



UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA – UnB
FACULDADE DE EDUCAÇÃO – FE
AMANDA DE OLIVEIRA MAGALHÃES

**A MOTIVAÇÃO NO DESENVOLVIMENTO DA SEGUNDA LÍNGUA NO
CONTEXTO DE IMERSÃO BILÍNGUE PORTUGUÊS-INGLÊS**

BRASÍLIA

2021

AMANDA DE OLIVEIRA MAGALHÃES

**A MOTIVAÇÃO NO DESENVOLVIMENTO DA SEGUNDA LÍNGUA NO
CONTEXTO DE IMERSÃO BILÍNGUE PORTUGUÊS-INGLÊS**

Trabalho Final de Curso apresentado à
Faculdade de Educação da Universidade de
Brasília como requisito parcial para obtenção
do título de Licenciado em Pedagogia, sob a
orientação da Prof^a Dr^a Sandra Ferraz de
Castillo Dourado Freire.

BRASÍLIA

2021

**A motivação no desenvolvimento da segunda língua no contexto de
imersão bilíngue português-inglês**

Amanda de Oliveira Magalhães

O trabalho de conclusão de curso intitulado “A motivação no desenvolvimento da segunda língua no contexto de imersão bilíngue português-inglês”, de Amanda de Oliveira Magalhães, foi aprovado em 21 de junho de 2021 pela banca examinadora abaixo designada.

Banca Examinadora

Prof^ª Dr^a Sandra Ferraz de Castillo Dourado Freire – Orientadora
Faculdade de Educação, Universidade Brasília

Prof^ª Dr^a Paula Gomes de Oliveira – Examinadora
Faculdade de Educação, Universidade de Brasília

Prof^ª Dr^a Bárbara Cristina Duqueviz – Examinadora
Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal

Prof. Dr. Fernando Bomfim Mariana – Suplente
Faculdade de Educação, Universidade de Brasília

AGRADECIMENTOS

Agradeço primeiramente a Deus, por seu imensurável amor e bondade, pelo dom da vida e por me direcionar todos os dias a seguir seu plano perfeito.

À minha família, por todo incentivo, compreensão, amor, amparo e por sempre acreditarem no meu potencial.

Aos meus amigos, por orarem por mim e sempre torcerem pelo meu sucesso.

À professora Sandra Ferraz, por todo apoio, paciência e atenção durante a construção deste trabalho e ao decorrer da minha graduação. Seu olhar sensível me inspira.

À todos os professores que foram significativos durante toda minha trajetória escolar e acadêmica e contribuíram para a minha formação como pedagoga.

À todas as crianças que passaram pela minha vida e deixaram suas marcas.

“Learning and teaching should not stand on opposite banks and just watch the river flow by; instead, they should embark together on a journey down the water. Through an active, reciprocal exchange, teaching can strengthen learning and how to learn.”

Loris Malaguzzi

RESUMO

As escolas de educação bilingue português-inglês têm se proliferado pelo país, especialmente, no segmento da educação infantil. Muitas das crianças inseridas nesse contexto têm contato com a língua inglesa somente na escola. Como se dá o envolvimento da criança e a sua disposição para utilizar a segunda língua? O presente estudo trata sobre a motivação da criança no desenvolvimento da segunda língua (inglês), elegendo como objetivo geral analisar a motivação como fator potencializador do desenvolvimento da segunda língua no contexto de imersão bilingue português-inglês. Os objetivos específicos compreenderam: caracterizar o processo de desenvolvimento da segunda língua no contexto de atividades pedagógicas com uma criança de cinco anos; identificar as ferramentas de engajamento utilizadas pela professora na prática pedagógica bilingue e identificar indicadores de motivação da criança ao participar da tarefa. O estudo teórico compreendeu um aprofundamento conceitual em torno do bilinguismo e do processo de aquisição da segunda língua, seguido pela construção de um panorama de alguns estudos da motivação. A pesquisa empírica, de abordagem qualitativa, contou com a aplicação de um mini-questionário aos pais da criança participante, de uma intervenção pedagógica com atividades de imersão na língua inglesa conduzida pela pesquisadora e a realização de observação participante das interações comunicativas. Os resultados sinalizaram que a motivação da criança ocorre no processo de diálogo em que se oportuniza a participação ativa da criança, participação essa que é, em parte, guiada pela professora mediante uso de ferramentas de engajamento. Observou-se que a motivação da criança para usar a língua é um aspecto fundamental no processo pedagógico e no desenvolvimento do inglês como segunda língua.

Palavras-chave: Motivação. Segunda língua. Educação Infantil. Bilinguismo.

ABSTRACT

Portuguese-English bilingual preschools have increased in the country. Many children in those preschools have contact with English only in school context. How do these children get involved and have dispositions to use the target tongue? This current study deals with the child's motivation in second language development (English). It aims at analyzing motivation as a factor that enhances the development of the second language in the context of bilingual Portuguese-English immersion. The specific objectives comprised: to characterize the process of second language development of a five years old child within the teaching activities, to identify the tools of engagement used by the teacher in bilingual pedagogical practice, and to identify motivation indicators when the child participates in the task. The theoretical study focuses on deepening the conceptual aspects regarding bilingualism and second language development/acquisition and the overview of some motivation studies in the field. An empirical qualitative research was conducted, which used a short questionnaire for parents of the participant child; a teaching intervention based on immersion activities in the English Language, guided by the researcher, and, finally, participant observation of the communicative interactions. The results suggest that the child's motivation occurs in a dialogue situation that enables the child's active participation. Such participation is, in such, guided by the teacher who uses a variety of engagement tools. It was possible to observe that the child's motivation to use the second language is a fundamental aspect in the pedagogical process and in the development of English as a second language.

Key-words: Motivation. Second language. Child Education. Bilingualism.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Música <i>If you're happy and you know it</i>	36
Quadro 2 – Registro de observação	39
Quadro 3 – Registro de observação	41
Quadro 4 – Registro de observação	44

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – <i>Feelings clock</i>	35
Figura 2 – Calendário interativo	37

SUMÁRIO

MEMORIAL EDUCATIVO	12
1 INTRODUÇÃO	15
2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA	16
2.1 Contextualização histórica do bilinguismo	16
2.1.1 Conceitos de bilinguismo	17
2.2 O estudo da aquisição-aprendizagem de segunda língua	19
2.2.1 Teoria do modelo monitor	19
2.2.2 Teoria sociocultural	21
2.2.3 Hipótese da interação	22
2.3 Motivação no desenvolvimento da segunda língua	22
2.4 Participação guiada	25
3 PERCURSO METODOLÓGICO DA PESQUISA	28
3.1 Abordagem Metodológica	28
3.2 Contexto da pesquisa	28
3.3 Caracterização da criança	29
3.4 Procedimentos éticos	30
3.5 Procedimentos de construção das informações empíricas	30
3.5.1 Observação participante	30
3.5.2 Mini-questionário	30
3.5.3 Plano pedagógico de imersão bilíngue	31
3.5.4 Análise das informações construídas	33
4 DISCUSSÃO E RESULTADOS	35
4.1 Primeiro encontro	35
4.1.1 Descrição geral	35
4.1.2 Excerto 1	37
4.1.3 Excerto 2	38
4.1.4 Análise 1 e 2	38
4.2 Segundo encontro	39
4.2.1 Descrição geral	39
4.2.3 Análise 3	40
4.2.4 Excerto 4	41
4.2.5 Análise 4	41
4.3 Terceiro encontro	42
4.3.1 Descrição geral	42
4.3.2 Excerto 5	43
4.3.3 Excerto 6	43
4.3.4 Análise 5 e 6	43

4.4 Análise global do estudo	45
4.4.1 Processo de aquisição de segunda língua a partir das diversas teorias	45
4.4.2 As ferramentas de engajamento na prática pedagógica bilíngue e os fatores que interferem na motivação	46
4.4.3 A função da motivação da criança pela segunda língua	46
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS	48
6 PERSPECTIVAS PROFISSIONAIS	49
REFERÊNCIAS	50
APÊNDICES	53
APÊNDICE A	53
APÊNDICE B	55
APÊNDICE C	57

MEMORIAL EDUCATIVO

Ao pensar em toda a minha trajetória até aqui, confesso que me emocionei. Meu coração se encheu de gratidão por perceber que tenho tantas histórias boas para contar e que, mesmo as que não são tão boas assim, serviram de aprendizado e experiência para formar quem eu sou hoje. Para que este relato não se prolongue, vou me ater à parte da minha trajetória escolar que, de certa forma, me direcionou aos eixos desta pesquisa.

Nasci em Brasília, em outubro de 1998, e tenho dois irmãos mais novos. Meus pais são muito dedicados, amáveis e sempre fazem o possível para nos proporcionarem o melhor. Com eles aprendi e aprendo todos os dias a perseguir meus objetivos e nunca perder o foco mesmo quando situações difíceis surgirem.

Minha trajetória escolar se iniciou em 2002 em um colégio próximo de onde eu morava, onde fiz o jardim 1 e 2. Eu gostava muito de ir à escola e tive uma boa adaptação. Quando passei para o jardim 3, com seis anos, meus pais resolveram me colocar em outra escola, onde aprendi a ler e escrever. Dessa época de alfabetização não tenho muitas memórias. Aos sete anos comecei a fazer aulas de inglês em uma escola de línguas e fiquei por apenas um ano. A minha primeira professora de inglês, Michelle, era sensacional e planejava aulas divertidas, dinâmicas e significativas. Lembro que certa vez estávamos estudando sobre alimentos e ela pediu para que cada aluno levasse algum lanche para a aula. Foi quando comi sushi pela primeira vez (e única, diga-se de passagem). As aulas tinham músicas, teatro, momentos de grupos, além de atividades no livro e muitos diálogos. Desde então me apaixonei pela língua inglesa.

Em 2011 descobri, por meio de um relato em um *blog*, a possibilidade de fazer *High School* nos Estados Unidos. Eu só tinha treze anos, mas estava certa de que gostaria de fazer um intercâmbio. Contei o plano aos meus pais e eles me apoiaram desde o início. No ano seguinte voltei para a mesma escola de línguas que tinha iniciado quando criança. Mais uma vez não me decepcionei com os professores. Um deles foi o Sam, nascido no Zimbábue, entendia bem o português, mas durante a aula só se comunicava em inglês. Esse foi o meu primeiro contato com um estrangeiro. No início eu ficava introvertida, com vergonha de falar em inglês, mas com o tempo o professor foi me auxiliando a ficar mais confortável e não ter vergonha de praticar, pois só assim eu aprenderia a língua de fato. Fiquei três anos estudando inglês nessa escola de línguas até que precisei sair.

No primeiro ano do ensino médio, enquanto os professores falavam tanto sobre ENEM e vestibular, eu só conseguia pensar no meu plano de intercâmbio. Depois de ter feito uma viagem de formatura à Disney, fiquei com uma vontade ainda maior de fazer *High School* nos Estados Unidos. Visitei várias agências e feiras de intercâmbio com a minha mãe, até que percebemos que não seria possível eu ficar um ano fora do país, já que o custo seria muito alto. Continuei estudando inglês e dessa vez fui para outra escola de línguas. Logo na primeira aula, que era à noite e com pessoas um pouco mais velhas que eu, me deparei com a querida professora Michelle. Foi uma surpresa muito boa, já que fazia um bom tempo que eu não a via. Infelizmente não consegui continuar naquela turma, pois o horário estava inviável.

No segundo ano do ensino médio fui para uma escola pública e comecei a fazer inglês no Centro Interescolar de Línguas. Tive contato com diferentes professores e diferentes metodologias e gostei bastante da experiência. No terceiro ano do ensino médio eu ainda não sabia o que gostaria de cursar na faculdade, então comecei a estudar para o concurso da Secretaria da Criança, que seria no final daquele ano. Quando vi que não tinha passado no concurso, considerei a ideia de iniciar a faculdade. Entre tantos cursos que estavam na minha lista de possibilidades, decidi que gostaria de cursar Pedagogia, pois era o que mais se aproximava dos meus interesses. Em 2016 fiz o vestibular da UnB e fui aprovada.

Logo no primeiro semestre, na disciplina de Projeto 1, ministrada pela professora Wivian Weller, assistimos a uma palestra com uma mestranda que realizou um estudo comparado entre a Universidade de Brasília e a *McGill University*, em Montreal, no Canadá. Em certo momento da palestra a Ana Carla, mestranda que estava apresentando seu trabalho, comentou sobre sua experiência de estágio em uma escola canadense de Brasília, que até então eu não conhecia. Seu entusiasmo ao falar da escola despertou em mim curiosidade para conhecer a metodologia, os valores e o que fez meus olhos brilharem: a proposta de imersão na língua inglesa. Lembro-me de comentar com uma amiga que estava ao meu lado, percebendo também seu interesse, que um dia iríamos estagiar naquela escola. No semestre seguinte nós duas estávamos lá juntas. O estágio foi um divisor de águas na minha vida, pois a partir dele comecei a me encantar pela Pedagogia e pela Educação Bilíngue. Após dois anos na escola fui contratada como monitora.

No quarto semestre tive a oportunidade de participar do Grupo de estudo em Educação Bilíngue português-inglês, organizado pela professora Sandra Ferraz, no qual pude pesquisar sobre as diversas definições de bilinguismo, as relações professor-aluno no processo de desenvolvimento da segunda língua, além de colaborar com outras estudantes no

levantamento de trabalhos discentes relacionados à temática do bilinguismo publicados no repositório institucional da Biblioteca Central da Universidade de Brasília.

Antes de iniciar o sétimo semestre do curso de Pedagogia tranquei a matrícula para realizar um intercâmbio de trabalho no Canadá, onde fiquei por seis meses. Acabei estendendo por mais cinco meses nos Estados Unidos e voltei ao Brasil alguns meses depois da Pandemia de Coronavírus ter começado. O tão desejado intercâmbio saiu do papel e eu não me arrependo nem por um minuto de ter persistido nesse sonho. Por mais que ele não tenha acontecido lá no meu ensino médio, acredito que há um tempo certo para todas as coisas. Ao retornar ao Brasil destranquei a matrícula na UnB e voltei a trabalhar como monitora na escola canadense, acompanhando, pela primeira vez, crianças do Ensino Fundamental.

Durante a minha trajetória acadêmica na Universidade de Brasília pude cursar disciplinas incríveis que, juntamente com a prática pedagógica, ajudaram na formação do meu eu como pedagoga, o que acredito ser uma formação contínua. Ao refletir sobre minha vida escolar percebi que a relação com os professores sempre foi marcante para mim. Quando penso em cada ano da minha vida escolar e acadêmica, na maioria deles consigo lembrar de algum professor que foi significativo, seja pelo incentivo à leitura, pelos projetos científicos, pelas aulas dinâmicas, pela proximidade com os alunos ou até mesmo por ser ‘carrasco’. Agora que estou nessa posição de educadora quero ser, da melhor forma possível, significativa para os meus alunos. Assim, para o desenvolvimento do meu trabalho final, busquei relacionar o que me desperta e o que me gera curiosidade. Com a minha experiência na escola bilíngue pude ver como ocorre o desenvolvimento da segunda língua de crianças da Educação Infantil até o 1º ano do Ensino Fundamental e, por vivenciar alguns casos em que as crianças criaram certa resistência ao inglês como segunda língua, vi a necessidade de pesquisar sobre a motivação nesse contexto.

1 INTRODUÇÃO

Em um contexto de evidente crescimento do fenômeno do bilinguismo português-inglês no Brasil, o uso de estratégias pedagógicas para contribuir com o desenvolvimento da segunda língua torna-se cada vez mais necessário para a otimização dos resultados. Nesse sentido, discutir sobre o processo de desenvolvimento da segunda língua e, mais especificamente, como a motivação pode potencializar o desempenho das crianças envolvidas nesse processo passa a ser um exercício primordial. Assim, o presente estudo busca caracterizar o processo de desenvolvimento do inglês como segunda língua, reconhecer as teorias da motivação e suas relações com esse processo e avaliar as ferramentas de engajamento utilizadas pelo professor e os indicadores de motivação da criança na prática pedagógica.

O trabalho está estruturado em três partes. A primeira corresponde ao memorial educativo, no qual são tratadas questões da história de vida, trajetória escolar e acadêmica da pesquisadora e experiências relacionadas ao tema da pesquisa. A segunda parte refere-se à monografia em si e está organizada em: fundamentação teórica, objetivo geral e objetivos específicos, percurso metodológico, resultados e discussão e considerações finais. A fundamentação teórica aborda temas cruciais para a elaboração da pesquisa, como a contextualização histórica e definições de bilinguismo, o estudo da aquisição/aprendizagem da segunda língua e a motivação relacionada a esse processo. O percurso metodológico, além da descrição da abordagem metodológica, apresenta o contexto da pesquisa, a caracterização da criança e o plano de intervenção pedagógica, denominado Plano Pedagógico de Imersão Bilingue, com a descrição das atividades realizadas. Em seguida são apresentados os resultados e a discussão e, por fim, as conclusões finais. A terceira parte do trabalho apresenta de forma breve as perspectivas profissionais da pesquisadora.

2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

2.1 Contextualização histórica do bilinguismo

O fenômeno do bilinguismo, considerado nesse caso como o uso de duas ou mais línguas na vida cotidiana, está presente em uma grande proporção de países ao redor do mundo, em várias classes sociais e idades. Há consideravelmente uma quantidade maior de línguas que países. Mais de 70% das línguas faladas estão agrupadas em vinte países ao redor do mundo e o Brasil está entre os dez primeiros com maior concentração, dispondo de 210 línguas. Em Nova Guiné, na África, são faladas 860 línguas, ocupando a primeira posição (BASSANI, 2015).

Os processos migratórios ocasionados pela política, empregos, religião ou até mesmo por conflitos resultam na presença de imigrantes que acabam adquirindo a língua daquele país em que estão e conseqüentemente se tornando bilíngues. Segundo Grosjean e Li (2013), outros fatores importantes que favorecem a ampliação do bilinguismo no mundo são a educação e a cultura. Muitas pessoas buscam novas oportunidades de estudo, trabalho ou melhores condições de vida em países com uma língua diferente da sua nativa e com o intenso contato com aquela determinada língua acabam se tornando bilíngues.

Em áreas de fronteiras, por causa de fatores econômicos e comerciais, muitas pessoas falam duas línguas regularmente. É fundamental considerar a existência do bilinguismo também em áreas específicas de países onde minorias linguísticas estão concentradas. Por outro lado, em alguns países o bilinguismo está espalhado entre os habitantes, como é o caso do Paraguai que possui duas línguas oficiais: Guaraní e Castelhana. Grosjean (1982, p. 3, tradução nossa)¹ afirma que "quanto mais grupos linguísticos existem, e quanto mais eles estão concentrados em áreas geográficas ou políticas específicas, mais provável a propagação do bilinguismo". O autor faz essa declaração para explicar que se há diferentes grupos linguísticos vivendo perto um do outro, a tendência é que eles se comuniquem. Logo, um irá aprender a língua do outro ou ambos os grupos irão aprender uma terceira língua como ponte de comunicação. De toda forma, haverá a presença do bilinguismo.

Apesar de praticamente todos os países do mundo incorporarem grupos de falantes de várias línguas, a maior parte só possui uma ou duas como oficiais. Assim sendo, somente

¹ "the more language groups there are, and the more concentrated they are in specific geographical or political areas, the more likely the spread of bilingualism."

essas línguas oficiais serão utilizadas nas escolas, nas instituições oficiais e na mídia.

2.1.1 Conceitos de bilinguismo

O conceito de bilinguismo apresenta múltiplas definições de acordo com diferentes autores. Bloomfield define o termo como o “domínio nativo de duas línguas, sendo capaz de se comunicar em ambas perfeitamente.” (BLOOMFIELD, 1935, *apud* HAMERS e BLANC, 2000, p. 6, tradução nossa)². Por outro lado, Macnamara define o indivíduo bilíngue como aquele que “possui competência mínima em apenas uma das quatro habilidades linguísticas (competência auditiva, expressão oral, leitura e escrita) em uma língua diferente da sua língua materna” (MACNAMARA, 1967 *apud* HAMERS e BLANC, 2000, p. 6, tradução nossa)³. Há, ainda, a definição proposta por Titone, que infere bilinguismo como “a capacidade individual de falar uma segunda língua seguindo os conceitos e estruturas daquela língua ao invés de parafrasear sua língua materna” (TITONE, 1972 *apud* HAMERS e BLANC, 2000, p. 6, tradução nossa)⁴.

Grosjean e Li (2013) definem bilinguismo como o uso de duas ou mais línguas na vida cotidiana. Os autores refutam a ideia de que a pessoa bilíngue necessariamente precisa ter perfeito e equivalente conhecimento de ambas as línguas, além de não ter sotaque em nenhuma delas e a ideia de que as línguas precisam ter sido adquiridas na infância para que o sujeito seja considerado bilíngue.

A crítica proveniente dos estudos de Hamers e Blanc (2000) é que essas definições de bilinguismo, que variam entre a proficiência mínima em uma segunda língua e a competência nativa em duas línguas, suscitam um número de dificuldades teóricas e metodológicas. Além disso, os autores destacam que tais definições consideram apenas a competência linguística relacionada ao bilinguismo, ignorando dimensões não-linguísticas. Os autores, de forma a considerar a multidimensionalidade do bilinguismo, propõem a análise de seis aspectos, a saber: competência relativa; organização cognitiva; idade de aquisição; presença ou não de indivíduos falantes da segunda língua no ambiente; *status* das duas línguas e identidade cultural.

² “the native-like control of two languages, being able to speak two languages perfectly”.

³ “who possesses a minimal competence in only one of the four language skills, listening comprehension, speaking, reading and writing, in a language other than his mother tongue”.

⁴ “the individual’s capacity to speak a second language while following the concepts and structures of that language rather than paraphrasing his or her mother tongue”.

Com relação à competência relativa há a distinção entre o bilíngue balanceado, que refere-se ao sujeito que “possui competência linguística equivalente em ambas as línguas” (MEGALE, 2019, p. 17) e bilíngue dominante, que refere-se ao sujeito que possui maior nível de competência linguística em uma das línguas. Já a organização cognitiva divide-se em bilíngue composto, que “é o indivíduo que apresenta uma única representação cognitiva para duas traduções equivalentes, e o bilíngue coordenado, que apresenta representações distintas para duas traduções equivalentes” (MEGALE, 2019, p. 17). A questão da idade de aquisição das línguas é bem discutida e divide-se entre bilinguismo simultâneo e consecutivo. O primeiro refere-se à criança que é exposta a duas línguas desde que nasce e o segundo, de acordo com Megale (2019, p. 17), refere-se à criança que “adquire a língua adicional ainda na infância, mas após ter adquirido as bases linguísticas da língua de nascimento”.

Com relação à presença ou não de indivíduos falantes da segunda língua no ambiente, considera-se o bilinguismo exógeno e endógeno. O bilinguismo exógeno é quando o indivíduo faz parte de uma comunidade em que a língua adicional não é empregada como meio de interação. Já no bilinguismo endógeno ambas as línguas são utilizadas. O *status* representa a forma como as línguas são consideradas pela comunidade. No bilinguismo aditivo as duas línguas são igualmente valorizadas, sendo que uma não prejudica o desenvolvimento da outra. Por outro lado, no bilinguismo subtrativo percebe-se a desvalorização da língua materna, ocasionando na sua perda ou prejuízo para que ocorra a aquisição da segunda língua. Por fim, o último aspecto diz respeito à identidade cultural, que é dividida em quatro tipos de sujeitos bilíngues: acultural, monocultural, bicultural e descultural. O bilíngue acultural é aquele que abandona a identidade cultural da sua língua materna para assumir valores culturais da segunda língua. O bilíngue monocultural se identifica com apenas um grupo cultural. Já o bilíngue bicultural se identifica com os dois grupos e é considerado por ambos. Por último, o bilíngue descultural renuncia sua cultura de origem, mas não obtém êxito na tentativa de assumir valores culturais do grupo de falantes da segunda língua.

Com base nas diferentes abordagens conceituais sobre bilinguismo, é possível notar semelhanças e diferenças nas reflexões dos autores que se debruçam sobre o tema. A maior parte dos autores que se dedicam a estudar o bilinguismo o relaciona apenas a aspectos linguísticos, enquanto outros consideram a relação entre bilinguismo e desenvolvimento cognitivo, condições sociais, econômicas, históricas e psicológicas. A primeira trata-se das concepções unidimensionais defendidas por Bloomfield, Macnamara, Titone, entre outros. Já

a segunda trata-se das concepções multidimensionais, embasadas nas teorias de comportamento linguístico e em conhecimentos da Psicologia, Sociolinguística, Linguística e Sociologia, defendida por Hamers e Blanc. Neste trabalho serão consideradas as concepções multidimensionais, visto que o bilinguismo será relacionado com um aspecto psicológico: a motivação.

2.2 O estudo da aquisição-aprendizagem de segunda língua

O campo de estudo da aquisição de segunda língua, de acordo com Ellis (2015), tem relação com a mudança que ocorre no conhecimento do aprendiz na segunda língua ao longo do tempo e como essa mudança ocorre. Esse campo recebe grandes influências da Psicologia, Sociologia, Linguística e Linguística Aplicada. Ellis (2015) aponta que, ainda que o interesse pela aquisição de segunda língua tenha surgido muito tempo antes, o estudo sistemático nessa área iniciou-se apenas a partir dos anos 1960. Desde então diversas teorias estão sendo desenvolvidas e atualmente o campo de pesquisa é bastante rico e interessante na visão da autora.

As primeiras pesquisas na área foram influenciadas por estudos da aquisição de primeira língua. Posteriormente, a tentativa de desvendar como a aquisição poderia surgir da interação social conduziu pesquisadores a se basearem em análises comunicativas. A necessidade de explicar como aprendizes processam o *input* que recebem levaram pesquisadores a utilizarem construções teóricas da Psicologia cognitiva. Segundo Ellis (2015), nos anos 1990 a ênfase nos fatores sociais obteve grande avanço e começaram a surgir teorias que buscavam integrar perspectivas cognitivas e sociais sobre a aquisição de segunda língua.

Paiva (2020), em seu livro intitulado Aquisição de segunda língua, faz um panorama das teorias mais conhecidas na área levando em consideração o contexto brasileiro, já que a maioria das teorias e hipóteses de aquisição foram desenvolvidas em contextos em que as oportunidades de contato concreto e efetivo com a segunda língua são maiores. A autora destaca oito teorias: behaviorista, modelo monitor, aculturação, gramática universal, conexcionista, interação, *output* e sociocultural. Os próximos subcapítulos deste trabalho apresentam a caracterização de três teorias: modelo monitor, sociocultural e hipótese da interação.

2.2.1 Teoria do modelo monitor

O modelo desenvolvido por Stephen Krashen na segunda metade dos anos 1970, conhecido como modelo monitor, originou cinco hipóteses sobre a aquisição de segunda língua, apresentadas no livro intitulado *Input Hypothesis*, de 1985. São elas: aquisição-aprendizagem, ordem natural, monitor, *input* e filtro afetivo. A hipótese fundamental do modelo está na dicotomia aquisição-aprendizagem. Krashen faz as seguintes considerações:

O modelo de desempenho de segunda língua, denominado modelo monitor, postula que o ator da segunda língua pode "interiorizar" regras da língua-alvo por meio de um dentre dois sistemas: uma forma implícita, denominada *aquisição* inconsciente da língua, e uma forma explícita, *aprendizagem* consciente da língua. (KRASHEN, 1978 *apud* PAIVA, 2020, p. 28).

A hipótese da aquisição-aprendizagem pressupõe que a aquisição da segunda língua ocorre de forma espontânea, assim como a aquisição da língua materna. Logo, o indivíduo não se preocupa com regras e aspectos formais da língua, mas detém-se de interações significativas na língua-alvo. Já a aprendizagem é descrita como um processo consciente que exige esforço intelectual e serve como monitor.

A hipótese da ordem natural prevê que a aquisição de elementos linguísticos em uma segunda língua passa por estágios previsíveis. A hipótese do monitor sugere que enquanto a aquisição inconsciente desenvolve a habilidade em produzir sentenças na segunda língua, a aprendizagem consciente monitora a produção desses enunciados, editando e fazendo correções caso não estejam em conformidade com as regras aprendidas (PAIVA, 2020).

A hipótese do *input*, considerada por Krashen como a parte fundamental de sua teoria de aquisição de segunda língua, pressupõe que “adquirimos a língua de uma forma espantosamente simples — quando compreendemos a mensagem” (KRASHEN, 1985 *apud* PAIVA, 2020, p. 31). Krashen acredita que a aquisição ocorre como resultado da exposição ao *input* linguístico significativo e variado. O *input* será efetivo se for compreensível e estiver um pouco além do nível de competência linguística do indivíduo. É importante destacar que, segundo Krashen, o *input* é condição necessária para a aquisição, mas não é o único responsável por ela, pois o indivíduo precisa estar disposto a recebê-lo. A partir dessa ideia, o autor sustenta sua última hipótese, a do filtro afetivo, que é definido como o “bloqueio mental que impede os aprendizes de utilizar plenamente o *input* compreensível que recebem para a

aquisição de língua.” (KRASHEN, 1985 *apud* PAIVA, 2020, p. 33). Isso significa basicamente que se o filtro afetivo estiver alto, ou seja, se o aprendiz estiver inseguro, ansioso, com baixa autoestima e pouco motivado, o *input* não atingirá o DAL (Dispositivo de Aquisição da Linguagem) e ele não alcançará o nível de competência linguística. Por outro lado, se o aprendiz estiver motivado, com elevado nível de autoconfiança e se considerar como membro potencial daquela determinada comunidade de falantes da língua-alvo, o *input* compreensível será recebido e conduzirá à aquisição de segunda língua.

Krashen recebeu muitas críticas em relação à sua teoria, principalmente no que se refere a falta de definição precisa de conceitos como ‘aquisição’, ‘aprendizagem’, ‘consciente’ e ‘inconsciente’ e a inviabilidade de comprovação empírica de suas hipóteses. Mesmo assim, é inegável o quanto sua teoria colaborou para o campo de pesquisa da aquisição de segunda língua e o quanto suas ideias geraram discussão para outros pesquisadores.

2.2.2 Teoria sociocultural

Os estudos sobre o desenvolvimento da linguagem realizados pelo psicólogo russo Lev Vygotsky e seus colegas Wertsch, Leontiev, Luria e Bruner influenciaram a teoria sociocultural. Embora nunca tenha pesquisado sobre aquisição de segunda língua, a teoria do desenvolvimento humano de Vygotsky inspira estudos nessa temática. A perspectiva sociocultural da aprendizagem de segunda língua supõe que “há uma relação íntima entre cultura e mente e que todo aprendizado é primeiro social e então individual.” (SPADA e LIGHTBOWN, 2020, p. 117, tradução nossa)⁵. Vygotsky defende que é impossível desassociar o desenvolvimento da linguagem do contexto histórico e social. O foco na mediação e nas interações comunicativas como determinantes do desenvolvimento da segunda língua é o que caracteriza a teoria sociocultural. Na visão vygotskiana,

a aquisição de uma língua se dá através de processo colaborativo por meio do qual os aprendizes se apropriam da língua de sua própria interação, para seus próprios propósitos, construindo a competência gramatical, expressiva e cultural (OHTA, 2000 *apud* PAIVA, 2020, p. 147).

⁵ “there is an intimate relationship between culture and mind, and that all learning is first social then individual”.

Nesse sentido, tratando-se da aprendizagem colaborativa, Vygotsky elabora um dos conceitos mais abordados na área: a zona de desenvolvimento proximal. O conceito é definido como “a distância entre o nível de desenvolvimento real, determinado pela solução de problema de forma individual e o nível de desenvolvimento potencial, determinado pela solução de problema sob a orientação de um adulto ou em colaboração com colegas mais capazes.” (VYGOTSKY, 1978 *apud* PAIVA, 2020, p. 140).

2.2.3 Hipótese da interação

A hipótese da interação surgiu como uma resposta às ideias de Krashen sobre o *input* compreensível. Hatch (1978) acredita que a aquisição parte do discurso para as estruturas sintáticas, ou seja, por meio da interação conversacional a gramática é desenvolvida com a negociação de esforços comunicativos. Long (1981) defende que o recebimento do *input* não garante a aprendizagem bem-sucedida da segunda língua, pois deve haver uma participação ativa do aprendiz (PAIVA, 2020).

Os autores consideram que o uso de esforços comunicativos como repetições, verificações de compreensão, pedidos de confirmação ou pedidos de esclarecimento é essencial para a aquisição de segunda língua, pois essas adaptações tornam a comunicação mais compreensível e favorecem a aquisição.

Long (1996) propõe que a negociação de significados pode facilitar a aquisição de três maneiras: fornecendo ao aprendiz *input* compreensível, por meio de *feedback* que aponte quando algum erro tiver sido cometido e encorajando o aprendiz a fazer mudanças no enunciado que ocasionou a negociação.

2.3 Motivação no desenvolvimento da segunda língua

A palavra “motivação” originada do latim *movere*, que significa “mover” é definida por Dörnyei e Ushioda (2011, p. 3, tradução nossa)⁶ como “o que move uma pessoa a fazer certas escolhas, a engajar-se em uma ação, a despender esforços e persistir em uma ação”. Dörnyei (2005) separa os estudos da motivação em três períodos distintos: período sócio-psicológico (entre 1959 e 1990), período cognitivo-situacional (década de 1990) e

⁶ “what moves a person to make certain choices, to engage in action, to expend effort and persist in action”.

período processual (anos 2000). Posteriormente, Dörnyei e Ushioda (2011) identificaram um novo período denominado sócio-dinâmico, que reflete ideias da teoria da complexidade. É importante ressaltar que a divisão de períodos não é precisa, já que há teorias que não seguiram exatamente essa segmentação de tempo. Neste trabalho serão abordadas três teorias, sendo uma de cada período citado anteriormente, a saber: teoria da motivação de Gardner, teoria da autodeterminação de Deci e Ryan e teoria do modelo processual de Dörnyei.

O estudo sobre motivação no desenvolvimento da segunda língua iniciou-se no Canadá. Devido à coexistência de comunidades francófonas e anglófonas no país, o governo investiu em pesquisas nessa área. Os psicólogos sociais Robert Gardner e Wallace Lambert foram os primeiros a considerarem a motivação como uma das causas significativas do sucesso na aquisição-aprendizagem de línguas, enquanto a pesquisa até aquele momento só tinha focado em aspectos cognitivos como aptidão e habilidade (DÖRNYEI e USHIODA, 2011). De acordo com Gardner (1985), a motivação na segunda língua compreende três elementos importantes: nível de motivação ou esforço, desejo de aprender a língua e atitudes em relação ao aprendizado da língua. Nesse sentido, Gardner estabelece a relação entre motivação e orientação (ou meta). O papel da orientação é ajudar a despertar a motivação e direcioná-la à realização das metas. Gardner caracteriza dois tipos de orientação: integrativa e instrumental. A primeira refere-se ao desejo do aprendiz de interagir ou até se tornar semelhante a membros de determinado grupo que se comunica com a língua-alvo. Já a orientação instrumental compreende as razões úteis para a aprendizagem da língua, como conseguir um emprego melhor ou receber reajuste salarial, por exemplo.

A dimensão sociocultural da motivação na segunda língua proposta por Gardner (1985) ofereceu uma perspectiva macro e permitiu outros pesquisadores a caracterizarem e compararem os padrões de motivação de comunidades de aprendizes. Porém, tal perspectiva macro não parecia apropriada quando a pesquisa era realizada em uma sala de aula de línguas, por exemplo. Então nos anos 1990 alguns pesquisadores, cuja maioria não era canadense como Gardner, começaram a expandir o paradigma canadense para que pudesse acomodar uma maior variedade de questões educacionais. Essa perspectiva macro passou então a dar lugar a uma visão mais específica do contexto de aprendizagem em sala de aula. Pesquisadores começaram a examinar os impactos motivacionais dos diferentes aspectos do contexto de aprendizagem, como por exemplo: relevância dos materiais didáticos, interesse nas tarefas, métodos de aprendizagem, o impacto motivacional da personalidade do professor, a prática pedagógica, além de características específicas do grupo.

Com a revolução cognitiva que tomou conta da psicologia da motivação, começaram a surgir teorias cognitivas relacionadas à motivação na segunda língua, entre elas a teoria da autodeterminação. Uma das abordagens mais influentes da psicologia motivacional, devido à distinção entre motivação intrínseca e motivação extrínseca, proposta por Edward Deci e Richard Ryan (1985), alcançou o campo de estudo da aquisição de segunda língua com a colaboração de Noels e seus colegas (2000). A motivação intrínseca para aprendizagem corresponde a atitude do aprendiz de “engajar-se em uma atividade pelo prazer e satisfação de entender algo novo, satisfazendo a curiosidade e explorando o mundo” (DÖRNYEI e USHIODA, 2011, p. 23, tradução nossa)⁷. Logo, quando a motivação é intrínseca o aprendiz realiza atividades pelo seu próprio interesse sem esperar outras recompensas que não sejam a experiência de satisfação e prazer. Ryan e Deci (2020), apontam que atividades de exploração do mundo, brincadeiras e outras experiências que despertam a curiosidade exemplificam comportamentos intrinsecamente motivados, já que não exigem incentivos externos, mas oferecem suas próprias satisfações e alegrias. A motivação extrínseca compreende a “apresentação de comportamentos como meio para algum fim separável, como receber uma recompensa extrínseca (boas notas, por exemplo) ou evitar punição” (DÖRNYEI e USHIODA, 2011, p. 23, tradução nossa)⁸. Portanto, o aprendiz apresenta um motivo externo que guia a ação de aprender uma segunda língua.

A perspectiva micro logo gerou atenção para outro aspecto da motivação: seu caráter dinâmico e sua variação temporal. Assim, a abordagem orientada para processos, que considera a mudança de motivação ao longo do tempo, passou a ser considerada. O modelo processual de motivação na segunda língua subdivide o processo de motivação em segmentos temporais que descrevem como desejos iniciais são transformados em objetivos, passam a ser intenções operacionalizadas e como essas intenções são estabelecidas para a concretização do objetivo e por fim a avaliação final do processo. Dörnyei e Ottó (1998) sugerem que para considerarem uma perspectiva temporal pelo menos três etapas distintas do processo de motivação devem ser separadas: fase pré ação, fase de ação e fase pós ação.

A fase pré ação sugere que a motivação precisa ser gerada e isso leva à seleção do objetivo ou tarefa que o indivíduo irá perseguir. A fase de ação defende que a motivação gerada precisa ser ativamente mantida e protegida enquanto a ação particular durar. A

⁷ “engaging in an activity for the pleasure and satisfaction of understanding something new, satisfying one’s curiosity and exploring the world”.

⁸ “performing a behaviour as a means to some separable end, such as receiving an extrinsic reward (e.g. good grades) or avoiding punishment.”

motivação executiva é muito importante já que durante o cumprimento da tarefa os alunos são expostos a um número grande de distrações. A fase pós ação diz respeito à retrospectiva motivacional. O estudante faz agora uma avaliação retrospectiva sobre como determinada tarefa ocorreu. A forma como os estudantes processam suas experiências passadas durante essa fase de retrospectiva vai determinar o tipo de atividades que eles estarão motivados a perseguir no futuro.

Enquanto estudantes estão engajados em uma tarefa, eles continuamente avaliam a multidão de estímulos vindos do ambiente e o progresso que eles estão alcançando em direção ao resultado da ação; comparando performances atuais com outras previstas ou com as que outras ações alternativas iriam oferecer. Esse processo de avaliação está ligado a outro mecanismo, o controle de ação, que são os conhecimentos e estratégias usadas para controlar recursos cognitivos e não-cognitivos para o alcance do objetivo.

2.4 Participação guiada

Rogoff (1995), ampliando os estudos de Vygotsky sobre a atividade sociocultural, discute acerca de três planos de análise do desenvolvimento e participação das crianças: o interpessoal, o pessoal e o comunitário. Para esses diferentes planos, a autora utiliza os conceitos de participação guiada, apropriação participativa e aprendizado. Em relação ao primeiro conceito, Valença (2017, p. 6) cita que

Rogoff propõe a expressão Participação Guiada para significar a relação dos indivíduos com pessoas mais experientes que os remetem às bases sobre as quais se fundamenta a intersubjetividade. Para ela, as crianças nascem com a capacidade de compartilhar significados, de compreensão mútua, o que se desenvolve nas relações sociais, na intersubjetividade.

Nesse sentido, a participação guiada diz respeito a um envolvimento mútuo de indivíduos, correspondendo ao plano interpessoal, em que há participação colaborativa. No plano pessoal, Rogoff (1995, p. 150) aborda a apropriação participativa, ou apropriação, que é “o processo em que indivíduos transformam seu entendimento e responsabilidade em atividades por meio da sua própria participação”. A autora discorda do conceito de internalização proposto por Vygotsky, pois o mesmo considera o desenvolvimento como estático e separa o indivíduo do contexto social, já a perspectiva da apropriação considera o

desenvolvimento como um processo dinâmico, ativo e mútuo envolvido na participação dos indivíduos em atividades culturais (ROGOFF, 1995). Por fim, no plano comunitário ocorre o aprendizado, que é o avanço de conhecimento que acontece por meio da participação com outras pessoas.

Ainda que os processos de apropriação, aprendizado e participação guiada sejam interdependentes, para o presente trabalho será analisado somente o plano interpessoal, que corresponde à participação guiada.

OBJETIVOS

Objetivo Geral: Analisar a motivação como fator potencializador do desenvolvimento da segunda língua no contexto de imersão bilíngue português-inglês no contexto de atividades pedagógicas com uma criança de cinco anos.

Objetivos Específicos:

- Caracterizar o processo de desenvolvimento da segunda língua no contexto de atividades pedagógicas com uma criança de cinco anos;
- Identificar as ferramentas de engajamento utilizadas pela professora na prática pedagógica bilíngue;
- Identificar os indicadores de motivação da criança ao participar da tarefa.

3 PERCURSO METODOLÓGICO DA PESQUISA

3.1 Abordagem Metodológica

Com a finalidade de analisar a motivação como fator potencializador da aquisição de segunda língua em contexto bilíngue, o presente estudo consiste em pesquisa básica de caráter descritivo com abordagem qualitativa. Segundo Minayo (2009, p. 21), a pesquisa qualitativa “trabalha com o universo dos significados, dos motivos, das aspirações, das crenças, dos valores e das atitudes”. A interação entre os sujeitos e o pesquisador é primordial nesse tipo de pesquisa.

Inicialmente, para compor a parte teórica, foi realizado um aprofundamento conceitual em torno do bilinguismo e do processo de aquisição da segunda língua, seguido pela construção de um panorama de alguns estudos da motivação. A escolha da literatura se deu por meio de uma pesquisa básica em outros trabalhos com o intuito de perceber os autores mais utilizados em cada uma das áreas de estudo. Na parte empírica, os métodos utilizados foram: (1) observação participante de atividades conduzidas pela pesquisadora no espaço doméstico, (2) levantamento de informações sobre o sujeito do estudo de caso por meio de um mini-questionário enviado aos pais e (3) intervenção pedagógica consistindo em três aulas individuais de imersão bilíngue com uma criança em situação de alfabetização. Foram utilizados métodos audiovisuais para registro e análise das interações.

3.2 Contexto da pesquisa

A pesquisa foi realizada no lar da participante, localizado em uma área nobre de Brasília, próximo à escola em que ela está matriculada. O apartamento é composto por três quartos, sala de estar, sala de jantar, cozinha e dois banheiros. O local onde ocorreram as observações é o quarto da criança, onde há um armário, uma mesa de estudos com vários materiais como canetinhas hidrográficas, lápis de cor, lápis grafite, pincéis, tintas, cola, apontador, borracha, além de papéis coloridos, um computador, uma impressora e uma refiladora. Abaixo da cama há quatro gavetas nas quais são guardados alguns livros, sendo todos em português, brinquedos, materiais pedagógicos e pastas com atividades realizadas pela criança. Há ainda um espaço específico para os bichos de pelúcia e bonecas de crochê e prateleiras com brinquedos em miniatura.

3.3 Caracterização da criança

O sujeito participante da pesquisa é uma menina de cinco anos, oriunda de uma escola particular bilíngue localizada em área nobre de Brasília. Isabela, codinome conferido à participante, é uma criança extrovertida, criativa, espontânea, colaborativa, questionadora e dedicada que está inserida na escola desde 2019, quando estava na Creche II. Sua adaptação escolar não foi muito fácil, visto que foi seu primeiro contato com o ambiente escolar, com outras crianças da mesma idade e com as professoras. No ano de 2020, devido à Pandemia de Coronavírus, a criança foi transferida para o ensino remoto e permanece até o momento de realização da pesquisa, no qual está na Pré-escola II. O currículo da escola para a série em que a aluna se encontra é 75% na língua inglesa e 25% na língua portuguesa.

Isabela é filha única e, apesar de não ter muito contato presencial com outras crianças devido ao contexto de Pandemia, tem uma ótima interação com os colegas durante as aulas remotas e com os adultos ao seu redor, incluindo as duas professoras particulares de reforço que a acompanham em sua casa por 2 horas, intercalando os dias da semana, e as professoras nas aulas *on-line*⁹.

Em razão do seu interesse por livros, ela constantemente interpreta as ilustrações e realiza sua própria contação de histórias, exercitando ainda mais sua criatividade e imaginação. Também demonstra bastante interesse por atividades musicais, às vezes até compõe canções espontaneamente, e dança. A criança se expressa muito bem na sua língua materna (português) e frequentemente insere palavras da segunda língua nos diálogos informais. Além das professoras, não há nenhuma pessoa do convívio familiar da criança que conversa com ela em inglês.

A escolha da participante foi por conveniência, já que a pesquisadora dedica-se em acompanhá-la pedagogicamente oferecendo aulas particulares três vezes por semana desde outubro de 2020, quando os pais consideraram necessário contratar duas professoras para acompanharem a criança nas aulas remotas, com o objetivo de auxiliarem nas atividades propostas pela escola, acompanharem seu desenvolvimento no processo de alfabetização e interagirem na língua inglesa.

⁹ A estrutura curricular da escola contempla aulas remotas ao vivo com a duração de 3 horas diárias, incluindo os momentos de intervalo e as aulas de música e educação física. Além disso, os pais podem optar pelo ensino presencial, que está seguindo todo o protocolo de recomendações sanitárias proposto pela Organização Mundial da Saúde (OMS) devido à Pandemia de COVID-19.

A condição socioeconômica da família é alta, visto que mesmo em contexto de Pandemia os pais decidiram contratar professoras particulares, percebendo a importância da presencialidade para garantir a experiência de aprendizagem, condição que não representa a realidade brasileira atual.

3.4 Procedimentos éticos

Os procedimentos éticos consistiram na autorização da família para a realização da intervenção e das gravações audiovisuais e no consentimento da criança como participante da pesquisa.

3.5 Procedimentos de construção das informações empíricas

Para a construção das informações empíricas, foram utilizados os seguintes métodos: observação participante, mini-questionário, cujo respondente foi o pai, e plano de intervenção pedagógica especificamente voltado para os objetivos da pesquisa.

3.5.1 Observação participante

Minayo (2009, p. 70), define a observação participante como “um processo pelo qual um pesquisador se coloca como observador de uma situação social, com a finalidade de realizar uma investigação científica.”. Nesse tipo de observação o observador se envolve no contexto, podendo interferir e ser interferido por ele. Segundo Marietto (2018, p. 8), a observação participante tem como objetivo “produzir uma ‘descrição densa’ da interação social em ambientes naturais”. Todos os momentos de observação foram registrados em vídeos com a média de 1h30 de duração. As análises das observações foram feitas com base nos objetivos específicos da pesquisa e por meio de registros descritivos.

3.5.2 Mini-questionário

Gil (2008, p. 121), define questionário como

a técnica de investigação composta por um conjunto de questões que são submetidas a pessoas com o propósito de obter informações sobre

conhecimentos, crenças, sentimentos, valores, interesses, expectativas, aspirações, temores, comportamento presente ou passado, etc.

Foi enviado um mini-questionário para a família com o objetivo de obter informações para caracterizar a criança e sua relação com o inglês como segunda língua. O mini-questionário compõe-se de quatro questões fechadas e cinco questões abertas. As respostas obtidas possibilitaram, entre outros aspectos, a compreensão sobre como a criança utiliza a segunda língua no contexto familiar e quais são as expectativas dos pais em relação à aquisição da língua para o futuro da criança.

3.5.3 Plano pedagógico de imersão bilíngue

O desenvolvimento do Plano Pedagógico de Imersão Bilíngue foi implementado pela pesquisadora e consistiu em três dias de encontros, cada um com a duração de aproximadamente uma hora, planejados a partir dos objetivos de aprendizagem e desenvolvimento da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), que é

um documento de caráter normativo que define o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica, de modo a que tenham assegurados seus direitos de aprendizagem e desenvolvimento, em conformidade com o que preceitua o Plano Nacional de Educação (PNE). (BRASIL, 2018, p. 7).

O documento estabelece seis direitos de aprendizagem e desenvolvimento para a Educação Infantil que norteiam o processo educativo e possibilitam uma formação integral: conviver, brincar, participar, explorar, expressar e conhecer-se. A partir desses direitos de aprendizagem e desenvolvimento, a BNCC organiza os campos de experiência, a saber: “O eu, o outro e o nós”, “Corpo, gestos e movimentos”, “Traços, sons, cores e formas”, “Escuta, fala, pensamento e imaginação” e “Espaços, tempos, quantidades, relações e transformações”. Os objetivos de aprendizagem e desenvolvimento são, então, apresentados em cada campo de experiência, de acordo com a faixa etária dos alunos.

Os objetivos de aprendizagem e desenvolvimento dos campos de experiência “O eu, o outro e o nós” e “Escuta, fala, pensamento e imaginação” nortearam a elaboração do presente plano pedagógico com atividades realizadas em três encontros. A organização didática do plano e suas atividades objetivaram identificar aspectos recorrentes da relação da criança com as duas línguas. Os encontros foram planejados com a seguinte rotina:

- *Circle time* [Hora da roda de conversa]
- *Mystery box* [Caixa de mistério]
- Leitura
- Produção da criança

Circle time

O *Circle time* é uma prática da escola da criança que foi mantida pela pesquisadora devido a sua importância, por ser um momento de socialização e interação inicial que possibilita oportunidades para a criança se expressar e uma excelente forma de apresentação de novos vocabulários de uma forma lúdica e interativa. Nesse momento são apresentados o calendário, incluindo os dias da semana e meses do ano, o clima, os sentimentos, entre outros temas.

Mystery box

A *mystery box*, que também é um recurso utilizado na escola, é uma caixa que contém um objeto escolhido pela pesquisadora relacionado ao tema da aula, levando a criança a tentar adivinhar o que é e despertando sua curiosidade e imaginação. A pesquisadora utiliza bichos de pelúcia para introduzir a temática e dialoga com eles, incluindo um terceiro para que a criança possa observar, representando assim uma ferramenta de mediação.

Leitura

A organização temática dos três encontros aborda os seguintes valores: amizade (*friendship*), cooperação (*cooperation*) e bondade (*kindness*). Considerando que a “educação deve afirmar valores e estimular ações que contribuam para a transformação da sociedade, tornando-a mais humana, socialmente justa e, também, voltada para a preservação da natureza” (BRASIL, 2013, p. 50), o plano pedagógico buscou adequar essa temática fundamental aos objetivos de pesquisa. A pesquisadora realizou uma consulta de livros infantis em inglês que abordam os valores e escolheu levando em consideração a idade da criança e seus interesses.

O primeiro encontro, cuja temática é amizade, pretende estimular a reflexão da criança sobre a importância das relações interpessoais e do respeito às diferenças. O livro *Bear came along* retrata a história de animais da floresta que estavam vivendo suas vidas separadamente até que se encontram em um rio cheio de aventuras. Mesmo sendo tão diferentes, os animais perceberam que poderiam ajudar um ao outro, juntando sua coragem, suas forças, suas ideias

e poderiam juntos encarar a jornada do rio. Além da história muito bem elaborada, o livro chama muita atenção por causa das ilustrações. No início, quando o urso ainda está sozinho no rio, as ilustrações em aquarela são em tons sépia, preto e branco e conforme os animais vão se encontrando, as ilustrações ficam mais coloridas e vibrantes. O livro apresenta um texto simples, sequencial e com repetição de palavras, o que favorece o desenvolvimento da segunda língua pela criança.

A temática cooperação é abordada no segundo encontro com o objetivo de expor como atitudes colaborativas transformam a realidade. Por meio do livro *That fruit is mine!*, a criança pode perceber como o trabalho em equipe e a cooperação são essenciais para o alcance de um objetivo comum. A história retrata cinco elefantes que vivem na floresta e amam frutas. Um dia encontram uma fruta amarela que parece ser deliciosa e todos querem comê-la. Cada elefante tenta pegá-la de uma forma diferente, mas todas as tentativas são frustradas. Enquanto isso, cinco ratos trabalham em equipe para alcançar a tão desejada fruta. Quando percebem a atitude colaborativa dos ratos, os elefantes decidem fazer o mesmo e finalmente conseguem pegar a fruta. As ilustrações do livro são bem detalhadas e possuem cores vibrantes. O texto é dinâmico e de fácil compreensão, o que permite à criança dialogar com a história.

O terceiro encontro, cuja temática é gentileza, tem como objetivo apresentar a importância de atitudes de empatia e bondade. O livro *Try a little kindness* expõe diferentes animais demonstrando e sugerindo maneiras de ser gentil com atitudes simples. As ilustrações divertidas e inusitadas, como a que apresenta o lobo ajudando os três porquinhos a construir uma casa de tijolos, contribuem para que o livro cativasse a atenção da criança.

Produção da criança

No primeiro encontro foi proposta uma colagem com novos personagens para a história, permitindo à criança explorar sua criatividade e expressar o motivo da escolha por tais personagens. No segundo encontro a produção envolveu a confecção de dobraduras de elefantes e ratos, animais que aparecem no livro apresentado. No terceiro encontro a criança teve a oportunidade de escolher uma conduta que demonstre gentileza.

3.5.4 Análise das informações construídas

Foi realizada uma análise qualitativa e interpretativa das interações sociais entre criança e pesquisadora, considerando as situações de uso da segunda língua, a

metacomunicação, o olhar, os gestos, a entonação, o engajamento, a dinâmica pergunta-resposta e a coordenação entre os enunciados. Todas as interações foram vídeo gravadas e posteriormente, ao assistir as gravações, foi realizada uma listagem de conteúdo, que consiste em uma descrição das informações e registro dos eventos mais significativos considerando os objetivos da pesquisa, o que viabilizou a transcrição dos excertos (JORDAN e HENDERSON, 1995).

Por meio do mini-questionário foi possível obter informações importantes para a caracterização da criança e, conseqüentemente, para o desenvolvimento da pesquisa. O pai, respondente do questionário, percebe o uso da língua inglesa pela criança mediante a inserção de algumas palavras no seu diálogo na língua materna. Ao ser questionado sobre o motivo de procurar uma escola bilíngue para a filha, ele acredita que a escola pode facilitar o desenvolvimento da segunda língua, fazendo com que seja um processo natural para a criança. De acordo com ele, a criança gosta de aprender inglês e faz disso uma brincadeira, não tratando como uma obrigação ou dever. Com isso, é possível inferir que o tipo de bilinguismo oportunizado para a criança pela família é o bilinguismo de elite (MEJÍA, 2002), já que os pais escolheram que por meio da escolarização a criança teria acesso ao inglês, língua de prestígio mundial, o que é, infelizmente, privilégio de poucos no contexto brasileiro. De acordo com a Base Nacional Comum Curricular, a obrigatoriedade do ensino da língua inglesa se dá a partir do 6º ano do Ensino Fundamental, logo, crianças da Educação Infantil e Ensino Fundamental I só têm oportunidades de contato com a língua inglesa se os responsáveis tiverem um nível socioeconômico que possibilite o investimento nessa área.

4 DISCUSSÃO E RESULTADOS

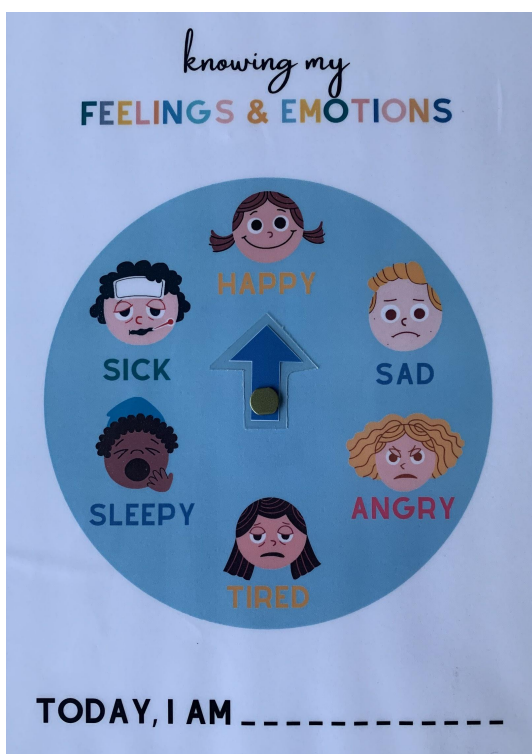
O presente capítulo visa, com base na fundamentação teórica construída, relatar as experiências vivenciadas na prática pedagógica bilíngue e analisar os episódios em que foram utilizadas ferramentas de engajamento e indicadores de motivação no desenvolvimento da segunda língua no contexto de imersão bilíngue.

4.1 Primeiro encontro

4.1.1 Descrição geral

Ao chegar no apartamento, a pesquisadora foi recebida pela criança, que fez questão de abrir a porta e ir em direção ao quarto, onde as interações ocorreram. A rotina iniciou-se com o *Circle time*. A pesquisadora começou perguntando como a criança estava se sentindo e ela apontou no *Feelings clock* (Figura 1), um tipo de relógio que no lugar de números possui desenhos que simbolizam os sentimentos e um ponteiro móvel para que a criança gire até chegar no sentimento que a descreva naquele momento.

Figura 1 – *Feelings clock*



Fonte: a autora.

Em seguida, a pesquisadora propôs a música *If you're happy and you know it*, que aborda sentimentos e reações correspondentes. O Quadro 1 apresenta um trecho da música com recortes:

Quadro 1 – Música *If you're happy and you know it*

*“If you're happy, clap your hands...
If you're angry, stomp your feet...
If you're scared, say: “Oh no!”
If you're sleepy, take a nap”*

Trecho escolhido pela pesquisadora. Fonte: *Super simple song*

A música é essencial para estimular o engajamento da criança, além de proporcionar oportunidades de expressão de seus sentimentos, sejam eles positivos ou negativos. Em seguida, foi questionado *“How's the weather like today?”*, para a criança fixar no calendário (Figura 2) o *flashcard* correspondente à condição climática do dia. A utilização de recursos visuais é uma ferramenta que auxilia na assimilação e memorização do que está sendo abordado. E, para finalizar o momento de *Circle time*, após o preenchimento do calendário foram cantadas músicas relacionadas aos dias da semana e ao clima. A criança já conhecia as músicas, logo envolveu-se na cantoria, na sequência de movimentos e ainda criou sua própria melodia dos dias da semana. Na sequência, como previsto pelo plano pedagógico, houve a leitura do livro, a discussão sobre os personagens, sobre a história e a percepção da criança sobre as partes que mais achou interessante. Por fim, a criança teve a oportunidade de escolher novos personagens para o livro e, juntamente com a pesquisadora, a história foi recontada.

Figura 2 – Calendário interativo



Fonte: a autora.

4.1.2 Excerto 1

Durante o *Circle time* a criança demonstrou interesse pelo livro antes mesmo dele ser apresentado pela pesquisadora.

Pesquisadora: — *Let's try to do like this...*¹⁰ (referindo-se à tentativa de colocar o *flashcard* do *Mr. Sun* no calendário)

Isabela: — *Let's try to do like this...* (a criança repete a fala da pesquisadora)

Pesquisadora: — *So, now let's sing the Mr. Sun song?*¹¹

Isabela: — Pera...eu tô curiosa com isso!

Pesquisadora: — *That's the mystery box!*¹²

Isabela: — Não...com esse livro (aponta para o livro *Bear came along* que estava ao lado da mochila da pesquisadora)

Pesquisadora: — *Ah! I'm gonna show you this book later. Are you curious? Hm...that's good!*¹³ (a pesquisadora demonstra empolgação ao ver que a criança interessou-se pelo livro)

¹⁰ Tradução: Vamos tentar fazer assim...

¹¹ Tradução: Então, agora vamos cantar a música do *Mr. Sun*?

¹² Tradução: Essa é a caixa surpresa!

¹³ Tradução: Ah! Eu vou te mostrar esse livro mais tarde. Você está curiosa? Hm...isso é bom!

4.1.3 Excerto 2

Em outro momento, a criança demonstra mais uma vez seu entusiasmo pela leitura do livro.

Pesquisadora: — Isa, *so I have this book today...*¹⁴

Isabela: — Eu tô animada! (fala com olhar de empolgação, pegando o livro das mãos da pesquisadora)

Pesquisadora: — *Yes!* (fala em tom de comemoração) *So, what do you think this book is about?*¹⁵

Isabela: — De uma selva e ele tá procurando amigos. (aponta para o urso ilustrado na capa do livro)

Pesquisadora: — *Ah! Let's read the book?*¹⁶

Isabela: — Você lê pra mim? (fala folheando as páginas)

Pesquisadora: — *Yes...of course!*¹⁷

4.1.4 Análise 1 e 2

Nos excertos apresentados a criança utiliza da repetição para engajar-se no diálogo e demonstra explicitamente sua curiosidade e interesse pelo livro. Nesse momento, segundo as ideias de Deci e Ryan (1985), a criança estaria agindo em resposta à motivação intrínseca. A pesquisadora não ofereceu nada que pudesse impulsionar a criança a querer conhecer o livro, mas sua curiosidade a direcionou.

Além disso, pode-se perceber as fases do processo de motivação propostas por Dörnyei e Ottó (1998). A motivação foi gerada intrinsecamente e a criança decidiu que gostaria de conhecer o livro, o que seria a fase pré ação. Posteriormente, a motivação durante a contação da história foi mantida mesmo com diversos recursos no ambiente que poderiam causar distrações, o que caracteriza-se pela fase de ação e, ao final da leitura e da escolha de novos personagens para a história, a criança avaliou a atividade, mostrando-se satisfeita com o resultado, correspondendo à fase pós ação.

¹⁴ Tradução: Isa, então eu tenho este livro hoje...

¹⁵ Sim! Então, sobre o que você acha que este livro é?

¹⁶ Ah! Vamos ler o livro?

¹⁷ Sim...é claro!

Quadro 2 – Registro de observação

ENCONTRO	INDICADORES DE MOTIVAÇÃO	FERRAMENTAS DE ENGAJAMENTO
1	Uso da língua por imitação Entusiasmo durante atividades musicais Interesse pelo livro	Leitura interativa Estímulo à participação Entusiasmo diante do interesse da criança

Fonte: a autora.

As ferramentas de engajamento foram utilizadas pela pesquisadora buscando a disposição para uma interação genuína, mediada pelo diálogo e considerando a participação guiada. A seguir serão explicitadas cada uma das ferramentas de engajamento.

A leitura interativa inicia-se antes da leitura em si, quando a pesquisadora apresenta a capa, o autor e ilustrador, encoraja a criança a refletir sobre o que a história do livro aborda e permite que ela explore sua imaginação. Outros aspectos importantes durante a leitura interativa são a mudança de tom de voz, a ênfase em partes que representam a ideia principal do livro e o apontamento de novos vocabulários, como no caso em que ao ler a parte que apresentava os *racoons*, a pesquisadora percebeu que a criança não conhecia esse animal em inglês, então apontou e afirmou: “*Look! These are the raccoons!*”¹⁸. Durante a leitura, a criança expressou seu entendimento sobre os acontecimentos da história na sua língua materna.

A pesquisadora, ao ser responsiva à demonstração de interesse da criança pelo livro, promove a qualidade da interação e a valorização do seu pensamento. Outra forma de estímulo à participação é o uso de gestos e expressões de empolgação e surpresa, fazendo com que a criança colabore na resolução do problema ou descoberta.

4.2 Segundo encontro

4.2.1 Descrição geral

O segundo encontro seguiu a sequência do *Circle time* do encontro anterior. Dessa vez, no momento de falar sobre as condições climáticas, a criança quis fazer um tipo de jogo da memória com os *flashcards* e demonstrou curiosidade pelo nome do sol em inglês. Após

¹⁸ Tradução: Olha! Estes são os guaxinins!

essa interação inicial, a pesquisadora comentou que o livro seria assistido através de um vídeo no *Youtube*. Durante a reprodução do vídeo Isabela interage com a história e sugere algumas atitudes que os animais da história poderiam tomar. Ela supõe que se os elefantes subissem um no outro eles poderiam pegar a fruta que tanto queriam. Nesse momento a criança compreende a ideia central do livro antes mesmo dela ser apresentada. Se cooperassem um com o outro, eles rapidamente atingiriam o objetivo. Em seguida, a pesquisadora faz perguntas sobre o livro e finaliza com a atividade de origamis.

4.2.2 Excerto 3

Pesquisadora: — *Today I have a very special book for you! We are going to watch a video with this book. I love this book! So, we need to open our eyes, open our ears* (faz gestos seguindo a fala) *and pay attention, OK?*¹⁹

Isabela: — Virar a chavinha *tic, tic, tic...* (faz gesto com a mão na cabeça como se estivesse virando uma chave). É português? (questionando se o livro seria em português ou inglês)

Pesquisadora: — *It's in English.*²⁰

A criança repete o gesto de virar a chave.

Pesquisadora: — *Can you hear?*²¹ (a pergunta é feita pois o áudio do vídeo estava um pouco baixo)

A criança não responde verbalmente, mas reproduz os gestos de abrir os olhos e os ouvidos, realizados pela pesquisadora anteriormente.

4.2.3 Análise 3

A pesquisadora e a criança já possuem intimidade uma com a outra, visto que o acompanhamento pedagógico iniciou-se no final de 2020. A pesquisadora auxilia a criança tanto nas aulas de inglês como nas de português, sendo que em cada momento utiliza a língua correspondente. Certa vez, ao passar do momento em inglês para o momento em português, a pesquisadora se esqueceu de começar a falar em português. Então fez espontaneamente o gesto de ‘virar a chave’, representando que a partir daquele instante falaria em português e não mais em inglês. Desde então, a criança frequentemente repete o mesmo gesto para simbolizar a troca das línguas, caracterizando-se como um recurso mnemônico, ou seja, um

¹⁹ Tradução: Hoje eu tenho um livro muito especial para você! Nós vamos assistir um vídeo com esse livro. Eu amo esse livro! Então, precisamos abrir nossos olhos, abrir nossos ouvidos e prestar atenção, OK?

²⁰ Tradução: É em inglês.

²¹ Tradução: Você consegue ouvir?

recurso de memória intencionalmente utilizado para indicar uma ação, uma vontade, um significado ou expressar uma situação.

As demonstrações de engajamento descritas, bem como as sugestões da criança durante a história, manifestam seu nível de motivação diante da atividade proposta.

4.2.4 Excerto 4

Pesquisadora: — *What would you change in this book?*²²

Isabela: — Que? O que é ‘change’?

Pesquisadora: — *Would you do something different in the book? If you were the elephant one, what would you do?*²³

Isabela: — Eu ia chegar lá e buscar uma escada.

A pesquisadora ri com a resposta e continua a conversa.

Pesquisadora: — *That’s a good idea! But, would you ask for help?*²⁴

Isabela: — Aham!

Pesquisadora: — *Would you say: (mudança no tom de voz) ‘Elephant two, can you please help me? Let’s get the fruit together!’*²⁵

Isabela: — Aham!

4.2.5 Análise 4

O uso de esforços comunicativos, como o questionamento da criança sobre o que significa a palavra *change* e a atitude da pesquisadora em adaptar a pergunta favoreceu a comunicação e tornou a mensagem mais compreensível. Percebe-se que a pergunta na segunda língua foi compreendida, mesmo que a resposta da criança tenha sido em português. Segundo Hatch e Long (1978, 1981, 1996), a utilização da negociação de significados favorece a aquisição. Compreendendo a mensagem, a criança demonstra maior motivação para responder a pergunta.

Quadro 3 – Registro de observação

ENCONTRO	INDICADORES DE MOTIVAÇÃO	FERRAMENTAS DE ENGAJAMENTO
2	Criação de jogos Curiosidade em relação a palavras em inglês Uso de gestos para acompanhar o sentido da fala Envolvimento com a história	Escuta ativa Perguntas que envolvem a opinião da criança Músicas animadas e com expressões corporais Atividade de construção manual

²² Tradução: O que você mudaria no livro?

²³ Tradução: Você faria algo diferente no livro? Se você fosse o elefante um, o que faria?

²⁴ Tradução: É uma boa ideia! Mas, você pediria ajuda?

²⁵ Tradução: Você diria: Elefante dois, você pode me ajudar, por favor? Vamos pegar a fruta juntos!

Fonte: a autora.

A escuta ativa e a realização de perguntas que envolvem a opinião da criança promoveram momentos de trocas significativas. Quando a pesquisadora está interessada pelas intervenções da criança sobre o livro, ela indica que não está apenas dando voz à criança, mas a inserindo como coparticipante no processo de construção do conhecimento. A utilização de músicas animadas e com expressões corporais promove a oportunidade da criança se expressar e adquirir novos vocabulários de forma lúdica e demonstra o entusiasmo da pesquisadora. As atividades manuais, como o origami confeccionado, proporcionam momentos de exploração, descoberta e estímulo à criatividade, além de confirmar a importância da colaboração e do trabalho em equipe.

Rogoff (1995, p. 133) afirma que “o desenvolvimento e o aprendizado ocorrem devido a interdependência entre a criança e o adulto, o qual a troca dinâmica e ativa de papéis, e o processo de compartilhamento do processo de decisão são a substância do processo cognitivo”. A experiência de diálogo e realização de atividades promovidas no encontro possibilitou essa troca dinâmica e ativa de papéis.

4.3 Terceiro encontro

4.3.1 Descrição geral

Logo que a pesquisadora chegou, Isabela mostrou que havia feito outro origami: “Olha! Eu fiz outro *mouse* com a tia Dani! Hoje a gente vai fazer outro *animal*?”. O fato dela ter feito outro ratinho de papel demonstrou que sua experiência anterior determinou a motivação para realizar a tarefa novamente. A utilização das palavras em inglês *mouse* e *animal* demonstrou desenvolvimento na segunda língua, visto que, mesmo que as outras partes da fala tenham sido em português, ela empregou dois substantivos utilizados no encontro anterior. A pesquisadora demonstrou empolgação e disse que no final da aula poderiam fazer um novo origami.

A rotina do *Circle time* aconteceu como nos outros encontros, com a inclusão de uma nova música sobre *kindness* e da *mystery box*, que dessa vez foi apresentada após a leitura do livro. Dentro da caixa haviam cartas de diferentes cores com perguntas relacionadas aos temas

dos três encontros: *friendship*, *cooperation* e *kindness*. A criança demonstrou entendimento de todas as perguntas feitas na segunda língua, mas respondeu todas na sua língua materna. Por fim, a pesquisadora sugeriu que a criança fizesse algo que pudesse expressar *kindness* e ela decidiu fazer um cartão para a secretária que trabalha em seu lar.

4.3.2 Excerto 5

Pesquisadora: — *Let's see the first question. Do you want the blue one?*²⁶ (referindo-se à cor da carta que a criança pegou de dentro da *mystery box*)

Isabela: — Não, *the rosa*!

Pesquisadora: — *The pink? OK. Can I read?*²⁷

Isabela: — Aham!

Pesquisadora: — *So, what is kindness?*²⁸

Isabela: — *Kindness* é quando você empresta um brinquedo pra um amiguinho quando ele quer. E se a gente não emprestar, a pessoa não vai emprestar o dela também.

4.3.3 Excerto 6

Enquanto a criança confeccionava o cartão, a pesquisadora decidiu que também faria um.

Pesquisadora: — *I'm gonna cut with this!*²⁹ (apontando que iria cortar seu cartão com a refiladora)

Isabela: — *I'm gonna cut with scissors!* Que tal eu cortar *around*?³⁰

Pesquisadora: — *Perfect! Now I'm gonna make a heart.*³¹

Isabela: — *I'm gonna make a heart*, também!³²

4.3.4 Análise 5 e 6

Os excertos apresentados acima expõem situações em que a criança mistura as duas línguas sem perder o sentido da frase³³. O fato dela compreender o que está sendo falado e

²⁶ Tradução: Vamos ver a primeira pergunta. Você quer a azul?

²⁷ Tradução: A rosa? OK. Posso ler?

²⁸ Tradução: Então, o que é bondade?

²⁹ Tradução: Eu vou cortar com isso!

³⁰ Tradução: Eu vou cortar com tesoura! Que tal eu cortar ao redor?

³¹ Tradução: Perfeito! Agora vou fazer um coração.

³² Tradução: Eu vou fazer um coração, também!

³³ O fenômeno descrito é denominado *code-switching* ou alternância no código linguístico, que é o uso de mais de uma língua dentro da interação (WEI, 2013). Essa estratégia é evidente em todos os encontros, quando ocorre a alternância entre as duas línguas no discurso.

construir sentenças demonstra desenvolvimento na segunda língua. Como defendido pela teoria sociocultural de aquisição da segunda língua, “a aquisição de uma língua se dá através de processo colaborativo por meio do qual os aprendizes se apropriam da língua de sua própria interação” (OHTA, 2000 apud PAIVA, 2020, 147). Ao apresentar sua consideração sobre *kindness*, a criança utiliza a língua materna para uma elaboração sofisticada de definição de um conceito que está na segunda língua.

O episódio pode ser dividido de acordo com as fases descritas por Dörnyei e Ottó (1998). A motivação foi gerada a partir da mediação da pesquisadora e foi mantida pela criança ao dialogar utilizando a segunda língua e durante a confecção do cartão, visto que a criança se mostrou bastante engajada na tarefa. Não foi possível identificar a última fase defendida pelos autores, já que a criança não avaliou a atividade explicitamente.

Quadro 4 – Registro de observação

ENCONTRO	INDICADORES DE MOTIVAÇÃO	FERRAMENTAS DE ENGAJAMENTO
3	Engajamento no diálogo Persistência na atividade Construção de frases na língua materna com inserção de palavras na segunda língua	Confecção da atividade com a criança Apresentação de novidades na rotina

Fonte: a autora.

Ao confeccionar o cartão junto com a criança e demonstrar satisfação, a pesquisadora colaborou para que a criança permanecesse motivada na realização da tarefa e no diálogo utilizando a segunda língua. Essa atividade exemplifica o conceito de zona de desenvolvimento proximal proposto por Vygotsky. A ZDP é a distância entre o que a criança é capaz de resolver de maneira independente e o que ela só consegue realizar com a colaboração de alguém mais experiente. No caso da confecção da atividade, a criança ainda não consegue escrever de forma independente, então precisou do auxílio da pesquisadora. Vygotsky (1999, p. 117) menciona que

um aspecto essencial do aprendizado é o fato de ele criar a zona de desenvolvimento proximal; ou seja, o aprendizado desperta vários processos internos de desenvolvimento, que são capazes de operar somente quando a criança interage com pessoas em seu ambiente e quando em operação com seus companheiros. Uma vez internalizados, esses processos tornam-se parte das aquisições do desenvolvimento independente da criança.

Joenk (2002, p. 9) afirma que “quando o professor estimula o diálogo, a cooperação entre pares, a troca de informações, o confronto de idéias, a divisão de tarefas e a ajuda mútua, está atuando de forma a propiciar a construção de conhecimentos numa ação partilhada.” A interação desempenha um papel fundamental no desenvolvimento da criança. A apresentação de novidades na rotina, como a música sobre *kindness* e a *mystery box* em um novo formato, com perguntas que estimulavam a comunicação e construção conjunta, foi mais uma ferramenta de engajamento proporcionada pela pesquisadora.

4.4 Análise global do estudo

4.4.1 Processo de aquisição de segunda língua a partir das diversas teorias

As teorias de aquisição de segunda língua abordadas no presente estudo destacam, entre outros aspectos, as interações comunicativas como essenciais no desenvolvimento da segunda língua. Enquanto Krashen defende que a aquisição ocorre como resultado do *input* e das interações significativas, a hipótese da interação defende que o *input* não é suficiente para o desenvolvimento da língua, pois deve haver a participação ativa do aprendiz, ou seja, deve haver comunicação. Quando ele interage na segunda língua, a gramática é desenvolvida. A teoria sociocultural tem como foco principal a mediação e as interações comunicativas como determinantes do desenvolvimento da segunda língua. Portanto, todas essas teorias focam na comunicação entre pares para o desenvolvimento da segunda língua. Por meio da intervenção com a criança foi possível perceber que sua relação com as duas línguas demonstrou desenvolvimento da compreensão do inglês. Mesmo não utilizando a segunda língua para responder algumas perguntas que a pesquisadora fez, a criança demonstrou compreensão da mensagem, ou seja, o *input* oferecido pela pesquisadora foi compreendido e a criança participou ativamente, respondendo na sua língua materna. Em alguns casos ocorreu que a criança inseriu algumas palavras na segunda língua no seu discurso, o que demonstra desenvolvimento nessa língua. A comunicação foi essencial em todo processo.

4.4.2 As ferramentas de engajamento na prática pedagógica bilíngue e os fatores que interferem na motivação

Como visto na fundamentação teórica, a transição da perspectiva macro de motivação de Gardner para uma perspectiva que considerasse contextos específicos levou pesquisadores a analisarem alguns aspectos do contexto de aprendizagem como influenciadores da motivação, como o interesse nas tarefas, o impacto motivacional da personalidade do professor e a prática pedagógica. As ferramentas de engajamento utilizadas pela pesquisadora na prática pedagógica bilíngue demonstraram que de fato tais aspectos influenciam na motivação. Ao elaborar o plano de atividades, a pesquisadora buscou inserir o interesse da criança por livros e atividades manuais. O interesse nas tarefas foi essencial para que a motivação fosse gerada pela criança e a personalidade da pesquisadora promoveu aproximação entre elas e permitiu que a criança ficasse à vontade para se expressar.

4.4.3 A função da motivação da criança pela segunda língua

A análise das observações indica que a motivação da criança pela segunda língua influenciou no desenvolvimento da mesma. Fatores como a curiosidade, o entusiasmo, a motivação intrínseca e extrínseca conduziram esse desenvolvimento. Além disso, a criança, quando inserida em um ambiente motivador que facilite seu engajamento, apresenta maior interesse no processo educativo.

Analizando a teoria da motivação proposta por Gardner (1985) e os três elementos que o psicólogo considera importantes com relação à motivação na segunda língua: nível de motivação ou esforço, desejo de aprender a língua e atitudes em relação ao aprendizado da língua, foi possível identificar que a criança estava com um alto nível de motivação, demonstrando interesse pelas atividades da prática pedagógica. Com relação ao desejo de aprender a língua e às atitudes em direção ao aprendizado, foi possível perceber a curiosidade da criança por vocabulários e a repetição de gestos e frases na segunda língua, o que demonstra sua interação no processo de construção. Gardner caracteriza dois tipos de orientação, que desempenham a função de ajudar a despertar a motivação: a orientação integrativa e a orientação instrumental. A orientação integrativa refere-se ao desejo do aprendiz de interagir na segunda língua, o que o direciona para a realização da meta, como foi o caso da criança nas observações. Seu desejo de engajar na comunicação despertou sua curiosidade pelos elementos utilizados pela pesquisadora na prática pedagógica e a motivaram a participar dessa troca significativa.

O conceito de motivação intrínseca proposto por Deci e Ryan (1985), define bem a atitude da criança ao engajar-se nas atividades propostas pela pesquisadora. A satisfação de entender algo novo, ter novas experiências e explorar o conhecimento guiaram suas ações em direção ao desenvolvimento da segunda língua. Ao elaborar o Plano Pedagógico de Imersão Bilíngue, a pesquisadora organizou atividades que pudessem atingir e manter a motivação intrínseca da criança, ou seja, atividades que por si só provocam a curiosidade, divertem, atraem e desafiam.

Por fim, como visto na análise e discussão, foi possível perceber as três fases do processo de motivação propostas por Dörnyei e Ottó (1998): fase pré-ação, fase de ação e fase pós ação. A motivação foi gerada pela criança, mantida mesmo com elementos do ambiente que poderiam causar distrações e posteriormente, a tarefa foi avaliada pela criança. Durante todo esse processo, a criança teve diversas oportunidades de participar de diálogos na segunda língua.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O objetivo geral desta pesquisa foi analisar a motivação como fator potencializador do desenvolvimento da segunda língua no contexto bilíngue português-inglês. Por meio da fundamentação teórica e da análise das observações foi possível perceber que, quando inserida em um ambiente motivador que facilite seu engajamento e propicie a interação social, a criança apresenta maior interesse no processo educativo, encontrando espaço para compreender a segunda língua e se comunicar significativamente.

Os indicadores de motivação da participante da pesquisa no contexto de imersão na segunda língua: uso da língua por imitação, entusiasmo durante atividades musicais, interesse pelo livro, criação de jogos, curiosidade em relação a palavras em inglês, uso de gestos para acompanhar o sentido da fala, engajamento no diálogo, persistência na atividade e construção de frases na língua materna com inserção de palavras na segunda língua demonstraram que a motivação, mesmo sendo um fator psicológico intrínseco ao sujeito, é despertada pela interação entre pares e pelo meio social.

Sendo assim, a motivação tem um papel fundamental e potencializador no desenvolvimento da segunda língua. As situações empíricas analisadas evidenciaram que a criança, quando motivada, participa do diálogo e utiliza a língua de diferentes formas, estruturando frases na língua inglesa, questionando o significado de vocabulários específicos, estruturando frases com a mistura das duas línguas (code-switching) e até mesmo dialogando em português e demonstrando plena compreensão dos enunciados em inglês.

Os resultados apresentados neste trabalho contribuem para a área da Educação, provocando futuras pesquisas que considerem que a motivação da criança caracteriza-se como um aspecto fundamental no processo pedagógico, não só em relação ao desenvolvimento de segunda língua, mas no processo de aprendizagem como um todo.

6 PERSPECTIVAS PROFISSIONAIS

A Universidade de Brasília me proporcionou muitas experiências, aprendizado e trocas enriquecedoras. Lá em 2016, quando entrei para o mundo universitário, com 17 anos, nem imaginava como seria e se ao menos conseguiria chegar ao fim. Agora vejo como tudo valeu a pena e me alegro por finalizar a graduação com êxito. E acredito que é só o começo. Pretendo continuar na área que tanto amo, Educação Bilíngue, colocando em prática tudo que aprendi durante o desenvolvimento desta pesquisa e me aprofundar em outras áreas que me despertaram interesse durante a graduação, como a Psicopedagogia.

Uma certeza eu tenho: não quero nunca perder o amor pelo que faço e quero fazer parte da transformação de vidas por meio da educação.

REFERÊNCIAS

ALLEPUZ, A. **That fruit is mine!** London: Walker Books, 2019.

BASSANI, I. S. **Fundamentos Linguísticos: Bilinguismo e Multilinguismo.** São Paulo: Universidade Federal de São Paulo, 2015. Disponível em:
<<http://repositorio.unifesp.br/bitstream/11600/39183/1/COMFOR-PLIEI-Mod3-Dis3.pdf>>.
Acesso em: 17 abr. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Base Nacional Comum Curricular.** Brasília, DF: MEC, 2018. Disponível em:
<http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf>.
Acesso em: 12 abr. 2021.

BRASIL. Secretaria de Direitos Humanos da Presidência da República. **Caderno de Educação em Direitos Humanos.** Educação em Direitos Humanos: Diretrizes Nacionais. Brasília: Coordenação Geral de Educação em SDH/PR, Direitos Humanos, Secretaria Nacional de Promoção e Defesa dos Direitos Humanos, 2013. Disponível em:
<http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=32131-educacao-dh-diretrizesnacionais-pdf&Itemid=30192>. Acesso em: 27 abr. 2021.

COLE, H. **Try a little kindness.** New York: Scholastic Press, 2018.

DECI, E. L.; RYAN, R. M. **Intrinsic motivation and self-determination in human behavior.** New York: Plenum, 1985.

DÖRNYEI, Z. **Attitudes, orientations, and motivations in language learning:** Advances in theory, research, and applications. *Language learning*, v. 53, n. S1, p. 3-32, 2003.

DÖRNYEI, Z. **Motivation in action:** Towards a process-oriented conceptualisation of student motivation. *British journal of educational psychology*, v. 70, n. 4, p. 519-538, 2000.

DÖRNYEI, Z. The motivational basis of language learning tasks. **Individual differences and instructed language learning**, v. 2, p. 137-158, 2002.

DÖRNYEI, Z. **The Psychology of the Language Learner.** Individual differences in Second Language Acquisition. Mahwah, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, 2005.

DÖRNYEI, Z.; OTTÓ, I. **Motivation in action:** A process model of L2 motivation. Working papers in Applied Linguistics. London: Thames Valley University, v. 4, p. 43-69, 1998.

DÖRNYEI, Z.; USHIODA, E. **Teaching and Researching Motivation.** Great Britain: Pearson Education, 2011.

ELLIS, R. **Understanding second language acquisition.** Oxford: Oxford University Press, 2015.

FORMAN, G. **The hundred languages of children:** The Reggio Emilia Approach. Greenwich: Ablex Publishing 1998.

- GARDNER, R. C. **Social Psychology and Second Language Learning: The Role of Attitudes and Motivation**. London: Edward Arnold, 1985.
- GIL, A. C. **Métodos e Técnicas de Pesquisa Social**. São Paulo: Editora Atlas S.A., 2008.
- GROSJEAN, F. **Life with two languages: An introduction to bilingualism**. Harvard University Press, 1982.
- GROSJEAN, F.; LI, P. **The psycholinguistics of bilingualism**. John Wiley & Sons, 2013.
- HAMERS, J. F.; BLANC, M. H. A. **Bilinguality and Bilingualism**. Cambridge: Cambridge University Press, 2000.
- HATCH, E. M. **Second Language Acquisition: A book of readings**. Rowley: Newbury House, 1978, p. 401-435.
- JOENK, I. K. **Uma Introdução ao Pensamento de Vygotsky**. Revista Linhas, v. 3, n. 1, 2007. Disponível em: <<https://www.periodicos.udesc.br/index.php/linhas/article/view/1276>>. Acesso em: 14 maio 2021.
- JORDAN, B.; HENDERSON, A. **Interaction Analysis: Foundations and Practice**. The Journal of the Learning Sciences, v. 4, n. 1, p. 39-103, 1995.
- JUKEBOX, J. **Kindness by The Juicebox Jukebox**. Youtube, 7 abr. 2019. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=H98Rfljxmsc>>. Acesso em: 12 abr. 2021.
- LONG, M. H. **Input, interaction, and second-language acquisition**. Annals of the New York academy of sciences, v. 379, n. 1, p. 259-278, 1981.
- LONG, M. H. **The role of the Linguistic Environment in Second Language Acquisition**. In: RITCHIE, W.; BHATIA, T. (Orgs.). **Handbook of Second Language Acquisition**. Nova York: Academic Press, 1996, p. 413-468.
- MALAGUZZI, L. **History, ideas and philosophy**. In: EDWARDS, C.; GANDINI, L.;
- MARIETTO, M. L. **Observação participante e não participante: Contextualização teórica e sugestão de roteiro para aplicação dos métodos**. Revista Ibero Americana de Estratégia, v. 17, n. 4, p. 5-18, 2018.
- MEGALE, A. H. (Org.). **Educação bilíngue no Brasil**. São Paulo: Fundação Santillana, 2019.
- MEGALE, A. H. **Bilinguismo e educação bilíngue – discutindo conceitos**. Revista Virtual de Estudos da Linguagem – ReVEL, v. 3, n. 5, p. 1-13, 2005.
- MEJÍA, A. M. **Power, Prestige and Bilingualism**. United Kingdom: Multilingual Matters, 2002.
- MINAYO, M. C. S. (Org.). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. Rio de Janeiro: Editora Vozes, 2009.
- MORRIS, R. T. **Bear came along**. New York; Boston: Little, Brown and Company, 2019.

NOELS, K. A.; PELLETIER, L. G.; CLÉMENT, R.; VALLERAND, R.J. **Why are you learning a second language?** Motivational Orientations and Self-Determination Theory. *Language Learning*, v. 50, n. 1, p. 57-85, 2000.

PAIVA, V. L. M. O. **Aquisição de segunda língua.** São Paulo: Parábola Editorial, 2020.

RODGERS, M. P. H. **An introduction to applied linguistics.** Abingdon, Oxon; New York, NY: Routledge, 2020. p. 111-127.

ROGOFF, B. **Observing sociocultural activity on three planes:** participatory appropriation, guided participation, and apprenticeship. *In:* WERTSCH, J. V.; RIO, P.; ALVAREZ, A. **Sociocultural studies of mind.** Cambridge: Cambridge University Press, 1995.

RYAN, R. M.; DECI, E. L. **Intrinsic and extrinsic motivation from a self-determination theory perspective:** Definitions, theory, practices, and future directions. *Contemporary Educational Psychology*, 2020.

SPADA, N.; LIGHTBOWN, P. **Second language acquisition.** *In:* SCHMITT, N.;

SUPER SIMPLE SONG. **If you're happy.** Disponível em:
<<https://supersimple.com/song/if-youre-happy/>>. Acesso em: 21 abr. 2021

VALENÇA, V. L. C. **A participação das crianças no cotidiano:** da progressão individual às reproduções coletivas. Porto Alegre: Educação Unisinos, 2017.

VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente.** São Paulo: Martins Fontes, 1999.

WEI, L. **Codeswitching.** *In:* BAYLEY, R.; CAMERON, R.; LUCAS, C. (Ed.). **The Oxford handbook of sociolinguistics.** Oxford University Press, 2013.

APÊNDICES

APÊNDICE A



UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA – UnB
FACULDADE DE EDUCAÇÃO – FE

TERMO DE CONSENTIMENTO

Para menor de idade

Meu nome é Amanda de Oliveira Magalhães, aluna do curso de Pedagogia da Universidade de Brasília, matrícula UnB nº., CPF. Estou realizando uma pesquisa sobre “A motivação no desenvolvimento da segunda língua no processo de alfabetização bilíngue português-inglês”, sob a orientação da Profª Drª Sandra Ferraz de Castillo Dourado Freire. O principal objetivo é analisar a motivação como fator potencializador do desenvolvimento de segunda língua na educação bilíngue português-inglês.

Para isso, gostaria de solicitar sua autorização para realizar observações de três aulas com sua filha. As aulas serão planejadas e conduzidas por mim. Serão realizadas atividades referentes ao processo de alfabetização, incluindo a leitura de livros, músicas e atividades de construção manual. É importante ressaltar que as três aulas serão gravadas em vídeo para posterior realização das observações.

Esclareço que as observações ocorrerão em horário escolhido em comum acordo entre as partes; as informações pessoais de sua filha serão preservadas, ela não será identificada no trabalho; não existe nenhum risco potencial para ela; lhe é garantido a possibilidade de desistir da pesquisa em qualquer momento.

Qualquer dúvida em relação ao estudo você pode me contatar por meio do e-mail e pelo telefone celular.

A participação de sua filha é muito importante para o desenvolvimento da pesquisa. Desde já, agradeço sua inestimável contribuição.

() autorizo minha filha a participar deste estudo

Local e data: _____

Nome da aluna: _____

Endereço da aluna: _____

Nome do(a) responsável pela aluna: _____

RG ou CPF: _____

Telefone do(a) responsável: _____

E-mail do(a) responsável: _____

Assinatura do(a) responsável: _____

APÊNDICE B

UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA – UnB
FACULDADE DE EDUCAÇÃO – FE

MINI-QUESTIONÁRIO

Prezada família, com o intuito de promover conhecimento acerca da aquisição de segunda língua, estamos realizando uma pesquisa sobre as formas de comunicação utilizadas pelas crianças. Pedimos a colaboração dos senhores no preenchimento deste questionário. O objetivo é conhecer um pouco como as crianças estão usando a língua inglesa nos espaços fora da aula e nos momentos em família. Desde já agradecemos e nos colocamos à disposição para responder quaisquer questionamentos.

1. Quem é o respondente deste questionário?

() mãe () pai () outro _____

2. Há alguma pessoa do convívio familiar da criança que converse com ela em inglês?

Quem?

Qual é o nível de inglês desta pessoa?

- () O inglês é sua língua materna.
- () Fala e lê com proficiência.
- () Fala e lê em nível intermediário.
- () Leve compreensão do idioma.

3. Como percebe o uso da língua inglesa pela criança?

- () Fala palavras soltas.
- () Forma frases.
- () Percebo que ela está falando em inglês, mas ainda não articula com clareza.
- () Articula a frase com clareza.

4. Em quais situações você percebe sua filha utilizando o segundo idioma?

5. Qual a frequência da prática de leitura na sua casa por semana:

Língua materna - () 0 () 1 () 2 () 3 () diariamente

Língua inglesa - () 0 () 1 () 2 () 3 () diariamente

6. Por que você procurou uma escola bilíngue?

7. Quais suas expectativas em relação à língua inglesa para o futuro da sua criança?

8. Descreva em poucas palavras como é a personalidade da sua criança.

9. Como percebe que é a relação dela com o inglês?

APÊNDICE C



UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA – UnB
FACULDADE DE EDUCAÇÃO – FE

Plano Pedagógico de Imersão Bilíngue

Primeiro encontro: *Friendship*

- Procedimentos:
 - Apresentar a capa do livro *Bear came along*, o nome do escritor e do ilustrador e questionar o que a criança imagina que a história do livro aborda.
 - Leitura do livro possibilitando que a criança explore as ilustrações.
 - Após a leitura, iniciar discussão sobre o tema do livro, os personagens, o que eles têm em comum e em que são diferentes, qual parte ela mais gostou e o que mudaria no livro.
 - Produção: Colagem com novos personagens para a história. A criança irá fazer recortes de revistas e livros para escolher novos personagens. Estimular a criatividade e permitir que ela expresse o motivo da escolha por tais personagens. Por fim, a história será lida com a inclusão de todos.
- Materiais utilizados:
 - Recursos visuais para o *Circle time*;
 - Caixa e objeto da *Mystery box*;
 - Livro *Bear came along*, escrito por Richard T. Morris;
 - Imagens para recortes.

Segundo encontro: *Cooperation*

- Procedimentos:
 - Apresentar a capa do livro *That fruit is mine!*, o nome do escritor e do ilustrador e questionar o que a criança imagina que a história do livro aborda.
 - Leitura do livro possibilitando que a criança explore as ilustrações.
 - Após a leitura, iniciar discussão sobre o tema do livro, os personagens, o que eles têm em comum e em que são diferentes, qual parte ela mais gostou e o que mudaria no livro.
 - Produção: Confecção de dobraduras de elefantes e ratos. Demonstrar como ao fazermos as

dobraduras, uma cooperou com a outra. Discutir sobre outras situações em que o trabalho em equipe foi algo significativo.

- Materiais utilizados:
 - Recursos visuais para o *Circle Time*;
 - Caixa e objeto da *Mystery box*;
 - Livro *That fruit is mine!*, escrito por Anuska Allepuz;
 - Papéis para as dobraduras.

Terceiro encontro: *Kindness*

- Procedimentos:
 - Apresentar a música *Kindness*, do canal no Youtube *The Juicebox Jukebox*
 - Apresentar a capa do livro *Try a little kindness*, o nome do escritor e do ilustrador e questionar o que a criança imagina que a história do livro aborda.
 - Leitura do livro possibilitando que a criança explore as ilustrações.
 - Após a leitura, iniciar discussão sobre o tema do livro, as situações apresentadas e o entendimento da criança sobre *kindness*.
 - *Mystery box*: neste momento a *mystery box* será apresentada de uma forma diferente. Dentro dela terão algumas perguntas em relação aos temas das três aulas para que a criança demonstre suas perspectivas e tenha oportunidade de dialogar sobre *kindness*, *friendship* e *cooperation*.
 - Produção: O livro aborda algumas formas de ser gentil no dia-a-dia. Pedir que a criança escolha alguma conduta que demonstre gentileza.
- Materiais utilizados:
 - Recursos visuais para o *Circle Time*;
 - Perguntas da *Mystery box*;
 - Livro *Try a little kindness*, escrito por Henry Cole.