leo disse estar muito feliz, em português, e a T.c questionou “*you are so what? You are so...*”- incentivando-o a responder em inglês, o que ele faz, ao enunciar “*happy*”. A T.c continua e indaga “*happy, why?*” Leo responde em português “porque a gente vai pra Y” (nome da praia). Observa-se que Leo compreende o discurso em inglês da T.c; responde com enunciados mais espontâneos e fluentes em português, usando o inglês, ao ser requisitado a fazê-lo pela T.c. Leo vai transitando entre a L1 e a L2. Na sequência IV, Leo produz gesto dêitico, ao apontar para um colega, dirigindo-lhe o discurso. Nas sequências V e VI, Leo produz gestos dêiticos, ao apontar para si, enunciando “eu”, e fazer referência ao tempo com os braços abertos. Observamos o surgimento das noções de referência linguística e de referência temporal, sobre as quais discutiremos mais adiante.

Situação 7- Imagens da cena 3 ↓	Plano gestual	Plano vocal	Plano do olhar
 VII VIII	<u>Sequência VII</u> Leo produz <u>gesto icônico</u>- os braços para cima; mãos dobradas para o centro, representando casa	<u>Sequência VII</u> T.c pergunta “ó, Leo, <i>where is</i> N (nome da aluna), today?”	<u>Sequência VII</u> Leo olha para a T.c T.c olha para Leo
	<u>Sequência VIII</u> Leo junta as mãos em movimentos rítmicos, com o dorso dos dedos, intercalando toque e afastamento Leo continua com os movimentos	<u>Sequência VIII</u> T.c pergunta “<i>what is this?</i>” Leo explica “home” (...)	<u>Sequência VIII</u> Leo olha para a T.c T.c olha para Leo
 IX X	<u>Sequência IX</u> Leo se dirige para junto da T.c, engatinhando T.c bate com a mão no chão, indicando o local para ele sentar (gesto dêitico)	<u>Sequência IX</u> T.c diz “<i>come here, please</i>” T.c diz “<i>sit down here</i>”	<u>Sequência IX</u> T.c olha para Leo; Leo olha para a T.c
	<u>Sequência X</u> Leo senta no local indicado	<u>Sequência X</u> ///////	<u>Sequência X</u> Leo olha para a T.c

Na sequência VII, cena 4, situação 7 (quadro 7), Leo produz gesto icônico, ao elevar os braços e manter as mãos dobradas para dentro, em representação de uma casa. Na sequência VIII, a T.c indaga o que ele está fazendo, e Leo enuncia em inglês “home”, em referência ao questionamento inicial da T.c para ele sobre onde estava uma colega de sala “ó, Leo, *where is* N (nome da aluna), today?”. Nas sequências IX e X, cena 6, situação 7 (quadro 7), T.c produz gesto dêitico- toca no chão, indicando o local para Leo sentar, e enuncia “*sit down here*”. Leo compreende o discurso da T.c e senta junto a ela, seguindo sua instrução.

Situação 7- Imagens da cena 7 ↓		Plano gestual	Plano vocal	Plano do olhar
	XIII	<u>Sequência XIII</u> Leo, logo, levanta-se e se posiciona na frente da T.c Leo dá um grande salto e leva o braço direito à frente	<u>Sequência XIII</u> T.c diz “Leozinho, <i>I will call a friend and you are going to touch your friend</i> ” Leo diz “ahhhhhh”	<u>Sequência XIII</u> Leo olha para a T.c Leo olha para um colega
	XIV	<u>Sequência XIV</u> Leo se posiciona em frente à T.c	<u>Sequência XIV</u> Leo diz “ é pra saber quem é ” T.c parafraseia em inglês “ <i>to guess who it is. Yes, that’s it!</i> ”	<u>Sequência XIV</u> Leo olha para a T.c
	XV	<u>Sequência XV</u> T.c põe uma venda na cabeça de Leo para tapar-lhe os olhos	<u>Sequência XV</u> ////////	<u>Sequência XV</u>
	XVI	<u>Sequência XVIII</u> Leo balança a cabeça confirmando (gesto emblemático)	<u>Sequência XVIII</u> Leo responde “ W (nome do colega) ” T.c indaga “ <i>W, are you sure?</i> ”	<u>Sequência XVIII</u> T.c olha para Leo; Leo interage pelo toque
	XVII	<u>Sequência XIX</u> Leo tira a máscara, confirmando quem é o colega T.c aplaude-emblema Leo ri	T.c diz “ <i>check</i> ” <u>Sequência XIX</u> T.c diz “ <i>wow</i> ”, indicando que ele acertou	<u>Sequência XIX</u> T.c olha para Leo Leo olha para o colega

Na sequência XIII da cena 7, situação 7 (quadro 7), T.c instrui Leo sobre a próxima atividade. Nas sequências XIV e XV, T.c coloca uma venda nos olhos de Leo para a atividade de tocar o colega e adivinhar quem é. Leo escolhe falar na língua portuguesa “é pra saber quem é”, e a T.c reformula vocalmente o enunciado na língua inglesa “*to guess who it is. Yes, that’s it!*”. Nas sequências XVI e XVII, Leo produz emblema, ao balançar a cabeça, em resposta afirmativa à pergunta da T.c sobre se ele estava certo em sua adivinhação em relação ao colega, o qual havia nomeado. Vemos que Leo compreende a pergunta em língua inglesa da T.c, mas responde gestualmente com emblema.

Em mais detalhes, as cenas sequenciais supra ilustradas no quadro 7 referem-se à momento de atividades diversas no circle time. O participante Leo interage com

a T.c e com um colega de classe. Na composição das cenas de atenção conjunta, Leo produz gestos dêiticos (ex: aponta para um colega e aponta para si, com função referencial; e indica duração de um intervalo, com função temporal- ao dizer que já conhecia uma tal referida praia há tempo). Segundo proposição de Costa-Filho (2016), em contextos interativos de atenção conjunta, as noções de pessoa, espaço e tempo vão sendo constituídas, interrelacionando-se à noção de referência linguística.

Leo, igualmente, exhibe produção de gestos emblemáticos (ex: Leo responde à pergunta da T.c “*Leo, how are you today?*” com os polegares de ambas as mãos para cima, enquanto enuncia “*good*”); icônicos (ex: Leo junta os braços em cima da cabeça, com as mãos dobradas para o centro, representando o conceito de casa, em resposta gestual à pergunta da T.c “ó, Leo, *where is N* (nome da aluna), *today?*”); e ritmados (ex: Em resposta à indagação da T.c “*what is this?*”- referindo-se ao gesto icônico de Leo, que representa casa; Leo junta as mãos em movimentos rítmicos, com o dorso dos dedos, intercalando toque e afastamento, acompanhando o enunciado “*home*”). T.c produz gesto emblemático (ex: ao bater palmas, parabenizando, elogiando, enquanto enuncia “*good, Leo, great!*”); e dêitico (ex: ao bater com a mão no chão, indicando o local indicado para Leo sentar, enquanto enuncia “*sit down here*”).

A mobilização de recursos semióticos vocais e gestuais por ambos os interlocutores (Leo e a T.c) valida o funcionamento multimodal da linguagem, conforme concepção de McNeill (1992), para quem a fala é linear no tempo e correlaciona-se aos gestos de forma simultânea; com falantes combinando produções de fala e expressões gestuais em um único plano de ação (Kendon, 1997); realizando movimentos corporais ao engajarem-se em atos de fala ou produção de enunciados (Kendon, 2017); assim como, Fonte (2011; 2014) e Barros *et al.* (2014), que defendem uma concepção orientada para a coparticipação dos gestos em aquisição da linguagem, ao integrar uma matriz cognitiva única (Butcher; Goldin-Meadow, 2003; Kendon, 2000; 2004; McNeill, 1985; 1992; Fonte, 2011; 2014; Cavalcante, 2018), interligando-se, essencialmente, ao desenvolvimento da linguagem (Goldin-Meadow, 2009).

Dentre as estratégias comunicativas multimodais, a T.c faz uso de marcadores do discurso (ó), elogios (*good, great*), confirmação (*yes, that's it!*), bem como, através de seu discurso, induz Leo a inferir que deve apresentar comportamento aceitável e apropriado para a atividade (*like a big boy, let me see*). Ao responder positivamente à intenção comunicativa da T.c, apresentando mudanças no comportamento; ao

executar as atividades com prontidão, responder significativamente com gestos e/ou enunciados em português e em inglês, de acordo aos comandos da T.c, Leo demonstra compreender o discurso em inglês enunciado pela T.c ao longo de toda a sequência elucidada.

Aludimos às teorias basilares da pesquisa, a fim de fazer a articulação de nossos achados com elas; nesse caso específico, a McDonough (2015), cujos resultados de pesquisa indicaram que o falante de L2 e o olhar mútuo do falante e do aprendiz previram respostas na língua alvo, em circunstâncias de interação. Nas cenas sequenciais abordadas, a T.c usa o olhar, além de enunciados e gestos para evidenciar o seu intuito comunicativo, prevendo uma resposta por parte de Leo, nos termos sugeridos ou indicados por ela, mesmo que de caráter implícito.

A seguir, elencamos os gráficos 7 e 7A, os quais representam os gestos produzidos pelo participante Leo e pela T.c, respectivamente, na situação 7.

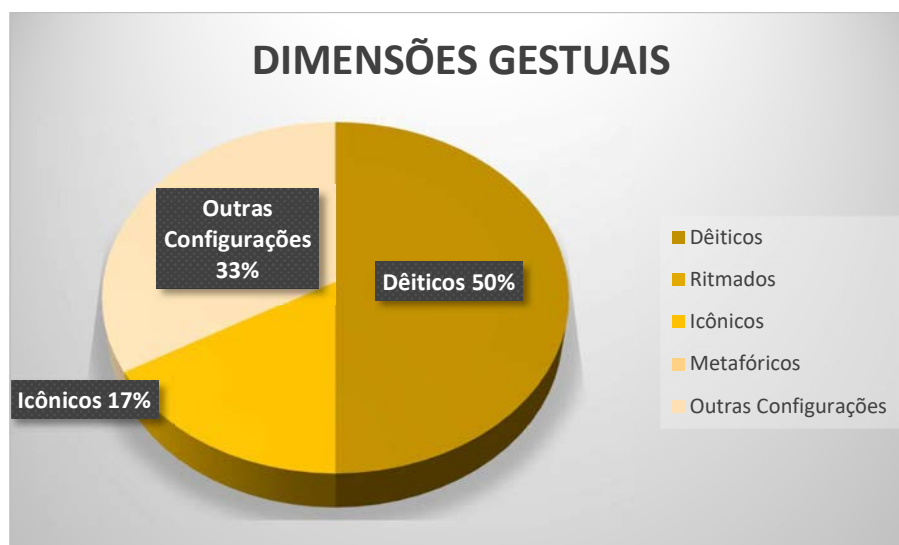


Gráfico 7: Dimensões gestuais do participante Leo
Fonte: A autora

No gráfico 7 'Dimensões gestuais do participante Leo', há maior produção de gestos dêiticos, ao apontar para si com o polegar; fazer referência a um colega; e à duração de um evento (braços abertos), com 3 ocorrências. Em seguida, emblemas (polegares para cima- sinal de 'ok'; balançar de cabeça afirmativo), com 2 ocorrências; e 1 gesto icônico, ao representar uma casa (braços elevados; mãos unidas).

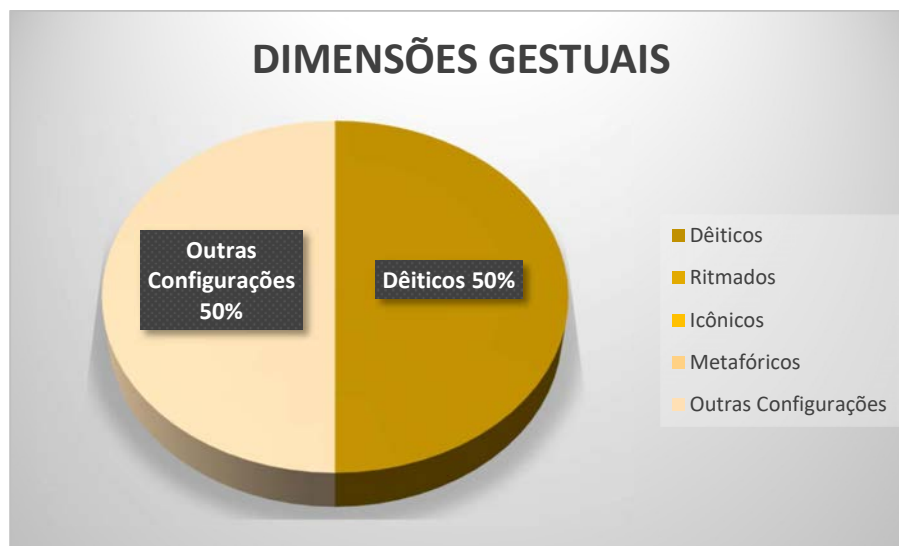


Gráfico 7A: Dimensões gestuais da T.c
Fonte: A autora

No gráfico 7A 'Dimensões gestuais da T.c', podemos observar que há equilíbrio nas produções gestuais, por parte da T.c, com 1 gesto dêitico (tocar em um local para informar Leo onde deve sentar-se) e 1 emblema (sob a categoria de 'Outras Configurações'), ao bater palmas, aplaudindo êxito de Leo na atividade.

4.8 Situação 8

Data da coleta: 30 de novembro de 2023, no turno da tarde.

Idade da criança: 4 anos e 7 meses.

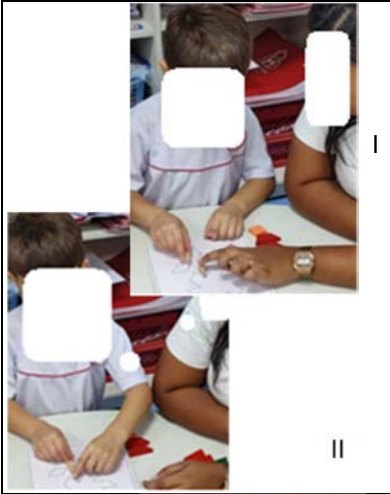
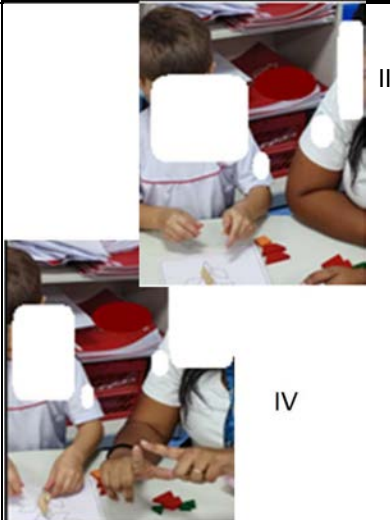
Contexto: estação de aprendizagem (*learning center*).

Foco atencional: formas geométricas.

Na situação, T.c interage com Leo em uma mesa, sobre a qual há folhas de atividades e peças de figuras geométricas em madeira. T.c chama Leo e propõe uma atividade com um papel, no qual há o desenho de uma flor, composta de formas geométricas e as referidas peças avulsas para serem colocadas sobre o desenho no papel.

Na sequência, a situação 8 é ilustrada no Quadro 8, como segue:

Quadro 8 - Análise do participante Leo com a professora (T.c)

Situação 8- Imagens da cena 1	Plano gestual	Plano vocal	Plano do olhar
	<u>Sequência I</u> T.c toca na peça com o indicador esquerdo (gesto dêitico) <u>Sequência II</u> Leo toca na peça com formato de losango Leo balança a cabeça para os lados, em negação (gesto emblemático)	<u>Sequência I</u> T.c pergunta “do you know the name of this shape here?” <u>Sequência II</u> Leo diz “no”	<u>Sequência I</u> Leo e T.c olham para a atividade (atenção conjunta) T.c olha para Leo <u>Sequência II</u> Leo e a T.c se olham e, logo, olham para a atividade (atenção conjunta)
	<u>Sequência III</u> Leo tira as mãos do papel, apontando, com o indicador esquerdo, para o losango (gesto dêitico) <u>Sequência IV</u> T.c faz um losango com os dedos das mãos (gesto icônico) Leo toca na peça em forma de losango sobre a folha da atividade	<u>Sequência III</u> T.c diz “say diamond” Leo diz “diamond” <u>Sequência IV</u> T.c diz “make a diamond”	<u>Sequência III</u> T.c olha para Leo e para o losango Leo olha para o losango sobre a folha da atividade (atenção conjunta) <u>Sequência IV</u> Leo olha para as peças no formato de losango sobre a folha da atividade

Na sequência I, cena 1, situação 8 (quadro 8), T.c produz gesto dêitico, ao tocar em uma figura geométrica, mostrando-a a Leo, e indagar “do you know the name of this shape here?”. Na sequência II, Leo responde com enunciado em inglês “no” e emblema de negação, ao balançar a cabeça para os lados. Na sequência III, Leo produz gesto dêitico, ao apontar para o losango e enunciar “diamond”, a partir da enunciação da T.c “say diamond”. Na sequência IV, T.c produz gesto icônico, ao configurar nos dedos o formato de um losango.

Situação 8- Imagens da cena 2 ↓	Plano gestual	Plano vocal	Plano do olhar
	V <u>Sequência V</u> T.c baixa as mãos, ainda em formato de losango. Uma aluna que estava em pé olhando a atividade faz a forma de losango com os dedos das mãos e mostra para a T.c.	<u>Sequência V</u> //	<u>Sequência V</u> T.c olha para a aluna. A aluna olha para T.c. Leo olha para a ação da colega e, logo para as suas próprias mãos sobre a mesa.
	VI <u>Sequência VI</u> Leo aponta para uma das formas com o indicador direito (gesto dêitico).	<u>Sequência VI</u> T.c pergunta: “ <i>how many diamonds do you have here?</i> ”	<u>Sequência VI</u> T.c olha para Leo e para a atividade. Leo olha para o papel da atividade com as formas geométricas.
	VII <u>Sequência VII</u> Leo toca nas peças que estão sobre a atividade na mesa e acompanha a contagem (gestos ritmados). T.c balança a cabeça para frente 2 vezes, (emblemas).	<u>Sequência VII</u> Leo conta “ <i>one, two, three</i> ” T.c diz “ <i>three. Good job!</i> ”	<u>Sequência VII</u> T.c e Leo olham para as formas geométricas sobre a folha da atividade (atenção conjunta). Leo olha a folha da atividade.

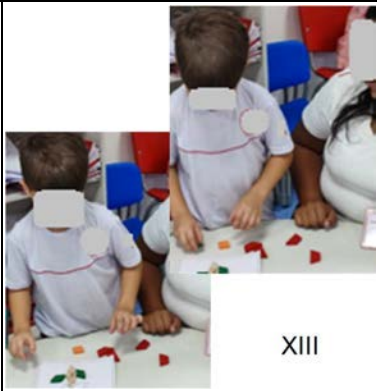
Nas sequências V e VI da cena 2, situação 8 (quadro 8), Leo produz gesto dêitico, ao apontar para uma forma geométrica, e T.c pergunta: “*how many diamonds do you have here?*”. Na sequência VII, em resposta à pergunta da T.c “*how many diamonds do you have here?*”, Leo produz gestos ritmados, ao tocar nas peças sobre a folha da atividade, acompanhando a contagem que realiza “*one, two, three*”.

Situação 8- Imagens da cena 3 ↓	Plano gestual	Plano vocal	Plano do olhar
VIII 	<u>Sequência VIII</u> T.c levanta o indicador direito (gesto dêitico).	<u>Sequência VIII</u> T.c diz “ <i>if you have...</i> ”	<u>Sequência VIII</u> T.c olha para Leo. Leo olha para a atividade.
	IX <u>Sequência IX</u> T.c recolhe o dedo, em retração gestual. Leo pega um trapézio com a mão esquerda.	<u>Sequência IX</u> T.c indaga “ <i>can I show you a secret?</i> ”	<u>Sequência IX</u> T.c olha para Leo. Leo olha para as peças sobre a mesa.

Na cena 3 da situação 8 (quadro 8), T.c produz gesto dêitico, ao levantar o indicador e referir-se a Leo, enunciando “*if you have...*”

Situação 8- Imagens da cena 4 ↓	Plano gestual	Plano vocal	Plano do olhar
	<u>Sequência XII</u> T.c pega dois triângulos, juntando-os (gesto dêitico)	<u>Sequência X</u> T.c diz “ <i>if you have two triangles...you can make a diamond</i> ”	<u>Sequência X</u> T.c e Leo olham para a atividade (atenção conjunta)
	<u>Sequência XI</u> Leo pega as peças, colocando-as sobre a folha da atividade para preencher a forma de losango desenhada no papel	<u>Sequência XI</u> T.c exclama “ahhhhhh”	<u>Sequência XI</u> Leo e T.c olham para a atividade (atenção conjunta)

Na cena 4 da situação 8 (quadro 8), Leo presta atenção à explicação da T.c, quem produz gesto dêitico, ao colocar dois triângulos juntos e enunciar “*if you have two triangles...you can make a diamond*”.

Situação 8- Imagens da cena 5 ↓	Plano gestual	Plano vocal	Plano do olhar
	<u>Sequência XII</u> Leo coloca outro triângulo para completar outra forma desenhada na folha da atividade	<u>Sequência XII</u> T.c fala “ <i>so, how many triangles, now?</i> ”	<u>Sequência XII</u> T.c olha para Leo Leo olha para a atividade
	<u>Sequência XIII</u> Leo tira as mãos do papel	<u>Sequência XIII</u> Leo diz “ <i>four</i> ”	<u>Sequência XIII</u> T.c e Leo olham para os triângulos sobre a atividade (atenção conjunta)
	<u>Sequência XIV</u> T.c balança a cabeça, afirmando (emblemático) Leo toca nas peças sobre a mesa e pega um quadrado com a mão direita	<u>Sequência XIV</u> T.c diz “ <i>four</i> ”	<u>Sequência XIV</u> T.c olha para Leo Leo olha para a atividade
	<u>Sequência XV</u> Leo coloca o quadrado em um espaço desenhado na folha da atividade	<u>Sequência XV</u> T.c ratifica “ <i>yes, you are right...four triangles</i> ”	<u>Sequência XV</u> T.c e Leo olham para a atividade (atenção conjunta)

Nas sequências XII e XIII, cena 5, situação 8 (quadro 8), Leo enuncia “four”, em resposta ao questionamento da T.c sobre a quantidade de triângulos. Nas sequências XIV e XV, T.c produz gesto emblemático, ao balançar a cabeça para cima e para baixo, confirmando a resposta de Leo.

Situação 8- Imagens da cena 6 ↓	Plano gestual	Plano vocal	Plano do olhar
	<u>Sequência XVI</u> Leo abre a mão esquerda com a palma para cima, em movimento, indicando questionamento (gesto emblemático) <u>Sequência XVII</u> T.c abre as mãos com as palmas para cima, indicando não saber (emblema)	<u>Sequência XVI</u> Leo questiona “e o outro?”, referindo-se ao quadrado <u>Sequência XVII</u> /////	<u>Sequência XVI</u> Leo e T.c olham para as peças sobre a mesa (atenção conjunta) <u>Sequência XVII</u> Leo olha para as peças T.c olha para Leo e, logo, para as peças (atenção conjunta)

Na cena 6 da situação 8 (quadro 8), Leo produz gesto emblemático, ao fazer movimento de questionamento, em configuração de mão aberta com a palma para cima. T.c também produz emblema, ao questionar, com as mãos abertas e palmas para cima.

Situação 8- Imagens da cena 7 ↓	Plano gestual	Plano vocal	Plano do olhar
	<u>Sequência XVIII</u> Leo pega a peça (trapézio) da mão da T.c <u>Sequência XIX</u> Leo coloca o trapézio sobre a figura geométrica desenhada no papel	<u>Sequência XVIII</u> T.c indaga “what do you think?” Leo responde “igual” <u>Sequência XIX</u> /////	<u>Sequência XVIII</u> T.c e Leo olham para o trapézio (atenção conjunta) <u>Sequência XIX</u> Leo olha para a atividade; T.c olha para a atividade (atenção conjunta)

Na sequência XVIII, cena 7, situação 8 (quadro 8), Leo pega o trapézio da mão da T.c, direcionando seu olhar para a peça. A T.c indaga em inglês “what do you think?”, referindo-se ao fato de a peça servir para completar a figura desenhada na

folha de atividade; configura-se cena de atenção conjunta- ambos olham para o trapézio. Leo responde em português “igual”- a peça é igual à forma geométrica desenhada na atividade. Na sequência XIX, Leo coloca a figura de um trapézio na folha da atividade.

Situação 8- Imagens da cena 8 ↓		Plano gestual	Plano vocal	Plano do olhar
	XX	<u>Sequência XX</u> Ao perceber o encaixe perfeito do trapézio na figura desenhada no papel, Leo pega outros trapézios para completar a atividade	<u>Sequência XX</u> // // // // //	<u>Sequência XX</u> Leo olha para os trapézios
	XXI	<u>Sequência XXI</u> Leo balança a cabeça, confirmando (emblema)	<u>Sequência XXI</u> T.c pergunta “ <i>is it the same?</i> ”	<u>Sequência XXI</u> T.c olha para Leo

Na cena 8 da situação 8 (quadro 8), Leo produz gesto emblemático, ao balançar a cabeça para cima e para baixo, dando resposta afirmativa ao questionamento da T.c “*is it the same?*”.

Situação 8- Imagens da cena 9 ↓		Plano gestual	Plano vocal	Plano do olhar
	XXII	<u>Sequência XXII</u> Leo completa a figura com um trapézio	<u>Sequência XXII</u> // // // // //	<u>Sequência XXII</u> T.c e Leo olham para a atividade (atenção conjunta)
	XXIII	<u>Sequência XXIII</u> T.c bate palmas (emblema)	<u>Sequência XXIII</u> T.c exclama “ <i>it’s nice, Leo! Good job...very good, Leozinho!</i> ”	<u>Sequência XXIII</u> T.c olha para Leo Leo olha ela e, logo, para a atividade (atenção conjunta)

Na cena 9 da situação 8 (quadro 8), T.c produz gesto emblemático, ao bater palmas, elogiando Leo pela conclusão exitosa da atividade.

Situação 8- Imagens da cena 10 ↓	Plano gestual	Plano vocal	Plano do olhar
 XXIV	<u>Sequência XXIV</u> A música do <i>clean up</i> soa no ambiente Leo pega a caixa T.c pega outra folha (gesto dêitico)	<u>Sequência XXIV</u> T.c pergunta “<i>let’s do another one?</i>”	<u>Sequência XXIV</u> Leo olha para a caixa de peças em cima da mesa T.c olha para outra atividade
XXV	<u>Sequência XXV</u> Leo solta a caixa e vai pegar a folha da atividade	<u>Sequência XXV</u> ////////	<u>Sequência XXV</u> Leo e T.c olham para a atividade (atenção conjunta)

Na cena 10 da situação 8 (quadro 8), T.c propõe começarem outra atividade e produz gesto dêitico, ao pegar outra folha de atividade e mostrá-la a Leo, dizendo “*let’s do another one?*”.

Situação 8- Imagens da cena 11 ↓	Plano gestual	Plano vocal	Plano do olhar
 XXVI	<u>Sequência XXVI</u> T.c segura a atividade (gesto dêitico) Leo segura um lado da caixa	<u>Sequência XXVI</u> T.c pergunta “<i>what about this one?</i>”	<u>Sequência XXVI</u> T.c olha para Leo Leo olha para a T.c
XXVII	<u>Sequência XXVII</u> Leo solta a caixa T.c balança a cabeça, indicando confirmação (emblema)	<u>Sequência XXVII</u> Leo diz “<i>clean up</i>” T.c diz “<i>ahhhhh....we have to clean up</i>”	<u>Sequência XXVII</u> T.c olha para Leo

Na cena 11 da situação 8 (quadro 8), T.c mostra a atividade a Leo, produzindo gesto dêitico, ao segurar a folha da atividade, questionando “*what about this one?*”, bem como produz gesto emblemático, ao balançar a cabeça para cima e para baixo, concordando que está na hora de organizar a sala, conforme Leo enuncia “*clean up*”.

Em suma, mais aprofundadamente, a situação 8, ilustrada no quadro 8, alude a atividade em estação de aprendizagem (*learning center*). Nas sequências, T.c e o participante Leo interagem no intuito de que Leo complete com figuras geométricas de madeira o desenho de uma flor em um papel. Em uma das cenas outra aluna que passa, participa da interação com produção gestual icônica, ao fazer um losango com os dedos das mãos. Observa-se, igualmente, composição de cenas de atenção conjunta, as quais são iniciadas tanto por Leo quanto pela T.c.

Leo tem produção de gestos dêiticos (ex: ao apontar para formas geométricas com o dedo indicador, com a função de mostrar os losangos, em resposta gestual à pergunta da T.c “*how many diamonds do you have here?*”; em seguida, enuncia “*one, two, three*”); ritmados (ex: ao tocar nas peças sobre a folha da atividade, acompanhando o fluxo da produção vocal na contagem “*one, two, three*”); e emblemáticos (ex: ao abrir a mão com a palma para cima, em movimento, indicando questionamento, enquanto indaga “e o outro?”, referindo-se a uma forma geométrica de quadrado; também, ao balançar a cabeça em confirmação; bem como, ao balançar a cabeça em sinal de negação, enquanto emite o enunciado “*no*”, em resposta ao questionamento da T.c “*do you know the name of this shape here?*”).

A T.c produz gestos dêiticos (ex: ao tocar em uma peça com o indicador, com a função de mostrar a forma geométrica à qual se refere quando pergunta o nome da mesma “*do you know the name of this shape here?*”); icônicos (ex: ao fazer um losango com os dedos das mãos, representando a forma geométrica, enquanto instrui Leo, dizendo “*make a diamond*”); e emblemas (ex: ao abrir as mãos com as palmas para cima, indicando desconhecimento, referindo-se ao outro quadrado, por não saber onde está; ao bater palmas para Leo, com a função de parabenizá-lo, elogiá-lo pelo cumprimento da atividade com êxito, enquanto exclama “*it’s nice, Leo! Good job...very good, Leozinho!*”; e, ao balançar a cabeça para cima e para baixo, em sinal de confirmação, enquanto enuncia “*ahhhhh....we have to clean up*”, respondendo à produção vocal informativa de Leo, ao dizer “*clean up*”).

Na referida situação, as semioses mobilizadas pelos interlocutores, enquanto recursos interativos, informam-nos sobre a relação indissociável entre gesto e produção vocal, fato que, além de confirmar o funcionamento multimodal da linguagem, consoante pressupostos de McNeill (1985, 1992, 2005, 2006), Kendon (2000, 2004, 2017), Goldin-Meadow e Butcher (2003), Goldin-Meadow (2009), Da Fonte (2011, 2014), e a integração da multissensorialidade, ampliando o paradigma

comunicacional, na concepção de Guerreiro (2020), permite-nos constatar que de fato a emergência da produção gestual em L2 reflete a carga de processamento e planejamento linguísticos, as tentativas do aprendiz de reduzir a carga relativa à manutenção de palavras, a gramática, e, inclusive, planejar o que dizer para continuar falando com a ajuda dos gestos, como elucida Gullberg (2006). Mais, o repertório gestual de um aprendiz de L2, igualmente como suas produções vocais, ainda em desenvolvimento na L2, com mérito próprio e próprias sistematicidades e regularidades, também pode ser considerado como um sistema em desenvolvimento (Gullberg, 2006). Segundo Gullberg (2008), configuração gestual orienta-se pela intenção comunicativa do falante, assim como pela propriedade linguística e espacial da mensagem, reiterando a noção de intrínseca interconectividade na relação que gestos, linguagem e produção vocal estabelecem entre si no contexto interativo. Na visão de Stam (2014), a produção gestual compensa o repertório lexical limitado em L2, podendo informar sobre questões de proficiência linguística do aprendiz de L2, sobre seu modo de processar os pensamentos, bem como sobre as vantagens referentes à facilitação do aprendizado quando usado pelo professor, em contexto escolar.

Conforme observado, na situação elencada, há produção mais acentuada de gestos emblemáticos, com balançar de cabeça afirmativo e negativo; movimentos de mão de Leo (onde está, cadê?) e da T.c (não sei, quem sabe?). A respeito dos gestos icônicos, sua produção refere-se à representação de losangos com os dedos das mãos; enquanto que os gestos dêiticos, além de serem usados para apontar em referência a objetos e desenhos, indicam referência ao interlocutor- quando a T.c diz “*if you have....*”, dirigindo-se a Leo. Nesse caso, apesar de a ação de apontar ter sido com o indicador para cima, entendemos que há referência a Leo e, mais ainda, há indicativo de que a T.c pausa, pois está pensando e prestes a chegar a uma resolução.

Nesta circunstância, recorremos a postulados de McNeill e Duncan (2011) sobre falantes bilíngues, os quais se envolvem em diferentes formas de pensar ao mudar de idioma, o que induz diferentes formas de ‘pensar para falar’, impactando o pensamento de forma divergente. Inclusive, a produção gestual da T.c e sua posterior pausa podem indicar a indissociável e importante relação entre os aspectos gestuo-vocais, como o papel que a gesticulação tem na linguagem oral, co-participando e auxiliando a fluência verbal, alavancando a produção oral e facilitando a reorganização linguística (Fonte e Cavalcante, 2016).

Com relação às estratégias comunicativas multimodais, temos que o levantar o braço e colocar o indicador para cima indica uma forma usada pela T.c para chamar a atenção de Leo na interação e também de organização de seu próprio discurso, uma vez que pode indicar, como na referida cena em particular, uma ideia que veio à mente, por exemplo, conforme já explicitado. Nesse caso, a produção linguística da T.c, ao enunciar “*let me see*”, tem o intuito de aproximar-se de Leo e manter o engajamento na interação.

Ademais, a T.c cria uma atmosfera cooperativa, amigável e de sintonia harmônica, ao rir, validar os enunciados de Leo (“*three, good job!*”; “*ahhh...we have to clean up*”; “*yes, you are right, four triangles*”); assim como profere enunciados motivacionais, elogiando as conquistas de Leo (“*nice*”; “*yeah; good job; high five*”); usa perguntas abertas na maioria das vezes, incentivando a produção linguística de Leo, reforçando o pensamento crítico e fomentando a expressão de opinião por parte de Leo (“*what do you think?*”). Nessa passagem, Leo responde em português ‘igual’, informando que uma das peças geométricas tinha a mesma forma que a outra. Em outro trecho da cena, Leo responde em inglês ‘four’, ao ser questionado pela T.c sobre a quantidade de triângulos na atividade ‘*so, how many triangles?*’.

O participante Leo demonstra entendimento da rotina, fato que podemos inferir da ocasião em que, ao ouvir a música em inglês que indica que se deve limpar e organizar a sala (*clean up time*), ele sabe que é hora de parar a atividade que estava em curso e que a música indica transição para outra etapa da rotina.

Partindo de nossos achados, percebemos que os mesmos dialogam com dados de pesquisa de Abner; Cooperrider e Goldin-Meadow (2015), ao destacar a relação dos emblemas com funções comunicativas entre as diferentes culturas e línguas. Ainda, resultados investigativos de Clark (2016) que sugerem que o engajamento significativo dos estudantes com os gestos constituiu um dos fatores mais importantes na determinação de sucesso nas atividades relativas à aprendizagem de vocabulário em L2 e de repetição de palavras, podendo ser usados como suporte à instrução de vocabulário de várias formas pelos professores.

Mais, de acordo com McNeill (1992; 2005) e Stam (2016), os gestos co-expressivos desempenham as mesmas funções pragmáticas que a fala, apresentando funções comunicativa e cognitiva, ou seja, os falantes podem produzir gestos em sua intenção de comunicar uma informação aos parceiros interativos, e para aliviar o peso cognitivo ou, também, ao ter dificuldades com a produção do discurso. Nesse sentido,

segundo Gullberg (2006), os gestos são usados na interação em L2, provendo *insights* sobre os processos de aquisição e exercendo influência favorável, com relação à compreensão e à aprendizagem.

Ao analisarmos os dados, após todo o período da coleta, verificamos, mudanças qualitativas no desenvolvimento de Leo. A sua produção gestual influenciou o seu discurso em inglês e possibilitou a emergência da produção vocal em língua inglesa. Ainda, na constituição das cenas de atenção conjunta, percebemos produção gestuo-vocal da professora e da assistente, as quais incentivaram o engajamento e a produção gestuo-vocal de Leo; os tipos de gestos usados pelos interlocutores consistem em sua maioria de dêiticos de apontar, com a função de mostrar, indicar, informar, referir; depois, os ritmados, com função de acompanhar ritmicamente o fluxo da fala na contagem e, ao bater palmas, nas músicas; na sequência, os emblemas, com função de confirmar, com balançar de cabeça, negar, indicar não saber, parabenizar (palmas); logo, duas ocorrências de gestos icônicos, com a função de representar uma forma geométrica (losango) e uma casa.

Nas cenas interativas, constatamos que tanto a professora quanto a assistente falam apenas inglês em sala, no entanto, Leo dá respostas em língua portuguesa que são condizentes com as perguntas das interlocutoras, demonstrando compreensão do discurso delas. Ao receber incentivo e motivação por parte da T.c e TA.c para manter comunicação em língua inglesa, Leo produz enunciados em inglês, apesar de questionar o fato de não usarem o português na interação, mostrando conhecimento sobre as duas línguas que os parceiros interativos podem acessar em seu cotidiano escolar.

Na situação exibida, a produção vocal de Leo em português é fluente e estruturada, incluindo enunciados completos; por ser ativo e enérgico, ele gesticula e acessa recursos gestuais diversos. Em língua inglesa, Leo oferece às interlocutoras resposta gestual dêitica, seguida de vocábulo em L2; usa gestos ritmados ao contar os números e ao cantar, batendo palmas; produz holófrase (ex: aponta e diz “*diamond*”) e blocos de enunciado (ex: “*I don’t know*”). Pode-se dizer que sua produção gestual é maior ao interagir em inglês, possivelmente a fim de compensar a falta de vocabulário em L2.

Na sequência, observamos os gráficos 8 e 8A, os quais representam os gestos produzidos pelo participante Leo e pela T.c, respectivamente, na situação 8.

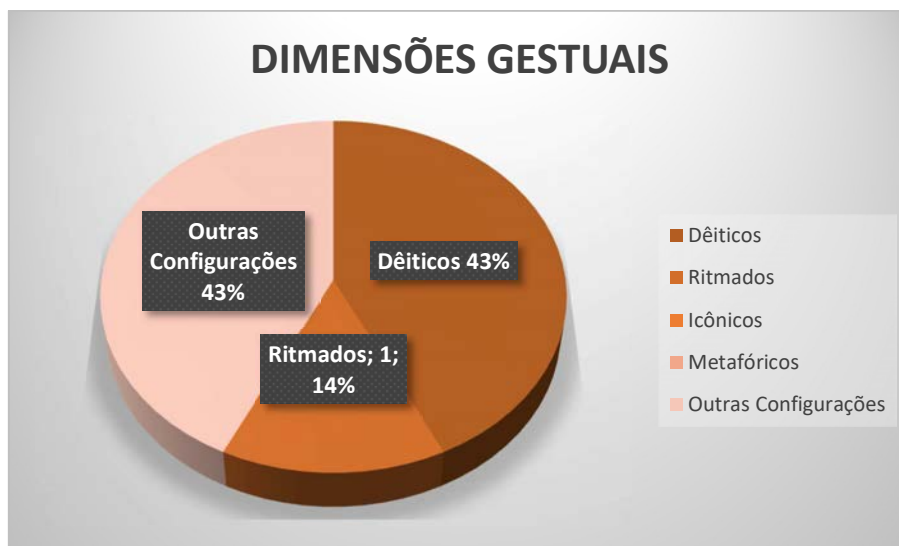


Gráfico 8: Dimensões gestuais do participante Leo
Fonte: A autora

No gráfico 8 'Dimensões gestuais do participante Leo', há produção de 3 emblemas- afirmação, negação e mão para cima- não saber onde está a peça geométrica quadrada (categoria 'Outras Configurações'); na mesma proporção, gestos dêiticos, ao apontar para peças geométricas e desenhos de formas geométricas na atividade; e ritmados, ao contar do 1 ao 3 em inglês, com 1 ocorrência.

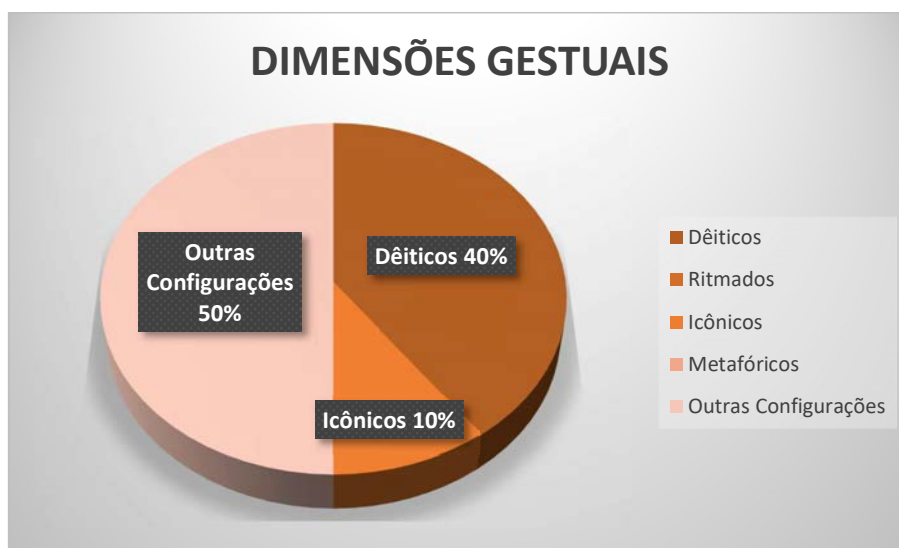


Gráfico 8A: Dimensões gestuais da T.c
Fonte: A autora

No gráfico 8A 'Dimensões gestuais da T.c', observamos que metade da produção (5 gestos) é formada por emblemas- afirmativo com balançar de cabeça para cima e para baixo; questionamento com mãos abertas; expressão de elogios, ao

bater palmas (categoria 'Outras Configurações'). A outra metade da produção gestual compõe-se de gestos dêiticos- apontar com o indicador e com o objeto em mãos, com 4 ocorrências; bem como de 1 gesto icônico, ao formar um losango com as mãos.

Em seguida, apresentamos os gráficos C e C.1, os quais representam os gestos do participante Leo e da TA.c e T.c, respectivamente, nas situações de 5 a 8.



Gráfico C: Ocorrências gestuais do participante Leo
Fonte: A autora

No gráfico C 'Ocorrências gestuais do participante Leo', há maior produção de gestos na categoria 'Outras Configurações' [emblemas e mesclas gestuais (ritmados + dêiticos)]; seguidos de gestos dêiticos; ritmado; e icônico, em ordem decrescente.



Gráfico C.1: Ocorrências gestuais da TA.c e T.c
Fonte: A autora

O gráfico C.1 ‘Ocorrências gestuais da TA.c e T.c’, ilustra, em ordem decrescente, maior produção de gestos dêiticos, seguidos de emblemas, e mescla gestual- ritmados + dêiticos (categoria ‘Outras Configurações’); logo, ritmados e icônicos, na mesma proporção.

A seguir, apresentamos a tabela 3 que representa uma compilação das produções vocais de Leo em L1 e L2, nas situações de 5 a 8.

Produções vocais em L1 e L2

SITUAÇÕES	5	6	7	8
Produção vocal em L1	-	eu quero; é grilo; é o grilo; ela agarra; abelha; dez (3x); eu quero...eu quero cortar aqui, ó; será que essa explicação não poderia ser em português, heim?; buracos; igual	é porque eu tô muito feliz; porque a gente vai para Y (nome da praia); mas, a gente vai sim; eu...já fui há muito tempo; ahhhhhh; é pra saber quem é; W (nome do colega)	e o outro?
Produção vocal em L2	<i>one; two; three; four; five; six; seven; eight (3x)</i>	<i>three (2x); four; I don't know; cicada; seven (2x); bee; eight; nine</i>	<i>good; happy; home</i>	<i>no; diamond; one; two; three; four; clean up</i>

Tabela 3: produções vocais do participante Leo

Fonte: a autora

Na tabela 3, a produção vocal de Leo em L1 é formada por- holófrases [abelha; buracos; home; diamond; W (nome do colega); no]; enunciados [marcador do discurso (ó); interjeições (ahhhhhh; heim?); numeral (dez); e blocos de enunciado [é grilo; é o grilo; ela agarra; eu quero...eu quero cortar aqui; será que essa explicação não poderia ser em português?; é porque eu tô muito feliz; porque a gente vai para Y (nome da praia); mas, a gente vai sim; eu...já fui há muito tempo; é pra saber quem é]; e em L2, a produção compõe-se de- enunciados [numerais (*one; two; three; four; five; six; seven; eight*); holófrases (*cicada; bee; good; happy; no; clean up*); e blocos de enunciado (*I don't know*)].

A seguir, elencamos a tabela 3A, a qual reúne as ocorrências de atenção conjunta bilíngue nas interações entre Leo e seus interlocutores, nas situações de 5 a 8.

Ocorrências de cenas de atenção conjunta bilíngue

Situações	Foco atencional	Ação	Pessoa	Objeto	Ideia/evento
5		a) contagem-1	a) Aux.c- 1;		-
6		a) formar o n. 10 nos dedos-1		a) recorte- 8; b) folha de atividade- 10;	-
7		-	a) colega- 1	-	a) tempo - 1
8			-	a) forma geométrica- 5 b) folha de atividade- 8;	-
	SOMA	2	2	31	1
	TOTAL				
					36

Tabela 3A: Ocorrências de atenção conjunta bilíngue nas interações do participante Leo
Fonte: a autora

A tabela 3A refere-se ao total de ocorrências de atenção conjunta bilíngue e à respectiva variação de focos atencionais, em torno dos quais as cenas de atenção conjunta são constituídas, nas circunstâncias interativas do participante Leo. Verificamos, nas situações de 5 a 8, a ocorrência total de 36 casos de atenção conjunta bilíngue, com foco de atenção em ações (contagem; fazer o nº 10 com os dedos;); pessoas (Aux. c); objeto (recorte; folha de atividade; formas geométricas); e ideia/evento (tempo).

A partir dos achados obtidos por meio dos dados informativos dos gráficos (C e C.1 'Ocorrências gestuais do participante Leo e da TA.c e T.c', respectivamente); da tabela 3 ('Produções vocais do participante Leo em L1 e L2'); e da tabela 3A ('Ocorrências de atenção conjunta bilíngue nas interações do participante Leo'), verificamos que as cenas de atenção conjunta bilíngue, nas situações de 5 a 8, favoreceram e privilegiaram a aquisição multimodal de L2, ao considerar-se que a produção vocal de Leo, com holófrases e blocos de enunciado, embasou-se no contexto interativo de atenção conjunta bilíngue. Nesse caso, a TA.c e a T.c apoiaram-se nas cenas de atenção conjunta para elicitar e revisitar vocabulário em L2, ao questionarem, reformularem, conceituarem, contribuindo para a construção de significados.

Nas referidas situações, a TA.c conduz a cena, indagando, estimulando Leo a pensar, observando com atenção, engajando-se na interação; acolhendo respostas e reafirmando a forma correta em L1 (ao falar que se tratava de uma ‘cigarra’ e não de um grilo) e em L2 (contagem numérica, etc.). Ainda, a TA.c retoma questionamentos até que Leo acompanhe e responda apropriadamente, valendo-se de gestos, produção em L2 e L1, como já supra referido.

Nesse sentido, a T.c, por sua vez, incentiva Leo a contar brincando, correndo; o que o beneficia, uma vez que apresenta disposição e energia nas interações; faz indagações sobre formas geométricas, sobre quantidade e tipos; reformula respostas de Leo em L1, traduzindo-as ao inglês (L2); acompanha, celebra cada conquista de Leo; como também formula perguntas abertas, incentivando o seu pensamento crítico. Além disso, a T.c revisa assuntos trabalhados; exerce empatia, ao perguntar como Leo se sentia; acolheu a produção multimodal de Leo, alicerçando-se nos episódios de atenção conjunta bilíngue, como parte da atividade de *circle time*, a qual já se configura como um grande palco de atenção conjunta bilíngue na educação infantil. Toda a intervenção da T.c, ao fazer uso de estratégias comunicativas multimodais (produção vocal+gestos+olhar+exploração de outros sentidos- toque) culminou com a alavancagem da produção de Leo em L2.

Para a análise das cenas interativas levamos em consideração as categorias temáticas de produção gestuo-vocal de Leo e TA.c (L1 e L2), e T.c (L2), na constituição das interações; as funções gestuais e suas relações com a L1 e L2 (Leo, TA.c), e T.c (L2); como também os tipos de gestos e produção de holófrases e blocos de enunciado em L1 e L2 (Leo), com o intuito de responder aos objetivos propostos.

Na sequência, continuamos com a apresentação e análise dos dados referentes à turma *Toddler*.

4.9 Situação 9

Data da coleta: 02 de outubro de 2023, no turno da manhã.

Idade da criança: 2 anos e 7 meses.

Contexto: momento de transição entre atividades.

Foco atencional: contagem numérica.

As cenas da situação 9 ilustram Teo sentado em uma das mesas, juntamente com outros alunos, durante atividade de transição. TA.b e alunos aguardam ansiosos

a entrada da T.b pela porta da sala. Nessa conjuntura, o foco principal da cena é o evento da chegada da T.b, o qual envolve a contagem de números e uma brincadeira muito popular na cultura da língua inglesa ‘*peak-a-boo*’, na qual se cobre o rosto com as mãos ou com algum objeto, enunciando ‘*peak-a-boo*’, e depois se descobre o rosto, dizendo ‘*I see you*’. Na situação elencada, Teo engaja-se em uma conversa com uma coleguinha, e interage com a TA.b, quem conta do número 1 até o número 10 em inglês, sendo esse outro foco da cena de atenção conjunta. A T.b entra na cena, conduzindo a atividade até sua conclusão. Nas sequências elucidadas, TA.b inicia a composição da cena de atenção conjunta e Teo acompanha.

A situação 9 é apresentada no Quadro 9, a seguir:

Quadro 9 - Análise do participante Teo com a assistente (TA.b) e professora (T.b)

Situação 9- Imagens da cena 1 ↓	Plano gestual	Plano vocal	Plano do olhar
	<u>Sequência I</u> Teo tem as mãos sobre a mesa <u>Sequência II</u>	<u>Sequência I</u> //////// <u>Sequência II</u> TA.b diz “<i>let’s count really fast</i>”	<u>Sequência I</u> Teo olha para um colega <u>Sequência II</u> Teo olha para a TA.b, ao ouvi-la falar
	<u>Sequência III</u> TA.b conta nos dedos (ritmados+dêiticos); Teo levanta o indicador direito e representa o nº 1 (gesto icônico) Teo movimenta o indicador direito para cima e para baixo-acompanha a contagem (ritmados) <u>Sequência IV</u> Teo abre a mão e faz movimento para baixo e para cima	<u>Sequência III</u> TA.b diz “<i>one...</i>” Teo conta “<i>one</i>”, Teo conta “<i>two, three, four, five, six, seven, eight...</i>” <u>Sequência IV</u> Teo continua “<i>nine</i>” Teo finaliza “<i>ten</i>”	<u>Sequência III</u> TA.b olha para os alunos Teo olha para a TA.b <u>Sequência IV</u> TA.b olha para os alunos Teo olha para a TA.b

Nas sequências I e II, cena 1, situação 9 (quadro 9), TA.b diz que contarão, ao que Teo presta atenção. Nas sequências III e IV, TA.b produz gesto ritmado ao contar nos dedos, acompanhando o seu discurso- contar de 1 a 10 “*one...*”, com função dêitica. Teo, por sua vez, produz gesto icônico, ao referir-se ao número 1, mostrando o indicador à TA.b; logo, produz gestos ritmados ao contar de 1 a 10. Nota-

se que além da representação gestual do número 1, Teo verbaliza o numeral na língua inglesa, e, logo, continua a contagem dos números com o indicador, realizando gestos rítmicos com o dedo.

Situação 9- Imagens da cena 2 ↓		Plano gestual	Plano vocal	Plano do olhar
	V	<u>Sequência V</u> TA.b coloca o dedo junto à boca (gesto emblemático) Teo imita e coloca o dedo junto à boca (gesto emblemático)	<u>Sequência V</u> TA.b diz “ <i>silence, please</i> ”	<u>Sequência V</u> TA.b olha para os alunos Teo olha para a TA.b
		<u>Sequência VI</u> Alunos falam sobre o que a T.b disse	<u>Sequência VI</u> TA.b diz “ <i>when miss T.b arrives...when miss T.b arrives...you say peak-a-boo, ok?</i> ”	<u>Sequência VI</u> Teo olha para os alunos

Na cena 2 da situação 9 (quadro 9), TA.b produz gesto emblemático, ao colocar o dedo na boca em sinal de silêncio, e, simultaneamente, produz na língua inglesa a palavra “silence”. Teo repete a ação produzindo emblema da mesma natureza.

Situação 9- Imagens da cena 3 ↓		Plano gestual	Plano vocal	Plano do olhar
	VII	<u>Sequência VII</u> TA.b produz gesto emblemático	<u>Sequência VII</u> TA.b confirma “ <i>yes, when she comes...you say peak-a-boo</i> ”	<u>Sequência VII</u> Teo olha, atentamente, para a TA.b
		<u>Sequência VIII</u> TA.b se aproxima da porta de entrada	<u>Sequência VIII</u> TA.b diz “ <i>I will check if she is coming...</i> ” TA.b continua “ <i>let me see</i> ”	<u>Sequência VIII</u> TA.b olha para fora
	IX	<u>Sequência IX</u>	<u>Sequência IX</u> TA.b indica “ <i>I think now she is coming, right?</i> ”	<u>Sequência IX</u> Teo olha, atentamente, para a TA.b Teo observa tudo com atenção

Nas sequências VII e VIII da cena 3, situação 9 (quadro 9), TA.b indica que a T.b está chegando e que eles devem participar da brincadeira ‘*peak-a-boo*’, dizendo

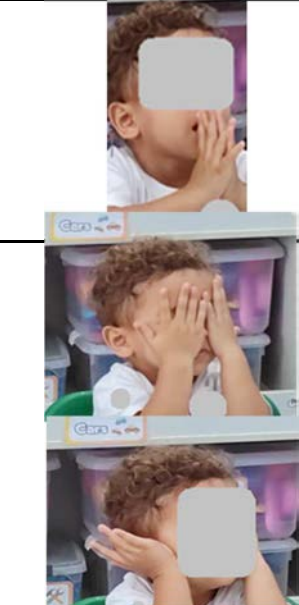
'peak-a-boo'. A TA.b produz gesto emblemático, ao tapar e destapar o rosto com as mãos, mostrando aos alunos o que devem fazer quando a T.b entrar na sala. Teo presta atenção. Na sequência IX, TA.b reafirma a proximidade da T.b em relação à sala.

Situação 9- Imagens da cena 4 ↓	Plano gestual	Plano vocal	Plano do olhar
	Sequência X	Sequência X TA.b diz "you have to do a good job...waiting for miss T.b"	Sequência X Teo olha para a TA.b
	Sequência XI	Sequência XI Teo diz "miss...miss TA.b....eu tô fazendo dubob" TA.b indaga "You what?" Teo responde "dubob"	Sequência XI Teo olha para a TA.b

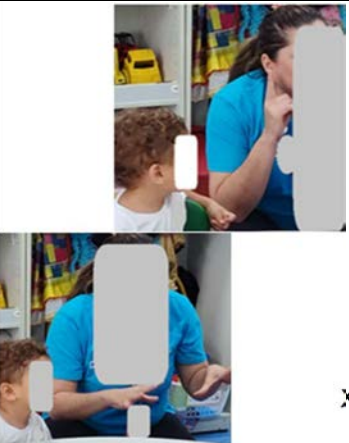
Na cena 4 da situação 9 (quadro 9), TA.b instrui a turma a apresentar bom comportamento "you have to do a good job..."; Teo afirma estar se saindo bem, produzindo enunciado "miss...miss TA.b,...eu tô fazendo dubob", que caracteriza o fenômeno de mudança de código (*code-switching*), a ser discutido mais adiante.

Situação 9- Imagens da cena 5 ↓	Plano gestual	Plano vocal	Plano do olhar
	Sequência XII	Sequência XII TA.b diz "oh...you are doing a good job...that's true!"	Sequência XII TA.b olha para Teo Teo olha para a TA.b
	Sequência XIII Teo faz gesto com o polegar para baixo	Sequência XIII Teo diz "ôôô...miss TA.b..." Teo fala "(inaudível)"	Sequência XIII Teo olha para a própria mão

Na cena 5 da situação 9 (quadro 9), TA.b reafirma o bom comportamento de Teo, quem coloca o polegar para baixo em movimento. Na cena, como há outro colega na frente dele na mesa, também fazendo gestos com movimento de mãos; nesse caso, Teo pode estar engajado em atividade com seus pensamentos ou em uma atividade com o colega de sala, em brincadeira paralela à interação com a TA.b.

Situação 9- Imagens da cena 6 ↓	Plano gestual	Plano vocal	Plano do olhar
	XIV Sequência XIV TA.b coloca as mãos cobrindo a boca XIV Teo coloca as mãos unidas, cobrindo a boca	Sequência XIV TA.b diz “<i>she is going to listen to us....miss T.b...miss T.b</i>”	Sequência XIV Teo olha para a TA.b
	XV Sequência XV T.b entra na sala alunos e, logo, Teo, colocam as mãos no rosto para tapá-lo (emblema L2) XV Sequência XVI Alguns alunos e, logo, Teo, tiram as mãos do rosto, destapando-o (emblema L2)	Sequência XV Alguns alunos dizem “<i>peak-a-boo</i>” Sequência XVI Teo diz “<i>peak-a-boo</i>”	Sequência XV Teo olha para T.b e para os alunos, antes de tapar o rosto T.b olha para Teo/ alunos (atenção conjunta) Sequência XVI Teo olha para os alunos e, logo, para a T.b T.b olha para Teo e alunos (atenção conjunta)

Na sequência XIV, cena 6, situação 9 (quadro 9), TA.b e alunos chamam a T.b pelo nome. Nas sequências XV e XVI, Teo, T.b e alunos produzem emblemas, ao tapar e destapar o rosto e dizer “*peak-a-boo*”, no momento em que a T.b entra na sala.

Situação 9- Imagens da cena 7 ↓	Plano gestual	Plano vocal	Plano do olhar
	XVII Sequência XVII T.b se aproxima de Teo T.b levanta o indicador direito, no sentido de prestem atenção (vejam bem) (gesto dêitico) XVIII Sequência XVIII T.b abre as mãos, com as palmas para baixo e os dedos bem abertos, indicando o suposto susto que os alunos lhe deram	Sequência XVII T.b diz “<i>oh, my god! you scared me!</i>” T.b diz “<i>ahhhhh, miss, that’s why...you see?</i>”. Sequência XVIII T.b continua “<i>they were ready to scare me!</i>”	Sequência XVII T.b olha para Teo T.b olha para os alunos Sequência XVIII T.b olha para a TA.b; Teo olha para a TA.b (atenção conjunta)-em torno da TA.b ambos olham p ela

Na cena 7, situação 9 (quadro 9), T.b usa gesto dêitico ao levantar o indicador e referir-se aos alunos, chamando sua atenção; enuncia “*oh, my god! you scared me!*”-entra na brincadeira de *peak-a-boo* e diz aos alunos que a tinham assustado.

Mais especificamente, nas sequências da situação 9, contemplamos transição entre atividades. O participante Teo interage com a TA.b, com produção multimodal

que inclui gesto icônico (ex: ao representar o número 1 com o indicador), ritmados (ex: ao movimentar o indicador para cima e para baixo, com a função de acompanhar o ritmo da fala); e emblemas (L2) (ex: ao posicionar as mãos no rosto, tapando e destapando o rosto), além de estratégias linguísticas- chamar a atenção da TA.b (*miss, miss, ôôô miss*). Ainda, observamos produção vocal de Teo com mundança de código, em “*miss...miss TA.b....eu tô fazendo dubob*”; o que, segundo Grosjean (2022), acontece quando um bilíngue interage com outro bilíngue e ambos falam as mesmas línguas, estando em ‘modo linguístico bilíngue’, permitindo a entrada ocasional de outra língua na interação, e assentindo essa mistura entre as línguas.

A TA.b, por sua vez, produz mescla gestual- ritmados + dêiticos (ex: ao contar e mostrar nos dedos, com a função de acompanhar o fluxo rítmico da fala e de informar); e emblemas típicos da L2- [a brincadeira ‘*peak-a-boo*’, com esse nome e, dessa forma, com as mãos cobrindo e descobrindo o rosto (podendo também ser um pano ou lenço) é típica da cultura de língua inglesa, havendo mais versões em outras culturas, com nomes distintos, adaptações e peculiaridades]. TA.d interpreta, infere, valida e parafraseia o discurso de Teo (‘*dubob*’), ao enunciar (‘*oh...you are doing a good job...that’s true*’), de forma cooperativa, visando o sucesso da interação. No caso da T.b, observamos produção de gesto dêitico, ao levantar o indicador e referir-se à turma, em sinal que o discurso dirigia-se aos alunos.

Em princípio, a TA.b orientou Teo na contagem de 1 a 10; logo, incentivou-o a participar da atividade ‘*peak-a-boo*’; acolheu a produção multimodal de Teo, parafraseando o seu discurso em inglês, orientando-o, ao modelar ações com sua própria produção multimodal, e interpretar seus enunciados. A esse respeito, Scarpa (2001) declara que, a partir dos seis meses de vida, a criança e o adulto engajam-se em jogos, como os de esconder o rosto atrás de um obstáculo e depois mostrar a face, evidenciando instâncias de atenção partilhada e ação conjunta, as quais constituem esquemas interacionais. Nesses jogos, a criança age e interage, sendo o ‘paciente’ da ação praticada pelo adulto, que é o ‘agente’ da ação conjunta. Ainda, segundo Scarpa (2001), com o passar do tempo, os papéis podem inverter-se; além de que, na atenção compartilhada, desenvolvem-se conceitos como o de tópico/comentário- uma dos modos de expressão de sujeito/predicado, o que reafirma o papel estruturante desempenhado pela atenção conjunta na internalização e consolidação da linguagem. Nesse sentido, Teo foi o ‘paciente’ do jogo ‘*peak-a-boo*’, e a TA.b foi o ‘agente’, quem

indicou os gestos – mãos tapando e destapando o rosto, seguidos de produção vocal- '*peak-a-boo*'. Teo participou ativamente do jogo, com produção gestuo-vocal em L2.

Na situação 9, a maior parte das cenas de atenção conjunta são iniciadas pela TA.b, com o parceiro interativo Teo acompanhando as ações. Nas cenas sequenciais, vemos que os gestos ritmados acompanharam o fluxo da fala; os dêiticos tiveram a função de mostrar, informar, indicar; os emblemas da L1 e L2 desempenharam a função de comunicar que é hora de fazer silêncio e ouvir; e os emblemas da L2 tiveram a função de compor uma atividade infantil, culturalmente conhecida, '*peak-a-boo*'.

A fim de articular nossos achados com os pressupostos teóricos da tese, recorremos aos dados de Costa Filho (2016), os quais sugerem que a constituição da noção de pessoa, espaço, tempo e referência linguística emergem nas cenas de atenção conjunta. A situação 9 reafirma o valor da atenção conjunta e gestos na aquisição da língua inglesa como L2 em contexto de educação infantil bilíngue.

Na sequência, vemos os gráficos 9 e 9A, os quais representam os gestos produzidos pelo participante Teo e pela TA.b e T.b, respectivamente, na situação 9.

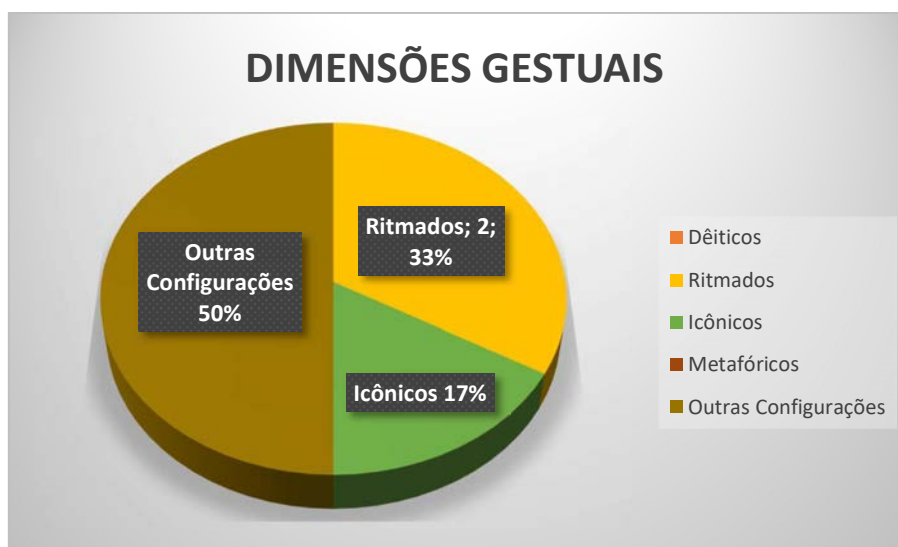


Gráfico 9: Dimensões gestuais do participante Teo
Fonte: A autora

No gráfico 9 'Dimensões gestuais do participante Teo', há produção de 3 emblemas- dedo na boca (silêncio); e mãos tapando e destapando o rosto na brincadeira '*peak-a-boo*' ('Outras Configurações'); seguidos de 2 ritmados, ao acompanhar a contagem; e 1 icônico- ao representar o nº 1 com o indicador.

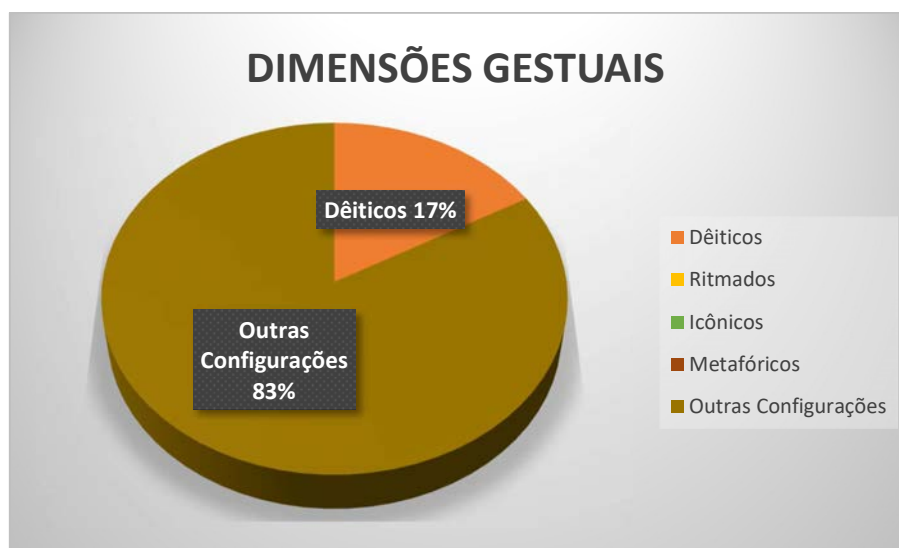


Gráfico 9A: Dimensões gestuais da TA.b e T.b
Fonte: A autora

No gráfico 9A ‘Dimensões gestuais da TA.b e T.b’, observamos produção mais acentuada de emblemas (4 ocorrências)- dedo na boca em sinal de silêncio; mãos tapando e destapando o rosto na brincadeira ‘*peak-a-boo*’; e de afirmação (sob a categoria ‘Outras Configurações’); seguidos de 1 mescla gestual [ritmados (ao acompanhar o ritmo da contagem) + dêiticos (mostrar os números contados)] (‘Outras configurações’); 1 dêitico- ao referenciar alunos, com o indicador ao alto.

4.10 Situação 10

Data da coleta: 24 de outubro de 2023, no turno da manhã.

Idade da criança: 2 anos e 7 meses.

Contexto: momento após o lanche.

Foco atencional: a leitura (livro).

A situação 10, observada abaixo, retrata a hora do lanche e, no qual os alunos são incentivados a escolher livros e sentar em um lugar confortável no cantinho da leitura para a apreciação de livros. Teo acaba de lanche e vai para o cantinho da leitura, pega um livro, deita-se de bruços, próximo a uma almofada; logo, senta e manuseia o livro. Depois, levanta-se e caminha em direção a uma mesa, onde a T.b está com outros alunos. Em seguida, Teo e T.b interagem ao lerem um livro.

Na sequência, temos a situação 10, representada no Quadro 10, como segue:

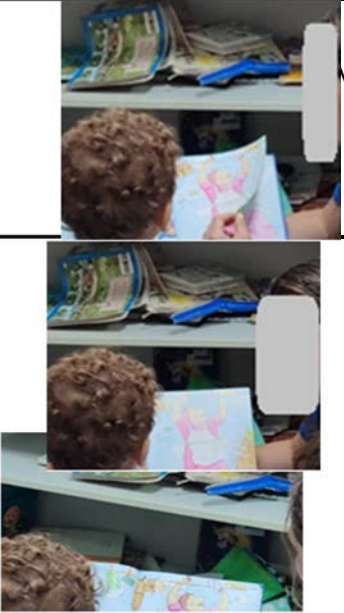
Quadro 10- Análise do participante Teo com a professora (T.b)

Situação 10- Imagens da cena 1 ↓	Plano gestual	Plano vocal	Plano do olhar
	<u>Sequência I</u> Teo pega um copo Teo aponta com o copo para uma coleguinha, sentada à mesa (gesto dêitico) <u>Sequência II</u> Teo segura o copo e mostra-o à colega (gesto dêitico) Teo deixa o copo na mesa, junto da colega Teo pega o livro e sai da cena	<u>Sequência I</u> T.b indaga “ <i>what?</i> ” Teo diz “ dela ” T.b explica “ <i>the juice is hers...the cup is hers</i> ” Teo questiona “ dela? ” <u>Sequência II</u> T.d confirma “ <i>yes, it’s hers</i> ” Teo diz “ tu segura ” T.b agradece “ <i>thank you!</i> ”	<u>Sequência I</u> Teo olha para a T.b (olhar de verificação), buscando aprovação <u>Sequência II</u> T.b e Teo se olham Teo olha para a colega T.b olha para a menina (atenção conjunta) T.b olha para Teo

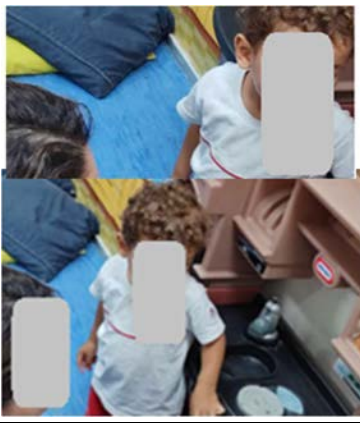
Na cena 1 da situação 10 (quadro 10), Teo produz gesto dêitico, ao apontar para uma colega com um copo na mão, mostrando-o a ela. Nesse trecho, ao questionar em português “dela?”, fazendo referência ao discurso prévio da T.b “*hers*”- em relação ao copo ser da menina, Teo confirma se entendeu corretamente o enunciado da T.b ‘*hers*’. Observamos, inicialmente, que Teo afirma “dela”, após a T.b vê-lo com o copo na mão e indagar “*what?*”; ele se explica, como se estivesse dizendo ‘o copo é dela e, portanto, estou entregando-o a ela’. No caso, ‘dela’ é uma produção holofrástica em L1. Teo também produz bloco de enunciado “tu segura”, ao dar o copo à colega. T.b enuncia em inglês e Teo responde em português, valendo-se de sua compreensão e de questionamento para confirmar seu entendimento.

Situação 10- Imagens da cena 2 ↓	Plano gestual	Plano vocal	Plano do olhar
	Sequência III T.b lê um livro para Teo	Sequência III T.b diz “ <i>she is hanging clothes</i> ”	Sequência III T.b e Teo olham para a imagem de uma mulher estendendo roupas (atenção conjunta)
	Sequência IV	Sequência IV T.b indaga “ <i>see?</i> ”	Sequência IV Teo e T.b olham para a figura no livro (atenção conjunta)
	Sequência V T.b coloca a mão esquerda na figura (gesto dêitico)	Sequência V T.b pergunta “ <i>do you want to read this?</i> ”	Sequência V T.b e Teo olham para a imagem de uma mulher estendendo roupas e para figuras no livro (atenção conjunta)
	Sequência VI Teo aponta para a figura feminina no livro com o indicador esquerdo (gesto dêitico)	Sequência VI Teo diz “mamãe (mamãe)...minina (menina)” T.b diz “ <i>the old lady</i> ”	Sequência VI Teo olha para a imagem no livro e, logo, para a T.b T.b olha para a figura (atenção conjunta)
	Sequência VII Teo toca na página com a imagem de mulher	Sequência VII ///////	Sequência VII Teo olha para a imagem no livro T.b olha para Teo

Nas sequências III e IV, cena 3, situação 10 (quadro 10), T.b lê um livro para Teo. Ao passar as páginas de um livro, T.b para e olha para uma figura feminina no livro, e enuncia “*she is hanging clothes*”, indagando “*see?*”; chama a atenção de Teo para a cena. Teo engaja-se e olha para a figura, em relação triádica de atenção conjunta. Na sequência V, T.b pergunta se Teo quer ler o livro; usa toque dêitico- mão em cima da página onde está a figura de mulher, e mostra-a a Teo. Nas sequências VI e VII, Teo produz gesto dêitico- apontar para a figura, e enuncia “mamãe, menina”.

Situação 10- Imagem da cena 3 ↓		Plano gestual	Plano vocal	Plano do olhar
	VIII	<u>Sequência VIII</u> T.b procede a virar a página do livro	<u>Sequência VIII</u> Teo comenta “vai fazer comida”, referindo-se à figura de mulher no livro	<u>Sequência VIII</u> Teo e T.b olham para o livro (atenção conjunta)
	IX	<u>Sequência IX</u> Teo balança a cabeça para cima e para baixo, afirmando, e responde com (emblema)	<u>Sequência IX</u> T.b questiona “she...cooking?”	<u>Sequência IX</u> T.b olha para Teo Teo olha para a imagem
	X	<u>Sequência X</u> T.b aponta para a figura de mulher (gesto dêitico)	<u>Sequência X</u> T.b explicita “I don't think so...look, she is hanging clothes”	<u>Sequência X</u> Teo e T.b olham para as figura no livro (atenção conjunta)

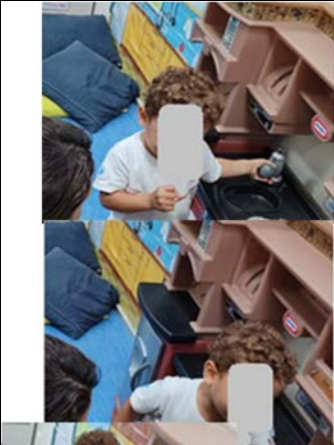
Na sequência VIII, cena 3, situação 10 (quadro 10), Teo folheia o livro, e diz que a mulher vai fazer comida. Nas sequências IX e X, Teo produz emblema de afirmação, em resposta gestual à pergunta da T.b sobre a mulher estar cozinhando. T.b aponta para a figura, produzindo gesto dêitico. Vê-se que Teo compreende a pergunta na língua inglesa e responde de forma gestual.

Situação 10- Imagens da cena 4 ↓		Plano gestual	Plano vocal	Plano do olhar
	XI	<u>Sequência XI</u> Teo aponta com o indicador esquerdo (gesto dêitico) Teo coloca o braço ao lado do corpo	<u>Sequência XI</u> Teo diz “soltar pipa e estender roupa” T.b diz “that's to hang clothes, right?”	<u>Sequência XI</u> Teo e T.b olham para as imagens no livro (atenção conjunta)
	XII	<u>Sequência XIV</u> T.b aponta para a figura da mulher estendendo as roupas no varal	<u>Sequência XII</u> Teo diz “eh”	<u>Sequência XII</u> Teo e T.b olham para as imagens no livro

Na cena 4 da situação 10 (quadro 10), Teo produz gesto dêitico, ao apontar para a página do livro, nomeando as ações que a mulher realiza “soltar pipa e estender roupa”. T.b produz gesto dêitico, ao apontar para a figura feminina no livro, estendendo roupas no varal.

Situação 10- Imagens da cena 5 ↓		Plano gestual	Plano vocal	Plano do olhar
 	XIII	<u>Sequência XIII</u> Teo começa a mexer no fogão da cozinha de brinquedo que fica ao lado	<u>Sequência XIII</u> T.b prossegue “...cause she is hanging clothes, right?”	<u>Sequência XIII</u> T.b olha para Teo Teo olha para o fogão
	XIV	<u>Sequência XIV</u> Teo mexe no fogão da cozinha	<u>Sequência XIV</u> Teo diz “tem que fritar o ovo...” T.b diz “you are gonna fry the eggs?”	<u>Sequência XIV</u> Teo olha para o fogão e, logo, para a T.b T.b olha para Teo
 	XV	<u>Sequência XV</u> Teo toca na torneira da pia de brinquedo	<u>Sequência XV</u> Teo explica “porque a gente pode lavar panela”	<u>Sequência XV</u> Teo olha para a T.b T.b olha para Teo
	XVI	<u>Sequência XVI</u>	<u>Sequência XVI</u> T.b parafraseia em inglês “we can wash the pans”	<u>Sequência XVI</u> Teo olha para a torneira T.b olha para Teo

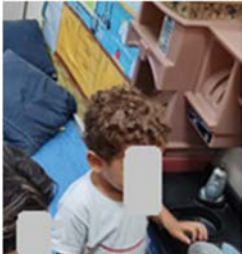
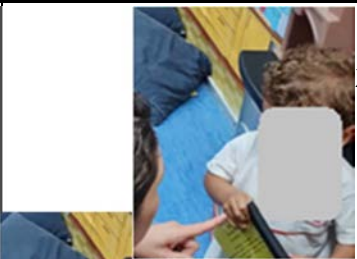
Nas sequências XIII e XIV, cena 5, situação 10 (quadro 10), Teo mexe no fogão na área da cozinha. Teo produz enunciado em português “tem que fritar ovo...”, a partir do questionamento em inglês da T.b, ainda falando sobre a figura feminina do livro “...cause she is hanging clothes, right?”. Nas sequências XV e XVI, Teo produz gesto dêitico, ao tocar na torneira da pia de brinquedo e referir-se ao ato de lavar panelas, enunciando em português “porque a gente pode lavar panela”. T.b interpreta em inglês o enunciado de Teo “we can wash the pans”.

Situação 10- Imagens da cena 6 ↓	Plano gestual	Plano vocal	Plano do olhar
	XVII <u>Sequência XVII</u> Teo fecha a mão, em formato que representa um copo, levando-a até a boca (gesto icônico) <u>Sequência XVIII</u> T.b balança a cabeça, confirmando (emblema)	<u>Sequência XVII</u> Teo continua "...e o copo pra gente beber" <u>Sequência XVIII</u> T.b diz "uhum"	<u>Sequência XVII</u> Teo olha para a própria mão (copo) T.b olha para Teo <u>Sequência XVIII</u> T.b olha para Teo
	XVIII Teo toca em uma parte da cozinha, mostrando o lugar (gesto dêitico)	Teo diz "deixou aqui..."	Teo olha para o móvel da cozinha
	XIX <u>Sequência XIX</u> Teo desliza a mão em uma parte plana	<u>Sequência XIX</u> Teo diz "(ininteligível) minha mão"	<u>Sequência XIX</u> Teo olha para a T.b

Nas sequências XVII e XVIII, cena 6, situação 10 (quadro 10), Teo produz gesto icônico, ao formar com a mão um copo e levá-la até a boca, em representação ao objeto copo e à ação de beber, ao enunciar "e o copo pra gente beber"; bem como gesto dêitico, ao tocar no balcão da cozinha e mostrar à T.b um local específico. A T.b, produz gesto emblemático, confirmando. Na sequência XIX, Teo desliza a mão no balcão da cozinha e enuncia algo ininteligível.

Situação 10- Imagens da cena 7 ↓	Plano gestual	Plano vocal	Plano do olhar
	XX <u>Sequência XX</u>	<u>Sequência XX</u> T.b pergunta " <i>did you choose the book?</i> "	<u>Sequência XX</u> T.b olha para Teo Teo olha, de imediato, para a estação dos livros (<i>book center</i>) Teo volta a olhar para a T.b
	XXI <u>Sequência XXI</u>	<u>Sequência XXI</u> T.b continua " <i>did you choose a book?</i> "	<u>Sequência XXI</u> T.b olha para Teo Teo olha para a cozinha

Na cena 7 da situação 10 (quadro 10), T.b interage com Teo perguntando-lhe se já tinha escolhido o livro.

Situação 10- Imagens da cena 8 ↓	Plano gestual	Plano vocal	Plano do olhar
 XXII	Sequência XXII Teo dá a volta e anda em direção ao <i>book center</i>	Sequência XXII T.b diz “<i>go...choose a book to read, ok? It's book time</i>”	Sequência XXII
 XXIII  XXIV	Sequência XXIII Teo volta com o livro T.b aponta para o livro com o indicador esquerdo (gesto dêitico) Sequência XXIV T.b faz o símbolo de <i>thumbs up</i> (tudo certo, ok), com o polegar esquerdo (emblema)	Sequência XXIII T.b diz “ahhhh...” Sequência XXIV T.b completa “...this is great, ó”	Sequência XXIII Teo olha para a T.b T.b olha para Teo ambos olham para o livro (atenção conjunta) Sequência XXIV Teo olha para a mão da T.b T.b olha para Teo
 XXV  XXVI	Sequência XXV T.b aponta para umas almofadas que estão no chão (dêitico) Sequência XXVI T.b pega na mão de Teo, conduzindo-o até o <i>book center</i> (cantinho de leitura), onde ele pode sentar para ‘ler’ o livro	Sequência XXV T.b diz “ó...<i>go read</i>” Sequência XXVI ///////	Sequência XXV Teo olha para a T.b T.b olha para Teo e, logo, para as almofadas Sequência XXVI Teo olha para o livro

Na sequência XXII, cena 8, situação 10 (quadro 10), Teo segue instrução da T.b, ao enunciar “*go...choose a book to read, ok? It's book time*” e vai para a estação de livros. Nas sequências XXIII e XXIV, Teo escolhe um livro e vai até a T.b, quem produz gesto dêitico, ao apontar para o livro, e gesto emblemático, ao configurar a mão, em sinal de ‘ok’, aprovando o livro escolhido. Teo olha, acompanhando as orientações da T.b. Nas sequências XXV e XXVI, T.b produz gesto dêitico- apontar

para almofadas, informando Teo que ele deve ir para lá com o livro. Teo não produz enunciados, mas segue instruções.

Resumida e detalhadamente, nas sequências apresentadas no quadro 10, o contexto é o momento após o lanche, no qual Teo está sentado sobre as pernas e folheia um livro. Leo e T.b interagem durante a leitura de um livro. Nas cenas de atenção conjunta da situação 10, a T.b utiliza gestos dêiticos de apontar (ex: apontar, com a função de mostrar as figuras no livro a Teo; e emblemas (ex: mão com dedos fechados e polegar para cima), seguido do discurso *'this is great, ó'*, referindo-se ao livro que indicou para Teo ler, informando-lhe que era bom. A relação da produção gestual com a L2, mostra-nos que na L2 a T.b enfatiza os gestos a fim de ampliar as chances de compreensão de seu discurso por parte de Teo.

Articulamos esses achados com o que postulam Stam e Tellier (2022) sobre o papel relevante que os gestos desempenham tanto no ensino quanto na aprendizagem de L2, desempenhando importância vital para todos os grupos etários, sendo os gestos pedagógicos usados pelos professores, em conjunção com um discurso variado, ao interagir com os aprendizes.

De igual forma, verificamos o uso de marcadores do discurso (ó), perguntas enfáticas (*see?, right?*), com o intuito de chamar a atenção de Teo para a cena. Desse modo, a T.d parafraseia e interpreta para o inglês o discurso de Teo em português, a fim de mostrar-lhe a forma em língua inglesa do mesmo enunciado e incentivá-lo em sua produção (*'yes, it's hers'*, confirmando o que ele diz 'dela', em referência ao copo). Teo faz uso de gestos dêiticos de apontar, indicando referência, ao vir acompanhados do enunciado ('tu', dela', 'dela?'), e de gesto icônico (representação do copo com a mão fechada). Nessa passagem, ao questionar em português 'dela?', em alusão ao discurso anterior da T.b *'hers'* - em referência ao copo ser da menina, Teo demonstra necessidade de confirmar se entendeu corretamente que *'hers'* significa 'dela', ao passo que, co-expressivamente, produz o gesto icônico, com função de representar o objeto copo. A partir desses achados, constatamos que o participante Teo, na situação elencada, prioriza a produção vocal em L1.

Nas cenas sequenciais, chama-nos a atenção a conexão que Teo faz a partir da imagem do livro, com a figura de uma mulher estendendo roupas, que é um afazer doméstico, e o fato de a cozinha de brinquedo estar ali ao lado, proporcionou-lhe uma retomada de experiências vividas na rotina doméstica de preparação de comidas,

levando-as para a brincadeira ('tem que fritar o ovo', 'porque a gente pode lavar panela'), enquanto explorava os espaços da cozinha.

Retomando a vereda dos gestos e esclarecendo o contexto de sua produção, indicamos que Teo fez uso de gestos dêiticos (ao apontar com um copo para uma coleguinha, em referência ao pertencimento do objeto dela); e emblemáticos (ex: ao balançar a cabeça para cima e para baixo, em sentido afirmativo, respondendo gestualmente à pergunta da T.b "*she...cooking?*"). A T.b faz uso de gesto dêitico (ex: ao colocar a mão sobre uma figura no livro, em referência ao tema do livro, enquanto indagava oralmente "*do you want to read this?*"); e emblema (ex: ao fechar a mão e colocar o polegar para cima em sinal de 'ok', com a função de indicar que o livro escolhido por Teo era muito bom, quando enunciou "*this is great, ó*").

A fim de articular nossos achados com os pressupostos teóricos da tese, recorremos aos dados de Adams (1998), cujos achados evidenciaram que os cinco tipos de gestos manuais utilizados- dêiticos, icônicos, pantomimas, metafóricos e emblemáticos, tinham atuado como facilitadores da compreensão do conteúdo da mensagem ou da produção vocal que os acompanhava, ou de ambos.

Observamos, a seguir, os gráficos 10 e 10A, os quais representam os gestos produzidos pelo participante Teo e pela T.b, respectivamente, na situação 10.

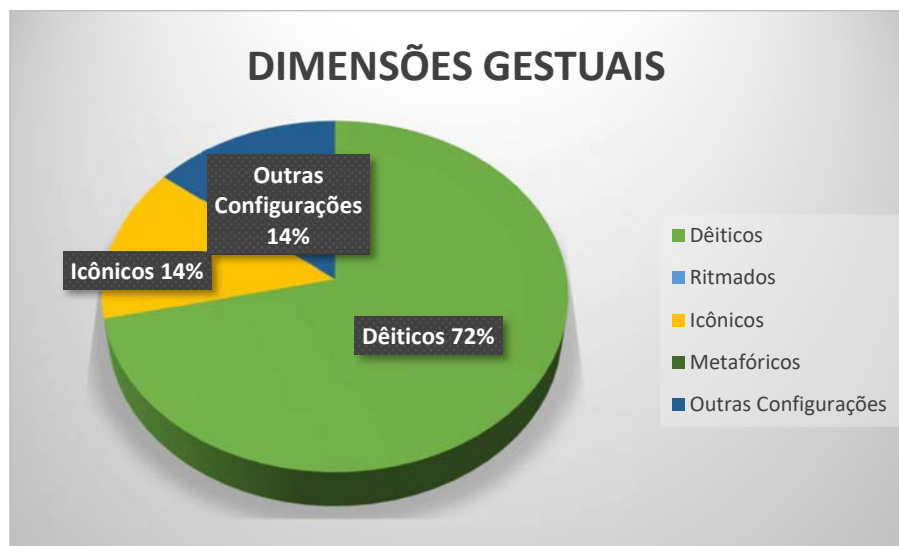


Gráfico 10: Dimensões gestuais do participante Teo
Fonte: A autora

No gráfico 10 'Dimensões gestuais do participante Teo', há maior produção de gestos dêiticos de apontar- 5 ocorrências; seguidos de 1 emblema de confirmação; e

de 1 gesto icônico, ao usar a mão fechada na representação de um copo.

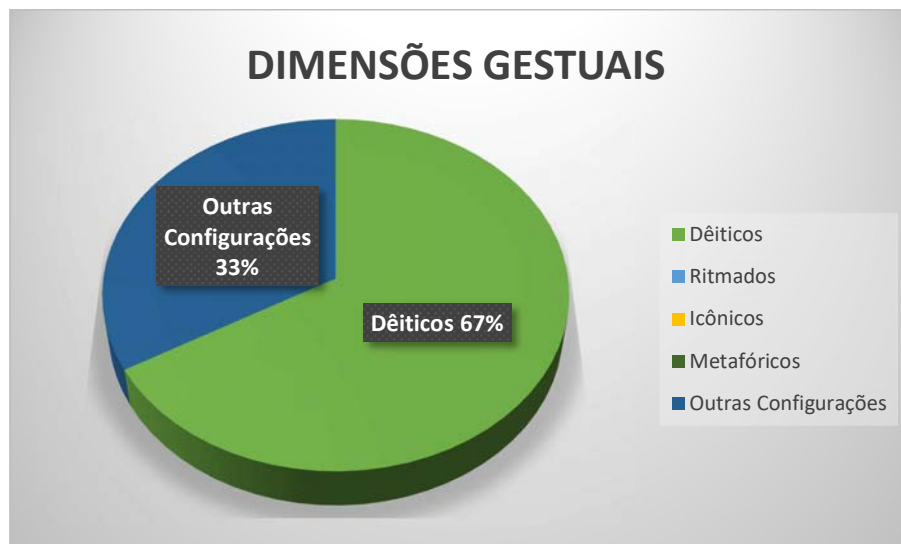


Gráfico 10A: Dimensões gestuais da T.b
Fonte: A autora

No gráfico 10A 'Dimensões gestuais da T.b', observa-se maior produção de gestos dêiticos de apontar- 4 ocorrências; seguidos de 1 emblema de confirmação, com balançar de cabeça para cima e para baixo, e 1 emblema de aprovação com configuração de mão, em formato de 'ok', com o polegar para cima.

4.11 Situação 11

Data da coleta: 14 de novembro de 2023, no turno da manhã.

Idade da criança: 2 anos e 8 meses.

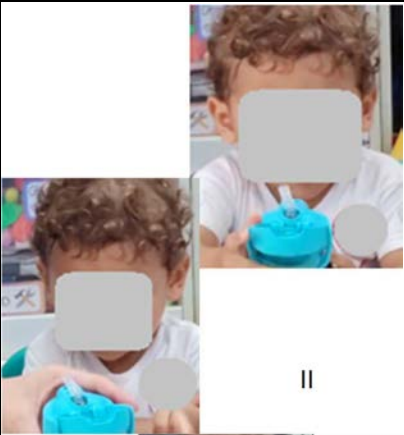
Contexto: momento final do lanche.

Foco atencional: boas maneiras.

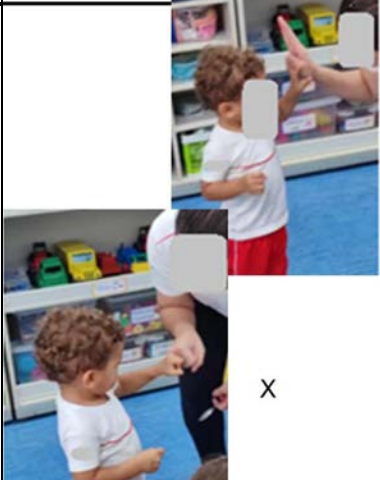
Teo e T.b engajam-se em interação sobre o fato de haver caído água na mesa e Teo ajudar a secá-la.

Na sequência, temos a situação 11, representada no Quadro 11, como segue:

Quadro 11- Análise do participante Teo com a professora (T.b)

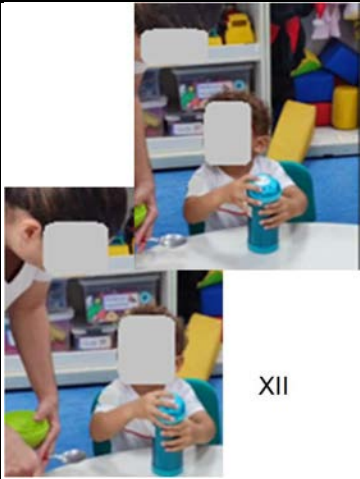
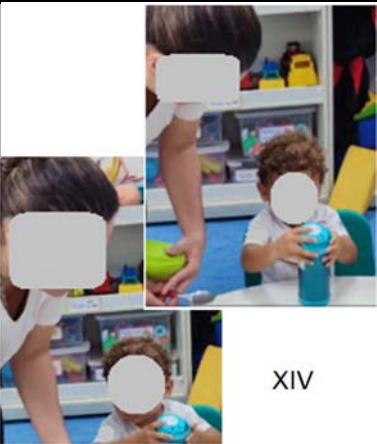
Situação 11- Imagens da cena 1 ↓	Plano gestual	Plano vocal	Plano do olhar
	<u>Sequência I</u> Leo brinca com sua garrafa de água, molhando a mesa T.b se aproxima de Teo <u>Sequência II</u> T.b segura a garrafa	<u>Sequência I</u> T.b exclama " <i>oh my God! Look, it's all wet!</i> " <u>Sequência II</u> T.d continua " <i>let's get a paper....get a paper to dry</i> "	<u>Sequência I</u> Teo olha para a garrafa T.b olha para Teo, quem olha para a garrafa e a mesa <u>Sequência II</u> Teo olha para a T.b e, logo, para a garrafa T.b olha para garrafa (atenção conjunta)
	<u>Sequência III</u> T.b pega na mão de Teo, levando-o para pegar um papel toalha para secar a mesa	<u>Sequência III</u> //////////	<u>Sequência III</u>
	<u>Sequência IV</u> T.b dá o papel toalha para Teo (gesto dêitico) <u>Sequência V</u> Teo volta correndo para a mesa	<u>Sequência IV</u> T.b diz " <i>ok, here</i> " <u>Sequência V</u> T.b diz " <i>go dry</i> "	<u>Sequência IV</u> T.b olha para o papel toalha Teo olha para o papel toalha T.b e Teo se olham <u>Sequência V</u> T.b olha para Teo Teo olha para a mesa T.b olha para a mesa (atenção conjunta)

Nas sequências I e II da cena 1, situação 11 (quadro 11), T.b instrui Leo a secar a mesa com papel toalha. Na sequência III, T.b acompanha Leo a pegar o papel toalha. Nas sequências IV e V, T.b produz gesto dêitico, ao entregar o papel a Leo e referir-se a ele, mostrando-o a Teo. Depois, T.b instrui Teo a ir à mesa e secá-la. Leo compreende o enunciado em inglês da T.b "*go dry*" e vai correndo para a mesa.

Situação 11- Imagens da cena 2 ↓	Plano gestual	Plano vocal	Plano do olhar
	<u>Sequência VI</u> Teo começa a secar a água da mesa com o papel toalha <u>Sequência VII</u> T.b aponta com o indicador esquerdo para o papel na mão de Teo (gesto dêitico) Teo continua secando a mesa	<u>Sequência VI</u> T.b “<i>good job, boy! thank you very much!</i>” T.b instrui “<i>now, you can put it in the trash</i>” <u>Sequência VII</u> T.b repete o enunciado “<i>you can put it in the trash, ok?</i>”	<u>Sequência VI</u> Teo olha para a mesa T.b olha para Teo <u>Sequência VII</u> Teo olha para a mesa T.b olha para Teo
	<u>Sequência VIII</u> T.b aponta com o indicador direito e toca na mão de Teo, onde está o papel toalha (dêitico) Finalmente, ele vai e joga o papel na lixeira (não está na cena)	<u>Sequência VIII</u> T.b diz “<i>put away, Teteu...put the paper away</i>” T.b diz “<i>thank you very much</i>”	<u>Sequência VIII</u> T.b olha para Teo Teo olha para a mão da T.b e, logo, para ela
	<u>Sequência IX</u> Teo volta correndo T.b levanta a mão direita aberta Teo coloca a mão esquerda na dela (emblema) <u>Sequência X</u> T.d fecha a mão em punho (emblema) Teo fecha a mão dele em punho (emblema), e toca na mão da T.b	<u>Sequência IX</u> T.b diz “<i>high five, boy!</i>” <u>Sequência X</u> T.b diz “<i>knock, knock</i>”	<u>Sequência IX</u> T.b olha para Teo Teo olha para a T.b <u>Sequência X</u> T.b olha para Teo Teo olha para a T.b e, logo, para as mãos deles que se tocam

Nas sequências VI e VII, cena 2, situação 11 (quadro 11), T.b produz gesto dêitico, ao apontar para o papel na mão de Teo, comunicando-lhe que deve jogá-lo no lixo. A T.b enuncia “*good job, boy! thank you very much!*”, dizendo a Teo que deve jogar o papel na lixeira “*now, you can put it in the trash*”. Teo continua na ação de secar a mesa; e a T.b insiste “*you can put it in the trash, ok?*”. Na sequência VIII, T.b produz gesto dêitico, ao apontar para o papel na mão de Teo. Nas sequências IX e X, T.b produz emblemas- ao levantar a mão aberta, induzindo Teo a tocá-la, em

aprovação pela tarefa concluída com êxito; ao fechar a mão em punho e sugerir que Teo toque nela. Teo, produz gesto emblemático e toca na mão da T.b, concordando.

Situação 11- Imagens da cena 4 ↓	Plano gestual	Plano vocal	Plano do olhar
	<u>Sequência XI</u> T.b aponta para uma bandeja que está cheia de fatias de melancia	<u>Sequência XI</u> T.b pergunta “ <i>would you like some watermelon?</i> ”	<u>Sequência XVI</u> T.b olha para Teo e para as fatias de melancia Teo olha para a bandeja com fatias de melancia e para a T.b
	<u>Sequência XII</u> Teo balança a cabeça para os lados, em negação, respondendo gestualmente (gesto emblemático)	<u>Sequência XII</u> T.b indaga “ <i>no?</i> ”	<u>Sequência XII</u> T.b olha para Teo Teo olha para a T.b
	<u>Sequência XIII</u>	<u>Sequência XIII</u> T.b diz “ <i>say no, thank you</i> ”	<u>Sequência XIII</u> T.b olha para Teo Teo olha para a garrafa de água
	<u>Sequência XIV</u>	<u>Sequência XIV</u> T.b insiste “ <i>say no, thank you miss</i> ” Teo diz “ <i>no, thank you</i> ” T.b diz “ <i>good</i> ”	<u>Sequência XIV</u> T.b olha para Teo Teo olha para a T.b

Nas sequências XI e XII, cena 4, situação 11 (quadro 11), T.b produz gesto dêitico, ao apontar para uma bandeja de frutas, mostrando-as a Teo. Teo produz emblema de negação, com balançar de cabeça para os lados, em resposta gestual à pergunta da T.b sobre se ele queria melancia. Nas sequências XIII e XIV, T.b incentiva Teo a produzir respostas vocais “*say no, thank you*” e Teo enuncia “*no, thank you*”.

Assim, as sequências representadas no quadro 11 acontecem na hora do lanche; Teo e T.b interagem sobre haver água na mesa e Teo vai ajudar a secá-la. Na interação Teo e T.b usam estratégias comunicativas multimodais, com produção de gestos dêiticos, emblemas (L1 e L2) e emblemas (L2) por parte dos dois parceiros interativos.

Tais dados informam-nos que os interlocutores mobilizam recursos multimodais em circunstância interativa. Nessa perspectiva, a produção gestual de Teo influenciou o seu discurso em inglês e possibilitou a emergência da produção vocal. Na interação, verificamos produção gestuo-vocal da professora e da assistente, as quais falavam inglês, empoderando o alinhamento de atenção e o engajamento por parte de Teo nas cenas, contribuindo, assim, ao incremento de sua produção gestuo-vocal. Com relação às cenas de atenção conjunta, percebemos que a T.b inicia as interações e Teo a acompanha.

Em mais detalhes, expomos que a T.b usa estratégias linguísticas, como a ação de parafrasear o discurso de Teo, buscando modulá-lo, a fim de ampliar sua holófrase (*'no'*) a um enunciado com uma estrutura mais completa e satisfatória, inclusive, mais polida, (*'no, thank you, miss'*), modelando as formas em seu repertório. Nesse caso, vê-se uma interação bem sucedida, com Teo auto reformulando seu discurso composto de bloco de enunciado (*'no, thank you'*), mostrando que a estratégia da T.b surtiu efeito, levando Teo a melhorar sua produção linguística em L2. Ademais, a T.b usa o toque como recurso para chamar a atenção de Teo para o engajamento na cena; usa elogios (*'good'*), recompensas (*'high five'*), como alternativa positiva, a fim de reforçar o bom comportamento.

Na situação 11, constatamos que os referidos aspectos gestuo-vocais possibilitam o engajamento de crianças e professoras em cenas de atenção conjunta pela natureza semiótica de suas configurações ao atuarem nos campos da percepção visual e auditiva de seus interlocutores, levando ao alinhamento da atenção e à manutenção do foco em determinado evento, situação ou objeto. Em síntese, encontramos produção de gestos dêiticos e emblemáticos, com produção de holófrase (*'no'*) e bloco de enunciado (*'no, thank you'*). Procedemos a articular esses achados com a classificação do contínuo vocal de Barros (2012), o qual é composto por balbucio, jargão, holófrases e blocos de enunciado.

As cenas de atenção conjunta são iniciadas pela T.b e, desta forma, constituem-se como Atenção Conjunta de Acompanhamento, como previamente explanado. Com o intuito de articular nossos achados com as teorias que estruturam a tese, recorremos aos dados investigativos de Gullberg (2008), os quais indicam que a real configuração de um gesto conduz-se pela intenção comunicativa do falante, bem como pelas propriedades linguística e espacial da própria mensagem, mantendo-se incontestável a intrínseca interconectividade na relação entre gestos, linguagem e

produção vocal. Nesse caso, Teo responde gestualmente à pergunta da T.b, com emblema de negação e evolui para “no”, na sequência.

Em seus achados de pesquisa, Moreira (2021); Moreira e Del Ré (2021), ao investigar os recursos multimodais presentes na interação professora-criança (2-3 anos, aprendiz de inglês como L2), mostraram que os elementos multimodais ancoraram a interação, embasando o processo de aquisição de L2, possibilitando que a criança se posicionasse no discurso a partir deles e, também, que a professora se apoiasse neles para interagir na L2 com a criança, mantendo o foco na cena de atenção conjunta, dando seguimento à aula. A fim de articular nossos achados com as premissas supra elencadas, trazemos o trecho em que Teo (criança de 2 anos e 8 meses) engaja-se ativamente na cena, devido ao suporte da T.b, quem, além de acessar recursos multimodais (ex: olhar; gestos dêiticos, com função de apontar, mostrar; emblemas), modela a produção vocal ideal para Teo (“no, thank you, miss”), após ter-lhe sido oferecido algo para comer. Teo parte de resposta gestual (emblema, com função de negação) para o enunciado “no”, indagado inicialmente pela professora, até o seu posicionamento no discurso que culminou com a produção vocal do bloco de enunciado (“no, thank you”), cumprindo parcialmente com o sugerido pela T.b, ao omitir apenas o ‘miss’ no fim; contudo, verifica-se que toda a gama de recursos presentes na cena interativa, viabilizou sua produção em L2.

Subsequentemente, vêem-se os gráficos 11 e 11A, que representam os gestos do participante Teo e T.b, respectivamente, na situação 11, como segue:



Gráfico 11: Dimensões gestuais do participante Teo
Fonte: A autora

O gráfico 11 ilustra produção gestual de Teo composta por 100% de emblemas (3 ocorrências)- de negação, com balançar de cabeça para os lados; de tocar na mão aberta da T.b; de dar soquinho com a mão em punho na mão da T.b.

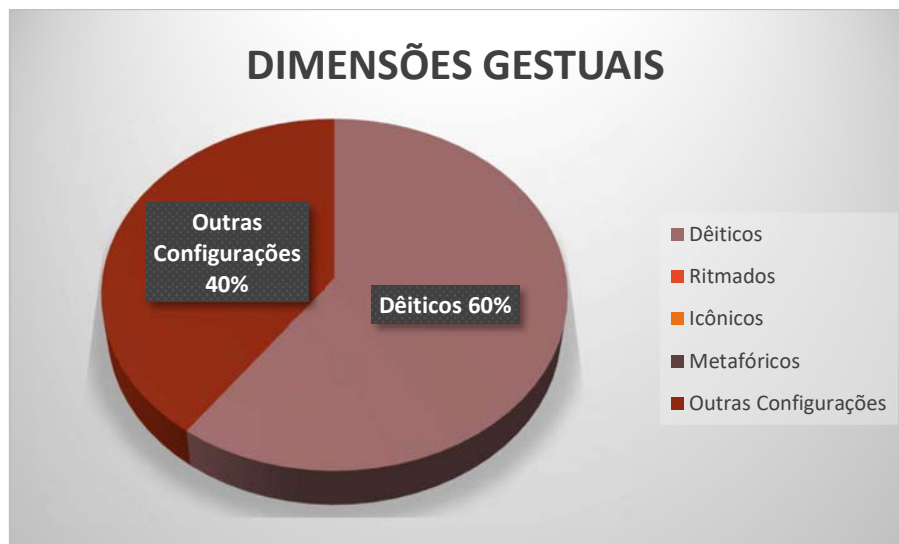


Gráfico 11A: Dimensões gestuais da T.b
Fonte: A autora

O gráfico 11A ilustra produção gestual da T.b, quem produz, em sua maioria, gestos dêiticos (3 ocorrências)- de apontar para mostrar, indicar, informar a Leo objetos, lugares, ações que deve exercer; seguidos de emblemas (2 ocorrências)- levantar a mão com a palma aberta; e configurar a mão em punho para que Teo dê soquinho.

4.12 Situação 12

Data da coleta: 30 de novembro de 2023, no turno da manhã.

Idade da criança: 2 anos e 8 meses.

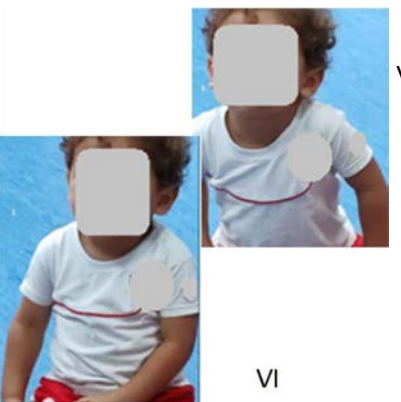
Contexto: momento de *circle time*.

Foco atencional: contação de histórias.

Na situação, os alunos estão sentados em frente à T.b, quem interage com Teo e demais alunos, ao contar uma história sobre aviões em um livro. Teo aproveita para falar de suas experiências em um parque aquático. Nas cenas finais, a T.b introduz e canta o começo da música '*Mr. Golden Sun*', preparando a turma para ir ao parquinho.

A seguir, ilustramos a situação 12, no Quadro 12, como segue:

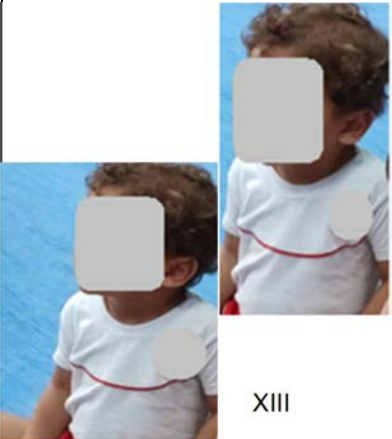
Quadro 12- Análise do participante Teo com a professora (T.b)

Situação 12- Imagens da cena 1 ↓	Plano gestual	Plano vocal	Plano do olhar
 I II	<u>Sequência I</u> T.b mostra um avião no livro para a turma (gesto dêitico) Teo usa a mão aberta com os dedos juntos e representa o avião (gesto icônico), em movimento para cima <u>Sequência II</u> Teo entrelaça as mãos, na frente do corpo	<u>Sequência I</u> T.b fala “<i>look at the airplane!</i>” Teo exclama “o...o...o...avião... (ininteligível) (fechou?) e eu ca” <u>Sequência II</u> ////////	<u>Sequência I</u> T.b alterna o olhar para o livro e para os alunos Teo olha a imagem de avião no livro Teo olha para a sua mão <u>Sequência II</u> Teo olha para as mãos
 III IV	<u>Sequência III</u> Teo mantém as mãos juntas, mas com dedos entrelaçados fechados, com leve movimento para à esquerda <u>Sequência IV</u> Teo está de joelhos no chão, mãos na coxa, queixo para frente (gesto dêitico), fazendo referência a seu interlocutor (T.b)	<u>Sequência III</u> Teo diz “e eu ca” <u>Sequência IV</u> Teo diz “miss....miss...”	<u>Sequência III</u> Teo volta o olhar para a T.b <u>Sequência IV</u> Teo olha para a T.b
 V VI	<u>Sequência V</u> <u>Sequência VI</u> Teo segura a barra direita do short com as mãos, puxando levemente para cima	<u>Sequência V</u> T.b responde “yes, Teteu” <u>Sequência VI</u> Teo diz “fo...foi...foi....” Um aluno interrompe e diz algo T.b diz “now, it’s Teo’s turn”	<u>Sequência V</u> T.b e Teo se olham <u>Sequência VI</u> T.b e Teo se olham

Nas sequências I e II, cena 1, situação 12 (quadro 12), T.b produz gesto dêitico, ao apontar para um avião no livro, mostrando-o à turma enquanto enuncia “*look at the airplane*”. Teo, então, produz gesto icônico, em representação de um avião. Nas Sequências III e IV, Teo produz gesto dêitico, ao apontar com o queixo para sua interlocutora (a T.b), chamando-a “*miss, miss*”. Nas sequências V e VI, T.b presta atenção e enuncia “*now it’s Teo’s turn*”, reafirmando que é a sua vez de falar. Teo, então, começa a articular o seu discurso “*miss, T.b...*”.

Situação 12- Imagens da cena 2 ↓		Plano gestual	Plano vocal	Plano do olhar
	VII	Sequência VII Teo coloca a barra o short para baixo	Sequência VII Teo prossegue “ <i>miss, T.b...</i> ” T.b diz “yes...”	Sequência VII T.b e Teo se olham
	VIII	Sequência VIII Teo tem a mão no joelho, que está flexionado	Sequência VIII Teo- “ <i>uma vez eu tava no...na...no.(ininteligível), porque ele...ele...eu fui no (ininteligível) pequeno, porque ele...ele...é de adulto.</i> ” T.b exclama “aaahhhh...”	Sequência VIII T.b e Teo se olham
	IX	Sequência IX	Sequência IX Teo continua “ <i>eu fui...eu fui no túnel porque...(inaudível)...porque eu fiquei com medo</i> ” T.b indaga “ <i>were you afraid?</i> ”	Sequência IX T.b e Teo se olham
	X	Sequência X	Sequência X T.b continua “ <i>why...why were you afraid of it?</i> ”	Sequência X T.b e Teo se olham
	XI	Sequência XI	Sequência XI Teo diz “ <i>miss, TA.b, vou levar tu pro Veneza tu papai</i> (Veneza Water Park)” TA.b exclama “aahhhhh”	Sequência XI Teo olha para a TA.b que estava sentada à sua direita TA.b olha para Teo

Na sequência VII da cena 2, situação 12 (quadro 12), Teo continua tentando produzir vocalmente seu discurso. Nas sequências VIII e IX, Teo produz discurso em português, porém sua fala tem falhas e inúmeras hesitações, tornando ininteligível o seu discurso “no...na...no”, ele...ele....eu (...) eu fiquei com medo”. A T.b traduz um trecho, parafraseando-o em inglês “*were you afraid?*”, demonstrando empatia e engajamento na cena. Nas sequências X e XI, Teo continua engajado na cena; dirige o olhar à TA.b e diz que a levará a um parque aquático.

Situação 12- Imagens da cena 3 ↓	Plano gestual	Plano vocal	Plano do olhar
	Sequência XII	Sequência XII T.A.b questiona “ <i>you go to Veneza Park with me?</i> ”	Sequência XII T.A.b e Teo se olham
	Sequência XIII Teo balança a cabeça, confirmando, respondendo gestualmente (emblema)	Sequência XIII T.b indaga “ <i>can I go with you?</i> ”	Sequência XIII T.b olha para Teo Teo volta o olhar para a T.b

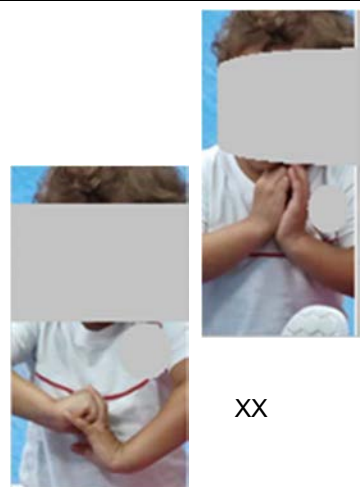
Na cena 3 da situação 12 (quadro 12), Teo produz gesto emblemático, ao balançar a cabeça para cima e para baixo, em afirmação, respondendo gestualmente à indagação da T.b “*can I go with you?*”.

Situação 12- Imagens da cena 4 ↓	Plano gestual	Plano vocal	Plano do olhar
	Sequência XIV Teo vira o rosto para à esquerda Teo levanta o braço esquerdo e chama o colega com a mão, abrindo e fechando (emblema)	Sequência XIV T.b diz “ <i>nice</i> ” Teo diz “ <i>tu também, X</i> ”	Sequência XIV Teo olha para um colega a sua esquerda
	Sequência XV Teo vai virando o rosto para a T.b, com movimento de mão, ainda aberta, mexendo os dedos	Sequência XV T.b pergunta “ <i>and...and what about...?</i> ”	Sequência XV T.b olha para Teo, (olhar mútuo entre os interlocutores)
	Sequência XVI Teo gira o corpo à direita e fecha a mão esquerda	Sequência XVI ////////	Sequência XVI Teo volta o olhar para a T.b

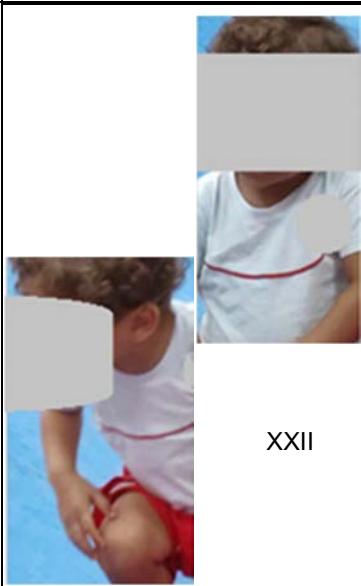
Na sequência XIV da cena 4, situação 12 (quadro 12), Teo produz gesto emblemático, ao elevar o braço e abrir e fechar a mão para chamar um colega. Nas sequências XV e XVI, Teo retrai movimento gestual anterior e olha para a T.b.

Situação 12- Imagens da cena 5 ↓	Plano gestual	Plano vocal	Plano do olhar
	<u>Sequência XVII</u> 	<u>Sequência XVII</u> T.b diz “ô...ô, Teteu...”	<u>Sequência XVII</u> Teo perde o foco atencional e olha para o lado T.b olha para Teo
	<u>Sequência XVIII</u> Teo senta com os joelhos dobrados e pés para trás Teo escuta atentamente	<u>Sequência XVIII</u> T.b pergunta “ <i>are you going to take her... to the swimming pool...to the big one or the small one?</i> ”	<u>Sequência XVIII</u> Teo retoma o foco e olha para a T.b T.b olha para a TA.b Teo olha para a TA.b (atenção conjunta)

Na cena 5 da situação 12 (quadro 12), Teo escuta atentamente o discurso da T.b, quem se refere a ele e à TA.b. T.b e Teo estabelecem relação triádica, ao olharem ambos para a TA.b, em torno de quem a atenção conjunta se constitui.

Situação 12- Imagens da cena 6 ↓	Plano gestual	Plano vocal	Plano do olhar
	<u>Sequência XIX</u> Teo coloca as duas mãos juntas embaixo do queixo	<u>Sequência XIX</u> Teo diz “ Mr. Sun ”	<u>Sequência XIX</u> Teo olha para a T.b
	<u>Sequência XX</u> Teo fecha uma mão em punho e a outra segura por cima, simbolizando o sol (gesto icônico)	<u>Sequência XX</u> T.b diz “ã?” Teo repete “ Mr. Sun ”	<u>Sequência XX</u> Teo e T.b se olham

Na cena 6 da situação 12 (quadro 12), Teo produz gesto icônico, ao representar o sol com as mãos juntas, produzindo vocalmente o enunciado “*Mr. Sun*”. Na verdade, esse enunciado é uma estratégia usada por Teo para ir logo ao parque; ele inicia interação com a T.b com o intuito de que chegue logo o momento do parque, pois sabe que, ao cantarem a música do ‘*Mr. Sun*’, será o fim do circle time e hora de ir ao parquinho, como se confere, a seguir:

Situação 12- Imagens da cena 7 ↓	Plano gestual	Plano vocal	Plano do olhar
	<u>Sequência XXI</u> Teo baixa os braços; mãos entrelaçadas Teo balança a cabeça, afirmando com resposta gestual (emblema) Teo balança a cabeça, afirmando (emblema) Teo bate as duas mãos fechadas	<u>Sequência XXI</u> T.b indaga “ <i>do you wanna sing Mr. Sun’s song?</i> ” T.b diz “ <i>again?</i> ” T.b começa a cantar a música “ <i>oh, Mr. Sun, Sun...Mr. Golden Sun...</i> ”	<u>Sequência XXI</u> Teo e T.b se olham T.b e Teo focam na música do ‘ <i>Mr. Sun</i> ’ (atenção conjunta)
	<u>Sequência XXII</u> Teo deita-se no chão, logo, se senta Teo se levanta e sai correndo	<u>Sequência XXII</u> T.b diz “ <i>it’s time to...to...to walk, walk...walk..walking</i> ” T.b diz ‘ <i>walking, walking</i> , Teo	<u>Sequência XXII</u>

Na cena 7 da situação 12 (quadro 12), Teo produz gestos emblemáticos, ao balançar a cabeça para cima e para baixo, em afirmação, respondendo gestualmente às indagações da T.b “*do you wanna sing mr. Sun’s song?*”, “*again?*”. T.b canta a música do ‘*Mr. Sun*’, engajando-se na iniciativa de interação intencional de Teo e enuncia que é hora de andar para o parque.

Dessa forma, as sequências ilustradas no quadro 12 retratam a situação 12, em momento no circle time, em que a T.b interage com Teo, quem também interage com ela e com a TA.b. Nas cenas, há composição de cenas de atenção conjunta iniciadas pela T.b e cenas de atenção conjunta iniciadas por Teo.

Com relação às estratégias comunicativas multimodais utilizadas pelos parceiros interativos, constatamos que T.b produz gestos dêiticos, enquanto que Teo produz gestos dêiticos, icônicos e emblemas. Teo demonstra entendimento acerca da rotina escolar e sabe que depois do circle time será a ida ao parquinho. A estratégia que ele usa expressa seu interesse em acabar a conversa e ir logo ao parque; quando a T.b indaga (“*are you going to take her...to the swimming pool...to the big one or the small one?*”), ele, ao não conseguir mobilizar todos os recursos linguísticos para tal, sugere à T.b o passo a seguir, dentro de suas possibilidades linguísticas, e diz (“*Mr. Sun*”). Teo indica que ela deve cantar a música que antecede o momento ao ar livre; tanto que ao ouvi-lo falar, a T.b questiona (“*ã?*”), pois o que ele disse está fora do contexto de sua indagação, no entanto, a mensagem que Teo comunica tem significado, no contexto da rotina, ex: a T.b faz uma pergunta em inglês sobre o parque

aquático, a fim de saber se Teo vai levar a TA.b para a piscina grande ou pequena, como referido acima, ao que Teo responde “*Mr. Sun*”- porque na verdade ele quer ir ao parque e sabe que depois da canção “*Mr. Sun*” é hora de ir ao parque.

A respeito do processo de aquisição de linguagem de Teo, observamos que está em processo de aquisição do português e do inglês, sendo a sua produção linguística em L2 mais limitada, com menor repertório e menos tentativas de uso. Em português, como tem mais fluência e mais repertório, o seu discurso é mais extenso e apresenta, por vezes, fala ininteligível, com pausas e hesitações (‘o...o...o...avião’; ‘fo...foi...foi’; ‘uma vez eu tava no...na...no’; ‘porque...ele...ele...eu...fui...’). Segundo Scliar-Cabral e Araldi (2001), ocorrem muitas hesitações, porque a criança não tem o item lexical de que precisa prontamente disponível, ou porque não domina os gestos fono-articulatórios para executá-los. Nesse viés, Othero (2005) aponta que os desvios fonológicos revelam as estratégias de produção de som na língua materna.

Constatamos, ainda, ocorrência do fenômeno de *code-switching* (mudança de código), quando Teo enuncia “*miss*, TA.b, vou levar tu pro...”; o qual surge quando indivíduos bilíngues, que falam as mesmas línguas, interagem em modo linguístico bilíngue e aceitam uma mistura de línguas, a partir da entrada de outra língua na interação, segundo Grosjean (2022). Nesse caso, ao enunciar em inglês “*miss...*” e logo mudar seu discurso para o português “vou levar tu pro...”, caracteriza o fenômeno.

Finalmente, recrutamos postulados de Santos *et al.* (2017) sobre as múltiplas formas de linguagens utilizadas, em contextos sócio interativos de atenção conjunta, por crianças (2-3 anos de idade), que frequentam instituições de educação infantil. As referidas autoras propõem a identificação e o reconhecimento das significações, possíveis e múltiplas interpretações das crianças ao usar as linguagens, na interação com o outro- criança ou adulto, havendo alavancagem e estímulo da fala, não apenas pelo uso de outras modalidades linguísticas, mas também pelo importante papel do ‘outro’ no fomento ao uso dessas linguagens, nessa fase precoce do desenvolvimento.

Ao longo do período da coleta observamos que houve mudanças qualitativas no desenvolvimento de Teo. A sua produção de gestos influenciou o seu discurso em inglês e possibilitou a emergência da produção vocal. Na configuração das cenas de atenção conjunta, verificamos produção gestuo-vocal da professora e da assistente, as quais falavam inglês durante as interações, empoderando o engajamento por parte de Teo e fomentando a sua produção gestuo-vocal. Os tipos de gestos utilizados pelos interlocutores foram, em sua maioria, emblemas [confirmar com balançar de cabeça,

chamar com a mão (L1), *high-five* (L1 e L2), *peak-a-boo* (L2), toque de punhos (L1 e L2), atenção (L1), e silêncio (L1 e L2)]; logo, ritmados (contagem 1 a 10), com função de acompanhar a cadência rítmica da fala; na sequência, os gestos dêiticos (apontar), com papel de mostrar, referir; depois, icônicos, em representação de copo, sol e avião.

Na interação, a T.b e a TA.b falam apenas inglês, contudo, Teo produz enunciados em língua portuguesa- dentro do esperado para a faixa etária. A partir das estratégias comunicativas e o apoio oferecido pelas professoras, Teo repete em inglês o discurso das interlocutoras. A produção vocal de Teo em português é fluente e ele engaja-se em narrativas coerentes ao comunicar-se; em língua inglesa, conforme já pontuado, a sua produção consiste de repetição, após modelo de produção oral das professoras, e, em um trecho, exhibe produção de holófrase (ex: “*Mr. Sun*”– referindo-se à música para a T.b cantar, ao mesmo tempo em que usa gesto icônico, emaranhando as mãos em representação ao sol). Teo tem facilidade na pronúncia dos sons da língua inglesa (aqueles destacados nas cenas).

Elencamos, abaixo, os gráficos 12 e 12A, que representam os gestos do participante Teo e da T.b, respectivamente, na situação 12, como segue:

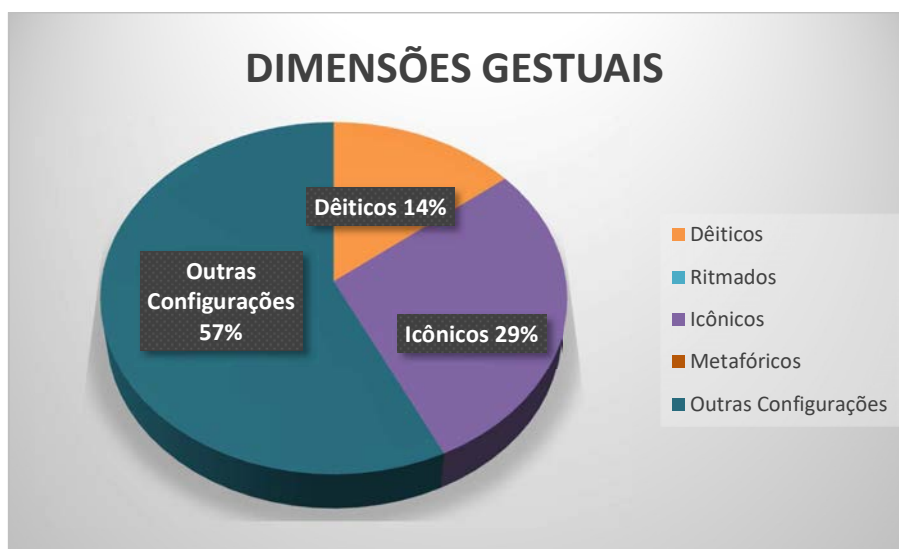


Gráfico 12: Dimensões gestuais do participante Teo
Fonte: A autora

O gráfico 12 ilustra produção gestual de Teo composta, em sua maioria, por emblemas (4 ocorrências)- afirmação; e chamar- com a mão abrindo e fechando em direção a um colega; seguidos de 2 gestos icônicos- em representação do sol, com as mãos fechadas e juntas; e em representação de um avião, com uma mão aberta

ao alto, em movimento descendente; bem como, 1 gesto dêitico, ao projetar o queixo para a frente, referindo-se à sua interlocutora (T.b).



Gráfico 12A: Dimensões gestuais da T.b
Fonte: A autora

O gráfico 12A ilustra produção gestual da T.b composta de 1 gesto dêitico, ao apontar para a figura de um avião no livro e mostrá-la aos alunos.

Elencamos, os gráficos B e B.1, os quais representam os gestos do participante Teo e da TA.b e T.b, respectivamente, nas situações de 9 a 12, como segue:



Gráfico B: Ocorrências gestuais do participante Teo
Fonte: A autora

No gráfico B, há maior produção de emblemas (sob a categoria 'Outras

Configurações), seguidos de dêiticos, icônicos e ritmados, em ordem decrescente.



Gráfico B.1: Ocorrências gestuais da TA.b e T.b
Fonte: A autora

No gráfico B.1 'Ocorrências gestuais da TA.b e T.b', há produção equilibrada de gestos dêiticos; emblemas e 1 mescla- dêiticos+ritmados ('Outras Configurações').

À continuação, exibimos a tabela 4 que representa a compilação das produções vocais de Teo em L1 e L2, nas situações de 9 a 12.

Produções vocais em L1 e L2

SITUAÇÕES	9	10	11	12
Produção vocal em L1	eu tô fazendo... ô...	dela; dela?; tu segura; mamãe; menina; vai fazer comida; soltar pipa; estender roupa; é; tem que fritar ovo; porque a gente pode lavar panela; e o copo pra gente beber; deixar aqui; minha mão	-	o..o..o..avião; e eu caí (2x); fo...foi...foi uma vez; eu tava no...na...no; porque ele...ele...eu fui no pequeno, porque ele é de adulto; eu fui...eu fui no túnel porque...porque eu fiquei com medo; vou levar tu pro Veneza tu papai (Veneza Water Park); tu também, X (nome do colega)
Produção vocal em L2	one; two; three; four; five; six; seven; eight; nine; ten; miss (2x) TA.b; <u>dubob</u> (2x); miss TA.b; miss T.b; peak-a-boo	-	no, thank you	miss (2x); miss T.b; miss TA.b; Mr. Sun (2x)

Tabela 4: produções vocais do participante Teo
Fonte: a autora

Na tabela 4, a produção vocal de Teo em L1 é formada por- holófrases (menina; mamãe; dela; dela?; avião; é); vocativos (*miss*; *miss T.b*; *miss TA.b*); e blocos de enunciado [minha mão; tu segura; vai fazer comida; soltar pipa; estender roupa; tem que fritar ovo; porque a gente pode lavar panela; e o copo pra gente beber; deixar aqui; e eu cá; fo...foi...foi uma vez; eu tava no...na...no; porque ele...ele...eu fui no pequeno, porque ele é de adulto; eu fui...eu fui no túnel porque...porque eu fiquei com medo; vou levar tu pro Veneza tu papai (*'Veneza Water Park'*); tu também, X (nome do colega)]. Em L2, a produção foi composta de- (numerais- *one*; *two*; *three*; *four*; *five*; *six*; *seven*; *eight*; *nine*; *ten*); marcador do discurso (ô)]; vocativo (*miss*); holófrase (*Mr. Sun*); e bloco de enunciado (*no*, *thank you*).

À continuação, exibimos a tabela 4A que representa uma seleção de todas as ocorrências de atenção conjunta nas interações entre Teo e seus parceiros interativos, nas situações de 9 a 12.

Ocorrências de cenas de atenção conjunta bilíngue

Situações	Foco atencional	Ação	Pessoa/ Figura em livro	Objeto/	Ideia/evento
9		a) brincar de <i>peak-a-boo</i> -2;	a) TA.b- 1 b) colega- 1	-	-
10		-	a) figura de mulher- 6	a) livro- 2	-
11		-	-	a) garrafa- 1 b) mesa- 1;	-
12		a) cantar a música do ' <i>Mr. Sun</i> '- 1	a) TA.b- 1	-	-
	SOMA	3	9	4	-
	TOTAL				
					16

Tabela 4A: Ocorrências de atenção conjunta bilíngue nas interações do participante Teo
Fonte: a autora

A tabela 4A faz alusão às ocorrências de atenção conjunta bilíngue e às respectivas variações de foco atencional, em redor dos quais as referidas cenas se configuram, albergando as interações do participante Teo, nas situações de 9 a 12. Nesse caso, houve 16 ocorrências de atenção conjunta bilíngue, com foco de atenção em ações (brincar de *peak-a-boo*; cantar a música do '*Mr. Sun*'); pessoas ou figuras em livro (colega; TA.b; figura de mulher); e objetos (livro; garrafa; mesa).

Ao constataremos os dados obtidos a partir dos gráficos (B e B.1 ‘Ocorrências gestuais do participante Teo e da T.b e TA.b’, respectivamente); da tabela 4 (‘Produções vocais do participante Teo em L1 e L2’); e da tabela 4A (‘Ocorrências de atenção conjunta bilíngue nas interações do participante Teo’), observamos que as cenas de atenção conjunta bilíngue (situações 9 a 12), favoreceram e privilegiaram a aquisição multimodal de L2, posto que a produção vocal de Teo, com holófrases e blocos de enunciado, ganhou vitalidade e desenvoltura, baseando-se nessas circunstâncias interativas.

Percebemos que a TA.b e a T.b apoiaram-se nas cenas de atenção conjunta bilíngue para eliciar e revisar vocabulário em L2, com produção gestual associada, ao questionar, reformular, reafirmar, modelar enunciados, parafrasear, negociando sentidos, como parte de um processo semântico, no qual se deu a expansão e enriquecimento do repertório linguístico e gestual de Teo em L2. Ainda, a T.b utilizou estratégias comunicativas multimodais para fazer-se compreender e obter enunciados por parte de Teo; fomentou sua produção vocal em L2, acolheu seus enunciados, elogiou, agradeceu, engajou-se nas cenas, orientou, e escutou com empatia os enunciados de Teo, cedendo-lhe espaço na interação, insistindo em manter seu foco atencional nas interações.

Na análise das cenas interativas, consideraram-se as categorias temáticas de produção gestuo-vocal de Teo (L1 e L2), e TA.b e T.b (L2), na constituição das interações; as funções gestuais e suas relações com a L1 e L2 (Teo), e L2 (TA.b e T.b); bem como os tipos de gestos e produção de holófrases e blocos de enunciado em L1 e L2 (Teo), visando responder aos objetivos da pesquisa.

Seguimos com a apresentação e análise dos dados da turma *Early Toddler*.

4.13 Situação 13

Data da coleta: 02 de outubro de 2023, no turno da tarde.

Idade da criança: 1 ano e 10 meses.

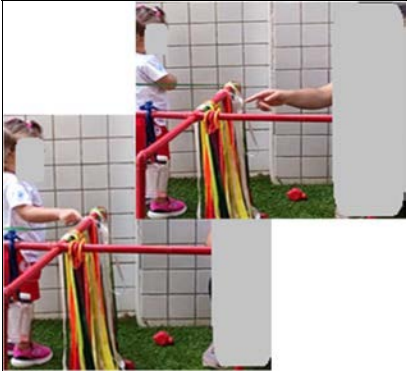
Contexto: atividade em estação de aprendizagem sensorial.

Foco atencional: laços coloridos.

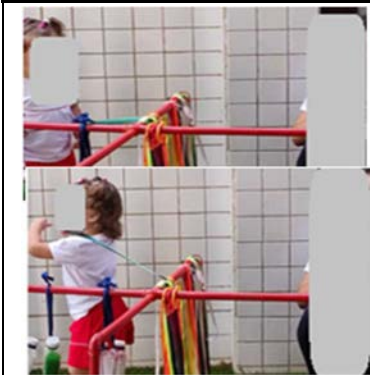
Observamos, atividade na área externa da sala. Nas cenas, Luana brinca com laços amarrados em uma estrutura de canos, que compõe o brinquedo da estação, e interage com a TA.a. No final das sequências, Luana interage com a Aux.a.

A situação 13 é representada no Quadro 13, como segue:

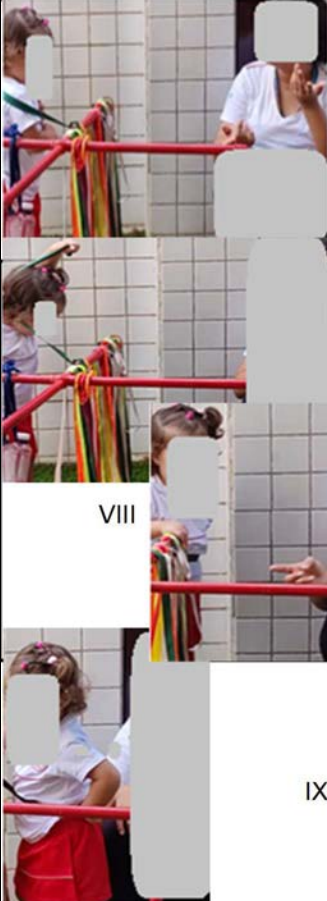
Quadro 13- Análise da participante Luana, assistente (TA.a) e auxiliar (Aux.a)

Situação 13- Imagens da cena 1	↓	Plano gestual	Plano vocal	Plano do olhar
	I	Sequência I Luana puxa um laço verde TA.a aponta para os laços (gesto dêitico)	Sequência I TA.a pergunta “ <i>Luana, where’s the pink ribbon?</i> ”	Sequência I Luana olha para o laço verde TA.a olha para Luana
	II	Sequência II Luana solta o laço verde; Luana toca em um laço amarrado na estrutura da estação (gesto dêitico)	Sequência II Luana responde “ essa ”	Sequência II TA.a olha para os laços Luana olha para os laços (atenção conjunta)
	III	Sequência III TA.a estica o braço com a mão direita aberta Luana continua tocando no laço	Sequência III TA.a indaga “ <i>which one? I don’t see it</i> ”	Sequência III TA.a e Luana olham para os laços (atenção conjunta)

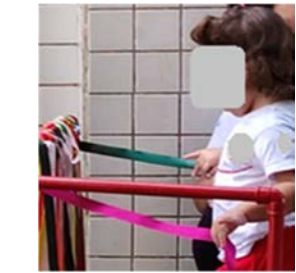
Nas sequências I e II da cena 1, situação 13 (quadro 13), Luana usa gesto dêitico, ao tocar em um laço, e dizer “essa”, em resposta a pergunta da TA.a “*Luana, where’s the pink ribbon?*”. A TA.a produz gesto dêitico ao apontar para os laços. Na sequência III, Luana continua tocando no laço.

Situação 13- Imagens da cena 2	↓	Plano gestual	Plano vocal	Plano do olhar
	IV	Sequência IV Luana puxa o laço verde (gesto dêitico)	Sequência IV Luana diz “ one ”	Sequência IV Luana olha para a TA.a TA.a olha para Luana
	V	Sequência V Luana gira o corpo com o laço na mão direita	Sequência V ////////	Sequência V TA.a olha para Luana

Na cena 2 da situação 13 (quadro 13), Luana produz gesto dêitico, ao puxar um laço verde, enunciando “one”.

Situação 13- Imagens da cena 3 ↓		Plano gestual	Plano vocal	Plano do olhar
	VI	<u>Sequência VI</u> Luana se vira para a TA.a, com o laço verde na mão; TA.a de braços abertos, mãos abertas-palmas para cima, questiona(emblema)	<u>Sequência VI</u> ////////// TA.a insiste “ <i>where is...the pink one?</i> ”	<u>Sequência VI</u> Luana olha para os laços, logo para a TA.a TA.a olha para Luana
	VII	<u>Sequência VII</u> Luana brinca com o laço verde, esticando-o com a mão esquerda	<u>Sequência VII</u> Luana diz “ one ”	<u>Sequência VII</u> TA.a olha para Luana Luana olha para o laço
	VIII	<u>Sequência VIII</u> TA.a aponta para os laços com o indicador direito (gesto dêitico)	<u>Sequência VIII</u> TA.a afirma “ <i>that’s the green one...and...the pink?</i> ”	<u>Sequência VIII</u> TA.a olha para Luana Luana e TA.a olham para os laços (atenção conjunta)
	IX	<u>Sequência IX</u> Sem soltar o laço verde, Luana se dirige ao outro lado do brinquedo	<u>Sequência IX</u> //////////	<u>Sequência IX</u> Luana mantém o olhar nos laços

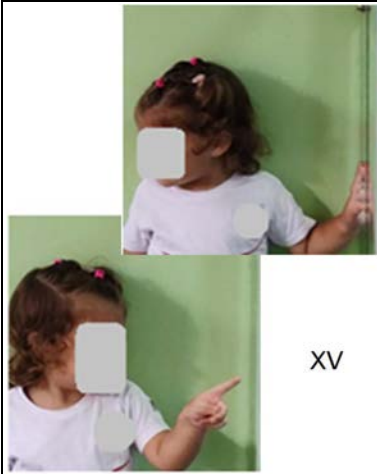
Na sequência VI da cena 3, situação 13 (quadro 13), TA.a produz emblema, ao questionar Luana sobre o laço rosa “*where is...the pink one?*”, com os braços abertos e mãos com palmas abertas para cima, em movimento. Nas sequências VII e VIII da cena 4, situação 13 (quadro 13), TA.a produz gesto dêitico, ao apontar para os laços, enunciando *that’s the green one...and...the pink?*. Na sequência IX, Luana segura o laço verde.

Situação 13- Imagens da cena 4 ↓	Plano gestual	Plano vocal	Plano do olhar
	<u>Sequência X</u> Ainda segurando o laço verde com a mão direita, Luana pega o laço rosa, com a mão esquerda <u>Sequência XI</u> Luana puxa ambos os laços, esticando-os	<u>Sequência X</u> //////// <u>Sequência XI</u> ////////	<u>Sequência X</u> Luana olha para os dois laços <u>Sequência XI</u> Luana olha para os laços
	<u>Sequência VII</u> TA.a sorri; percebe que Luana entendeu o seu discurso e identificou o laço rosa Luana segura os laços. Luana 'mostra' o laço rosa à TA.a (gesto dêitico) Luana solta o laço verde	<u>Sequência VII</u> //////// Luana exclama "ó, o oda", ao tentar produzir 'rosa'	<u>Sequência VII</u> TA.a olha para Luana e para os laços Luana e TA.a olham para os laços (atenção conjunta)

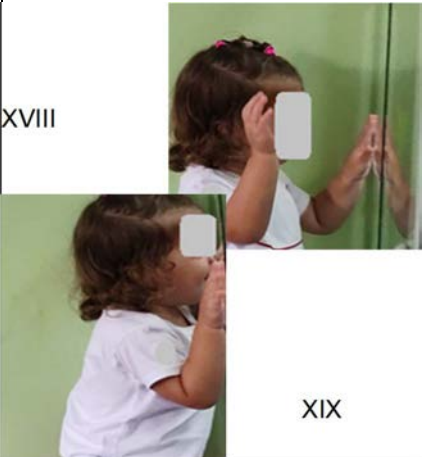
Nas sequências X e XI da cena 4, situação 13 (quadro 13), Luana puxa o laço verde e o laço rosa. Na sequência XII, Luana produz gesto dêitico- segura o laço rosa e mostra-o à TA.a, ao enunciar "ó, o oda", tentando produzir (olha/ó, o rosa).

Situação 13- Imagens da cena 6 ↓	Plano gestual	Plano vocal	Plano do olhar
 X	<u>Sequência X</u> Luana gira o corpo na direção oposta ao menino	<u>Sequência X</u> Luana diz “minha”	<u>Sequência X</u>
 XI XII	<u>Sequência XI</u> Luana sai da estação e caminha em direção à sala, a qual estava sendo organizada pela Aux.a <u>Sequência XII</u> Luana gira o corpo em direção à TA.a	<u>Sequência XI</u> TA.a exclama “no, Lulu, don’t go there, ok?” <u>Sequência XII</u> //////////	<u>Sequência XI</u> TA.a olha para Luana <u>Sequência XII</u> Luana olha para a TA.a

Na sequência X da cena 6, situação 13 (quadro 13), Luana brinca com o laço rosa. Nas sequências XI e XII, TA.a dá instruções a Luana.

Situação 13- Imagens da cena 8 ↓	Plano gestual	Plano vocal	Plano do olhar
 XIV XV	<u>Sequência XIV</u> Luana sorri TA.a sorri <u>Sequência XV</u> Luana aponta com o indicador esquerdo para a sala (gesto dêitico)	<u>Sequência XIV</u> TA.a diz “Luana...” TA.a pergunta “what are you doing?” <u>Sequência XV</u> //////////	<u>Sequência XIV</u> TA.a olha para Luana Luana olha, imediatamente, para a TA.a <u>Sequência XV</u> Luana olha para a Aux.a TA.a olha para a Aux. a e, logo, para Luana

Na cena 8 da situação 13 (quadro 13), Luana aponta para a sala, produzindo gesto dêitico, em resposta gestual ao questionamento da TA.a “what are you doing?”.

Situação 13- Imagens da cena 9 ↓		Plano gestual	Plano vocal	Plano do olhar
	XVI	<u>Sequência XVI</u> Luana se aproxima do vidro	<u>Sequência XVI</u> TA.a diz “I see”	<u>Sequência XVI</u> Luana olha para a Aux.a que está dentro da sala
	XVII	<u>Sequência XVII</u> Luana coloca o braço esquerdo esticado no vidro Aux.a sorri Luana sorri	<u>Sequência XVII</u> // // // // //	<u>Sequência XVII</u> Luana olha para a Aux.a Aux.a olha para Luana
	XVIII	<u>Sequência XVIII</u> Com o braço esquerdo no vidro, levanta o braço direito, em direção ao vidro	<u>Sequência XVIII</u> TA.a pergunta “ <i>what is miss Aux.a, doing?</i> ” Luana diz “quero ver ela”	<u>Sequência XVIII</u> Aux.a olha para Luana Luana e TA.a olham para a Aux.a (atenção conjunta)
	XIX	<u>Sequência XIX</u> Luana encosta os braços no vidro e ri	<u>Sequência XIX</u> // // // // //	<u>Sequência XIX</u> Luana olha para a Aux.a

Nas sequências XVI e XVII da cena 14, situação 13 (quadro 13), Luana olha para dentro da sala e troca olhares com a Aux.a. Nas sequências XVIII e XIX, Luana continua olhando para dentro da sala pelo vidro e enuncia “quero ver ela”, em resposta à pergunta da TA.a sobre o que a Aux.a estava fazendo “*what is miss Aux.a doing?*”.

Em resumo, nas sequências ilustradas no quadro 13, contemplamos atividade em estação de aprendizagem sensorial, na qual a participante Luana interage com a TA.a e com a aux.a. A produção linguística multimodal de Luana inclui gestos dêiticos, troca de olhares, além de estratégias linguísticas, como, por exemplo, marcadores do discurso (‘ó’) para chamar a atenção da TA.a, quem, por sua vez, produz gestos dêiticos e emblema. As cenas de atenção conjunta são iniciadas pela TA.b e, também por Luana.

A fim de articular nossos achados com a perspectiva teórica norteadora, elencamos Cavalcante (2009), ao eliciar a participação de bebês e crianças em interações multimodais desde a mais tenra idade, indicando que os elementos multimodais contribuem para o engajamento nas interações. Igualmente, a elucidação de manifestações interativas por Rodrigues-Leite *et al.* (2013), por meio do olhar, dos gestos e das holófrases, as quais auxiliam o processo de consolidação da produção gestual.

Na situação ilustrada, Luana faz uso de holófrase em L2 ‘one’, ao ser questionada pela TA.a ‘*where is the pink one?*’. Aqui há algumas possibilidades de interpretação; podemos dizer, por exemplo, que a porção do enunciado ‘one’ da TA.b foi a parte do discurso que lhe chamou a atenção e por isso ela o tenha repetido, ou, talvez, Luana tenha entendido que a TA.a, ao questioná-la, tenha se referido ao laço verde, ou, ainda, a palavra ‘one’ ficou ressoando e ela a repetiu; talvez ‘one’ já seja uma palavra familiar e por isso ela a tenha produzido; também, Luana pode ter usado essa holófrase ‘one’, com o intuito de dizer ‘eu tenho aqui o laço verde’ = ‘one’ (‘green one’). Nesse trecho da cena, a TA.a pergunta onde está o laço rosa, como referido acima, e Luana puxa o laço verde, em gesto dêitico que complementou o enunciado “one”, com ocorrência de holófrase.

De fato, as possibilidades são amplas, mas podemos observar mais adiante nas cenas, que Luana sabe que ‘pink’ em inglês é ‘rosa’ em português, pela produção desviante ‘oda’. Nesse caso, pode não ter escutado esse termo (rosa) na pergunta da TA.a, etc. Nesse contexto, o maior valor reside no fato de Luana usar estratégias comunicativas multimodais na interação, mobilizando recursos dentro de suas possibilidades e capacidades linguísticas.

Para fins de estabelecer um diálogo dos dados encontrados, trazemos os resultados de Todisco *et al.* (2021), ao destacar que crianças comunicam-se via fala, gestos e olhar, sendo a comunicação gestual dêitica precedida e acompanhada de atenção compartilhada sobre um objeto. Nessa seara, Melo (2015) alude à ‘atenção conjunta redirecionada’ e a ‘atenção conjunta coletiva/colaborativa’, havendo, nesta última, a cooperação da criança com relação à manutenção de um compartilhamento de atenção triádica composta de um ou dois adultos e de uma criança e/ou de seus pares. A ocorrência da cena de atenção conjunta redirecionada foi observada no momento em que Luana, ainda em interação com a TA.a, olha para a Aux.a que está dentro da sala e volta o olhar para a TA.a, sorrindo e apontando (gesto dêitico) para a

Aux.a. No caso da atenção conjunta, participam, em colaboração, a TA.a, a Aux.a e Luana, quem coopera com a manutenção do funcionamento da cena interativa.

A seguir, elencamos, os gráficos 13 e 13A, referentes à produção gestual da participante Luana e da TA.a, respectivamente, na situação 13, como segue:



Gráfico 13: Dimensões gestuais da participante Luana
Fonte: A autora

O gráfico 13 ilustra produção gestual de Luana composta 100% de gestos dêiticos- de apontar, tocar e segurar para mostrar, com 4 ocorrências.

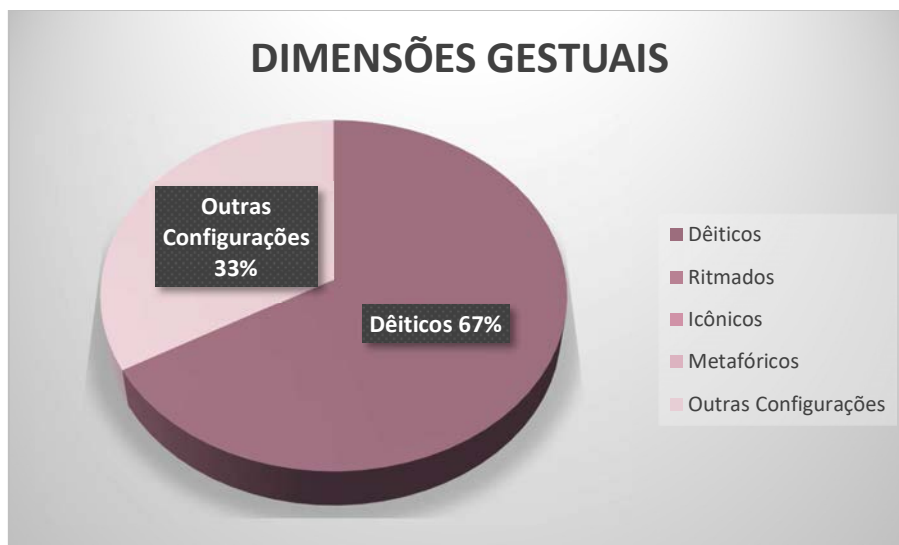


Gráfico 13A: Dimensões gestuais da TA.a
Fonte: A autora

O gráfico 13A ilustra produção gestual da T.A. composta, em sua maioria, de gestos dêiticos (2 ocorrências)- de apontar para mostrar; seguidos de emblema (1 ocorrência)- ao questionar com as mãos em palma e os braços abertos.

4.14 Situação 14

Data da coleta: 17 de outubro de 2023, no turno da tarde.

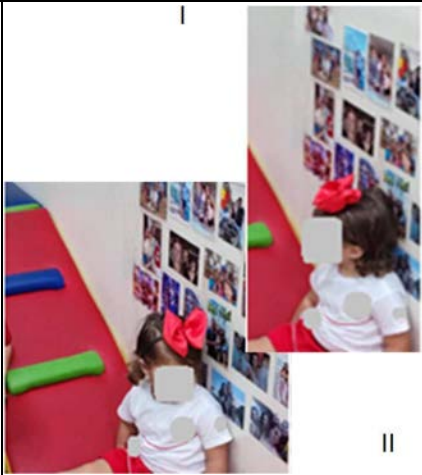
Idade da criança: 1 ano e 10 meses.

Contexto: Luana e a T.a compartilham atenção em direção a um painel de fotos e bolinhas coloridas de plástico.

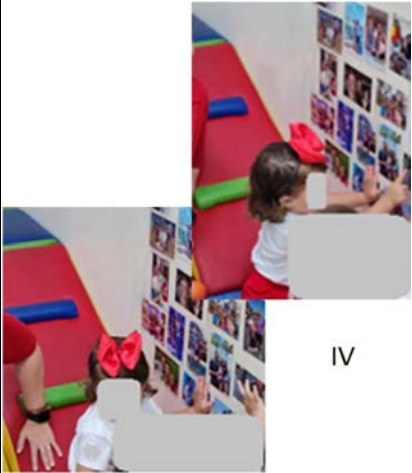
Foco atencional: fotos da família e bolinhas coloridas.

Ilustramos a situação 14, no Quadro 14, a seguir:

Quadro 14- Análise da participante Luana com a professora (T.a)

Situação 14- Imagens da cena 1 ↓	Plano gestual	Plano vocal	Plano do olhar
	<u>Sequência I</u> Luana está sentada próximo ao painel de fotos	<u>Sequência I</u> T.a indaga “ <i>and...where is Luana’s mom? where is your mom?</i> ”	<u>Sequência I</u> T.a e Luana se olham, (olhar mútuo entre os parceiros interativos)
	<u>Sequência II</u> Luana, imediatamente, abre um sorriso e gira o torso em direção ao painel de fotos	<u>Sequência II</u> ////////	<u>Sequência II</u>

Na cena 1 da situação 14 (quadro 14), a T.a pergunta a Luana onde está sua mãe no painel de fotos “*and...where is Luana’s mom? where is your mom?*” Luana compreende o questionamento da T.a em inglês e, imediatamente, gira o corpo em direção ao painel de fotos.

Situação 14- Imagens da cena 2 ↓	Plano gestual	Plano vocal	Plano do olhar
	<u>Sequência III</u> III Luana aponta para a imagem de sua mãe (gesto dêitico)	<u>Sequência III</u> T.a repete a pergunta “ <i>where is your mom?</i> ”	<u>Sequência III</u> T.a olha para Luana e o painel Luana olha para a foto de sua família no painel (atenção conjunta)
	<u>Sequência IV</u> Um coleguinha aponta também Luana gira o corpo em direção à T.a	<u>Sequência IV</u> T.a exclama “ <i>ow, that’s right!</i> ”	<u>Sequência IV</u>

Na cena 2 da situação 14 (quadro 14), a T.a reformula a pergunta “*where is your mom?*”; Luana aponta para a imagem de sua mãe, produzindo gesto dêitico, em resposta gestual à pergunta da T.a. Nota-se que a criança entende o enunciado vocal na língua inglesa e responde com o gesto dêitico.

Situação 14- Imagens da cena 3 ↓	Plano gestual	Plano vocal	Plano do olhar
	<u>Sequência V</u> V // // // // // <u>Sequência VI</u> Luana olha para o painel Luana aponta com a mão esquerda, tocando na imagem do pai na foto (gesto dêitico), em resposta gestual T.a sorri	<u>Sequência V</u> T.a pergunta “ <i>and where is daddy?</i> ” T.a - “ <i>where is Luana’s daddy?</i> ” <u>Sequência VI</u> T.a comenta “ <i>I see daddy</i> ”	<u>Sequência V</u> <u>Sequência VI</u> Luana e T.a olham para a foto no painel (atenção conjunta)

Na cena 3 da situação 14 (quadro 14), Luana aponta para a imagem de seu pai, produzindo gesto dêitico, em resposta gestual à pergunta da T.a “*and where is daddy?*”... “*where is Luana’s daddy?*”.

Situação 14- Imagens da cena 4 ↓	Plano gestual	Plano vocal	Plano do olhar
 VII VIII	<u>Sequência VII</u> Luana olha para a T.a e sorri, com a mão ainda na foto <u>Sequência VIII</u> T.a aponta com o braço esquerdo para a foto (gesto dêitico)	<u>Sequência VII</u> /////// <u>Sequência VIII</u> T.a pergunta “and...who is this baby?”	<u>Sequência VII</u> Luana e T.a se olham <u>Sequência VIII</u> T.a olha para o painel de fotos
 IX X	<u>Sequência IX</u> Luana toca na foto <u>Sequência X</u> Luana baixa o braço Luana faz expressão de surpresa	<u>Sequência IX</u> O colega diz “Luana” T.a confirma “Luana” <u>Sequência X</u> ///////	<u>Sequência IX</u> Luana olha para a foto (atenção conjunta) T.a olha para o aluno T.a olha para a foto <u>Sequência X</u> T.a e Luana olham para a foto (atenção conjunta)
 XI XII	<u>Sequência XI</u> Luana aponta para a foto, com a mão esquerda e braço esquerdo estendido (gesto dêitico) <u>Sequência XII</u>	<u>Sequência XI</u> /////// Luana diz “bebê” <u>Sequência XII</u> T.a diz “bebê...baby...ahhh it's your brother” Luana diz “bebê”	<u>Sequência XI</u> Luana olha para a T.a T.a olha para Luana <u>Sequência XII</u> T.a olha para Luana

Nas sequências VII e VIII, cena 4 da situação 14 (quadro 14), T.a produz gesto dêitico, ao apontar para a foto e perguntar quem é o bebê “and...who is this baby?”. Nas sequências IX e X, Luana toca na foto e troca olhares com a T.a. Nas sequências XI e XII, Luana aponta para a foto, produzindo gesto dêitico, ao enunciar “bebê”.

T.a valida o enunciado, em língua portuguesa, de Luana, ao enunciar “bebê...”, e complementa com a tradução em inglês “...*baby*...”, dando ela mesma a resposta sobre quem é o bebê “...*ahhhh, it’s your brother*”.

Situação 14- Imagens da cena 5 ↓	Plano gestual	Plano vocal	Plano do olhar
 XIII XIV	<u>Sequência XIII</u> Sequência XIV Luana aponta com a mão esquerda, e o braço esquerdo esticado (gesto dêitico)	<u>Sequência XIII</u> T.a indaga “X, <i>where is your family?</i>” <u>Sequência XIV</u> Luana diz “aqui”	<u>Sequência XIII</u> T.a olha para outro aluno que também está na cena Luana olha para o painel de fotos <u>Sequência XIV</u> Luana e T.a olham para a foto da família do outro aluno (atenção conjunta)
 XV XVI	<u>Sequência XV</u> Luana segue apontando com a mão esquerda, e o braço esquerdo esticado <u>Sequência XVI</u> Luana continua apontando para a foto	<u>Sequência XV</u> T.a exclama “<i>oh...you know!</i>” <u>Sequência XVI</u> T.a diz “<i>very good!</i>”	<u>Sequência XV</u> Luana olha para a T.a (olhar de checagem), buscando aprovação, confirmação <u>Sequência XVI</u> Luana volta o olhar para o painel T.a olha para o painel (atenção conjunta)

Nas sequências XIII e XIV, cena 5, situação 14 (quadro 14), Luana aponta para a foto da família de um colega, produzindo gesto dêitico, ao enunciar “aqui”, em resposta à pergunta da T.a feita ao referido colega. Nas sequências XV e XVI, Luana continua apontando para a imagem da família do colega, produzindo gesto dêitico, mostrando a T.a a foto. T.a enuncia “*oh...you know!*”, ao perceber que ela entendeu a pergunta em inglês e apontou para a foto de sua família; e elogia-a “*very good*” pelo cumprimento da tarefa com êxito.

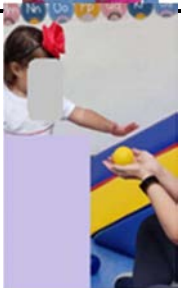
Situação 14- Imagens da cena 6 ↓	Plano gestual	Plano vocal	Plano do olhar
 XVII XVIII	<u>Sequência XVII</u> T.a estende o braço esquerdo e aponta para o painel (gesto dêitico) <u>Sequência XVIII</u> Luana faz força para subir de costas a rampinha do brinquedo acolchoado, onde está sentada	<u>Sequência XVII</u> T.a indaga “<i>who’s this?</i>” <u>Sequência XVIII</u> Luana responde “pai”, referindo-se ao pai do coleguinha (X)	<u>Sequência XVII</u> T.a e Luana olham para o painel (atenção conjunta) <u>Sequência XVIII</u> Luana olha para baixo
 XIX XX	<u>Sequência XIX</u> <u>Sequência XX</u> T.a abre a mão, questionando (emblema) Luana aponta e mostra no painel a imagem da mãe do colega (gesto dêitico) Luana sobe a rampa	<u>Sequência XIX</u> T.a reformula em inglês “<i>daddy</i>” <u>Sequência XX</u> T.a pergunta “<i>and...where is mommy?... X’s mommy?</i>”	<u>Sequência XIX</u> Luana olha para a T.a <u>Sequência XX</u> T.a olha para o painel Luana olha para o painel (atenção conjunta)

Nas sequências XVII e XVIII, cena 9, situação 14 (quadro 14), T.a aponta para o painel de fotos, em produção de gesto dêitico, e indaga “*who’s this?*”. Nas sequências XIX e XX, T.a abre a mão, questionando, em produção de emblema; olha para Luana e indaga “*and...where is mommy?... X’s mommy?*”, referindo-se à mãe do colega. Em resposta gestual, Luana produz gesto dêitico, ao apontar para a imagem da mãe do colega (X) no painel.

Luana olha para o chão a fim de procurar a bolinha vermelha, em resposta ao questionamento da T.a “*can you find a red ball?*”. Nas sequências XXIII e XXIV, Luana pega a bolinha vermelha, em resposta à solicitação da T.a. Nas sequências XXV e XXVI, Luana produz gesto dêitico, ao entregar a bolinha vermelha para a T.a, dizendo “tá aqui”.

Situação 14- Imagens da cena 8 ↓		Plano gestual	Plano vocal	Plano do olhar
	XXVII	<u>Sequência XXVII</u> T.a recebe a bolinha, segurando-a com as duas mãos	<u>Sequência XXVII</u> T.a diz “ <i>thank you...I have a red ball...thank you!</i> ”	<u>Sequência XXVII</u> T.a e Luana se olham
		<u>Sequência XXVIII</u>	<u>Sequência XXVIII</u> T.a diz “ <i>and...now...you are going to look for a yellow ball</i> ”	<u>Sequência XXVIII</u> T.a e Luana se olham, em exibição de olhar mútuo
	XXIX	<u>Sequência XXIX</u> Luana gira o corpo para a esquerda, ao ouvir a instrução da T.a	<u>Sequência XXIX</u> //////////	<u>Sequência XXIX</u> Luana olha para o chão, onde estão as bolinhas
		<u>Sequência XXX</u> Luana se abaixa e pega uma bolinha amarela	<u>Sequência XXX</u> T.a repete “ <i>yellow</i> ”	<u>Sequência XXX</u> T.a e Luana olham para a bolinha amarela (atenção conjunta)

Nas sequências XXVIII e XXIX, cena 18, situação 14 (quadro 14), T.a recebe a bolinha vermelha, agradece e diz que agora ela deve procurar uma bolinha amarela. Nas sequências XXIX e XXX, T.a enuncia “*yellow*” e Luana abaixa-se para pegar uma bolinha amarela, demonstrando que entendeu o comando em inglês da T.a.

Situação 14- Imagens da cena 9 ↓		Plano gestual	Plano vocal	Plano do olhar
   XXXIII	XXXI	<u>Sequência XXXI</u> Luana anda até à T.a para entregar-lhe a bolinha amarela, com um sorriso no rosto	<u>Sequência XXXI</u> T.a diz “ <i>I don’t see yellow</i> ”	<u>Sequência XXXI</u> T.a e Luana se olham
	XXXII	<u>Sequência XXXII</u> Luana entrega a bolinha à T.a <u>Sequência XXXIII</u>	<u>Sequência XXXII</u> T.a diz “ <i>you found it!</i> ” <u>Sequência XXXIII</u> T.a exclama “ <i>thank you!</i> ”	<u>Sequência XXXII</u> Luana e T.a se olham e olham para a bolinha amarela (atenção conjunta) <u>Sequência XXXIII</u> Luana e T.a se olham

Na sequência XXXI, cena 9, situação 14 (quadro 14), Luana olha para a T.a e caminha até ela com a bolinha em mãos. Nas sequências XXXII e XXXIII, Luana entrega a bolinha a T.a.

Situação 14- Imagens da cena 10 ↓		Plano gestual	Plano vocal	Plano do olhar
  XXXV	XXXIV	<u>Sequência XXXIV</u> Luana pega outra bolinha e mostra-a à T.a (gesto dêitico)	<u>Sequência XXXIV</u> T.a indaga “ <i>can you find a blue one? that’s green</i> ”	<u>Sequência XXXIV</u> Luana olha para a T.a (olhar de verificação) T.a olha para Luana
	XXXV	<u>Sequência XXXV</u> Luana vai, pega a bolinha azul e se dirige à T.a com a bolinha na mão	<u>Sequência XXXV</u> T.a diz “ <i>bluuuue!</i> ”, com entusiasmo	<u>Sequência XXXV</u> Luana e T.a se olham
	XXXVI	<u>Sequência XXXVI</u> T.a abre as mãos para receber a bolinha Luana entrega a bolinha azul à T.a	<u>Sequência XXXVI</u> T.a diz “ <i>thaaaaank youuuuuu!</i> ”	<u>Sequência XXXVI</u> Luana e T.a se olham, e ambas olham para a bolinha azul (atenção conjunta)

Nas sequências XXXIV e XXXV da cena 10, situação 14 (quadro 14), Luana segura uma bolinha verde, em produção gestual dêitica, mostrando-a à T.a. Logo, pega uma bolinha azul e mostra-a à T.a, produzindo gesto dêitico, em resposta gestual à pergunta da T.a “*can you find a blue one?*”. Na sequência XXXVI, T.a abre as mãos para receber a bolinha azul e agradece.

Em essência, as cenas sequenciais da situação 14, ilustradas no quadro 14, dizem respeito à interação entre Luana e a T.a, ao compartilharem atenção conjunta em relação a um painel com as fotos das famílias dos alunos e em atividade com bolinhas coloridas de plástico. A participante Luana produz gesto dêitico, com a função de mostrar, e combina essa produção gestual com o bloco de enunciado em língua portuguesa “tá aqui”. Nesse sentido, do mesmo modo, ao enunciar “*yeah*” e, imediatamente, olhar para o chão para procurar a bolinha vermelha, em resposta à pergunta da T.a “*can you find a red ball?*”; bem como, ao enunciar “aqui” e usar apontar dêitico, em resposta à indagação da T.a sobre a família de um colega “*X, where is your family?*”, Luana produz holófrase. Segundo Barros (2012), holófrases são produções gestuo-vocais que consistem de estruturas predicativas, nas quais um dos termos é verbal e o outro gestual (olhar, o apontar dêitico, etc.) e blocos de enunciado são enunciados completos, indicando que a criança já tem capacidade de fazer pedidos, perguntas e dar respostas mais longas com significado completo, superando os enunciados holofrásticos.

Luana produz o apontar dêitico para mostrar, oferecendo resposta gestual ao questionamento da T.a sobre onde está a mãe do colega no painel de fotos “*and...where is mommy?... X’s mommy?*”. Em língua portuguesa enuncia pai, mãe, bebê, além de um enunciado completo (‘tá aqui’), como já pontuado, o que indica a sua compreensão do discurso da T.a, cujo conteúdo da mensagem, anteriormente enunciada, informa o desconhecimento do lugar onde está a bolinha de cor vermelha (“*I don’t know where the red ball is*”). Igualmente, Luana tem facilidade em seguir instruções, no contexto elucidado, e, ao executar uma tarefa/comando, olha para a T.a buscando aprovação, confirmação, com olhar de checagem.

Nesse sentido, recorremos aos apontamentos de Costa Filho (2016) sobre o olhar de checagem (verificação), em contextos interativos de atenção conjunta composicional, que consiste na ação da criança de olhar para o parceiro interativo atual (professora), em busca de sua aprovação para confirmar acerto em suas

jogadas, em ambiente virtual. No caso da situação elencada, Luana olha para a T.a, a fim de verificar se a execução da tarefa está completa e, portanto, aprovada.

Em relação às estratégias comunicativas multimodais utilizadas na interação pela T.a, percebe-se produção de gestos dêiticos de apontar e emblemas, além de elogios (*'very good'*), confirmação (*'bebê'*) e reformulações do discurso de Luana do português para o inglês (*'baby'*, *'daddy'*). Articulando-se aos achados, sugerimos resultados de pesquisa de McDonough *et al.* (2015), os quais revelaram que o falante de L2 e o olhar mútuo dos parceiros interativos, previram as respostas na língua alvo, ao inquirir se a atenção conjunta via olhar poderia prever respostas a reformulações dos falantes de L2, com destaque não só para os gestos, mas também o olhar, o qual vem a ser um elemento chave da interação e representa uma forma de vínculo que ao parceiros interativos estabelecem em circunstância de compartilhamento de atenção, na interação.

Na sequência, vemos os gráficos 14 e 14A, referentes à produção gestual da participante Luana e da T.a, respectivamente, na situação 14.



Gráfico 14: Dimensões gestuais da participante Luana
Fonte: A autora

O gráfico 14 ilustra produção gestual da participante Luana composta, em sua totalidade, de 7 gestos dêiticos- apontar com o indicador e objeto na mão para mostrar.

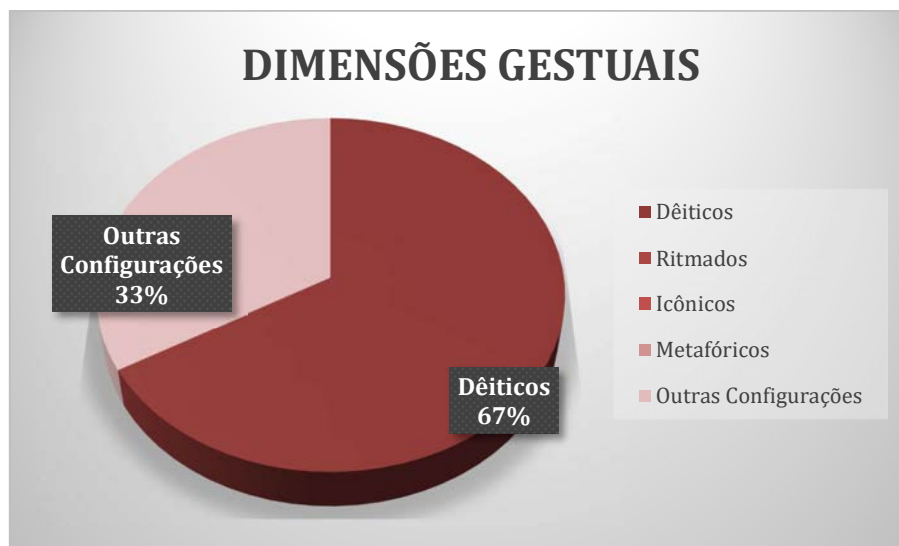


Gráfico 14A: Dimensões gestuais da T.a
Fonte: A autora

O gráfico 14A ilustra produção gestual da T.a composta de 2 gestos dêiticos- de apontar para mostrar; e, de 1 emblema, ao questionar com as mãos em palma para cima e os braços abertos.

4.15 Situação 15

Data da coleta: 23 de novembro de 2023, no turno da tarde.

Idade da criança: 1 ano e 11 meses.

Contexto: atividade em uma estação de aprendizagem sensorial.

Foco atencional: massa de modelar.

A referida situação retrata atividade, na qual Luana e a T.a interagem, enquanto brincam de criar formas com massinha de modelar e palitos de picolé coloridos, além de se engajar em brincadeira de faz de conta, simulando preparar, cortar e comer 'pizza'; assim como, fazer bolo e cantar parabéns.

Na sequência, apresentamos a situação 15, no Quadro 15.

Quadro 15- Análise da participante Luana com a professora (T.a)

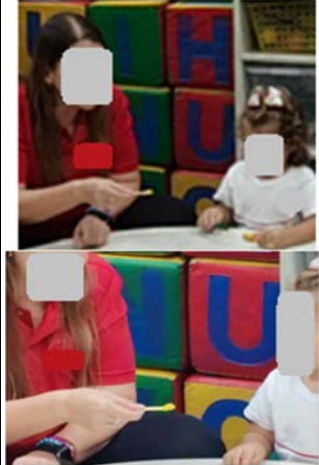
Situação 15- Imagens da cena 1 ↓	Plano gestual	Plano vocal	Plano do olhar
	<u>Sequência I</u> Luana brinca de massinha e um palito de picolé em uma mesa, na qual também está a T.a	<u>Sequência I</u> T.a indaga “ <i>can you give me a little piece, Luana?</i> ”	<u>Sequência I</u> T.a olha para Luana Luana olha para a massinha
	<u>Sequência II</u> Luana dá todo o pedaço de massa à T.a	<u>Sequência II</u> Luana diz “ sim ” T.a diz “ <i>oh, thank you</i> ”	<u>Sequência II</u> Luana olha para a T.a T.a olha para Luana

Na cena 1 da situação 15 (quadro 15), Luana interage com a T.a, ao brincarem com massa de modelar. Observa-se que T.a faz uma pergunta na língua inglesa e Luana responde verbalmente na língua portuguesa, coerentemente, em relação ao questionamento da T.a, demonstrando compreender o discurso da T.a em L2.

Situação 15- Imagens da cena 2 ↓	Plano gestual	Plano vocal	Plano do olhar
	<u>Sequência III</u> T.a mostra e dá a Luana um pedaço de massa (gesto dêitico) Luana pega-a e enfia um palito nela <u>Sequência IV</u> T.a mostra e dá o pedaço maior à Luana (dêitico) Luana fica com 2 pedaços; T.a mostra e oferece-lhe outro pedacinho de massa (dêitico) Luana indica o pedaço e pega-o (dêitico)	<u>Sequência III</u> T.a diz “ <i>here, for you</i> ” <u>Sequência IV</u> T.a diz “ <i>mommy one</i> ” T.a diz “ <i>but...I just want a small one, ok, Luana?</i> ” T.a diz “ <i>here, for you</i> ” T.a continua “ <i>baby one</i> ” T.a pergunta “ <i>do you want this one?</i> ” Luana diz “quero esse” T.a diz “ <i>give me the other one</i> ”	<u>Sequência III</u> T.a e Luana se olham; Luana olha para a massinha <u>Sequência IV</u> T.a e Luana se olham e ambas olham para os pedaços de massa (atenção conjunta)

Na cena 2 da situação 15 (quadro 15), Luana e T.a interagem, enquanto trocam entre si partes da massa de modelar. T.a mostra um pedaço de massa a Luana, e enuncia “*here for you*”; logo, nomeia o pedaço grande de “*mommy*” e o pedaço pequeno de “*baby*”, em produção de gestos dêiticos. Luana diz “quero esse”, e pega

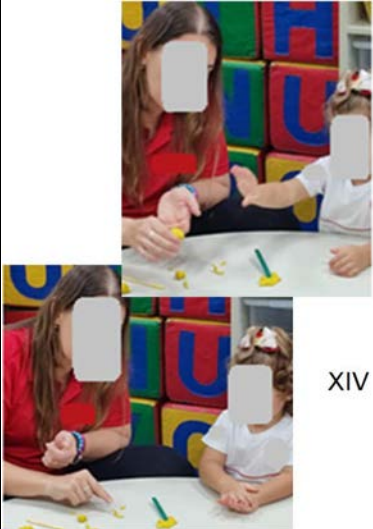
o pedaço de massa que deseja, em produção dêitica, informando a T.a a sua escolha.

Situação 15- Imagens da cena 3 ↓		Plano gestual	Plano vocal	Plano do olhar
	V	<u>Sequência V</u> Luana brinca com a massa e o palito	<u>Sequência V</u> // // // // //	<u>Sequência V</u> Luana olha para a sua massinha
	VI	<u>Sequência VI</u> T.a modela a massa em formato redondo e corta-a com um palito (gesto dêitico)	<u>Sequência VI</u> T.a diz “pizza!” T.a diz “I’m gonna cut some slices here...who likes pizza?”	<u>Sequência VI</u> Luana olha para a T.a e, logo, para o pedaço de massinha da T.a (atenção conjunta)
	VII	<u>Sequência VII</u> Luana leva o palito à boca	<u>Sequência VII</u> Luana diz “eu”	<u>Sequência VII</u> T.a e Luana olham para a “pizza” de massinha (atenção conjunta)
	VIII	<u>Sequência VIII</u> T.a coloca um pedaço de massinha em um palito e oferece para Luana	<u>Sequência VIII</u> T.a questiona “you?”	<u>Sequência VIII</u> T.a olha para Luana
	IX	<u>Sequência IX</u> Luana enrola a língua e sorri	<u>Sequência IX</u> T.a diz “for you” Luana exclama “yucky!” T.a diz “it’s yucky!”	<u>Sequência IX</u> T.a e Luana se olham
	X	<u>Sequência X</u> T.a oferece de novo à Luana o pedacinho de massinha no palito (gesto dêitico)	<u>Sequência X</u> T.a diz “we’re just pretending that we are eating, ok?” T.a continua “here for you”	<u>Sequência X</u>

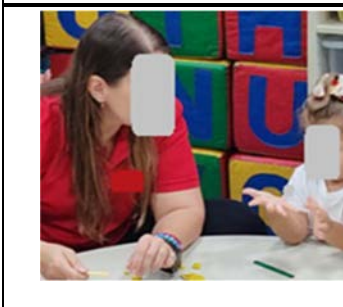
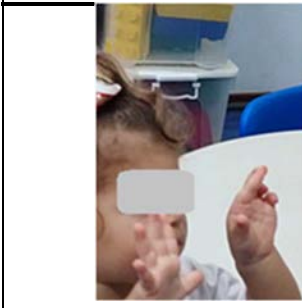
Nas sequências V e VI, cena 3, situação 15 (quadro 15), T.a faz uma pizza com a massa de modelar, em produção de gesto dêitico. Luana observa, enquanto modela sua massa. Na sequência VII da cena 4, situação 15 (quadro 15), Luana enuncia “eu”, em resposta à pergunta da T.a “*who likes pizza?*”. Nas sequências VIII e IX, Luana enuncia “*yucky!*”, em resposta à oferta da T.a de dar-lhe um pedaço de ‘pizza’ de massinha. Na sequência X, T.a explica que é só uma brincadeira de faz de conta e oferece-lhe novamente um pedaço de massa ‘pizza’, ao enunciar “*here for you*”, mostrando-lhe o pedaço de massa em um palito, em produção de gesto dêitico.

Situação 15- Imagens da cena 4 ↓		Plano gestual	Plano vocal	Plano do olhar
	XI	Sequência XI Luana mostra um pedacinho de massa à T.a, oferecendo-lhe, com a mão esquerda (gesto dêitico)	Sequência XI Luana diz “ <i>pud</i> ” (food?) ou (for you?)...	Sequência XI Luana e T.a olham para a massa (atenção conjunta)
	XII	Sequência XII T.a recebe o pedacinho de massa	Sequência XII T.a indaga “ <i>what is this, Luana?</i> ” Luana diz “ <i>a mommy ah</i> ” (a mommy one?)	Sequência XII T.a e Luana se olham e olham para a massa (atenção conjunta)

Na sequência XI, cena 4 da situação 15 (quadro 15), Luana oferece um pedacinho de massa à T.a, em produção de gesto dêitico, ao enunciar “*pud*”- que pode significar ‘*food*’ ou for ‘*you*’, pois T.a tinha falado de pizza de massinha e também enunciado “*here for you*” (cena 3, sequências VI e X). Na sequência XII, T.a recebe um pedaço de massa de Luana, e indaga (‘*what is this, Luana?*’); Luana, quem compreendeu perfeitamente a pergunta da T.a, enuncia, prontamente, em inglês “*a mommy ah*”- *a mommy one* (T.a já havia nomeado um pedaço grande de massa de ‘*mommy one*’).

Situação 15- Imagens da cena 5 ↓	Plano gestual	Plano vocal	Plano do olhar
	<u>Sequência XIII</u> T.a pega um pedacinho de massa e faz uma bolinha, mostrando-a a Luana (gesto dêitico) Luana pega na cobrinha de massa e solta-a, fazendo cara de repugnância, com a língua para fora <u>Sequência XIV</u> T.a aponta com o indicador direito para a massinha com formato de cobra (gesto dêitico)	<u>Sequência XIII</u> T.a diz “<i>and now we can make a cake and we can sing happy birthday</i>” <u>Sequência XIV</u> T.a diz “<i>it’s a snake!</i>”	<u>Sequência XIII</u> T.a e Luana olham para a massinha (atenção conjunta) <u>Sequência XIV</u> T.a e Luana olham para a cobra de massinha (atenção conjunta)
	<u>Sequência XV</u> T.a coloca um palito em cima do ‘bolo’ e bate palmas (mescla gestual: emblema+ ritmado) Luana bate palmas (mescla gestual: emblema+ ritmado)	<u>Sequência XV</u> T.a canta parabéns “<i>happy birthday to you (x1)...happy birthday, dear miss X...happy birthday to you</i>”	<u>Sequência XV</u> T.a e Luana olham para o bolo de massinha (atenção conjunta)
	<u>Sequência XVI</u> T.a produz gesto icônico com o indicador esquerdo apontando para cima em representação a uma vela	<u>Sequência XVI</u> T.a indaga “<i>it’s another candle?</i>”	<u>Sequência XVI</u> Luana e T.a se olham

Na cena 5 da situação 15 (quadro 15), T.a produz gestos dêiticos, ao mostrar uma bolinha de massa e nomeá-la bolo, e ao apontar para uma cobrinha de massa, enunciando “*it’s a snake!*”. A produção gestual dêitica da T.a induz o redirecionamento do olhar por parte de Luana ao objeto foco (massa ‘bolo/cobra’) e o seu engajamento na cena de atenção conjunta. Na sequência, a T.a discursa em inglês e Luana mantém seu foco atencional na cena, constituindo atenção conjunta. Na sequência XV da cena 7, situação 15 (quadro 15), T.a e Luana batem palmas, ao som da música de parabéns cantada pela T.a. Ambas produzem configuração gestual mesclada (combinação de gestos ritmados e gestos emblemáticos). Na sequência XVI, T.a produz gesto icônico, ao usar o indicador para representar uma vela.

Situação 15- Imagens da cena 6 ↓	Plano gestual	Plano vocal	Plano do olhar
 XVII XVIII	<u>Sequência XVII</u> Luana toca em um pedacinho de massa T.a coloca o palito no mesmo pedaço de massinha (gesto dêitico) <u>Sequência XVIII</u> T.a corta um pedaço de massinha com seu palito Luana pega o seu palito	<u>Sequência XVII</u> T.a diz “<i>we can make a cake for you...this is my cake</i>” <u>Sequência XVIII</u> T.a pergunta “<i>would you like some cake?</i>” Luana exclama “<i>we did it!</i>”	<u>Sequência XVII</u> T.a e Luana olham para o pedacinho de massa à frente (atenção conjunta) <u>Sequência XVIII</u> T.a olha para a massinha Luana olha para a T.a
 XIX	<u>Sequência XIX</u> Luana abre a mão direita em palma e toca nela com o indicador esquerdo (gesto dêitico)	<u>Sequência XIX</u> Luana diz “<i>miss, T.a... miss, T.a...eu quero lavar as mãos!</i>” T.a diz “<i>all done...so, let’s put away the playdough</i>”	<u>Sequência XIX</u> T.a olha para Luana Luana olha para a T.a e, logo, para as suas mãos
 XX	<u>Sequência XX</u> Luana se levanta e vai até a Aux.a, mostrando-lhe as mãos sujas de massinha de modelar (gesto dêitico) Luana vai à pia lavar as mãos, com ajuda. T.a está na mesa com outros alunos	<u>Sequência XX</u> T.a diz “<i>wash the hands, Luana!</i>”	<u>Sequência XX</u> Luana olha para a Aux.a T.a olha para Luana

Nas sequências XVII e XVIII, cena 6 da situação 15 (quadro 15), T.a produz gesto dêitico, ao tocar no pedaço de massa ‘bolo’ com o palito em mãos, enunciando “*this is my cake*”, para dizer a Luana que aquele era seu bolo, mas que poderia fazer outro para ela. Na sequência XIX, Luana produz gesto dêitico, ao tocar na própria mão, enunciando “*miss T.a ... eu quero lavar as mãos*”, a fim de informar a T.a que suas mãos estavam sujas. Na sequência XX, Luana produz gesto dêitico, ao elevar as mãos e mostrá-las para a Aux.a, com o intuito de comunicar-lhe a necessidade de lavar as mãos.

Em síntese, nas cenas sequenciais da situação 15, exibidas no quadro 15, contemplamos atividade em estação de aprendizagem sensorial, onde estão Luana, a T.a e outros alunos. Durante a atividade, Luana e a T.a interagem, ao brincar de criar formas com a massa de modelar e palitos de picolé coloridos; e brincar de faz de conta, preparando comidas.

Nesse contexto, a participante Luana demonstra compreender o discurso em inglês da T.a, quando esta enuncia, por exemplo: *'can you give me a little piece'*, referindo-se à massa de modelar. Luana, de imediato, dá à T.a todo o pedaço de massa, o que nos leva a concluir que Luana entendeu perfeitamente o significado de *'give me'*, pois deu o pedaço à T.a; no entanto, não compreendeu a parte *'a little piece'*, pois deu a massa toda a T.a. Aqui, cabem algumas análises explicativas; uma possibilidade é que Luana realmente não saiba o que significa *'a little piece'*, ou pode ser que ela tenha focado só na primeira porção do enunciado *'can you give me'*, não escutando, não dando relevância ou, de fato, não percebendo a informação subsequente do enunciado *'a little piece'*. De qualquer modo, seja qual for o motivo, ela interage satisfatoriamente com a T.a, respondendo com assertividade os pedidos e instruções até o momento final, em que exclama *"we did it!"*, iniciando cena de atenção conjunta, indicando conclusão da tarefa, que foi cumprida com êxito.

Em sua produção linguística multimodal, Luana faz uso do apontar dêitico, em maior quantidade, com a função de mostrar e toque exploratório; assim como, emblema (L1 e L2)- emblema usado na cultura brasileira, ao se falar o português e também emblema usado na cultura dos falantes de língua inglesa (alguns países), com a função de acompanhar a música de parabéns (*'happy birthday'*), batendo palmas. Com o objetivo de proporcionar o diálogo entre os achados e as pesquisas científicas que embasara esta tese, aludimos às autoras Abner; Cooperrider e Goldin-Meadow (2015), ao destacar os emblemas e seu relacionamento com funções comunicativas entre as diferentes culturas e línguas. Do mesmo modo, Gullberg (2006) enfatiza a relevância dos gestos em L2, ao indicar que eles compõem um repertório cultural próprio de cada grupo em diferentes países.

Ademais, Luana produz enunciados em português ('eu', 'quero esse', 'eu quero lavar as mãos'), usa o adjetivo informal (*'yucky'*), comum no inglês americano, que significa 'nojento'; enuncia em inglês (*'a mommy ah'- a mommy one*), como resposta da pergunta da T.a (*'what is this, Luana?'*), perfeitamente bem compreendida por ela. No que tange aos gestos dêiticos, propomos a articulação dos achados com as

considerações de Todisco *et al.* (2021) que, ao analisarem o olhar, os gestos de apontar e as produções verbais no que consideram episódios dêiticos (foco nos gestos dêiticos), em crianças na primeira infância, obtiveram como resultados que a comunicação dêitica é precedida e acompanhada de atenção compartilhada sobre um objeto; e que as crianças são sincronicamente multimodais (comunicando informação via fala, gestos de apontar e olhar) em suas interações.

Em outro trecho da cena, Luana faz uso de holófrase em inglês [enuncia ‘*pud*’ (‘*food*’) + gesto dêitico], no momento em que ambas as interlocutoras estão brincando de criar itens comestíveis (‘*pizza*’, ‘bolo’), ou ‘*for you*’, possivelmente, porque a T.a havia acabado de dizer-lhe ‘*here, for you*’, no momento em que lhe ofereceu um pedaço de massinha de modelar ‘*pizza*’. Com relação às holófrases, fazemos articulação dos achados com postulados de Cavalcante (2012), quem destaca a ligação destas com os primeiros usos de gestos na infância, possibilitando a observação do surgimento de emblemas e pantomimas, auxiliando na consolidação dos gestos, ao ampliar e variar sua produção.

No caso do enunciado em português ‘eu quero lavar as mãos’, o qual ocorre em ‘*miss, T.a...miss, T.a... eu quero lavar as mãos*’, verificamos um caso de mudança de código linguístico- *code-switching*, sendo o início do enunciado em inglês (‘*miss, T.a...miss, T.a*’) e, logo, o enunciado continua em português (‘eu quero lavar as mãos’). A respeito do fenômeno de mudança de código (*code-switching*), Grosjean (2022) postula que ele pode ocorrer na interação de um bilíngue com outro bilíngue que fala as mesmas línguas que ele, ao estarem em ‘modo linguístico bilíngue’, e permitirem, ocasionalmente, a entrada de outra língua na interação (fora a língua escolhida- língua base), e até mesmo aceitarem uma mescla linguística.

Os achados com relação à produção multimodal da T.a apresentam configurações de gestos dêiticos, icônicos e emblemas (L1 e L2), com iniciação de cenas de atenção conjunta, estruturadas a partir de estratégias linguísticas multimodais.

A seguir, observamos os gráficos 15 e 15A, relativos à produção gestual da participante Luana e da T.a, respectivamente, na situação 15.

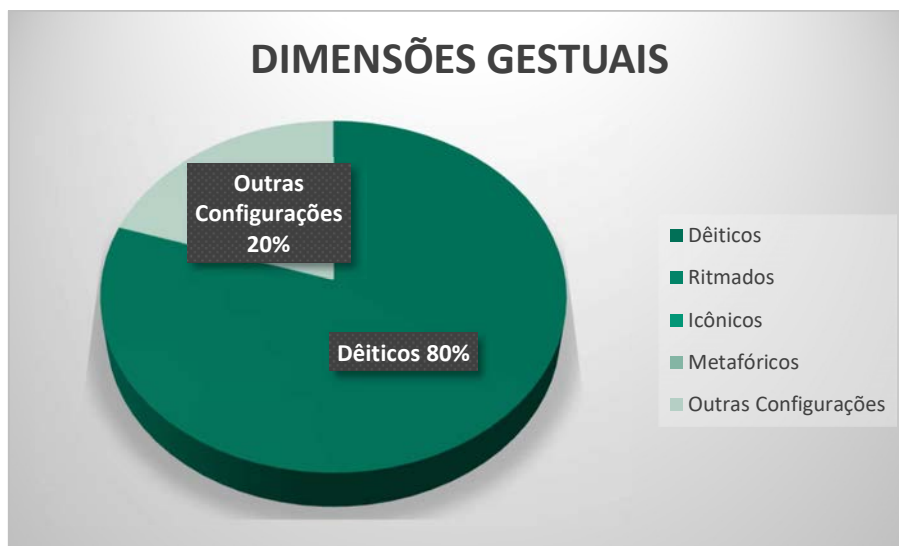


Gráfico 15: Dimensões gestuais da participante Luana
Fonte: A autora

O gráfico 15 ilustra produção gestual de Luana formada, em sua maioria, de gestos dêiticos- de apontar, tocar, oferecer para mostrar, mostrar para informar (com 4 ocorrências); e, ocorrência única de mescla gestual- emblemático + ritmado (sob a categoria 'Outras Configurações'), ao bater palmas ao som da música de parabéns.

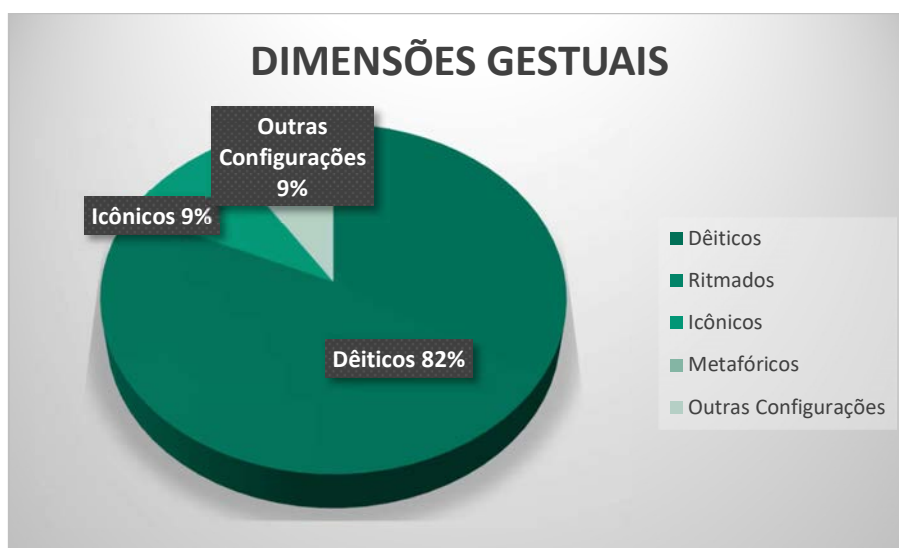


Gráfico 15A: Dimensões gestuais da T.a
Fonte: A autora

O gráfico 15A ilustra produção gestual da T.a composta, na maioria, de gestos dêiticos (9 ocorrências)- de apontar, tocar, oferecer para mostrar, segurar o objeto e mostrar para informar; seguidos de 1 gesto icônico- dedo indicador representando

uma vela; e 1 ocorrência de mescla gestual- emblemático + ritmado (sob a categoria 'Outras Configurações), ao bater palmas, cantando a música de parabéns.

4.16 Situação 16

Data da coleta: 30 de novembro de 2023, no turno da tarde.

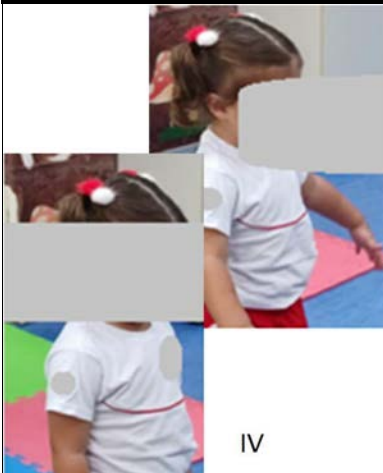
Idade da criança: 1 ano e 11 meses.

Contexto: atividade em estação de aprendizagem de rampa e escalada.

Foco atencional: massa de modelar.

A situação 16 apresenta atividade na estação de rampa e escalada. Nas cenas, Luana interage com a TA.a, quem propõe uma brincadeira com carros, e com a T.a. Ilustramos a situação 16, no Quadro 16, como segue:

Quadro 16- Análise da participante Luana com a TA.a e a T.a

Situação 16- Imagens da cena 1		Plano gestual	Plano vocal	Plano do olhar
	I	<u>Sequência I</u> Luana chega perto da TA.a Luana gesticula com braços e mãos; (balança a cabeça em negação – emblema); abre os braços <u>Sequência II</u> Luana abre os braços e continua se explicando sobre a ocorrido na estação de artes	<u>Sequência I</u> TA.a pergunta “ <i>what about, X (nome de um colega)?...did you help, X?</i> ” Luana se explica “ não ...(ininteligível)” <u>Sequência II</u> ////////	<u>Sequência I</u> Luana olha para a Ta.a TA.a olha para Luana <u>Sequência II</u> Luana olha para a Ta.a TA.a olha para Luana
	III	<u>Sequência III</u> Luana abre os braços para os lados, balança a cabeça para os lados <u>Sequência IV</u> Luana fecha os braços; abaixa-se pega um carrinho e depois outro TA.a mostra e oferece-lhe 2 carrinhos menores (gesto dêitico)	<u>Sequência III</u> Luana enuncia “ bem rápido ”, referindo-se a algo que acontecera rapidamente. <u>Sequência IV</u> TA.a parafraseia em inglês o discurso de Luana em português “ <i>so, it was very fast for you?</i> ” TA.a indaga “ <i>do you want a car, Lulu?</i> ”	<u>Sequência III</u> Luana olha para a Ta.a TA.a olha para Luana <u>Sequência IV</u> Luana olha para uns carrinhos no chão

Nas sequências I e II, cena 1, situação 16 (quadro 16), Luana produz gesto emblemático de negação, ao balançar a cabeça para os lados e dizer “não”, em resposta à pergunta da T.a sobre o que tinha acontecido na estação de artes. Nas sequências III e IV, TA.a produz gesto dêitico, ao pegar e mostrar dois carrinhos a Luana, perguntando “*do you want a car, Lulu?*”.

Situação 16- Imagens da cena 2 ↓	Plano gestual	Plano vocal	Plano do olhar
 V VI	<u>Sequência V</u> Luana está sentada na rampa do brinquedo emborrachado, segurando os carros <u>Sequência VI</u> Luana desliza pela rampa com os carrinhos na mão	<u>Sequência V</u> Luana fala “<i>happy papai</i>” <u>Sequência VI</u> ////////	<u>Sequência V</u> Luana olha para a TA.a <u>Sequência VI</u>
 VII VIII	<u>Sequência VII</u> Luana joga os carrinhos, um a um, rampa abaixo <u>Sequência VIII</u> Luana permanece sentada na rampa	<u>Sequência VII</u> A música de Natal “<i>Jingle Bells</i>” toca no ambiente “(...) <i>laughing all the way...what fun it is to ride....</i>” <u>Sequência VIII</u> Luana diz “<i>way...fun</i>”	<u>Sequência VII</u> <u>Sequência VIII</u> Luana olha para a TA.a
 IX	<u>Sequência IX</u> Luana vai descendo a rampa	<u>Sequência IX</u> Luana canta “<i>fa-la-la-la-la-la-la-la</i>”, acompanhando o refrão da música ambiente “<i>Deck The Halls with Boughs of Holly</i>”	<u>Sequência IX</u>

Nas sequências V e VI, cena 2, situação 16 (quadro 16), Luana brinca com carrinhos na rampa e enuncia “*happy papai*”, espontaneamente. Nas sequências VII e VIII, Luana brinca com os carrinhos na rampa e enuncia em inglês “*way....fun*”, acompanhando a música ambiente. Na sequência IX, Luana canta “*fa-la-la-la-la-la-la-la-la-la*”, acompanhando o refrão da música ambiente.

A respeito da produção linguística multimodal de Luana, observou-se que ela,

“you can throw the car...do you wanna throw the car?” e “go...one, two, three, go, go, go, go!”. Luana compreende e posiciona o carrinho na rampa para jogá-lo.

Situação 16- Imagens da cena 4 ↓		Plano gestual	Plano vocal	Plano do olhar
	XII	<u>Sequência XII</u> Luana gira o corpo e vira o rosto para a T.a Luana se abaixa e pega a bola, jogando-a de volta para a T.a <u>Sequência XIII</u> Luana pega uma bola verde Luana joga a bola verde para a T.a	<u>Sequência XII</u> T.a diz “can you throw me the ball?” <u>Sequência XIII</u> T.a indaga “the green?” T.a diz “go”	<u>Sequência XII</u> T.a olha para Luana Luana olha para a T.a <u>Sequência XIII</u> Luana olha para a T.a T.a olha para Luana
	XIII			
	XIV	<u>Sequência XIV</u> Luana está com os braços estendidos e mãos abertas, pedindo a bola	<u>Sequência XIV</u> Luana diz “me dá!”	<u>Sequência XIV</u> Luana olha para a T.a T.a olha para Luana
	XV	<u>Sequência XV</u> Luana tropeça, se levanta e pega a bola Luana vai pegar outras bolas	<u>Sequência XV</u> T.a pergunta “are you ok?” Luana diz “sim” T.a diz “ok”	<u>Sequência XV</u>
	XVI	<u>Sequência XVI</u> Luana pega duas bolinhas; levá-as até a T.a, entregando-as em mãos T.a recebe as bolinhas	<u>Sequência XVI</u> T.a diz “thank you”	<u>Sequência XVI</u> Luana e T.a se olham; ambas olham para as bolinhas (atenção conjunta)
	XVII	<u>Sequência XVII</u> Luana entrega à T.a a bola grande T.a joga as bolinhas para baixo	<u>Sequência XVII</u> T.a diz “thank you” T.a diz “I’m gonna throw the balls like this”	<u>Sequência XVII</u> Luana e T.a se olham; ambas olham para a bola (atenção conjunta)
	XVIII	<u>Sequência XVIII</u> Luana desce a rampa e pega as bolinhas, virando-se para a T.a (gesto dêitico)	<u>Sequência XVIII</u> Luana diz “duas” T.a parafraseia em inglês “two”	<u>Sequência XVIII</u> Luana olha para a T.a T.a olha para Luana

Nas sequências XII e XIII, cena 4, situação 16 (quadro 16), Luana joga duas bola para a T.a, em resposta à sua solicitação “*can you throw me the ball?*” e “*the green?*”...“*go*”, demonstrando compreensão acerca do conteúdo do enunciado da T.a. Na sequência XIV, Luana pede a bola com os braços estendidos. Nas sequências XV e XVI, Luana dá duas bolinhas à T.a. Na sequência XVII, Luana dá a T.a uma bola grande e a T.a joga as bolinhas pequenas. Na sequência XVIII, Luana produz gesto dêitico, ao pegar duas bolinhas e mostrá-las à T.a, com produção de holófrase “duas”.

Situação 16- Imagens da cena 5 ↓	Plano gestual	Plano vocal	Plano do olhar
	<u>Sequência XIX</u> Luana joga e pega outras bolinhas Luana volta para a T.a, levando as duas bolinhas	<u>Sequência XIX</u> // // // // //	<u>Sequência XIX</u> Luana olha para a T.a
	<u>Sequência XXII</u> Luana sobe a rampa, segurando as bolinhas T.a faz o número dois nos dedos, com o indicador e o médio esquerdos (gesto icônico)	<u>Sequência XXII</u> T.a repete “ <i>two</i> ” T.a completa o enunciado “ <i>two balls</i> ”	<u>Sequência XXII</u> T.a olha para Luana Luana olha para a T.a

Na cena 5 da situação 16 (quadro 16), Luana leva outras duas bolinhas para a T.a, quem faz o número 2 com os dedos da mão, em produção de gesto icônico, enunciando “*two*”...“*two balls*”.

Sumariamente, nas sequências da situação 16, apreciamos duas atividades: uma ocorre em estação de aprendizagem de artes, onde Luana interage com a TA.a; e a outra atividade em estação de rampa e escalada, onde há interação de Luana com a T.a. Nessa conjuntura, a TA.a realizou produção de gesto dêitico, ao oferecer carrinhos a Luana; e a T.a produziu gesto icônico, ao mostrar o numeral 2 com os dedos. As cenas de atenção conjunta foram iniciadas iniciadas pela T.a e TA.a.

Na interação, a participante Luana demonstra compreensão do discurso em inglês da T.a e da TA.a; por outro lado, responde em português, fato que pode ser constatado a partir de sua resposta (‘sim’) ao questionamento da T.a (‘*are you ok?*’ e ‘*can you throw the ball?*’). Além do mais, Luana apresenta noção de turnos de fala e

de perguntas e respostas, o que se pode verificar por meio da resposta (produção gestual – gesticulações + emblema, produção vocal ‘não’ + discurso ininteligível e tentativa de articulação de enunciado- com movimento de abrir e fechar boca), a qual foi dada a TA.a após a sua pergunta (*‘what about, X- nome de um colega?...did you help, X?’*), referindo-se ao colega que tinha ido à mesa da estação de aprendizagem e Luana tinha pego todos os gizões para ela. Na cena, Luana expressa-se, subsequentemente, à indagação da TA.a e, apesar de não ter produção vocal inteligível, engaja-se em uma explicação através dos gestos, expressão facial e olhar.

Considerando-se a análise geral dos dados da participante Luana e a avaliação das mudanças qualitativas ao longo do tempo, em relação a seu crescimento linguístico, a partir da relação entre seus gestos e sua produção vocal em L2, verificamos que a imersão em contexto bilíngue impulsionou o seu discurso, levando, primeiro, à compreensão do discurso das parceiras interativas e, posteriormente, à emergência da produção vocal em L2. As maioria das cenas de atenção conjunta são iniciadas pela T.a e a TA.a, que usam a língua inglesa na interação com Luana, produzindo gestos dêiticos, com a função de mostrar; emblemas, com a função de indicar desconhecimento de algo, e expressar elogio e aprovação, após êxito em atividade; icônico, na representação de um numeral; e mescla gestual- emblemático + ritmado (sob a categoria ‘Outras Configurações), ao bater palmas ao som da música de parabéns.

Nesse cenário, a princípio, Luana oferece respostas gestuais coerentes para perguntas dirigidas a ela em L2; logo, dá respostas em inglês por meio de holófrases (ex: gesto dêítico + *“mommy”*), embasadas nos enunciados em L2 das professoras, usando o mesmo vocabulário aprendido. Em alguns trechos das cenas, enuncia vocábulos da língua inglesa a partir de canções tocadas na sala; e usa uma forma adjetiva informal em inglês *“yucky”* para expressar repugnância; bem como, enuncia outra forma informal adverbial *“yeah”* em resposta a pergunta da T.a. Ainda, em uma das cenas de atenção conjunta, Luana acompanha a música “parabéns” cantada pela T.a, bate palmas, observa a T.a cortar o bolo feito de massinha de modelar e produz o bloco de enunciado *“we did it!”* (consequimos, concluímos), provavelmente, provenientes de *‘chunks’* (blocos linguísticos) armazenados na memória e trazidos à cena (Frye-Peixoto, 2020, p. 129). A expressão desse enunciado *“we did it!”* é muito comum e enfatizada em desenhos animados pelas personagens ao fim da realização de uma missão ou conclusão de uma tarefa.

Em contrapartida, os enunciados em L1 foram acompanhados de gestos emblemáticos e dêiticos; com respostas curtas (“sim”, “meu”), holófrases (ex: gesto dêitico + “duas”), advérbio de negação “não” com discurso ininteligível (típico da faixa etária), assim como, a enunciação “bem rápido”, em explicação à TA.a, ao dar-lhe resposta sobre um evento recém ocorrido. Observamos que, não obstante algumas produções em L1 de Luana conterem enunciado ininteligível, apresentaram maior fluência e fluxo, sendo proferidas com mais naturalidade e originalidade, de forma encadeada no discurso.

Em seguida, apresentamos os gráficos 16 e 16A, relativos à produção gestual da participante Luana e da TA.a e T.a, respectivamente, na situação 16.

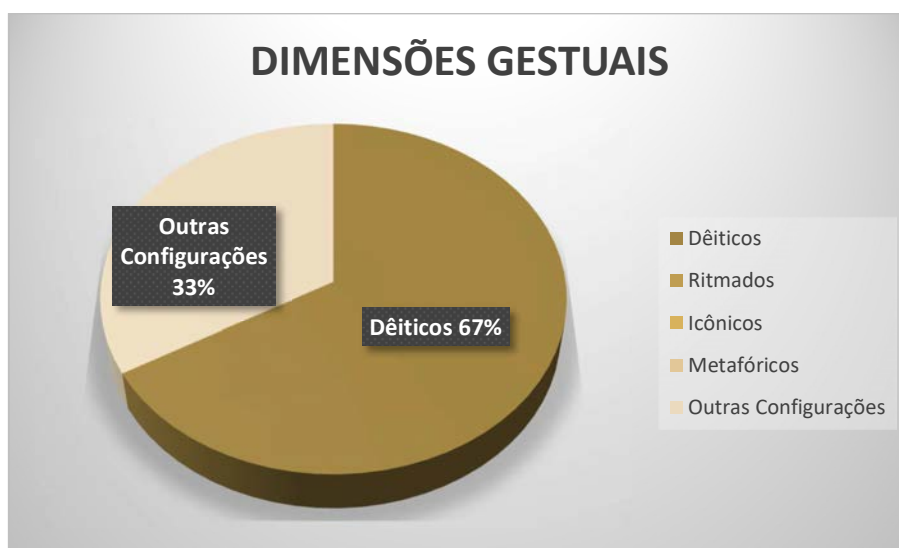


Gráfico 16: Dimensões gestuais da participante Luana
Fonte: A autora

No gráfico 16 ‘Dimensões gestuais da participante Luana’, há produção de gestos dêiticos (2 ocorrências)- segurar objeto com a mão para mostrá-lo, a fim de informar; e, em menor proporção, produção de emblema de negação (1 ocorrência), balançando a cabeça para os lados, ao enunciar “não”.

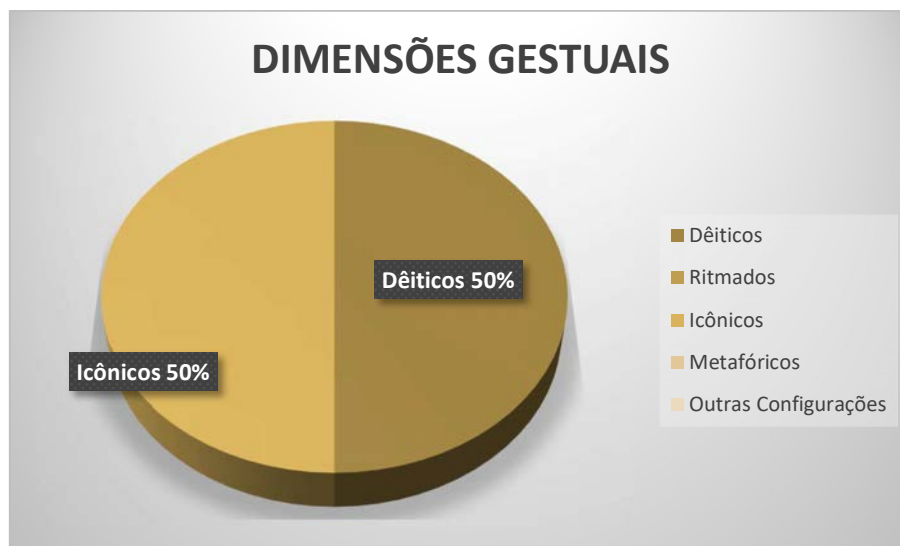


Gráfico 16A: Dimensões gestuais da TA.a e T.a
Fonte: A autora

No gráfico 16A ‘Dimensões gestuais da TA.a e T.a’, há equilíbrio na produção de 1 gesto dêítico (TA.a)- segurar objetos nas mãos para mostrá-los, a fim de informar; e, de 1 gesto icônico (T.a), ao representar o numeral 2 nos dedos da mão.

Apresentamos, a seguir, os gráficos A e A.1, que representam os gestos da participante Luana e da TA.a e T.a, respectivamente, nas situações de 13 a 16.



Gráfico A: Ocorrências gestuais da participante Luana
Fonte: A autora

No gráfico A ‘Ocorrências gestuais da participante Luana’, há produção mais acentuada de gestos dêiticos, seguidos de emblema de negação e de mescla gestual-

emblema + ritmado (sob a categoria ‘Outras Configurações’), na mesma proporção.



Gráfico A.1: Ocorrências gestuais da TA.a e T.a
Fonte: A autora

O gráfico A.1 ‘Ocorrências gestuais da TA.a e T.a’ ilustra produção mais acentuada de gestos dêiticos, seguidos de emblemas- de questionamento com mãos para cima; e icônicos, na mesma proporção; além de mescla gestual- emblema + ritmado (sob a categoria ‘Outras Configurações’).

Na sequência, podemos observar a tabela 5, a qual representa a compilação das produções vocais de Luana em L1 e L2, nas situações de 13 a 16.

Produções vocais em L1 e L2

SITUAÇÕES	13	14	15	16
Produção vocal em L1	essa; ó, o oda; minha; quero ver ela	bebê (2x); aqui; pai; tá aqui	sim; eu; eu quero lavar as mãos	meu (2x); não; bem rápido; papai; me dá; sim; duas
Produção vocal em L2	One	Yeah	yucky; pud (food); a mommy ah (a mommy one); we did it!; miss T.a (2x)	happy; way; fun; fa-la-la-la-la

Tabela 5: produções vocais da participante Luana
Fonte: a autora

Na tabela 5, vemos a produção vocal de Luana em L1- holófrases (essa; minha; bebê; aqui; pai; sim; eu; meu; não; papai; duas); e blocos de enunciado (ó, o oda; quero ver ela; tá aqui; eu quero lavar as mãos; bem rápido; me dá); e marcador do discurso (ó); e em L2- enunciado (*miss T.a; fa-la-la-la-la*); holófrase (*one; yeah; yucky*;

pud; happy, way, fun); e bloco de enunciado (*a mommy ah; we did it!*).

Na sequência, apresentamos a tabela 5A que representa a coleção das ocorrências das cenas de atenção conjunta nas interações entre Luana e seus parceiros interativos, nas situações de 13 a 16.

Ocorrências de cenas de atenção conjunta

Situações	Foco atencional	Ação	Pessoa/foto	Objeto	Ideia/evento
13		-	a) Aux.a- 1	a) laços- 4;	-
14		-	a) foto família Luana- 1; b) foto pai- 1; c) foto bebê- 2; d) foto família colega- 4	a) bolas- 4	-
15		-	-	a) massa de modelar- 8	-
16		-	-	a) carrinho- 1; b) bolas- 2	-
	SOMA	0	9	19	0
	Nº TOTAL				28

Tabela 5A: Ocorrências de cenas de atenção conjunta nas interações da participante Luana
Fonte: a autora

A tabela 5A refere-se ao total de ocorrências de atenção conjunta bilíngue e à respectiva variação de focos atencionais, em torno dos quais as referidas cenas são constituídas, nas interações da participante Luana. Nas situações de 13 a 16, constatamos 28 ocorrências de atenção conjunta bilíngue, com foco de atenção em ações (representar uma vela com o indicador; formar número nos dedos); pessoas ou fotos (Aux. a; mãe; pai; bebê; família de um colega); e objetos (laços; bolas; massa de modelar; carrinhos).

Partindo dos dados obtidos por meio dos gráficos (A e A.1 'Ocorrências gestuais da participante Luana e da T.a e TA.a', respectivamente); da tabela 5 ('Produções vocais da participante Luana em L1 e L2'); e da tabela 5A ('Ocorrências de atenção conjunta bilíngue nas interações da participante Luana'), constatamos que as cenas de atenção conjunta bilíngue, nas situações de 13 a 16, favoreceram e privilegiaram a aquisição multimodal de L2, tendo em vista que a produção vocal de Luana, composta de holófrases e blocos de enunciado, foi alavancada pelo alicerce

no contexto interativo de atenção conjunta bilíngue. Percebe-se que a T.A.a e a T.a utilizaram a circunstância de atenção conjunta para elicitar e revisar vocabulário em L2, ao formularem perguntas abertas, reformularem enunciados, insistirem, indagarem, explorarem mais possibilidades para que Luana produzisse seus enunciados, elogiarem, instruírem, engajarem-se nas cenas, incentivarem a participação de Luana, vibrando junto com ela a cada conquista.

Nesse cenário, tanto a TA.a quanto a T.a acolheram Luana em sua produção multimodal, quando esta preferiu, por exemplo, usar gestos para referir-se a objetos, pessoas, fotos de familiares e ações, ‘mostrando-os’, por causa da ausência de vocabulário em inglês; bem como usaram estratégias comunicativas multimodais (produção vocal+gestos+olhar), a fim de serem compreendidas e obterem enunciados por parte de Luana em L2; o que resultou satisfatório, uma vez que Luana engajou-se na interação e produziu enunciados em L2. Na análise das cenas de atenção conjunta, observamos as categorias temáticas de produção gestuo-vocal de Luana (L1 e L2), e TA.a e T.a (L2), na constituição das interações; as funções gestuais e suas relações com a L1 e L2 (Luana), e L2 (TA.a e T.a); bem como os tipos de gestos (Luana, TA.a e T.a) e produção de holófrases e blocos de enunciado em L1 e L2 (Luana), a fim de responder aos objetivos da pesquisa.

Nessa ocasião, partimos na direção das considerações conclusivas, as quais serão apresentadas adiante. Ressaltamos que, em consonância com premissas de McNeill (1985, 1992, 2005, 2006), Kendon (2000, 2004, 2017), Goldin-Meadow e Butcher (2003), Goldin-Meadow (2009), Da Fonte (2011, 2014), o funcionamento da linguagem é multimodal e que, nessa perspectiva, gesto e fala integram uma matriz cognitiva única. Dentro da conjuntura multimodal, Guerreiro (2000) propõe uma ampliação no paradigma comunicacional, com a inclusão de inovadora comunicabilidade multissensorial; Gullberg (2008) e Stam (2014) promovem investigações relativas à aquisição de L2. No que tange ao bilinguismo, elencamos estudos de Grosjean (1982, 1999, 2010, 2013, 2022), valendo salientar, ademais, que nos estudos sobre atenção conjunta, Tomasello (1988; 1995; 1999; 2009) e Carpenter (1995; 2000; 2009) dão suas contribuições na área de atenção conjunta e aquisição de linguagem; e, em esfera específica, no campo de atenção conjunta e aquisição multimodal de L2, no cenário nacional, elicitamos Moreira (2021) e Moreira e Del Ré (2021), bem como, em domínios internacionais, McDonough *et al* (2015), Vogt *et al*

(2017), Kunitz (2018), Merke (2016), Rosborough (2014), Conboy (2015) e Elliot (2015).

Destarte, seguimos o curso da profusão de concepções, embasados nos construtos explicitados, precisamente, em atenção conjunta e aquisição de L2, ao constatar o processamento indissociável multimodal (modos imagético e modo verbal) na produção de linguagem, no âmbito de nossa investigação.

Por meio dos resultados de nossa investigação, constatamos que as cenas de atenção conjunta favorecem a aquisição multimodal de L2, por abrigar e promover interações. Nossos achados evidenciam que há uma evolução das produções linguísticas em L2 nas circunstâncias interativas de atenção conjunta bilíngue, o que reforça o valor das cenas de atenção conjunta, as quais servem como lócus privilegiado de aprendizagem, resolução de problemas, promoção e potencialização da aquisição de L2.

Com relação aos episódios de atenção conjunta, verificamos que houve predominância de acompanhamento das pistas multimodais das professoras por parte das crianças participantes. Desse modo, Carpenter, Nagel e Tomasello (1998) reconheceram três formatos de atenção conjunta: 'Atenção de Verificação'; 'Atenção de Acompanhamento' e 'Atenção Direta'. No mesmo percurso, igualmente, Kwisthout *et al.* (2008), investigando o mecanismo dos processos de atenção conjunta através de simulações com jogos de linguagem, identificaram que, ao adicionar componentes que simulavam os formatos de atenção conjunta, presentes no desenvolvimento infantil - atenção de verificação, atenção de acompanhamento e atenção direta, houve aumento no desempenho dos participantes, especialmente, no que se referia à atenção, permanecendo a mesma ordem quando comparado à emergência de tais mecanismos no desenvolvimento de bebês, levando a dados sugestivos de que a evolução da linguagem e os mecanismos de atenção conjunta teriam se desenvolvido de forma coevolutiva. Na visão dos autores, as três fases distinguem-se na conduta de iniciação das cenas de atenção conjunta (1. atenção de verificação-compartilhamento natural de atenção sem um iniciador claro e definido; 2. atenção de acompanhamento- o bebê participa, acompanhando a atenção do outro a um objeto ou ator; e 3. atenção direta- bebê dirige a atenção do (a) cuidador (a) a um objeto ou ator.

Nesse sentido, dados de nossa investigação sugerem que a ocorrência de atenção conjunta, partindo das iniciativas das crianças, teve relação com o conteúdo

e caráter das interações, e mais fortemente, com a atitude e temperamento, ou seja, com as características particulares da personalidade de cada criança observada (ex: Teo e Leo- mais ativos, atuantes e enérgicos, foram, em ordem decrescente, os maiores iniciadores nas cenas, seguidos de Luana- mais observadora e Lila- mais atenta, vigilante, preferindo seguir o fluxo da aula e da turma). Por conseguinte, no cenário da pesquisa, uma emergência mais acentuada desse formato de atenção conjunta, de forma gradual e longitudinal, em função do desenvolvimento da habilidade de tomar iniciativa na interação, não foi observada; emergindo naturalmente naquelas crianças mais extrovertidas e enérgicas.

Nossos achados dialogam com premissas de Tomasello e Todd (1983); Tomasello (1988), ao preverem eventos de atenção conjunta, enfatizando o alinhamento de atenção estabelecido a partir de uma pista sinalizada por um iniciador, quem é acompanhado por um ou mais parceiros no contexto interativo. Nessa empreitada, os participantes respondem às estratégias comunicativas multimodais utilizadas pelas professoras, assistentes e auxiliares, engajando-se na cena de atenção conjunta, com foco atencional alinhado ao desses parceiros. Na composição das cenas de atenção conjunta bilíngue, os participantes também lançaram mão de estratégias comunicativas multimodais, dando início à interação.

Nesse cenário, observamos a ocorrência do olhar de verificação que busca aprovação e confirmação; assim como indicado em Costa Filho (2016), quem discute o olhar de checagem (verificação), em contextos interativos de atenção conjunta composicional, em que a criança olha para a professora, buscando validação de suas ações em jogo virtual. Mais, o relevo sobre o caráter privilegiado da constituição das cenas de atenção conjunta, explicitado em Fonte (2011), ao servir o propósito de inserir a criança na linguagem, além de estruturar-se, fundamentalmente, em configurações linguísticas multimodais. A esse respeito, Cavalcante (2009), destaca a participação de bebês e crianças em interações multimodais precoces, as quais servem como indicativo de que os elementos multimodais contribuem para o engajamento nas interações.

Ademais, elencamos Santos *et al.* (2017) que discutem as múltiplas formas de linguagens utilizadas, em contextos sócio interativos de atenção conjunta, por crianças (2-3 anos de idade), alunos em instituições de educação infantil. As autoras propõem a identificação e o reconhecimento das significações, possíveis e múltiplas interpretações das crianças ao usar as linguagens, na interação com o outro- criança

ou adulto, havendo alavancagem e estímulo da fala, não apenas pelo uso de outras modalidades linguísticas, mas também pelo importante papel do 'outro' no fomento ao uso dessas linguagens, nessa fase precoce do desenvolvimento.

No que concerne às estratégias linguísticas multimodais, verificamos produção majoritária de gestos dêiticos; logo, em sequência gradativa decrescente, vêm os gestos emblemáticos (L1 e L2), ocupando as posições de primeiro e segundo lugar, tanto por parte das professoras e assistentes, quanto por parte dos alunos. Com relação aos icônicos, percebemos que ocuparam a terceira colocação em ocorrências por parte das professoras e assistentes, no entanto, suas configurações ocuparam o quarto lugar em produção gestual por parte dos alunos. Quanto aos gestos ritmados, sua ocorrência ficou em terceiro lugar por parte dos alunos participantes e, em quarto lugar por parte das professoras e assistentes.

Sobre a predominância de gestos dêiticos nas cenas de atenção conjunta, Costa-Filho (2016), baseado em Koch (1998), ressalta a relação intrínseca entre dêixis- processo pelo qual um falante dirige a atenção de seu ouvinte a um item específico situado no mesmo domínio discursivo em que ambos atores estão situados (espaço dêítico) e atenção conjunta, a qual pode representar este espaço. Ainda, a dêixis torna-se particularmente importante nas circunstâncias dialógicas, pois serve para manter os participantes em um específico ponto no tempo e no espaço, segundo Cairns (1991). A partir daí, como propõe Costa-Filho (2016), as noções de pessoa, espaço e tempo constituem-se, correlacionando-se à noção de referência linguística, a qual, por sua vez, consoante Costa-Filho (2017), promove o engajamento dos parceiros interativos nas cenas de atenção conjunta.

No que tange à questão da referência dêítica, as premissas de Cairns (1991) são esclarecedoras; a autora destaca que a referência dêítica origina-se nas crianças como uma definição ostensiva, ou seja, uma definição realizada pelo apontar. Na visão da autora, quando a criança aponta para algo e enuncia a palavra 'urso', por exemplo, refere-se a algo que está integrado em uma continuidade 'espaçotemporal' coesa. O aprendizado dos pronomes demonstrativos [esse(a)/aquele(a)] levam a criança a aprender uma técnica de mais alto nível, que é como mudar a referência de um termo em consonância com pistas sistemáticas do contexto ou ambiente. De fato os pronomes demonstrativos são, portanto, adquiridos pela criança em um estágio posterior de seu desenvolvimento, em relação à aquisição de vocabulário de objetos,

uma vez que a dêixis envolve conceitos e relações mais complexas (Cairn, 1991, p. 20).

Sendo assim, entendemos a importância da continuidade nos estudos sobre atenção conjunta com a participação de diversas crianças (não só mais velhas, mas de diferentes idades, pois, em nossa visão, a aquisição da linguagem é um fenômeno complexo e vai depender de vários fatores, como por exemplo, da língua a ser adquirida, da aptidão e da maturidade linguística de cada criança, podendo não ser equivalente à sua idade cronológica), a fim de que se tenha um acompanhamento da evolução aquisicional dessas estruturas linguísticas, desde o surgimento do gesto dêitico de apontar até a apreensão e uso dos pronomes demonstrativos, outras estruturas mais complexas, outras noções e conceitos mais amplos.

Em nosso caso de pesquisa, no qual analisamos a produção multimodal de crianças bilíngues, em contexto de atenção conjunta, dentro de intervalo etário amplo (1 a 5 anos), verificamos que a participante Luana (1 ano e 10 meses) fez uso do pronome demonstrativo 'essa', ao referir-se a um laço colorido, indicando que já se encontra em etapa aquisicional desses pronomes em português (L1), inclusive, levando-nos a inferir que a sua noção de espaço é bem consolidada, pois tinha o laço próximo a ela. Consoante postulados de Cairn (1991), o aprendizado de pronomes demonstrativos ocorre em um estágio mais avançado no desenvolvimento linguístico, posterior ao ato de nomear objetos; dessa forma, Luana, então, já estaria nesse estágio mais avançado apesar da tenra idade? Sugerimos reflexão, sempre realçando a ideia de complexidade na análise da fala infantil, e os aspectos variáveis do contexto interativo, os quais compelem o uso de determinadas estruturas linguísticas, em detrimento de outras.

A respeito da noção de referência temporal, constatamos uma ocorrência na situação 7, com o participante Leo (4 anos e 7 meses), quem fez referência ao longo período em que conhecia uma tal praia, como já explicitamos anteriormente. Nesse sentido, vemos que as noções de referência ganharam amplitude naquele contexto interativo. Nas situações com os participantes entre 1 e 3 anos, e 5 anos de idade notamos já bem estabelecidas e consolidadas as noções de pessoa e de espaço.

Prosseguindo na rota gestual, Stam (2014) considera que sua ocorrência compensa da falta de vocabulário em L2 e, inclusive, pode fornecer informação sobre a proficiência do aprendiz de L2 e sua forma de pensar, bem como as vantagens de facilitação do aprendizado por meio de seu uso por parte do professor. De acordo com

Gullberg (2008), a real configuração de um gesto orienta-se pela intenção comunicativa do falante, além das propriedades linguística e espacial da mensagem, corroborando a noção de intrínseca interconectividade na relação que os gestos, a linguagem e a produção vocal estabelecem entre si.

Em relação aos achados de nossa pesquisa, os gestos dêiticos, produzidos pelos alunos participantes, foram sem dúvida a produção mais volumosa e tiveram o papel de indicar, mostrar, apontar (com o dedo indicador ou com um objeto na mão); referir-se a si e ao outro (com dedos indicadores- para o outro, ou polegares- para si); os emblemas predominantes produzidos pelos participantes foram o de balançar a cabeça para cima e para baixo (L1 e L2), confirmando; também o de balançar a cabeça para os lados, em negação (L1 e L2); sinal com o indicador na boca para fazer silêncio (L1 e L2); brincadeira de tapar e destapar o rosto, *'peak-a-boo'* (L2); mão abrindo e fechando para chamar o outro (L1 e L2); sinal de ok com o polegar para cima (L1), significando que está tudo certo; sinal de 'chega batendo', *'high-five'* (L1 e L2), toque de punhos fechados (L1 e L2), indicando elogio em recompensa a uma atividade executada satisfatoriamente. No caso dos gestos icônicos, estes representaram números, em configuração de dedos, casa, copo e sol; os ritmados foram usados para acompanhar contagens numéricas- com os dedos, com algum objeto, com o pé batendo no chão, ou mesmo com pulos de corpo inteiro, bem como para acompanhar músicas cantadas pelos parceiros interativos- com palmas, pés batendo no chão, mãos batendo no joelho, e apontar para si, ao seguir o ritmo do discurso alheio (colega de sala).

Em suma, houve produção de gestos, os quais comunicaram, por exemplo: 1. quantidades numéricas- com os dedos, forma geométrica- com os dedos, sol- com as mãos, copo- com uma mão (icônicos); 2. batidas ritmadas - com as mãos abertas voltadas para o tórax, acompanhando o fluxo de fala de um colega, e acompanhando contagem numérica (ritmados); 3. referência ao elefante- segurá-lo e mostrá-lo; referência aos olhos do elefante- apontar e mostrá-los, com toque de indicador; referência a si (dêiticos); e 4. repertório gestual cultural em L1 e L2 (emblemas).

No que concerne à produção gestual das docentes e assistentes, observamos maior produção de gestos dêiticos, os quais tiveram o papel de indicar, mostrar, apontar (com o indicador); indicador ao alto- indicando referência ao interlocutor; logo, os emblemas - balançar a cabeça para cima e para baixo (L1 e L2), confirmando; balançar a cabeça para os lados, em negação (L1 e L2); sinal com o indicador na boca

para fazer silêncio (L1 e L2); brincadeira de tapar e destapar o rosto, ‘*peak-a-boo*’ (L2); sinal de ‘ok’ com o polegar para cima (L1), significando que está tudo certo; sinal de ‘chega batendo’, ‘*high-five*’ (L1 e L2), toque de punhos fechados (L1 e L2), indicando elogio em recompensa a uma atividade satisfatoriamente concluída; questionamento (onde está?, cadê?)- com as palmas das mãos para cima, em leve movimento. Quanto aos gestos icônicos, estes representaram uma vela, números (dedos), um losango; em seguida, os ritmados acompanharam o fluxo da fala em cadências ritmadas- contagens numéricas (com dedos) e lugar (com objeto).

Por parte das docentes e assistentes, assim como dos participantes, não houve configuração de gestos preenchedores, apenas constataram-se gesticulações. A respeito das configurações gestuais mescladas, houve a produção de: ritmados + emblemáticos- ao acompanhar a música de parabéns (*‘Happy Birthday’*), batendo palmas (L1 e L2), tanto pela professora (T.a), como por Luana.

Prosseguindo na seara das pistas linguísticas multimodais, além dos gestos, observou-se, por parte dos docentes e assistentes, o uso de elogios (como forma de reforço positivo), de marcadores do discurso (‘ó’, ‘ôôô’), reparos linguísticos, exploração de possibilidades de ampliação da produção linguística dos participantes – com formulação de perguntas abertas, a criação de uma atmosfera cooperativa, amigável e harmônica, a validação dos enunciados dos participantes, a indução ao bom comportamento através do discurso, o uso de paráfrase do discurso dos alunos em língua inglesa, o olhar, o toque, os sorrisos, os risos, as reformulações de perguntas, com o intuito de engajar os alunos na interação, de forma exitosa e satisfatória.

Nessa conjuntura, em nossos achados, os participantes, dentro de suas capacidades e habilidades linguísticas, seguiram as estratégias comunicativas multimodais de seus parceiros interativos (olhar, gestos, reformulação de perguntas, elogios e confirmações). Nas interações, os participantes das turmas ‘*Toddler*’ e ‘*Early Toddler*’ tiveram produções consideradas ininteligíveis em maior proporção, quando comparados aos outros participantes da pesquisa. No entanto, apesar de, em determinadas ocasiões, não terem produção vocal inteligível, engajaram-se nas cenas através dos gestos, expressão facial e olhar. Segundo Todisco *et al.* (2021), as crianças comunicam-se via fala, gestos e olhar, com a comunicação gestual dêitica vindo a ser precedida e acompanhada de atenção compartilhada sobre um objeto.

Em nossa concepção, adultos e crianças mobilizam recursos multimodais em contextos interativos e, nessas circunstâncias, cria-se uma predisposição para o desenvolvimento linguístico da L1 e da L2. Nossos dados investigativos revelam evolução e crescimento linguístico, referente à produção vocal dos participantes em L1 e L2, conforme explanado ao fim das situações de cada participante. Consoante resultados investigativos de Moreira (2021) e Moreira e Del Ré (2021) sobre a compreensão de recursos multimodais presentes na interação professora/criança (aprendiz de inglês como L2) e a função que esses recursos desempenham no processo de aquisição de L2, verificou-se, nesse contexto, que os aspectos multimodais alicerçaram o processo de aquisição de L2, e deram suporte à interação, viabilizando a inserção e o posicionamento da criança no discurso; além de que, apoiaram a professora na interação em L2, contribuindo com a manutenção das cenas de atenção conjunta e possibilitando a ocorrência de uma aula bem sucedida.

Em uma perspectiva inclusiva, Guerreiro (2000) pontua que é pela linguagem que a criança, organiza o mundo a sua volta e capacita-se para a estruturação do 'caos'- visual, audível e táctiloquinestésico à sua volta, descobre o mundo, construindo, de forma evolutiva, a sua 'cosmovisão' particular, em conformidade com as modalidades sensoriais que possui e que é capaz de mobilizar para o desenvolvimento de suas competências de integração pessoal e social para, dignamente, participar do convívio social.

Nesse sentido, no que tange ao processo de aquisição de linguagem, verificamos que os participantes das turmas '*Toddler*' e '*Early Toddler*' estão em processo de aquisição do português e do inglês, sendo a sua produção linguística em L2 mais limitada, com menor repertório e frequência de uso. Particularmente, a participante do '*Early Toddler*' faz uso de holófrases no português e no inglês e substitui e/ou suprime alguns fonemas em sua produção vocal nas duas línguas. No caso dos participantes das turmas '*Nursery*' e '*Junior*', o português encontra-se já mais consolidado nessa fase de seu desenvolvimento; em inglês, vemos produção linguística limitada, com menor repertório e menos fluência e tentativas de uso.

No cenário em questão, de acordo com Rangel (2001), o sistema fonológico da criança vai aumentando, significativamente, no desenvolvimento da aquisição da linguagem, e as substituições, que no início eram frequentes, passam a ter menos frequência ou a inexistir, porquanto a aquisição segmental é um processo gradual; e a produção de gestos no nível fonético-fonológico (gestos fono-articulatórios), em

consonância com Costa e Freitas (2001), encontram-se ainda em desenvolvimento na criança.

Constatamos três casos de mudança de código linguístico (*code-switching*): duas ocorrências no discurso do participante Teo, ao enunciar “*miss...miss TA.b....eu tô fazendo dubob*”; e “*miss, TA.b, vou levar tu pro...*”; e uma ocorrência no discurso de Luana, ao enunciar “*miss T.a, miss T.a...eu quero lavar as mãos*”, como já discutido. Esse fenômeno é caracterizado pela entrada ocasional de uma língua (que não a língua base), na interação de indivíduos bilíngues, falantes das mesmas línguas, ao estarem em ‘modo linguístico bilíngue’, como postula Grosjean (2022). Verificamos, ainda, o fenômeno da interlíngua, no nível fonológico: a participante Lila produziu o enunciado “di-iz, di-iz”, em estruturação segmental em duas partes, sendo influenciado pela estrutura do enunciado em inglês “*tell me, tell me*”. Nesse caso, a interlíngua configurou-se como transferência reversa- a L2 influenciando a L1, segundo Odlin (2022).

Mediante os achados da presente investigação, considerando-se que a produção linguística dos participantes floresceu na interação, sendo empoderada pelas estratégias comunicativas multimodais dos parceiros interativos, abrigadas pela composição das cenas de atenção conjunta bilíngue, inferimos que o processo de aquisição de L2 via funcionamento multimodal (gesto-fala) é potencializado em contextos de atenção conjunta, circunstância fértil para a aquisição multimodal de L2.

Ante o exposto, procedemos a tecer as notas conclusivas na seção das considerações finais.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Mediante a presente tese, evidenciamos um panorama de estudos investigativos relacionados à atenção conjunta e à aquisição multimodal de L2. Iniciamos a trajetória no curso das pesquisas de Tomasello, Carpenter, Bruner, Costa-Filho sobre os saberes científicos em atenção conjunta; transitamos pelas veredas da perspectiva multimodal de funcionamento da linguagem de McNeill, Goldin-Meadow, Fonte, Cavalcante, pairando sobre a indissociabilidade da matriz integrada gesto-fala; seguimos pelos caminhos da aquisição de L2 trilhados por Gullberg, Stam, Moraes; até estudos permeados pela noção abrangente de bilinguismo de Grosjean.

Partindo do arcabouço teórico e metodológico das concepções de atenção conjunta e aquisição de linguagem em pesquisas internacionais de Tomasello, Carpenter, Bruner; e nacionais, como Costa-Filho, Ávila Nóbrega, Moreira, Moreira e Del Ré; dos estudos sobre a multimodalidade em aquisição da linguagem desenvolvidos por pesquisadores internacionais, como Goldin Meadow, Gullberg, Stam, dentre outros; e nacionais, como Fonte, Cavalcante, dentre outros, validamos a imprescindibilidade de se analisar a linguagem pelo viés multimodal, além de reafirmar que a aquisição de L2 via funcionamento multimodal (gesto-produção vocal) é potencializada em circunstâncias interativas de atenção conjunta. Desta feita, nossa pesquisa encontra-se no ponto de convergência da atenção conjunta e da aquisição multimodal de L2 e visa legitimar a relação entre gestos e produção vocal no uso da língua inglesa na trajetória linguística bilíngue a partir de cenas de atenção conjunta entre professoras e crianças em contexto de educação infantil bilíngue.

No cenário de nossa investigação, analisamos vídeos de interações bilíngues (inglês, português) entre docentes, assistentes e quatro crianças, a partir dos quais se extraíram os dados para análise. Em fase subsequente à análise, os achados indicaram a ocorrência de gestos dêiticos, emblemáticos, icônicos e ritmados por parte das crianças participantes e docentes e assistentes.

Cabe salientar que a primeira hipótese confirmou-se em completude, ou seja, as produções gestuo-vocais possibilitam o engajamento de crianças e professoras em cenas de atenção conjunta pela natureza semiótica de suas configurações ao atuarem nos campos da percepção visual e auditiva de parceiros interativos, compelindo-os a alinhar e manter o foco em determinado evento, situação ou objeto; também confirmou-se integralmente a segunda hipótese, a qual prevê que os gestos têm

a função de auxiliar a organização do discurso e a compreensão da língua; ampliar o desenvolvimento sintático e lexical, auxiliar no processo de construção de significado e aperfeiçoar a comunicação, compensando as dificuldades de vocabulário em L1 e L2; na sequência, finalmente, confirmou-se em totalidade a terceira hipótese, a qual trata dos aspectos gestuo-vocais, com previsão de produção de gestos dêiticos, ritmados, icônicos, bem como outras configurações previstas para a análise. De fato, houve produção de gestos dêiticos, ritmados, icônicos e emblemáticos; e, no concernente aos aspectos vocais aliados à produção gestual, constatamos a produção de holófrases e blocos de enunciado em L1 e L2.

No que tange à categoria de configurações de outros tipos de gestos, deu-se a ocorrência de emblemas; e mesclas gestuais- ritmados+dêiticos, em 3 situações: participante Leo (turma C- *Nursery*); TA.c (turma C- *Nursery*); TA.b (turma B- *Toddler*); e ritmados+emblemáticos, em uma situação da participante Luana e T.a (turma A- *Early Toddler*), considerada nos mesmos parâmetros, dentro da hipótese da configuração de outros tipos de gestos, levando-nos, desta forma, à confirmação da hipótese supra citada.

Nesse sentido, alcançamos respostas às inquirições propostas por meio da confirmação de que as cenas de atenção conjunta bilíngue atuam como abrigo potencializador da produção multimodal de L2, da ciência sobre os gestos mais evidenciados nesse processo, sobre a constituição das interações entre professoras e crianças nas cenas de atenção conjunta, sobre os aspectos gestuo-vocais que possibilitam o engajamento de crianças e professoras em cenas de atenção conjunta e sobre a aquisição multimodal de L2.

Ostensivamente, conseguimos alcançar nossos objetivos de pesquisa, ao constatar a a relação entre gestos e produção vocal no uso da língua inglesa na trajetória linguística bilíngue a partir de cenas de atenção conjunta entre professoras e crianças em contexto de educação infantil bilíngue. Em caráter específico, identificamos estratégias multimodais de professoras e crianças no uso da língua inglesa ao estabelecerem relação interativa em cenas de atenção conjunta; analisamos o papel dos gestos na relação com a produção oral na língua inglesa e na língua portuguesa em contextos de atenção conjunta; bem como reconhecemos os tipos de gestos produzidos pelas crianças, assim como a emergência de produção vocal composta de holófrases e blocos de enunciado em L1 e L2.

Os achados provêm indicadores relevantes sobre o funcionamento multimodal da linguagem, revelando a importância do estabelecimento de cenas de atenção conjunta e dos gestos na trajetória de aquisição e desenvolvimento da língua inglesa como segunda língua em contexto de educação infantil bilíngue. Ademais, os resultados encontrados motiva-nos a continuar empreendendo descobertas, desbravando caminhos, sempre em favor do viés de análise multimodal para os estudos em aquisição de L2 em contexto de educação bilíngue. Por fim, mas não menos importante, a partir dos achados relacionados à relevância das cenas de atenção conjunta bilíngue e multimodalidade para a aquisição de segunda língua em contexto de educação infantil, a contribuição científica do estudo se consolida, bem como a relevância de nossa investigação nesse âmbito. Ressaltamos, ainda, o valor social do estudo, consolidado a partir da conscientização e formação de professores que sensibilizarão o olhar para o tema e nele construirão sua prática, beneficiando os alunos, oportunizando vias multimodais privilegiadas de acesso à língua inglesa em aquisição.

Em notas conclusivas, enfatizamos a relevância de nossos achados para a esfera prática na área de ensino/aprendizagem de L2, com destaque amplo para o mérito dos achados às áreas das Ciências da Linguagem, Linguística Aplicada e Educação Bilíngue. Satisfatoriamente, com objetivos de pesquisa alcançados, procedemos a validar a importância da composição das cenas de atenção conjunta bilíngue, como circunstância fértil para a aquisição multimodal de L2, justamente a tese que defendemos!

Excedendo as dimensões de alcance do presente estudo, vislumbrado e concretizado, em circunstâncias sensório-visuais típicas, com a participação de crianças normovisuais, consideraremos, para fins de investigações pós- doutorais, a aquisição da linguagem por pessoas invisuais ou com baixa visão, ao constataremos o papel fundamental do háptico na produção gestual para a aquisição da linguagem, nessa especificidade. Para tal, embasamo-nos, confiantemente, em nossa ciência sobre a fortaleza, a determinação e o potencial humano e profissional das pessoas cegas ou com deficiência visual (Frye, 2025, p. 169); na aceção de que o tato, ou sistema tátil, constitui uma modalidade sensorial que funciona como uma forma de linguagem facilitadora da interação (Fonte, 2011, 2025); e, sobretudo, na declaração de Guerreiro (2025) sobre a invenção do Sistema Braille:

“Louis Braille descobriu (...) o genial e natural meio tátil de leitura e escrita para as pessoas cegas no mundo, (...) sua magna e holística Porta Cognitiva Escancarada, de identidade e equidade social, do háptico-percetivo e sensório cognitivo, do tiflograficofonético e tiflossignográfico representativo das línguas e demais literacias - A Invenção do Sistema Braille!” (Guerreiro, 2025, p. 3).

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.
- ADAMS, T. W. **Gesture in Foreigner Talk**. University of Pennsylvania, 1998. Dissertação.
- ALBUQUERQUE, R.C; Queiroz Marcelino, J.F. de; Oliveira, M.G.C.O de; Soares, L.R.S.; Silva, V.B.F.; Silva, M.M.T da. **Guia de orientações para elaboração de estudo de revisão integrativa** - 1. ed. Recife, 2021.
- ALONSO, R. A. **Crosslinguistic influence in second language acquisition**. Multilingual Matters, 2016.
Disponível em: <[Crosslinguistic Influence in Second Language Acquisition - Google Books](#)> Acesso em: 08 abr 2025.
- ALONSO, R. A. **La transferencia lingüística: perspectivas actuales**. Editorial Comares, 2020.
Disponível em:
<[La-transferencia-linguistica-perspectivas-actuales-I-N-T-E-R-L-I-N-G-U-A-000-L1-L2-L3.pdf](#)> Acesso em: 08 abr 2025.
- ANDRADE, R. M. de. O que é, afinal, uma escola bilíngue?: A voz do professor nos programas bilíngues de escolas da Região Metropolitana do Recife. **MS thesis**. Universidade Federal de Pernambuco, 2019.
Disponível em: < <https://repositorio.ufpe.br/handle/123456789/35935>> Acesso em: 18 out 2024.
- AQUINO, F. S.; SALOMÃO, N. M. R. Contribuições da habilidade de atenção conjunta para a cognição social infantil. **Psicologia em Estudo**, 2009.
- ATKINSON, D. *et al*. Alignment and Interaction in a Sociocognitive Approach to Second Language Acquisition. **The Modern Language Journal**, 2007.
- ATKINSON, D. Extended, Embodied Cognition and Second Language Acquisition, **Applied Linguistics**, 2010.
- ATKINSON, D. *et al*. Language learning great and small: Environmental support structures and learning opportunities in a sociocognitive approach to second language acquisition/teaching. **The Modern Language Journal**, 2018.
- ATKINSON, D. (ed.). **Alternative approaches to second language acquisition**. Routledge, 2011.
- ATKINSON, D. *et al*. (Happy Cactus Group et al). Beyond learning opportunities: focused encounters in a sociocognitive approach to second language acquisition and teaching. **International Review of Applied Linguistics in Language Teaching**, 2025a.

Disponível em: <<https://www.degruyterbrill.com/document/doi/10.1515/iral-2023-0118/html>> Acesso em: 05 ago 2025.

ATKINSON, D. *et al.* Relationality, interconnectedness, and identity: A process-focused approach to second language acquisition and teaching (SLA/T). **The Modern Language Journal**, 2025b.

Disponível em: <<https://onlinelibrary.wiley.com/doi/full/10.1111/modl.12982>> Acesso em: 05 ago 2025.

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

ÁVILA-NÓBREGA, P. V.; CAVALCANTE, M. C. B. Aquisição de linguagem e dialogia mãe-bebê: o envelope multimodal em foco em contextos de atenção conjunta. **Revista Investigações**, UEPB, 2012.

ÁVILA-NÓBREGA, P.V.; CAVALCANTE, M.C.B. Aquisição de Linguagem em Contextos de Atenção Conjunta: O Envelope Multimodal em Foco. **Signótica**, 2012

ÁVILA-NÓBREGA, P. V. Gestos e Atenção Conjunta na Aquisição da Linguagem. LAFE, **ABRALIN**, 2009.

ÁVILA-NÓBREGA, P. V. O sistema de referenciação multimodal de crianças com síndrome de down em engajamento conjunto. **Tese de Doutorado**. Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes (CCHLA) - Programa de Pós-Graduação em Linguística. UFPB, 2017.

Disponível em: <<https://repositorio.ufpb.br/jspui/handle/123456789/12051>> Acesso em: 06 nov 2022.

BALDWIN, D. A. **Understanding the Link Between Joint Attention and Language**. In: MOORE, C.; DUNHAM, P. J.; DUNHAM, P. Joint Attention: Its Origins and role in Development, Dalhousie University, Psychology Press, Taylor & Francis Group, New York and London, 1995.

BARROS, A. T. M. C. Fala inicial e prosódia: do balbucio aos blocos de enunciado. 2012. **Dissertação (Mestrado em Linguística)**, Universidade Federal da Paraíba.

BARROS, F. R. A. R. Atenção conjunta digital entre crianças em aquisição da linguagem e um livro interativo digital. Unicap, 2024. **Tese (Doutorado em Ciências da Linguagem)**.

BRUNER, J. From communication to language - A psychological perspective. *Cognition*, 1974.

BRUNER, J. The ontogenesis of speech acts. *Journal of Child Language*, 1975.
Disponível em: <doi:10.1017/S0305000900000866> Acesso em: 02 nov 2022.

BRUNER, J. Play, thought, and language. **Peabody Journal of Education**, 1983.

CAIRNS, B. Spatial Deixis-The Use of Spatial Co-ordinates in Spoken Language. **Working papers/Lund University, Department of Linguistics and Phonetics** 38, 1991.

CARPENTER, M.; TOMASELLO, M. Joint attention and imitative learning in children, chimpanzees, and enculturated chimpanzees. **Social Development**, 1995.

CARPENTER, M.; NAGELL, K.; TOMASELLO, M. **Social Cognition, Joint Attention, and Communicative Competence from 9 to 15 months of age**. In: **Monographs of the Society for Research in Child Development**, 1998.

CARPENTER, M.; TOMASELLO, M. **Joint attention, cultural learning, and language acquisition: Implications for children with autism**. In A. M. Wetherby & B. M. Prizant (Eds.). **Communication and language intervention series. Autism spectrum disorders: A transactional developmental perspective**. Paul H Brookes Publishing, 2000.

CARPENTER, M. Just How Joint is Joint Action in infancy? Cognitive Science Society, 2009?

CAVALCANTE, M. C. Rotinas Interativas mãe-bebê: Constituindo Gêneros do Discurso. **Revista Investigações**, 2009.

CAVALCANTE, M. C. B. Hologestos: produções linguísticas numa perspectiva multimodal. **Revista de Letras**, 2012.

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**, 2016.

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

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.; NUNES, L. L; MEIRELES, U. B. **Aquisição da Linguagem: Gestualidade em Sincronia com o Prosódico Vocal**. In: DEL RÉ, A.; CAVALCANTE, M. C. B; FARIA, E. M. B.; ÁVILA NÓBREGA, P. V. (orgs.). **Olhares Diversos NA língua(gem) da criança**. Editora do CCTA, 2020.

CAVALCANTE, M. C. B.; DA FONTE, R. F. L. **Interface da Psicolinguística e da Fonoaudiologia na Linguagem Oral**. In: MONTENEGRO, A. C. A.; Barros, I. B. R.; Azevedo, N. P. S. G de. (orgs.). **Fonoaudiologia e Linguística. Teoria e prática**. Appris editora, 2016.

CAVALCANTE, M. C. B.; DA FONTE, R. F. L. **Abordagem Multimodal da Linguagem: Contribuições à Clínica Fonoaudiológica**. In: MONTENEGRO, A. C. A.; Barros, I. B. R.; Azevedo, N. P. S. G de. (orgs.). **Fonoaudiologia e Linguística. Teoria e prática**. Appris editora, 2016.

CAVALCANTE, M.C.B; CAVALCANTI, L.L.N. Gestualidade e Holófrases. **Acta Semiotica e Lingvistiva**, 2021.

Disponível

em:

<<https://periodicos.ufpb.br/index.php/actas/article/view/57730/33312>> Acesso em: 18 jul 2025.

CHEN, Y.; SCHEUTZ, M.; SCHERMERHORN, P. Investigating multimodal real-time patterns of joint attention in an hri word learning task. **International Conference on Human-Robot Interaction**, 2010.

CHEN, Y.; SMITH, L.B. Multiple sensory-motor pathways lead to coordinated visual attention. **Cognitive science**, 2017.

CHURCHILL, E. The education of attention in enskillment. **Journal of Pragmatics**, 2022.

CLARK, J. Teaching L2 vocabulary with student- and teacher-generated gestures: A classroom perspective. Concordia University – Canada, 2016. **Dissertação**.

CONBOY, B. et Al. Social Interaction in Infants' Learning of Second-Language Phonetics: An Exploration of Brain-Behavior Relations. **Developmental Neuropsychology**, 2015.

COOK, S. W.; YIP, T. K.; GOLDIN-MEADOW, S. Gestures, but not meaningless movements, lighten working memory load when explaining math. **Language and cognitive processes**, v. 27, n. 4, 2012.

CORDER, S.P. Error analysis, interlanguage and second language acquisition. **Language teaching**, Cambridge University Press, 1975.

Disponível em: <<https://doi.org/10.1017/S0261444800002822>> Acesso em: 04 abr 2025.

CUMMINS, J. **Language, Power and Pedagogy: Bilingual Children in the Crossfire**. Clevedon: Multilingual Matters, 2000.

DA COSTA FILHO, J.M.S. da. Olá, pocoyo: a constituição da atenção conjunta infantil com o desenho animado., 2011. **Dissertação**.

Disponível em: <<https://repositorio.ufpb.br/jspui/handle/tede/6364>> Acesso em: 14 set 2025.

DA COSTA FILHO, J. M. S.; CAVALCANTE, M. C. B. Atenção conjunta e referência linguística em contextos interativos com um desenho animado. **Signo**, Santa Cruz do Sul 38.65, 143-163, 2013.

Disponível em: <<https://core.ac.uk/download/pdf/228503748.pdf>> Acesso em 14 set 2025.

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

Disponível em: <<https://repositorio.ufpb.br/jspui/handle/tede/9219>> Acesso em: 21 mai 2025.

DA COSTA FILHO, J. M. S. A referência linguística na atenção conjunta. **Entrepalavras**, v. 7, n. 2, p. 188-205, 2017.

Disponível em: <<https://repositorio.ufc.br/handle/riufc/33143>> Acesso em: 14 set 2025.

DA COSTA FILHO, J. M. S.; CAVALCANTE, M.C.B. Atenção conjunta virtual e a construção da ação colaborativa. **Letrônica**, v. 10, n. 2, p. 513-525, 2017.

Disponível em: <<https://revistaseletronicas.pucrs.br/letronica/article/view/26396>> Acesso em: 14 set 2025.

DA COSTA FILHO, J.M.S. A (Delicada) Noção de Intencionalidade na Atenção Conjunta. UFPR- Departamento de Letras Estrangeiras, **Revista X**, 2021.

Disponível em: <<https://revistas.ufpr.br/revistax/article/view/82217>> Acesso em: 14 set 2025.

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

Disponível em: <<https://repositorio.ufpb.br/jspui/handle/tede/6359>> Acesso em: 14 set 2025.

DA FONTE, R. F. L. Fluência/Disfluência e Gesticulação: compreendendo a aquisição da linguagem de uma criança cega. **Revista Intercâmbio**, v. 29, São Paulo, 2014.

Disponível em: <<https://revistas.pucsp.br/intercambio/article/view/20967>> Acesso em 14 set 2025.

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.

DA FONTE, R. F. L. Papéis do toque na interação mãe-criança cega. Tiflociência e Equidade no Mundo da Vida- Revista Tifológica Online de Educação e Comunicação, Cultura e Ciência, Série I – Nº 2, 2025.

Disponível em: <<https://www.tifologia.pt/revista-tifloci%C3%A2ncia>> Acesso em 12 set 2025.

DEBRAS, C.; HORGUES, C.; SCHEUER, S. The Multimodality of corrective feedback in tandem interactions - Multimodal communication in the 21st century: professional and academic challenges. 33rd Conference of the Spanish Association of Applied Linguistics (AESLA), **XXXIII AESLA CONFERENCE**, Spain, 2015.

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, F. S. 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.

EILAN, N. (ed.). **Joint attention: Communication and other minds: Issues in philosophy and psychology**. Oxford University Press, 2005.

ELLIOT, K. **The Effects of Joint Attention Contexts on Adult Novel Word Learning**. Carleton University, 2015. Dissertação.

ELLIS, N. C. Cognitive approaches to SLA. **Annual Review of Applied Linguistics** 19, 1999. Disponível em: <<https://deepblue.lib.umich.edu/bitstream/handle/2027.42/139742/CognitiveApproachestoSLA.pdf?sequence=1>> Acesso em: 21 mar 2025; 26 mar 2025.

ELLIS, R. **The Study of Second Language Acquisition**. OUP Oxford, 1994.

ELLIS, R. **The Study of Second Language Acquisition**. OUP Oxford, 2008.

ELLIS, N.C.; WULF, S. **Second language acquisition**. Oxford 98, 1997. In: Dabrowska, E.; Divjak, D. (Eds.). **Cognitive Linguistics – A Survey of Linguistics Subfields**. De Gruyter Mouton, 2019. Disponível em: <<https://www.asau.ru/files/pdf/2196865.pdf#page=189>> Acesso em: 16 mar 2025; 27 mar 2025.

FEITOSA, A.M.A. **Contribuições de Thomas Khun para Uma Epistemologia da Motricidade Humana**. Instituto Piaget, 1993.

FITZMAURICE, G. M.; LAIRD, N. M.; WARE, J. H. **Applied Longitudinal Analysis**. Wiley, 2011.

FREITAS, M.A.; NEIVA, A.M.S. Estruturação silábica e processos fonológicos no inglês e no português: empréstimos e aquisição. **Revista Virtual de Estudos da Linguagem (ReVEL)**, 2006. Disponível em: <http://revel.inf.br/files/artigos/revel_7_estruturacao_silabica_e_processos_fonologicos.pdf> Acesso em: 27 mai 2025.

FRYE-PEIXOTO, S. Gestos na aquisição da língua inglesa em contexto bilíngue: uma perspectiva multimodal. 2020. **Dissertação (Mestrado)** - Universidade Católica de Pernambuco. Programa de Pós-graduação em Ciências da Linguagem, 2020. Disponível em: <http://tede2.unicap.br:8080/bitstream/tede/1412/5/Ok_simone_frey_peixoto.pdf> Acesso em: 10 jun 2021.

FRYE, S.; FONTE, R.F.L.; MORAES, A.H.C. Multimodalidade e aquisição de L2: gestos na interação mãe mentora-criança em atividade de uma escola bilíngue na pandemia da COVID-19. **Revista Tabuleiro de Letras**, v.17, n. 2, 2023.

Disponível

em:

<<https://www.revistas.uneb.br/index.php/tabuleirodeletras/article/view/18949>>

Acesso em: 14 set 2025.

FRYE, S.; FONTE, R.F.L.; MORAES, A.H.C. Noções teóricas e conceitos subjacentes à aquisição da língua inglesa em contexto bilíngue. **Rev. EntreLínguas**, Araraquara, v. 10, n. e024002, 2024a.

Disponível em: <<https://periodicos.fclar.unesp.br/entrelinguas/article/view/16809>>

Acesso em: 14 set 2025.

FRYE, S.; FONTE, R. F.L.; MORAES, A.H.C. Atenção conjunta, multimodalidade e L2 em enlace científico na literatura: uma revisão integrativa. **Revista Letras Raras**. Campina Grande, v. 13, n. 1, 2024b.

Disponível

em:

<<https://revistas.editora.ufcg.edu.br/index.php/RLR/article/view/1282>> Acesso em:

14 set 2025.

FRYE, S. Libras e Dactilologia: comunicação sígnica e háptico interpessoal das pessoas surdocegas. Tiflociência e Equidade no Mundo da Vida- Revista Tifológica Online de Educação e Comunicação, Cultura e Ciência, Série I – Nº 2, 2025.

Disponível em: <<https://www.tiflogia.pt/revista-tifloci%C3%Aancia>> Acesso em 12 set 2025.

GABOUER, A. How to look for joint attention: Using a novel, multimodal coding protocol to identify joint attention in diverse parent-child dyads. **Dissertation**. University of California, 2021.

GABOUER, A.; OGHALAI, J.; BORTFELD, H. Parental use of multimodal cues in the initiation of joint attention as a function of child hearing status. **Discourse processes**, 2020.

GARCÍA, O. **Bilingual education in the 21st century: A global perspective**. John Wiley & Sons, 2011.

GILLESPIE-LYNCH, K. et al. Gestural and symbolic development among apes and humans: support for a multimodal theory of language evolution. **Frontiers in psychology**, 2014.

GLUHAREVA, D.; PRIETO, P. Training with Rhythmic Beat Gestures Benefits L2 Pronunciation in Discourse-Demanding Situations. **Language Teaching Research**, 2017.

Disponível em: <<https://doi.org/10.1177/1362168816651463>> Acesso em: 19 jun 2020; 23 out 2020.

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.

GOLDIN-MEADOW, S. How gesture promotes learning throughout childhood. **Child development perspectives**, v. 3, n. 2, 2009.

Disponível em: <<https://doi.org/10.1111/j.1750-8606.2009.00088.x>> Acesso 12 nov; 29 nov.

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

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

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

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. **Bilingualism: A short introduction**. In Grosjean & P. Li (Eds.), **The psycholinguistics of bilingualism**. John Wiley & Sons, 2013.

GROSJEAN, F. **Who is Bilingual?** In: Grosjean, F. **The Mysteries of Bilingualism. Unresolved Issues**. Chichester UK: John Wiley & Sons, 2022.

Disponível em: <<https://www.wiley.com/en-us/The+Mysteries+of+Bilingualism%3A+Unresolved+Issues-p-9781119602378>> Acesso em: 04 out 2024.

GUERREIRO, A. D. **Vida, Teoria e Equidade- Elementos para uma Teoria Pedagógico Educomunicacional e Cultural em Cidadania**. EDLARS – Educomunicação e Vida, Portugal, 2020.

GUERREIRO, A. D. **Para uma nova comunicação dos sentidos: contributos da tecnologia da tiflogia para a ampliação dos processos comunicacionais**. Secretariado Nacional para a Reabilitação e Integração das Pessoas com Deficiência, 2000.

GUERREIRO, A. D. Epígrafe. In: GUERREIRO, M.L.R. F. (Ed.). Tiflociência e Equidade no Mundo da Vida: Revista Tifológica Online de Educação e Comunicação, Cultura e Ciência, Série I – Nº 2, 2025.

Disponível em: <<https://www.tiflogia.pt/revista-tifloci%C3%Aancia>> Acesso em 12 set 2025.

GULLBERG, M. The role of co-verbal gestures in second language discourse – a case study, Lund University, **Working Papers**, 1993.

Disponível em: <<https://journals.lub.lu.se/index.php/LWPL/article/download/2505/2080>> Acesso em: 20 jul 2022.

GULLBERG, M. Some reasons for studying gesture and second language acquisition (Homage à Adam Kendon). **De Gruyter**. M. 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. **Handbook of cognitive linguistics and second language acquisition**. Routledge, 2008.

Disponível em: <<https://www.taylorfrancis.com/chapters/edit/10.4324/9780203938560-21/gestures-second-language-acquisition-marianne-gullberg>> Acesso em: 16 abr 2025.

GULLBERG, M. **Multilingual Multimodality: Communication, Difficulties and their Solutions in Second-Language Use**. In: STREECK, J.; GOODWIN, C.; LEBARON, C. Embodied Interaction: Language and Body in the Material World, Cambridge University Press, 2011.

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

Disponível em: <https://www.researchgate.net/publication/231336843_Bilingual_multimodality_in_language_documentation_data> Acesso em: 03 dez 2012.

GULLBERG, M. MCCAFFERTY, S. G. **Introduction to gesture and SLA: toward an integrated approach**. Cambridge University Press, 2008.

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

HOLANDA, D.X. *et al.* Sob um olhar dialógico-multimodal: a matriz gesto e fala como palco de entrada da criança na linguagem. Revista do GELNE, v. 25, n. 3, 2023.

Disponível em: <<https://periodicos.ufrn.br/gelne/article/view/32212>> Acesso em: 14 set 2025.

JAKONEN, T.; JAUNI, H.; SERT, O. Achieving joint attention and understanding of task responsibilities in synchronous hybrid L2 classroom group work. **Applied linguistics**, 2025.

Disponível em: <<https://academic.oup.com/applij/article/46/2/211/7633364>> Acesso em 05 ago 2025.

JAKŠIĆ, V. **Teachers' perception of the application of gestures in TEFL classroom**. University of Zagreb, 2017.

KENDON, A. An agenda for gesture studies. **Semiotic review of books**, 1996.
Disponível em: <https://www.researchgate.net/profile/Adam-Kendon/publication/251620883_An_Agenda_for_Gesture_Studies/links/549760e10cf2ec13375d3c56/An-Agenda-for-Gesture-Studies.pdf> Acesso em: 06 ago 2025.

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.

KENDON, A.; HARRIS, R. M.; KEY, M. R. (Ed.). **Organization of behavior in face-to-face interaction**. De Gruyter, 2011.

KENDON, Adam. Reflections on the “gesture-first” hypothesis of language origins. **Psychonomic Bulletin & Review**, v. 24, n. 1, 2017.

KONTOGIORGOS, D. et al. A multimodal corpus for mutual gaze and joint attention in multiparty situated interaction. **Proceedings of the Eleventh International Conference on Language Resources and Evaluation**, 2018.

KRASHEN, S. D. Formal and informal linguistic environments in language acquisition and language learning. **Tesol Quarterly**, 1976.
Disponível em: <<https://www.jstor.org/stable/3585637>> Acesso em: 29 out 2024.

KRASHEN, S. D., et al. Two studies in language acquisition and language learning. **ITL-International Journal of Applied Linguistics**, 1978.
Disponível em: <<https://www.ibe-platform.com/content/journals/10.1075/itl.39-40.05kra>> Acesso em: 29 out 2024.

KWISTHOUT, J et al. Joint attention and language evolution, *Connection Science*, 2008.
Disponível em: <<https://doi.org/10.1080/09540090802091958>> Acesso em: 21 jul 2022.

LADO, R. English Teaching Today. **Daily Yomiuri**, 1979.
Disponível em: <<https://jalt-publications.org/sites/default/files/pdf/tlt3-12.pdf>> Acesso em: 07 abr 2025.

LAKSHMANAN, U. **Child Second Language Acquisition**. In: ROBINSON, P. (ed.). **The Routledge Encyclopedia of Second Language Acquisition**. Routledge, 2013.

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?q-origsite=gscholar&cbl=18750&diss=y>> Acesso em: 8 mai 2020; 23 out 2020.

LIRA, M. D. Relação entre práticas pedagógicas multimodais e atenção conjunta na aquisição da linguagem: o que pensam docentes da educação infantil?. Unicap, 2021. **Dissertação (Mestrado em Ciências da Comunicação)**.

LOPEZ-OZIEBLO, R. Cut-offs and Gestures: Analytical Tools to Understand a Second Language Speaker. **EPiC Series in Language and Linguistics**, 2017.

MACHADO, R.; CAMPOS, T. R.; SAUNDERS, M. C. História do ensino de línguas no Brasil: avanços e retrocessos. **Revista HELB**, 2007.

MASSARO, D. W.; COHEN, M.M. Categorical or continuous speech perception: A new test. **Speech communication**, 1983.

Disponível em:
<<https://www.sciencedirect.com/science/article/abs/pii/0167639383900614>> Acesso em: 07 ago 2025.

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.

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.

MCDONOUGH, K. et al. Exploring the potential relationship between eye gaze and English L2 speakers' responses to recasts. **Sage**, 2015.

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

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, 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 no Brasil**. Richmond-Fundação Santillana, 2019.

MEGALE, A. Educação bilíngue de línguas de prestígio no Brasil: uma análise dos documentos oficiais. **The Specialist**, 2018.

MEGALE, A. **Desafios e práticas na educação bilíngue**. Richmond-Fundação Santillana, 2020.

MEGALE, A.; LIBERALI, F. Caminhos da educação bilíngue no Brasil: perspectivas da linguística aplicada. **Raído**, 2016.

Disponível em: <<https://ojs.ufgd.edu.br/index.php/Raído/article/view/6021>> Acesso em: 21 out 2024.

MEJÍA, A.M.T. **Preface**, 2020. In: MEGALE, A. **Desafios e práticas na educação bilíngue**. Richmond-Fundação Santillana, 2020.

MELO, G. M. L. S. **Cenas de atenção conjunta entre professoras e crianças em processo de aquisição da linguagem**. 2015. Tese de Doutorado. Tese (Doutorado em Linguística)—Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa.

MIRANDA, M.S.; SILVA, L.A.O. Educação Bilíngue de Prestígio e a Educação Internacional no Brasil: Uma análise detalhada. **Revista Camalotes**, 2024.

Disponível em: <<https://periodicos.insted.edu.br/recam/article/view/60>> Acesso em: 16 out 2024.

MIZUKAMI, A. C. Que Bilinguismo é esse? Concepções presentes no Projeto Político Pedagógico de Escolas que se Autodenominam Bilíngues, SP, 2020. **Dissertação de Mestrado**.

Disponível em: <https://doi.org/10.11606/D.59.2020.tde-06012021-093350> Acesso em 3 jun 2021.

MOITA LOPES, L.P. **Oficina de Linguística aplicada: a natureza social e educacional dos processos de ensino/aprendizagem de línguas**. 4. ed. São Paulo: Mercado de Letras, 2002.

MOITA LOPES, L. P. da. Inglês e globalização em uma epistemologia de fronteira: ideologia lingüística para tempos híbridos. **DELTA: Documentação de Estudos em Lingüística Teórica e Aplicada**, v. 24, p. 309-340, 2008.

Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/delta/a/ghf3PYNYBkxXHskTwZ9QyBy/>> Acesso em: 13 jul 2025.

MORAES, A.H.C.; CAVALCANTI, W.M.A. Uma experiência de ensino de inglês para surdos: novas possibilidades de aquisição de fluência. In: **XXIV JORNADA NACIONAL DO GRUPO DE ESTUDOS LINGÜÍSTICOS DO NORDESTE**. 2012.

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**.

MORGENSTERN, A.; BEAUPOIL, P. Multimodal approaches to language acquisition through the lens of negation. **Вестник Московского государственного лингвистического университета. Гуманитарные науки**, 2015.

MUNDY, P.; NEWELL, L.; Attention, Joint Attention and Social Cognition, Association for Psychological Science, vol. 10, 2007.

MUNDY, P.; SIGMAN, M.; KASARI, C. A longitudinal study of joint attention and language development in autistic children. **J Autism Dev Disord**, 1990. Disponível em: <<https://doi.org/10.1007/BF02206861>> Acesso em: 10 jun 2021.

MURGIANO, M. et al. Situating language in the real-world: the role of multimodal iconicity and indexicality. **Journal of Cognition**, 2021.

MURILLO, E. et al. Changes in the synchrony of multimodal communication in early language development. **Journal of Speech, Language, and Hearing Research**, 2018.

NAKATSUKASA, K. **Efficacy of gestures and recasts on the acquisition of L2 grammar**. Michigan State University, 2013. Tese.

NOVACK, M., GOLDIN-MEADOW, S. Learning from Gesture: How Our Hands Change Our Minds. **Educ Psychol Rev.** 27, 2015.
Disponível em: <<https://doi.org/10.1007/s10648-015-9325-3>> Acesso em 28 nov; 29 nov 2020.

ODLIN, T. **Explorations of language transfer**. Channel View Publications, 2022.
Disponível em: <[Explorations of Language Transfer - Terence Odlin - Google Books](#)> Acesso em: 08 abr 2025.

PAIVA, V.L.M.O. Linguagem e aquisição de segunda língua na perspectiva dos sistemas complexos. **UFMG/CNPq**, S/a.
Disponível em: <<https://veramenezes.com/langaqsac.pdf>> Acesso em: 01 mar 2025.

PAIVA, V.L.M.O. Tecnologias digitais para o desenvolvimento de habilidades orais em inglês. **DELTA: Documentação de Estudos em Lingüística Teórica e Aplicada**, 2018.
Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/0102-445008554706004546>> Acesso em: 01 mar 2025.

PAIVA, V.L.M.O. Gêneros da linguagem na perspectiva da complexidade. **Linguagem em (Dis) curso**, 2019.
Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/1982-4017-190105-3618>> Acesso em: 01 mar 2025.

PARLATO-OLIVEIRA, E. M. Diversidade, variabilidade e frequência em fonologia: o caso da epêntese vocálica. **Letras de Hoje**, 2007.
Disponível em: <<https://revistaseletronicas.pucrs.br/fale/article/view/2797/2134>> Acesso em 07 ago 2025.

PEETERS, D.; ÖZYÜREK, A. "This and that revisited: A social and multimodal approach to spatial demonstratives." **Frontiers in Psychology**, 2016.

QUIRINO, S.R.M.F.; MELO, G.M.L.S. Linguagens de Crianças Trigêmeas em Interações Sociais de Atenção Conjunta na Família. IV Congresso Nacional de Educação- **CONEDU**, 2017.

Disponível em: https://ns1.editorarealize.com.br/editora/anais/conedu/2017/TRABALHO_EV073_MD1_SA9_ID4100_12102017200030.pdf> Acesso em: 14 set 2025.

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; 25 jun 2021.

RAJAGOPALAN, K. Por uma Linguística Crítica: Linguagem, Identidade e Questão Ética. Parábola. São Paulo, 2003.

Disponível em: <https://www.scribd.com/document/522858192/Por-uma-Linguistica-Critica-Kanavillil-Rajagopalan>> Acesso em: 01 abr 2023; 13 jul 2025.

RAJAGOPALAN, K. The concept of 'World English' and its implications for ELT, **ELT Journal**, 2004.

Disponível em: <https://academic.oup.com/eltj/article-abstract/58/2/111/391612?redirectedFrom=fulltext>> Acesso em: 01 abr 2023; 13 jul 2025.

RANGEL, G.A. Uma análise auto-segmental da fonologia normal: estudo longitudinal de três crianças de 1:6 a 3. In: LEFFA, V.J. (ed.). **Aquisição de língua materna e de língua estrangeira: aspectos fonético-fonológicos**. ALAB/EDUCAT, 2001.

Disponível em: https://www.leffa.pro.br/tela4/Textos/Textos/Livros/Aquisicao_LM_e_LE.pdf#page=85>

RIDGE, E. R. Ellis: The study of second language acquisition. **Per Linguam**, 2013.

Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/276187001_R_Ellis_The_study_of_second_language_acquisition> Acesso em: 24 mar 2025; 26 mar 2025.

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.

RODRIGUES-LEITE, J. E. et al. O gesto apontar como catalizador nas cenas de atenção conjunta nas interações mãe-bebê. **DLCV-Língua, Linguística & Literatura**, 2013.

ROSBOROUGH, A. Teacher and students' use of gesture as a meaning making affordance for second language learning. In: YOON, B.; KIM, H. K. Teachers' roles in second language learning: Classroom applications of sociocultural theory. **IAP**, 2012.

ROSBOROUGH, A. Gesture, meaning-making, and embodiment: Second language learning in an elementary classroom. **Journal of Pedagogy**, 2014.

SALIYA, C. A. Language Wars: The Battle for English as America's Official Tongue and Its Impact on Identity, Economy, and Unity. **SSRN**, 2025.

Disponível em: <https://papers.ssrn.com/sol3/papers.cfm?abstract_id=5259187> Acesso em: 13 jul 2025.

SANTOS, G. O. Dos *et al.* Linguagens de crianças em interações sociais de atenção conjunta. **Anais IV CONEDU**, Realize Editora, 2017. Disponível em: <<https://www.editorarealize.com.br/index.php/artigo/visualizar/37353>>. Acesso em: 18/07/2022 20:41

SCARPA, E. M. **Aquisição da Linguagem**. In: MUSSALIM, F.; BENTES, A. C. (Orgs.). Introdução à linguística: domínios e fronteiras. São Paulo: Cortez, 2001.

SCARPA, E. M. O lugar da holófrase nos estudos de aquisição da linguagem. **Cadernos de estudos linguísticos**, 2009.

Disponível em: <<https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/cel/article/view/8637211>> Acesso em: 19 jul 2025.

SCLIAR-CABRAL, L.; ARALDI, D. **Preenchedores de enunciado em aquisição da linguagem**. In: LEFFA, V.J. (ed.). **Aquisição de língua materna e de língua estrangeira: aspectos fonético-fonológicos**. ALAB/EDUCAT, 2001.

Disponível em: <https://www.leffa.pro.br/tela4/Textos/Textos/Livros/Aquisicao_LM_e_LE.pdf#page=85> Acesso em 24 mai 2025.

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

Disponível em: <<https://www.degruyter.com/document/doi/10.1515/iral.1972.10.1-4.209/html>> Acesso em: 01 abr 2025.

SEQUEIRA, T.C. D.M. O processamento cognitivo de dispositivos não-linguísticos durante a aquisição da linguagem: o integrado sistema fala-gesto. (2016). **Tese**. Universidade Nova de Lisboa.

SILVA, F. M. da. Processos fonológicos segmentais na língua portuguesa. **Littera 2.4**. UFMA, 2012.

Disponível em: <<https://core.ac.uk/download/pdf/233150449.pdf>> Acesso em: 23 mai 2025.

SILVA, F. M. Dos. PCN LE às OCEM: o ensino de língua inglesa e as políticas linguísticas educativas brasileiras. **Pesquisas em Discurso Pedagógico, Rio de Janeiro**, v. 1, 2015.

Disponível em: <<https://www.maxwell.vrac.puc-rio.br/24801/24801.PDF>> Acesso em: 12 jul 2025.

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

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

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, A.M.B.de. Da Interação face a face à consolidação de cenas de atenção conjunta entre irmãos: uma análise dos aspectos multimodais na aquisição da linguagem. 2016. TEDE – UNICAP. **Dissertação**.

SPADA, N.; LIGHTBOWN, P.M. **Second Language Acquisition**. In: SCHMITT, N.; RODGERS, M.P.H. **An Introduction to Applied Linguistics**. Routledge, Taylor and Francis Group, 2020.

STAM, G. 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.

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, G. Why Gesture! **Digital Commons**, 2014.

Disponível em: <digitalcommons.nl.edu> Acesso em: 10 jun 2020; 23 out 2020.

STAM, G. Gesture as a window onto conceptualization in multiple tasks: Implications for second language teaching. **Yearbook of the German Cognitive Linguistics Association**, 2016.

Disponível em: <<https://www.degruyterbrill.com/document/doi/10.1515/gcla-2016-0017/html>> Acesso em: 10 abr 2025.

STAM, G.; TELLIER, M. **Gesture helps second and foreign language learning and teaching**. In: MORGENSTERN, A.; GOLDIN-MEADOW, S. (Eds.). **Gesture in language: Development across the lifespan**. De Gruyter Mouton; American Psychological Association.

Disponível em: <<https://doi.org/10.1037/0000269-014>> Acesso em: 10 abr 2025.

STUKENBROCK, Anja. Deixis, meta-perceptive gaze practices, and the interactional achievement of joint attention. **Frontiers in psychology**, 2020.

SUN, L.; GRIEP, C. D; YOSHIDA, H. Shared multimodal input through social coordination: Infants with monolingual and bilingual learning experiences." **Frontiers in psychology** 13, 2022.

Disponível em: <https://www.frontiersin.org/journals/psychology/articles/10.3389/fpsyg.2022.745904/full>> Acesso em: 08out2025.

TODISCO, E. et al. The temporal dynamics of deictic communication. **First Language**, 2021.

TOMASELLO, M. **Cultural Origins of Human Cognition**. Harvard University Press, Cambridge, Massachusetts, England, 1999.

TOMASELLO, M.; KRUGER, A. Joint attention on actions: Acquiring verbs in ostensive and non-ostensive contexts. *Journal of Child Language*, 1992.
Disponível em: <doi:10.1017/S0305000900011430> Acesso em: 10 jun 2021.

TOMASELLO, M.; TODD, J. Joint attention and lexical acquisition style. **First language**, 1983.

TOMASELLO, M.; FARRAR, M. J. Joint attention and early language. **Child development**, 1986.

TOMASELLO, M. The role of joint attentional processes in early language development. **Language sciences**, 1988.

TOMASELLO, M. et al. Joint attention as social cognition. **Joint attention: Its origins and role in development**, 1995.

TOMASELLO, M. **Constructing a language**. Harvard university press, 2009.

TOMASELLO, Michael. **Origens culturais da aquisição do conhecimento humano**. Trad. Claudia Berliner. São Paulo: Martins Fontes, 2019.

TURNER, M. Multimodal form-meaning pairs for blended classic joint attention. **Linguistics Vanguard**, vol. 3, 2017.
Disponível em: <<https://doi.org/10.1515/lingvan-2016-0043>> Acesso em 3 jun 2021.

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.

VEIVO, O.; MUTTA, M. Dialogue breakdowns in robot-assisted L2 learning. **Computer Assisted Language Learning**, 2025.
Disponível em: <<https://doi.org/10.1080/09588221.2022.2158203>> Acesso em: 06 ago 2025.

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.

VOGT, P. *et al.* Child-robot interactions for second language tutoring to preschool children. **Frontiers in human neuroscience**, 2017.

WILD, J. L. Second language learner multimodality and linguistic development in naturalistic settings. University of Nottingham Ningbo, China, 2015. **Dissertação de mestrado.**

Disponível em: <teachingenglish.org.uk> Acesso em: 03 e 10 jun 2021.

WOLFFOWITZ-SANCHEZ, N. Formação de professores para a educação infantil bilíngue. **Mestrado em Linguística Aplicada e Estudo da Linguagem**, PUC-SP, 2009.

WOODS, C.T., RUDD, J., GRAY, R. *et al.* Enskilment: an Ecological-Anthropological Worldview of Skill, Learning and Education in Sport. **Sports Med**, 2021.

Disponível em: <<https://doi.org/10.1186/s40798-021-00326-6>> Acesso em: 21 jun 2022.

WU, L. **Understanding SLA through peer interactions in a Chinese classroom: A sociocultural perspective.** University of New Hampshire, 2009. Dissertations.

APÊNDICE 1 – Termo de consentimento livre e esclarecido (pais)

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO - TCLE

1. Seu (sua) filho (a) está sendo convidado (a) para participar da pesquisa ATENÇÃO CONJUNTA BILÍNGUE E L2: ASPECTOS GESTUO-VOCAIS DA LÍNGUA INGLESA EM AQUISIÇÃO
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 (sua) 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 estratégias multimodais das professoras e crianças no uso da língua inglesa ao estabelecerem relação interativa em cenas de atenção conjunta bilíngue; verificar a sincronia entre aspectos gestuais e vocais no uso da língua inglesa em contexto de Educação Infantil bilíngue a partir de cenas de atenção conjunta; identificar o papel dos gestos na relação com a língua inglesa falada.
6. A participação de seu (sua) filho (a) nesta pesquisa consistirá em ser filmado com o uso de celular em ambiente escolar em interações com as professoras.
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 escolar. 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 em cenas de atenção conjunta bilíngue. 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 infantil bilíngue, o que pode vir a ser um benefício direto. Os resultados do projeto em vigor serão disponibilizados por meio de documento impresso e apresentação visual em evento público de defesa de tese e o retorno aos participantes dar-se-á de forma indireta por meio de seus professores que terão elucidações e esclarecimentos sobre o tema abordado. Os resultados poderão ser transferidos para a escola, para outros espaços sociais, como cursos de idiomas e para o campo profissional, como o clínicas de saúde. No que concerne ao retorno aos pais dos participantes da pesquisa, a proposição é de que haja um convite para um bate-papo a fim de evidenciar os resultados da pesquisa e elucidações acerca do processo de aquisição da L2 por seus filhos (as).
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 consentimento livre e esclarecido (docentes)

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO - TCLE

1. Você está sendo convidado (a) para participar da pesquisa ATENÇÃO CONJUNTA BILÍNGUE E L2: ASPECTOS GESTUO-VOCALIS DA LÍNGUA INGLESA EM AQUISIÇÃO.
2. Você foi selecionado (a) por estar imerso (a) no cenário bilíngue e sua participação não é obrigatória.
3. A qualquer momento você pode desistir de 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 estratégias multimodais das professoras e crianças no uso da língua inglesa ao estabelecerem relação interativa em cenas de atenção conjunta bilíngue; verificar a sincronia entre aspectos gestuais e vocais no uso da língua inglesa em contexto de Educação Infantil bilíngue a partir de cenas de atenção conjunta; identificar o papel dos gestos na relação com a língua inglesa falada.
6. A sua participação nesta pesquisa consistirá em ser filmado (a) com o uso de celular em ambiente escolar em interações com os (as) alunos (as).
7. Os riscos relacionados com sua participação referem-se ao fato de você demonstrar constrangimento, incômodo, timidez e/ou vergonha por estar sendo filmado (a) em seu cotidiano escolar. 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 sua conscientização sobre as relações entre multimodalidade, especialmente os gestos e bilinguismo em cenas de atenção conjunta bilíngue. O novo olhar sobre o tema embasará a sua prática e a 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 infantil bilíngue, o que pode vir a ser um benefício direto. Os resultados do projeto em vigor serão disponibilizados por meio de documento impresso e apresentação visual em evento público de defesa de tese e o retorno aos participantes dar-se-á de forma indireta por meio de suas elucidações e esclarecimentos sobre o tema abordado. Os resultados poderão ser transferidos para a escola, para outros espaços sociais, como cursos de idiomas e para o campo profissional, como clínicas de saúde. No que concerne ao retorno aos pais dos participantes da pesquisa, a proposição é de que haja um convite para um bate-papo a fim de evidenciar os resultados da pesquisa e elucidações acerca do processo de aquisição da L2 por seus (suas) filhos (as).
9. As informações obtidas através dessa pesquisa serão confidenciais e asseguramos o sigilo sobre a sua participação.
10. Os dados não serão divulgados de forma a possibilitar a sua identificação. A sua identidade 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 sua participação, 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 3 – Termo de autorização de uso de imagem

TERMO DE AUTORIZAÇÃO DE USO DE IMAGEM E DEPOIMENTO

Eu _____, CPF _____, RG _____, depois de conhecer e entender os objetivos, procedimentos metodológicos, riscos e benefícios da pesquisa, bem como de estar ciente da necessidade do uso da imagem de meu/minha filho (a) ou depoimento, especificados no **Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE)**, **AUTORIZO**, através do presente termo, os pesquisadores Simone Frye Peixoto e a orientadora Profa. Dra. Renata Fonseca Lima da Fonte do projeto de pesquisa intitulado “Atenção Conjunta Bilingue e L2: Aspectos Gestuo-Vocais da Língua Inglesa em Aquisição” a realizar as fotos/filmagens que se façam necessárias e/ou a colher meu depoimento sem quaisquer ônus financeiros a nenhuma das partes.

Ao mesmo tempo, libero a utilização destas fotos/imagens (seus respectivos negativos) e/ou depoimentos 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 Nº 3.298/1999, alterado pelo Decreto Nº 5.296/2004).

Recife, ____/____/____.

Assinatura do participante

Nom e do Responsável Legal (Caso o participante seja menor – incapaz)	CPF	RG

Assinatura do Responsável Legal do menor – incapaz

Assinatura do Pesquisador Responsável

APÊNDICE 4 – Formulário Digital (*Google Form*): Questionário* (dados da criança e do núcleo familiar)

*Objetiva-se, por meio do questionário, conhecer a vivência de seu (sua) filho (a) na língua inglesa (L2), a fim de compreendermos o contexto no qual ele (a) está inserido (a) enquanto participante da pesquisa.

1. Qual é a idade do (a) seu (sua) filho (a)?
2. Em seu núcleo familiar, existe algum membro bilíngue (português-inglês)?
3. Se sim, indique quem é bilíngue [pai, mãe, irmã (s), irmão (s)].