

UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA
INSTITUTO DE LETRAS E LINGÜÍSTICA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ESTUDOS LINGÜÍSTICOS

"PEACHER, EU QUERO A CHABLE!"

Práticas Translíngues no Ensino Remoto de Inglês
em uma Escola Infantil Bilíngue

Brenda Mourão Pricinoti



BRENDA MOURÃO PRICINOTI

***“PEACHER, EU QUERO A CHABLE!”: PRÁTICAS TRANSLÍNGUES
NO ENSINO REMOTO DE INGLÊS EM UMA ESCOLA INFANTIL
BILÍNGUE***

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos do Instituto de Letras e Linguística da Universidade Federal de Uberlândia como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Estudos Linguísticos.

Área de Concentração: Estudos em Linguística e Linguística Aplicada.

Linha de pesquisa: Linguagem, Ensino e Sociedade.

Orientador: Prof. Dr. William Mineo Tagata.

Uberlândia
2023

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
Sistema de Bibliotecas da UFU, MG, Brasil.

P947p
2023 Pricinoti, Brenda Mourão, 1993-
 “*Peacher, eu quero a chable!*” [recurso eletrônico] : práticas
 translúgues no ensino remoto de inglês em uma escola infantil bilíngue /
 Brenda Mourão Pricinoti. - 2023.

 Orientador: William Mineo Tagata.
 Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal de Uberlândia,
 Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos.
 Modo de acesso: Internet.
 Disponível em: <http://doi.org/10.14393/ufu.di.2023.8067>
 Inclui bibliografia.

 1. Linguística. I. Tagata, William Mineo, 1969-, (Orient.). II.
 Universidade Federal de Uberlândia. Programa de Pós-Graduação em
 Estudos Linguísticos. III. Título.

CDU: 801

André Carlos Francisco
Bibliotecário - CRB-6/3408



UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA
Coordenação do Programa de Pós-Graduação em Estudos
Linguísticos

Av. João Naves de Ávila, nº 2121, Bloco 1G, Sala 1G256 - Bairro Santa Mônica,
Uberlândia-MG, CEP 38400-902

Telefone: (34) 3239-4102/4355 - www.ileel.ufu.br/ppgel - secppgel@ileel.ufu.br



ATA DE DEFESA - PÓS-GRADUAÇÃO

Programa de Pós-Graduação em:	Estudos Linguísticos				
Defesa de:	Mestrado acadêmico - PPGEL				
Data:	Vinte e quatro de abril de dois mil e vinte e três	Hora de início:	09:00	Hora de encerramento:	12:00
Matrícula do Discente:	12112ELI006				
Nome do Discente:	Brenda Mourão Pricinoti				
Título do Trabalho:	"Peacher, eu quero a chable!": Práticas translíngues no ensino remoto de inglês em uma escola infantil bilíngue				
Área de concentração:	Estudos em Linguística e Linguística Aplicada				
Linha de pesquisa:	Linguagem, ensino e sociedade				
Projeto de Pesquisa de vinculação:	Novos letramentos, multiletramentos e letramento crítico no ensino-aprendizagem de línguas				

Reuniu-se, por videoconferência, a Banca Examinadora, designada pelo Colegiado do Programa de Pós-graduação em Estudos Linguísticos, assim composta: Professores Doutores: Cristiane Carvalho de Paula Brito -UFU; Sérgio Ifa - UFAL; e William Mineo Tagata - UFU, orientador da candidata.

Iniciando os trabalhos o presidente da mesa, Dr. William Mineo Tagata, apresentou a Comissão Examinadora e a candidata, agradeceu a presença do público, e concedeu à Discente a palavra para a exposição do seu trabalho. A duração da apresentação da Discente e o tempo de arguição e resposta foram conforme as normas do Programa.

A seguir o senhor presidente concedeu a palavra, pela ordem sucessivamente, aos examinadores, que passaram a arguir a candidata. Ultimada a arguição, que se desenvolveu dentro dos termos regimentais, a Banca, em sessão secreta, atribuiu o resultado final, considerando a candidata:

Aprovada.

Esta defesa faz parte dos requisitos necessários à obtenção do título de Mestre.

O competente diploma será expedido após cumprimento dos demais requisitos, conforme as normas do Programa, a legislação pertinente e a regulamentação interna da UFU.

Nada mais havendo a tratar foram encerrados os trabalhos. Foi lavrada a presente ata que, após lida e achada conforme, foi assinada pela Banca Examinadora.



Documento assinado eletronicamente por **Cristiane Carvalho de Paula Brito, Professor(a) do Magistério Superior**, em 24/04/2023, às 10:50, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do [Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015](#).



Documento assinado eletronicamente por **William Mineo Tagata, Professor(a) do Magistério Superior**, em 24/04/2023, às 11:09, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do [Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015](#).



Documento assinado eletronicamente por **Sérgio Ifa, Usuário Externo**, em 24/04/2023, às 18:38, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do [Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015](#).



A autenticidade deste documento pode ser conferida no site https://www.sei.ufu.br/sei/controlador_externo.php?acao=documento_conferir&id_orgao_acesso_externo=0, informando o código verificador **4442435** e o código CRC **87D79E6E**.

AGRADECIMENTOS

Esta dissertação de mestrado só foi possível porque contei com o auxílio de pessoas zelosas que me ajudaram em todas as etapas, seja com palavras amigas, orientações ou com ouvidos empáticos.

Agradeço aos meus pais, Fábio Pricinoti e Rani Mourão David Pricinoti, por me ensinarem dedicação e persistência, que tanto usei para escrever esta dissertação. À minha irmã, Bárbara Mourão Pricinoti, que me escutava tagarelar frequentemente sobre questões que não compreendia muito bem.

À minha filha, Ana Elisa Pricinoti Proença, que foi a primeira criança bilíngue a me mostrar que o translingualismo é real.

Ao meu esposo, Heitor Fernandes Oliveira, que me incentivou em todos os momentos e que fez muitos esforços para deixar os meus dias mais tranquilos e leves.

Ao meu orientador, Prof. Dr. William Mineo Tagata, que muito contribuiu para o meu crescimento acadêmico. Com toda a paciência do mundo, reuniu-se comigo e leu o meu trabalho diversas vezes, sugerindo melhorias e textos que pudessem me auxiliar. Sem ele, esta dissertação não seria possível.

Aos meus professores e professoras de mestrado do PPGEL: Profª. Dra. Cristiane Carvalho de Paula Brito, Profª. Dra. Valeska Virgínia Soares Souza, Prof. Dr. William Mineo Tagata e Profª. Dra. Maíra Sueco Maegava Cordula, que enriqueceram minha jornada acadêmica com leituras, discussões, diferentes perspectivas e com suas maneiras singulares de ser.

À minha avó, Terezinha Mourão David, que me ingressou no mundo das Letras, fazendo-me aspirar a estudar e a me graduar em Letras. À minha sogra, Silvana Fernandes Oliveira, que sempre me perguntava sobre o mestrado, ouvindo-me discorrer sobre o que eu estava pesquisando.

A todos(as) os(as) meus(minhas) colegas de curso que enriqueceram minhas reflexões com suas perspectivas. Em especial, à Lorraine Caroline Nicomedes, ao João Vítor Sampaio de Moura, à Stefanne de Almeida Teixeira e à Adriane Borges Faustino Vieira, que tornaram os dias acadêmicos mais divertidos e que sempre estavam comigo para cursar as disciplinas, participar de congressos, publicar textos, tirar dúvidas etc.

À minha colega de trabalho, Tássia de Souza Barreto, que virou uma grande amiga, ensinou-me a trabalhar na educação infantil, tornando-se uma referência para mim, e que sempre esteve à disposição para conversar sobre o translingualismo.

Aos meus professores e amigos, Ricardo Nicolau e Daniela Franco, que foram e são uma grande inspiração para mim.

À Universidade Federal de Uberlândia e, em especial, ao Instituto de Letras e Linguística pela oportunidade.

À Maria Virgínia Dias de Ávila e à coordenação do PPGEL, que estiveram sempre dispostas a nos ajudar com qualquer empecilho que encontrávamos.

Ao Prof. Dr. Sérgio Ifa e à Profa. Dra. Cristiane Carvalho de Paula Brito, que aceitaram fazer parte da minha banca de defesa e que contribuíram para as reflexões feitas na dissertação.

À Ludmila Nogueira de Almeida, professora e pesquisadora que serve de grande inspiração para mim.

À minha grande amiga, Lud Simão, que esteve ao meu lado durante todo o meu percurso acadêmico, incentivando-me e me proporcionando tranquilidade.

Aos meus amigos e familiares que compreenderam a minha ausência nesta etapa da minha vida.

*“A criança tem cem mãos,
cem pensamentos,
cem modos de pensar,
de jogar e de falar,
cem modos de escutar.
A criança tem cem linguagens,
mas roubaram-lhe noventa e nove.
A escola e a cultura
lhe separam a cabeça do corpo.
Dizem-lhe: de pensar sem as mãos,
de fazer sem a cabeça,
de escutar e de não falar...”*
(Loris Malaguzzi)

RESUMO

Com a globalização e a supervalorização da língua inglesa, verifica-se o crescente investimento no aprendizado do inglês desde a mais tenra idade e a adoção cada vez maior do ensino bilíngue. Todavia, ensinar inglês na educação infantil difere bastante do ensinar inglês no ensino fundamental, no ensino médio e em institutos de línguas. Sendo assim, professores(as) de línguas necessitam mudar seus paradigmas e concepções de acordo com o contexto de ensino em que lecionam. Ao ensinar a língua inglesa na educação infantil, percebo que as crianças, de forma natural e espontânea, misturam línguas e criam palavras ao construírem sentidos, o que corrobora a constatação de García e Li Wei (2014, p. 32) de que “os seres humanos possuem um instinto translíngue natural¹”. Além disso, Canagarajah (2013) e García e Li Wei (2014) defendem que o translíngualismo é uma característica das múltiplas práticas de linguagem dos(as) sujeitos(as) na construção de sentidos em sociedade. Desse modo, minha pesquisa baseia-se na hipótese de que as crianças são naturalmente translíngues e propõe a seguinte pergunta: “Como foram as práticas translíngues das crianças e professoras no ensino e aprendizado de inglês em uma escola bilíngue durante a pandemia?”. Para responder essa questão, adotei a etnografia como método de pesquisa. Ademais, para compreender melhor essas práticas, analiso transcrições e anotações de minhas aulas remotas, bem como as respostas de um questionário e de uma entrevista com uma professora de inglês que trabalha na mesma escola bilíngue em que lectionei. Após a análise dos dados, percebi que algumas características das práticas translíngues, como o *codeswitching*, a multimodalidade e a criatividade, devem ser valorizadas, pois revelam que as práticas comunicativas são, na verdade, translíngues. Os resultados obtidos evidenciam que as crianças não utilizam idiomas de maneira linear e previsível e que as línguas não se alocam em compartimentos diferentes no cérebro. Ao aprenderem uma língua adicional, as crianças recorrem à criatividade para se comunicar com seus(suas) colegas e professores(as). Ademais, metodologias monolíngues mostram-se prejudiciais ao ensino de idiomas, já que limitam os(as) estudantes, gerando um ambiente de ansiedade e insegurança. O translíngualismo é, pois, uma prática presente nas salas de aula, mesmo que muitos(as) professores(as) não reconheçam sua existência ou acabem adotando posturas e atitudes monolíngues que restringem o uso linguístico dos(as) estudantes. Dessarte, o translíngualismo também se revela como uma boa conduta para professores(as), que podem aprimorar suas práticas pedagógicas adotando uma nova maneira de ensinar e aprender que valorize as diferenças culturais e linguísticas presentes nas salas de aula. Esta pesquisa pretende, portanto, contribuir com reflexões sobre o ensino do inglês na educação bilíngue infantil alicerçadas na concepção de translíngualismo, que possibilita aos(as) professores(as) criarem um ambiente de aprendizagem mais inclusivo e acolhedor para as crianças, permitindo que elas se expressem de maneira espontânea e valorizando suas diferentes formas de pensamento e comunicação, evitando, assim, a imposição de padrões e modelos de comportamento e pensamento que possam limitar sua criatividade e imaginação.

Palavras-chave: Educação Infantil. Ensino de Língua Inglesa. Educação Bilíngue. Translíngualismo.

¹ No original: “Human beings have a natural Translanguaging Instinct”.

ABSTRACT

The Language and Literature course license language teachers to teach at the primary and secondary educational levels. In light of globalization and the overvaluation of the English language, there is a growing investment in learning English from an early age and adopting bilingual education. However, teaching English in kindergarten is vastly different from teaching it in primary and secondary schools or language institutes. As such, language teachers must adapt their paradigms and concepts according to the specific context in which they are teaching. During my experience as an English teacher in nursery schools, I have noticed that children naturally and spontaneously mix languages and create words when constructing meanings. This observation aligns with García and Li Wei's (2014, p. 32) finding that "human beings have a natural translingual instinct". Canagarajah (2013) and García and Li Wei (2014) further argue that translingualism is a characteristic of subjects' multiple language practices in the construction of meanings in society. To this extent, my research is based on the hypothesis that children are naturally translingual and proposes the following question: "What translingual practices did children and teachers engaged in while learning English in a bilingual school during the pandemic?" To respond to this query, I used the ethnographic research methodology. I looked over the transcripts and notes from my online classes to have a better understanding of these practices. In addition, I looked over a questionnaire and an interview with an English teacher who worked at the same bilingual school as me. After analyzing the research data, I came to the conclusion that some aspects of translingual practices, such as codeswitching, multimodality, and creativity, should be valued since they reveal that communicative practices are inherently translingual. Furthermore, monolingual teaching methods been demonstrated to be harmful to language teaching since they restrict students and foster an atmosphere of anxiety and insecurity. Thus, Translingualism is a practice, which is present in the classroom even though many teachers are unaware of it or end up adopting monolingual postures and attitudes that limit students' ability to alternate languages. Thus, translingualism is also revealed as a positive trait in language teaching, as they can enhance their pedagogical practices by embracing an innovative approach in teaching and learning that recognizes the language and cultural diversity that prevails in the classroom. The intention of this study is to provide insights into how to teach English to bilingual children based on the concept of translingualism, which empowers educators to foster a more inclusive and welcoming learning environment. As a result, children are encouraged to express themselves freely, different ways of thought and communication are appreciated, and the imposition of rules and patterns of behavior that may limit their freedom of expression is kept to a minimum.

Keywords: Early Childhood Education. English Language Teaching. Bilingual Education. Translingualism.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Desenho feito por minha filha, representando as duas línguas que ela fala.....	12
Figura 2 – Modelagem de massinha feita pela minha filha, representando a aprendizagem de línguas.....	23
Figura 3 – Competências gerais da educação básica.....	35
Figura 4 – Pintura feita pela minha filha, representando a sala de aula	44
Figura 5 – Desenho com <i>glitter</i> dos personagens Hulk, Elsa e Moana feito pela minha filha.	57
Figura 6 – <i>Slide</i> utilizado na Aula 01	78
Figura 7 – <i>Stick puppets</i> dos personagens da história favorita da minha filha, <i>The Gingerbread Man</i> , de Richard Scarry, feitos por mim e por ela para brincarmos de recontar a história	82
Figura 8 – <i>Hand dogs</i> feitos por mim e pela minha filha	96
Figura 9 – <i>Circle Time</i> da Aula 01	109
Figura 10 – <i>Circle Time</i> da Aula 02	127
Figura 11 – Proposta de atividade da Aula 02.....	131

SUMÁRIO

CAPÍTULO 1: INTRODUÇÃO	12
CAPÍTULO 2: FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA	23
2.1 O ensino bilíngue e o translingualismo.....	24
2.2 Inglês como língua adicional para crianças e a (des)formação docente para a educação bilíngue	32
2.3 O ensino da língua inglesa na modalidade remota	41
CAPÍTULO 3: METODOLOGIA DA PESQUISA	44
3.1 Natureza e instrumentos da pesquisa	45
3.2 Contexto da pesquisa.....	51
CAPÍTULO 4: ANÁLISE DOS DADOS.....	57
4.1 Práticas translíngues e a criatividade	60
4.2 Práticas translíngues e o <i>codeswitching</i>	68
4.3 Práticas translíngues e a multimodalidade	76
CAPÍTULO 5: CONSIDERAÇÕES FINAIS	82
REFERÊNCIAS	92
APÊNDICES	96
Apêndice A – Questionário	97
Apêndice B – Respostas do questionário	99
Apêndice C – Transcrição da entrevista	100
Apêndice D – Transcrição da Aula 01	109
Apêndice E – Transcrição da Aula 02	127
Apêndice F – Transcrição da Aula 03	135
Apêndice G – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido.....	142
Apêndice H – Roteiro de entrevista	145

CAPÍTULO 1: INTRODUÇÃO

Figura 1 – Desenho feito por minha filha, representando as duas línguas que ela fala



Fonte: arquivo pessoal da autora (2022).

As razões que me motivaram a realizar esta investigação relacionam-se a alguns aspectos do meu percurso formativo e profissional após concluir o curso de licenciatura em Letras. Ingressei no referido curso em 2011 e, no terceiro período, tive de escolher uma língua para aprofundar meus conhecimentos. Na época, as opções eram: português, inglês, espanhol e francês. Como estudei inglês desde os nove anos de idade em uma escola de idiomas e tinha uma grande paixão por essa língua, optei pela língua inglesa.

Durante todo o curso de Letras, tive oportunidades de lecionar inglês para adolescentes e adultos(as) em escolas de línguas. Entretanto, ao final do curso, surgiu uma nova oportunidade profissional, a de lecionar inglês na educação infantil. Sempre amei crianças, mas estar em sala de aula para ensinar inglês para crianças bem pequenas (de dois anos de idade) foi bem angustiante e desafiador.

Na prática, descobri que o universo infantil é completamente diferente do que eu já havia vivenciado. Comecei a me questionar sobre como iria ensinar inglês para crianças que ainda não sabiam verbalizar nem na língua materna. Quais atividades eu faria com aquele público que ainda não tinha coordenação motora para segurar um lápis? Como eu seria ouvida (pelo menos por algum tempo) pelas crianças? Como eu deveria lecionar para elas? Quais conteúdos deveriam ser ensinados? Esses e muitos outros questionamentos surgiram.

Confesso que, no início, senti vontade de desistir de ensinar para crianças e de nunca mais entrar em uma sala de aula de educação infantil, pois era muito angustiante. As crianças se mordiam, agrediam-se, batiam-me, gritavam, atiravam objetos, não se concentravam no que eu falava, fugiam da sala, urinavam em suas roupas ou no chão etc. Foi então que senti a necessidade de buscar uma teoria que me ajudasse com a prática. Por isso, resolvi fazer Pedagogia.

Sou movida por desafios. Portanto, ao invés de desistir da educação infantil, estudei as teorias de Jean-Jacques Rousseau, Johann Heinrich Pestalozzi, Maria Montessori, Jean Piaget e Lev Semenovich Vygotsky para compreender melhor o universo infantil. Essas teorias me ajudaram a preparar aulas voltadas para esse público.

Posteriormente, fui contratada como professora auxiliar por uma escola bilíngue². Diferentemente da primeira experiência, esse segundo contato com a educação infantil me

² As escolas utilizam o termo “bilíngue” por uma questão de marketing, isto é, para atrair pessoas que buscam matricular seus(suas) filhos(as) nessas escolas. Canagarajah (2013) aponta a impossibilidade de separar habilidades e indivíduos em “caixinhas” linguísticas, pois toda comunidade linguística possui suas variações. O autor critica o termo “bilíngue”, pois o indivíduo não possui apenas duas línguas, mas diversos recursos para a construção de sentidos. Em vista disso, ele adota o termo “translíngue”. Entretanto, mantenho “bilíngue” por ser esse o termo adotado por essas instituições.

proporcionou uma vivência maravilhosa, pois eu estava o tempo todo junto com outra professora (denominada professora regente), em quem eu podia me espelhar. Assim, consegui ver, na prática, como se ensinava inglês para crianças. Essa professora, com a qual muito aprendi, era graduada em Pedagogia e falava a língua inglesa, além de possuir vasta experiência em educação bilíngue e de ter morado no exterior.

Foi então que percebi que o conteúdo ensinado também diferia das minhas experiências anteriores. Outra questão que me chamou a atenção foi o fato de as crianças misturarem muito as duas línguas ou criarem palavras inexistentes nas línguas portuguesa e inglesa para se comunicar.

Na escola de idioma em que lecionei durante a graduação, a abordagem era bastante tradicionalista e as aulas seguiam um material didático com foco na resolução de exercícios gramaticais. Em alguns momentos, havia diálogos a serem lidos em duplas. Já nas escolas de educação infantil em que atuei, o "conteúdo" era a socialização, as regras de convivência, o respeito ao próximo, o desenvolvimento da autonomia da criança, de sua coordenação motora e do conhecimento do universo que a cerca. Sendo assim, o processo pedagógico era guiado por meio de tópicos como a quantidade, o tempo, a natureza, a sociedade, as profissões, os meios de transporte, a percepção de si e de outras perspectivas e a assimilação das diferentes formas de expressar as artes, a língua e a linguagem. Esses assuntos eram abordados não por meio da resolução de exercícios escritos, mas através de músicas, histórias, conversas, brincadeiras, jogos, encenações, imagens, dentre outros meios.

Professores(as) de educação infantil devem ser muito dinâmicos(as). Quanto menor a criança, menor o seu tempo de concentração. Consequentemente, as aulas de inglês da educação infantil são bem diferentes das aulas para grupos de adolescentes ou adultos(as). O fato de nós, professores(as) de inglês, falarmos em outra língua diferente da materna traz ainda mais desafios, até mesmo para um público adulto. Nas aulas de inglês na educação infantil, isso reduz ainda mais o tempo de concentração das crianças.

Recordo-me que em minhas aulas de revisão para as provas, nas escolas de idiomas em que lecionei, eu ficava uma hora explicando conteúdos para estudantes silenciosos(as) que prestavam atenção a cada palavra proferida por mim. Nesses dias, os(as) alunos(as) ficavam muito tensos(as), querendo absorver todo o conteúdo para ir bem nas provas. Já na escola de educação infantil em que atuei, não havia provas. Após dez minutos de explicação, as crianças já estavam dispersas. Por isso, em uma hora de aula, muitas atividades aconteciam em um curto intervalo de tempo.

Outra diferença entre uma escola de idiomas e uma escola de educação infantil é a comunicação por parte dos(as) alunos(as). Nas minhas aulas em cursos de idiomas, boa parte dos(as) adolescentes e adultos(as) tinha vergonha de falar em outra língua, principalmente porque não a dominava. Por esse motivo, eu não gostava de dar aulas expositivas. Sendo assim, eu preparava minhas aulas de forma que os(as) alunos(as) pudessem se comunicar e se expressar. Era bem complexo exigir que um(a) aluno(a) de nível básico participasse oralmente das aulas. Já na educação infantil, não era necessário solicitar que os(as) alunos(as) conversassem, muito pelo contrário. Eu tinha de controlar a turma para que as crianças não falassem a aula inteira, todas ao mesmo tempo. Além disso, como elas não haviam desenvolvido ainda a consciência linguística³ de uma pessoa adulta, não se importavam em “falar errado”⁴, misturar línguas ou inventar palavras para se expressarem em outro idioma – práticas de comunicação que Canagarajah (2013) e García e Li Wei (2014) denominam “translúngues” e que serão abordadas no Capítulo 2.

Saliento que, nesta dissertação, adoto o termo “língua adicional”, pois compactuo com Ramos (2021, p. 250), que explica que esse termo “é uma expressão menos marcada ideologicamente”, bem como “mais neutra e mais abrangente”. Além disso, Leffa e Ilara (2014, p. 32) ressaltam que “o uso do termo ‘adicional’ traz vantagens porque não há necessidade de se discriminar o contexto geográfico (língua do país vizinho, língua franca ou internacional) ou mesmo as características individuais do aluno (segunda ou terceira língua)”. Como trabalhei em um contexto em que a língua inglesa se faz bastante presente na vida dos(as) estudantes, que estão aprendendo-a a fim de se tornarem proficientes, utilizarei esse termo. Entretanto, as palavras “adicional” e “adicionar” recaem nas críticas de Canagarajah (2013) e García e Li Wei (2014), que não concebem línguas como adição. Segundo os autores, não há compartimentos separados no cérebro para cada idioma. Falantes bilíngues são, na verdade, translúngues, e utilizam todos os recursos semióticos (expressões faciais, corporais, imagens etc.) e línguas que conhecem para construir sentidos.

O conteúdo das aulas de inglês na instituição de educação infantil em que trabalhei era explicado por meio de uma roda de conversa, com todos(as) sentados(as) em um círculo no

³ O termo “consciência linguística” é usado em cursos de Pedagogia, como o que cursei, para designar o conhecimento evidente da criança em relação à língua. Crianças muito pequenas utilizam a língua, mas ainda não têm essa consciência linguística apurada. Por exemplo, há algumas que falam como o “Cebolinha”, personagem do gibi *Turma da Mônica*, trocando “R” por “L”. Essas crianças ainda não percebem as trocas, pois ainda não têm “consciência linguística”; usam a língua, mas ainda não a percebem na totalidade. Por essa razão, não se ensina gramática na educação infantil, pois esse público ainda não tem consciência do que é um verbo, um sujeito ou um adjetivo e, por isso, também nem sempre os utilizam de forma adequada.

⁴ García e Li Wei (2014) criticam a concepção de “erro”. Na verdade, existem tentativas de utilizar a língua adicional.

chão. Em uma hora de aula, além da roda, músicas relacionadas ao conteúdo eram trabalhadas, assim como contações de histórias, jogos relacionados ao tema etc. As aulas eram muito agitadas, pois as crianças não ficavam quietas, tinham um curto tempo de concentração e enjoavam facilmente das atividades.

Refletindo sobre o panorama do ensino de línguas em Uberlândia, constato que a elite⁵ da cidade está valorizando cada vez mais a educação bilíngue. Em vista disso, várias escolas particulares estão, desde muito cedo, inserindo a língua inglesa na vida das crianças. Atualmente, há oito escolas bilíngues na cidade. Algumas delas ensinam inglês desde o maternal I. Outras, por não compactuarem com as concepções de ensino de escolas bilíngues, optam por adotar programas bilíngues, ou seja, oferecem entre 3 e 5 horas semanais do ensino da língua inglesa; entretanto, o currículo escolar não é modificado. Sendo assim, há diferentes opções para famílias que buscam instituições escolares que, além dos conteúdos exigidos por lei, já ensinem inglês para seus(suas) filhos(as), que não precisarão se matricular em escolas de idiomas no futuro.

Ao longo de minha experiência profissional em Uberlândia, percebi a preferência por dois tipos de escolas bilíngues. No primeiro tipo, a língua inglesa é utilizada com as crianças em todo o dia letivo das séries iniciais da educação infantil⁶. No 2º período e no ensino fundamental, metade do período letivo acontece em inglês e a outra metade em português. Em consonância com García e Li Wei (2014), utilizo o termo “escolas bilíngues imersivas⁷” para designar essas instituições. Os autores ressaltam que esse tipo de educação concebe os(as) estudantes como um grupo homogêneo e lida com alunos(as) economicamente mais prestigiados(as). A ideia é deixar as crianças imersas na aprendizagem da língua inglesa.

⁵ Uso o termo “elite” conforme dados do IBGE (2018), segundo o qual são consideradas da “elite” pessoas que recebem entre R\$ 10 mil e R\$ 28 mil mensais (apenas 10% da população). São elas que conseguem arcar com mensalidades escolares altas, acessíveis a poucos(as). Na cidade de Uberlândia, as escolas de elite em que trabalhei cobram, por um período de aula (manhã ou tarde), entre R\$ 1.200 e R\$ 2.500 de mensalidade.

⁶ Algumas escolas utilizam os termos “jardim 1” e “jardim 2” com base na concepção de Friedrich Froebel (1782-1852) de que as crianças são “sementinhas” que devem ser semeadas como uma plantinha no jardim. Entretanto, essa nomenclatura não é utilizada pelas instituições em que lecionei, pois, para elas, o termo “jardim” está relacionado ao jardim de infância, que prioriza o brincar e o socializar. Por outro lado, os termos “1º período” e “2º período” remetem à pré-escola, e o brincar está atrelado à aprendizagem. Na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL, 1996), a escola é vista como um espaço de ensino prático gradativo que prepara para a vida adulta e para o mercado de trabalho. Haja vista que a pré-escola não consiste em um local de simplesmente introduzir a criança na escola, mas sim em uma importante etapa de escolarização que auxiliará em seu desenvolvimento integral, opto pela nomenclatura “1º período” e “2º período” nesta dissertação.

⁷ Saliento que muitas das escolas bilíngues imersivas são escolas internacionais, pautadas em orientações monolíngues e em utopias de “falar como nativos(as)”.

Por sua vez, utilizo o termo “escolas bilíngues complementares⁸” para designar o segundo tipo de escolas bilíngues, nas quais professores(as) regentes ou pedagogos(as) ensinam os conteúdos curriculares, ao passo que o ensino da língua inglesa é feito por professores(as) especialistas que complementam os conteúdos abordados pelos(as) regentes. Nesse caso, as escolas contam com uma hora diária de aulas de inglês para as crianças.

Na educação infantil das escolas bilíngues imersivas em que atuei, a língua inglesa é utilizada pelos(as) professores(as) desde a chegada dos(as) alunos(as) até a sua saída do colégio, com exceção dos momentos em que as crianças estão chorando, quando é necessário o uso da língua materna para acalmá-las. Já no ensino fundamental, os conteúdos de matemática, história, geografia etc. são revezados entre dois(duas) professores(as) regentes – um(a) que leciona em língua inglesa e um(a) que ministra as aulas em língua portuguesa. Sendo assim, entre as primeiras aulas e o recreio, os conteúdos são ministrados em inglês; após o recreio, um(a) professor(a) leciona as disciplinas na língua materna.

Por outro lado, as escolas bilíngues complementares em que lecionei oferecem uma hora-aula de inglês diariamente. O(a) professor(a) de língua nessas escolas não é o(a) regente, mas sim um(a) especialista. O intuito é complementar os conteúdos ensinados pelo(a) professor(a) regente, mas o foco principal recai no desenvolvimento da língua inglesa ou de outra língua adicional adotada pela instituição.

Ao longo da minha experiência em escolas bilíngues imersivas, percebi que não há muitos(as) profissionais graduados(as) em Pedagogia e fluentes na língua inglesa⁹. Dessarte, essas escolas em que trabalhei contratavam pessoas fluentes em inglês, mas não licenciadas. Muitas vezes, esses(as) professores(as) desconheciam o objetivo da educação infantil e do ensino de línguas nesse contexto e acreditavam que as crianças estavam na escola apenas para brincar e para aprender conteúdos básicos, como cores, números e músicas, julgando que sua função era a de cuidadores(as) ou babás bilíngues.

Algumas escolas renomadas em Uberlândia tentaram adotar o estilo de escola bilíngue imersiva, mas, devido ao baixo aproveitamento das crianças nos conteúdos obrigatórios do ensino fundamental, tornaram-se escolas bilíngues complementares. Outros colégios nem

⁸ García e Li Wei (2014) e os(as) demais autores(as) que integram a fundamentação teórica desta dissertação não mencionam escolas bilíngues que oferecem uma hora diária de ensino da língua inglesa. Utilizo o termo “complementar”, pois esse tipo de ensino bilíngue visa trabalhar com a interdisciplinaridade, complementando os conteúdos aprendidos nas aulas dos(as) professores(as) regentes, porém com foco no ensino e na aprendizagem da língua inglesa.

⁹ No curso de Pedagogia que realizei, havia aproximadamente 30 estudantes na turma, e eu era a única fluente em inglês. Na minha turma de pós-graduação em Psicopedagogia, de 69 estudantes, apenas duas pessoas falavam inglês.

tentam o estilo bilíngue imersivo; oferecem de 3 a 5 horas diárias de aula de inglês. Em alguns casos, os(as) donos(as) ou coordenadores(as) dessas escolas não sabem a língua inglesa e, portanto, não têm condições de avaliar o nível de proficiência linguística dos(as) professores(as) de inglês contratados(as) e nem se a forma de conduzir as aulas de inglês está adequada.

A curto prazo, as escolas bilíngues imersivas oportunizam aos(as) alunos(as) falarem a língua inglesa de forma mais rápida. Nas salas em que lecionei, em aproximadamente três meses, a criança já conseguia entender e se comunicar na língua-alvo, pelo menos no que tange a informações básicas. Essa experiência se compara à de pessoas que se mudam para o exterior e não dominam a língua local. De maneira semelhante, a criança está imersa na língua inglesa, com exceção dos momentos de acolhida, recreio e parquinho, em que utilizamos a língua portuguesa na comunicação.

Entretanto, tenho observado que essa experiência traz muita angústia para as crianças que estão no processo de adaptação escolar. Elas geralmente não convivem com pessoas adultas para além de seus familiares e são obrigadas a entender e a aprender a língua inglesa. Na adaptação escolar, elas choram muito e, em alguns casos, até vomitam de estresse. Ao ter que lidar com essa situação, eu ficava mais angustiada do que essas crianças, mas entendia que se tratava de um processo que, mesmo que eu tentasse amenizar a situação, era muito difícil para elas.

Por outro lado, não percebi sofrimento nos(as) alunos(as) das escolas bilíngues complementares, nas quais o inglês é ensinado de forma prazerosa e lúdica e o uso da língua é um momento de diversão e descontração. As crianças demoravam um pouco mais para se comunicar na língua inglesa, mas, a médio e longo prazo, conseguiam se expressar no idioma.

O papel do(a) professor(a) nas escolas bilíngues imersivas não é só o de ensinar a língua inglesa, mas também o de cumprir a função de pedagogos(as) bilíngues. Esses(as) profissionais devem pré-alfabetizar os(as) estudantes e trabalhar, em língua inglesa, todos os conteúdos referentes à educação infantil exigidos pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL, 1996), pelos Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil (BRASIL, 2006) e pela Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2018). Sendo assim, eles(as) precisam ensinar números, letras, soma, subtração, desenvolver a socialização, a rotina, a coordenação motora grossa e fina, acompanhar crianças ao banheiro, trocar fraldas, servir o lanche, entre outros pontos exigidos na educação infantil.

Nas escolas bilíngues complementares, o foco do(a) professor(a) de inglês (especialista) está em desenvolver a língua inglesa, retomando e reforçando, nas aulas da língua, os conteúdos trabalhados pelo(a) professor(a) regente. Nessas escolas, o(a) docente de inglês não cumpre o

papel de um(a) pedagogo(a), tampouco faz trocas de fraldas ou acompanha as crianças ao banheiro. Essas funções ficam a cargo do(a) professor(a) regente (pedagogo(a)) ou do(a) professor(a) auxiliar (monitor(a)¹⁰), que assiste o(a) educador(a) durante as aulas. Entretanto, seus conteúdos devem estar de acordo com os dos(as) professores(as) regentes, uma vez que a ideia é complementar o que a criança está aprendendo, mas com foco no desenvolvimento do idioma. Por exemplo, se um(a) professor(a) regente está lecionando sobre animais (por exemplo, os *habitat* em que vivem, se são carnívoros, herbívoros etc.), o(a) docente de língua inglesa apresentará os mesmos conteúdos abordados nas aulas regulares, introduzindo e praticando o vocabulário e as estruturas da língua inglesa.

As escolas bilíngues complementares, conforme minhas observações enquanto professora, geralmente oferecem 5 horas semanais de língua inglesa. Há escolas que ofertam 50 minutos diários do idioma; algumas oferecem uma hora diária; outras, quatro vezes por semana. Há as que adotam programas bilíngues, não trabalhando a interdisciplinaridade dos conteúdos e nas quais o inglês é uma matéria. Por fim, há escolas que disponibilizam aulas de língua inglesa de forma optativa, ou seja, as famílias escolhem se seus(suas) filhos(as) precisam ou não aprender o idioma. Caso optem pela aprendizagem da língua inglesa, os(as) filhos(as) terão, mediante o pagamento de um valor extra pelas aulas, de 3 a 5 horas semanais do idioma fora do horário escolar, após o término do dia letivo.

Nas escolas bilíngues tanto imersivas quanto complementares em que trabalhei, havia professores(as) sem licenciatura, mas com domínio da língua inglesa, por terem morado no exterior ou por serem falantes nativos(as) da língua. Entretanto, essas pessoas geralmente não sabem o porquê ou o que ensinar na educação infantil, carecendo de conhecimentos teóricos para trabalhar nesse contexto. Esses(as) professores(as) muitas vezes subestimavam a capacidade das crianças e lecionavam conteúdos com pouca profundidade, pois consideravam que sua função na escola era a de cuidadores(as), em vez de professores(as). O fato de muitos(as) pedagogos(as) não falarem uma língua adicional ou possuírem apenas um conhecimento básico do idioma leva as escolas bilíngues a preferirem contratar graduados(as) em Letras para lecionar inglês na educação infantil, já que dominam a língua. Além disso, professores(as) graduados(as) em Letras geralmente conseguem lançar mão de várias metodologias e abordagens para ensinar o idioma de maneira efetiva.

Todavia, o curso de Letras-Inglês licencia professores(as) para atuarem no ensino fundamental II e no ensino médio, não abordando conteúdos sobre a educação infantil, como,

¹⁰ Os(as) monitores(as) são chamados(as) por algumas instituições escolares de professores(as) auxiliares. Eles(as) também devem ser graduados(as) em Pedagogia ou estar finalizando a licenciatura.

por exemplo, o que e como ensinar para crianças de 2 a 6 anos de idade. Por outro lado, o curso de Pedagogia forma professores(as) para lecionar para crianças, mas não para ensinar inglês. Dessarte, muitos(as) professores(as) de inglês da educação infantil ficam perdidos(as) e com dificuldades em lecionar para esse público.

A título de ilustração, para minha primeira aula de inglês na educação infantil, preparei uma atividade sobre *shapes* (formas geométricas) para um grupo de maternal II. As crianças, com 3 anos de idade, deveriam recortar as formas geométricas e colar em outra folha. Todavia, elas não tinham coordenação motora para recortar, o que contribuiu para o insucesso da aula, bem como para minha sensação de frustração, mesmo após tentativas de improvisar outras atividades.

No curso de licenciatura em Letras, eu não havia feito estágio na educação infantil, visto que ele só contava com estágio no ensino fundamental II, ensino médio e aulas de inglês para adultos(as). Desse modo, eu não tinha noção do que era lecionar na educação infantil e nem sobre a infância. Após cursar Pedagogia, ainda me senti despreparada, pois o curso não contemplava o ensino de línguas para crianças. Eu deveria usar a repetição? Quais exercícios deveriam ser usados para que os(as) alunos(as) desenvolvessem o inglês? Eu deveria falar só em inglês ou mesclar as duas línguas? As crianças aprenderiam a língua se eu falasse só em inglês? Eu deveria ensinar só coisas básicas, já que os(as) alunos(as) ainda estavam no processo de aquisição da língua materna? A mistura linguística e “os erros” de uso do inglês por parte das crianças era algo que eu deveria considerar normal?

Percebi que nenhuma das duas graduações que realizei foram suficientes para sanar minhas dúvidas de como ensinar inglês para crianças. Todavia, acredito que o curso de Letras seria o ideal para licenciar professores(as) de inglês para atuarem na educação infantil e no primeiro ciclo do ensino fundamental, tanto por ensinar metodologias, abordagens e recursos que auxiliam no ensino-aprendizagem de línguas quanto devido às discussões e especificações de línguas, linguagem, fala e aprendizagem de línguas.

Aprender línguas é algo complexo. Não é como ensinar história, por exemplo, que é uma disciplina em que os(as) estudantes podem decorar os conteúdos e ir bem nas provas. Decorar conteúdos de uma língua não fará o(a) estudante falar aquele idioma. Abordo mais sobre a questão da formação de professores(as) de línguas no Subcapítulo 2.2 – Inglês como língua adicional para crianças e a (des)formação docente para a educação bilíngue.

Em vista do que foi exposto, aprendi na prática a lecionar inglês para crianças, tentando meios diferentes para que a língua inglesa fizesse sentido para aquele público e contando com relatos e experiências compartilhadas no *YouTube*, principalmente por professores(as)

indianos(as), coreanos(as) e japoneses(as) de inglês como língua adicional. Assim, fui aprimorando minha prática docente e aprendendo novos jogos, músicas, recursos etc., até o surgimento de uma nova cepa do coronavírus que ocasionou a pandemia da COVID-19, levando ao isolamento e ao distanciamento social. Em virtude disso, as escolas do mundo inteiro tiveram de se reorganizar.

Com a emergência pandêmica, o ensino remoto ganhou força em toda a educação básica brasileira, inclusive na educação infantil, com aulas virtuais para turmas de 1º e 2º períodos. Isso foi um grande desafio para docentes sem experiência prévia com o ensino remoto, pois crianças pequenas têm um tempo de concentração muito reduzido, e a recomendação médica é que elas evitem o uso prolongado de telas, pois afetam o desenvolvimento infantil. Dessa forma, muitas crianças não se adaptaram às aulas *on-line*. Em outros casos, os(as) responsáveis não concordaram com o uso de telas na infância. Como resultado, salas de aulas da educação infantil foram fechadas em diversas escolas.

Os desafios encontrados no ensino remoto de inglês durante a pandemia pareciam constituir um tema de pesquisa pertinente para mim, que havia ingressado recentemente no Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos da Universidade Federal de Uberlândia. Ao mesmo tempo, no grupo de pesquisa coordenado por meu orientador, tomei conhecimento dos estudos sobre translingualismo, como proposto por Canagarajah (2013) e García e Li Wei (2014), que me pareceram bem condizentes com o que eu vivenciava diariamente nas salas de aula da educação infantil de uma escola bilíngue.

Desse modo, considerando minhas experiências com o ensino remoto da língua inglesa para o público infantil, decidi analisar, investigar e refletir sobre as práticas translíngues realizadas por crianças em uma escola bilíngue durante a pandemia. Parto da hipótese de que as crianças são naturalmente translíngues ou, como afirmam García e Li Wei (2014, p. 32), de que “os seres humanos possuem um instinto translíngue natural”. Por isso, mesmo no ensino remoto (*on-line*), houve práticas translíngues, e a aprendizagem do inglês ocorreu, ainda que através de uma tela.

A partir do conceito de translingualismo, como proposto por Canagarajah (2013) e García e Li Wei (2014), esta pesquisa pretende contribuir para o campo da Linguística Aplicada, trazendo reflexões sobre o ensino da língua inglesa na educação bilíngue para crianças. Portanto, o objetivo geral da pesquisa consiste em investigar as práticas translíngues realizadas por professoras e por crianças matriculadas em uma escola bilíngue na qual a professora pesquisadora ministrou aulas remotas de inglês durante o período de pandemia. Os objetivos específicos são:

- a) analisar os desafios e dificuldades no ensino remoto de inglês em uma escola infantil bilíngue durante a pandemia;
- b) investigar as características das práticas translíngues realizadas por estudantes e professoras nas aulas remotas de inglês em uma escola infantil bilíngue;
- c) examinar os obstáculos ou dificuldades para o desenvolvimento de uma abordagem translíngue no ensino de inglês para crianças.

Para atingir esses objetivos, analisei meu diário de campo com anotações sobre minhas vivências enquanto professora de inglês em uma escola bilíngue da educação infantil durante a pandemia, observei três aulas ministradas ao longo do período pandêmico, bem como analisei a transcrição de uma entrevista realizada com uma professora que leciona inglês na mesma escola em que trabalhei.

Sabe-se que lecionar está intrinsicamente atrelado à subjetividade. Dessarte, cada pessoa se relaciona de uma forma com o processo de ensino-aprendizagem. Como afirmam Denzin e Lincoln (2005, p. 378 *apud* PAIVA, 2019, p. 66), “qualquer dada instância provavelmente é particular e única. Assim, por exemplo, qualquer sala de aula dada é como todas as salas de aula, mas duas salas de aula nunca são idênticas”. Pretendo, portanto, contrapor duas experiências subjetivas.

No Capítulo 2, a seguir, abordo o conceito de translingualismo, o papel e a formação necessária a professores(as) do ensino bilíngue, o perfil geral das escolas bilíngues e de seu público e o ensino bilíngue na modalidade remota. Em seguida, no Capítulo 3, apresento a metodologia adotada para responder a questão norteadora de minha pesquisa, a saber: **como foram realizadas as práticas translíngues das crianças e professoras nas aulas de inglês em uma escola bilíngue durante a pandemia?** Por fim, no Capítulo 4, analiso as notas de campo feitas ao longo da pesquisa e após minhas aulas durante a pandemia, as transcrições de três aulas remotas ministradas por mim, assim como o questionário e a entrevista com uma professora de inglês com quem trabalhei na mesma escola bilíngue.

CAPÍTULO 2: FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Figura 2 – Modelagem de massinha feita pela minha filha, representando a aprendizagem de línguas



Fonte: arquivo pessoal da autora (2022).

Neste capítulo, discorro sobre translingualismo, educação bilíngue infantil, formação de professores(as) para a educação bilíngue, língua adicional para crianças e, por fim, sobre o ensino da língua inglesa na modalidade remota.

2.1 O ensino bilíngue e o translingualismo

Conforme afirmado por Pereira (2016), as crianças que nasceram no século XXI vivem em uma sociedade altamente globalizada e digitalizada, com tecnologias que possibilitam interagir com pessoas de outros países, geralmente em língua inglesa. Em vista da importância do inglês nessa sociedade globalizada, algumas escolas regulares particulares passaram a oferecer, desde a primeira infância, o que elas chamam de “ensino bilíngue”, para auxiliar na aquisição do inglês. Desde então, o ensino bilíngue passou a ganhar força e a fazer parte da cultura educacional da elite brasileira.

O ensino considerado bilíngue é explicado por Hamers e Blanc (2000, p. 189 *apud* MEGALE, 2019, p. 22) como “qualquer sistema de educação escolar no qual, em dado momento e período, simultânea ou consecutivamente, a instrução é planejada e ministrada em pelo menos duas línguas”. Segundo Megale (2019), o ensino bilíngue no Brasil se aplica ao ensino de grupos minoritários e de grupos dominantes. No primeiro caso, encontram-se indígenas, surdos(as), imigrantes e pessoas que vivem nas fronteiras. Já no segundo, as instituições são voltadas para a elite, como, por exemplo, o número crescente de escolas privadas que modificam seus currículos para ensinarem a língua inglesa ou outras línguas adicionais, principalmente no sudeste e no sul do país.

Bolzan (2014, p. 2) discorre sobre a diversidade de escolas que se consideram bilíngues no Brasil. Para a autora, como não havia uma legislação específica para essas escolas, cada uma escolhia sua maneira de tornar-se “bilíngue”, promovendo “a integração da busca pelo desenvolvimento linguístico a da instrução acadêmica como tendo igual importância educacional”. Ela denomina essas instituições escolares de “educação bilíngue de escolha” ou, ainda, “educação bilíngue de elite”. Nesse caso, “escolha”, por ser ministrada no país nativo da criança, cujas famílias escolhem esse tipo de educação, e “elite”, por ter como público pessoas com condições financeiras para investir em altas mensalidades escolares.

Destaca-se que o aumento do número de escolas bilíngues não é fruto apenas da pressão exercida pela elite, mas também devido à globalização e ao capitalismo. Como discutido por Kumaravadelu (2006), as fronteiras e as distâncias espaciais e temporais estão diminuindo. Nesse cenário, Pennycook (2001) mostra que a língua inglesa é a língua da globalização e do

capitalismo, pois, com a ascensão dos Estados Unidos da América como potência econômica, muito se investiu no desenvolvimento de métodos e meios para que a língua inglesa fosse aprendida e difundida mundialmente, chegando, já na década de 1990, a ser “considerada a língua da ciência e da tecnologia” (PHILLIPSON, 1992, p. 2).

Em relação à disseminação do inglês enquanto língua global, Phillipson (1992) afirma que isso é resultado do imperialismo linguístico e cultural. Ele argumenta que a promoção do ensino e aprendizagem do inglês é conduzida pelos países anglófonos para impor sua língua e cultura a outras nações, usando a língua como uma ferramenta de poder e dominação. Além disso, o autor também observa que a falta de habilidade em inglês pode deixar pessoas em desvantagem no contexto mundial, dada a importância e o prestígio que a língua alcançou.

Pennycook (2001) argumenta que essa realidade é reforçada por um sistema hierarquizante que divide as pessoas com base na língua que falam, criando uma assimetria de poder entre os grupos. Aquelas que são proficientes em inglês têm acesso privilegiado a recursos e oportunidades, ao passo que as que não falam o idioma podem ser excluídas ou marginalizadas. Portanto, a incapacidade de adquirir proficiência em inglês pode resultar em escassez de oportunidades, limitando o acesso a recursos e reduzindo perspectivas de sucesso profissional e pessoal. Por isso Freitas e Menezes (2022, p. 108) chamam a atenção para o fato de a aprendizagem da língua inglesa possibilitar maior ascensão social. As autoras relatam que “a maior parte deste ensino ainda se concentra em escolas privadas, o que colabora com o aumento das desigualdades já existentes no acesso à educação”.

No livro *Linguistic Imperialism*, Phillipson (1992) aponta que o prestígio adquirido pelo inglês como língua global está estreitamente ligado às políticas econômicas neoliberais, que visam estabelecer uma economia de mercado global dominada por corporações transnacionais, enquanto nações individuais são compelidas a competir por recursos e investimentos. Nesse contexto, o inglês é considerado uma ferramenta essencial para o sucesso econômico. Segundo o autor, a difusão do inglês é um fenômeno político e econômico que reforça o poder dos países e corporações ocidentais.

Phillipson (1992, p. 2) também ressalta que o imperialismo linguístico é a imposição da aprendizagem da língua inglesa à coletividade, mas “esse sistema resulta em alocações desiguais de recursos, definindo direitos comunicativos com base na competência linguística das pessoas em um idioma específico, o que resulta em benefícios desiguais para as partes interessadas, legitimando e naturalizando uma série de explorações”. Rabbidge (2019) também aborda essa questão, destacando que a disseminação do ensino de inglês está relacionada à mercantilização da educação, que intensifica a competição em todos os níveis do sistema

educacional e coloca a responsabilidade pelo autodesenvolvimento nas pessoas que fazem parte desse sistema.

Em consonância com os autores supracitados, Rabbidge (2019) destaca que o neoliberalismo está promovendo a disseminação do inglês como língua franca, o que impulsiona a competitividade econômica e a mobilidade social, tornando cada vez mais evidente a associação do ensino do inglês com as ideologias neoliberais. O autor também destaca que o ensino do inglês se concentra em metodologias instrumentalistas que enfatizam a memorização do idioma em detrimento do pensamento crítico e da compreensão cultural. Essas abordagens, segundo ele, reforçam a perpetuação das desigualdades sociais e econômicas, favorecendo grupos que já possuem vantagens econômicas e marginalizando grupos socialmente desfavorecidos. Para Rabbidge (2019), essa forma de ensinar inglês pode ter implicações significativas para a educação, cultura e economia em escala global.

Nessa conjuntura, a aprendizagem da língua inglesa está relacionada à ascensão profissional e pessoal, deixando de fora indivíduos(as) que não aprendem o idioma. Trata-se de “um processo que desencadeia uma divisão desigual de poder que é produzida e mantida de acordo com uma divisão entre grupos baseando-se na língua que falam” (PENNYCOOK, 2001, p. 61). Diante disso, não saber a língua inglesa limita oportunidades.

Assim sendo, o mundo capitalista exige que as pessoas falem inglês para conseguirem melhor *status* social e melhores empregos. Em vista disso, muitas famílias buscam, desde muito cedo, inserir a aprendizagem da língua na vida das crianças. Conforme discute Rabbidge (2019, p. 4), “as mães procuram assegurar que seus(suas) filhos(as) possam se beneficiar da crescente mobilidade proporcionada pela aquisição de competências em língua inglesa”. A importância da língua inglesa no mundo capitalista contemporâneo explica a popularização do ensino bilíngue e o número de pesquisas dedicadas ao tema.

Megale (2019) defende que o ensino bilíngue promove saberes interculturais e pode auxiliar na ampliação de conhecimentos culturais, pois os(as) sujeitos(as) estão constantemente se (re)elaborando e (re)construindo-se, histórica e discursivamente. Ela ressalta que a educação bilíngue proporciona a instalação do intercâmbio cultural, e, nesse diálogo entre culturas, o poder passa a ser negociável e desestruturado, possibilitando a construção de relações mais igualitárias. Ainda segundo a autora, isso é possível porque uma das características das práticas de pessoas bilíngues é o *translingualismo* (*translanguaging*).

De forma semelhante, García (2009) argumenta que as práticas *translíngues* correlacionam-se às diversas condutas discursivas nas quais pessoas bilíngues se apoiam para dar sentido aos seus mundos. Dessarte, a pesquisadora argumenta que o *translanguaging* é a

diretriz comunicativa que as comunidades bilíngues utilizam e que as práticas translíngues dessas comunidades diferem-se do comportamento linguístico de comunidades monolíngues.

Segundo García e Li Wei (2014), muitos(as) linguistas concebem o ensino bilíngue como simplesmente a adição de duas línguas separadas. Entretanto, o que ocorre não é bem assim, pois ambas as línguas fazem parte do conhecimento linguístico dos(as) falantes, que possuem diversos pontos de vistas. Além disso, a comunicação comporta variações, caracterizando um conjunto linguístico composto, e não dois sistemas monolíngues em um.

Em vista disso, García e Li Wei (2014) ressaltam a importância das práticas translíngues na educação bilíngue, pois o translíngualismo diz respeito à utilização de uma língua para fortalecer a outra, contribuindo para o aumento do entendimento e da atividade dos(as) estudantes nas duas línguas. Desse modo, as duas línguas que os(as) alunos(as) conhecem são utilizadas de maneiras flexíveis e funcionalmente incorporadas, estruturando e intermediando processamentos mentais na compreensão, na fala, na alfabetização e na aprendizagem.

García e Li Wei (2014) também observam que ambas as línguas que falantes aprendem nas escolas bilíngues são importantes e necessárias para a transmissão de informações. Uma língua complementa a outra na compreensão de mensagens. Por isso, “na educação, o translíngualismo vai além da troca e tradução de códigos porque se refere ao processo pelo qual os(as) alunos(as) bilíngues atuam de maneiras bilíngues nas inúmeras formas multimodais das salas de aula¹¹” (GARCÍA; LI WEI, 2014, p. 5). Nesse sentido, o translíngualismo coloca o(a) “falante no centro da interação¹²” (GARCÍA; LI WEI, 2014, p. 109) e é capaz de desencadear um processo de transformação linguística, uma vez que é permitido o uso flexível de todos os recursos que a criança conhece para auxiliar na produção de sentidos.

Assim, conforme García e Li Wei (2014), translíngualismo é caminhar além de diversos sistemas, estruturas e modalidades, possibilitando transformações em que falantes multilíngues combinam várias experiências pessoais, comportamentos, convicções e ideologias, utilizando-se de sua aptidão cognitiva e física para a produção de enunciados coordenados e significativos.

Para García e Li Wei (2014, p. 22), o translíngualismo consiste em “múltiplas práticas discursivas em que bilíngues se envolvem para dar sentido aos seus mundos¹³”, enxergando o mundo através de “lentes translíngues¹⁴”. Assim, falantes selecionam estrategicamente

¹¹ No original: “It refers to the process by which bilingual students perform bilingually in the myriad multimodal ways of classrooms”.

¹² No original: “Without clear boundaries, which places the speaker at the heart of the interaction”.

¹³ No original: “Translanguaging are *multiple discursive practices* in which bilinguals engage in order to *make sense of their bilingual worlds*”.

¹⁴ No original: “translanguaging lens”.

características de seus repertórios para conseguirem se comunicar efetivamente. Essa concepção implica uma crítica às ideologias monolíngues e monoglóssicas tradicionais, pois, para os autores supracitados, não existem falantes monolíngues. Uma posição semelhante é assumida por Canagarajah (2013, p. 16), que afirma o seguinte:

Aqueles(as) que são considerados(as) monolíngues são tipicamente proficientes em vários registros, dialetos e discursos de uma determinada língua. Mesmo quando falam ou escrevem em uma única “língua”, eles(as) ainda precisam se comunicar em relação a diferentes outros códigos no ambiente. Essa mesma “linguagem” é constituída por recursos de diversos lugares. Considere como o “inglês” inclui palavras e estruturas gramaticais do escandinavo, latim, francês e outros idiomas. Portanto, todos nós temos competência de translingualismo, com diferenças de grau e não de tipo¹⁵.

A crítica de García e Li Wei (2014) à ideologia monolíngue se baseia, portanto, na ideia de Canagarajah (2013) de que todos(as) nós temos competência de translingualismo, ou seja, utilizamos todo o nosso repertório comunicativo em nossas interações cotidianas, sem precisarmos rotular as partes desse repertório. Para Canagarajah (2013, p. 15), a rotulagem “é um ato ideológico de demarcação de certos códigos em relação a certas identidades e interesses”. Ela é praticada por linguistas tradicionais que sugerem que falantes usam competências separadas para cada idioma. Entretanto, o autor defende que a competência multilíngue não é dissociada, mas sim integrada:

As línguas não estão em guerra umas com as outras; elas se complementam na comunicação. Portanto, temos de reconsiderar o entendimento das culturas dominantes de que uma língua “interfere” prejudicialmente no aprendizado e uso da outra. As influências de um idioma sobre o outro podem ser criativas, capacitadoras e podem oferecer possibilidades de voz¹⁶ (CANAGARAJAH, 2013, p. 15, grifos meus).

Canagarajah (2013) também enfatiza que, em contextos onde há uma diversidade de línguas, a gramática normativa não é a origem dos significados, pois eles surgem das práticas de negociação. Muitas interações orais e escritas utilizam mais de um idioma por vez, trazendo diferentes códigos para a constituição de sentidos. O autor reforça que as práticas linguísticas “estão sempre abertas à renegociação e reconstrução à medida que os(as) usuários(as) se

¹⁵ No original: “Those who are considered monolingual are typically proficient in multiple registers, dialects, and discourses of a given language. Even when they speak or write in a single ‘language’, they still have to communicate in relation to diverse other codes in the environment. That very ‘language’ is constituted by resources from diverse places. Consider how ‘English’ includes words and grammatical structures from Scandinavian, Latin, French, and other languages. Therefore, all of us have translingual competence, with differences in degree and not kind”.

¹⁶ No original: “Languages are not necessarily at war with each other; they complement each other in communication. Therefore, we have to reconsider the dominant understanding that one language detrimentally ‘interferes’ with the learning and use of another. The influences of one language on the other can be creative, enabling, and offer possibilities for voice”.

envolvem em novos contextos comunicativos¹⁷” (CANAGARAJAH, 2013, p. 15). Em vez de pautar-se na gramática normativa, a comunicação é construída a partir de “recursos móveis” utilizados por falantes para produzirem sentido na fala e/ou escrita. Vale lembrar que esses recursos incluem imagens, gestos, ruídos etc., corroborando a afirmação do autor de que “**a comunicação transcende as palavras**”¹⁸ (CANAGARAJAH, 2013, p. 15, grifos meus). Portanto, em linhas gerais, é preciso ter em mente que:

- A comunicação envolve diversos recursos semióticos; a linguagem é apenas um recurso semiótico entre muitos, como símbolos, ícones e imagens.
- Todos os recursos semióticos trabalham juntos na construção de sentidos; separá-los em diferentes sistemas pode distorcer os sentidos, violando sua inserção e interconexão ecológica.
- A linguagem e os recursos semióticos produzem sentido no contexto de diversas modalidades trabalhando juntas, incluindo modos orais, escritos e visuais.
- Os recursos semióticos estão inseridos em um ambiente social e físico, alinhando-se com recursos contextuais, como participantes, objetos, corpo humano e cenário, para os sentidos criados.
- Portanto, tratar a linguagem como um sistema coeso, livre de outros recursos semióticos, desvinculado do ambiente e como produto autônomo distorce as práticas de construção de sentido. Embora seja importante que linguistas se concentrem na linguagem para fins analíticos, tais considerações devem ser informadas por sua multimodalidade¹⁹ (CANAGARAJAH, 2013, p. 15).

Canagarajah (2013) concebe linguagem, construção de sentidos e práticas translíngues de forma semelhante a García e Li Wei (2014, p. 8), para quem a linguagem não se resume a um código ou a um sistema de regras, visto que “molda nossas experiências, armazena-as, recupera-as e comunica-as em um processo aberto²⁰”. Aprender uma língua é, pois, “aprender uma nova maneira de estar no mundo²¹” (GARCÍA; LI WEI, 2014, p. 8).

Para possibilitar o aprendizado de “uma nova maneira de estar no mundo”, a escola deve estimular práticas de translingualismo, que geram *insights* úteis sobre as práticas

¹⁷ No original: “Though language patterns (in the form of dialects, registers, and genres) and grammatical norms do evolve from local language practices sedimented over time, they are always open to renegotiation and reconstruction as users engage with new communicative contexts. Patterns and norms have to be situated in every ecological context of use to be meaningful”.

¹⁸ No original: “Communication transcends words”.

¹⁹ No original: “• Communication involves diverse semiotic resources; language is only one semiotic resource among many, such as symbols, icons, and images. • All semiotic resources work together for meaning; separating them into different systems may distort meaning, violating their ecological embeddedness and interconnection. • Language and semiotic resources make meaning in the context of diverse modalities working together, including oral, written, and visual modes. • Semiotic resources are embedded in a social and physical environment, aligning with contextual features such as participants, objects, the human body, and the setting for meaning. • Therefore, treating language as a tightly knit system that stands free of other semiotic resources, detached from the environment, a self-standing product, and autonomous in status distorts meaning-making practices. Though it is important for linguists to focus on language for analytical purposes, such considerations should be informed by its multimodality”.

²⁰ No original: “language is not simply a code or a system of rules or structures; rather what he calls languaging shapes our experiences, stores them, retrieves them and communicates them in an open-ended process”.

²¹ No original: “a new way of being in the world”.

comunicativas, valorizando todo o repertório de recursos para produção de sentidos que falantes trazem para o ambiente escolar. Por isso, García e Li Wei (2014) criticam os modelos de educação infantil baseados nas ideias de “bilinguismo aditivo” e “bilinguismo subtrativo”²². Enquanto o primeiro estilo de escola “adiciona” uma língua não oficial do país (geralmente o inglês) para que o(a) estudante aprenda a se comunicar desde cedo nessa língua-alvo, o segundo geralmente ocorre em países que recebem muitos(as) imigrantes, onde a ideia é “subtrair” a língua dos(as) estrangeiros(as) para forçá-los(as) a aprender a língua oficial do país. Esses dois tipos de escola concebem as línguas como “separadas”, dificultando a adoção de práticas translíngues. Como afirmam García e Li Wei (2014, p. 50),

O que todos esses programas, que respondem a concepções aditivas de bilinguismo, têm em comum é o fato de terem sido desenvolvidos para grupos linguísticos que se supunham homogêneos – alunos minoritários no tipo manutenção e herança, e alunos majoritários no tipo prestígio e imersão da educação bilíngue. Hoje, porém, com já dito, com interações ocorrendo abertamente em zonas de contato (muitas vezes virtuais) entre falantes de diferentes origens, experiências, características e histórias, a educação bilíngue não pode ser simplesmente subtrativa ou aditiva, pois finalmente reconhecemos que não há grupos homogêneos que usem as mesmas práticas de linguagem²³.

O problema de uma educação bilíngue aditiva ou subtrativa, segundo García e Li Wei (2014), é que ela se baseia na ideia de comunidades homogêneas que utilizam as mesmas práticas de linguagem. A realidade, porém, é bem diversa, pois, como observam os autores, interagimos constantemente com falantes de diferentes origens, experiências, características e histórias. Nesse sentido, García e Li Wei (2014) estão de acordo com Canagarajah (2013), que também critica as perspectivas adotadas por linguistas tradicionais, baseadas na suposição de comunidades homogêneas.

Dessarte, Canagarajah (2013) relata que acadêmicos(as) ocidentais adotam lentes ideológicas monolíngues e que essas concepções diferem das de culturas orientais. Várias comunidades orientais são multilíngues e convivem com diversas línguas há muitos séculos, como é o caso da Indonésia. Desse modo, as práticas translíngues podem não ser tão difíceis ou esotéricas como uma perspectiva monolíngue poderia supor. Assim, o autor passa a refletir sobre o inglês como língua global a partir de uma perspectiva translíngue.

²² No original: “Subtractive bilingualism and additive bilingualism”.

²³ No original: “What all these programs, responding to additive conceptions of bilingualism, have in common is that they were developed for a language group who were assumed to be homogeneous – minoritized students in the maintenance and heritage type, and majority students in the prestigious and immersion type of bilingual education. Today, however, with interactions, as we have said, openly occurring in contact spaces (often virtual ones) between speakers of different origins, experiences, characteristics and histories, bilingual education cannot be simply subtractive or additive, for we have come to finally recognize that there are no homogenous groups using the same language practices”.

Canagarajah (2013) entende que uma perspectiva de translanguagem valoriza a diversidade como diretriz no estudo do inglês. Para o autor, nas interações em zonas de contato, palavras não compartilhadas ou estruturas gramaticais ganham diferentes significados a todo momento. Por isso, o modelo de inglês na perspectiva de translanguagem leva em consideração os contextos locais e as práticas de negociação. Segundo o autor, “os(as) interlocutores(as) têm a agência para irem além de suas culturas ‘nativas’ para reconstruir outras culturas ou criar novos espaços para negociar significados²⁴” (CANAGARAJAH, 2013, p. 78). A gramática, como nos lembra Canagarajah (2013), é apenas a descrição da língua. Os significados e formas são, na verdade, criados por meio de situações decorrentes dos modos de envolvimento dos(as) interlocutores(as), dos objetos e dos recursos. Nota-se, portanto, que a comunicação como uma prática translíngue marca uma mudança fundamental em relação à concepção monolíngue que ainda parece predominar no ensino bilíngue.

Vale salientar que o translanguagem pode ser implementado não apenas no ensino bilíngue da educação infantil, mas em todos os ambientes em que línguas são ensinadas e utilizadas, seja em escolas de idiomas, escolas regulares de ensino fundamental e ensino médio, instituições de ensino superior etc., visto que essa concepção, conforme García e Li Wei (2014), abrange tanto a criatividade quanto a criticalidade.

A criatividade se relaciona à exploração de novos jeitos de se comunicar, permitindo a utilização de todos os recursos semióticos que falantes têm ao seu alcance para construir sentidos. Já a criticalidade se associa às reflexões críticas que indivíduos(as) possuem (ou podem desenvolver) sobre línguas, que fundamentam a percepção de como os idiomas são utilizados na comunicação e de como são influenciados por fatores políticos, sociais e culturais. Essa perspectiva, quando empregada no ensino de idiomas, pode auxiliar na formação de sujeitos(as) ativos(as) que questionam os estereótipos linguísticos e posicionam-se em diálogos nas línguas adicionais e também na língua materna.

Além disso, como demonstrado por Grigoletto (2003), os(as) brasileiros(as) demonstram uma baixa autoestima em relação a línguas. Assim, ao aprenderem a língua inglesa, ela é colocada como “uma língua bela”, “de um povo mais evoluído”, “a língua da ciência” etc. O translanguagem também pode auxiliar a promover a valorização da língua materna, diminuindo a inferiorização das línguas do Sul e estimulando uma visão de valorização da diversidade linguística.

²⁴ No original: “Interlocutors have the agency to move beyond their ‘native’ cultures to reconstruct third cultures or new spaces for the negotiation of meaning”.

Dessarte, o translingualismo pode suscitar uma maior motivação na aprendizagem de línguas, pois o erro não é visto como algo negativo, o que auxilia na diminuição do medo de errar ou do temor de ser julgado, permitindo aos(as) estudantes ficarem mais à vontade para explorar as línguas e a multimodalidade e, por conseguinte, contribuindo para um processo de ensino-aprendizagem mais inclusivo e respeitoso. Por isso, García e Li Wei (2014, p. 32) afirmam o seguinte:

Consideramos que o translingualismo tem a capacidade de ampliar o escopo da Linguística contemporânea, permitindo uma análise mais abrangente das realidades linguísticas do mundo atual e das formas como seres humanos utilizam seu conhecimento linguístico de forma holística, como usuários(as) da língua para atuarem como atores(atrizes) sociais²⁵.

Ademais, Rabbidge (2019) relata que o translingualismo pode auxiliar a acabar com o mito do monolinguismo que atende às necessidades e aos interesses do poder estabelecido na sociedade ocidental. Concepções monolíngues corroboram a hierarquia social e política, fortificam o *status quo* e mantêm a marginalização de indivíduos(as), silenciando vozes que falam línguas diferentes e que fazem parte de comunidades diversificadas. A resistência a essas vozes pode representar uma ameaça ao poder ou à hegemonia de línguas e culturas dominantes.

Rabbidge (2019) também informa que, muitas vezes, há resistência à mudança e à inclusão de outras línguas e culturas, pois existem indivíduos(as) que se beneficiam com a manutenção dessa hegemonia e, portanto, temem que mudanças de paradigmas desestabilizem a ordem social e política estabelecida. Todavia, o autor pontua que essa resistência é insustentável e prejudicial a longo prazo. Por isso, é importante reconhecer que a diversidade linguística e cultural está crescendo nas sociedades contemporâneas e que sua resistência pode causar conflitos e tensões sociais. Em vista disso, é essencial adotar o translingualismo como forma de promoção da inclusão e da diversidade linguística e cultural.

No próximo capítulo, abordo a questão da formação de professores(as) para a educação infantil e da língua adicional para crianças.

2.2 Inglês como língua adicional para crianças e a (des)formação docente para a educação bilíngue

Rao e Tonelli (2022) relatam que a oferta de língua inglesa para crianças aumentou consideravelmente nos últimos anos, mesmo não havendo leis prevendo esse crescimento e

²⁵ No original: “We see translanguaging as having the capacity to broaden the scope of contemporary Linguistics, to look at linguistic realities of the world today and how human beings use their linguistic knowledge holistically to function as language users and social actors”.

propondo a oferta do ensino da língua na educação infantil da esfera pública. Dessa forma, segundo as autoras, há a necessidade de formar professores(as) de modo a auxiliá-los(as) a prepararem materiais didáticos adequados para os níveis escolares e faixas etárias para as quais lecionarão.

Concordo com as constatações das autoras, já que, conforme mencionado na introdução desta dissertação, apesar de graduada em Letras, encontrei dificuldades ao lecionar na educação infantil, uma vez que não possuía noção adequada do que se trata a infância, dos objetivos da educação infantil e de como tornar o ensino de línguas significativo para esse público. Em minhas primeiras aulas de inglês para crianças do maternal, sentia-me frustrada, pois nenhuma das atividades propostas parecia dar resultado. Os(as) alunos(as) não demonstravam habilidades básicas de colorir, recortar e colar, o que me deixava sem ideias de como planejar atividades adequadas para esse grupo.

Foi somente ao longo da atuação como professora auxiliar em uma escola bilíngue imersiva que compreendi como se dá o processo de lecionar na educação infantil. Na referida instituição, utilizávamos um manual, o que foi fundamental para que eu pudesse compreender como ministrar aulas adequadas para esse público. Além disso, a metodologia adotada pela escola fundamentava-se em grandes autores(as) da Pedagogia, tais como Montessori, Piaget e Vygotsky, e, por conseguinte, busquei me aprofundar nas obras desses(as) pensadores(as).

No início de minha jornada como docente na educação infantil, ao tentar contar histórias de literatura infantil em língua adicional, os(as) alunos(as) dispersavam rapidamente, realizando outras atividades em detrimento do proposto. Ao assistir a vídeos na internet de professores(as) que contavam histórias para crianças na educação infantil, observei que utilizavam diferentes entonações e volumes de voz para manter a atenção dos(as) pequenos(as). Assim, passei a me teatralizar para obter a atenção dos(as) estudantes, resultando em uma maior efetividade na execução dos meus planejamentos de aula.

Outro recurso que utilizei com frequência foi o emprego de gestos e expressões corporais. Ao ensinar músicas, além das diferentes entonações e volumes de voz, os gestos auxiliavam na construção de significados. Com isso, as crianças passaram a se interessar mais por minhas aulas, aprendendo não apenas as músicas, histórias, palavras e estruturas linguísticas, mas também os gestos, expressões faciais e corporais e as imagens utilizadas por mim²⁶.

²⁶ Recordo-me de uma situação, em um momento de brincadeira livre, na qual uma criança disse aos(às) colegas que era a “teacher Brenda” e abriu um livro de literatura, sentou-se no chão cruzando as pernas (do mesmo modo que faço) e “leu” (em inglês) toda a história que eu havia contado em outra aula. Ela utilizou expressões faciais e

Em relação ao exposto nos parágrafos anteriores, Rao e Tonelli (2022) chamam a atenção para o desenvolvimento de um ensino que não apresente apenas vocabulário para memorização, mas que seja significativo para as crianças, pois elas aprendem com movimentos, contações de histórias, músicas, com interações com colegas e professores(as). Sendo assim,

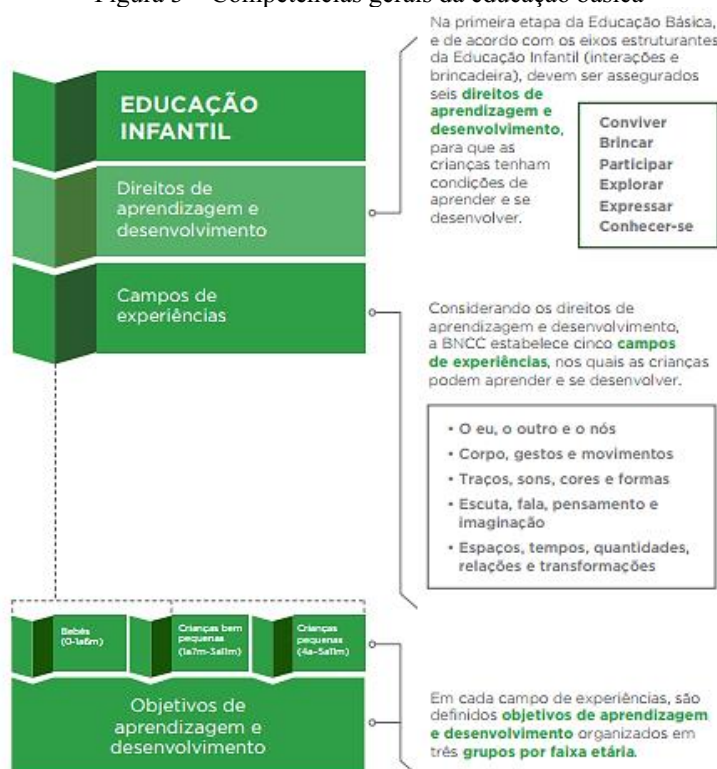
Na sala de aula de língua inglesa, busca-se promover espaços para que o aprendiz possa agir e participar em diversos processos enunciativos por meio da língua e das linguagens, utilizando-se de gêneros textuais que podem ser orais ou escritos, levando em conta as demandas de comunicação em uma esfera social, que emergem em meio a determinado grupo de participantes dotados de intenções enunciativas e sujeitos a determinadas necessidades temáticas (RAO; TONELLI, 2022, p. 44).

Além disso, as autoras enfatizam a importância de incentivar as crianças a usarem a imaginação para construir sentidos e conhecer a linguagem e o mundo que as cerca. Rao e Tonelli (2022, p. 64) concebem a aprendizagem da língua adicional a partir da “visão de língua e linguagem como forma de agir no mundo e interagir com ele”.

É importante salientar que tais questões são elencadas na Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2018). Dessa forma, o convívio, a brincadeira, a participação, a exploração, a expressão e o autoconhecimento devem estar presentes nas atividades diárias da educação infantil e em todas as disciplinas ministradas nesse âmbito. Os campos de experiência mencionados no documento supracitado e apresentados na Figura 3, a seguir, foram desenvolvidos com base nas elaborações de Piaget (1896-1980), e, portanto, as crianças devem ter seus direitos educacionais atendidos por meio do desenvolvimento do conhecimento sobre si e sobre o outro, assim como sobre o corpo, os gestos e os movimentos. Além disso, as características de traços, sons, cores e formas devem ser exploradas, a escuta, a fala, o pensamento e a imaginação devem ser estimulados e os espaços, tempos, quantidades, relações e transformações devem ser abarcados na educação infantil.

gestos de modo bem semelhante ao que eu usara e também copiou o meu jeito de falar. Essa aluna tinha 3 anos e meio e ainda não sabia ler.

Figura 3 – Competências gerais da educação básica



Fonte: Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2018, p. 25).

Do mesmo modo, Cavatti e Furlan (2022, p. 94) ressaltam a importância da escuta na educação infantil, de modo a propor o ensino de língua adicional de forma significativa e efetiva, ou seja, um ensino que “contempla o reconhecimento das diversas subjetividades e defende as concepções horizontais de ensino-aprendizagem, vê-se que essa educação é simbolizada pelos diálogos e o convívio uns com os outros”. As autoras criticam o ensino tradicional de línguas, pois, para elas, o(a) professor(a) não transmite conhecimentos sobre a língua, uma vez que ela está intrinsecamente atrelada à subjetividade. Os(as) professores(as) devem propor um ensino em que o diálogo e o convívio se fazem presentes, onde os(as) estudantes são convidados(as) a participar, a expor suas ideias etc.

Assim, quando essa educação linguística crítica e afetiva é voltada para o contexto infantil, as crianças são reconhecidas em suas potencialidades, emoções, desejos e dificuldades, o que demonstra um cenário de acolhimento nos espaços escolares do ser social e individual que a criança é. Isso, por sua vez, colabora no processo de desmistificação da criança como um sujeito frágil e que não reflete criticamente sobre as ideias do mundo. (CAVATTI; FURLAN, 2022, p. 95).

Por conseguinte, Cavatti e Furlan (2022) defendem que as crianças trazem experiências e que suas falas demonstram sentidos diferentes dos de seus(as) professores(as), sendo necessário ouvi-las para propor um ensino-aprendizagem de línguas efetivo e significativo. As autoras também discorrem sobre como as emoções as influenciam na aprendizagem de idiomas.

Sendo assim, é necessário deslocar a concepção de criança “vista como objeto” e respeitá-las em sua individualidade. Desse modo, nas palavras das autoras, “as histórias, experiências e narrativas de cada criança, por conseguinte, suas subjetividades não serão desconsideradas no ambiente escolar, o qual será fomentado pela escuta e troca de vivências inseridas no processo de educação linguística da língua” (CAVATTI; FURLAN, 2022, p. 96).

Ademais, as autoras também evidenciam que as emoções são ainda muito negadas na educação, que busca padronizar os comportamentos dos(as) estudantes. Entretanto, crianças são seres naturalmente afetivos, que não se separam de suas emoções. Cavatti e Furlan (2022, p. 96) informam que, na era moderna, a objetividade se fazia presente e era demasiadamente valorizada, bem como havia uma concepção de “criação de pensamentos tidos como únicos e verdadeiros”. Na educação, essa concepção considerava professores(as) como possuidores(as) de conhecimento e estudantes como meros(as) memorizadores(as) de conteúdos. Dessa forma, buscava-se a padronização de comportamentos. Todavia, as autoras chamam a atenção para a relevância da subjetivação da educação, isto é, de escutar as crianças, suas histórias e os sentidos que trazem para a sala de aula, bem como de criar um espaço de acolhimento e afetividade. Elas também defendem uma educação “linguística afetiva e crítica com crianças, e não para elas” (CAVATTI; FURLAN, 2022, p. 100).

Diante disso, destaco que as emoções estão presentes de forma intensa na educação infantil. As crianças muitas vezes choram por não quererem compartilhar objetos ou por sentirem saudades de suas famílias, dentre outros motivos. Elas estão em processo de adaptação escolar e de socialização com outras crianças. Na pós-modernidade, é comum que muitas famílias optem por ter apenas um(a) filho(a) – ressaltando que trabalhei em contextos elitizados e, por isso, estou levando esses ambientes nos quais trabalhei em consideração –, o que faz com que o ambiente escolar seja o espaço de convivência da criança com outras de sua idade. Portanto, o(a) professor(a) de inglês da educação infantil precisará lidar com as emoções dos(as) alunos(as) e ter empatia para compreender os motivos das exaltações de emoções, lembrando que eles(as) ainda não possuem um completo controle emocional²⁷.

Cavatti e Furlan (2022, p. 101) criticam concepções “utilitaristas e instrumentais de língua e linguagem”. Dessarte, não se deve ensinar listas de vocabulário a serem decoradas, e é necessário se desvincular da ideologia de proficiência linguística baseada em falantes nativos(as).

²⁷ É importante destacar que muitas pessoas adultas, quando estão em situações de estresse, como no trânsito, em horários de pico, também enfrentam dificuldades para controlar suas emoções. No entanto, essa dificuldade é ainda mais evidente e constante nas crianças.

Constituímo-nos por meio de línguas. Através delas, revelamo-nos, construímos sentidos, relacionamo-nos. Portanto, aprender a língua inglesa na infância é poder aprender diferentes concepções de mundo. Além disso, nas palavras de Cavatti e Furlan (2022, p. 102), “a educação linguística na infância está relacionada com a apreciação das diferenças”.

No que tange à relação entre família e escola, Barrozo (2015) ressalta que é bastante presente na educação, principalmente na educação infantil e nos primeiros anos do ensino fundamental. Assim, Polonia e Dessen (2005, p. 304) afirmam que “quando a família e escola mantêm boas relações, as condições para um melhor aprendizado e desenvolvimento da criança podem ser maximizadas”.

Além disso, Barrozo (2015) discorre sobre a família pós-moderna, que não está fundamentada em conceitos tradicionais de outrora. Dessa forma, a família do tempo presente não mais se baseia em modelos rígidos e estáticos de outrora, mas sim em configurações que refletem as transformações culturais, sociais e econômicas da contemporaneidade.

Barrozo (2015) também salienta que as crianças levam para a escola uma bagagem construída em seu seio familiar. Em consonância com a autora, essas bagagens são compostas por influências culturais, sociais e emocionais. Assim sendo, a criança reflete os valores e tradições familiares, influenciando na maneira como ela se comunica e interage com o próximo.

Por isso, Barrozo (2015) destaca “o papel que a escola possui na vida de uma criança está além da transferência de conhecimentos específicos, pois a família é o seu primeiro ambiente de contato com os ‘outros’, a escola é seu próximo ambiente de socialização” (p. 24). Deste modo, os educadores devem estar atentos às bagagens que as crianças levam para a escola, pois assim conseguirá valorizá-las, reconhecendo e respeitando as vivências subjetivas. Os(as) professores(as) podem, portanto, criar um ambiente inclusivo e acolhedor, promovendo trocas de conhecimentos significativos e contribuindo para o desenvolvimento dos(as) estudantes.

Ademais, Barrozo (2015) informa que a escola é um ambiente crucial para a socialização infantil, permitindo que as crianças interajam com outras da mesma idade e ampliem seu ambiente de convivência para além da família. Essa interação é fundamental para o desenvolvimento infantil, e a diversidade da escola desempenha um papel importante nesse processo.

Ainda segundo Barrozo (2015), é essencial criar uma linha de comunicação entre escola e família, o que pode resultar em maior consciência sobre a relevância da educação infantil, o que pode resultar em maior consciência sobre a relevância da educação infantil e no estabelecimento de uma relação de confiança entre as duas partes.

Conforme Oliveira e Araújo (2010), ao dividir a tarefa de ensinar em dois fatores, o primeiro é realizado pelas instituições escolares que, basicamente, consiste em ensinar conhecimentos construídos socialmente, promovendo a convivência social e legitimando a ordem social, enquanto o segundo, desempenhado pela família, representa a socialização das crianças e o ensinamento de valores e comportamentos aceitos pela sociedade. A necessidade de uma boa comunicação e relação entre família e escola é enfatizada por Barrozo (2015). Por sua vez, Kissmann (2014, p. 27) ressalta as expectativas que tanto família quanto escola possuem em relação aos papéis a serem desempenhados na educação escolar:

Quando a família entrega seu filho à escola, acredita que eles serão atendidos em suas necessidades básicas. A escola espera que a família se comprometa, se envolva e colabore com o trabalho que desenvolve. Estas expectativas implicam disponibilidade para construir uma relação de confiança e respeito mútuo, diálogo, troca de informações (KISSMANN, 2014, p. 27).

Dessa forma, na educação infantil, há constante comunicação da família com a escola e da escola com a família. Com base em minha experiência em escolas bilíngues de educação infantil, constato que há muita insegurança por parte das famílias em relação à aprendizagem de uma língua adicional, principalmente no maternal I e II, séries nas quais as crianças são ainda muito pequenas. Porém, as reuniões que explicavam como é o processo de aquisição de línguas na infância auxiliavam na redução dos receios iniciais dos(as) familiares²⁸. Além disso, após algumas semanas de aula, as crianças passavam a falar espontaneamente algumas palavras ou frases em inglês em suas casas, cantavam músicas que aprendiam nas minhas aulas etc., o que tranquilizava e entusiasmava os(as) familiares.

Como crianças bem pequenas ainda estão em processo de aquisição da língua materna, suas produções não são “corretas”. Portanto, há muitas criações de palavras, troca de letras²⁹, sons etc., o que também acontece na língua adicional. Na educação infantil, pelo menos no contexto de elite em que trabalhei, as famílias não pressionavam as crianças a terem uma entrega perfeita de conteúdos, de conhecimentos ou de produções linguísticas. Ademais, muitas famílias elitizadas estão buscando escolas construtivistas com o objetivo de que a infância seja respeitada, nas quais o lúdico se faz inteiramente presente nas aulas.

Em vista do que foi exposto nos parágrafos anteriores, “é importante que a Escola consiga promover entre os profissionais e pais uma integração, uma colaboração mútua que

²⁸ Fiz vários cursos *on-line* sobre neuroaprendizagem, oferecidos por universidades internacionais. Esses cursos me auxiliaram a responder os questionamentos das famílias, especialmente nas reuniões inaugurais. Nessas reuniões, eu também mostrava vídeos da minha filha conversando fluentemente em inglês, exemplificando e esclarecendo como é esse processo de aquisição de línguas na infância. Muitas famílias desejam que seus(suas) filhos(as) aprendam inglês desde muito cedo, mas várias temem que isso atrapalhe a aquisição da língua materna.

²⁹ No capítulo de análise de dados, comento sobre uma criança que me chamava de “*peacher*”.

perpassa pelo conhecimento e confiança, com o objetivo de facilitar o desenvolvimento da criança de forma harmônica” (KISSMANN, 2014, p. 30). Vale ressaltar que a comunicação entre escola e família nas instituições educacionais bilíngues em que trabalhei acontecia por meio de uma agenda escolar *on-line*.

Outra questão levantada por Melo e Menezes (2022) é a formação de professores(as) de inglês para lecionarem na educação infantil. Segundo as autoras, os documentos que regem o ensino de línguas na educação infantil evidenciam a necessidade de ter habilitação específica na área em que o(a) professor(a) atuará, o que não é caso de graduados(as) em Pedagogia que sejam fluentes em língua inglesa. Entretanto, conforme pontuam Melo e Menezes (2022, p. 150), “os cursos de Letras Português-Inglês não sofreram atualizações para contemplar disciplinas voltadas para o ensino de LIC³⁰”.

As autoras também fazem referência a um trabalho acadêmico sobre cursos de licenciatura em Letras Português-Inglês de instituições federais do Paraná que não possuem disciplinas sobre o ensino de línguas para crianças ou estágio supervisionado na área. Tonelli, Ferreira e Belo-Cordeiro (2017) realizaram um estudo sobre um curso de licenciatura em Letras Português-Inglês oferecido pela Universidade Federal de Londrina que não possui disciplinas voltadas ao ensino de línguas para crianças ou estágio supervisionado na área de educação infantil. Os autores observaram que 35,7% dos(as) estudantes desse curso já estavam lecionando inglês para crianças em escolas. Melo e Menezes (2022, p. 150) constatam que “este percentual é bastante expressivo e desnuda uma realidade de formação deficitária”. Ademais, as autoras também pontuam que,

Nesse sentido, o ensino de LIC acontece apesar da seguinte problemática: a formação inicial dos professores de inglês parece não oferecer um arcabouço teórico-prático satisfatório para que o professor seja bem-sucedido nas suas práticas pedagógicas com a educação infantil e séries iniciais do ensino fundamental. Assim, a ausência de disciplinas específicas nos cursos de formação inicial contribui para precarização da formação docente, impelindo os profissionais desses segmentos à busca por recursos de atualização profissional (MELO; MENEZES, 2022, p. 151).

Melo e Menezes (2022) entrevistaram professores(as) de inglês que lecionam na educação infantil e constataram que os(as) participantes da pesquisa demonstraram dificuldades em lecionar na educação infantil. Uma das entrevistadas relatou “a falta de noção do que é a infância”³¹ (p. 157). A partir da análise dos dados, as autoras evidenciaram a “formação inicial como insuficiente para a procura que existe no mercado de trabalho” (p. 157).

³⁰ LIC: Língua Inglesa para Crianças.

³¹ Isso também aconteceu comigo. Em minha primeira aula da educação infantil, tive de trocar a fralda de uma criança, mas eu não sabia como fazê-lo.

O curso de licenciatura em Letras da pesquisa das autoras não ofereciam estágios para possibilitar a preparação docente dos(as) profissionais e também não trabalhavam a noção de infância ao longo do curso. Em vista disso, os(as) professores(as) de inglês formados(as) nesse curso e que trabalham com crianças só aprendem a lecionar para esse público na prática³². Outra questão elencada pelas autoras é o baixo número de pesquisas e publicações voltadas ao ensino bilíngue infantil, o que auxiliaria futuros(as) professores(as) na prática profissional.

Com base na lacuna apontada por Melo e Menezes (2022) tangente à falta de formação de profissionais dos cursos de Letras capacitados(as) para lecionar na educação infantil e nas primeiras séries do fundamental, intitulei este subcapítulo de “Inglês como língua adicional para crianças e a **(des)formação docente para a educação bilíngue**” (grifos meus). Assim como eu, muitos(as) professores(as) que atuam com o ensino de línguas na educação infantil, no ensino bilíngue e no ensino fundamental I não tiveram uma formação adequada para trabalhar nesses contextos, carecendo de disciplinas e estágios voltados ao ensino de línguas adicionais na infância.

Como mencionado anteriormente neste subcapítulo, Melo e Menezes (2022) lembram que, conforme determinação do Conselho Nacional de Educação, professores(as) de línguas adicionais dos anos iniciais da educação devem ter licenciatura em Letras, e não em Pedagogia³³. As autoras enfatizam que as disciplinas nos cursos de Letras que abrangem a educação infantil e o ensino fundamental I são essenciais, uma vez que proporcionam aos(as) futuros(as) professores(as) de línguas conhecimentos sobre as características do desenvolvimento cognitivo, linguístico e social das crianças, além de apresentarem metodologias e recursos pedagógicos adequados para o trabalho com esse público.

Além disso, no ensino de línguas para crianças, é necessário considerar as limitações impostas pela idade, como a falta de coordenação motora grossa e fina e de maturidade emocional para lidar com frustrações. No entanto, somente ofertar disciplinas voltadas para a educação infantil e ensino fundamental I não é suficiente para uma formação adequada dos(as) futuros(as) professores(as), como mencionado por Melo e Menezes (2022), que defendem a importância de estágios supervisionados específicos para o ensino de línguas para crianças.

³² Em meu caso, busquei preencher minhas lacunas teóricas com a realização do curso de Pedagogia. No entanto, lamentavelmente, o programa curricular do curso não contemplou nenhum conteúdo relacionado ao ensino de línguas adicionais para crianças. Dessa forma, minha prática pedagógica foi desenvolvida e aprimorada através da identificação e correção dos meus próprios equívocos ao longo do tempo

³³ Lembrando que muitos(as) pedagogos(as) não são fluentes em inglês e, portanto, não conseguiriam ensinar a língua inglesa. A formação em Pedagogia é importante para o ensino em geral, entretanto, conforme pontua García (2009), no contexto do ensino de línguas em escolas bilíngues, é indispensável ter formação em Letras. O(a) professor(a) deve possuir uma compreensão profunda dos aspectos linguísticos, culturais e literários das línguas ensinadas para que possa transmiti-los com clareza e eficácia aos alunos.

Outrossim, a formação continuada de professores(as) por meio de eventos, congressos, seminários, simpósios, oficinas, encontros, entre outros, voltados para a temática, também é essencial para que os(as) docentes que atuam nesses contextos tenham espaços para refletir, aprender e compartilhar suas práticas de ensino.

Embora as crianças sejam naturalmente translíngues e misturem as línguas e outros recursos multimodais, como gestos, movimentos, expressões corporais e faciais, há poucas pesquisas no Brasil sobre translíngualismo na primeira infância. Dessa forma, com esta pesquisa, espero contribuir para a inserção do debate sobre esse tema na formação inicial e continuada de professores(as) de línguas na educação infantil. Apesar de minhas dificuldades iniciais em lecionar nessa etapa educacional e de só ter tido conhecimento sobre o translíngualismo no mestrado, consegui aprender, ao longo de meu percurso formativo, a lecionar inglês para crianças e a compreender a importância de suas práticas translíngues.

Além disso, tive de lecionar na modalidade remota durante a pandemia da COVID-19 e constatei que o ensino virtual não acabou com as práticas translíngues, muito pelo contrário, elas podiam ser observadas nas aulas remotas. Abordo a questão do ensino remoto no próximo subcapítulo e retomo esse tópico no Subcapítulo 3.2 – Contexto da pesquisa.

2.3 O ensino da língua inglesa na modalidade remota

Em 2020, em virtude da pandemia da COVID-19, não foi possível manter aulas presenciais, pois o vírus SARS-CoV-2 possui uma alta taxa de transmissibilidade. De acordo com Có, Amorim e Finardi (2020, p. 3), “a situação excepcional que vivemos desde a instalação da pandemia impulsionou muitos professores de línguas a implementar o ensino emergencial no formato online”. Dessarte, escolas por todo o Brasil se reorganizaram a fim de continuarem a escolarização, pois, segundo a Declaração Universal dos Direitos Humanos (ONU, 1948), a educação é um direito básico.

Conforme observam Có, Amorim e Finardi (2020, p. 20), o distanciamento social ocasionado pela pandemia da COVID-19 fez com que “o processo de ensinar a ensinar e de aprender a aprender, com apoio das tecnologias, fosse acelerado e descentralizado, quebrando os muros (e autoridades) das instituições de ensino responsáveis por essa formação”. Dessa forma, o ensino virtual, antes visto com reserva por parte dos(as) professores(as), tornou-se uma realidade para grande parte da população brasileira durante a pandemia. As pesquisas realizadas por Có, Amorim e Finardi (2020) com professores(as) de inglês que lecionaram durante a pandemia apontam a dificuldade de adaptação à nova modalidade de ensino devido ao fato de

as instituições educacionais não terem oferecido cursos de capacitação para a docência na modalidade remota.

Por outro lado, Rorrato (2022) pesquisou o ensino remoto durante a pandemia em uma universidade pública que ofereceu disciplinas voltadas à preparação de futuros(as) docentes de línguas para enfrentarem a realidade das aulas virtuais, fossem elas síncronas (aulas feitas em tempo real, por meio de plataformas, nas quais estudantes e professores(as) entravam na sala virtual para a realização das aulas), assíncronas (nas quais os(as) professores(as) geralmente gravavam vídeos e postavam em alguma plataforma para que as crianças pudessem assisti-los no momento em que estivessem disponíveis), híbridas (aulas às quais estudantes assistiam pelo computador, de casa, enquanto outros estavam na escola e as assistiam presencialmente) ou rotativas (nas quais a turma era dividida em dois grupos, sendo que o primeiro assistia às aulas presencialmente durante a primeira semana, ao passo que, na segunda semana, o segundo grupo assistia às aulas de modo presencial, enquanto o primeiro ficava em casa). Em seu relato de experiência, Rorrato (2022) focalizou aulas de contação de histórias oferecidas de forma virtual, às quais as crianças deveriam assistir, realizar atividades e, por fim, gravar um vídeo em inglês sobre uma das histórias. A autora informou sentir-se devidamente preparada para lecionar no meio virtual. Sendo assim, o oferecimento de cursos de capacitação para o ensino on-line é primordial para que os(as) docentes consigam pensar em meios e recursos mais adequados para essa modalidade.

No que tange à minha experiência durante o ensino remoto, a escola em que eu trabalhava ofereceu um curso para que os(as) professores(as) aprendessem a dar aulas de forma remota. Ademais, reuníamos-nos virtualmente em grupos de professores(as) para testar as atividades que seriam utilizadas com os(as) estudantes. Entretanto, apesar de me sentir mais bem preparada para o ensino remoto, tive bastante dificuldades em oferecer, de forma *on-line*, o que era feito presencialmente. A fim de compreender e justificar essas dificuldades, recorro ao modelo de desenvolvimento infantil na concepção de Piaget.

Segundo Piaget (1896-1980), há quatro estágios de desenvolvimento infantil, que são divididos em: (i) Sensório-motor: dos 0 aos 2 anos; (ii) Pré-operatório: dos 2 aos 7 anos; (iii) Operatório concreto: dos 7 aos 12 anos; e (iv) Operatório formal: dos 12 anos em diante. No primeiro estágio, a criança experimenta os objetos e o mundo de forma a assimilá-los, ao passo que, no segundo, as crianças verbalizam seus pensamentos e fantasiam tendo em vista absorver o seu entorno. O raciocínio é formado no terceiro estágio, no qual as crianças passam a formular regras sobre o funcionamento do mundo e desenvolvem maior autonomia. O último estágio é

marcado pelo raciocínio abstrato, a partir do qual a criança consegue se colocar no lugar do outro e analisar criticamente outras perspectivas.

Nos grupos em que lecionei durante a pandemia, os(as) alunos(as) encontravam-se no segundo e terceiro estágios: operatório concreto e pré-operatório. Nesses estágios, os(as) estudantes necessitam manusear objetos, encostar, brincar, movimentar-se, fantasiar etc., a fim de aprenderem os conteúdos e assimilarem o universo que os(as) cercam. Não obstante, nas aulas remotas durante a pandemia, nem sempre havia materiais em casa para que as atividades fossem realizadas, já que os(as) familiares não podiam sair de suas casas. Além disso, era difícil manter os(as) alunos(as) concentrados(as), visto que quanto menor a criança, menor o seu tempo de concentração. Portanto, não foi possível, através de uma tela, oferecer aulas tão efetivas e prazerosas quanto eram as aulas presenciais, uma vez que o manusear, o tocar, o experimentar e o fantasiar não conseguiam se fazer presentes em todas as aulas virtuais.

Ademais, por estarem impossibilitadas de sair de casa e (provavelmente) devido ao excesso de tempo em telas, as crianças apresentavam uma irritabilidade maior do que nas salas de aula presenciais. Percebi, ainda, um estresse maior por parte dos(as) familiares, que reclamavam de qualquer atividade que requeresse o auxílio de adultos(as). Contudo, como a maioria das crianças assistia às minhas aulas desacompanhada, isto é, sem a presença de adultos(as), à medida que a autonomia era estimulada, os(as) alunos(as) foram aprendendo a voltar caso saíssem da sala de aula remota, a achar páginas nos livros etc., coisas que nós, professores(as), faríamos na sala de aula presencial no intuito de auxiliá-los(as).

No próximo capítulo, discorro sobre a metodologia da pesquisa, detalho quais instrumentos foram utilizados para coletar os dados e realizar as análises, bem como contextualizo o ambiente no qual a pesquisa foi realizada.

CAPÍTULO 3: METODOLOGIA DA PESQUISA

Figura 4 – Pintura feita pela minha filha, representando a sala de aula



Fonte: arquivo pessoal da autora (2022).

3.1 Natureza e instrumentos da pesquisa

Minha pesquisa almejou responder a seguinte questão: **como foram as práticas translingues realizadas por crianças e professoras na aprendizagem da língua inglesa em uma escola bilíngue durante a pandemia?** Para tentar respondê-la, adotei a etnografia como método de pesquisa.

Segundo Fetterman (1998), a etnografia é uma metodologia de pesquisa qualitativa que visa compreender as práticas sociais e culturais de grupos específicos a partir da perspectiva dos(as) próprios(as) participantes. Dessarte, essa metodologia é baseada na observação de membros(as) de determinada comunidade, em seu ambiente natural e por tempo suficiente, para, a partir disso, interpretar e compreender suas práticas, seus valores e suas crenças. Nas palavras do autor, “o trabalho de campo é a característica principal da investigação, tanto para sociólogos(as) como para antropólogos(as). O método é essencialmente o mesmo para ambos os tipos de investigação – trabalhar com pessoas durante longos períodos de tempo em seu ambiente natural³⁴” (FETTERMAN, 1998, p. 41). Outrossim, vale salientar que a etnografia também pode incluir outras técnicas de coleta de dados, como entrevistas, análise de documentos, diários de campo etc.

Ademais, Fetterman (1998, p. 41) afirma que “o(a) etnógrafo(a) realiza a investigação no ambiente nativo para observar as pessoas e o seu comportamento, tendo em conta todos os incentivos e restrições do mundo real. Essa abordagem naturalista evita a resposta artificial típica de condições controladas ou laboratoriais³⁵”.

Consequentemente, a metodologia etnográfica é uma abordagem naturalista e pretende evitar respostas artificiais próprias das pesquisas controladas ou laboratoriais. Quando pesquisadores(as) realizam pesquisas de cunho etnográfico, eles(as) se inserem na cultura do grupo que estão estudando para observar os costumes e as práticas sociais reais. Sendo assim, eles(as) devem conviver por um tempo razoável para, de fato, compreenderem as práticas observadas. Portanto, ao adentrar o contexto real da pesquisa, o(a) etnógrafo(a) observará os acontecimentos concretos. Já as pesquisas feitas em ambientes controlados ou laboratoriais geralmente lidam com situações artificiais e controladas e não apresentam condições reais do mundo.

³⁴ No original: “Fieldwork is the hallmark of research for both sociologists and anthropologists. The method is essentially the same for both types of researchers - working with people for long periods in their natural setting”.

³⁵ No original: “The ethnographer conducts research in the native environment to see people and their behavior given all the real-world incentives and constraints. This naturalist approach avoids the artificial response typical of controlled or laboratory conditions”.

Além disso, Perry Jr. (2017, p. 75 *apud* PAIVA, 2019, p. 79) afirma que a

etnografia é uma palavra de origem grega composta por *ethnos* (povo, raça) mais *graphein* (escrita, descrição), literalmente, descrição de um povo. O método de pesquisa etnográfico tem origem nos estudos da antropologia cultural e foi apropriado pela linguística aplicada, com foco em “questões culturais relacionadas à linguagem”.

Assim sendo, o(a) etnógrafo(a) é, pois, comparável “a um(a) jornalista investigativo(a)³⁶” (FETTERMAN, 1998, p. 1). Dessarte, seu trabalho é tanto o de pesquisar quanto o de refletir sobre o objeto pesquisado.

A etnografia é adequada para a pesquisa em questão, pois não é uma metodologia apenas descritiva. Ela é a junção da descrição, da interpretação e da crítica. De acordo com Fino (2008), a etnografia é uma boa metodologia para estudar as práticas pedagógicas, visto que elas podem ser inovadoras e que não há como inovar sem a prática. Além disso, como busco compreender [...], ela consiste em uma metodologia pertinente para esse fim.

Para Fino (2008), as vivências devem ser “olhadas de dentro” (p. 3), já que “o resultado de um olhar qualificado pela experiência direta do terreno, e multirreferencialmente informado e refletido, talvez possa ajudar a provocar, nem que seja um pouco de mudança” (p. 4). Sendo assim, esta pesquisa pode auxiliar futuros(as) professores(as) de inglês a refletirem sobre suas maneiras de lecionar e sobre as estratégias que crianças utilizam para aprender idiomas.

Sobreira (2020) afirma que uma das principais características das pesquisas qualitativas é a interpretação. Contudo, na etnografia, o(a) pesquisador(a) busca compreender os acontecimentos de forma contextualizada, atuando como observador(a) e participante nos ambientes investigados. Por sua vez, Lüdke e André (1986 *apud* SOBREIRA, 2020, p. 44-45) indicam três relevantes fases para as pesquisas de cunho etnográfico:

1. O reconhecimento do ambiente, as aproximações com o contexto onde deverá ser realizada a pesquisa, ou seja, as primeiras observações;
2. A escolha dos instrumentos para a coleta de dados que formarão o corpus da pesquisa;
3. A descoberta, ou seja, a explicação da realidade em que o pesquisador está inserido.

Além disso, Webber e Bernardino (2020) ressaltam que as pesquisas etnográficas são importantes para as pesquisas em Linguística Aplicada, pois integram os conhecimentos sociais, que são plurais, contribuindo com produções de saberes relevantes, ampliando a gama de interpretações de sentidos culturais e incluindo novas vozes nas pesquisas científicas. As autoras também observam que “não há receitas prontas ou manuais que possam prever os desdobramentos da ação vivida, pois o fazer etnográfico imbrica o viver do pesquisador junto

³⁶ No original: “An investigative reporter”.

àquela realidade, transformando a etnografia, antes de método, em um modo de ver o mundo” (WEBBER; BERNARDINO, 2020, p. 3).

Saliento que a etnografia é uma abordagem metodológica ideal para a minha pesquisa, uma vez que almejo compreender o fenômeno do translingualismo dentro de um contexto de escola infantil bilíngue, por meio de análises de uma cultura sob a perspectiva interna. Outrossim, é importante ressaltar que, para a coleta de dados, foram utilizadas diversas técnicas, como a observação de gravações de aulas remotas, a aplicação de questionários, a realização de entrevista com uma professora que também atuava na mesma escola bilíngue na qual eu lecionava, bem como a produção de anotações no diário de campo. Para a coleta dos dados, a pesquisa passou pelo Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Federal de Uberlândia e foi registrada sob o código 52597721.3.0000.5152.

Para analisar os dados, utilizo a Análise de Conteúdo de Bardin (1979), que, segundo a autora, é “um conjunto de técnicas de análise das comunicações visando obter, por procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens, indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção [...] destas mensagens” (BARDIN, 1979, p. 42).

Sobreira (2020) explica que a Análise de Conteúdo de Bardin é uma técnica de análise de dados não linear, ou seja, ao escolher a Análise de Conteúdo de Bardin, o(a) pesquisador(a) não conseguirá fazer uma pesquisa linear, pois essa técnica propõe a análise cíclica e circular. Em outras palavras, haverá o contínuo retorno aos dados coletados a fim de investigar novas ideias e/ou particularidades. Dessa forma, o(a) pesquisador(a) examinará o *corpus* e retornará a ele diversas vezes, observando-o criticamente no intuito de interpretar ou validar as informações. Sobreira (2020) ressalta que, ao utilizar essa técnica de análise de dados, o(a) pesquisador(a) deve estar constantemente à procura de descobertas, bem como deve validar as informações.

Sobreira (2020) informa que há três etapas na Análise de Conteúdo de Bardin: **(1) Pré-análise**, momento em que o(a) pesquisador(a) determina e ordena as hipóteses que serão utilizadas na pesquisa. Nessa etapa, são selecionados os documentos que comporão a pesquisa e as leituras que serão feitas, bem como há a formulação de hipóteses e dos objetivos da pesquisa; **(2) Fase da exploração do material**, quando são observadas as informações que se repetem no material coletado; **(3) Reflexão**, etapa na qual o(a) pesquisador(a) fará reflexões críticas de todo o material coletado.

A etapa de pré-análise durou aproximadamente 4 meses e foi realizada entre agosto e novembro de 2021. Ao longo desse período, vários textos foram selecionados, fichados e

resenhados, culminando na definição da seguinte questão: **Como foram realizadas as práticas translingües das crianças e professoras nas aulas de inglês em uma escola bilíngue durante a pandemia?**

Em agosto de 2021, visitei a escola bilíngue em que trabalhei e conversei com a diretora sobre a pesquisa. Depois de obter a autorização da direção da escola e de reuniões com o orientador, os documentos do Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) foram elaborados. Em seguida, retornei à escola com a documentação a ser assinada e realizei todo o procedimento exigido pelo CEP para dar continuidade à pesquisa. Após a aprovação do CEP, em novembro de 2021, a escola me enviou o *link* do *drive* no qual estão arquivadas todas as aulas remotas. A partir disso, baixei as gravações de 50 aulas *on-line* que lecionei durante a pandemia.

A etapa de exploração teve início em dezembro de 2021 e foi finalizada em setembro de 2022. Nessa etapa, assisti às 50 aulas por mim ministradas e realizei registros em meu diário de campo. Ademais, com o objetivo de analisar minhas próprias falas e as dos(as) alunos(as), selecionei 3 das 50 aulas disponibilizadas pela escola para uma análise pormenorizada, cujas transcrições encontram-se nos apêndices desta dissertação. As aulas selecionadas foram as de uma turma de 1º período, cujo público é composto por crianças entre 4 e 5 anos de idade, e foram ministradas, respectivamente, em 15/04/2021, 19/04/2021 e 10/06/2021.

No ano de 2021, foram ministrados, de forma remota e síncrona, os 200 dias letivos estipulados por lei. Eu lecionava 50 minutos diários em 5 turmas (um grupo de 1º período, dois grupos de 2º período, um grupo de 1º ano e outro de 2º ano). Nessa escola, para as aulas de inglês, as turmas eram divididas em dois grupos, A e B, enquanto as aulas regulares eram conduzidas pelos(as) professores(as) regentes com a participação de todas as crianças que compunham cada turma. Sendo assim, a professora que participou da pesquisa e eu lecionávamos inglês para a mesma turma, no mesmo horário, porém em salas diferentes. A professora participante ensinava para 10 estudantes dessa turma, ao passo que eu lecionava para as outras 9 crianças. Esse foi o motivo pelo qual selecionei as gravações das aulas para essa turma de 1º período. No que tange especificamente à seleção das três aulas para a análise pormenorizada, essa escolha se deu devido à maior presença de práticas translingües em relação às demais disponibilizadas pela escola.

Embora eu não tenha feito transcrições das 50 aulas, realizei anotações detalhadas dessas aulas em meu diário de campo. Portanto, os trechos selecionados para análise no Capítulo 4 que não correspondem às Aulas 01, 02 e 03 foram extraídos de meu diário de campo, especificamente das anotações referentes às outras 47 aulas.

Nas transcrições das três aulas selecionadas, no intuito de preservar a identidade das crianças, utilizei pseudônimos de personagens de filmes da Disney, que são bastante populares entre crianças dessa faixa etária. Contudo, algumas anotações em meu diário de campo foram realizadas durante o período pandêmico, enquanto as aulas ainda estavam em andamento. Em decorrência disso, não foi possível registrar o nome das crianças que realizaram determinadas práticas translíngues. Além disso, em alguns vídeos, não foi possível identificar com precisão quais crianças estavam falando. Por essa razão, embora as crianças tenham sido identificadas por pseudônimos nas aulas transcritas, elas foram designadas simplesmente como “criança 1”, “criança 2” etc. em meu diário de campo.

Logo após, passei às análises das transcrições dessas três aulas e do meu diário de campo. É importante frisar que os registros no diário de campo foram elaborados em dois momentos: durante a pandemia, após a finalização de cada aula, e posteriormente, quando as aulas gravadas foram assistidas ao longo da pesquisa. Dessa forma, o diário de campo é composto pelo caderno que eu utilizava na escola em que trabalhei, o qual li e analisei os planejamentos das aulas e as ocorrências que deveriam ser informadas à direção e às famílias, assim como pelas anotações feitas após assistir às aulas gravadas. Tais procedimentos foram conduzidos de maneira ética e rigorosa, a fim de garantir a validade e a confiabilidade dos resultados obtidos nesta pesquisa.

Em maio de 2022, após os procedimentos anteriormente descritos, realizei duas novas visitas à escola, uma para aplicar um questionário e outra para realizar uma entrevista, ambos com a professora participante, de modo a aprofundar meu entendimento acerca das práticas translíngues e averiguar a ocorrência de tais práticas na sala de aula da professora em questão. Tanto o questionário quanto as transcrições da entrevista estão disponibilizados nos apêndices desta dissertação.

Em suma, nessa etapa de exploração, assisti às aulas disponibilizadas pela escola e selecionei três aulas para análise, que foram transcritas e incluídas nos apêndices da dissertação. Ademais, analisei minuciosamente o meu diário de campo, que continha diversas anotações relevantes para o estudo, e as transcrições das aulas selecionadas. Outrossim, realizei duas visitas à escola, com o intuito de aplicar o questionário e de realizar a entrevista com a professora participante. Por fim, transcrevi e analisei os dados.

Sobreira (2020) destaca que há duas formas de abordar o material coletado: a dedutiva-verificatória-enumerativa-objetiva, que se baseia nas hipóteses e teorias, e a indutiva-construtiva, que parte dos dados. Saliento que utilizei principalmente a segunda abordagem,

pois, a partir dos dados coletados, reformulei a hipótese, os objetivos, acrescentei textos no referencial teórico, entre outros procedimentos.

A última etapa, a de reflexão, foi iniciada em agosto de 2022 e se estendeu até o fim da escrita da dissertação. Nesse período, dediquei-me à exploração cuidadosa do material coletado e do referencial teórico, realizando reflexões críticas e retornando constantemente aos dados para observar novas informações e características. Ademais, conforme evidenciado por Sobreira (2020), a inferência e interpretações pessoais são elementos essenciais dessa etapa. Assim, fiz uso tanto da inferência quanto das minhas próprias interpretações, embasadas no referencial teórico deste estudo, além de ter realizado reflexões críticas e também utilizado minha intuição.

Como evidenciado anteriormente neste subcapítulo, usei os seguintes instrumentos para a coleta de dados:

- Transcrições de três aulas de inglês de 50 minutos ministradas por mim na plataforma *Google Meet* durante a pandemia;
- Anotações em meu diário de campo;
- Um questionário e uma entrevista com uma professora da língua inglesa da escola bilíngue na qual a pesquisa foi realizada.

Após a análise dos dados coletados a partir desses instrumentos, identifiquei a recorrência de três características do translingualismo manifestadas pelas crianças durante as aulas remotas, a saber: a multimodalidade, a criatividade linguística e o *codeswitching*. Essas questões são pormenorizadas no Capítulo 4 – Análise dos dados.

A título de sintetização, este subcapítulo teve como objetivo detalhar a metodologia adotada nesta pesquisa, bem como deixar explícitos os instrumentos de coleta de dados que foram utilizados. De acordo com Sobreira (2020), a Análise de Conteúdo proposta por Bardin (1979) é uma ferramenta de grande utilidade em trabalhos etnográficos, visto que possibilita uma visão mais abrangente da pesquisa. A autora também destaca que a pesquisa pode tornar-se falha sem a descrição do contexto em que os dados foram coletados, já que é necessário refletir não apenas sobre os dados em si, mas também sobre as circunstâncias que os envolvem. Em vista disso, no subcapítulo seguinte, contextualizo a escola onde a pesquisa foi realizada.

3.2 Contexto da pesquisa

A escola na qual a pesquisa foi realizada atende cerca de 100 alunos(as), que possuem entre 2 e 10 anos de idade (educação infantil e primeiro ciclo do ensino fundamental). A instituição conta com aproximadamente 15 salas de aula, além dos parques, cantina e salas de artes. Cada turma é composta por, no máximo, 20 estudantes, já que a escola acredita que o rendimento das aulas é melhor com um número reduzido de estudantes. O colégio oferta aulas no turno matutino e vespertino, sendo que eu e a professora entrevistada lecionávamos durante a tarde. Além disso, cerca de 40 professores(as) trabalham na instituição, incluindo professores(as) auxiliares, regentes e especialistas. Para mais, saliento que a escola é bilíngue complementar, portanto, os conteúdos curriculares são ensinados em língua materna.

As salas não podem ficar com as portas fechadas, de modo que os(as) estudantes não se sintam presos, mas convidados a participar das aulas. A escola é considerada construtivista, ou seja, sua forma de trabalho é bem próxima ao que foi proposto por Piaget (1896-1980): aprende-se por projetos, na prática, aguçando a curiosidade das crianças e estudando os tópicos levantados por elas. Cada sala trabalha um projeto escolhido pelos(as) estudantes, e busca-se formas de trabalhar esses conteúdos por meio da experimentação, da descoberta, contando histórias, fazendo teatro etc. O lúdico é utilizado no processo; portanto, há muitas brincadeiras ou jogos, e a forma de aprender se mostra prazerosa para as crianças. Ademais, nessa escola, todas as turmas da educação infantil possuem, além da professora regente, uma professora auxiliar que ajuda a levar as crianças ao banheiro e a solucionar eventuais problemas que surgem na aula.

Para ilustrar como a pandemia alterou minha rotina de trabalho no contexto pesquisado, começo narrando alguns momentos e atividades que eu utilizava nas aulas antes da pandemia e durante o momento pandêmico. Ressalto que as descrições a seguir e as aulas escolhidas para análise são todas de uma turma de 1º período (crianças entre 4 e 5 anos). Início descrevendo uma aula na qual as crianças estavam aprendendo as cores em inglês.

Começamos com um *circle time*³⁷, cantamos uma música (*Hello song*³⁸) para cumprimentar as crianças e, em seguida, as cores foram apresentadas. Depois disso, foi realizado um jogo de caça ao tesouro: as crianças tinham de encontrar uma caixa usando um mapa que entreguei a elas. Após encontrarem o tesouro (uma caixa de presente), as crianças retornaram para a sala de aula e fizeram outro *circle time*. Dentro da caixa, havia cartas

³⁷ O momento da roda.

³⁸ Música para cumprimentar.

(*flashcards*³⁹) com cores. À medida que eu tirava as *flashcards* da caixa, as crianças deveriam repetir as cores contidas nelas. Em seguida, os(as) estudantes colocaram óculos imaginários feitos com as mãos e tiveram de encontrar, dentro da sala de aula, as cores faladas por mim. Por último, fizemos um *language practice game*⁴⁰, no qual eu falava as cores e os(as) alunos(as) deveriam encontrar as *flashcards* daquela cor espalhadas pela sala, tocá-las e repetir as palavras ou frases (por exemplo: “it’s blue⁴¹” ou “blue”).

Vale salientar que os gestos corporais são muito utilizados nas aulas da educação infantil. Costumo dizer que o(a) professor(a) da educação infantil deve ter uma fala “teatralizada”, explorando a teatralidade no corpo, entre outros recursos ecológicos (CANAGARAJAH, 2013). Caso contrário, se o(a) professor(a) conversar com elas como se fossem adolescentes ou adultos(as), as crianças não participam da aula. Ao cantar uma música, eu ia fazendo gestos corporais para cada frase. Assim, as crianças decoravam não apenas a canção, mas também os movimentos. Quando eu perguntava individualmente como as crianças estavam, elas respondiam também com gestos, apontando os dedos para cima ou para baixo, ou sacudiam as mãos quando estavam “so so⁴²”.

Após cantar a *Hello song* e perguntar como as crianças estavam, eu introduzia o tópico da aula. Às vezes eu usava uma caixa de presente com *realia*⁴³, fazia um jogo com *flashcards* ou uma contação de história. Nos dias de contação de histórias, pedia que elas fechassem os olhos, demonstrando muito para que elas entendessem o que eu estava solicitando em inglês, e, em seguida, buscava as *flashcards* dos(as) personagens e contava a história mostrando as cartas relacionadas às palavras ou desenhando no chão. Por exemplo, dizia “*Mommy lives in a beautiful house*⁴⁴” enquanto mostrava uma *flashcard* ou desenhava, com giz, uma casa no chão. As crianças geralmente se interessavam muito pelas histórias. Além disso, eu também utilizava efeitos sonoros com a voz, quando, por exemplo, havia na história choro de bebês, personagens andando etc.

Após a contação de história, eu geralmente fazia um jogo de repetição com o vocabulário aprendido. Por exemplo, eu distribuía as cartas pela sala e pedia que as crianças tocassem na carta solicitada, colocava as cartas no chão e pedia que elas pulassem em cima da carta referente à palavra proferida por mim ou colocava as cartas em uma sacola e vendava a

³⁹ Cartas com imagens do vocabulário a ser aprendido.

⁴⁰ Jogos de prática linguística, que farão o estudante utilizar o vocabulário aprendido.

⁴¹ É azul.

⁴² Mais ou menos.

⁴³ *Realia* são objetos concretos utilizados para demonstrar o vocabulário. Por exemplo, ao propor um piquenique com frutas para ensinar esse grupo vocabular, as frutas comporão o *realia* e poderão ser degustadas.

⁴⁴ A mamãe mora em uma casa bonita.

criança que deveria tirar uma carta da sacola e dizer o que era. Eu também as auxiliava com perguntas, dando opções: “*what is your flashcard? Is it a car or is it a house?*”⁴⁵.

Logo depois, eu costumava explicar a tarefa do dia, que era baseada em atividades do livro de inglês ou realizada em folhas de papel, com lápis, giz de cera, tinta etc. Quando as crianças terminavam a atividade, cantávamos novamente a música do *circle time*, assim como outra música relacionada ao tema aprendido, como, por exemplo, família. Por último, eu geralmente fazia um jogo, como o *duck, duck, goose*⁴⁶, ou deixava as crianças brincarem com massinha, desenharem no chão com giz etc. Para finalizar a aula, cantávamos a música do *circle time* novamente e, em seguida, a nossa música de *bye bye*⁴⁷.

Vale salientar que as aulas das séries iniciais do ensino fundamental I não diferiam muito da aula descrita nos parágrafos anteriores. Tanto nas turmas de 1º ano, 2º ano, 3º ano, insistíamos para que as crianças falassem não apenas palavras, mas também frases⁴⁸. Além disso, as histórias eram mais longas e as atividades exigiam mais das crianças. Do segundo ano do fundamental em diante, entravam atividades de leitura e escrita. Como os(as) alunos(as) nessas séries de ensino estão no processo de aquisição da escrita, eles(as) cometem muitos “erros”. Entretanto, as turmas que estudavam inglês desde a educação infantil, por já estarem habituadas à língua inglesa, apresentavam maior facilidade nesse processo. A gramática aparecia apenas no ensino fundamental II, já que crianças até certa idade não conseguem compreender regras gramaticais. Entretanto, havia uma discrepância nas aulas: enquanto a ludicidade era muito presente na educação infantil, havia mais tarefas de leitura e escrita no ensino fundamental I e, portanto, as crianças ficavam mais sentadas, dentro da sala de aula, realizando tarefas em livros e/ou cadernos.

Com a pandemia, minha rotina diária no trabalho, que seguia como descrito anteriormente, foi modificada, uma vez que as aulas físicas e presenciais foram interrompidas. Em 2020, as aulas foram suspensas por um mês e a escola ficou esperando as determinações do governo. Estávamos nos preparando para o pior, que seriam as aulas *on-line*. A escola sugeriu que fizéssemos cursos *on-line* gratuitos relacionados ao ensino a distância, que foram enviados

⁴⁵ Qual é sua carta? É um carro ou uma casa?

⁴⁶ “Pato, pato, ganso”, jogo similar ao “corre cutia”. As crianças ficam sentadas em roda e uma delas anda do lado de fora, falando “*duck*”. Quando a criança diz “*goose*” atrás de determinado(a) colega, o(a) colega escolhido(a) tem que levantar e tentar pegar a criança que a escolheu, e esta deve correr e sentar-se no espaço que ficou livre na roda.

⁴⁷ Tchau. Música de despedida.

⁴⁸ Por exemplo, ao estudar sobre materiais escolares, a criança deve falar “*I like to use the pencil*”, “*I like to use markers*”, e não apenas “*pencils*” e “*markers*”.

pela coordenação, e tínhamos reuniões semanais sobre esse tópico, nas quais tentávamos criar jogos e testá-los com nossos(as) colegas de trabalho.

Após 30 dias, a escola optou pelas aulas assíncronas, com vídeos gravados e disponibilizados às famílias na plataforma *Google Sala de Aula*. Os vídeos com os conteúdos das aulas eram gravados por duplas de professores(as). Muitos(as) docentes pediram demissão, pois não se adaptaram ao ensino a distância, ao passo que outros(as) foram demitidos(as). Desse modo, nosso trabalho ficou dobrado, pois contávamos com a metade da quantidade de funcionários(as).

As aulas assíncronas ocorreram por cerca de dois meses. Entretanto, as famílias começaram a reclamar e a solicitar aulas síncronas. Foi então que o tão temeroso ensino a distância na modalidade síncrona passou a acontecer. Havia crianças chorando e não querendo participar das aulas, outras brigando com irmãos(ãs), derrubando água no computador etc. Muitas famílias começaram a cancelar a matrícula dos(as) filhos(as), aumentando o medo dos(as) funcionários(as) de ficarem desempregados(as) em meio à pandemia.

A escola optou por não oferecer aulas nos maternais 1 e 2 e por reduzir o tempo das turmas de 1º e 2º períodos, mantendo o tempo letivo regular a partir do fundamental I. Com isso, para preencher minha carga horária, assumi turmas de fundamental I. As salas, que antes tinham 20 alunos(as), ficaram com apenas 5 ou 6 nesse primeiro momento de pandemia. No ensino fundamental, de caráter obrigatório, as turmas não tiveram redução na quantidade de estudantes. Outro ponto que vale a pena destacar é que os contratos com as famílias foram refeitos, e elas passaram a pagar uma mensalidade menor durante o período pandêmico.

Como as crianças que participavam das aulas *on-line* eram pequenas, a escola optou por definir o limite de 10 estudantes por turma para que os(as) professores(as) (regentes e especialistas) pudessem realizar um trabalho satisfatório. Inicialmente, no ano de 2020, muitas famílias cancelaram as matrículas. Todavia, como a pandemia e o *lockdown*⁴⁹ se estenderam por um tempo mais longo do que o imaginado, muitos(as) alunos(as) retornaram às aulas *on-line* em 2021 e outros(as) estudantes que não eram alunos(as) da escola foram matriculados.

Para as aulas remotas, eu utilizava as plataformas *Google Sala de Aula* e *Google Meet*. No *Google Sala de Aula*, eu postava o *link* das aulas para que as famílias entrassem na sala *on-line* para as crianças. Optamos por modificar constantemente os *links*, pois houve casos de invasores(as) em aulas na escola, que compartilhavam pornografia. Eu também solicitava às famílias que separassem os materiais que seriam utilizados em cada aula, fornecia informações

⁴⁹ Isolamento.

sobre tarefas de casa e também as corrigia no *Google Sala de Aula*. A plataforma *Google Meet* era utilizada para ministrar as aulas, com a vantagem de possibilitar a visualização simultânea de todos(as) os(as) alunos(as).

Um ponto que dificultava muito essas aulas era a localização das páginas dos livros. Como as crianças ainda não sabiam ler, eu pedia que as famílias deixassem os livros separados e abertos nas páginas solicitadas. Entretanto, em todas as minhas turmas, apenas um pai o fazia. Dessa forma, gastávamos muito tempo procurando as páginas dos livros que seriam utilizadas. As crianças ficavam estressadas e, algumas vezes, choravam por não conseguirem localizar a página ou o próprio livro, o que não acontecia nas aulas presenciais, nas quais eu podia ajudá-las pessoalmente.

Algumas atividades comuns em aulas presenciais não funcionaram no ensino remoto, como dobraduras e recortes. Embora o uso de tesoura com crianças pequenas seja importante, uma vez que auxilia o desenvolvimento da coordenação motora fina, por estarem desacompanhados(as), alguns(mas) alunos(as) apresentavam dificuldade em recortar e choravam, irritando as famílias. Em uma das minhas aulas, uma das crianças chegou a cortar um pedaço da cortina em vez do papel⁵⁰.

O que me deixava mais angustiada nas aulas remotas é que as crianças, ao contrário de adolescentes e adultos(as), precisam de movimentos. Jogos como pique-pegas, caça ao tesouro ou pique-gelo não funcionavam na modalidade remota. Por isso, tentei utilizar jogos de vocabulário, dança etc. para que crianças se movimentassem nas aulas. Além disso, crianças precisam de contato físico, o que era inviável nas aulas *on-line*. Por exemplo, quando uma criança começava a chorar, eu não podia abraçá-la para acalmá-la, e só a conversa não era o suficiente para tranquilizá-la.

Além disso, como alguns(mas) alunos(as) não conseguiam participar de todos os encontros, foi solicitado pela coordenação que gravássemos as aulas e as disponibilizássemos às famílias, de modo que as crianças que não conseguissem participar de forma síncrona pudessem assisti-las posteriormente com um(a) responsável. Para isso, fazíamos a gravação de tela no próprio *Google Meet* e utilizávamos a plataforma *Google Sala de Aula* para postá-las. Ao fim de cada aula, fazíamos o *upload* da gravação, das atividades realizadas e da tarefa de casa (*homework*). Por já utilizar o *Google Sala de Aula*, optei por corrigir as tarefas de casa nessa mesma plataforma.

⁵⁰ Em relação a esse acontecimento, a coordenação da escola me chamou a atenção e pediu que eu tomasse cuidado com situações como essa. Entretanto, lecionando por uma tela, não era possível pegar a tesoura das mãos da criança.

Saliento que, no ano de 2020, contávamos com 5 alunos(as) nesse grupo. Já no início de 2021, havia cerca de 10 alunos(as). Muitos(as) estudantes não compareciam às aulas *on-line*. Algumas crianças eram bem pontuais e assíduas, mas outras assistiam às aulas apenas uma ou duas vezes na semana.

No começo da pandemia, em 2020, a língua inglesa foi oferecida diariamente na escola. No 1º período, a carga horária das aulas de inglês foi reduzida para 30 minutos diários; no 2º período, passou para 40 minutos diários; já do 1º ano em diante, as aulas tinham a carga horária diária de 50 minutos. Por sua vez, em 2021, o 1º período contava com três aulas de inglês semanais de 50 minutos, ao passo que, no 2º período, a carga horária diária era de 50 minutos.

Este subcapítulo teve como objetivo apresentar o contexto de trabalho e a escola na qual os dados foram coletados, visto que essa contextualização é fundamental para a compreensão da pesquisa. No próximo capítulo, dedico-me à reflexão sobre as práticas translíngues realizadas pelas crianças, por mim e pela professora participante.

CAPÍTULO 4: ANÁLISE DOS DADOS

Figura 5 – Desenho com *glitter* dos personagens Hulk, Elsa e Moana feito pela minha filha



Fonte: arquivo pessoal da autora (2022).

Neste capítulo, analiso os dados que obtive, tendo em vista responder a seguinte questão: Como foram realizadas as práticas translíngues das crianças e professoras nas aulas de inglês em uma escola bilíngue durante a pandemia?, bem como avaliar se os objetivos da pesquisa foram atingidos. Conforme evidenciado no capítulo introdutório, o objetivo geral foi investigar as práticas translíngues realizadas por professoras e por crianças matriculadas em uma escola bilíngue na qual a professora pesquisadora ministrou aulas remotas de inglês durante o período de pandemia. Além disso, os objetivos específicos foram: a) analisar os desafios e dificuldades no ensino remoto de inglês em uma escola infantil bilíngue durante a pandemia; b) investigar as características das práticas translíngues realizadas por estudantes e professoras nas aulas remotas de inglês em uma escola infantil bilíngue; c) examinar os obstáculos ou dificuldades para o desenvolvimento de uma abordagem translíngue no ensino de inglês para crianças.

Faço a análise das anotações em meu diário de campo, das transcrições de aulas *on-line* que ministrei durante a pandemia e da entrevista que realizei com outra professora de inglês com quem trabalhei na escola bilíngue na qual a pesquisa foi realizada. As transcrições completas das aulas e da entrevista e o questionário aplicado com a professora participante estão disponibilizados nos apêndices desta dissertação.

Empregando a metodologia de Análise de Conteúdo (BARDIN, 1979), depreendi três características recorrentes das práticas translíngues das crianças durante as aulas remotas, que também foram mencionadas pela professora entrevistada: multimodalidade, criatividade linguística e *codeswitching*⁵¹. É importante destacar que elas se interconectam e se sobrepõem. No entanto, ao analisá-las em um único capítulo, notei uma falta de clareza que dificultou a compreensão. Portanto, no intuito de tornar a análise mais didática e de fácil compreensão, optei por dividir cada um desses aspectos em subcapítulos separados.

Primeiramente, a fim de recapitulação e contextualização, as aulas analisadas neste capítulo – Aula 01, Aula 02 e Aula 03 – foram transcritas, sendo que essas transcrições estão disponibilizadas nos apêndices da dissertação. Essas três aulas foram ministradas remotamente em 2021 para uma turma de 1º período composta por 9 crianças entre 4 e 5 anos de idade. “As anotações registradas no diário de campo também dizem respeito às aulas ministradas durante o período da pandemia, embora não tenham sido transcritas de forma completa.

Ademais, saliento que o translingualismo não se limita apenas às características mencionadas anteriormente. De fato, nas próprias aulas analisadas e nas anotações do diário de campo, outras particularidades foram observadas. No entanto, em conformidade com a Análise

⁵¹ Mudança do código linguístico, com alternância de usos de inglês e português.

de Conteúdo de Bardin (1979), revisei o *corpus* diversas vezes e foquei apenas nas características que se repetiram nas aulas, no diário de campo e na entrevista.

Canagarajah (2013) aborda outras práticas translíngues que vão além da multimodalidade, da criatividade linguística e do *codeswitching*. O autor menciona o *codemeshing*, uma característica presente em diversos contextos, como na escrita acadêmica, na publicidade, na mídia e na literatura, em que as expressões nativas são propositalmente misturadas com o texto em inglês, valorizando a cultura e identidade dos(as) autores(as). Além disso, a criticalidade também é destacada por Canagarajah (2013) e por García e Li Wei (2014), visto que o translingualismo propõe um ensino de línguas que é crítico e reflexivo, ampliando a compreensão da interconexão entre línguas e culturas, reconhecendo os valores culturais, sociais e políticos envolvidos nas línguas e ajudando a descentralizar as hierarquias de poder. Canagarajah (2013) ainda trata de outras práticas translíngues, dentre as quais se destacam a ressignificação de palavras em diferentes idiomas, a incorporação de estrangeirismos, a combinação de dialetos regionais, dentre outras.

Ademais, Canagarajah (2013) cita outras estratégias que falantes utilizam para construir sentidos quando estão se comunicando, como *envoicing*, *recontextualization*, *interactional* e *entextualization*. O *envoicing* diz respeito às maneiras de codificar a identidade e a cultura dos(as) falantes. Para o autor, em zonas de contato⁵², os(as) interlocutores(as) almejam ser compreendidos(as) com todas as suas particularidades sociais e culturais.

Similarmente, Canagarajah (2013) explica que, para que as mensagens entre interlocutores(as) sejam compreendidas, eles(as) precisam prestar atenção à *recontextualization* (recontextualização). Isso pode envolver a escolha do quadro ou *footing*⁵³ apropriado para a interação, bem como a consideração das diferentes origens culturais e sociais dos(as) falantes envolvidos(as). Essa estratégia é essencial, pois as diferenças sociais e culturais dos(as) interlocutores(as) podem gerar ambiguidades nas mensagens, sendo necessária a recontextualização para aumentar as chances de compreensão de significados.

A categoria *interactional* (interacional) refere-se à atividade social de construção de significado por meio de estratégias colaborativas. A interação envolve não só o conteúdo explícito, mas também nuances, como gestos, expressões faciais, entonação e, até mesmo, o

⁵² Canagarajah (2013) defende que a zona de contato refere-se aos espaços nos quais pessoas que falam línguas distintas se encontram e interagem. O autor enfatiza a importância de reconhecer esses espaços como potencialmente criativos e enriquecedores para as línguas e culturas envolvidas. Em sua obra, Canagarajah (2013) apresenta vários diálogos entre indivíduos(as) de diferentes origens geográficas e com níveis variados de proficiência em inglês, os(as) quais conseguem manter conversas na língua adicional.

⁵³ Papel que cada participante desempenha na interação, como se posicionam e percebem o diálogo, podendo envolver a escolha de um tom mais formal ou informal, a adoção de papéis de autoridade ou submissão etc.

silêncio, que auxiliam a alcançar uma compreensão mútua e efetiva entre interlocutores(as). Em outras palavras, essa estratégia é o processo de comunicação em que falantes ajustam suas posturas, crenças e conhecimentos para construir um entendimento compartilhado.

A estratégia *entextualization* (entextualização) é utilizada no processo de produção espaço-temporal de texto e fala para garantir clareza e inteligibilidade na comunicação. Esse processo envolve adaptações e revisões em tempo real, como pode ser observado em análises de alternância de turnos em conversas. Dessa forma, a entextualização auxilia a compreensão no contexto comunicativo.

Em suma, é possível perceber que o translingualismo abrange uma ampla variedade de práticas linguísticas e de estratégias comunicativas, como criatividade linguística, multimodalidade, *codeswitching*, *codemeshing*, *envoicing*, *recontextualization*, *interactional*, *entextualization* etc., que ultrapassam fronteiras culturais e linguísticas.

A ressignificação de palavras desempenha um papel crucial na construção de significados e na valorização das identidades e culturas dos(as) falantes. Nesse sentido, é essencial compreender essas práticas e estratégias para desenvolver um ensino de línguas mais crítico e reflexivo que leve em conta a complexidade e a diversidade das experiências linguísticas e culturais de cada pessoa.

Considerando que a criatividade é uma das características essenciais do translingualismo, e seguindo a metodologia de Análise de Conteúdo proposta por Bardin (1979), foi possível identificar essa característica recorrente em todas as aulas observadas, transcrições de aulas e registros no diário de campo. Portanto, no próximo subcapítulo, irei explorar as práticas translíngues e a manifestação da criatividade.

4.1 Práticas translíngues e a criatividade

Por meio das minhas observações, percebi que as crianças tentam utilizar a língua inglesa ao falarem com a professora nas aulas de inglês, mas conversam com as outras crianças em português. Elas usam as duas línguas para se comunicar, juntamente com outros recursos, como gestos, expressões faciais, movimentos corporais etc. Tudo isso faz parte do que Canagarajah (2013) e García e Li Wei (2014) referem-se como um repertório de recursos semióticos usados na comunicação. As crianças parecem à vontade na utilização desses recursos para, entre outras coisas, criarem palavras espontaneamente para se comunicar em inglês.

Essa criatividade aparece em algumas aulas que ministrei remotamente durante a pandemia, sobre as quais fiz anotações em meu diário de campo. Em uma dessas aulas, eu estava ensinando o vocabulário relacionado a *restaurant*⁵⁴. Primeiramente, meus(minhas) estudantes ouviram uma história sobre uma criança que saiu da escola e foi ao restaurante. Nessa história, a criança pediu um prato, mas o garçom esqueceu-se de levar os seguintes itens: *plates, forks, knives, spoon, glasses e napkins*⁵⁵. Após a narração, fiz um jogo de repetição com cartas referentes aos objetos da história. Em seguida, jogamos *hot potato*⁵⁶ com *flashcards* também relacionadas a esse vocabulário. Nesse último jogo, quando a música parava, as crianças tinham de dizer a palavra relacionada àquela carta. Em um dado momento, aconteceu a seguinte interação:

Teacher: What is this?⁵⁷
 Criança: É um garfo, teacher.
 Teacher: In English?⁵⁸
 Criança: Um garfy [sic⁵⁹].
 Teacher: It's a fork. Repeat after me⁶⁰.
 Criança: It's a fork.

Percebe-se que a criança tentou utilizar a língua inglesa a partir de uma palavra em português (garfo), à qual acrescentou o sufixo inglês “-y”, deixando-a parecida com outras palavras da língua inglesa. Dessa forma, “garfo” virou “garfy”. Isso mostra que as crianças usam a língua de maneira original e criativa, criando novas expressões, palavras ou gestos para que consigam construir sentidos. Isso já acontece em outros contextos e situações diversas como forma de expressão artística e musical⁶¹.

O mesmo ocorreu em outra aula, na qual uma criança – Elsa⁶² – narrou que havia se machucado: “*teacher, eu estava andando de bike na casa do daddy e eu caí. Look my ‘perny’*”

⁵⁴ Restaurante.

⁵⁵ Pratos, garfos, facas, colheres, copos e guardanapos.

⁵⁶ Batata quente.

⁵⁷ O que é isso?

⁵⁸ Em inglês?

⁵⁹ Utilizo “[sic]” não como um indicador de erro, uma vez que, no ensino e aprendizagem de línguas, não há propriamente erros, mas sim tentativas de utilização das línguas. Desse modo, uso “[sic]” somente para explicitar para os leitores como as crianças utilizaram as palavras e quais foram criadas por elas. Sendo assim, nesta dissertação, essa expressão marca a língua acontecendo.

⁶⁰ É um garfo. Repitam comigo.

⁶¹ Um exemplo bastante conhecido na música popular brasileira foi o sucesso “Rebolation” (2009), da banda Parangolé.

⁶² Elsa nasceu e morou em um país anglófono por algum tempo. Quando voltou ao Brasil com sua família, seu pai e sua mãe a estimulavam a falar, a assistir a desenhos e a conversar com eles em inglês. Ela foi matriculada em uma escola bilíngue, pois, para a família, era de suma importância dominar o idioma. Elsa tentava usar inglês nas aulas, mas, como não conhecia todas as palavras, criava algumas misturando as duas línguas na tentativa de falar somente em inglês com a professora.

[sic]”. O exemplo mostra que a criança utilizou as duas línguas para contar o ocorrido, enquanto apontava para o machucado em seu joelho. A criança não só usou as palavras em inglês que faziam parte do seu vocabulário (*bike, daddy e look my*⁶³), mas também mostrou criatividade linguística ao dizer “*perny*”. De forma semelhante à criança do primeiro relato, ela mobilizou conhecimentos das duas línguas que fazem parte do seu repertório, acrescentando com naturalidade o sufixo inglês “-y” ao radical português “pern”.

Anteriormente às aulas remotas, Elsa solicitava que os(as) colegas falassem em inglês quando narravam situações em português, dizendo-lhes: “*in English*⁶⁴”. Dessa forma, nessa turma, todas as crianças se esforçavam para utilizar o idioma. Em uma das aulas remotas sobre o tema *house and furniture*⁶⁵, também anotada em meu diário de campo, fizemos uma atividade que consistia em colorir móveis, como *piano, bed, closet, curtains*⁶⁶ etc. Após colorirem e recortarem os móveis, as crianças começaram a trabalhar em grupos⁶⁷, virando as cartas para baixo e solicitando que os(as) colegas achassem a carta proferida. Durante essa atividade, Elsa disse: “*I want the piano*⁶⁸”. Uma colega encontrou a carta e, em seguida, falou: “*It’s a sleep* [sic]⁶⁹”. Ela queria que Elsa encontrasse a carta “*bed*⁷⁰”, mas, como ainda não havia aprendido o vocábulo, a criança o substituiu por uma palavra da língua inglesa que já conhecia (*sleep*⁷¹), relacionada ao objeto. Elsa achou a carta e continuou o jogo, não percebendo ou se importando com a troca feita pela colega.

Em uma aula lecionada no ano de 2020 para outra turma, identifiquei mais uma situação de criatividade nas práticas translíngues. Nessa aula, eu estava fazendo um jogo para praticar o vocabulário da unidade *house and furniture*⁷². O jogo, chamado *Little by little*⁷³, consistia em cobrir a *flashcard* relacionada ao vocabulário, revelando-a lentamente e aos poucos, enquanto as crianças tentavam adivinhar a palavra. No caso do trecho a seguir, a palavra era *broom*⁷⁴.

Criança 1: *It’s a broom*⁷⁵.

⁶³ Bicicleta, papai e olha minha.

⁶⁴ Em inglês.

⁶⁵ Casa e mobília.

⁶⁶ Piano, cama, armário, cortinas.

⁶⁷ Na modalidade remota, eu desligava os microfones de todos(as) os(as) alunos(as), deixava um vídeo musical tocando e revezava duplas de estudantes por vez.

⁶⁸ Eu quero o piano.

⁶⁹ É um dormir.

⁷⁰ Cama.

⁷¹ Dormir.

⁷² Casa e mobília.

⁷³ Pouco a pouco.

⁷⁴ Vassoura.

⁷⁵ É uma vassoura.

Criança 2: Peacher⁷⁶ [sic], eu quero a chable [sic].
 Teacher: Chable? [Eu não compreendi o que ele estava dizendo].
 Criança 2: É a carta.
 Teacher: Is it the flashcard?⁷⁷ [Imaginei que ele estava falando sobre a mesa e mostrei-lhe a respectiva carta].
 Criança 2: No, peacher! [Ele sacudiu a cabeça].
 Teacher: Is it the flashcard? [Mostrando a carta da cadeira].
 Criança 2: No, peacher [sic]!
 Teacher: Is this the flashcard you want?⁷⁸ [Mostrei a carta da sala de jantar com uma mesa e cadeiras].
 Criança 2: Yes, it's a chable⁷⁹ [sic].
 Teacher: This is a dining room. Great choice. Repeat: it's a dining room⁸⁰.
 Criança 2: It's a dining room.

A partir desse dia, a criança passou a dizer que queria a carta da *dining room*⁸¹. Antes, porém, como ainda não sabia como dizer “sala de jantar”, ela juntou as duas palavras que conhecia – *chair*⁸² e *table*⁸³ –, criando, assim, a palavra “*chable*”.

Há, ainda, outro exemplo de criatividade de práticas translíngues que aconteceu em uma de minhas aulas remotas comentadas em meu diário de campo. Nas aulas presenciais na educação infantil, eu introduzia o *Circle time* com músicas. Ao ouvirem a música da roda, as crianças já se aproximavam de mim e sentavam-se em círculo no chão. Na aulas remotas, eu apresentava um *slide* com uma imagem que demonstrava o *Bye bye time*. Um dia, bem próximo ao final da aula, solicitei às crianças do 1º período que cantassem nossa música de despedida. Foi nesse momento em que uma criança me disse: “*Bye bye! See you tomorrow* [sic]”. Deduzi que ela queria dizer “te vejo amanhã de manhã” e juntou as palavras inglesas *tomorrow*⁸⁴ e *morning*⁸⁵ para fazê-lo criativamente.

A professora de inglês entrevistada para esta pesquisa, também relatou uma vivência parecida com as minhas, como apresentado no seguinte trecho da entrevista:

Professora entrevistada: ... Ahnn hoje, hoje aconteceu isso... Ai meu Deus! ... Ahnn, eu perguntei “How is vaca in English?”⁸⁶ e o menino falou “vacow” [risos]. Falou alguma coisa assim... Eu... “hummmm, okay, but let's try again!”⁸⁷ ... [risos].

⁷⁶ Essa criança em específico tinha 4 anos de idade na época das anotações do diário de campo e das transcrições das aulas. Ela não conseguia pronunciar a letra T em língua inglesa ou em língua portuguesa. Desse modo, em vez de usar a palavra “*teacher*”, ela sempre me chamava de “*peacher*”.

⁷⁷ Esta é a carta?

⁷⁸ Esta é a carta que você deseja?

⁷⁹ Sim! É uma *chable* [sic].

⁸⁰ Esta é a sala de jantar. Ótima escolha. Repita: é a sala de jantar.

⁸¹ Sala de jantar.

⁸² Cadeira.

⁸³ Mesa.

⁸⁴ Amanhã.

⁸⁵ Manhã.

⁸⁶ Como é “vaca” em inglês?

⁸⁷ Tudo bem, vamos tentar novamente.

Esse relato traz uma experiência de produção de sentidos semelhante às que narrei nos relatos anteriores sobre “*perny*”, “*chable*” e “*garfy*”. Para responder a pergunta da professora, a criança falou “*vacow*”, juntando as palavras “*vaca*” e “*cow*”⁸⁸. Nesse caso, a criança já conhecia a palavra “*cow*”, mas criou uma nova palavra para designar “*vaca*”.

Por muito tempo, linguistas tentaram chegar à descrição de uma versão padronizada da língua, descrevendo fenômenos linguísticos regulares e aparentemente estáveis de sua gramática e dedicando menos atenção às mudanças promovidas pela criatividade dos usuários. A esse respeito, García e Li Wei (2014, p. 32) constataam que “a criatividade linguística precisa ser reinterpretada como a capacidade do(a) usuário(a) da língua de brincar com vários recursos linguísticos, bem como as várias ressonâncias espaciais e temporais dessas características”⁸⁹. Ao pontuarem as “ressonâncias espaciais e temporais” características dessa criatividade, os autores observam que as práticas translíngues não são iguais para todos(as) os(as) indivíduos(as). Desse modo, algumas crianças fazem a mistura do inglês com o português, como no caso de “*perny*” e “*garfy*”, ou substituem palavras da língua inglesa por outras do mesmo campo semântico, como aconteceu no uso de “*sleep*” como referência a “*cama*”. Elas também juntam duas palavras da língua inglesa, como “*chable*” e “*tomorning*”, ou, ainda, juntam palavras das duas línguas, como “*vacow*”. Esses são bons exemplos do que Canagarajah (2013) chama de hibridismo das práticas translíngues.

Os exemplos apresentados demonstram a validade da afirmação de García e Li Wei (2014, p. 32), citada no parágrafo anterior, de que “a criatividade linguística precisa ser reinterpretada como a capacidade do(a) usuário(a) da língua de brincar com vários recursos linguísticos”, pois, ao aprenderem a língua inglesa, as crianças estão o tempo todo criando novas palavras ou novos usos para os vocábulos com o intuito de se comunicarem. Por isso, García e Li Wei (2014) reforçam que o translanguagem tem o potencial de transformar o modo como as pessoas aprendem e usam as línguas, não se limitando apenas a imitar ou adotar a linguagem de outra pessoa, mas também alterando-a e, assim, influenciando o ambiente em que a língua é utilizada. Isso demonstra o poder transformador dessa abordagem linguística.

Outro trecho que ilustra a criatividade de falantes ao utilizarem a língua foi retirado da Aula 01. Nesse momento da aula, as crianças estavam jogando um jogo da memória. Como elas

⁸⁸ Vaca.

⁸⁹ No original: “Linguistic creativity therefore needs to be reinterpreted as the language user’s ability to play with various linguistic features as well as the various spatial and temporal resonances of these features”.

tinham de escolher as cartas e era eu quem as virava no meu computador, utilizamos números para identificá-las:

Elsa: Eu vou acertar também!
 Teacher: Your turn, Elsa⁹⁰.
 Elsa: Two and one [sic]⁹¹.
 Teacher: Two? And one? [Rug]. It's the rug⁹².
 Elsa: Não, teacher, eu quis dizer o doze! One and two [sic].
 Teacher: Twelve?⁹³ Okay!
 Elsa: Mas não, não, não, não, não! Eu quero esse! E também o... Como é que fala? O... o... Depois do um, dois, três, quatro, cinco, seis, sete, oito. Eu quero o... mais pra baixo.
 Teacher: Here?⁹⁴
 Elsa: Não, não! É pro lado.
 Teacher: Here?
 Elsa: É! [Rug].

No trecho anterior, a criança não conhecia a palavra “*twelve*”. Entretanto, isso não a impediu de se arriscar a falar inglês usando os números que conhecia: “*one*” e “*two*” (1+2 = 12). Esse excerto mostra que a língua é um instrumento utilizado para construir sentidos que nem sempre são gramaticalmente aceitos, mas bem-sucedidos em comunicar as intenções do(a) falante de maneira compreensível. Portanto, as palavras e a gramática não são os recursos mais importantes na construção de sentidos, mas sim o uso de diferentes recursos semióticos. Em outras palavras, adaptando-se ao contexto e aos(as) sujeitos(as), a linguagem é uma forma de dar sentido ao mundo e às nossas experiências por meio da comunicação.

Canagarajah (2013, p. 14) constata que, “usando nossas habilidades receptivas, podemos entender a linguagem do(a) interlocutor(a), do mesmo modo em que os(as) interlocutores(as) usam essa habilidade para compreender nossa própria linguagem. E a conversação prossegue⁹⁵”. A conversação prosseguiu, e Elsa conseguiu atingir seu objetivo, acertando os pares.

Outra situação, também na Aula 01, mostra que eu utilizo a mesma estratégia das crianças para auxiliá-las na compreensão das mensagens:

Elsa: Teacher, what page?⁹⁶

⁹⁰ Sua vez, Elsa.

⁹¹ Dois e um.

⁹² Dois? E um? [Tapete]. É o tapete.

⁹³ Doze?

⁹⁴ Aqui?

⁹⁵ No original: “Using our receptive skills we can understand the interlocutor’s language, in the same way that the interlocutor uses his/her competence to understand our own language. And the conversation proceeds”.

⁹⁶ Professora, em qual página?

Teacher: It's page forty-five. Four and Five [sic]... Four and Five [sic]. This is the one⁹⁷ [mostrando um *slide* da página. No *slide*, há um quarto e um banheiro todo branco]. Nós vamos colorir só esses objetos aqui [mostrei com o cursor]. The soap, the toothbrush, the toothpaste, the window, and the clock⁹⁸.

Vale salientar que, como evidenciado anteriormente, esse grupo era composto por crianças de 1º período, entre 4 e 5 anos de idade, que ainda estavam no processo de aquisição da escrita e de aprendizagem dos números. Desse modo, usei a estratégia de Elsa para facilitar a compreensão do número “*forty-five*”⁹⁹, utilizando os números “*four*”¹⁰⁰ e “*five*”¹⁰¹.

Com os exemplos citados, fica claro que as crianças se engajam naturalmente em práticas translingues, usando as línguas criativamente. García e Li Wei (2014, p. 67) constataam que “a criatividade é a capacidade de escolher entre seguir e desrespeitar as regras e normas de comportamento, incluindo o uso da linguagem”¹⁰². Saliento que a criatividade é uma característica do translingualismo que permite aos(as) estudantes usarem todos os recursos semióticos à sua disposição, sendo-lhes possível modificar ou criar expressões e novos sentidos para palavras, usar gestos e expressões corporais, auxiliando na produção e na compreensão de sentidos. Diante disso, García e Li Wei (2014, p. 67-68) pontuam que

O translingualismo nas escolas não apenas cria a possibilidade de que os(as) alunos(as) bilíngues possam usar todo o seu repertório linguístico e semiótico para fazer sentido, mas também que professores(as) o “aceitem” como uma prática pedagógica legítima. Mais do que ser uma prática de andaime para acessar conteúdos ou a linguagem, o translingualismo é transformador para a criança, para o(a) professor(a), para a própria educação e, principalmente, para a educação bilíngue¹⁰³.

De acordo com García e Li Wei (2014), o translingualismo não se limita a facilitar o acesso aos conteúdos e aos idiomas. Ele pode transformar a educação nas escolas ao permitir que os(as) alunos(as) usem todos os recursos à sua disposição para comunicarem-se de forma criativa. Além disso, o translingualismo destaca a importância da mudança de atitude por parte dos(as) professores(as).

Já trabalhei em escolas bilíngues que proibiam o uso da língua materna. Uma das escolas bilíngues imersivas em que lecionei, na qual era proibido falar uma palavra sequer em

⁹⁷ É a página quarenta e cinco. Quatro e cinco... Quatro e cinco. Esta é a página.

⁹⁸ O sabão, a escova de dente, a pasta de dente, a janela e o relógio.

⁹⁹ Quarenta e cinco.

¹⁰⁰ Quatro.

¹⁰¹ Cinco.

¹⁰² No original: “Creativity is the ability to choose between following and flouting the rules and norms of behavior, including the use of language”.

¹⁰³ No original: “Translanguaging in schools not only creates the possibility that bilingual students could use their full linguistic and semiotic repertoire to make meaning, but also that teachers would ‘take it up’ as a legitimate pedagogical practice. Rather than just being a scaffolding practice to access content or language, translanguaging is transformative for the child, for the teacher and for education itself, and particularly for bilingual education”.

português, preferia contratar professores(as) regentes nativos(as) ou fluentes em língua inglesa, mesmo que não licenciados(as), pois, assim, os(as) estudantes seriam forçados(as) a falar apenas em inglês. Nessa escola, o sofrimento inicial das crianças era visível. Elas choravam muito durante a adaptação escolar e, mesmo depois de adaptadas aos(as) professores(as), o silêncio reinava. Embora elas conversassem com os(as) colegas em português, o silêncio prevalecia durante as aulas de inglês. Além disso, no ensino fundamental, muitos(as) estudantes apresentavam dificuldades de leitura, de escrita, assim como em matemática. Entretanto, sem assumir suas responsabilidades na situação, a escola tentava culpar as crianças, encaminhando-as para neuropediatras que diagnosticariam “seus problemas”.

A meu ver, a escola em questão enfrentava diversos problemas. Em primeiro lugar, a proibição do uso da língua portuguesa limitava a aprendizagem de inglês pelos(as) alunos(as). Além disso, a contratação de professores(as) não graduados(as) em Letras-Inglês, ou sem qualquer licenciatura, também era um problema. Outro fator era a falta de programas de formação continuada para que os(as) professores(as) pudessem lidar com salas de aulas bilíngues.

Uma das professoras dessa escola era bastante rígida e utilizava punição e gritos para controlar a turma. Ela também interrompia as crianças quando, misturando as línguas que conheciam, compartilhavam suas vivências e exigia que falassem apenas em inglês, mesmo que não conseguissem se expressar adequadamente. Isso gerava um ambiente de medo e insegurança, deixando as crianças com muitas dúvidas e pouco espaço para se expressarem. Segundo García e Li Wei (2014), as abordagens *English-only* bloqueiam a interatividade entre professores(as) e estudantes, levando a um foco excessivo em exercícios de cópia e memorização, além de criar um ambiente de silêncio e rigidez. Nas palavras dos autores, “silêncio, memorização e rotinas de linguagem rígidas caracterizam essas salas de aula¹⁰⁴” (GARCÍA; LI WEI, 2014, p. 56).

Por outro lado, eu, enquanto professora de uma escola bilíngue, tento permitir que, em minhas aulas, os(as) estudantes falem a língua que desejarem. Como resultado, as crianças participam ativamente, sem medo, falando muitas palavras no idioma, compartilhando músicas que aprendem em inglês, sentindo-se à vontade para engajarem-se em práticas translíngues.

Uma educação translíngue é respeitosa, pois permite que os(as) estudantes usem sua criatividade, que, como apontado por Chomsky (1966 *apud* GARCÍA; LI WEI, 2014, p. 42), é uma capacidade natural humana, um “impulso de base biológica que faz com que seres

¹⁰⁴ No original: “Silence, memorization and rigid language routines characterize these classrooms”.

humanos se unam, conectem-se e afilem-se a outros¹⁰⁵”. Segundo García e Li Wei (2014, p. 42), esse instinto faz com que as crianças busquem a interação verbal com os(as) adultos(as) que as cercam, tornando-se falantes competentes de uma língua, entendida pelos autores como “um artefato cultural adquirido universalmente por todas as crianças típicas¹⁰⁶”.

De acordo com Canagarajah (2013), as práticas linguísticas são, necessariamente, *translanguísticas* e permitem mais naturalidade ou espontaneidade na aprendizagem da língua adicional, em que diferentes formas de expressão podem ser legitimadas.

4.2 Práticas translíngues e o *codeswitching*

O subcapítulo anterior abordou a criatividade linguística no ensino e aprendizado de línguas. Outro aspecto perceptível nos dados coletados para esta pesquisa é a prática de *codeswitching*, que é a alternância entre códigos linguísticos ou línguas. Para García e Li Wei (2014, p. 57), trata-se do fato de que “professores(as) e alunos(as) movem-se naturalmente entre ‘linguagens’ para ensinar e aprender¹⁰⁷”. Ou seja, eles(as) utilizam espontaneamente as línguas que fazem parte de seus repertórios para comunicarem-se.

Como professora de inglês de escolas bilíngues, afirmo que não é possível utilizar apenas a língua adicional o tempo todo, pois, em alguns momentos, como quando a criança está chorando e não consegue se acalmar sozinha ou quando há situações de risco, como crianças subindo em móveis etc., faz-se necessário usar a língua materna.

O período pandêmico foi um momento que me fez refletir sobre o uso exclusivo da língua adicional na sala de aula. Antes das aulas remotas, eu estava acostumada a falar em inglês durante quase todo o tempo nas minhas aulas, visto que, se uma coordenadora visse-nos falando português, seríamos repreendidos(as). Desse modo, habituei-me a falar apenas em inglês. Entretanto, isso era impossível nas aulas remotas. No início, até tentamos o *English-only*, mas o fracasso foi imenso. As crianças não conseguiam prestar atenção, choravam e não queriam participar das aulas de forma alguma. Em vista disso, aumentamos o uso da língua portuguesa nas aulas *on-line*, alternando a utilização das línguas e até misturando-as em nossas frases. Ou seja, a prática de *codeswitching* aumentou significativamente durante o período remoto, principalmente de minha parte.

¹⁰⁵ No original: “Biologically based drive for human beings to attach, bond and affiliate with others”.

¹⁰⁶ No original: “But is rather a cultural artifact universally acquired by all typical children”.

¹⁰⁷ No original: “Teachers and students move between ‘languages’ naturally to teach and learn”.

Iniciei minha aprendizagem de inglês aos 9 anos de idade em uma escola de idiomas que considero bastante tradicional, cujas aulas eram repletas de resoluções de exercícios e repetições. Nessa escola, era proibido usar qualquer palavra em português. Minha *teacher*¹⁰⁸, que era falante nativa, colocava uma fita crepe na porta da sala; ao passar pela fita, tínhamos de “ligar o *English-only*” e esquecer que éramos brasileiros(as) ou que falávamos português. A proibição do uso de línguas maternas durante as aulas em que o inglês é a língua de instrução é uma prática comum não apenas em escolas de idiomas, mas também em escolas bilíngues.

Phillipson (1992) afirma que monolinguismo é utilizado como estratégia dos(as) colonizadores(as) para exterminar as línguas maternas dos(as) colonizados(as), impondo-lhes o uso insistente do inglês. Por exemplo, no Brasil, os jesuítas suprimiram o uso das línguas indígenas e forçaram a utilização da língua portuguesa. Isso, segundo Grigoletto (2003), criou uma exaltação do conhecimento europeu na mente coletiva brasileira. Como resultado, ao aprender a língua inglesa, muitos(as) brasileiros(as) desejam preencher a falta da figura do(a) colonizador(a) por meio da aprendizagem de uma língua hegemônica de forma perfeita, almejando falar como uma pessoa nativa e buscando eliminar todos os traços brasileiros no uso da língua inglesa.

Essa ideologia monolíngue permeia o ensino de inglês na escola bilíngue de educação infantil em que trabalhei, na qual se busca reduzir o uso da língua materna nas aulas de língua inglesa e diminuir as características brasileiras ao falar o idioma. O ensino remoto, todavia, forçou algumas modificações. Por exemplo, nas aulas presenciais, a língua inglesa era usada pelos(as) professores(as) durante praticamente toda a aula, mas o uso do português foi permitido nas aulas remotas. Isso mostrou que as políticas *English-only* não se sustentam na prática. Percebi que, mesmo não utilizando exclusivamente o inglês durante todo o tempo de aula, as crianças desenvolveram a língua inglesa. Por isso, passei a questionar o não uso e a proibição do português nas aulas de inglês.

Apesar da existência de estudos sobre a importância do *input* na língua-alvo durante o processo de ensino, a língua materna pode se fazer necessária em diversos momentos, uma vez que facilita a aprendizagem da língua adicional. Na modalidade remota, meus(minhas) alunos(as) também tentavam falar inglês, mesmo não recebendo 100% de *input* nesse idioma. Ou seja, a exposição à língua adicional por todo o tempo não garante seu aprendizado e uso.

Por exemplo, no início de uma aula remota comentada em meu diário de campo, uma criança começou a narrar uma viagem que fizera no final de semana: “*Teacher, eu fui na*

¹⁰⁸ Professora.

house¹⁰⁹ da granny¹¹⁰ e ela fez um cake super delicious¹¹¹! Era de chocolate. Eu amei o cake¹¹²!”. Percebe-se que a criança utilizou palavras das duas línguas que fazem parte de seu repertório para narrar uma situação vivenciada por ela. Em vez de interrompê-la e solicitar que falasse apenas em inglês, permiti que ela utilizasse as duas línguas. Isso ocasionou muitas situações de *codeswitching* nas minhas aulas remotas. As crianças misturavam as duas línguas, criando frases híbridas¹¹³, tal qual o excerto citado, ou começavam a falar em português e alternavam para o inglês ou vice-versa.

Como citado anteriormente nesta dissertação, na escola bilíngue imersiva na qual lecionei, a professora de inglês não permitia que as crianças misturassem as línguas ou falassem português. Essas crianças tinham medo de fazer perguntas e de errar, o que pode ter influenciado negativamente sua aprendizagem. No ano seguinte, outra professora assumiu a turma, e essa docente abria espaço para tentativas e erros. Em vista disso, as crianças começaram a falar mais inglês, o que pode ter contribuído positivamente para a aprendizagem do idioma. Elas montavam frases híbridas, alternando idiomas, misturando as duas línguas, mas, em pouco tempo, passaram a falar fluentemente na língua adicional. A partir dessa experiência, passei a compreender o translingualismo como uma abordagem positiva no processo de ensino e aprendizagem de línguas e as proibições como um fator que influencia negativamente esse processo.

Um exemplo de *codeswitching* nas práticas translíngues das crianças foi identificado na Aula 01, como é possível observar no excerto a seguir:

Teacher: How are you today, Moana?¹¹⁴
 Moana: Eu estou happy¹¹⁵ e brilhante! Full of glitter [sic]¹¹⁶.
 Teacher: Are you happy and wonderful? So say it, Moana: I'm wonderful!¹¹⁷
 Moana: I'm wonderful!
 Teacher: Very nice, dear! And you, Elsa, how are you today?¹¹⁸
 Elsa: Excire [sic] e wonderful!
 Teacher: You are excited? Great! And wonderful!¹¹⁹
 Moana: Wonderful! Igual eu!

¹⁰⁹ Casa.

¹¹⁰ Vovó.

¹¹¹ Bolo muito delicioso.

¹¹² Bolo.

¹¹³ Na minha compreensão, o hibridismo linguístico citado por Canagarajah (2013) é um sinônimo de translingualismo. Assim, frases híbridas são frases que, por meio de práticas de *codeswitching*, como no excerto apresentado, misturam duas ou mais línguas em sua composição.

¹¹⁴ Como você está, Moana?

¹¹⁵ Feliz.

¹¹⁶ Cheia de *glitter*.

¹¹⁷ Você está feliz e maravilhosa? Então diga, Moana: eu estou maravilhosa!

¹¹⁸ Muito bem, querida! E você, Elsa, como está hoje?

¹¹⁹ Você está animada? Ótimo! E maravilhosa!

Esse fragmento de uma aula durante a pandemia mostra que as crianças recorrem ao *codeswitching* para produzir sentidos e se comunicar utilizando as duas línguas. Ao ser questionada como estava, Moana disse: “*Eu estou happy e brilhante! Full of glitter*”, usando palavras nas duas línguas que conhece para se comunicar. Momentos depois, ela interage na conversa dizendo: “*Wonderful! Igual eu!*”.

Em relação à utilização ou não da língua materna durante as aulas, a professora entrevistada diz o seguinte:

Eu: Você utiliza a língua portuguesa nas suas aulas de inglês, ou apenas a língua inglesa?

Professora entrevistada: Eu uso, mas raros momentos. Quando assim ... Não ... Não tá dando pra explicar em inglês, aí eu passo pro português. Mas eu nunca traduzo nada. Sei lá, se eu for falar “today it is a very nice day¹²⁰”, eu não vou traduzir literalmente, sabe “Hoje é um dia bom”. Sabe! Eu não gosto de traduzir literalmente porque perde a essência. Mas eu uso o português sim!

Eu: Qual é o papel da língua portuguesa nas suas aulas de inglês?

Professora entrevistada: Eu ia usar uma palavra muito ruim... Acho que não vou usar! ... Mas acho que é um apoio [risos] ... que não deve ser usado sempre, mas acho que é apoio? Eu acho que é um apoio! [risos].

Eu: Muleta?

Professora entrevistada: [risos] Pois é! Ela é muito ruim! [risos].

A professora informa que utiliza a língua portuguesa nas aulas de inglês em “*raros momentos*”, quando “*não tá dando pra explicar em inglês*”. Embora a escola bilíngue na qual a pesquisa foi realizada siga uma orientação monolíngue, com pouco espaço para o uso da língua materna, o depoimento da professora revela que, em alguns momentos, há a impossibilidade de fazer explicações em inglês e a necessidade do uso do português. Ou seja, apesar da diretriz monolíngue da escola, utilizamos português.

Além disso, a professora demonstra uma recusa em usar a palavra “muleta” para se referir à língua portuguesa, como se por influência da política monolíngue da escola e talvez até em concordância com essa política. Ademais, a afirmação de que uma “essência” se perde no ato da tradução pode manifestar uma concepção de autonomia ou separabilidade entre línguas, como se pudessem ocupar diferentes “caixinhas” no cérebro de falantes bilíngues. Entretanto, conforme García e Li Wei (2014), as línguas estão juntas, completando-se e complementando-se, não havendo no cérebro um local separado para cada língua dotada de uma suposta “essência”.

A recusa em utilizar a palavra “muleta” também revela uma culpa. Sobre esse tópico, Rabbidge (2019) relata a questão da culpa que muitos(as) professores(as) de inglês sentem ao

¹²⁰ Hoje é um dia belo.

lecionar o idioma obrigando seus(suas) alunos(as) a se comunicarem exclusivamente na língua adicional e proibindo o uso da língua materna. O autor argumenta que muitos(as) desses(as) professores(as), inclusive ele mesmo, fazem isso por motivos financeiros. Ele ressalta que proibir o uso da língua materna dos(as) alunos(as) é o mesmo que banir suas identidades da sala de aula e que as ideologias monolíngues estão intrinsecamente associadas ao neoliberalismo e aos países de língua inglesa que almejam dominar até as formas de lecionar as línguas, desvalorizando falantes não nativos(as), que supostamente apresentam uma “comunicação deficiente¹²¹” e que devem se esforçar para tornarem-se “falantes nativos(as) ideais¹²²” (RABBIDGE, 2019, p. 20).

Como já abordado no capítulo de referencial teórico, e com base em Phillipson (1992) e Rabbidge (2019), é possível afirmar que o uso exclusivo de uma língua (o monolinguismo) pode estar associado a ideologias imperialistas e neoliberais. Ambas as concepções enfatizam a dominação e a expansão do poder econômico e político. No imperialismo, o monolinguismo é utilizado como forma de controle e subjugação dos povos colonizados, impondo uma língua dominante e limitando a expressão de outras línguas e culturas. Já no neoliberalismo, o monolinguismo está relacionado à globalização e ao mercado econômico, para os quais o inglês é considerado fundamental para o sucesso profissional, marginalizando outras línguas e culturas. Em ambos os casos, o monolinguismo é uma forma de poder e dominação, trazendo malefícios à diversidade linguística e cultural e perpetuando desigualdades sociais e econômicas.

O translingualismo, por outro lado, contrapõe-se a essas concepções ao enfatizar a relevância do uso de múltiplas linguagens, além de permitir e incentivar o uso dos diversos recursos semióticos à disposição dos(as) sujeitos(as) para a construção de identidades e para lidar com a diversidade cultural. Como discute Canagarajah (2013), ao contrário de uma abordagem monolingüística, o translingualismo reconhece a fluidez e a complexidade das práticas translíngues de indivíduos(as) e comunidades, promovendo a valorização e o reconhecimento da diversidade linguística e cultural como modos de resistência e capacitação contra as formas de poder e dominação associadas ao monolinguismo.

Sobre o processo de *codeswitching*, a professora entrevistada relata o seguinte:

Eu: Os seus alunos misturam as duas línguas para montar frases?
 Professora entrevistada: Siiimmm!
 Eu: O que você pensa sobre isso?

¹²¹ No original: “Deficient communicator”.

¹²² No original: “Idealized native speaker”.

Professora entrevistada: Normal! ... Eu não vejo problema... Assim, óbvio que tudo tem um limite, né? Não dá para eu falar ... Okay, você pode misturar sempre que você quiser ... mas ali no momento do aprendizado mesmo, acho tranquilo isto acontecer. Na verdade, eu acho melhor que isso aconteça do que não ter nenhum tipo de manifestação da ... da língua inglesa, né? Então tudo bem por mim!

A professora afirma ser “normal” os alunos recorrerem ao *codeswitching*. Além disso, ao comentar “*eu acho melhor que isso aconteça do que não ter nenhum tipo de manifestação da ... da língua inglesa, né?*”, ela reconhece a desvantagem do monolinguismo e das metodologias *English-only*, que proíbem o uso da língua materna e, assim, podem influenciar negativamente a aprendizagem do inglês.

Em minha pergunta, utilizo a expressão “montar frases”, o que revela uma concepção tradicional ou estruturalista de língua. Canagarajah (2013) e García e Li Wei (2014) criticam os termos “construir frases”, “montar frases”, “utilizar frases” etc., visto que estão imbuídos de concepções monolíngues e gramaticistas. A utilização dessa expressão por mim reflete a influência das perspectivas gramaticistas e estruturalistas ainda presentes na minha formação como professora pesquisadora. Apesar de reconhecer a importância do translingualismo e de fazer esforços diários para aplicá-lo em minhas aulas, sou afetada por concepções tradicionais de ensino e aprendizado de línguas que fazem parte de minhas experiências como aluna e também como professora em constante formação. Como evidenciado anteriormente, não são apenas os(as) alunos(as) que utilizam *codeswitching*. Essa estratégia também é utilizada por mim, como é possível observar no trecho a seguir retirado da Aula 01.

Teacher: Yeah! There's a teapot and a cup¹²³. A little cup¹²⁴ igual essa da música. So now we are going to play a very nice game! Okay? It's a memory game!¹²⁵ A teacher Brenda vai testar a memória de vocês. I'm going to start with Moana. The name of the game is “What's extra?”¹²⁶. Vocês vão ter que me falar qual é a carta extra. So, Elsa, repeat: it's a house¹²⁷.

Nessa aula, as crianças estavam participando de um jogo da memória com *flashcards* referentes ao vocabulário aprendido por elas, no qual falariam qual era a carta extra. Desse modo, elas deveriam fechar os olhos e depois apontar a carta que não estava na sequência. Em minhas aulas presenciais, eu geralmente não usava muito o *codeswitching*. Entretanto, nas aulas *on-line*, as crianças reclamavam o tempo todo de não estarem entendendo. Sendo assim,

¹²³ Sim! Há um bule e uma xícara.

¹²⁴ Uma xícara pequena.

¹²⁵ Então, agora vamos jogar um jogo muito legal! Tudo bem? É um jogo da memória!

¹²⁶ Eu vou começar com Moana. O nome do jogo é “Qual é a carta extra?”.

¹²⁷ Então, Elsa, repita: é uma casa.

comecei a utilizar essa estratégia principalmente nas minhas explicações, reduzindo, dessa forma, a ansiedade das crianças e o medo em utilizar a língua adicional e aumentando as chances de compreensão do que eu estava dizendo¹²⁸.

No trecho seguinte, também retirado da transcrição da Aula 01, percebe-se o *codeswitching* sendo utilizado por uma das crianças. Trata-se de uma explicação de uma atividade no livro a qual os(as) alunos(as) deveriam fazer, em que compartilhei uma tela com a foto da página do livro, posicionando o cursor do *mouse* sobre cada imagem para reforçar a explicação:

Teacher: It's page forty-five. Four and five [sic] ... Four and five [sic]. This is the one¹²⁹ [mostrando um *slide* da página. No *slide*, há um quarto e um banheiro todo branco]. Nós vamos colorir só esses objetos aqui [mostrei com o cursor]. The soap, the toothbrush, the toothpaste, the window, and the clock¹³⁰.

Moana: Achei a página. O que é para fazer?

Elsa: Tem que colorir esses objetos aí de cima, o sabão, soap, a toothbrush, curtain e o relógio.

Apesar da utilização de recursos visuais (compartilhamento da tela, uso do cursor) e da língua materna (“*Nós vamos colorir só esses objetos aqui*”), Moana não compreendeu a mensagem. Por isso, Elsa recorre ao *codeswitching* para esclarecer o que eu havia explicado. De forma semelhante, o *codeswitching* também está presente no seguinte trecho da Aula 02. Nesse momento da aula, estávamos fazendo uma atividade artística em que as crianças tinham de recortar cinco círculos, decorá-los e depois colar parcialmente um círculo sobre o outro, formando uma lagarta:

Teacher: So guys¹³¹, pega um caderno e um copo. A glass and a paper. It can be a notebook paper too ... Get a piece of paper and a glass¹³² [Eu mostrei uma folha e um copo na câmera para as crianças].

Spider-Man: Teacher, eu só tô vendo eu. Ninguém, só eu.

Teacher: Spider-Man, pega o seu mouse e coloca a setinha no sininho. Você aperta nele que vai voltar a ver todo mundo.

Spider-Man: Eu não tô achando ... Achei ... Agora tô vendo todo mundo.

Teacher: You are great, dear!¹³³

Moana: E o que tem que fazer, teacher? Não entendi!

Teacher: You are going to get a pencil and make a circle with the glass ... You are going to make five circles¹³⁴ [Eu mostrei na câmera como era para fazer].

¹²⁸ No excerto acima, é perceptível o *codeswitching*, como no trecho “*A little cup igual esse da música*”. Alternando entre as duas línguas, oferecendo *input* na língua-alvo e complementando com a língua que as crianças já conhecem. Ademais, algumas vezes, quem realizava o *codeswitching* eram as próprias crianças.

¹²⁹ É a página quarenta e cinco. Quatro e cinco... Quatro e cinco. Esta é a página.

¹³⁰ O sabonete, a escova de dente, a pasta de dente, a janela e o relógio.

¹³¹ Então, pessoal.

¹³² Um copo e um papel. Pode ser também um papel de caderno... Peguem um pedaço de papel e um copo.

¹³³ Você é ótimo, querido!

¹³⁴ Você vai pegar um lápis e fazer um círculo com o copo... Você vai fazer cinco círculos.

Merida: Não estou entendendo.

Teacher: Pega um lápis e faz círculos. Você vai passar o lápis em volta do copo. Assim ó ... [Mostrando na câmera].

Moana: Assim eu consigo fazer.

Esse trecho demonstra o uso e a utilidade do *codeswitching*, uma vez que a utilização da língua portuguesa auxiliou Merida a compreender a mensagem. Em outro momento da mesma aula, logo após esse diálogo, o aluno Hulk também recorreu ao *codeswitching* (“*A outra caterpillar*”) e, embora tenha compreendido minhas instruções em inglês, preferiu responder em português:

Hulk: Cortei. E agora, teacher?

Teacher: Now, color your circles¹³⁵.

Hulk: De qual cor?

Teacher: You can choose the colors¹³⁶.

Hulk: Pode usar mais de uma cor?

Teacher: Yes! If you want, you can color a rainbow. A rainbow caterpillar.¹³⁷

Elsa: Olha os circles¹³⁸. A mamãe cortou para mim. Tem que colorir né?

Teacher: Yes! And you can choose the colors! Look at my caterpillar.¹³⁹

Hulk: Teacher, compartilha a outra tela da caterpillar¹⁴⁰. Quero imitar ela.

Teacher: This one?¹⁴¹

Hulk: No! A outra caterpillar.

Teacher: This one?

Hulk: É! Vou fazer ela.

Em outro momento da mesma aula, utilizo o *codeswitching* como estratégia para reforçar a compreensão das instruções dadas em inglês, do mesmo modo que o faço em aulas presenciais. Nesse caso, pedi a Elsa – a aluna com maior domínio da língua inglesa – que explicasse para a turma o que compreendeu:

Teacher: Guys, it's a homework¹⁴². Não é para fazer agora. You have to connect the animals to the colors. Repeat, guys: it's red¹⁴³ [as crianças repetiram em coro]. It's blue¹⁴⁴ [as crianças repetiram em coro]. It's yellow¹⁴⁵ [as crianças repetiram em coro].

Did you understand, Elsa?¹⁴⁶

Elsa: É para ligar os animais nas cores, teacher.

¹³⁵ Agora, colora seus círculos.

¹³⁶ Você pode escolher as cores.

¹³⁷ Sim! Se você quiser, você pode colorir um arco-íris. Uma lagarta arco-íris.

¹³⁸ Círculos.

¹³⁹ Sim! E você pode escolher as cores! Olhe a minha lagarta.

¹⁴⁰ Lagarta.

¹⁴¹ Este aqui?

¹⁴² Pessoal, é uma tarefa de casa.

¹⁴³ Vocês têm que conectar os animais às cores. Repitam, pessoal: é o vermelho.

¹⁴⁴ É o azul.

¹⁴⁵ É o amarelo.

¹⁴⁶ Você entendeu, Elsa?

Teacher: Great job! Did everybody understand it?¹⁴⁷ [as crianças responderam; algumas disseram “yes”, outras, “sim”] ... Now, clean up your books. Let’s play a game. When the song says “dance”, we are going to dance. When the song says “freeze”, we need to freeze like this¹⁴⁸ [eu fingi estar congelada] ... Okay?
Merida: É o jogo de estátua.

Ao afirmar “*é o jogo de estátua*”, Merida mostra compreensão de minhas instruções. Mesmo antes das aulas remotas, o uso do português por parte dos(as) alunos(as) não era repreendido na escola bilíngue em que a pesquisa foi realizada, só por parte dos(as) professores(as). Por isso, quando eu percebia que a mensagem em inglês não era compreendida, pedia aos(as) estudantes que a parafrasassem em português. Assim, eu não seria advertida por usar português nas aulas.

Para García e Li Wei (2014, p. 60), “apesar da política de separação de idiomas nas salas de aula bilíngues, os(as) colegas repetem, parafraseiam, traduzem, ecoam, esclarecem, apoiam-se, trocam de código e comunicam-se não verbalmente entre si¹⁴⁹”. Os autores ainda usam o termo “violar”, dizendo que “os(as) estudantes violam a separação linguística estrita da estrutura para a apropriação do conhecimento¹⁵⁰” (GARCÍA; LI WEI, 2014, p. 60). Ou seja, apesar da regra do *English-only* na escola, em geral, os(as) falantes a violam e usam diversos recursos verbais e não verbais para se comunicarem. Portanto, nessa escola, tanto eu como a professora entrevistada utilizamos diversos recursos semióticos na comunicação, inclusive o *codeswitching*, para esclarecer as eventuais dúvidas que surgiam ou poderiam surgir em sala de aula. O translingualismo é, pois, uma realidade nas aulas de escolas bilíngues, e o *codeswitching* é utilizado pelos(as) indivíduos(as) inseridos(as) nesses contextos.

4.3 Práticas translíngues e a multimodalidade

No subcapítulo anterior, abordei o *codeswitching*, uma das características do translingualismo. Passo agora à discussão sobre outro atributo das práticas translíngues: a multimodalidade. Canagarajah (2013) e García e Li Wei (2014) concebem-na como um repertório de recursos semióticos que compõem a linguagem. Em outras palavras, a

¹⁴⁷ Ótimo trabalho! Todo mundo entendeu?

¹⁴⁸ Agora, guardem seus livros. Vamos brincar de um jogo. Quando a música disser “dançar”, nós vamos dançar. Quando a música disser “congelar”, precisamos congelar assim.

¹⁴⁹ No original: “Despite the language separation policy of the two-way dual language bilingual classroom, peers repeat, paraphrase, translate, echo, clarify, scaffold, code-switch and communicate non-verbally among each other”.

¹⁵⁰ No original: “Learners violate the strict language separation of the structure to appropriate knowledge”.

multimodalidade é composta por desenhos, gestos, expressões faciais e corporais etc. utilizados para auxiliar a constituição de sentidos.

Quando comecei a lecionar na educação infantil, lembro-me que eu não conseguia prender a atenção das crianças nem por cinco minutos, pois elas não entendiam o que eu falava em inglês. Por isso, concluí que o uso exclusivo do inglês dificulta a compreensão das mensagens. Mas, com o passar do tempo e com os meus erros, fui aprendendo a como dar aulas para esse público, valendo-me da multimodalidade da linguagem. O que me auxiliou a conseguir a atenção das crianças e a ser compreendida por elas foi a utilização de gestos simultaneamente às minhas falas em inglês.

Além disso, passei a utilizar outros recursos multimodais¹⁵¹, como expressões corporais e faciais, desenhos, *realia*, *flashcards* e a fala teatralizada, adaptando meu tom de voz, ritmo e volume para ser melhor compreendida. Dessa forma, tanto minha voz quanto os gestos, as expressões corporais e a fisionomia mudavam de acordo com minhas falas. Assim, consegui fazer com que meus(minhas) estudantes de 2, 3 e 4 anos de idade conseguissem prestar atenção em mim por uma hora diária e falando inglês o tempo todo. Entretanto, nas aulas remotas, perdiam-se da sala de aula as expressões corporais, o toque, o apontar para objetos e o uso de *realia*. Na modalidade remota, portanto, a falta de mais recursos multimodais além dos disponíveis no ambiente *on-line* – como imagens, músicas, vídeos e fala – dificultou ainda mais a atenção dos alunos e a compreensão do que eu estava dizendo em inglês.

Para ilustrar a multimodalidade, ao ensinar para uma criança expressões como *stand up*¹⁵² ou *sit down*¹⁵³, utilizar expressões corporais, como, por exemplo, levantar-se e sentar-se, pode reforçar a compreensão. As crianças, por sua vez, imitam os(as) adultos(as) e aprendem fazendo, comunicando-se de forma multimodal, não apenas escutando. Em relação à importância da multimodalidade, a professora entrevistada afirma o seguinte:

Eu: E qual recurso você utiliza mais? Imagem, gestos, expressão corporal, figuras, desenhos?

Professora entrevistada: Na aula presencial é mais expressão corporal mesmo. Nas remotas eram muitas imagens, muitos vídeos ... Eu lembro que eu gastava muito tempo procurando imagens que se encaixassem o mais perfeito possível pra dar certo.

Analisando o excerto apresentado, percebe-se que a professora também utiliza diversos recursos multimodais para a construção de sentidos. Nas aulas remotas, entretanto, ela afirma

¹⁵¹ Conjunto de características do ambiente em que se dá o ensino e o aprendizado, desde a configuração do espaço até o posicionamento dos alunos.

¹⁵² Levantar-se.

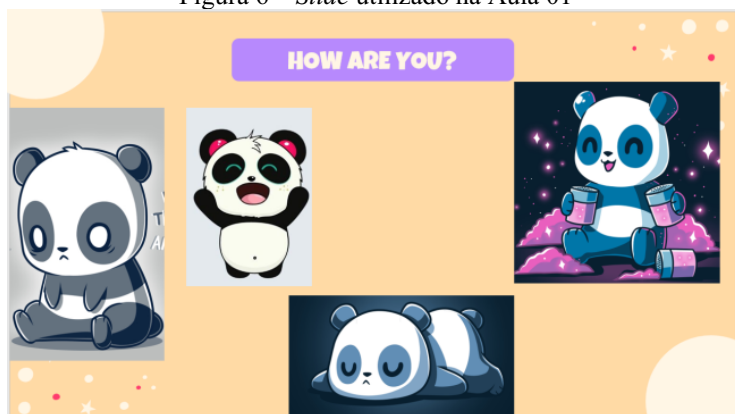
¹⁵³ Sentar-se.

que perdiam-se muitos gestos e expressões faciais e corporais. Segundo o relato, a professora utilizava imagens para facilitar a compreensão do idioma adicional, todavia, admite que gastava muito tempo para encontrar as imagens relacionadas às palavras da língua inglesa, numa referência à quantidade maior de trabalho na educação remota, a saber: maior tempo de preparação de aulas, bem como maior desgaste para se fazer compreendida.

Em sua obra, Canagarajah (2013, p. 12) reforça que “esses modos híbridos¹⁵⁴ de comunicação são encontrados não apenas na comunicação escrita e multimídia, mas também na conversa face a face cotidiana¹⁵⁵”. O autor relata várias situações escritas e orais em que falantes misturam as línguas para construírem sentidos. E mesmo em um país considerado monolíngue, há vários dialetos e linguagens dentro da mesma comunidade.

Um exemplo de multimodalidade foi revelado em um trecho da Aula 01 em que a aluna Elsa faz um comentário referente ao *slide* que eu exibia em minha tela. Nesse trecho, percebe-se que o *slide* auxiliou a produção de sentidos:

Figura 6 – *Slide* utilizado na Aula 01



Fonte: arquivo pessoal da autora (2022).

Teacher: Yeah, wonderful like Moana. Wow! And you, Merida?¹⁵⁶

Elsa: Eu também, eu também estou como é que é mesmo o ursinho deitado?

Teacher: Lazy?¹⁵⁷

Elsa: Yeah! I'm lazy!

Teacher: And you, Merida, how are you?¹⁵⁸

¹⁵⁴ Para Canagarajah (2013), o hibridismo linguístico se refere a todos os recursos que constituem sentidos: a linguagem não verbal, as línguas maternas e/ou as línguas adicionais etc. Por exemplo, se misturo duas línguas em uma conversa, ela se torna híbrida. Quando uso expressões corporais para demonstrar minhas falas, elas podem também ser consideradas híbridas.

¹⁵⁵ No original: “Such hybrid modes of communication are found not only in written and multimedia communication, but they also feature in everyday face-to-face conversation”.

¹⁵⁶ Sim, maravilhosa igual a Moana. Uau! E você, Merida?

¹⁵⁷ Com preguiça?

¹⁵⁸ E você, Merida, como está?

Acredito que a multimodalidade desse material didático (*slide*) ajudou Moana e Elsa a se comunicarem em inglês. Utilizando-se das imagens, Elsa pergunta “*como é que é mesmo o ursinho deitado?*” para lembrar-se de uma palavra na língua adicional. É em virtude de situações como essa que García e Li Wei (2014, p. 28) afirmam que “as interações multilíngues bem-sucedidas sempre foram auxiliadas por multimodalidades – gestos, objetos, pistas visuais, toque, tom, sons e outros modos de comunicação além das palavras¹⁵⁹”. Além disso, nessa aula em específico, as imagens no *slide* e meu tom de voz e o das crianças auxiliaram na construção multimodal de sentidos. A língua não é composta apenas por palavras. No ensino-aprendizagem de línguas, outros recursos semióticos, como os citados por García e Li Wei (2014), são utilizados.

No que tange a esses recursos, a professora entrevistada explica quais ela utiliza com maior frequência:

Professora entrevistada: Sim! Teve uma vez que um menino disse: “teacher, I’m angry¹⁶⁰” (passando a mão na barriga). Eu: “angry?¹⁶¹” (Fazendo cara de brava). Ele: “não, angry” (passando a mão na barriga novamente). Eu: ... Ahnn, “hungry¹⁶²”...

Essa vivência ressalta a importância das expressões corporais e faciais na construção multimodal de sentidos. Nesse caso, a criança confundiu as palavras “*angry*” e “*hungry*”; queria dizer que estava “com fome”, mas disse que estava “com raiva”. O que foi decisivo para a compreensão da mensagem foram os gestos e a expressão corporal. A professora fez cara de brava, perguntando “angry?”. Todavia, a criança disse “*angry*”, enquanto massageava a barriga, evidenciando sua confusão. Isso demonstra que a multimodalidade pode solucionar problemas que aparecem na comunicação. Sobre isso, Canagarajah (2013, p. 16) frisa que “o importante é que os(as) usuários(as) negociem tanto os diversos recursos semióticos em seu repertório quanto o contexto para produzir um texto que seja retoricamente mais adequado e eficaz para a situação¹⁶³”. Sendo assim, crianças e professores(as) possuem uma grande variedade de recursos multimodais, utilizando-os e adaptando-os ao contexto e à situação imediata para se comunicarem melhor. A professora entrevistada também comenta sobre como produzimos sentidos multimodais.

¹⁵⁹ No original: “Successful multilingual interactions have always been aided by multimodalities – gestures, objects, visual cues, touch, tone, sounds and other modes of communication besides words”.

¹⁶⁰ Teacher, eu estou com raiva.

¹⁶¹ Raiva?

¹⁶² Com fome.

¹⁶³ No original: “What is important is that users negotiate both the diverse semiotic resources in their repertoire and the context to produce a text that is rhetorically most appropriate and effective for the situation”.

A partir do que foi analisado até aqui, é possível perceber que, tanto em aulas presenciais, em que se utiliza muita expressão corporal, quanto em aulas remotas, repletas de imagens e vídeos, professores(as) e alunos(as) adotam uma série de práticas translíngues na construção de sentidos. O relato da professora demonstra como a multimodalidade é essencial para a criação e compreensão de significados.

Ademais, essas vivências corroboram a afirmação de García e Li Wei (2014, p. 52) de que “alunos(as) e professores(as) em todos os programas de educação bilíngue usam práticas linguísticas complexas e baseiam-se em recursos complexos de construção de significado para aprender e ensinar; isto é, eles(as) usam o que estamos chamando aqui de translanguagem¹⁶⁴”.

A professora entrevistada ainda cita outro exemplo de prática translíngue complexa, em que expressões corporais, faciais e linguísticas contribuíram para a construção de sentidos:

Professora entrevistada: Produzimos sentidos ... Wow ... deixa eu pensar ... eu acho que **a palavra, por si só, fala bastante, mas quando ela é acompanhada da comunicação não verbal, mesmo, ela ganha mais profundidade.** Mais significado ... Então, por exemplo ... Se eu estou ensinando para a criança “open your book¹⁶⁵” e eu só falo “open your book”, okay, a palavra tem sentido ... A palavra fica ali, open, abrir ... Mas se eu mostro para ela eu abrindo um livro ... **Eu dou uma certificação para ela daquilo,** eu mostro outras coisas abrindo, sem ser só o livro ... eu ... eu tô trazendo, eu estou comunicando mais aquele mesmo ponto ... Eu acho que a gente, a gente pode usar ... **A gente tem a capacidade cognitiva de explorar todos os sentidos para a gente poder ensinar alguma coisa** ... principalmente crianças ...

A professora esclarece que a palavra, por si só, fala bastante, mas que a comunicação não verbal atribui maior profundidade, mais significado. Ou seja, ao utilizar gestos enquanto ensina “open your book”, por exemplo, ela reforça o significado da instrução. A professora entrevistada finaliza falando que o ser humano tem a capacidade de explorar todos os recursos multimodais para ensinar. Assim, reflito que, em nossas aulas de inglês, já no planejamento, devemos pensar não apenas no conteúdo a ser ensinado, mas também em **como e com quais recursos** ensinaremos esses conteúdos. Esse planejamento deve levar em conta o fato de que somos naturalmente translíngues e recorreremos a diversos recursos multimodais e à alternância entre línguas para que nossas falas sejam mais compreensíveis.

Isso demonstra que a forma como produzimos sentidos é multimodal e que somos essencialmente translíngues. Dessarte, o translanguagem acolhe e valida a utilização de diversos recursos semióticos para nos comunicarmos, abrindo espaço para a criatividade, para

¹⁶⁴ No original: “In fact, students and teachers in all bilingual education programs use complex language practices, and build on complex resources for meaning-making in order to learn and teach; that is, they use what we are calling here translanguaging”.

¹⁶⁵ Abra seu livro.

o *codeswitching* e para a multimodalidade e validando todas as formas de expressão e construção de sentidos. Desse modo, metodologias tradicionais que se baseiam no monolinguismo (*English-only*) não favorecem uma relação positiva com a aprendizagem de línguas.

A pandemia deixou isso em evidência, pois a escola bilíngue em que a pesquisa foi realizada, apesar de proibir o uso de português nas aulas de língua inglesa por parte dos(as) professores(as), revisou essa regra no momento pandêmico e permitiu o uso da língua materna para evitar cancelamentos de matrículas, visto que muitos(as) estudantes tinham uma recusa em participar das aulas devido à não compreensão do que os(as) professores(as) falavam.

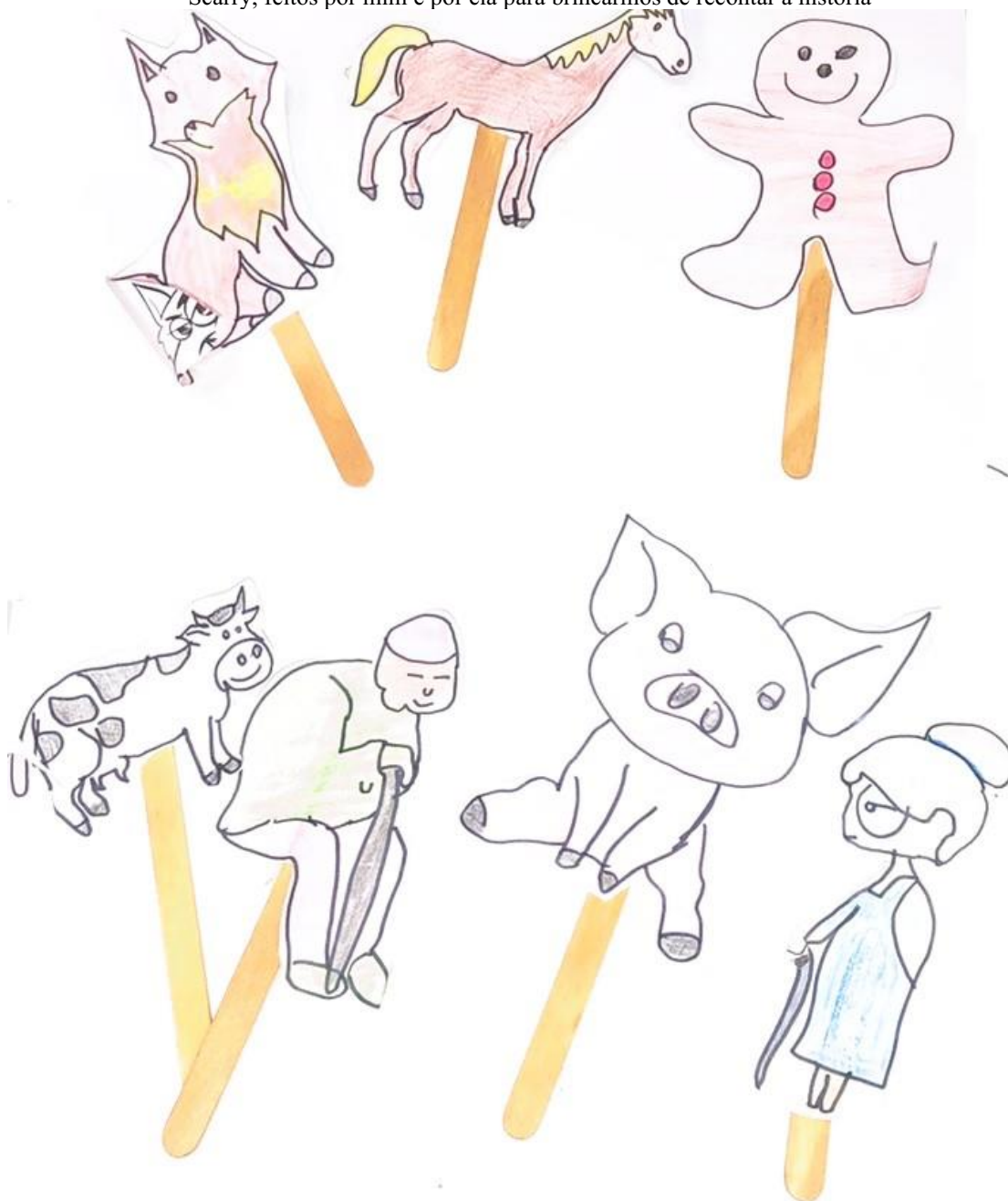
Além disso, o translingualismo leva docentes e estudantes a valorizarem todas as tentativas de comunicação, considerando o *background* social e cultural dos(as) interlocutores(as). Por isso, como indicado por García e Li Wei (2014, p. 42), “o translingualismo é transformador e cria mudanças nas estruturas cognitivas e sociais interativas, que, por sua vez, afetam nosso contínuo tornar-se linguístico¹⁶⁶”.

Portanto, como apresentado por García e Li Wei (2014), o translingualismo é de natureza transformadora, pois quando nos comunicamos em diferentes línguas, estamos continuamente experimentando e ampliando nossa capacidade cognitiva, o que pode ocasionar mudanças positivas em nossas habilidades mentais, como o pensamento crítico e a resolução de problemas. Ademais, o translingualismo tem o potencial de criar mudanças sociais porque admite que os(as) sujeitos(as) se conectem com outras culturas e perspectivas de modo mais profundo e significativo. Isso pode levar a uma maior compreensão e empatia entre pessoas de diferentes origens culturais e linguísticas. Outrossim, por acolher toda e qualquer tentativa de produção linguística, o translingualismo pode proporcionar uma maior proficiência em línguas, evitando o medo de errar e diminuindo possíveis bloqueios na aprendizagem.

¹⁶⁶ No original: “Translanguaging is transformative and creates changes in interactive cognitive and social structures that in turn affect our continuous languaging becoming”.

CAPÍTULO 5: CONSIDERAÇÕES FINAIS

Figura 7 – *Stick puppets* dos personagens da história favorita da minha filha, *The Gingerbread Man*, de Richard Scarry, feitos por mim e por ela para brincarmos de recontar a história



Fonte: arquivo pessoal da autora (2022).

Neste capítulo, apresento algumas considerações finais acerca da educação bilíngue, da formação de professores(as) de inglês que trabalham na educação infantil, do ensino remoto e do translíngualismo. Além disso, elenco alguns direcionamentos para pesquisas futuras, destacando questões relevantes a serem investigadas. Cumpre salientar que os resultados obtidos nesta pesquisa não representam verdades absolutas, mas sim uma tentativa de compreensão de uma instância de educação bilíngue infantil na cidade de Uberlândia, bem como dos recursos utilizados pelas crianças para aprenderem a língua inglesa. Ademais, ressalto a dificuldade encontrada em localizar autores(as) que trabalham nessas áreas no Brasil, o que reforça a necessidade de mais pesquisas nesse campo.

O objetivo desta pesquisa consistiu em examinar as práticas translíngues no contexto de ensino de língua inglesa em uma escola bilíngue infantil durante o período da pandemia. Para atingir esse objetivo, empreguei a etnografia como metodologia qualitativa de estudo e a Análise de Conteúdo de Bardin (1979). Em virtude de minha posição como observadora dentro do contexto pesquisado, de minhas próprias concepções críticas e reflexões sobre o tema e de autopercepções e autocríticas, adotei uma abordagem circular, reexaminando o *corpus* várias vezes para analisá-lo e para refletir criticamente sobre os dados encontrados.

É relevante destacar que a pesquisa se estendeu por cerca de dois anos e é significativa para a área das linguagens, já que o número de escolas bilíngues tem aumentado no Brasil, embora as pesquisas na área ainda sejam escassas, o que dificulta que futuros(as) profissionais encontrem abordagens adequadas para trabalhar nesses contextos. Essa pesquisa foi direcionada especificamente aos(as) professores(as) de inglês da educação infantil e da educação bilíngue, incluindo a própria pesquisadora, que encontram poucas referências sobre como lecionar idiomas para essa faixa etária.

Compreendo o translíngualismo como um pensamento pedagógico mais apropriado para ensinar línguas, visto que essa concepção não limita o uso da linguagem ou a criatividade dos(as) estudantes. Outrossim, o translíngualismo admite a complexidade e a diversidade linguística dos(as) sujeitos(as) e encoraja o uso de diversas linguagens no processo de aprendizagem. Propositadamente, ele almeja valorizar a competência linguística dos(as) estudantes e torná-los(as) capazes de se comunicar em diferentes contextos e situações. Com o translíngualismo, os(as) alunos(as) não são limitados(as) pelas fronteiras linguísticas¹⁶⁷ e desenvolvem habilidades que lhes permitem transitar entre diferentes línguas e culturas com

¹⁶⁷ Para Rabbidge (2019), fronteiras linguísticas são imposições feitas pelas metodologias monolíngues. Elas podem agravar as dificuldades de comunicação entre pessoas de diferentes nacionalidades ou limitar oportunidades de sujeitos(as) que não falam a língua inglesa.

maior facilidade e naturalidade. Sendo assim, as línguas se complementam e se organizam para dar mais significado ao universo dos(as) alunos(as).

Canagarajah (2013) demonstrou que muitos(as) linguistas tradicionais que estudavam a aprendizagem de línguas acreditavam que as línguas eram alocadas em compartimentos separados no cérebro, mas os dados de minha pesquisa mostram que isso não é verdade. As crianças são muito criativas na maneira como lidam com as línguas, criando palavras, misturando línguas etc. para comunicarem-se. Isso confirma os desvendamentos de Canagarajah (2013) de que, na realidade, as línguas e diversos outros recursos que compõem a comunicação se unem para construir sentidos.

No entanto, mesmo com novos estudos acerca do ensino de línguas, a educação brasileira ainda é permeada por ideologias monolíngues, como mencionei no capítulo de análises ao relatar sobre uma escola em que lecionei. Muitas pessoas que aprenderam inglês no país frequentaram escolas de línguas com metodologias extremamente tradicionais que proíbem o uso da língua materna dos(as) estudantes durante as aulas e os(as) interrompem em suas tentativas de fala consideradas “erradas”, além de imporem sotaques que são tidos como modelo, geralmente o inglês americano ou britânico. Ademais, observei que essas concepções também estavam presentes nas escolas bilíngues infantis em que trabalhei, as quais limitavam as tentativas das crianças de se expressarem em inglês, proibiam o uso do português dentro da sala de aula etc.

Em vista disso, considero as metodologias monolíngues inadequadas e prejudiciais no âmbito do ensino de idiomas, uma vez que elas pressupõem que a melhor maneira de ensinar uma língua adicional é por meio da exclusão da língua materna dos(as) alunos(as) durante as aulas. Dessa maneira, os(as) estudantes são forçados(as) a se comunicar apenas na língua-alvo. Esse tipo de prática pode gerar um ambiente de insegurança e ansiedade para os(as) alunos(as), que podem sentir-se incapazes de se expressar adequadamente, resultando na falta de motivação e no abandono do aprendizado da língua.

Por sua vez, o translingualismo apresenta-se como uma abordagem mais adequada, na medida em que valoriza a utilização da língua materna dos(as) estudantes como um recurso para a aprendizagem de línguas, reconhecendo a língua como uma habilidade comunicativa construída e compartilhada socialmente. Nessa perspectiva, a língua não é concebida como um elemento isolado, mas sim como um processo interativo e dinâmico entre culturas e línguas distintas, em que os(as) alunos(as) são incentivados(as) a utilizar todas as ferramentas linguísticas disponíveis para se comunicarem de forma eficaz.

Além das questões metodológicas, o contexto bilíngue em que lecionei possui uma elevada taxa de mensalidade, como mencionado na introdução desta dissertação. De acordo com Bolzan (2014), tais escolas são conhecidas como “escolas bilíngues de elite”, pois são direcionadas para a elite brasileira. Contudo, a autora destaca a escassez de escolas bilíngues no setor público, o que contribui ainda mais para a desigualdade em nosso país. Portanto, é imprescindível pensar em disponibilizar o ensino da língua inglesa para crianças de todas as classes sociais, não somente para as classes mais abastadas, descentralizando o ensino da língua, que se transformou em uma mercadoria a ser adquirida.

Como já abordado no referencial teórico desta dissertação, Pereira (2016) salienta a relevância da língua inglesa no contexto globalizado e capitalista, no qual as barreiras geográficas e linguísticas são cada vez mais permeáveis graças aos avanços tecnológicos. Essas possibilidades comunicativas potencializadas pela tecnologia permitem que as crianças estabeleçam contatos e relações com pessoas de diversas culturas e nacionalidades, tornando a habilidade de se comunicar em inglês em uma ferramenta valiosa para a inserção no mundo globalizado. Entretanto, há a imposição do monolinguismo, que, de acordo com Phillipson (1992), é uma forma de colonização cultural e linguística que resulta na marginalização e na dominação de outras línguas e culturas. O autor argumenta que essa imposição é frequentemente justificada por ideologias de superioridade linguística, cultural e científica, mas, na verdade, representa uma forma de opressão e violência. Nesse sentido, o translingualismo pode ser uma alternativa ao ensino monolíngue, pois defende uma abordagem mais inclusiva e pluralista em relação às línguas que valoriza a diversidade linguística e cultural e que promove a igualdade de direitos linguísticos.

Consequentemente, adotar o translingualismo no ensino de idiomas em escolas de línguas, no meio acadêmico, em escolas bilíngues e em escolas regulares dos setores privado e público pode ser mais eficaz e benéfico. Isso porque, como apresentado por García e Li Wei (2014), as salas de aula bilíngues têm como objetivo desenvolver habilidades linguísticas por meio da interação e valorizar a diversidade das línguas e culturas dos(as) alunos(as), reconhecendo a relevância dos idiomas que eles(as) já conhecem como recurso pedagógico para a aprendizagem de novas línguas e conteúdos. Além disso, o translingualismo pode embasar professores(as) em suas práticas pedagógicas, buscando integrar as línguas presentes nas salas de aula de forma natural e permitindo a utilização de diferentes recursos para promover interação e aprendizado, além de incentivar a empatia entre estudantes. Com essa abordagem, os(as) alunos(as) poderão sentir-se mais incluídos e confortáveis em utilizar as línguas e culturas que conhecem para aprender e interagir.

Nesta pesquisa, no intuito de contribuir com análises sobre o translanguagem, examinei as transcrições de três aulas que ministrei durante o período de pandemia, além de minhas anotações no diário de campo e de uma entrevista realizada com uma professora de inglês que atua na escola bilíngue na qual a pesquisa foi realizada. Focalizei as características que se repetiram no *corpus* coletado, a saber: a multimodalidade, a criatividade linguística e o *codeswitching*.

Os resultados da pesquisa evidenciam que as crianças não utilizam idiomas de maneira linear e previsível e que as línguas não se alocam em compartimentos diferentes no cérebro. Ao aprenderem uma língua adicional, elas recorrem à criatividade para se comunicar com seus(suas) colegas e professores(as). No capítulo de análise de dados, apresentei um exemplo proferido por uma estudante: “*teacher, eu estava andando de bike na casa do daddy e eu caí. Look my ‘perny’*”. Além de combinar palavras de duas línguas diferentes, a criança criou a palavra “*perny*” por meio da junção do radical português “*pern*” com o sufixo inglês “*-y*”, de modo similar ao uso de sufixos em algumas palavras em inglês que ela conhecia. Outros exemplos também foram observados, como o uso de duas palavras combinadas para se referir a uma terceira, como no caso de “*chable*”, em que o estudante queria dizer “sala de jantar” e combinou as palavras “*chair*” (cadeira) e “*table*” (mesa). Além disso, algumas crianças usam palavras conhecidas para descrever outras que ainda não conhecem, como quando duas estudantes jogavam um jogo da memória e uma delas disse “*it’s a sleep*” ao se referir à carta que representava “cama”. A outra criança entendeu o que ela quis dizer e pegou a carta correta, ignorando o “erro” da colega.

Os casos observados nesta pesquisa evidenciam que a linguagem não está limitada a uma utilização “correta” das regras gramaticais ou ao uso exclusivo de uma língua na comunicação. O translanguagem é uma prática presente nas salas de aula, mesmo que muitos(as) professores(as) não reconheçam sua existência ou acabem adotando posturas e atitudes monolíngues que restringem o uso linguístico dos(as) estudantes. Sendo assim, as práticas monolíngues são consideradas prejudiciais, uma vez que limitam as práticas comuns e espontâneas das crianças na aprendizagem de línguas.

Por isso, García e Li Wei (2014, p. 77) defendem que “o translanguagem tem o potencial de mudar a natureza da aprendizagem, bem como do ensino¹⁶⁸”. Os autores demonstraram que os(as) estudantes usam o translanguagem para aprender, mesmo quando não há um espaço legitimado para práticas translíngues. Eles relatam que os(as) alunos(as)

¹⁶⁸ No original: “Translanguaging has the potential to change the nature of learning, as well as of teaching”.

criam seus próprios espaços translíngues para se auxiliarem mutuamente e tirarem suas dúvidas, espaços em que podem se expressar espontaneamente ao engajarem-se em diferentes práticas linguísticas, culturais, identitárias etc. Portanto, “o translanguagem cria a voz e o conhecimento por meio do suporte e expansão do que eles(as) já sabem dizer e fazer¹⁶⁹” (GARCÍA; LI WEI, 2014, p. 86).

Dessarte, o translanguagem também se revela como uma boa conduta para professores(as), que podem aprimorar suas práticas pedagógicas adotando uma nova maneira de ensinar e aprender que valorize as diferenças culturais e linguísticas presentes nas salas de aula. Além disso, ele pode oportunizar uma melhor compreensão e colaboração entre professores(as) e alunos(as). É possível que, caso eu tivesse tido contato com o translanguagem durante minha graduação, eu não teria, no início da carreira, desconsiderado o que meus(minhas) alunos(as) diziam quando não utilizavam o inglês e teria percebido desde o começo que essa é uma prática natural das crianças na aprendizagem de idiomas.

Os dados obtidos na pesquisa evidenciam que, enquanto professora, utilizei algumas estratégias translíngues nas minhas aulas, como demonstrado no capítulo de análise de dados. As crianças da minha turma ainda não sabiam ler e, por isso, localizar as páginas dos livros era um processo demorado e difícil para elas. Ademais, algumas crianças não conheciam os números acima de dez e os identificavam agrupando-os de dois em dois, como exemplificado pela seguinte situação em que as auxiliei a identificar a página do livro: *“It's page forty-five. Four and five”*. Isso demonstra a flexibilidade da língua, pois os(as) sujeitos(as) podem adaptá-la a contextos determinados.

Na entrevista feita com a professora, ela mencionou que seus(suas) alunos(as) também utilizam o translanguagem para se comunicar. Ao comentar *“eu acho melhor que isso aconteça do que não ter nenhum tipo de manifestação da ... da língua inglesa, né?”*, a professora reconhece que essa é uma ocorrência natural e preferível a não haver tentativas de uso da língua inglesa. Essa afirmação enfatiza que a falta de flexibilidade no uso linguístico pode levar à ausência de participação durante as aulas.

Acredito que o translanguagem na formação de professores(as) pode auxiliar na compreensão de como os(as) estudantes aprendem línguas e a lecionar de forma mais empática. Ademais, como aprendemos idiomas utilizando métodos gramaticistas e estruturalistas e temos enraizadas maneiras tradicionais de conceber e ensinar línguas, é primordial abrir espaços para o translanguagem na formação continuada de professores(as) de inglês, para que os(as)

¹⁶⁹ No original: “Translanguaging creates the voice and knowledge through support and expansion of what they already know how to say and do”.

docentes possam refletir, compartilhar suas práticas e aprender com seus pares por meio de eventos, congressos, seminários, simpósios, oficinas, encontros etc.

Vale salientar que os cursos de Letras também devem ofertar disciplinas e estágios supervisionados voltados à educação infantil, visto que alguns(mas) de seus(suas) egressos(as) atuarão em escolas bilíngues, em escolas de educação infantil e/ou no ensino fundamental I. Como já mencionado na introdução desta dissertação e no referencial teórico, enquanto professora de inglês de escolas bilíngues de educação infantil, apresentei muitas dificuldades e angústias iniciais ao lecionar inglês para crianças, pois eu não possuía conhecimento algum sobre como ensinar nesses contextos. Também seria importante introduzir uma discussão sobre translingualismo nos cursos de Letras, já que é uma característica das práticas de construção de sentidos em que as crianças se engajam de forma natural.

Outra questão presente na pesquisa foi o ensino remoto. Com a pandemia da COVID-19, o ensino passou a ser ofertado de forma remota, inclusive em escolas bilíngues, que tiveram de se reorganizar para oferecer aulas virtualmente. Muitos(as) profissionais apresentaram dificuldades em trabalhar na modalidade remota por não terem tido formação ou por não terem afinidade com o mundo tecnológico. Ao longo de minhas experiências, percebi a viabilidade do ensino remoto e observei como meus(minhas) estudantes conseguiram aprender inglês através de uma tela. Também identifiquei a realização de muitas práticas translíngues realizadas pelos(as) alunos(as) e por mim nas aulas *on-line*.

Um dos principais obstáculos iniciais que encontrei ao lecionar em um ambiente de ensino remoto foi a utilização exclusiva da língua inglesa (*English-only*), pois as crianças se recusavam a frequentar as aulas por não compreenderem o que eu estava dizendo. Posteriormente, a coordenação permitiu que os(as) professores(as) utilizassem português nas aulas devido à grande quantidade de cancelamento de matrículas. Dessa forma, à medida que houve um aumento do uso da língua materna, foi possível observar um progresso no êxito das aulas, pois os(as) discentes realizavam as atividades solicitadas, envolviam-se nos jogos etc. Outra dificuldade no ensino remoto foi a maior dificuldade do acolhimento, que é um aspecto fundamental no contexto da educação infantil, pois as crianças em processo de desenvolvimento de habilidades sociais e motoras frequentemente choram e precisam ser consoladas.

O ensino remoto também resultou na perda de recursos multimodais, tais como expressões corporais, jogos físicos¹⁷⁰, uso de movimentos, *realia*, entre outros, tornando o

¹⁷⁰ Os jogos que considero físicos, como pique-pegas, pique-esconde, batata-quente, entre outros, são muito comuns no cotidiano da educação infantil e não puderam ser realizados no ambiente virtual de ensino. Saliento que, na

ensino mais cansativo e difícil para as crianças, as quais naturalmente possuem uma capacidade de concentração limitada. Os recursos utilizados no ensino *on-line* incluíram vídeos, imagens, GIFs, jogos visuais e expressões faciais, sendo que a visualização das expressões faciais por parte dos(as) estudantes poderia ser prejudicada caso a conexão de internet não estivesse funcionando adequadamente.

Início esta dissertação com a epígrafe de Loris Malaguzzi (1999), que retrata a espontaneidade da criança e sua liberdade em relação a regras, manifestando-se por meio de diferentes formas de pensar, falar, escutar e brincar. O autor sugere que as crianças possuem uma ampla gama de habilidades, de formas de pensamento e de expressão que deve ser valorizada e desenvolvida. Isso pode ser relacionado ao translingualismo, pois, ao aprender línguas, a criança utiliza sua criatividade e todos os recursos semióticos à sua disposição.

Entretanto, Malaguzzi (1999) afirma que a educação formal frequentemente restringe as possibilidades da criança, impondo-lhe padrões e modelos de comportamento e de pensamento que limitam sua criatividade e imaginação. Isso também se aproxima das discussões feitas nesta dissertação, em que pude observar como o ensino de línguas nas escolas bilíngues em que lecionei é permeado por metodologias monolíngues que limitam as crianças. Acredito que a educação formal, ao impor regras e limitações, retira da criança sua diversidade e potencial criativo, restringindo seu aprendizado a uma estrutura padronizada que não permite o pleno desenvolvimento de suas capacidades. O autor sugere que a educação deveria buscar modos de integrar mente e corpo, bem como diferentes formas de expressão, para que a criança possa se desenvolver de maneira plena e autêntica.

Ademais, Malaguzzi (1999) também indica que a sociedade e a escola privam a criança de grande parte das expressões linguísticas espontâneas, “roubando-lhe noventa e nove” das cem linguagens que possuía. Como resultado, “a cabeça é separada do corpo”, e a criança é impedida de usar recursos semióticos como gestos, canções, movimentos, falas em diferentes línguas e desenhos, além de ser ensinada a escutar mais do que falar.

Em relação aos objetivos, acredito ter atingido satisfatoriamente o objetivo geral de investigar as práticas translíngues realizadas por professoras e por crianças matriculadas em uma escola bilíngue na qual a professora pesquisadora ministrou aulas remotas de inglês durante o período de pandemia. A análise dos dados coletados permitiu identificar diversas práticas translíngues, como a multimodalidade, a criatividade e o *codeswitching*.

modalidade presencial, utilizamos essas brincadeiras “físicas” nas aulas de inglês para oferecer *input* da língua-alvo e ensinar às crianças como outros países praticam atividades lúdicas.

O primeiro objetivo específico deste estudo, que visava examinar os desafios e dificuldades enfrentados no ensino remoto de inglês em uma escola infantil bilíngue durante a pandemia, foi satisfatoriamente alcançado. Constatou-se que o *English-only* não foi viável durante esse período pandêmico, uma vez que diversos recursos multimodais foram perdidos durante as aulas remotas. Adicionalmente, a distância física entre alunos(as) e professores(as) resultou em algumas situações adversas, como, por exemplo, uma criança cortar a cortina de sua casa. Ademais, além de dificuldades ocasionadas por erros de conexão de internet, a análise dos dados mostrou que faltavam muitos dos recursos multimodais utilizados nas aulas presenciais, como movimentos, expressões faciais e corporais, acolhimento e *realia*, bem como que os recursos multimodais foram restringidos principalmente a imagens, GIFs, vídeos e falas.

O segundo objetivo específico desta pesquisa consistiu em investigar as características das práticas translíngues adotadas por professoras e estudantes nas aulas remotas de inglês em uma escola infantil bilíngue. Esse objetivo foi alcançado, uma vez que foram observadas e analisadas diversas práticas translíngues realizadas pelas docentes e pelos(as) discentes. A análise dessas práticas translíngues me permitiu apontar três características principais: a criatividade, a multimodalidade e o *codeswitching*.

O terceiro objetivo, por sua vez, teve como propósito examinar os obstáculos e dificuldades enfrentados para a implementação de uma abordagem translíngue, dentre os quais destacaram-se as políticas monolíngues e a formação de professores(as) que está imbuída de concepções tradicionais.

Quanto aos obstáculos para a implementação de práticas translíngues nas salas de aula, pude constatar como o monolinguismo e o gramaticismo estão presentes em contextos que possuem uma forte adesão às normas e tradições estabelecidas. Nesses contextos, a falta de compreensão e de aceitação da diversidade linguística e cultural também se configura como um empecilho para o uso do translingualismo. Minha própria experiência como aluna de inglês se deu em um contexto tradicional e, por isso, acabo, por vezes, reproduzindo uma concepção estruturalista da linguagem, conforme apontei no capítulo de análise ao comentar meu uso da expressão “montar frases”. Mesmo conhecendo o translingualismo e me esforçando para pô-lo em prática, mostro as influências de uma formação e prática profissional ainda impregnadas por noções tradicionalistas. Isso me remete a outro obstáculo à implementação de práticas translíngues no ensino de línguas adicionais, que é a falta de uma discussão sobre translingualismo nos cursos de licenciatura em Letras e na formação continuada de professores(as), que podem ter dificuldades para adotar a perspectiva translíngue e para integrá-la ao currículo escolar.

O translingualismo representa uma concepção pedagógica holística que valoriza a empatia e a inclusão, rejeitando ideologias opressoras monolíngues e abrindo caminho para novas formas de ser e agir no mundo. Segundo García e Li Wei (2014), é no âmbito do translingualismo, em momentos criativos e críticos, que as ações se transformam e que o ensino e a aprendizagem adquirem um significado mais profundo, resultando em mudanças significativas. O papel do(a) professor(a) comprometido(a) com o translingualismo é, portanto, validar e respeitar todas as práticas linguísticas, permitindo que os(as) alunos(as) expressem seus pensamentos de maneira autêntica e ampliem seus conhecimentos do mundo e da linguagem. Como professora de inglês, o translingualismo me ofereceu uma maior sensação de segurança, permitindo-me usar os recursos não linguísticos ao meu alcance para criar sentidos, bem como transitar entre as línguas em casos de equívocos na comunicação, além de proporcionar aos(as) meus(minhas) alunos(as) uma maior espontaneidade na utilização de recursos linguísticos essenciais para a aquisição da língua.

No âmbito da educação infantil, o translingualismo é uma abordagem mais apropriada para o ensino de línguas, tendo em vista que crianças apresentam maior flexibilidade cognitiva e uma capacidade de aprendizado mais intuitiva e holística em relação a adultos(as). Ademais, a adoção do translingualismo no ensino de línguas adicionais como estratégia pedagógica possibilita aos(as) professores(as) criarem um ambiente de aprendizagem mais inclusivo e acolhedor para as crianças, permitindo que elas se expressem de maneira espontânea e valorizando suas diferentes formas de pensamento e comunicação, evitando, assim, a imposição de padrões e modelos de comportamento e pensamento que possam limitar sua criatividade e imaginação.

Por último, enfatizo que o translingualismo também permite que as crianças tenham contato com diferentes culturas e modos de vida, ampliando sua empatia e compreensão do mundo, com efeito positivo em sua formação enquanto cidadãos globais e em sua habilidade de se comunicar e interagir com pessoas de diferentes origens linguísticas e culturais. Por esses motivos, o translingualismo é considerado uma abordagem mais adequada e eficaz para o ensino de línguas em geral e, principalmente, para crianças, pois proporciona um desenvolvimento pleno e autêntico, valorizando sua diversidade e potencial criativo.

REFERÊNCIAS

BARDIN, L. **Análise de Conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 1979.

BARROZO, S. B. **Reflexão sobre a relação família escola na educação infantil numa escola de Santa Maria**. 2015. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Pedagogia) – Faculdade de Educação, Universidade de Brasília, Brasília, 2015. Disponível em: <https://bdm.unb.br/handle/10483/12936>. Acesso em: 24 maio 2023.

BOLZAN, D. B. Os desafios da educação bilíngue de escolha em contexto brasileiro: da construção do currículo à formação de professores. **Linguagem, Educação e Memória**, Campo Grande, v. 7, n. 7, p. 1-14, 2014. Disponível em: <https://periodicosonline.uems.br/index.php/WRLEM/article/view/3498>. Acesso em: 24 maio 2023.

BRASIL. **Lei nº 9.394**, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília: Diário Oficial da União, 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm. Acesso em: 27 dez. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base nacional comum curricular**. Brasília: MEC, 2018. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518-versaofinal_site.pdf. Acesso em: 27 dez. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. **Parâmetros nacionais de qualidade para a educação infantil**. Brasília: Ministério da Educação, 2006. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Educinf/eduinfparqualvol1.pdf>. Acesso em: 27 dez. 2021.

CANAGARAJAH, S. **Translingual practice: global Englishes and cosmopolitan relations**. Abingdon: Routledge, 2013.

CAVATTI, G. S.; FURLAN C. J. K. (Re)pensando as subjetividades de crianças em uma educação linguística afetiva e crítica. In: FURLAN, C. J. K.; TONELLI, J. R. A.; GATTOLIN, S. R. B. (org.). **Educação em línguas adicionais na e para a infância e a formação de professores e professoras em tempos inéditos**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2022. p. 93-106.

CÓ, E. P.; AMORIM, G. B.; FINARDI, K. R. Ensino de línguas em tempos de pandemia: experiências com tecnologias em ambientes virtuais. **Docência e Cibercultura**, Rio de Janeiro, v. 4, n. 3, p. 112-140, 2020. DOI: <https://doi.org/10.12957/redoc.2020.53173>.

FETTERMAN, D. M. **Ethnography: step by step**. Thousand Oaks: Sage, 1998.

FINO, C. N. A etnografia enquanto método: um modo de entender as culturas (escolares) locais. In: ESCALLIER, C.; VERÍSSIMO, N. (org.). **Educação e cultura**. Funchal: Universidade da Madeira, 2008. p. 43-53.

FREITAS, N. A. P.; MENEZES, D. A. O ensino de LIC na SME-RJ: reflexões sobre orientações locais e nacionais. In: FURLAN, C. J. K.; TONELLI, J. R. A.; GATTOLIN, S. R. B. (org.). **Educação em línguas adicionais na e para a infância e a formação de**

professores e professoras em tempos inéditos. São Carlos: Pedro & João Editores, 2022. p. 107-125.

GARCÍA, O. **Bilingual education in the 21st century:** a global perspective. Hoboken: Wiley-Blackwell, 2009.

GARCÍA, O.; LI WEI. **Translanguaging:** language, bilingualism and education. London: Palgrave Macmillan, 2014. DOI: <https://doi.org/10.1057/9781137385765>.

GRIGOLETTO, M. Um dizer entre fronteiras: o discurso de professores e futuros professores sobre a língua inglesa. **Trabalhos em Linguística Aplicada**, Campinas, v. 41, n. 1, p. 39-50, 2003. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/tla/article/view/8639360>. Acesso em: 15 dez. 2021.

IBGE – INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. **Censo Brasileiro de 2018.** Minas Gerais: IBGE, 2018.

KISSMANN, L. **Relação família e escola na educação infantil e construções nos processos educacionais.** 2014. Trabalho de Conclusão de Curso (Especialização em Gestão Educacional a Distância) – Centro de Educação, Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2014.

KUMARAVADIVELU, B. A Linguística Aplicada na era da globalização. In: MOITA LOPES, L. P. (org.). **Por uma Linguística Aplicada Indisciplinar.** São Paulo: Parábola Editorial, 2006. p. 129-148.

LEFFA, V. J.; IRALA, V. B. O ensino de outra(s) língua(s) na contemporaneidade: questões conceituais e metodológicas. In: LEFFA, V. J.; IRALA, V. B. (org.). **Uma espiadinha na sala de aula:** ensinando línguas adicionais no Brasil. Pelotas: EDUCAT, 2014, p. 21-48.

LLENAS, A. **O monstro das cores.** Belo Horizonte: Aletria, 2018.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. **A pesquisa em Educação:** abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986.

MALAGUZZI, L. História, idéias e filosofia básica. In: EDWARDS, C.; GANDINI, L.; FORMAN, G. **As cem linguagens da criança.** Porto Alegre: Artmed, 1999. p. 59-104.

MEGALE, A. Bilinguismo e Educação Bilíngue. In: MEGALE, A. (org.). **Educação Bilíngue no Brasil.** São Paulo: Fundação Santillana, 2019. p. 13-27.

MELO, I. M.; MENEZES, D. A. A questão da formação docente no ensino de língua inglesa para a educação infantil e séries iniciais do ensino fundamental. In: FURLAN, C. J. K.; TONELLI, J. R. A.; GATTOLIN, S. R. B. (org.). **Educação em línguas adicionais na e para a infância e a formação de professores e professoras em tempos inéditos.** São Carlos: Pedro & João Editores, 2022. p. 147-169.

OLIVEIRA, C. B. E.; ARAÚJO, C. M. M. A relação família-escola: intersecções e desafios. **Estudos de Psicologia**, Campinas, v. 27, n. 1, p. 98-108, 2010. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0103-166X2010000100012>.

ONU – ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS. **Declaração Universal dos Direitos Humanos**. Paris: ONU, 1948. Disponível em: <https://www.ohchr.org/en/human-rights/universal-declaration/translations/portuguese?LangID=por>. Acesso em: 5 mar. 2022.

PAIVA, V. L. M. O. **Manual de pesquisa em estudos linguísticos**. São Paulo: Parábola, 2019.

PENNYCOOK, A. **Critical Applied Linguistics: a critical introduction**. Mahwah: Lawrence Erlbaum Associates, 2001.

PEREIRA, J. C. M. Q. **O ensino de língua inglesa na Educação Infantil: considerações sobre formação e prática docente**. 2016. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2016. Disponível em: <https://tede2.pucsp.br/handle/handle/19240>. Acesso em: 24 maio 2023.

PERRY Jr., F. L. **Research in Applied Linguistics: becoming a discerning consumer**. 3. ed. London: Routledge, 2017.

PHILLIPSON, R. **Linguistic imperialism**. Hong Kong: Oxford University Press, 1992.

POLONIA, A. C.; DESSEN, M. A. Em busca de uma compreensão das relações entre família e escola. **Psicologia Escolar e Educacional**, São Paulo, v. 9, n. 2, p. 231-240, 2005. DOI: <https://doi.org/10.1590/S1413-85572005000200012>.

RABBIDGE, M. **Translanguaging in EFL contexts: a call for change**. Abingdon: Routledge, 2019.

RAMOS, A. A. L. Língua adicional: um conceito “guarda-chuva”. **Revista Brasileira de Linguística Antropológica**, Brasília, v. 13, p. 233-267, 2021. DOI: <https://doi.org/10.26512/rbla.v13i01.37207>.

RAO, I. A.; TONELLI, J. R. A. A transposição didática do gênero poesia na educação linguística em língua inglesa com crianças. In: FURLAN, C. J. K.; TONELLI, J. R. A.; GATTOLIN, S. R. B. (org.). **Educação em línguas adicionais na e para a infância e a formação de professores e professoras em tempos inéditos**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2022. p. 43-71.

RORRATO, D. C. C. P. Estágio remoto: um relato de experiência do ensino da língua inglesa nos anos iniciais. In: FURLAN, C. J. K.; TONELLI, J. R. A.; GATTOLIN, S. R. B. (org.). **Educação em línguas adicionais na e para a infância e a formação de professores e professoras em tempos inéditos**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2022. p. 215-229.

SOBREIRA, A. C. B. **Letramento nos Andes: um estudo etnográfico acerca da introdução da linguagem escrita nas comunidades indígenas de Coriviri e Machacoya na região do Ayllu Pacajes no altiplano boliviano**. 2020. Dissertação (Mestrado em Estudos Linguísticos) – Instituto de Letras e Linguística, Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2020. DOI: <http://doi.org/10.14393/ufu.di.2020.3034>.

TONELLI, J. R. A.; FERREIRA, O. H. S.; BELO-CORDEIRO, A. E. Remendo novo em vestido velho: uma reflexão sobre os cursos de Letras-Inglês. **Revista de Educação, Linguagem e Literatura**, Inhumas, v. 9, n. 1, p. 124-141, 2017. Disponível em: <https://www.revista.ueg.br/index.php/revelli/article/view/5666>. Acesso em: 24 maio 2023.

WEBBER, M. A.; BERNARDINO, R. Convergindo olhares: Linguística Aplicada e etnografia em pesquisa interdisciplinar. **Contribuciones a las Ciencias Sociales**, São José dos Pinhais, v. 13, n. 6, p. 1-9, 2020. Disponível em: <https://ojs.revistacontribuciones.com/ojs/index.php/clcs/article/view/219>. Acesso em: 10 maio 2023

APÊNDICES

Figura 8 – *Hand dogs* feitos por mim e pela minha filha



Fonte: arquivo pessoal da autora (2022).

Apêndice A – Questionário

QUESTIONÁRIO SOBRE O ENSINO DA LÍNGUA INGLESA EM UMA ESCOLA BILÍNGUE DA EDUCAÇÃO INFANTIL DURANTE A PANDEMIA

- 1- Qual a sua função na escola em que trabalha?
a) Professora auxiliar b) Professora
- 2- Você possui mais de uma turma na escola em que leciona?
a) Sim b) Não
- 3- Você possui muitas turmas na escola?
a) Sim b) Não
- 4- A(s) turma(s) na(s) qual(is) você leciona pode(m) ser considerada(s):
a) Creche b) Pré-escola c) Ensino Fundamental I
- 5- Você prefere lecionar na educação infantil ou no ensino fundamental? Por quê?
- 6- Quantas crianças você tem na sua turma?
a) 0 a 5 b) 5 a 10 c) 10 a 15
- 7- Você está lecionando a língua inglesa na modalidade remota?
a) Sim b) Não
- 8- Você acha que é desafiador ensinar a língua inglesa de forma remota?
a) Sim b) Não c) Talvez
Por quê?
- 9- A escola em que você trabalha disponibiliza uma plataforma de ensino paga?
a) Sim b) Não
- 10- Qual a plataforma de ensino utilizada por você durante as aulas:
a) Google Meet b) Google Hangouts c) Zoom d) Outra

11- Você escolheu a plataforma que utiliza durante as aulas ou a escola escolheu por você?

- a) Eu escolhi b) A escola escolheu

12- Você gosta da plataforma que utiliza para lecionar?

- a) Sim b) Não

Por quê?

Apêndice B – Respostas do questionário

A professora informa que possui mais de uma turma na escola em que leciona e que as turmas são da pré-escola e ensino fundamental I. A docente informou que prefere lecionar no ensino fundamental porque as crianças já podem desenvolver o pensamento crítico, raciocínio lógico, habilidades de escrita e coordenação motora superiores.

A docente informou que possui entre 10 e 15 alunos(as) nas salas em que leciona. Atualmente, ela não está ministrando aulas de língua inglesa de forma remota. Para ela, o ensino de inglês na modalidade remota pode ser desafiador a depender do quanto a família se envolve no processo. A docente expõe que a escola disponibiliza a plataforma *Google Meet* para a realização das aulas remotas e que ela não é uma plataforma paga e não foi escolhida pela docente, mas sim pela escola.

Eu também fui professora dessa mesma instituição escolar e possuía mais de uma turma, que eram da pré-escola e ensino fundamental I. Entretanto, diferentemente da professora entrevistada, prefiro trabalhar com a educação infantil, pois gosto muito de crianças pequenas e por elas se encantarem com as atividades, além de mostrarem uma grande afeição por mim e tratarem-me como se eu fosse um membro familiar.

Assim como a professora entrevistada, quando trabalhei na referida escola, eu tinha entre 10 e 15 alunos(as) por turma, sendo que apenas um dos grupos excedia essa quantidade. Atualmente, não estou lecionando a língua inglesa na modalidade remota. Devido ao término do *lockdown*, as aulas voltaram a ser presenciais.

Na minha concepção, diferentemente do que foi relatado pela professora entrevistada, lecionar de forma remota é muito desafiador, pois sou uma pessoa dinâmica e, por isso, estar sentada na frente de um computador ocasiona muitas angústias. Também gosto bastante de jogos corporais e movimentação nas aulas, e lecionar por meio de uma tela não me permite utilizar todos os jogos que costumo usar em aulas presenciais.

Apêndice C – Transcrição da entrevista

No dia 20/04/2022, eu e a professora entrevistada chegamos à escola mais cedo para realizarmos a entrevista. Primeiramente, expliquei-lhe o objetivo da pesquisa: analisar práticas translíngues realizadas por crianças no ensino da língua inglesa em uma escola bilíngue no momento da pandemia. Informei que gravaria a entrevista para transcrevê-la posteriormente. Em seguida, fiz as perguntas do meu roteiro de entrevista.

Vale salientar que, nessa escola, na qual trabalhei durante a pandemia, os(as) professores(as) de inglês devem conversar exclusivamente nessa língua, para que as crianças vejam e sintam-se estimuladas a falarem também, mesmo fora do horário da aula. Era de praxe conversarmos em inglês; portanto, iniciamos a entrevista em inglês e, logo após, procedemos em língua portuguesa.

Eu: I'll put my cellphone here to record it because I will transcribe it later. Let me remove my mask. E eu não sei por que ainda estou falando em inglês [risos]. As perguntas são para auxiliar nas reflexões acerca da pesquisa e também para que eu possa analisar uma outra perspectiva. Se você quiser dizer algo que não for perguntado, fique à vontade. Você é graduada? Qual é a sua graduação? Você gosta de lecionar a língua inglesa?

Professora entrevistada: Eu não sou graduada. Eu estou em... em processo. Faço psicologia. Ééé, se eu gosto de lecionar? Sim! Gosto muito! Eu não fiz graduação em Letras, fiz outra graduação, mas eu me formei em um curso de inglês e depois eu fiz curso de especialização em mentoria, aulas para crianças, ensino bilíngue.

Eu: Você leciona a língua inglesa há quantos anos?

Professora entrevistada: Eu comecei eu tinha... um... uns dezesseis anos. Eu tenho trinta. Uns quatorze anos?

Eu: Você tem mais tempo de docência do que eu! Você sempre lecionou a língua inglesa na educação infantil?

Professora entrevistada: Não. Eu comecei com adultos, aí depois eu fui para adolescentes e depois fui para crianças [risos]. Desci o morro [risos].

Eu: O que te levou a escolher a educação infantil?

Professora entrevistada: Uai, foi muito engraçado porque eu nunca escolhi a educação infantil. Escolheram por mim! Uma vez uma chefe falou: olha eu acho que você é muito criativa, você sempre traz um pouco de coisas lúdicas pras aulas, talvez para crianças você iria se dar bem. E eu refutei muito com isso. Fiquei um

ano falando: imagina, eu gosto de criança, mas eu não vou pegar criança. Até que eu tive a oportunidade de ter uma turma de educação infantil e foi assim ... apaixonante. Aí eu fui e fiquei! [risos].

Eu: Você utiliza a língua portuguesa nas suas aulas de inglês ou apenas a língua inglesa?

Professora entrevistada: Eu uso, mas raros momentos. Quando assim ... Não ... Não tá dando pra explicar em inglês, aí eu passo pro português. Mas eu nunca traduzo nada. Sei lá, se eu for falar “today it is a very nice day”, eu não vou traduzir literalmente, sabe ... “Hoje é um dia bom”. Sabe! Eu não gosto de traduzir literalmente porque perde a essência. Mas eu uso o português sim!

Eu: Qual é o papel da língua portuguesa nas suas aulas de inglês?

Professora entrevistada: Eu ia usar uma palavra muito ruim ... Acho que não vou usar! ... Mas acho que é um apoio [risos] ... que não deve ser usado sempre, mas acho que é apoio? Eu acho que é um apoio! [risos].

Eu: Muleta?

Professora entrevistada: [risos] Pois é! Ela é muito ruim! [risos].

Eu: Em que aspectos as crianças demonstram dificuldades/facilidades para aprender inglês?

Professora entrevistada: Facilidades e dificuldades? Em que aspectos ... Hum! Eu acho que eles falam melhor. Eles têm mais facilidade para falar e para ouvir, e para escrever eles demandam mais ... assim. Eu acho que é justamente porque eles estão nessa fase na escola também, né ... na ... na ... na primeira língua, né. Eles vão ... eles vão aprendendo ali o português e eles querem colocar o português dentro do inglês, e não dá para fazer isso! E aí é mais difícil explicar esses processos para eles. Aqui é mais diferente. E a gente vai para outro lugar. Eu acho mais difícil, assim ... eles ... eles se sentem mais desafiados, né? Na escrita e na leitura.

Eu: Os seus alunos misturam as duas línguas para montar frases?

Professora entrevistada: Siiimmm!

Eu: O que você pensa sobre isso?

Professora entrevistada: Normal! ... Eu não vejo problema ... Assim, óbvio que tudo tem um limite, né? Não dá para eu falar ... “Okay, você pode misturar sempre que você quiser” ... mas ali no momento do aprendizado mesmo, acho tranquilo isto acontecer. Na verdade, eu acho melhor que isso aconteça do que não ter nenhum tipo de manifestação da ... da língua inglesa, né? Então tudo bem por mim!

Eu: Você acredita que as crianças devem utilizar apenas uma língua em cada frase? E por quê? Tipo, a criança deve montar uma frase só em português ou uma só em inglês?

Professora entrevistada: Uai, se eu acredito que ela deve montar? Não sei! ... Depende ... da onde essa criança tá. Se for uma criança menor, mais novinha ... gente, claro que não! Agora, se for mais velha ... igual, por exemplo, o nosso @@ [criança de 11 anos], aí eu já pegaria mais no pé ... eles têm mais condições de construir mais frases, aí okay ... mas na educação infantil, infantil ... ali não! [risos].

Eu: Maternal?

Professora entrevistada: Não! Tá doida! [risos]

Eu: Como as crianças usam o inglês e o português para se comunicar em suas aulas?

Professora entrevistada: Bom ... O português quando eles não conseguem se expressar no inglês e ... eu, eu vejo que quando eles usam o inglês, eles se sentem muito assim ... é ... satisfeitos, orgulhosos. Aí eles tentam usar o inglês para pedir para ir no banheiro, para pedir alguma coisa ... É, eu já vi muita criança assim “Ahhh, teacher, eu preciso de um lápis blue” ... Eu não vou ... Eu fico muito feliz da criança fazendo isso! Eu acho que eles também vão se sentir assim, né?

Eu: @@ [nome de uma criança].

Professora entrevistada: [risos] Isso! Exatamente! “Blablabla blue”. Aham! E ele está se achando: “olha, eu tô falando inglês! Meu Deus, eu tô brilhando!” “Isso mesmo! Peraí, deixa eu te ajudar, vamos falar essa frase inteira? ... De novo?” É a construção ... Eu acredito no processo! [risos].

Eu: As crianças usam a língua inglesa de forma espontânea?

Professora entrevistada: Às vezes sim, às vezes não!

Eu: Seus alunos também realizam a mistura de línguas?

Professora entrevistada: Sim!

Eu: As crianças criam palavras utilizando as duas línguas? Você poderia dar exemplos?

Professora entrevistada: Siiimmm! ... Peraí, deixa eu lembrar, tem uns muito bons! ... É... Ahnn hoje, hoje aconteceu isso... Ai meu Deus! ... Ahnn, eu perguntei “How is vaca in English?” e o menino falou “vacow” [risos]. Falou alguma coisa assim ... Eu ... “hummmm, okay, but let’s try again!” ... [risos].

Eu: Muito bonitinho!

Professora entrevistada: Aham! [risos].

Eu: Houve algum momento em suas aulas que a mistura de línguas te causou algum constrangimento? Você gostaria de compartilhar ela conosco?

Professora entrevistada: Humm ... Constrangimento? Eu acho que não! Eu sempre acho muito divertido quando acontece! ... Mas acho que constrangimento não!

Eu: Eu tive uma situação que uma criança soltou um palavrão, sem querer, e aí todas as crianças perguntaram: “teacher, o que é isso?”, e eu: “vamos falar sobre outra coisa, esqueçam isso”.

Professora entrevistada: [risos] Jesus Cristo! ... Mentira, mentira, aconteceu comigo! Aconteceu sim, acabei de lembrar! Eu pedi para fazerem uma redação no portfólio... É ... e aí... ela procurou no dicionário... Ela queria falar assim: “I have two dogs”, só que, na verdade, ela tinha duas cadelinhas. Aí ela procurou no google tradutor “cadela” e apareceu “bitch” [risos] ... Pelo amor de Deus! Aí eu fiquei desesperada ... Falando, gente, o que aconteceu? ... Porque, sabe? ... E a menina assim ... Nunca aconteceu nada ... Aí eu perguntei para ela: “o que você quis dizer com essa palavra?” ... “Não teacher, é que eu tenho duas cadelas, a fulaninha e a fulaninha. São minhas cadelas”. Eu: “ahnnn ... entendi, agora” ... mas foi tenso! [risos].

Eu: Engraçado! [risos] Qual língua você utilizava nas suas aulas remotas?

Professora entrevistada: Hum ... Daquelas ... Todas ... [risos] ... Iii, eu misturava muito! Na aula remota era bem mais difícil demandar “English all the way”.

Eu: Verdade! Você poderia explicar como foi o uso da língua portuguesa e inglesa nas aulas remotas?

Professora entrevistada: Ééé, eu lembro que eu sempre dava instrução em inglês. Aí se não entendia, eu tentava reforçar em inglês lá, em inglês ainda ... Aí se não entendia, eu dava instrução em português ... Mas, mesmo dando a instrução em português, eu dava os exemplos em inglês para eles entenderem como que é o exercício ... Principalmente se era um exercício de gramática ... Por exemplo, que era mais ... estrutura, mais aquela receitinha ali, aí eu tentava fazer isso ... por exemplo, sei lá ... explicar presente continuous ... tem que ter verbo to be ... verbo com ing ... a frase tem que estar assim ... A gente explicava várias vezes, às vezes eles não entendiam ... mas às vezes a gente falava em português e dava o exemplo em inglês, aí eles já entendiam ... Mas eu não sei se era uma dificuldade da turma em si, se a explicação não estava sendo clara ou se era pelo fato de estar sendo remoto e não estar ali do lado ... Então não sei identificar o problema.

Eu: Provavelmente o computador [risos].

Professora entrevistada: Verdade! Ou o áudio!

Eu: Você utiliza outros recursos (como imagem, gestos, expressão corporal) para auxiliar a compreender e utilizar a língua inglesa?

Professora entrevistada: É, por exemplo... hum, ensinar uma palavra, eu sempre gostei de dividir elas em sílabas, então pelo som ... Island ... Is ... Land ... Aí ou bate palma, ou bate o pé no chão. Porque as crianças conseguem acompanhar, no ritmo, o que está sendo dito... deu certo ... Assim ... [risos].

Eu: Eu também faço isso! Ontem, é ... nessa turma do lado “I went to the toy store and I bought a little doll” [batendo palma em cada palavra] ... Fica parecendo uma música, mas, na verdade, é uma frase ... E qual recurso você utiliza mais? Imagem, gestos, expressão corporal, figuras, desenhos?

Professora entrevistada: Na aula presencial é mais expressão corporal mesmo. Nas remotas eram muitas imagens, muitos vídeos ... eu lembro que eu gastava muito tempo procurando imagens que se encaixassem o mais perfeito possível pra dar certo.

Eu: E as crianças, elas também usam? Que tipo de recursos elas usam para se comunicar? Você poderia citar vivências?

Professora entrevistada: Sim! Teve uma vez que um menininho disse: “teacher, I’m angry” (passando a mão na barriga). Eu: “angry?” (Fazendo cara de brava). Ele: “não, angry” (passando a mão na barriga novamente). Eu ... Ahnn, “Hungry”.

Eu: Que bonitinho!

Professora entrevistada: Demais!

Eu: Você conseguiria citar mais alguma vivência assim?

Professora entrevistada: Ahnn, direto as crianças falam: “teacher, posso ir beber water?” (fazendo um copo com a mão e levando na boca) ... É ...

Eu: A @@ [nome da criança] fazendo “much” com as mãozinhas.

Professora entrevistada: Éé! É muito fofinha!

Eu: Você já criou alguma palavra ou expressão juntamente com seus alunos nas suas aulas de inglês?

Professora entrevistada: Eu, na verdade, não criei. Usei de uma professora, só que ela fazia de um jeito e eu fazia de outro ... A frase era diferente. Porque logo quando a gente voltou da pandemia, a gente não podia ficar encostando nas crianças. Aí

quando eles acertavam alguma coisa, eu falava: “very good, pet yourself” [Batendo a mão na cabeça]. [risos] Eram bem legal, e eles achavam o máximo!

Eu: Eu, teve aquele “wonderful” que as crianças não estavam entendendo online, aí virou “full of glitter” [risos]. Acabou que as crianças falavam: “teacher, I’m wonderful, full of glitter” [Fazendo glitter voando com as mãos].

Professora entrevistada: [risos] Demais!

Eu: Você possui ou já possuiu algum aluno que não é brasileiro? Como era este aluno na sua aula e qual língua ele utilizava?

Professora entrevistada: [Sussurrando] péssimo! ... Mas porque ele era americano... aí ele alegava que não precisava ficar prestando atenção nas aulas de inglês porque ele era americano... aí, ao invés dele me ajudar ou simplesmente esquecer que eu estava lá e ficar quietinho, ele ficava atrapalhando minhas aulas. Então, várias vezes eu tinha que chamar a atenção dele por conta disso... Inglês eu não podia cobrar dele, mas questão comportamental foi muito difícil.

Eu: E esse menino, ele usava mais o inglês ou mais o português para conversar?

Professora entrevistada: Comigo ele só usava o inglês para conversar.

Eu: E as outras crianças? Como elas conversavam com esse estrangeiro?

Professora entrevistada: Muitas vezes elas pediam ajuda: “teacher quero pedir isso para ele”, “teacher quero falar não sei o que” ... Aí eu ajudava, mas eles usavam muito o tradutor. Porque eles eram crianças, adolescentes, ficavam no meio do caminho ... Aí eles tinham acesso, no meio da sala, ao celular... aí eles podiam usar o tradutor também para falar com o menino.

Eu: Esse menino, ... o estrangeiro, influenciava na aquisição de linguagem das outras crianças?

Professora entrevistada: Eles não misturavam muito as línguas. Por ele ser estrangeiro, eles tentavam falar 100% do tempo em inglês para ele entender, né? Aí até que ele ajudava nesse sentido.

Eu: E você acha que ter estrangeiros na sala ajuda, tipo assim, o grupo a aprender mais a língua inglesa?

Professora entrevistada: Assim, eu não gosto de falar 100% sempre, pois a minha experiência não foi boa, mas eu acredito que sim. Principalmente culturalmente.

Eu: Houve alguma fala de algum estudante com relação ao uso das línguas que te marcou? Você gostaria de compartilhar ela conosco?

Professora entrevistada: Assim, sempre tem ... não sei se vou lembrar agora ... Ahhn, lembrei ... Eu tive uma aluna o ano passado que tudo que ela aprendia na aula ela chegava em casa e gravava um vídeo ... Tipo, dando uma aula ou falando sobre o assunto em inglês. E ela é excelente. Ela fechou o ano, todas as provas dela ela tirou 100.

Eu: E com relação às aulas remotas, isso também ocorreu?

Professora entrevistada: Acontecia! ... Eu lembro que a gente ouvia muitas músicas no intervalo, nas atividades, e eu via eles cantavam ... E eles cantavam direitinho ... meu coração ficava bem alegre [risos].

Eu: O que você pensa sobre as escolas bilíngues?

Professora entrevistada: Eu acho a ideia muito legal ... Eu acho que é um ganho muito grande para a educação brasileira, só que eu acho que o que existe hoje ... que assim ... o que a maioria das escolas trazem como ensino bilíngue não é ensino bilíngue! ... E eu fico muito brava com isso porque eles vendem um negócio caro, vendem um ensino bilíngue... sendo que, na verdade, estão lá dando aula de inglês dentro de um currículo comum... Não é o, o, o “CLIL Content and Language Integrated Learning” ... Não existe ... O CLIL é a base do ensino bilíngue, né ... Não existe isso ... Eu acho legal, mas eu realmente não acho que existem tantos efetivos assim ... Existem, mas, assim, poucos, né?

Eu: De que formas você acredita que as línguas se completam na comunicação?

Professora entrevistada: Eu acho que na expressão ... porque algumas coisas a gente consegue expressar melhor em alguma língua ... é igual a saudade, por exemplo, a gente não tem uma palavra correspondente a isso em inglês ... Não tem aquele significado pesado e forte ... Na língua portuguesa tem ... Eu acho que é isso ... Elas se complementam na expressão, quando terminar alguma coisa, às vezes é mais claro em uma do que em outra, dependendo do contexto.

Eu: É, você aprendeu inglês em uma escola de idioma, correto? A professora te proibia de usar o português nas aulas de inglês? E como você faz com os seus alunos? Você permite ou proíbe?

Professora entrevistada: Sim! Não ... acho que não ... eu não proíbo, mas também não permito [risos]. Eu quero dizer que eu não falo: “ahn, você só fala se falar inglês”. Mas eu incentivo que eles falem ... Sempre que eu posso incentivar que eles falem, eu tô incentivando ... Mas não proíbo também não, não é uma coisa categórica.

Eu: E você acredita que a comunicação transcende as palavras? Para você, como produzimos sentidos?

Professora entrevistada: Produzimos sentidos ... Wow ... deixa eu pensar ... eu acho que a palavra, por si só, fala bastante, mas quando ela é acompanhada da comunicação não verbal, mesmo, ela ganha mais profundidade. Mais significado ... Então, por exemplo... Se eu estou ensinando para a criança “open your book” e eu só falo “open your book”, okay, a palavra tem sentido ... A palavra fica ali, open, abrir ... Mas se eu mostro para ela eu abrindo um livro ... Eu dou uma certificação para ela daquilo, eu mostro outras coisas abrindo, sem ser só o livro ... eu ... eu tô trazendo, eu estou comunicando mais aquele mesmo ponto ... Eu acho que a gente, a gente pode usar ... A gente tem a capacidade cognitiva de explorar todos os sentidos para a gente poder ensinar alguma coisa ... principalmente crianças.

Eu: Você gostaria de compartilhar alguma vivência de ensino ou aprendizado de inglês que você percebeu ter sido significativa para os seus alunos?

Professora entrevistada: Hum ... é, ano passado, a gente trabalhou uma música com as crianças que elas escolheram, mas estava dentro de um assunto que a gente estava trabalhando em aula. Estávamos trabalhando something, anything, everything ... E aí eles escolheram aquela música “something just like this” do Coldplay. E aí, foi engraçado porque eles perceberam a música aos poucos ... Eu nunca traduzi a música para eles, e, dessa vez, eu não permiti que eles buscassem a tradução... E à medida que a gente foi cantando, foi lendo a letra, eles foram conseguindo internalizar os significados... e, no final da proposta, eles se sentiram assim ... O máximo de terem cantado a música inteira sozinhos... Eu achei o máximo... Eu sempre dava a letra para eles, aí tinha dias que eles falavam: “não teacher, não precisa de letra” ... E eles cantaram a música inteirinha ... sozinhos, e sabendo o que estavam cantando.

Eu: Que bonitinho! E última, última coisa ... vou perguntar só para entender melhor. Para você, o que é escola bilíngue ... assim, tipo, por que que a escola bilíngue é bilíngue e por que a maioria se diz bilíngue e não é bilíngue?

Professora entrevistada: Eu não sou da área, mas posso falar uma grande besteira... Eu entendo escola bilíngue como uma escola que utiliza o inglês para apresentar os conteúdos, não o inglês como o conteúdo... Ela pode ter o inglês como conteúdo, sem problemas, mas o inglês é um instrumento, então eu vou te ensinar “science” através do inglês... Eu vou te ensinar física através do inglês. Entendeu? Eu entendo assim ... [risos]. É isso mesmo?

Eu: [risos] E aquelas escolas que se dizem bilíngue, mas não são?

Professora entrevistada: Elas dão aula de inglês ... eu já trabalhei em escolas que se diziam bilíngues e, na verdade, eram escolas com carga horária alta de inglês ... Era como se fosse uma escola de idiomas ... uma escola de inglês dentro da escola ... Eu não entendo isso como escola bilíngue.

Eu: Você gostaria de compartilhar mais alguma coisa?

Professora entrevistada: Não! Se eu lembrar, eu te falo depois [risos]. Mas eu acho muito legal isso ... acho importante o bilinguismo dentro da escola, mas acho que a gente tem um caminho gigante antes de chegar lá.

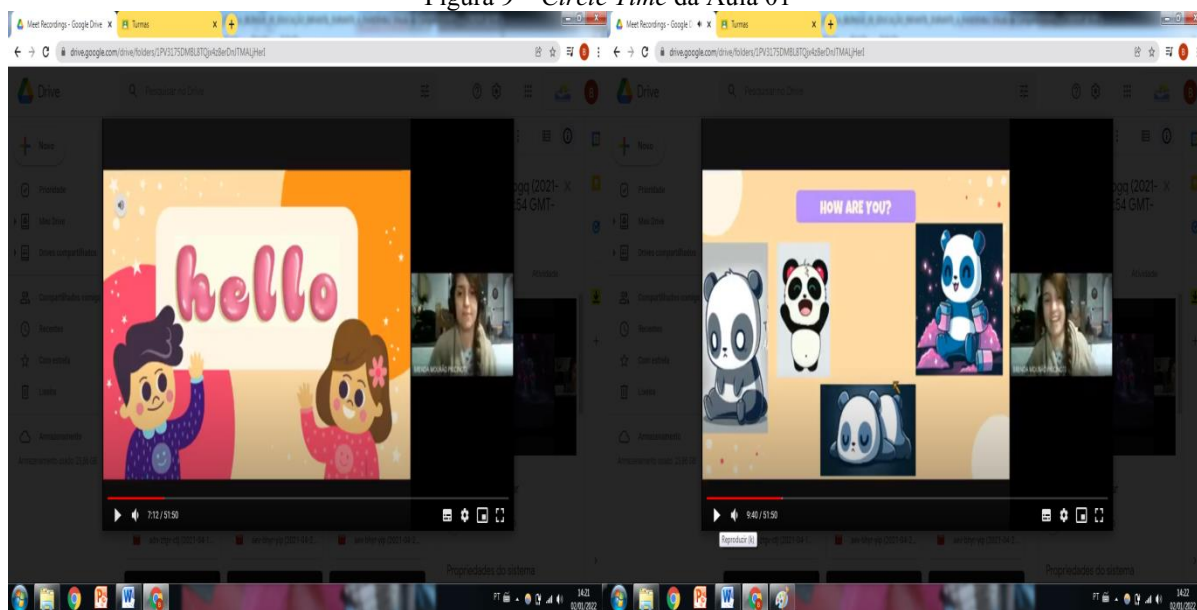
Eu: Muito obrigada!

Apêndice D – Transcrição da Aula 01

A primeira aula observada, cuja gravação possui 51 minutos, é de uma turma do 1º período. Eu entrava na sala alguns minutos antes do horário de cada aula para aceitar os(as) estudantes. Como alguns(mas) alunos(as) entravam antes do horário, eu compartilhava vídeos musicais até o início da aula. Algumas vezes, conversávamos sobre a nossa rotina, sobre as novidades etc.

No início dessa aula, a primeira coisa notada e questionada pelas crianças foi o motivo de eu estar em um local diferente. Em inglês, expliquei o ocorrido¹⁷¹ logo após perguntarem-me onde eu estava. Algumas crianças reclamaram do uso da língua inglesa, mas uma das crianças do grupo traduziu para os outros estudantes o que eu havia dito.

Figura 9 – *Circle Time* da Aula 01



Fonte: arquivo pessoal da autora (2022).

A Figura 9 é uma captura de tela da gravação da aula e foi utilizada para contextualizar as aulas *on-line*. Como meus(minhas) alunos(as) ainda não sabiam ler, optei por utilizar mais imagens, em vez de letras, para melhor prender a atenção das crianças. Entretanto, isso demandava muito tempo. Nas minhas aulas presenciais, gosto muito do uso de *realia*. Todavia, esse recurso não prendia a atenção das crianças na modalidade remota. Para essa modalidade, o uso de GIFs e imagens coloridas era mais eficaz. Desse modo, para fazer os *slides*, eu

¹⁷¹ Eu estava sem internet em casa e utilizei a internet dos meus pais nesse dia.

procurava muitas imagens no Google Imagens e as adicionava posteriormente nos materiais das aulas.

Nessa aula, apenas três estudantes participaram. A pequena quantidade de crianças possibilitou uma melhor visualização das alunas. Por esse motivo, foi possível ver as expressões faciais das crianças em alguns momentos. Vale ressaltar que, no *Google Meet*, no momento em que uma pessoa fala, sua tela fica em destaque na página. Por isso, quando todos os microfones estão abertos e fazendo muitos ruídos, a tela fica mudando constantemente. Ao longo da aula, as alunas deixaram os microfones abertos e, em virtude disso, qualquer ruído, como um espirro ou tosse, fazia com que a tela mudasse.

Após assistirmos ao vídeo favorito da turma, do filme *Trolls*, cantamos a nossa “*hello song*”.

Teacher: How are you today, Moana?

Moana: Eu estou happy e brilhante! Full of glitter.

Teacher: Are you happy and wonderful? So say it, Moana: I’m wonderful!

Moana: I’m wonderful!

Teacher: Very nice, dear! And you, Elsa, how are you today?

Elsa: Excire [sic] e wonderful!

Teacher: You are excited? Great! And wonderful!

Moana: Wonderful! Igual eu!

Teacher: Yeah, wonderful like Moana. Wow! And you, Merida?

Elsa: Eu também, eu também estou como é que é mesmo o ursinho deitado?

Teacher: Lazy?

Elsa: Yeah! I’m lazy!

Teacher: And you, Merida, how are you?

Merida: Eu tô com dor de cabeça, happy... [Elsa faz um som de surpresa]. É que eu tô com muita dor de cabeça!

Elsa: Eu fico com dor de cabeça quando minha sister buááá [imitando choro].

Teacher: So you are headache and happy, like this panda bear.

Elsa: [Falando mais alto] Eu fico headache quando minha sister buááá [imitando choro].

Teacher: When your sister starts crying you get headache, oh my God!

Elsa: E também por causa de outras coisas. And you?

Teacher: Today, teacher Brenda is wonderful too! Full of glitter! Igual vocês. [Passei os *slides* para a *classroom language*].

Elsa: Teacher, depois desses combinados, desses e dos outros, eu posso falar?

Teacher: Yes!... Let's remember our classroom language. Moana, what is this?

Moana: Isso... sabe o que que é?... Como que é mesmo?... May I go to the bathroom e may I drink water?

Teacher: Great job, Moana! You have a great memory! Now, everybody together! Todos vão falar estes: What page? [Crianças repetem em coro]. I don't understand. [Crianças repetem em coro]. Excuse-me! [Crianças repetem em coro]. Very nice, guys! Great job!

Merida: A gente levanta essa mãozinha aqui? Ou nossa hand?

Elsa: Levanta aquela ali do computador!

Teacher: So, Elsa, now your turn. Do you remember the rules?

Elsa: Yes! Speak to nign [sic] and speak... Cameras on... Turn off and turn on your mic.

Teacher: Very nice, dear! You rock! You were perfect! So now, let's remember our song. Eu lembro que a Merida amou nossa música nova.

Elsa: Eu não participei porque eu tava lá na granny. Em Belo Horizonte, na house da granny.

Teacher: Nice Elsa! [Crianças começam a falar todas ao mesmo tempo; fica inaudível].

Moana: Eu também vou às vezes.

Teacher: Very nice!

Elsa: Eu viajei e voltei ontem.¹⁷²

¹⁷² Após o *circle time*, cantamos a música da unidade. A cada mês, eram trabalhados um vocabulário e uma música com aqueles vocábulos. Nessa aula, a música era “*I’m a little teapot*”. Compartilhei o vídeo do *YouTube* com as

Teacher: Did you like the song?

Elsa: Beautiful! Beautiful!

Merida: Wonderful!

Moana: A bela e a fera, eu já conheço o filme!

Elsa: Tem o menininho, a girl, a xícara, tem o bule.

Teacher: Yeah! There's a teapot and a cup. A little cup igual essa da música. So now we are going to play a very nice game! Okay? It's a memory game! A teacher Brenda vai testar a memória de vocês. I'm going to start with Moana. The name of the game is "What's extra?". Vocês vão ter que me falar qual é a carta extra. So, Elsa, repeat: it's a house.

Elsa: It's a house.

Teacher: It's a bedroom.

Elsa: [Repetiu, mas com o "r" intervocálico].

Teacher: Now, Moana, close your eyes. [Ela tampou os olhos com as mãos] ... Now open your eyes... Moana, what is the extra flashcard?

Elsa: Escovar os dentes!

Teacher: Great job, dear! Now, let's repeat: brush my teeth.

Elsa: Uásh[sic] my teeth.

Teacher: Very nice, Moana. Now for Merida: it's a toothbrush.

Merida: It's a toothbrush.

Teacher: It's a hairbrush.

Merida: It's an hairbush.

Teacher: It's a comb.

Merida: It's a comb.

Teacher: Great job! Now, close your eyes. [Ela tampou os olhos com as mãos; apareceu um relógio de parede]. Now, Merida, open your eyes! Merida, what's the extra flashcard?

Merida: Relógio?

Teacher: It's a clock.

Merida: It's a clock.

Teacher: Great job, dear!

Moana: Sabe qual é o barulho dele? Do clock cloc cloc cloc cloc [fazendo com a língua; Merida também começou a fazer o mesmo som].

Teacher: Great job! Let's repeat: it's a clock.

Moana e Merida: It's a clock.

Teacher: Very nice, dears! Now, Elsa.

Elsa: It's a clock! It's a bathroom. It's a shower.

Teacher: Repeat: to take a shower.

Elsa: To take a shower.

Teacher: Now, close your eyes, Moana... [Ela tampou os olhos com as mãos; apareceu a figura "lavar as mãos"] ... Moana, what's the extra flashcard?

Elsa: Uásh [sic] your hands! Uásh [sic] your hands!

Teacher: Very nice, dear. Great job! Now, Moana again. Turn on your mic, Moana... Say: it's a soap.

Moana: It's a soo [sic].

Teacher: It's a closet.

Moana: It's a closen [sic].

Teacher: Now, close your eyes. What is the extra flashcard? [Ela tampou os olhos com as mãos; apareceu uma janela com cortinas].

Moana: Ahnnnn... Cortinaaaa.

Elsa: Curtain.

Teacher: They are curtains.

Moana: It's a curtain.

Teacher: Very nice! Now, Merida: they are stairs.

Merida: It's stair. [A *teacher* passa o *slide*; aparece um piano]. Eu sei falar esse. It's piano!

Teacher: Nice! Now, close your eyes, Merida. [Ela tampou os olhos com as mãos; apareceu um telefone sem fio]. What's the extra flashcard?

Merida: It's a telephone.

Teacher: Very nice! It's a telephone. Now, last one for Elsa: it's a sofa.

Elsa: It's a sofa.

Teacher: It's a stereo.

Elsa: It's a stereo.

Merida: Nossa! Eu amo música.

Teacher: Now, close your eyes. [Ela tampou os olhos com as mãos; apareceu uma televisão]. What's the extra flashcard?

Elsa: TV!

Teacher: Great, Elsa. Do you love songs, Merida?

Merida: I loooooove songs!

Elsa: I love! Oh teacher... me it's a piano!

Teacher: Do you like the piano?

Elsa: Eu tenho um teclado, parece um piano, só não tem a perna.

Teacher: That's very nice!

Merida: Teacher, I love the piano!

Teacher: Me too, I love piano! [Eu fiz um coração com as mãos]. So, girls, tell me...

Elsa: Piano is beautiful! Wonderful!

Teacher: Girls, do you prefer to watch a video or to dance?

Moana: [falando ritmado] Video, video, video...

Elsa e Merida: Dance, dance, dance... [falando ritmado]. Video, video, video...

Teacher: So tell me, what... which video do you prefer? Do you prefer Elsa or Moana?

Moana: [gritando e cantando] Elsa, Elsa, Elsa...

Elsa e Merida: Moana, Moana, Moana...

Teacher: Eu vou fazer assim, então.... Vou colocar a da Moana agora e da Elsa no final. Okay?

Elsa e Merida: Uhuul.

Moana: Ahnn teacher! Mas eu não gosto muito da Muana [sic]!

Merida: Eu gosto da Moana.

Elsa: I love Moana! Beautiful!

Merida: I love Moana!

[Compartilhei o vídeo “How far I’ll go”, do filme *Moana*].

Moana: Eu já assisti o filme da Muana [sic] com o meu pai e minha mãe.

Elsa: Eu já vi com a minha prima, com o daddy, com a mommy, e a minha irmã que é bem bebezinha. Ela não podia sair de casa!

Merida: Eu assisti sozinha.

Elsa: Eu também já assisti sozinha! [As crianças começaram a cantar o refrão da música em um inglês enrolado].

Teacher: So, guys... Now, let’s get our books¹⁷³ [o livro da escola. Eu citei em português a capa do livro]. This is our activity. You are going to complete the clock. It’s on page 35 – Three and Five.

Merida: Eu vou pedir para a Fulana [irmã mais velha] pôr na página para mim.

[Moana e Elsa demoraram cerca de 5 minutos, mas encontraram a página após folhearem o livro, página por página].

Elsa: Teacher, o que é pra fazer?

¹⁷³ Os(as) alunos(as) possuem dois livros, um de fazer atividade em sala de aula e outro com o famoso *homework*. As capas eram bem parecidas, mas tinham singularidades, as quais eu explorava para auxiliar as crianças a pegarem o livro correto. Em seguida, compartilhei uma página com a figura de um relógio.

Teacher: We are going to write the time... Put the time... Colocar as horas... Agora é quatro e vinte.

Elsa: Já sei, a gente vai pôr o quatro, número quatro, o ponteiro maior. E também o número dois e um.

Moana: Teacher, aqui em casa é 11:30. Agora é 10:00, quase meia-noite.

Merida: Teacher, teacher, teacher, teacher, teacher...

Teacher: Yes, dear?

Merida: Qual número é da página?

Teacher: It's page three and five. Thirty-five.

Elsa: Não tem vinte! Dois e zero! Qual é o outro número que vou pôr?

Teacher: Os dois ponteiros vão ser no quatro. Four and four.

Elsa: Four and four? Yes! Peraí! Vou desenhar o outro ponto.

Merida: Eu desenhei o ponto no quatro and cinco. Four and Five. Olha aqui como que é o meu número, como eu coloquei. Four and cinco. [Ela mostrou a atividade na câmera]. E agora, teacher?

Elsa: [Também mostrou a atividade na tela]. E agora, teacher? Tem que cortar?

Teacher: No! We don't need to cut!

Elsa: Okay, vou colorir aqui os ponteiros!

Merida: Vai precisar de tinta?

Teacher: No, no! Não precisa não!

Merida: E precisa de cortar também?

Elsa: No, Merida. Só colorir mesmo! We are going to colour.

Merida: Teacher, a aula já está acabando?

Teacher: 30 minutes to go. Now we are going to do another activity. [Eu descrevi a capa do outro livro].

Elsa: Teacher, what page?

Teacher: It's page forty-five. Four and Five...Four and Five. This is the one. [mostrando um *slide* da página. No *slide*, há um quarto e um banheiro todo branco].

Nós vamos colorir só esses objetos aqui [mostrei com o cursor]. The soap, the toothbrush, the toothpaste, the window, and the clock.

Moana: Achei a página. O que é para fazer?

Elsa: Tem que colorir esses objetos aí de cima, o sabão, soap, a toothbrush, curtain e o relógio.

[Enquanto as crianças faziam a atividade, deixei uma música do canal *Super Simple Songs* tocando no *YouTube*. As crianças faziam a atividade e cantavam a música. Em alguns momentos, elas faziam comentários aleatórios, como sobre o gato de algum(a) parente, algum brinquedo etc. Depois de dez minutos, elas informaram que terminaram a atividade].

Elsa: Finish, teacher.

Teacher: Nice. So now, Elsa, repeat: it's a soap.

Elsa: It's a soap.

Teacher: It's a toothbrush.

Elsa: It's a toothbrush.

Teacher: It's a toothpaste.

Elsa: It's a toothplate.

Teacher: It's a window.

Elsa: It's a window.

Teacher: And it's a clock.

Elsa: It's a clock.

Merida: Teacher, seu desenho ficou feio!

Teacher: Yes, it is! É que sou horrível para colorir no computador. [Crianças riram]. Now, Moana, repeat: it's a soap.

Moana: It's a soap.

Teacher: It's a toothbrush.

Moana: It's a toothbru [sic].

Teacher: It's a toothpaste.

Moana: It's a toothpei [sic].

Teacher: It's a window.

Moana: It's a window.

Teacher: And it's a clock.

Moana: It's a clo [sic].

Teacher: Now, Merida: it's a clock.

Merida: It's a clo[sic]... Teacher, a Moana está falando junto comigo!

Teacher: It's a window.

Merida: It's a window.

Teacher: It's a soap.

Merida: It's a soap.

Teacher: It's the toothbrush.

Merida: It's the toothbrush.

Teacher: It's the toothpaste.

Merida: It's the toothpaste.

Moana: E a música da Elsa?

Teacher: Did you finish?

[A única criança que ainda estava fazendo a atividade era a Merida. Então, enquanto ela terminava a atividade, eu compartilhei um vídeo da Elsa, do filme *Frozen*. As crianças cantaram à sua maneira].

Teacher: Now, I'm going to share a very nice game¹⁷⁴. So here... There are some cards. One... Two... Three... Four... Five.. Six... Seven... Eight... Nine... Ten... Eleven... Twelve... Thirteen... Fourteen... Fifteen... Sixteen... Seventeen...

¹⁷⁴ Esse jogo da memória está disponibilizado *on-line* e, portanto, não foi necessário baixar e instalar aplicativos no computador. Havia cartas dispostas em linhas; eram cinco linhas com cinco cartas cada. Como as crianças não compreendiam colunas e linhas e confundíamos na hora dos jogos, decidimos falar os números das cartas para que facilitasse para mim, que iria virá-las, já que eu compreendia melhor quando as crianças falavam os números. Antes dessa convenção, elas diziam “é essa carta” ou “é a carta do lado de tal carta”, e eu não conseguia encontrá-las. Nesse jogo, em vez de duas imagens, aparecia uma figura, ao passo que a outra carta continha uma palavra escrita. Ao virar as cartas, escutava-se uma voz feminina falando as palavras referentes às cartas com imagens, ao passo que, no caso das cartas apenas com palavras, ouvia-se uma voz masculina pronunciando-as.

Moana: Eu quero o nine.

Teacher: Okay, Moana. You can start.

Moana: Eu quero o sixteen... E o... e o.... e o.... e... e... o três.

[Eu virei a carta. Nesse jogo da memória, as crianças deveriam achar os pares de palavras e imagens. Uma voz feminina falava as palavras referentes às cartas com imagens, ao passo que uma voz masculina pronunciava as palavras contidas nas cartas sem imagens. Vale salientar que as crianças não sabiam ler e, portanto, gravavam os sons e as imagens].

Teacher: Repeat: it's a mirror... It's a blanket.

Moana: It's a mirror. It's a blanket. O que é blanket?

Teacher: Blanket é a coberta de dormir. Now, Merida, you can choose two cards... Merida, are you there?... Turn on your mic... Merida, você está aí?

Elsa: Se ela não estiver, pode ser eu?

Merida: Tô aqui.

Teacher: So, Merida, escolhe duas cartas.

Merida: One. [Bed]. E three. [Blanket].

Teacher: Repeat: it's a bed... It's a blanket.

Merida: Bed e blanket.

Moana: Lembra que eu escolhi? A escova e o blanket!

Merida: É, eu sei! Blanket é coberta!

Moana: É o mesmo blanket!

Teacher: Very nice! Now Elsa.

Elsa: It's a fiveteen [sic]. [Lamp].

Teacher: Let's repeat, Elsa: it's a lamp.

Elsa: It's a lamp.

Teacher: Good job! What other card do you want, dear?

Elsa: Tirteen [sic]. [Pillow].

Teacher: Thirteen... It's a pillow. Pillow é o travesseiro. So, repeat, Elsa: it's a pillow.

Elsa: It's a pillow.

Teacher: Good job! Now, Moana again.

Merida: I love pillow [sic]!

Moana: Eu de novo? Então vou escolher a faiteen [sic].

Teacher: Qual?

Moana: A faiteen [sic].

Teacher: Thirteen?

Moana: Uhum! [Pillow].

Teacher: Say, Moana: it's a pillow.

Moana: Pillow. E...e...e...e...e... one... two... three... four... five... six... seven... eight... E eight.

Teacher: Eight? one... two... three... four... five... six... seven... eight... [Blanket]. Wow! Merida, look at that: it's the blanket!

Merida: Agora é minha vez! Minha vez! Minha vez!

Teacher: Go, Merida. Your turn, Merida.

Merida: É... three. [Blanket].

Teacher: And?

Merida: And... E... A que a Moana foi agora.

Teacher: Eight?

Merida: É! Eight! [Blanket].

Teacher: It's a blanket! Repeat!

Merida: It's a blanket! Uhul!

Teacher: Now, Elsa.

Elsa: Me? Peraí... Ten... one... two... three... four... five... six... seven... eight...nine... ten... eleven... Eleven! [Rug].

Teacher: Oh... It's a rug.

Elsa: O que que é rug?

Teacher: Rug é um tapete.

Elsa: E four.

Teacher: Four? [Wardrobe]. It's a wardrobe. Wardrobe é o guarda-roupa. Now, Moana.

Moana: Eu quero... eu quero... eu quero... eu quero a primeira.

Teacher: One? Number one? [Bed]. Oh, it's a bed.

Moana: Depois, depois, depois, depois embaixo do one.

Teacher: one... two... three... four... five... Five? [Comb]. Ah, so repeat, Moana: it's a bed. It's a comb.

Moana: It's a bed. It's a comb.

Teacher: Okay. Now, Merida, your turn.

Merida: Eu nem sei qual escolher!

Teacher: [passando o cursor em todas as cartas]. One... two... four... five... six... seven... nine.... ten... eleven... twelve... thirteen... fourteen... fifteen... sixteen... seventeen...

Merida: Four!

Teacher: Wardrobe. It's a wardrobe.

Merida: Wardrobe. Eu acho que lá embaixo, no meio.

Teacher: Here?

Merida: Não! Embaixo!

Teacher: Here?

Merida: É!

Teacher: Fifteen. [Wardrobe]. HUUuum!

Merida: UhUUUUulll! É o wadrobe [sic].

Elsa: Teacher, agora é eu!

Teacher: So, say it, Merida: it's a wardrobe!

Merida: It's a wardrobe! Eu nem tinha pensado nissoooooo!

Elsa: Eu vou acertar também!

Teacher: Your turn, Elsa.

Elsa: Two and one.

Teacher: Two? And one? [Rug]. It's the rug.

Elsa: Não, teacher, eu quis dizer o doze! One and two.

Teacher: Twelve? Okay!

Elsa: Mas não, não, não, não, não! Eu quero esse! E também o... Como é que fala? O... o... Depois do um, dois, três, quatro, cinco, seis, sete, oito. Eu quero o... mais pra baixo.

Teacher: Here?

Elsa: Não, não! É pro lado.

Teacher: Here?

Elsa: É! [Rug].

Teacher: [Batendo palmas]. Very good, Elsa! Repeat, dear: it's a rug!

Moana: Agora eu vou ganhar! Eu quero, eu quero... eu quero... eu quero... eu quero... o de baixo, o de bem embaixo daqui! NÃO! NÃO!

Teacher: This one?

Moana: Sim! [Lamp].

Teacher: So, say it: it's a lamp!

Moana: It's a lamp!

Merida: É uma luz, tá?

Moana: Um, dois, três, quatro, cinco, seis... eu quero six...

Teacher: Six? [Pillow]. Pillow... também já saiu esse! Merida, your turn!

Elsa: Se ela não souber o pillow, eu acerto!

Merida: Eu quero o do lado da Moana.

Teacher: Here? Five?

Merida: Não! Para baixo!

Teacher: This one?

Merida: Yes!

Teacher: Pillow!

Moana: Olha isso que ganhei, teacher [mostrando um livro na câmera].

Teacher: Wow, Moana. Nice!

Merida: Eu ganhei, ou não?

Teacher: Yes! Agora você tem que pegar outra carta. It's the pillow. Merida, choose a card... one, two ... four... five... six... seven... nine.... ten... Which one?

Merida: Eu não sei!

Teacher: Eu também não lembro!

Merida: Era o da Elsa.

Elsa: Meu? Eu não lembro! Era o do abajur? O número two and one?

Teacher: Twelve?

Elsa: Eu acho que sim!

Merida: Pode ser, teacher.

Teacher: Twelve. [Bed].

Elsa: Agora é eu, teacher! O... o... o... o... Teacher, sabe qual que eu quero?... É... é... me mostra a seta...

Teacher: This one?

Elsa: Não! One, two, three, four, five, six...

Teacher: Seven, eight, nine and ten.

Elsa: Eu quero o eight... NÃO, NÃO, NÃO! Oh teacher, eu quero esse! E esse?

Teacher: Seven?

Elsa: Não, não, não, não, não, não... No, no, no. Teacher, pra baixo, pro lado, pro outro lado...

Teacher: This one?

Elsa: No! Pra baixo! Isso! [Pillow].

Teacher: So say it, dear: it's a pillow.

Elsa: It's a pillow. Pra cima e pro lado. Esse.

Teacher: This one?

Elsa: Não, não, não, não, não, não! Pro lado.

Teacher: Esse?

Elsa: Yes! [Pillow].

Teacher: Very nice, Elsa. Repeat: it's a pillow!

Elsa: It's a pillow!

Moana: Eu não tô achando!

Teacher: I'll help you!

Moana: O one. [Bed].

Teacher: It's a bed!

Moana: Depois o one, two, three, five... Eu quero o... NÃO! NÃO! Eu quero o six.

Teacher: Esse daqui?

Moana: NÃO! Eu quero o outro! Eu quero esse aqui.

Teacher: This one?

Moana: Esse! NÃO! [Lamp].

Teacher: Sorry, Moana.

Moana: Eu quero tentar mais uma vez, é o outro, o de cima. [Bed].

Elsa: Foi injusto!

Teacher: Dear, é que fui eu que apertei no errado.

Moana: E o de cima!

Teacher: This one?

Moana: Yes! [Bed].

Teacher: It's a bed, repeat!

Moana: Vivaaa! Vivaaa!

Elsa: Eu e a Merida conseguimos mais do que você!

Moana: Não tem problema!

Teacher: That's right... You three are great! So, Moana, it's a bed. Repeat!

Moana: It's a bed.

Teacher: Great! Now, Merida.

Merida: One.

Teacher: It's a comb. De pentear o cabelo! One, two, three, four, five, six...

Merida: Six. [Mirror].

Teacher: Mirror. This is the mirror. Repeat.

Merida: Mirror.

Elsa: Agora é eu! Three. [Mirror]. Mirror é o quê? É espelho?

Teacher: Yes!

Elsa: E six!

Teacher: Six. [Mirror]. It's a mirror, repeat!

Elsa: EEEEEEE! It's a mirror!

Teacher: Very nice! Now, Moana.

Moana: Eu quero esse daqui pra baixo e o one.

Teacher: One? [Comb]. It's the comb. Agora você vai querer o two, three or four?

Moana: Three.

Teacher: Nice! It's a comb, repeat!

Moana: It's a comb, repeat! [sic].

Teacher: Now, last one for Merida.

Merida: Teacher, esse tá muito fácil. One e two.

Teacher: One and two. [Lamp]. It's a lamp! Say it!

Merida: It's a lamp!

Teacher: [Descompartilhando o jogo]. Now, gimme a high five!

Elsa: Eu e a Merida empatados, a Moana foi a que perdeu!

Teacher: No problem, you three were great! Now, gimme a high five! You were all great! [Crianças bateram na câmera com a palma da mão]. Now, let's sing the "Bye bye song". [As crianças cantaram junto comigo].

Teacher: Bye bye and see you tomorrow.

Elsa: Bye bye, teacher!

Apêndice E – Transcrição da Aula 02

O vídeo de gravação da Aula 02 tinha 47 minutos e 20 segundos. Nessa aula, estavam presentes seis crianças, sendo que uma entrou na sala com 10 minutos de atraso. O vídeo iniciou no meio de uma fala, já que, algumas vezes, esquecíamos-nos de começar a gravação no início da aula.

Elsa: Não acredito! Eu já vi ele duas vezes!

Teacher: Wow! Is it good? Eu tenho muita vontade de assistir ele!

Elsa: Mas por que você não assiste?

Mulan: Ela quer dizer Trolls.

Merida: Teacher.

Teacher: Yes, Trolls... Hello, Hulk. Hello, dear.

Hulk: Eu também não assisti!

Teacher: Eu também não, Hulk. Mas depois quero ver ele!

Merida: Teacher.

Teacher: Yes, Merida?

Merida: Eu tenho um brinquedo do trolls!

Teacher: Really? Wow! That's super nice dear... So now let's sing our hello song together... Everybody.

[O áudio fica confuso, pois todo(as) cantam ao mesmo tempo. Há barulhos de fundo de pessoas conversando também, familiares das crianças].

Figura 10 – *Circle Time* da Aula 02



Fonte: arquivo pessoal da autora (2022).

Teacher: Great job, 1º período. So, today I'm going to start with Spider-Man... How are you today, Spider-Man? Are you happy, are you sad, are you sleepy or are you hungry¹⁷⁵?

Spider-Man: Are you sleepy! [sic]

Teacher: You are sleepy, Spider-Man. Ahnn, okay, dear! And you, Hulk, how are you today?

Hulk: Are Happy? [sic] É... E bravo... [há alguém conversando no fundo, talvez algum familiar da criança].

Teacher: Você está bravo? Are you like this: grrrr [com as mãos fechadas, fazendo cara de raiva]? Angry?

Hulk: Bravo e triste!

Teacher: So repeat: sad and angry.

Hulk: Sad... e bravo é angry?

Teacher: Yes! Angry... Hulk, eu amo seu peixinho que brilha! I really love it!

Spider-Man: Por que você está bravo?

Hulk: Eu sempre estou bravo!

Teacher: You are always angry? And you, Elsa?

Elsa: I am happy and sleepy!

Teacher: Ahnn, you are happy and sleepy, very nice!

Elsa: Yes!

Teacher: Merida, how are you today?

Merida: Happy, hungry e sleepy!

Teacher: Happy, hungry, sleepy... Very nice! And you, Spider-Man, how are you today?

¹⁷⁵ Os *slides* não eram de panda, como na Aula 01, mas de coelhinhos. Para cada coelhinho, eu fazia uma expressão: para “*happy*”, sorri e fiz o sinal de “jóia” com o dedão; para “*sad*”, fiz uma cara triste e fingi estar chorando; para “*sleepy*”, fingi que estava dormindo em minhas mãos, fazendo barulho de roncos; para “*hungry*”, abria e fechava as mãos próximo à boca, simulando comer.

Spider-Man: Happy!

Teacher: Happy! Very nice! Now, all the girls repeat. Elsa, Merida, turn on your mics and say it... Repeat, please!

Elsa e Merida: Repeat, please!

Teacher: Very nice, girls! [Nesse momento, Moana entra na aula]. Hello, Moana.

Moana: Hello, tia!

Teacher: Everybody ask her... How are you today, Moana? [Crianças repetem em coro].

Moana: Hungry!

Teacher: You are hungry! Wow!... Very nice, dear! Hoje a gente tem uma surpresa daqui a pouquinho, it is super nice!

Merida: Eu também estou hungry!

Teacher: Are you hungry too?

Hulk: Teacher, eu posso mostrar o angry and sad?

Teacher: Yes, dear! [Ele mostra dois palitos com monstinhos que ele desenhou, um vermelho e o outro azul¹⁷⁶].

Teacher: Now, for the boys. Hulk and Spider-Man, repeat: may I go to the bathroom?

Hulk and Spider-Man: May I go to the bathroom?

Elsa: May I drink water, teacher?

Teacher: Yes, Elsa. You may!

Teacher: Now, the girls, repeat. Moana, Elsa and Merida... May I drink water?

Moana, Elsa and Merida: May I drink water?

Teacher: Great! Great! Great! Now, let's remember our rules! Speak when it's time to speak... Cameras on, okay, Moana? Vamos lembrar de deixar as câmeras ligadas... And turn off and turn on the mics. First... a gente vai cantar a nossa música. E depois vou contar uma história surpresa. O Spider-Man até contou ela

¹⁷⁶ As crianças provavelmente fizeram os palitoches na aula da professora regente, já que tinham aula com ela antes das aulas de inglês. Recordo-me que essa professora estava trabalhando um livro de literatura sobre emoções. O livro se chama *O monstro das cores*, de Anna Llenas (2018).

em um vídeo! E depois vamos fazer a surpresa, todo mundo junto... Now, everybody, get your teddy bears and let's sing the song. [As crianças pegaram o ursinho de pelúcia e eu coloquei um fantoche da Minnie Mouse na minha mão].

Elsa para Moana: Moana, turn on your camera! A teacher já falou!

Teacher: I love your giraffe, Elsa! It's very cute!

Elsa: I love minha ursinha de pelúcia!

Teacher: Everybody, let's sing together.

[As crianças fizeram vozes diferentes para seus ursinhos de pelúcia e fingiram que eles estavam cantando e dançando a música. Eu também fiz uma voz diferente para a minha fantoche, fazendo-a dançar à medida que a aproximava e afastava da câmera. O vídeo da música foi compartilhado¹⁷⁷].

Teacher: Now, I'm sharing the book with you... Just a minute... I think you're gonna love it!

Hulk: É um livrinho de asa?

Teacher: No! É de literatura! Quem conhece essa historinha?

Elsa: Eu!

Teacher: Ohh, it's "The very hungry caterpillar"¹⁷⁸, by Eric Carle.

[As crianças todas começaram a falar sobre a história juntas. Uma parte ficou inaudível para transcrição].

Moana: É a largata comilona! Já ouvi ela!

Teacher: Hulk told it... In a video. So pay attention, guys. And remember to turn off your mics. Here...

[Eu contei toda a história em inglês, fazendo efeitos sonoros e muitas expressões faciais. Quando a lagarta comia, eu abria e fechava a mão na câmera, fingindo que estava pegando algo, e fazia um som simulando a lagarta comendo. Em alguns momentos, eu fazia perguntas de "yes or no" para as crianças, como, por exemplo: "*chocolate is good, right? Did she eat 3 plums?*". Por vezes, também fiz perguntas

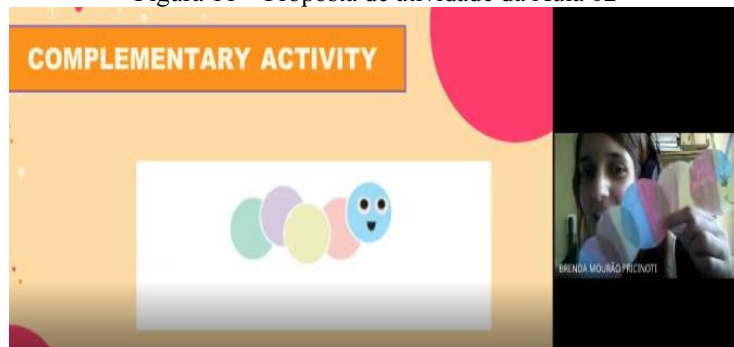
¹⁷⁷ Disponível em: <https://youtu.be/Gvjn-Se37Os>. Acesso em: 20 dez. 2022.

¹⁷⁸ Há uma versão em inglês da história disponível gratuitamente em: <https://pt.slideshare.net/samanthamorris211/the-very-hungry-caterpillar-7574597>. Acesso em: 20 dez. 2022. Foi justamente essa a versão que compartilhei com as crianças. Em linhas gerais, na história, há uma lagarta bem pequena e recém-saída do ovo. Ela sentia muita fome e, a cada dia da semana, comia quantidades maiores de frutas, até que, no domingo, ela passa mal de tanto comer. A lagarta fica bem grande e gorda e faz um casulo em volta de si. No final, ela vira uma borboleta.

em português, como: “o que acontece se comer muito assim?”. Vale salientar que a maioria das crianças possuía o livro em inglês (4 de 6 alunos). Elas buscaram o livro e mostravam-me as páginas na câmera à medida que eu as lia].

Teacher: Now, guys... Look at teacher Brenda... Look what I made... A caterpillar.

Figura 11 – Proposta de atividade da Aula 02



Fonte: arquivo pessoal da autora (2022).

Teacher: So, guys, pega um caderno e um copo. A glass and a paper. It can be a notebook paper too... Get a piece of paper and a glass. [Eu mostrei uma folha e um copo na câmera para as crianças].

Spider-Man: Teacher, eu só tô vendo eu. Ninguém, só eu.

Teacher: Spider-Man, pega o seu mouse e coloca a setinha no sininho. Você aperta nele que vai voltar a ver todo mundo.

Spider-Man: Eu não tô achando... Achei... Agora tô vendo todo mundo.

Teacher: You are great, dear!

Moana: E o que tem que fazer, teacher? Não entendi!

Teacher: You are going to get a pencil and make a circle with the glass... You are going to make five circles. [Eu mostrei na câmera como era para fazer].

Merida: Não estou entendendo.

Teacher: Pega um lápis e faz círculos. Você vai passar o lápis em volta do copo. Assim ó... [Mostrando na câmera].

Moana: Assim eu consigo fazer.

Teacher: Okay, Elsa? Did you understand, Merida? [Fui checando um por um se as crianças tinham compreendido. Algumas diziam “yes teacher”; outras, “entendi”]. Okay? Get your glasses, your papers and your pencils. E faz as bolinhas assim... Vai passar o tracinho em volta do copo. We need five circles. [Eu mostrei cinco círculos

recortados na câmera.] Look... teacher Brenda has got five circles. One... two... three... four... five... Five circles. [As crianças gastaram cerca de oito minutos para fazer os círculos].

Elsa: É para cortar, teacher? Cut?

Teacher: Yes, Elsa. You have to cut your five circles.

Elsa: Viu? Cut five circle!

Moana: One... two... three... four... Não cabe mais, teacher. Vou ter só four mesmo!

[Enquanto as crianças recortavam, coloquei vídeos do canal *Super Simple Songs* no *YouTube*. As crianças gastaram aproximadamente 20 minutos para recortar os círculos. Eu sempre checava pela câmera e explicava novamente quando via que a criança não estava fazendo nada].

Moana: Teacher, mas essa parte é difícil! Eu ainda estou aprendendo a recortar!

Teacher: Não tem problema não ficar perfeito. Pode cortar do seu jeito!

Elsa: Look, Moana, olha os meus, não estão certinhos, mas não tem problema! [Mostrando círculos recortados pela câmera].

Moana: [Começou a gritar chamando a mãe, que entrou na sala e ajudou a filha a recortar¹⁷⁹].

Hulk: Cortei. E agora, teacher?

Teacher: Now, color your circles.

Hulk: De qual cor?

Teacher: You can choose the colors.

Hulk: Pode usar mais de uma cor?

¹⁷⁹ As outras crianças recortaram à sua maneira, sozinhas. Consequentemente, os círculos não ficaram perfeitamente redondos, pois elas ainda estão desenvolvendo a coordenação motora fina. Dessa forma, recortar, escrever e colorir são ações que demandam tempo e paciência. Essas atividades são feitas na educação infantil justamente para auxiliar no desenvolvimento da coordenação motora fina. Nas aulas presenciais, conseguíamos ajudar as crianças que possuíam a coordenação motora fina menos desenvolvida. Porém, nas aulas *on-line*, do outro lado da tela, eu não podia auxiliá-las. Além disso, por se tratar de algo que demanda paciência e é difícil para elas, ações como encontrar páginas dos livros, abrir colas, escrever, recortar etc. faziam com que algumas crianças ficassem estressadas. Em minhas aulas remotas, já aconteceu de crianças chorarem em desespero por não estarem fazendo do jeito que queriam. Algumas famílias auxiliavam as crianças, ao passo que outras reclamavam dessas atividades e brigavam com elas.

Teacher: Yes! If you want, you can color a rainbow. A rainbow caterpillar.

Elsa: Olha os circles. A mamãe cortou para mim. Tem que colorir, né?

Teacher: Yes! And you can choose the colors!... Look at my caterpillar.

Hulk: Teacher, compartilha a outra tela da caterpillar. Quero imitar ela.

Teacher: This one?

Hulk: No! A outra caterpillar.

Teacher: This one?

Hulk: É! Vou fazer ela.

Elsa: Que música é essa? [Estava tocando a música “Five little ducks”].

Teacher: Did you finish, Elsa ... Merida? ... [Eu conferi se todos(as) já tinham terminado e expliquei o que seria feito em seguida]... Now you can glue the circles. Uma bolinha na outra. Glue one circle on top of the other circle so that it becomes a caterpillar. [Algumas crianças saíram para pegar colas. Outras saíram para pedir a algum(a) adulto(a) que abrisse suas colas].

Merida: Pode fazer a boca? Ou só olhinhos?

Teacher: You can make a mouth and eyes. Look at mine. Look at her eyes and her mouth.

[Coloquei músicas de fundo e as crianças cantavam as músicas que conheciam. De vez em quando, outras crianças compartilhavam informações sobre dinossauros, animais etc. Quando o vídeo chegou aos 36 minutos de gravação, todas elas haviam terminado a lagartinha].

Teacher: Did you finish? [Eu tirei os *slides* e deixei só a tela do *Google Meet*]. So now, show your caterpillar to your friends... Ready? One, two and three... [Todos mostraram suas lagartas para os colegas. Eu fiz um *print* das lagartinhas]. Now, let's listen to a caterpillar's song. [Eu compartilhei um vídeo do canal *Pinkfong*, no *YouTube*. As crianças faziam suas lagartas dançarem a música]... Now, everybody, open your books. [Eu descrevi a capa do livro para que as crianças pegassem o livro correto] ... Open your books on page twenty-nine – two and nine. [A atividade era para ser feita em casa e as crianças tinham de ligar os animais às cores correspondentes. Eu expliquei a atividade]. Guys, it's a homework. Não é para fazer agora. You have to connect the animals to the colors. Repeat, guys: it's red [as crianças repetiram em coro]. It's blue [as crianças repetiram em coro]. It's yellow [as crianças repetiram em coro]. Did you understand, Elsa?

Elsa: É para ligar os animais nas cores, teacher.

Teacher: Great job! Did everybody understand it? [As crianças responderam; algumas disseram “yes”, outras, “sim”]... Now, clean up your books. Let’s play a game. When the song says “dance”, we are going to dance. When the song says “freeze”, we need to freeze like this [eu fingi estar congelada] ... Okay?

Merida: É o jogo de estátua.

Teacher: Great job, dear! [Compartilhei um vídeo do *YouTube* com a música “Dance and freeze”. As crianças riram muito durante o jogo].

Teacher: Now, guys, get your caterpillars. Vamos cantar a nossa música de Bye bye junto com as caterpillars. [As crianças cantaram fazendo vozes diferentes para as lagartinhas].

Apêndice F – Transcrição da Aula 03

Na Aula 03, oito crianças estavam presentes. Como de costume, iniciei o *Circle time* com a *Hello song*.

Teacher: Let's sing our hello song together. Get your teddy bears. [Eu estava com um macaquinho de pelúcia; as crianças correram e pegaram seus ursos de pelúcia]. So, let's sing our hello song... Just a minute... teacher Brenda started the wrong song... Ahn, now that's right! [Os "ursinhos" cantaram a música de *hello*] ... Very nice, guys! How are you today, Thor? Are you happy, are you sad, are you sleepy or are you hungry?

Thor: Happy.

Teacher: How are you today, Moana?

Moana: Eu estou happy e com fome.

Teacher: And hungry?

Moana: Aham! Hungry!

Teacher: Happy and hungry, very nice, Moana.

Moana: É que eu comi todo o bolo.

Teacher: Yummy, yummy! Tava gostoso?

Moana: Tava! Mas eu tô com fome, viu? Mas eu tô happy porque eu tava brincando, mas tá na hora da aula de inglês. Eu nem vi.

Teacher: Hulk, how are you today?

Moana: Você esqueceu uma coisa... Esqueceu da florzinha. [A ursinha de pelúcia].

Teacher: How are you today, florzinha?

Moana: Ela tá happy, hungry and not so good.

Teacher: Very nice! And how are you today, Hulk?

Hulk: Happy.

Teacher: How are you today, Loki?

Loki: It's hungry and a happy. [sic]

Teacher: You are hungry and happy. Very nice, Loki. So now, guys, repeat: repeat please.

Hulk: Eu falei antes de você!

Teacher: You have a great memory! Now, Moana and Loki: may I go to the bathroom?

Moana and Loki: May I go to the bathroom?

Teacher: Great job, Moana and Loki. Now, Hulk and Thor: may I drink water?

Hulk and Thor: May I drink water?

Teacher: Great job! So now, let's sing our song. Get your teddy bears. Nossos ursinhos querem cantar a nossa música. It's the rainbow song. [No meio da música, Elsa entrou na sala].

Teacher: Elsa, how are you today?

Elsa: Eu estava happy. Minha mãe saiu aí eu cheguei atrasada.

Hulk: Tem outra teacher Brenda na sala. Ali ó, mas a câmera está desligada.

Teacher: É eu... Eu entrei pelo celular. My cellphone is here, and the computer.

Hulk: Por quê?

Teacher: Porque se a internet cair, estou aqui... Now, we are going to watch our video. Do you remember the last video? It was the mommy's birthday... Now, eles vão ouvir uma história. What is the story about? Let's watch the video and check? So, pay attention, open your eyes and your ears. [No vídeo, um personagem (pai) conta a história *João e Maria* para as crianças (Hansel and Gretel). No meio do vídeo, Merida entra na sala].

Elsa: Eu já ouvi a história.

Moana: Eu já ouvi várias vezes.

Teacher: E como é a história? Tell me! Teacher Brenda doesn't remember it.

Elsa: Tem o pai, tem a madrasta e tem o João e a Maria. A Madrasta quer se livrar dos filhos porque eles estão ficando muito pobres... Aí um dia eles levaram eles para a floresta e aí eles deixaram eles sozinhos... Aí eles marcaram o caminho com pedras, mas, no outro dia, ele não tinha mais pedras...Aí de novo eles foram para a floresta e os pássaros comeram elas, eles encontraram a casa de doces... Aí a bruxa morava lá e a bruxa prendeu eles numa gaiola e a bruxa pedia para ver o dedinho

deles... Aí eles descobriram o que ela queriam. A Maria destrancou a gaiola e eles fugiram. E a bruxa ficou lá.

Teacher: Very nice, Elsa... Moana, do you want to say something?

Moana: Eu queria, mas a Elsa falou tudo!

Teacher: Moana, how was the witch's house?

Moana: Era de doces!

Teacher: Very nice! Candy! It was a house made of candy. Spider-Man, você quer falar alguma coisa?

Spider-Man: Sim! Sabia que a capa do meu livro do João e da Maria, ele, sabe como ele é?

Teacher: How is it? You tell me!

Spider-Man: Ele, quando vira pro lado, é uma casa de doces... pro outro, é o João e a Maria e a casa de doces.

Loki: Teacher, a aula já está acabando? Quantos minutos falta?

Teacher: 25 minutes. Vinte e cinco minutos. Guys, open your books on page one, two, and two. One, two, two... Hello, Mulan. How are you?

Mulan: I'm fine!

Teacher: You look beautiful today! I love your t-shirt!

Thor: Peacher [sic], não achei a página.

Teacher: É lá no final do livro. Perto do final... [As crianças gastaram cinco minutos para encontrar a página. As que não conseguiram encontrá-la pediram ajuda aos(as) familiares]. So guys, look at here. Did you see here? É uma casa feita de doces. But the roof and the flowers are white. Não estão coloridas. So we have to colour it. Look at mine. [Eu tinha colocado muitas cores no telhado]. So guys, you have the time of two songs to finish the activity. [No meio da atividade, entrou mais uma criança]. Hello, dear. How are you?

Hawkeye: Fine.

Teacher: Open your books on page one, two, and two. Color it. O telhado e as flores.

Hawkeye: É um, dois e dois?

Teacher: Yeah.

Spider-Man: Finish.

Loki: Finish também. [Todas as crianças falaram que haviam terminado a atividade, com exceção da que cheio depois].

Teacher: Moana, what is the flavor of your roof?

Moana: O quê?

Teacher: O sabor do telhado. Is it chocolate?

Moana: É morango e banana.

Teacher: Delicious, Moana. Strawberries and bananas.

Elsa: [Mostrando a atividade na câmera]. My house.

Teacher: I love your house! Delicious! What is the flavor of your house? Chocolate?

Elsa: As flowers são pirulitos... De mirtilo. As paredes da casa foram feitas de bala de goma e a door de chocolate. As janelas de marshmallow.

Teacher: For sure I would eat your house, Elsa. Eu comeria ela inteira!

Teacher: Merida, what is the flavor of your roof?

Merida: De tudo. Olha, tá colorido.

Teacher: It's beautiful! Is it a lollipop roof?

Merida: Sim! E chocolate também!

Teacher: And your house, Mulan [ela estava mostrando a atividade na câmera]. It's purple... Is it grape?

Mulan: De bala.

Teacher: Candies?

Mulan: Yes! Candies.

Teacher: And you, Thor?

Thor: Peach, é de chocolate [sic]. E tem uma coisa que todo mundo esqueceu, tem uma celeja em cima da casa.

Teacher: Great, Thor. It's a cherry.

Hulk: Teacher, it's a finish. [sic]

Teacher: Did you finish, Hulk?

Hulk: Olha! Esse aqui é alguns pirulitos e chocolate [em inglês] e muitos morangos.

Teacher: Loki, and you?

Loki: I don't know. A rainbow.

Hulk: Teacher, may I go to the bathroom?

Teacher: You may!

Merida: May I go water?

Teacher: Sure! Now guys, é para continuar no mesmo livro. But now, open your book on page two and eight. Twenty-eight.

Thor: Peacher, eu também fiz aqui na atividade uma cachoeira de suco.

Teacher: Great, Thor! [O áudio ficou inaudível, pois todos falaram ao mesmo tempo. As crianças acharam a página. A maioria estava, nesse momento, acompanhada por adultos(as), que ajudaram as crianças]. Now, repeat: it's a nest. What is missing here?

Elsa: O bird. [As crianças demoraram cerca de 5 minutos para fazer a atividade e mostrá-la na câmera. Após essa atividade, compartilhei um vídeo¹⁸⁰ do canal *Super Simple Songs*, no YouTube. As crianças tinham de dançar segurando partes do corpo. Eles adoraram a atividade e se divertiram bastante].

Teacher: Now, let's play the game "what's extra". Remember, guys. I'm going to show you flashcards. Then you tell me the extra flashcards. Everybody, repeat: blue [crianças repetiram em coro]. White [crianças repetiram em coro]. Yellow [crianças repetiram em coro]. Now, boys, close your eyes... What is the extra flashcard?

Hulk, Spider-Man, Loki, Thor and Hawkeye: purpou [sic].

Teacher: Repeat, boys: it's purple.

Hulk: Teacher, quantos minutes [sic] pra acabar a aula?

Teacher: Eight minutes, Hulk... Now, the girls. Open your mics. First, repeat: red [crianças repetiram em coro]. Pink [crianças repetiram em coro]... Now close your eyes.... Não vale espiar, Moana. Close your eyes... What is the extra flashcard?

Moana, Elsa, Merida and Mulan: Brown.

¹⁸⁰ Disponível em: <https://youtu.be/VsgpUHUYuJI>. Acesso em: 20 dez. 2022.

Teacher: Great job, girls! Now, Hulk and Thor, pay attention! Blue [crianças repetiram em coro]. White [crianças repetiram em coro]. Purple [crianças repetiram em coro]. Now close your eyes... What's the extra flashcard?

Hulk and Thor: Yellow.

Teacher: Now, Elsa, Moana, it's your turn. Repeat: it's the sky, it's the sun [crianças repetiram em coro]. You two, close your eyes... Não vale espiar!... What's the extra flashcard?

Elsa: It's a gate.

Moana: It's a gate.

Teacher: Let's say it together? One, two, three...

Elsa, Moana: It's a gate.

Teacher: Great job, girls... Now, Loki and Hulk. Turn on your mics. Say: it's a garden, it's a gardener.

Hulk, Loki: It's a garden, it's a gardener.

Teacher: Close your eyes... What's the extra flashcard?

Hulk: Fence?

Loki: Cercado!

Teacher: Great job, guys. So let's repeat together: it's a fence... One, two, three...

Hulk, Loki: It's a fence.

Teacher: Now, Merida, Spider-Man and Thor. Liga os microfones.

Hulk: Teacher, já posso ir embora?

Teacher: Já está terminando, dear. Three minutes... Repeat, Merida, Spider-Man and Thor: they are flowers, it's a lake.

Merida, Spider-Man and Thor: They are flowers. It's a lake.

Teacher: Now close your eyes... What's the extra flashcard?

Spider-Man: Pedras.

Teacher: Nice! So let's repeat everybody together: they are stones.

Merida, Spider-Man and Thor: They are stones.

Teacher: So now, guys, it's bye bye time! Bye bye! See you tomorrow!

Apêndice G – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Você está sendo convidado(a) a participar da pesquisa intitulada “Práticas translíngues realizadas por crianças na aprendizagem da língua inglesa em uma escola que se considera bilíngue da educação infantil no momento pandêmico”, sob a responsabilidade dos pesquisadores William Mineo Tagata e Brenda Mourão Pricinoti.

Nesta pesquisa, nós estamos buscando entender como são as práticas translíngues realizadas pelas crianças na forma remota e quais recursos as crianças utilizam para fazerem sentido em uma aula de língua inglesa.

O Termo/Registro de Consentimento Livre e Esclarecido está sendo obtido pela pesquisadora Brenda Mourão Pricinoti, mestranda do programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos no Instituto de Letras e Linguística da Universidade Federal de Uberlândia (UFU), que irá coletá-lo antes do início da pesquisa na escola XXXXXX, na cidade de Uberlândia. O participante terá um tempo para decidir se deseja participar da pesquisa conforme **item IV da resolução CNS 466/12 ou Cap. III da resolução 510/2016**.

Na sua participação, você será submetido a um questionário com 12 questões, com o tempo máximo de 20 minutos para respondê-lo, e a uma entrevista com 17 questões, com no máximo uma hora de duração, que será gravada em áudio para análises posteriores. O questionário e a entrevista serão realizados presencialmente, na escola em que a professora trabalha (em alguma sala disponível no momento da entrevista). **Atendendo às orientações da Resolução 510/16 (Capítulo VI, Art.28), os pesquisadores irão manter o questionário e a gravação original da entrevista em arquivo, físico ou digital, sob sua guarda e responsabilidade, por um período mínimo de 5 (cinco) anos após o término da pesquisa.**

Em nenhum momento você será identificado. Os resultados da pesquisa serão publicados e, ainda assim, a sua identidade será preservada. Os pesquisadores se comprometem a divulgar os resultados da pesquisa, em formato acessível ao grupo pesquisado, conforme Resolução CNS nº 510 de 2016, Artigo 3º, Inciso IV.

Você não terá nenhum gasto nem ganho financeiro por participar da pesquisa.

Havendo algum dano decorrente da pesquisa, você terá direito a solicitar indenização através das vias judiciais (Código Civil, Lei 10.406/2002, Artigos 927 a 954 e Resolução CNS nº 510 de 2016, Artigo 19).

Os riscos consistem em identificação do participante e, em alguns casos, do participante se sentir constrangido. Para minimizar esses riscos, os pesquisadores serão criteriosos na transcrição das respostas, trocando o nome do participante por um pseudônimo e também não citando o nome da escola, usando um termo genérico. Os benefícios da pesquisa serão: contribuir com análises e reflexões acerca do translingualismo e de como as crianças e professores produzem sentidos em uma turma de língua inglesa na educação infantil.

Você é livre para deixar de participar da pesquisa a qualquer momento, sem qualquer prejuízo ou coação. Até o momento da divulgação dos resultados, você também é livre para solicitar a retirada dos seus dados da pesquisa.

Uma via original deste Termo de Consentimento Livre e Esclarecido ficará com você.

Em caso de qualquer dúvida ou reclamação a respeito da pesquisa, você poderá entrar em contato com: Brenda Mourão Pricinoti, telefone: (34)998988649, e-mail: brenda.pricinoti@ufu.br, e William Mineo Tagata, e-mail: william.tagata@ufu.br, do Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos do Instituto de Letras e Linguística da Universidade Federal de Uberlândia – *Campus* Santa Mônica, Bloco 1G, Sala 256, Avenida João Naves de Ávila, 2121– Uberlândia, Minas Gerais, Brasil

Para obter orientações quanto aos direitos dos participantes de pesquisa, acesse a cartilha no link:
https://conselho.saude.gov.br/images/comissoes/conep/img/boletins/Cartilha_Direitos_Participantes_de_Pesquisa_2020.pdf.

Você poderá também entrar em contato com o CEP – Comitê de Ética na Pesquisa com Seres Humanos da Universidade Federal de Uberlândia, localizado na Av. João Naves de Ávila, nº 2121, Bloco A, Sala 224, *Campus* Santa Mônica – Uberlândia/MG, CEP: 38408-100; telefone: 34-3239-4131 ou pelo e-mail **cep@propp.ufu.br**. O CEP é um colegiado independente criado para defender os interesses dos participantes das pesquisas em sua integridade e dignidade e para contribuir para o desenvolvimento da pesquisa dentro de padrões éticos conforme resoluções do Conselho Nacional de Saúde.

Uberlândia, 25 de novembro de 2021.

Assinatura do(s) pesquisador(es)

Eu aceito participar do projeto citado acima, voluntariamente, após ter sido devidamente esclarecido.

Assinatura do participante da pesquisa

Apêndice H – Roteiro de entrevista

ROTEIRO DE ENTREVISTA SOBRE O ENSINO DA LÍNGUA INGLESA NA EDUCAÇÃO INFANTIL DURANTE A PANDEMIA

- 1- Você é graduada? Qual é a sua graduação? Você gosta de lecionar a língua inglesa?
- 2- Você leciona a língua inglesa há quantos anos? Você sempre lecionou a língua inglesa na educação infantil? O que lhe levou a escolher a educação infantil?
- 3- Você utiliza a língua portuguesa nas suas aulas de inglês ou apenas a língua inglesa? Qual é o papel da língua portuguesa nas suas aulas de inglês?
- 4- Em que aspectos as crianças demonstram dificuldades/facilidades para aprender inglês?
- 5- Os seus alunos misturam as duas línguas para montar frases? O que você pensa sobre isso? Por exemplo, você acredita que as crianças devam utilizar apenas uma língua em cada frase? Por quê?
- 6- Como as crianças usam o inglês e o português para se comunicar em suas aulas? Elas usam a língua inglesa de forma espontânea? Seus alunos também realizam a mistura de línguas? As crianças criam palavras utilizando as duas línguas? Você poderia dar exemplos?
- 7- Houve algum momento em suas aulas que a mistura de línguas lhe causou algum constrangimento? Você gostaria de compartilhar ela conosco?
- 8- Qual língua você utilizava nas suas aulas remotas? Você poderia explicar como foi o uso das línguas portuguesa e inglesa nas aulas remotas?
- 9- Você utiliza outros recursos (como imagem, gestos, expressão corporal) para auxiliar a compreender e utilizar a língua inglesa? Qual utiliza mais? E as crianças? Que tipo de recursos elas usam para se comunicar? Você poderia citar vivências?
- 10- Você já criou alguma palavra ou expressão juntamente com seus alunos nas suas aulas de inglês?

11- Você possui ou já possuiu algum aluno que não é brasileiro? Como era esse aluno na sua aula e qual língua ele utilizava? Como os outros estudantes falavam com ele? Isso influencia na aquisição de linguagem feita pelas crianças?

12- Houve alguma fala de algum estudante com relação ao uso das línguas que te marcou? Você gostaria de compartilhá-la conosco? Em relação às aulas remotas, isso também ocorreu?

13- O que você pensa sobre as escolas bilíngues?

14- De que formas você acredita que as línguas se completam na comunicação?

15- Você aprendeu inglês em uma escola de idioma, correto? A professora lhe proibia de usar o português nas aulas de inglês? Como você se sentia? E como você faz com seus alunos?

16- Você acredita que a comunicação transcende as palavras? Para você, como produzimos sentidos?

17- Você gostaria de compartilhar alguma vivência de ensino ou aprendizado de inglês que você percebeu ter sido significativa para os seus alunos?