

A HESITAÇÃO EM AULAS DE LÍNGUA INGLESA

HESITATION IN ENGLISH LANGUAGE CLASSES

Natália Borges Carlos

Josimayre Novelli

Cristiane Carneiro Capristano

Resumo: O presente artigo tem por objetivo analisar marcas de hesitações presentes na fala de crianças, na faixa etária entre 2-3 anos, em interações durante aulas de língua inglesa (LI), em um colégio bilíngue. Para tanto, toma-se como ponto de partida a visão de aquisição da linguagem defendida em Lemos (1999, 2002, 2006). O aporte teórico contempla também estudos sobre os fenômenos hesitativos, como os de Marcuschi (1999, 2006), Nascimento e Chacon (2006), Vieira (2009), Vieira e Chacon (2015) e Chacon (2017). O *corpus* de análise compreende gravações em áudio e vídeo de uma aula ministrada pela professora-pesquisadora (PP). Como instrumentos de geração de dados, adotam-se os modelos de transcrição de Marcuschi (1999; 2006) e Coradim (2008). Os resultados evidenciam que em todas as cenas enunciativas analisadas verificam-se ocorrências de hesitações nas interações das crianças com a PP. Essas hesitações indiciam negociações das crianças com os *outros* que atravessam a cena enunciativa analisada: a língua materna da criança, os interlocutores imediatos (outras crianças e a professora), a avaliação (positiva e negativa) da professora e a própria língua estrangeira. Como contribuições, considera-se este artigo um trabalho exploratório, uma vez que não existem, atualmente, investigações envolvendo os processos hesitativos na aquisição da LI de crianças nessa faixa etária. Espera-se que este estudo possa ajudar a fomentar pesquisas no âmbito da heterogeneidade da fala em aquisição de LI.

Palavras-chave: Aquisição da linguagem. Língua inglesa. Hesitação. Crianças.

Abstract: The present study aims to analyze hesitation marks present on child speech from 2 to 3 years old. In this regard, we will analyze their interactions on English classes attended in a bilingual school. Our starting point arises from Lemos' (1999, 2002, 2006) view of language acquisition. We also base our research on Marcuschi (1999, 2006), Nascimento and Chacon (2006), Vieira (2009), Vieira and Chacon (2015) and Chacon (2017) aiming a better comprehension around the hesitation phenomenon. The analysis corpus is composed by audio and video recordings of a class held by the teacher-researcher. We have adopted the transcription models of Marcuschi (1999; 2006) and Coradim (2008) as the data collection instruments. The results highlight that there was hesitation during the interactions between the children and the teacher on every excerpt analyzed. The hesitation suggests the negotiations that children establish with the *others*: their mother tongue, the immediate interlocutor (other kids and the teacher), the positive or negative evaluation of the teacher and also of the foreign language. As contributions, it is important to emphasize that this is an exploratory study, once there are no research about the hesitation process during acquisition of English language by children. Therefore, we hope this investigation may expand the studies around the heterogeneity existent on children's speech on English language acquisition.

Keywords: Language acquisition. English language. Hesitation. Children.

Introdução

O mundo contemporâneo é, em geral, considerado ainda o mundo da globalização (ASSIS-PETERSON; COX, 2007, p. 6)¹. No campo dos estudos da linguagem, essa chamada globalização, de acordo com Ortiz (2006), tem sido associada, preferencialmente, ao inglês. Nesse campo, constata-se que existe um discurso em defesa da importância de se aprender vários idiomas estrangeiros que convive com uma aguçada preferência pelo ensino-aprendizagem da língua inglesa (LI), entendida como sendo a língua global (ASSIS-PETERSON; COX, 2007; MOITA LOPES, 2008).

Essa hegemonia da LI, tendo sua raiz no colonialismo, ainda se sustenta na esfera mercadológica e também em interesses puramente capitalistas, neoliberais. Vários são os motivos pelos quais esse idioma ainda permanece em destaque entre as escolhas daqueles que optam por estudar e aprender uma língua estrangeira (LE), a saber: o espaço ocupado pelo inglês na mídia, o fato de o inglês ser considerado a língua de difusão da maioria das pesquisas científicas, o *status social* que adquire o sujeito quando passa a “falar inglês” e o presumido acesso que a língua inglesa daria ao que é estrangeiro, uma vez que é considerada a língua oficial, língua internacional, língua dos negócios, língua global (ASSIS-PETERSON; COX, 2007; MOITA LOPES, 2008; RAJAGOPALAN, 2009), ou seja, “inglês como passaporte para o mundo global e desenvolvimento material e intelectual” (ASSIS-PETERSON; COX, 2007, p. 7).

Mesmo alguns estudos reconhecendo que o papel do inglês tem se alterado e que outras línguas começam a surgir como interesse de grande parte da população (GRADDOL, 2006; MOITA LOPES, 2008), o discurso favorável para que pessoas aprendam a LI ainda cresce no Brasil. O crescimento desse discurso pode ser observado, por exemplo, no incentivo (público e privado) do ensino de LI para crianças, apesar de este ensino ser obrigatório, no currículo, somente a partir do quinto ano. Crianças na primeira idade (muitas vezes a partir de meses de

¹ O conceito de globalização pode ter significados diferentes, em tempos e espaços diferentes. No senso comum, no entanto, de forma geral, ele está associado à ideia de mudança econômica global, inevitável e desejável, motivada, sobretudo, pela intensificação das inovações tecnológicas e das trocas simbólicas permitidas por elas. Subjacente a esse entendimento, está presente também a ideia de perda do poder dos estados nacionais e da consequente diluição das fronteiras dos estados-nação. Pesquisadores como Fukuyama (1992) defendem, na contramão dessa ideia geral, que o conceito globalização, de caráter altamente ideológico, estaria ligado à universalização de valores da democracia neoliberal e da ordem econômica baseada em princípios da economia de mercado, cujo principal representante seria o modelo norte-americano. Neste artigo, em função do espaço, não problematizaremos essa noção, mas desejamos que a menção a ela seja acolhida considerando o denso debate que envolve a sua utilização.

vida — inferiores a um ano), sobretudo na rede privada de ensino, são expostas e estimuladas a aprender e utilizar essa língua. Concordando ou não com o incentivo para o ensino-aprendizagem da LI para crianças, não se pode ignorar que uma parcela significativa das crianças brasileiras começam a entrar em contato e a estudar esse idioma no ambiente escolar. Nesse sentido, se faz relevante a realização de pesquisas voltadas para a aquisição da LI nessa faixa etária e nesse contexto.

Neste artigo, propomos justamente uma reflexão sobre essa temática². Interessa-nos investigar como ocorre o processo de entrada da criança no funcionamento linguístico-discursivo de uma língua estrangeira, a partir da observação das interações entre a criança, seus colegas de turma e uma professora-pesquisadora, olhando especificamente para as hesitações. Nossa hipótese é a de que os fenômenos hesitativos presentes na fala das crianças são indícios do modo como as crianças, em sua entrada no funcionamento linguístico-discursivo de uma língua estrangeira, negociam com diversos *outros* que permitem a sua constituição como falante.

Assim, o objetivo geral desta pesquisa é analisar marcas de hesitação que se mostram na fala de crianças, na faixa etária de 2-3 anos, quando interagem com seus colegas de turma e com uma professora pesquisadora (PP), em aulas regulares de um colégio particular/privado que se autodenomina bilíngue³. Almejamos verificar se há momentos de *hesitação* nessas interações e o que eles significam para a aprendizagem de LI.

Este artigo, após esta breve introdução, apresenta-se estruturado da seguinte maneira: para iniciar as reflexões acerca do tema central do artigo, na seção seguinte, fazemos uma apresentação do modo como iremos entender a aquisição da linguagem de maneira geral, e, de

² As reflexões desenvolvidas a três mãos neste artigo nasceram da conjunção entre (a) o interesse de pesquisa da PP e, conseqüentemente, de sua orientadora, Prof^a Dr^a Josimayre Novelli (interesse voltado para o estudo do processo de ensino-aprendizagem de LI em um colégio particular/privado bilíngue); e (b) as discussões realizadas na disciplina “Oralidade, Letramento e Aquisição da Escrita”, ministrada pela Prof^a Dr^a Cristiane Carneiro Capristano, no Programa de Pós-Graduação da UEM, em 2019. Assim, trata-se de um encontro entre a experiência profissional e objeto de investigação da PP e as teorias vistas e debatidas durante a disciplina.

³ Segundo Megale (2005), o *bilíngüismo* ou *educação bilíngue* são fenômenos não só difíceis de conceituar, mas, também, sujeitos a definições contraditórias, já que podem receber diferentes definições em razão, por exemplo, do espaço sócio-geográfico (diferenças entre países e regiões) e do tempo histórico. No Brasil, ainda não existe regulamentação oficial que defina o que é uma escola bilíngue ou uma educação bilíngue. Até muito recentemente, apenas escolas para surdos e grupos indígenas eram consideradas bilíngues em nosso país. Entretanto, atualmente, essa denominação passou a ser usada para escolas (sobretudo da rede privada), com interesses claramente mercadológicos, nas quais parte dos conteúdos escolares e das interações ocorrem também em língua inglesa. Foge ao escopo deste artigo a discussão sobre as características da educação bilíngue oferecida pela escola em que os dados foram coletados. Estamos cientes, no entanto, da relevância dessa discussão que pretendemos desenvolver em outros trabalhos.

forma mais específica, aquisição da LI, no contexto escolar. Na seção “O fenômeno da hesitação”, tecemos algumas considerações a fim de caracterizar a hesitação, visitando algumas pesquisas que têm explicado esse fenômeno do ponto de vista linguístico e linguístico-discursivo.

Na terceira seção “*Corpus* de pesquisa e processo de transcrição”, detalharemos o *corpus* de pesquisa, os sujeitos, o contexto, as justificativas para o foco investigativo, a expectativa da PP, objetivo e condições de produção e detalhes de como ocorreu a aula que iremos analisar, além dos critérios para transcrição da aula. Na última seção, “Análise dos dados”, baseando-nos no referencial teórico proposto nas seções I e II, analisaremos os dados transcritos. Para finalizar, em consonância com nossos objetivos, refletiremos sobre o funcionamento das marcas hesitativas identificadas e sobre o que elas significam para a aprendizagem de LI.

I. Aquisição da linguagem e aquisição da LI

O campo de estudos da *aquisição da linguagem*, bem como o campo de estudo da *aquisição de uma língua estrangeira* (ou segunda língua), são complexos, uma vez que, neles, existem diferentes pesquisas elaboradas sobre bases teóricas e metodológicas muitas vezes também diferentes e, eventualmente, conflitantes. Um passeio por esses campos de investigação, tal como eles se edificaram no Brasil, permite ver uma pluralidade de interpretações sobre como se daria, por um lado, a aquisição da linguagem e, por outro lado, a aquisição de uma língua estrangeira. Não é nosso propósito reconstruir, nem sintetizar aqui essa pluralidade de interpretações, mas, tão somente, sem ignorá-la, eleger uma perspectiva teórica que nos permita interpretar como se dá a aquisição de uma língua e, especial, de uma língua estrangeira. A partir desse ponto de vista, pretendemos investigar, como antecipamos, como ocorre o processo de entrada da criança no funcionamento linguístico-discursivo de uma língua estrangeira, em aulas regulares de um colégio particular/privado bilíngue, a partir da observação das interações entre a criança, seus colegas de turma e uma professora-pesquisadora, olhando especificamente para as hesitações.

Optamos por entender a aquisição da linguagem a partir do ponto de vista instaurado por Lemos e desenvolvido em seus diversos trabalhos – por exemplo, Lemos (1999, 2002 e 2006). Da perspectiva fundada pela autora, assume-se que as mudanças observadas na fala da

REVELLI, Vol. 12. 2020. Dossiê: Práticas no ensino, na aprendizagem e na avaliação de LE nos anos iniciais.

ISSN 1984-6576.

E-202042

criança no período de aquisição da linguagem não poderiam ser qualificadas em termos de *aprendizagem* ou de *construção de conhecimento*, enquadramento predominante por meio do qual o desenvolvimento linguístico da criança tem sido definido no campo dos estudos sobre a aquisição da linguagem. Para ela, nessa definição de aquisição, “a linguagem é necessariamente assumida como *objeto* que pode ser parcelado ou cujas propriedades podem ser acessadas por uma série ordenada de processos reorganizacionais” (LEMOS, 2006, p. 22). Em seus trabalhos, Lemos busca mostrar que existem razões para sustentar que nem a linguagem, nem a aquisição da linguagem se ajustam a este quadro (LEMOS, 2006, p. 22).

Em suas reflexões, a pesquisadora aponta uma série de motivos pelos quais a linguagem não pode ser tomada como *objeto a conhecer* e, conseqüentemente, a *aquisição da linguagem* não pode ser descrita como uma relação entre um *sujeito* (a criança) com a linguagem, esse *objeto a conhecer*. Nesse sentido, a criança não é, pois, “uma entidade independente que passa sucessivamente por estados ordenados de conhecimento” (LEMOS, 2006, p. 31). Fundada em seus próprios estudos sobre a aquisição da fala e em encontros com obras de Lacan, Jakobson, Saussure, Lemos propõe que as mudanças observadas na fala da criança seriam conseqüentes à captura da criança, enquanto organismo, pelo “funcionamento linguístico-discursivo que não só a significa como lhe permite significar outra coisa, para além do que a significou” (LEMOS, 2002, p. 55). As mudanças sinalizariam, nesse sentido, para um processo de subjetivação em curso, configurado por mudanças de posição da criança numa estrutura (LEMOS, 2006).

Para Lemos (2002), “as mudanças que qualificam a trajetória da criança de *infans* a sujeito-falante são mudanças de posição relativamente à fala do outro, à língua e, em conseqüência, em relação à sua própria fala” (LEMOS, 2002, p. 56). Essas mudanças estariam circunscritas à três diferentes posições da criança na língua, manifestada “[...] na primeira posição, pela dominância da fala do outro, na segunda posição, pela dominância do funcionamento da língua e, na terceira posição, pela dominância da relação do sujeito com sua própria fala” (LEMOS, 2002, p. 56).

Para a presente investigação, trataremos da terceira posição proposta por Lemos (2002), na qual, segundo ela, a fala da criança estaria sob o efeito do reconhecimento da criança de diferenças entre sua produção linguística e a do(s) adulto(s) com o(s) qual(is) interage(m). Ou seja, nessa posição, a criança escuta a sua fala e, por causa dessa escuta, passa a ser capaz de ver distâncias e/ou semelhanças entre a sua fala e do outro – fato que não ocorre nas

posições anteriores. É também nessa posição que se pode verificar uma aproximação maior entre a fala da criança e a de um adulto ou da sociedade em que está inserido(a) e a emergência de hesitações, sinalizadas por “[...] pausas, reformulações, correções convocadas ou não pela reação direta ou indireta do interlocutor” (LEMOS, 2002, p. 61).

Esse entendimento da aquisição da linguagem tem sido explorado especialmente com relação à aquisição de *língua materna*. Neste artigo, nossa aposta é de que ele possa ser estendido também para o que se tem chamado de *aquisição de língua estrangeira*, sobretudo em se tratando do contexto da nossa investigação – aulas regulares de um colégio particular/privado que se autodenomina bilíngue – e dos sujeitos pesquisados – crianças na faixa etária de 2-3 anos. Nesse sentido, pressupomos que aprender uma língua estrangeira, sobretudo nesse contexto e nessa faixa etária, é também inserir-se no funcionamento linguístico-discursivo daquela que se apresenta como a *língua outra*, e, conseqüentemente, estar sobre o efeito de mudanças de posição estruturais também nessa língua.

Trabalhos como os de Cameron (2001), Colombo e Consolo (2016) e Santos (2019), numa direção um pouco diferente, fazem uma aproximação entre aquisição de LM e aquisição de LE, em certo sentido, semelhante a que buscamos propor aqui. Nesses trabalhos, defende-se que, na aprendizagem de duas línguas ao mesmo tempo, na primeira idade, no contexto escolar chamado de bilíngue, as crianças pequenas fazem uso *das mesmas estratégias de compreensão e utilização da primeira língua nas interações com uma segunda língua*. Para Cameron (2001), Colombo e Consolo (2016) e Santos (2019), muitas vezes, ao entrarem em contato com a LE, as crianças ainda estão em processo de aprendizagem de sua primeira língua e, assim, trazem, para a nova língua, conhecimentos e experiências já adquiridas de sua LM. Nessas afirmações, vê-se a mesma tentativa de aproximar os dois processos (aquisição de LM e LE), vendo-os como interdependentes e correlacionados.

Não ignoramos que, do ponto de vista de como o ensino de LE tem se constituído, mesmo nas escolas bilíngues, a LE tem sido apresentada e concebida, em geral, como um objeto passível de conhecimento e de análise, do qual o sujeito estaria separado e do qual o sujeito, a partir de instrução formal, se apropriaria. Entretanto, à semelhança do proposto por Lemos (1999, 2002, 2006), postulamos ser possível e desejável supor que, sobretudo para o sujeito que aprende, a LE não é um objeto a ser adquirido. Para compreender o que ocorre com a criança que está em contexto denominado bilíngue, “aprendendo” duas línguas ao mesmo tempo, seria mais vantajoso, a nosso ver, olhar para o modo como ela se insere no funcionamento linguístico-

discursivo daquela que se apresenta como a *língua outra* e observar mudanças de posição estruturais da criança nessa língua. Nesta pesquisa, é nosso objetivo justamente olhar para essas mudanças, especialmente aquelas sinalizadas pelas marcas de hesitação.

II. O fenômeno da hesitação

A hesitação, segundo Marcuschi (1999; 2006), é um fenômeno linguístico típico da fala que não ocorre de forma aleatória. Dentre suas características, o linguista destaca o fato da hesitação sinalizar rupturas na linearidade da fala. Nessas rupturas, não haveria quebra na fluência da fala, uma vez que se tratariam de descontinuidades que não necessariamente impediriam essa *fluência*. O autor ainda afirma que a hesitação “diz respeito ao *como* se está falando e não ao *que* se fala” (MARCUSCHI, 2006, p. 49, *grifos do autor*) e não passa despercebida pelos falantes. Acima de tudo, esse fenômeno revelaria, para o autor, o processamento de formas e conteúdos pelos falantes na atividade conversacional. Segundo Marcuschi (2006), elas podem se materializar por meio de:

a) fenômenos prosódicos: pausas, geralmente prolongadas e alongamentos vocálicos; b) expressões hesitativas: *éh, ah, ahn, mm*; c) itens funcionais: artigos, preposições, conjunções, pronomes, verbos de ligação; d) itens lexicais: substantivos, advérbios, adjetivos, verbos; e) marcadores discursivos acumulados: *sei lá; quer dizer sabe; então né ah etc*; f) fragmentos lexicais: palavras iniciadas e não concluídas (MARCUSCHI, 2006, p. 50).

Para esta investigação, trataremos exclusivamente dos itens a), mais especificamente das *pausas*, b) e f), que são os casos identificados em nosso *corpus* de pesquisa. Marcuschi (2006) afirma que nem todas as *pausas* são consideradas *hesitações*, apenas as que ocorrem em contextos sintáticos ou em junções fonéticas em que não são previstas pausas. As pausas de juntura, as quais aparecem entre grupos fonéticos ou nas fronteiras sintáticas marcadas pela entoação, não podem ser consideradas como *hesitações* – já que essas pausas seriam previstas e esperadas. As *expressões hesitativas*, outro fenômeno identificado em nosso material, também chamadas de *pausas preenchidas*, ocorrem quando emergem na fala termos não lexicalizados, como, por exemplo, *áh, éh, ahn, mm*. Os *fragmentos lexicais*, por sua vez, são, na formulação de Marcuschi (2006), palavras iniciadas e não concluídas. Esses fragmentos, normalmente, são constituídos de uma sílaba. Para o autor, as *pausas simples*, as *expressões*

hesitativas (ou *pausas preenchidas*) e os *fragmentos lexicais*, assim como outros fenômenos hesitativos, podem ocorrer ao surgir, para o falante, uma “dificuldade em formular sintaticamente uma estrutura” ou, ainda, quando o falante tentaria “*buscar em sua mente*” um item lexical, por exemplo.

Nessa breve apresentação, é possível notar que Marcuschi (2006), um dos primeiros linguistas brasileiros a estudar a hesitação, a entendia como um fenômeno textual, ligado à organização conversacional, ou ainda, ao processamento de informações no texto falado. Trabalhos mais recentes, como os de Nascimento (2005 e 2010), Nascimento e Chacon (2006), Vieira (2009), Vieira e Chacon (2015) e, ainda mais recentemente, Chacon (2017) inauguraram uma perspectiva de análise da hesitação que não a limita a sua função textual. Para esses autores, a hesitação seria, na verdade, um fenômeno discursivo, que sinalizaria para a heterogeneidade (do discurso/do sujeito) e marcaria, portanto, relações do eu com a multiplicidade de *outros* que o constitui. Nas palavras dos autores, as hesitações corresponderiam “(...) a diferentes modos de negociação do sujeito com os outros que o constituem, em diferentes graus de complexidade” (NASCIMENTO; CHACON, 2006, p. 62).

Portanto, amparados, por um lado, numa apreciação crítica e num distanciamento da visão textual e da visão biomédica⁴ da hesitação e, por outro, aproximando-se de reflexões teóricas vindas do campo dos estudos sobre o discurso – nomeadamente de trabalhos como os de Authier-Revuz (1990; 2004), Pêcheux (1990a) e Tfouni (2001; 2008) –, esses autores defendem que

Assim, desse lugar discursivo, as hesitações não se constituiriam em indícios descontinuadores do fluir temático ou em disfluências – tal como os estudos linguísticos e biomédicos as categorizam. Em primeiro lugar, porque a complexidade enunciativa é, por princípio, dialógica, pressupondo diferentes modos de negociação do sujeito com os *outros* que o constituem, em diferentes graus de complexidade nessa relação – tanto nas situações consideradas como normais de fala quanto nas consideradas como alteradas. Em segundo lugar, porque a fluência, vista como continuidade, assim como o “eu”, seria uma construção imaginária que daria ao sujeito a ilusão de controle sobre suas ações linguísticas, na realidade, guiadas em grande medida por um *inconsciente* cujos conteúdos são desconhecidos ao sujeito. (CHACON, 2017, p. 67, *grifos do autor*)

⁴ Dados os limites e objetivos deste artigo, não apresentamos a visão biomédica da hesitação. Para uma discussão sobre esse tema, recomendamos o trabalho de Chacon (2017).

Vê-se que as hesitações, nessa proposta, deixam de sinalizar meras *rupturas na linearidade da fala* ou marcas de um *processamento de informações* e passam a ser vistas como “(...) pontos de ancoragem (nem sempre bem-sucedida) nos quais se torna explicitamente problemática a negociação do *eu* com os *outros* constitutivos de um processo discursivo” (CHACON, 2017, p.72). São, nesse sentido, marcas de heterogeneidade mostrada que “(...) remeteriam necessariamente ao princípio dialógico da linguagem e à limitação formal de sua realização, sinalizariam a necessidade, imposta ao sujeito, de “organizar”, segundo regras (não prescritivas), recortes desses *outros* que lhe são constitutivos.” (CHACON, 2017, p.73).

A presente pesquisa, de caráter exploratório, fundamenta-se na visão de hesitação de Nascimento (2005 e 2010), Nascimento e Chacon (2006), Vieira (2009), Vieira e Chacon (2015) e Chacon (2017). Assim, para esta pesquisa, as hesitações identificadas na fala da criança sinalizariam, por um lado, o modo como ela se insere no funcionamento linguístico-discursivo daquela que se apresenta como a *língua outra*, estando sob o efeito do que definimos, na seção anterior, com base em Lemos (1999, 2002, 2006), como *terceira posição*: posição na qual a criança é capaz de escutar a sua fala e, a partir dela, reconhecer diferenças entre a sua fala e a do adulto/pessoa com a qual interage. Por outro lado, entendemos, com base na definição de hesitação de Nascimento (2005 e 2010), Nascimento e Chacon (2006), Vieira (2009), Vieira e Chacon (2015) e Chacon (2017), que essas hesitações sinalizam também que a fala da criança é determinada pela heterogeneidade (do discurso/do sujeito) e pelas relações do eu com a multiplicidade de *outros* que o constitui. Na seção seguinte, apresentamos o material e a metodologia de análise.

III. *Corpus* de pesquisa e processo de transcrição

Esta pesquisa, de caráter qualitativo, ainda exploratória⁵, tem como *corpus* excertos de vídeos de uma aula ministradas pela PP em seu contexto de atuação profissional. Nessa escola, as aulas são gravadas para posterior visualização da coordenação e dos responsáveis das crianças. Assim, para este artigo, a PP, após delimitar uma turma de forma mais ou menos

⁵ Esta pesquisa é exploratória uma vez que o tema abordado por ela – hesitações presentes na fala de crianças, na faixa etária entre 2-3 anos, em interações durante aulas de língua inglesa (LI), em um colégio bilíngue – e a perspectiva teórica eleita para a investigação desse tema foram ainda pouco estudados. Nossa proposta, neste artigo, foi proporcionar uma visão geral e ainda bastante inicial de ambos, entreando a possibilidade de desenvolvimento de outras pesquisas, que os ampliem e aprofundem.

aleatória, escolheu alguns dos vídeos dessa aula. Trata-se de uma escola privada em uma cidade situada no noroeste do estado do Paraná, a qual se autodenomina bilíngue. O colégio oferece Educação Infantil e Ensino Fundamental e a turma escolhida para a pesquisa foi o Infantil II, do ano letivo de 2019. As crianças, nessa turma constituída por nove alunos, possuem entre dois a três anos de idade⁶.

As aulas de LI, nesse contexto, são ministradas tanto nas salas de aula das respectivas turmas, quanto em salas especialmente disponibilizadas para as aulas de LI, que possuem uma tela interativa com acesso à internet, por meio da qual é possível realizar diversas atividades lúdicas *on-line*, jogos etc. Quando na sala da turma, há a presença de duas professoras regentes e uma de LI, nos horários de aula dessa língua. Já na sala de LI, apenas a professora de LI comanda a turma. Em ambos os ambientes, as crianças costumam ficar sentadas em um semicírculo e a PP também, no meio deles. Essa disposição pode variar quando a PP pede, por exemplo, que eles encontrem, na sala, algum objeto, cujo *nome, cor* ou *formato* será explorado por ela.

A aula cujos dados analisados neste artigo foram extraídos se deu da seguinte maneira: após assistirem, sentados em um semicírculo, alguns vídeos sobre cores, duas vezes, a PP, na terceira exibição, sentada de frente para os alunos, pausava os vídeos conforme novas cores fossem aparecendo e perguntava, apontando com o dedo, qual era a cor correspondente. O objetivo da PP era que os alunos respondessem a cor correta em LI, de preferência. Quando disseram “guin”, por exemplo, e não *green*, foi considerado pela PP uma correspondência à sua expectativa. Quando respondiam em LM, essa expectativa foi parcialmente atendida por, ao menos, do ponto de vista da PP, as crianças terem compreendido a pergunta em LI. Esta é uma atividade comumente trabalhada com a referida turma, não sendo essa a primeira vez em que os alunos tiveram contato nem com o tema, nem com a metodologia.

⁶ É importante ressaltar que a própria política escolar já dispunha de autorização de imagem dos alunos no ato da matrícula, uma vez que são postados fotos e vídeos dos alunos nas redes sociais da escola. Entretanto, para formalizar a obtenção da autorização de imagem das crianças, a PP já tinha anteriormente solicitado o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) aos pais, e à coordenação da escola para a dissertação a ser desenvolvida pela PP, uma vez que trata-se da mesma turma e contexto que será analisado no desenvolvimento de sua dissertação. Além disso, pelo mesmo motivo, o projeto de trabalho para a dissertação foi enviado no ano de 2019 para que pudesse ser trabalhado com essa turma e, no ano letivo de 2020, mais precisamente no mês de março, recebemos a autorização do Comitê de Ética da universidade, sob o número de parecer 3.826.063, autorizando o desenvolvimento da pesquisa.

Passamos, então, para as especificidades dos excertos, tendo como foco as marcas hesitativas nas falas das crianças. Foram selecionados quatro excertos, aqui entendidos como cenas enunciativas. Essas cenas sempre ocorrem a partir de uma interação da criança com o interlocutor imediato que é, geralmente, a PP. O primeiro excerto possui duração de 25 segundos, o segundo, 40 segundos, o terceiro, 23 segundos e o quarto, 24 segundos. A quantidade de crianças presentes nas aulas foi de sete alunos nos vídeos⁷ 1 e 4, porém, nos vídeos 2 e 3, apenas cinco alunos, uma vez que dois alunos foram embora mais cedo da aula no dia da coleta. Os vídeos foram gravados em um contexto comum de aula da PP, no dia cinco de dezembro de 2019. O conteúdo da aula era, como antecipado, o nome das cores e, em todos os vídeos, há perguntas da PP sobre qual era a cor do objeto que era por ela apontado e respostas das crianças a essa demanda.

Para a transcrição desses vídeos, utilizamos os padrões descritos e adotados por Coradim (2008) e para a classificação das pausas, como antecipado, nos baseamos na categorização de Marcuschi (1999; 2006). Em função dos propósitos desta pesquisa, algumas adaptações foram realizadas nessas normas de transcrição, uma vez que, ao assumirmos a visão de aquisição de linguagem adotada por Lemos (2002), bem como a visão de hesitação proposta por Nascimento (2005 e 2010), Nascimento e Chacon (2006), Vieira (2009), Vieira e Chacon (2015) e Chacon (2017), em uma cena enunciativa não nos interessava apenas o *dito*, ou seja, a dimensão *verbal* dos enunciados produzidos pelas crianças, mas também todo o contexto extraverbal que inclui os gestos e expressões faciais produzidos pelas crianças e pela PP. É por esse motivo que os descrevemos nesta pesquisa.

Realizamos transcrições ortográficas a partir do que foi falado pelos alunos, em uma tentativa de aproximação máxima à pronúncia deles. Para a análise, visando a fluidez do texto, por vezes, utilizamos as respectivas traduções ou adaptações da palavra dita pela criança, na forma correta, de acordo com as normas ortográficas da LI. Reiteramos ainda que, no corpo do texto transcrito, foram destacadas algumas marcas de hesitação por parte da PP, que não farão parte da análise pelo foco desejado nesta pesquisa ser a fala das crianças.

A estratégia adotada foi, inicialmente, transcrever sem utilizar codinomes ou outros padrões, apenas almejando compreender as falas e reações dos alunos. Em seguida, a primeira padronização utilizada foi a substituição dos nomes para os codinomes. Para a PP, a troca foi

⁷ O número dos vídeos corresponde ao número dos excertos: vídeo 1/excerto 1 e assim sucessivamente.
REVELLI, Vol. 12. 2020. Dossiê: Práticas no ensino, na aprendizagem e na avaliação de LE nos anos iniciais.

para “T” de *teacher*, e, para os alunos, os codinomes foram escolhidos de forma aleatória, a saber: Clara (três anos e quatro meses), Isabela (três anos e cinco meses), Lara (dois anos e dez meses), Luan (dois anos e onze meses), Kássia (dois anos e dez meses), Davi (três anos e um mês) e Augusto (três anos e três meses). Em seguida, houve a numeração de cada linha, com o intuito de facilitar a leitura e a identificação dos trechos analisados.

Ao tratar das hesitações, que, em nosso *corpus*, foram identificadas, além das pausas no plano verbal, pelas gesticulações ou expressões faciais, incluímos os colchetes ({ }) para os comentários e descrições desses momentos da PP.⁸ Para trechos incompreendidos, adotamos [xxxxx]. Para as pausas, nossa transcrição foi um pouco mais minuciosa. Utilizamos o modelo de Marcuschi (1999; 2006). Adotamos o símbolo + para pausas mais breves e ++ para pausas mais longas. Para as pausas preenchidas, adotamos os termos *áh*, *éh*, *ahn*, *mm*. Para as repetições hesitativas, foram transcritos todos os termos que foram oralizados. Para os falsos inícios, empregamos o símbolo / logo após o corte da palavra pelo falante e a palavra completa dentro de (()) para representar o termo que o falante havia iniciado. Passamos, então, para a análise dos excertos.

IV. Análise dos dados

Em consonância com o objetivo geral proposto para este artigo, buscamos, nesta seção, analisar as cenas enunciativas selecionadas, identificando os momentos de hesitações presentes na fala das crianças ao interagirem em LI, em uma aula regular de um colégio bilíngue. Além dessa identificação, buscamos discutir, como adiantamos, o que essas marcas de hesitação significam para a aprendizagem de LI, nessa faixa etária e nesse contexto de ensino-aprendizagem.

Como resultados, vimos que, por um lado, em todas as cenas enunciativas analisadas, ocorrem hesitações nas interações das crianças com a PP e com os colegas da turma. Com adiantamos, essas hesitações se marcam como *pausas*, *expressões hesitativas* (como *éh*, *ah*, *ahn*, *mm*) e como *fragmentos lexicais*, entendidos como palavras iniciadas e não concluídas. Por outro lado, com base no enquadramento teórico do qual parte esta pesquisa, pudemos verificar quatro possibilidades de negociação da criança com os *outros* que se mostram nessas

⁸ PP atuou como transcritora, uma vez que esses elementos não verbais são de suma importância para a presente análise.

hesitações: (a) negociações com os interlocutores *imediatos* (preferencialmente com a PP e, de forma eventual, outras crianças); (b) negociações envolvendo a *língua materna*; (c) negociações com a *avaliação* (positiva e negativa) da professora; e (d) negociações com a própria *língua estrangeira*. Na sequência, passamos a detalhar esses resultados, com base numa análise qualitativa das hesitações identificadas nas cenas enunciativas selecionadas.

Na **transcrição 1**, na linha 2, há uma pausa relativamente longa, transcrita com dois ++ no momento em que Kássia responde em LM a questão proposta pela PP, sobre qual seria a cor para a qual a PP estava apontando. O mesmo ocorre na linha 8, quando Lara apresenta uma pausa considerável, também representada por ++, antes de responder em LM. Vejamos o excerto:

1 T: Clara, what color is this one?

2 Kássia:++ aranza

[...]

8 Lara: Mmmm... {Lara coloca o dedo próximo à boca, como quem está pensando) ++laranja, é laranja.

Transcrição 1: O laranja

Fonte: dados da pesquisa

Além de representar um momento de negociação com o *outro-interlocutor* (PP), essa primeira cena e as hesitações que nela emergem podem ser interpretadas como negociações das crianças no intervalo entre a LM e a LI. Embora, nesses momentos, a língua solicitada pela PP seja a estrangeira, a criança, entre línguas, busca uma resposta na língua materna. Ou seja, em cenas como essa, as crianças hesitam entre línguas, indagadas em LI, mas atravessadas pela sua LM, que emerge continuamente em suas falas e na dos demais alunos durante as aulas, como era de se esperar, visto que essas crianças estão expostas a essa língua em todos os momentos no ambiente escolar e extraescolar.

As respostas de Kássia e Lara, apesar de similares em termos de sentido (a cor *laranja*), são pronunciadas de forma diferente como “*aranza*” e “*laranja*”, mostrando diferentes incrições na LM. Ademais, deve-se notar que Lara, apesar de também responder em LM e com ela negociar, o faz também negociando com o *outro-interlocutor-colega* (neste caso, Kássia). Vê-se que a palavra “*laranja*” emerge na fala de Lara, após uma pausa longa, numa nova inscrição, diferente do produzido imediatamente antes pela sua colega: “*aranza*”. Se

considerarmos o ensino-aprendizagem de LI, tanto Lara quanto Kássia respondem à expectativa da PP, pois “acertam” a cor correspondente – ainda que o acerto se manifeste em LM.

Já na linha 10, é possível verificar que Isabela, para responder a mesma questão, arrisca alguns sons como “ah” repetidamente e sua expressão facial sugere que ela estava “pensativa”. Nesse momento, ela é interrompida pela PP, que a questiona sobre como é falada a cor que as alunas anteriormente responderam em LM, ou seja, *laranja*. Davi, em seguida, olha para tela, também com uma expressão facial que sugere dúvida, franze o cenho e dispara “não sei”, respondendo a pergunta da PP, como mostra o excerto a seguir:

10 Isabela: ah, ah, ah, éh..... {mão na boca, olhando para a tela}
11 T: How do we say laranja in English??
12 Davi: Mmmm,+ não sei....

Transcrição 1: O laranja
Fonte: dados da pesquisa

A hesitação de Isabela, nesse trecho, emerge por uma pausa preenchida: “ah” e “éh”. Nesse momento, ao interagir com a PP, Isabela também negocia com a LI, vinda da fala da PP. A hesitação sugere que ela foi capaz de atribuir sentidos para a pergunta da PP e/ou para a prática a ela subjacente. A hesitação de Davi, por sua vez, (na linha 12), sugere que ele foi capaz não só de atribuir sentidos para a pergunta da PP e/ou para a prática a ela subjacente, como também construir uma resposta, em LM, que para explicar que não sabia responder.

Na **transcrição 2**, após o primeiro questionamento da PP (linha 1), Isabela, na segunda linha, começa a articular a palavra “pâipol” (*purple*) e, ao observar a expressão facial de dúvida da PP, seguido do questionamento “Ham?”, na linha 3, corrige seu enunciado e diz “*yellow*”. Ressaltamos que, apesar de estar transcrito na próxima linha, o questionamento da PP (linha 3) ocorreu ao mesmo tempo em que Isabela iniciava a produção de “peip...”.

1 T: What color is this one?
2 Isabela: Peip/ ((peipol)) yellow!
3 T: Ham?

Transcrição 2: O roxo
Fonte: dados da pesquisa

Esse falso início presente na fala de Isabela indicia uma negociação com a expectativa da professora em relação aos alunos e suas respectivas respostas. A criança, no momento em que observa e interage com a PP, hesita e, ao fazer isso, refaz sua resposta, com uma expressão facial que sugere sobressalto, como quem “quase errou”. Essa marca de hesitação, para nós, demonstra que a fala do sujeito é transpassada pelo *outro*, pelos dizeres e demais circunstâncias que englobam esse *outro*, que constituem esse sujeito e a sua produção linguística. Notar que a substituição feita, aparentemente motivada pela resposta/avaliação da PP, ocorre no universo de sentido das cores em inglês, no qual *yellow* convive com *red*, *blue*, *green*, etc. mas, também, *purple*. Portanto, além da relação com o *outro-imediato*, com o *outro-avaliação*, há, também, a negociação com a própria LI.

Ainda na cena enunciativa que se delineia na transcrição 2, observamos, na linha 7, que, quando Isabela responde “peipol”, Kássia intervém (linha 8), dizendo que não seria “peipol” e, sim, “pâipol”. Nesse momento, não só a PP atua como interlocutor direto da criança, mas também Lara. Além disso, Kássia estabelece uma dupla negociação: com o *outro-colega* (Lara) e com o *outro-LI*, ao “corrigir” a fala da colega. Vemos, aqui, que Kássia foi capaz de reconhecer e escutar, na fala do outro, uma diferença – no sentido de Lemos (1999, 2002, 2006) –, diferença esta que lhe soou como um erro, como se pode verificar no excerto abaixo:

7 Isabela: Peipol...
8 Kássia: No, pâip+ol!

Transcrição 2: O roxo
Fonte: dados da pesquisa

Na **transcrição 3**, interessa-nos destacar a pausa na linha 10, produzida por Isabela. Vejamos:

1 T: What color is this one?
2 Kássia: Iiii +guin!
3 Luan: Guin!
4 Davi {rindo e olhando para os amigos, diz:} azul, azul...
5 {Isabela pensa, olha pro Davi e diz:} azul
6 T: And what color is +this one?
7 {Davi ri e diz:} Azul! {com cara de quem está brincando, olhando para os amigos}
8 Kássia: Yellow!
9 Luan: +yellow!
10 {Isabela olha para Kássia e e diz:} ++yellow!

REVELLI, Vol. 12. 2020. Dossiê: Práticas no ensino, na aprendizagem e na avaliação de LE nos anos iniciais.

ISSN 1984-6576.

E-202042

Transcrição 3: Entre o azul, o amarelo e o verde
Fonte: dados da pesquisa

Como se pode ver nesse excerto, várias crianças tentam responder a pergunta da PP, feita na linha 1. Kássia, ainda que hesitando, opta por *guin* (*green*) e é seguida, nessa opção, por Luan. Por sua vez, Davi, rindo, escolhe o *azul* e é seguido por Isabela, que também escolhe o *azul*. Na sequência, a PP pergunta novamente *And what color is +this one?* (Linha 6) e a mesma sequência se repete: Davi escolhe novamente o *azul*, e Kássia e Luan, respectivamente, escolhem *yellow*. Resta Isabela, que, numa pausa longa, sinalizada por ++, hesita entre as possibilidades apontadas, de um lado, por Davi e, de outro, por Kássia e Luan. Não temos como recuperar os motivos pelos quais Isabela escolheu *yellow* em detrimento de *azul*. Podemos apenas sinalizar algumas hipóteses, não excludentes: (a) a influência positiva que Kássia parece exercer sobre o grupo, que leva Isabela a optar por segui-la; e (b) a ação do fato de *azul* não ser uma possibilidade para nomear as cores em inglês e, em contrapartida, o fato de *yellow* ser uma palavra em inglês. No primeiro caso, a negociação se instalaria entre o *eu* e o *outro-colega* e, no segundo, entre o *eu* e as *línguas* (materna e estrangeira).

Na **transcrição 4**, interessa-nos destacar a hesitação manifestada na fala de Augusto (linha 12). Há, aqui, uma interrupção marcada por um falso início na fala da criança, uma vez que inicia pronunciando a palavra *red* e finaliza com “bu” (*blue*).

10 T: Ok... What color is this one?
11 Luan: Bu!
12 Augusto: Re/ ((red)) bu! { Augusto inicia falando red e, ao escutar Luan dizer “bu”, “bu”, diz “bu” também. }

Transcrição 4: Vermelho ou azul
Fonte: dados da pesquisa

Após o questionamento da PP (linha 10), Luan não hesita em dizer “bu” (linha 11). É nesse momento que Augusto, ao dialogar com a PP, está quase finalizando a palavra *red* e corrige a si mesmo. Nessa hesitação, vemos Augusto sob o efeito da escuta da fala do *outro-interlocutor-colega*. Sua produção linguística aponta para o reconhecimento de uma diferença entre a sua produção/ sua escolha) e a da *outro- interlocutor-colega* com o qual interage.

Considerações finais

Ao longo deste artigo, buscamos discutir sobre a aquisição da linguagem, especificamente a de LI, passando, também, pelo conceito de hesitação, para finalmente analisar cenas enunciativas de aulas de LI com crianças na faixa etária de 2 a 3 anos, em um colégio bilíngue. Relembramos, aqui, que nosso objetivo geral foi o de analisar marcas de hesitação que se mostravam na fala dessas crianças, quando interagiam com seus colegas de turma e com uma professora pesquisadora (PP). Nosso propósito era verificar a existência de hesitações e refletir sobre o que a presença de hesitações poderia significar para o ensino-aprendizagem de LI.

Por meio de nossa análise, pudemos averiguar diversos momentos em que as crianças hesitaram ao responder perguntas feitas em LI pela PP sob o tema “cores”. A análise desses momentos de hesitação nos permitiu observar diferentes negociações das crianças com os *outros* que a rodeiam e a constituem. Esses *outros* mostraram-se, principalmente, na ancoragem das crianças em sua LM para responder a demandas feitas em LI; na reformulação que as crianças fizeram de sua própria produção linguística em LM ou LI ou, ainda, na reformulação da produção do colega; na reformulação para responder à expectativa da PP e no deslizamento por possibilidades abertas pela própria LI.

Nas interações em aula de LI, a presença de negociações das crianças com os *outros* que a rodeiam e a constituem, tal como as *hesitações* analisadas neste artigo, a nosso ver, é pista de que o contato da criança com um novo sistema linguístico, ou, ainda, com uma nova forma de enunciação, é complexo e não ocorre de forma linear e/ou direta. Ademais, esse “contato” não acontece entre uma *criança* (o *eu*) e um objeto a conhecer (a *língua do outro*). Trata-se, mais precisamente, sobretudo quando se considera a perspectiva que quem “aprende”, da imersão da criança num outro funcionamento linguístico-discursivo, imersão que é transpassada por todas as experiências que a criança carrega consigo – tanto as escolares quanto as não escolares.

As reflexões feitas neste artigo nos levam a defender que a hesitação na fala das crianças precisa ser vista com mais atenção e não deve ser interpretada como mera evidência de problema ou de que as crianças não saibam ou tenham dificuldade de responder perguntas e estabelecer interação com seus professores e seus colegas. A nosso ver, o campo de ensino-aprendizagem de LI tem muito a ganhar se considerar as hesitações, como fizemos neste artigo,

como sinais dos processos pelos quais a criança passa em sua entrada e na sua circulação pelo funcionamento linguístico-discursivo de uma língua estrangeira.

Referências

ASSIS-PETERSON, A. A.; COX, M. I. P. Inglês em tempos de globalização: Para além de bem e mal. **Calidoscópico**, Porto Alegre, vol. 5, n. 1, p. 5-14, 2007.

AUTHIER-REVUZ, J. Heterogeneidades enunciativas. In: _____. **Cadernos de estudos linguísticos**. Campinas: IEL, 1990, p. 25-42.

_____. Heterogeneidade mostrada e heterogeneidade constitutiva: elementos para uma abordagem do outro no discurso. In: _____. **Entre a transparência e a opacidade: um estudo enunciativo do sentido**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2004. p. 11-80.

CAMERON, L. Children learning a foreign language. In: _____. **Teaching Languages to Young Learners**. United Kingdom: Cambridge University Press, 2001, p. 1-20.

CHACON, L. **Instabilidades da linguagem: discurso, língua e suas relações**. 2017. Tese (Doutorado em Linguística) — Universidade Estadual Paulista, Marília.

COLOMBO, C. S.; CONSOLO, D. A. Afinal, para que ensinar ILEC? In: _____. **O ensino de inglês como língua estrangeira para crianças no Brasil: cenários e reflexões**. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2016, p. 41-51.

CORADIM, J. N. **Leitura Crítica e Letramento Crítico: idealizações, desejos ou (im)possibilidades**. 2008. Dissertação (Estudos da Linguagem) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina.

FUKUYAMA, F. **The end of history and the last man**. New York: Free Press, 1992.

GRADDOL, D. English Next: Why global English may mean the end of English as a foreign language. **The British Council**. London: The English Company (UK) Ltda, 2006.

LEMOS, C. T. G. Uma crítica (radical) à noção de desenvolvimento na aquisição de linguagem. In: LIER-DEVITTO, M. F.; ARANTES, L. (Org.). **Aquisição, Patologias e Clínica da Linguagem**. São Paulo: EDUC, 2006, v. 1, p. 21-32.

_____. Das vicissitudes da fala da criança e de sua investigação. **Cadernos de Estudos Linguísticos**, Campinas, v. 42, p. 41-70, 2002.

_____. A Criança Com(O) Ponto de Interrogação. In: LAMPRECHT, R.R. (Org.). **Aquisição da Linguagem: questões e análises**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 1999, p. 167-186.

REVELLI, Vol. 12. 2020. Dossiê: Práticas no ensino, na aprendizagem e na avaliação de LE nos anos iniciais.

ISSN 1984-6576.

E-202042

MARCUSCHI, L.A. A hesitação. In: NEVES, M. H. M. **Gramática do português falado: novos estudos**. Campinas: Unicamp/Fapesp, 1999. p.159-94.

_____. Fenômenos intrínsecos da oralidade: a hesitação. In: KOCH, I. G. V.; JUBRAN, C. C. A. S. (Orgs.). **Gramática do português falado: construção do texto falado**. Campinas: Ed. da Unicamp, 2006. v.I, p.47-70.

MEGALE, A. H. Bilinguismo e educação bilíngüe – discutindo conceitos. Revista Virtual de Estudos da Linguagem – **ReVEL**, Porto Alegre, v. 3, n. 5, p. 1-13, 2005. Disponível em: <http://www.revel.inf.br/files/artigos/revel_5_bilinguismo_e_educacao_bilingue.pdf>. Acesso em: 08 mar. 2020.

MOITA LOPES, L. P. D. M. Inglês e globalização em uma epistemologia de fronteira: ideologia linguística para tempos híbridos. **D.E.L.T.A**, São Paulo, v. 24, n. 2, p. 309-340, 2008.

NASCIMENTO, J. C. **Fenômeno hesitativo na linguagem: um olhar para a doença de Parkinson**. 2005. 158f. Dissertação (Mestrado em Estudos Linguísticos) – Instituto de Biociências, Letras e Ciências Exatas, Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, São José do Rio Preto. 2005.

_____. **Uma perspectiva discursiva sobre a hesitação**. 2010. 128 f. Tese (Doutorado em Estudos Linguísticos) – Instituto de Biociências, Letras e Ciências Exatas, Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, São José do Rio Preto. 2010.

_____; CHACON, L. Por uma visão discursiva do fenômeno da hesitação. **Alfa**, São Paulo, v. 50, n.1, p. 59-76, 2006.

ORTIZ, R. **Mundialização: saberes e crenças**. São Paulo, Brasiliense, 2006.

PÊCHEUX, M. Análise automática do discurso. In: GADET, F.; HAK, T. (Orgs.) **Por uma análise automática do discurso: uma introdução à obra de Michel Pêcheux**. Trad. Bethânia S. Mariani et al. 3. ed. Campinas: Editora da Unicamp, 1990, p. 163-252.

RAJAGOPALAN, K. O inglês como língua internacional na prática docente. In: LIMA, D. C. de (Org.). **Ensino e aprendizagem de língua inglesa: conversas com especialistas**. São Paulo: **Parábola**, 2009, p. 39-46.

SANTOS, L. I. S. Presença de LE na sociedade e em contexto de ensino regular público. In: ROCHA, C. H.; TONELLI, J. R. A.; SILVA, K. A. **Língua estrangeira para crianças: ensino- aprendizagem e formação docente**. 2 ed. Campinas: Pontes Editores, 2019, p. 149-184.

TFOUNI, L. V. A dispersão e a deriva na constituição da autoria e suas implicações para uma teoria do letramento. In: SIGNORINI, I. (Org.) **Investigando a relação oral/escrito e as teorias do letramento**. Campinas: Mercado de Letras, 2001. p. 77-96.

_____. Mensagem e poesia: a atualidade de Saussure, Jakobson ou sobre a verdade do sujeito (e do sentido) em deriva. In: GASPAR, N. R.; ROMÃO, L. M. S. (Orgs.) **Discurso e texto: multiplicidade de sentidos na Ciência da Informação**. São Carlos: EdUfscar, 2008. p. 71-80.

VIEIRA, R. C. R. Hesitação e referenciação no discurso de um sujeito com doença de Parkinson. **Estudos Linguísticos**, São Paulo, v. 38, n. 2, p. 259-270, 2009.

_____; CHACON, L. Movimentos da hesitação: deslizamentos do dizer em sujeitos com doença de Parkinson. **Cultura Acadêmica**, São Paulo, p. 17-41, 2015.

APÊNDICE – Transcrição dos excertos

Transcrição vídeo 1

1 T: Clara, what color is this one?

2 Kássia:++ aranza

3 T: How do we say laranja in English? Ailaaaa....

4 Luan: óze!

5 Kássia: aranza!

6 T: What color is this?

7 Luan: óze!

8 Lara: hmmm... {Lara coloca o dedo próximo à boca, como quem está pensando} ++laranja, é laranja

9 Davi: laranja, é laranja

10 Isabela: ah ah ah, éh..... {mão na boca olhando pra tela}

11 T: How do we say laranja in English??

12 Davi: Mmmm,+ não sei....

13 {Interrupção. Alguém bate na porta, dois alunos alunos são chamados para ir embora.}

14 T: We say+ orange! Bye...

Transcrição vídeo 2

1 T: What color is this one?

2 Isabela: Peip/ ((peipol)) yellow!

3 T: Ham?

4 T: Yesssss!

5 {T faz cara de susto e Kássia ri}.

6 T: What color is this one?

7 Isabela: Peipol...

8 Kássia: No, pâip+ol

9 Luan: ++ Peipol

10 T: Isabela! {chamando a atenção da aluna} Only Isabela knows?

11 {Isabela olha para cima como quem está pensando}

12 Kássia: Nãum [xxxxx]

REVELLI, Vol. 12. 2020. Dossiê: Práticas no ensino, na aprendizagem e na avaliação de LE nos anos iniciais.

ISSN 1984-6576.

E-202042

- 13 T: What color?
14 Léó: Peipol!
15 Kássia: pâipol!
16 T: Ok. And this?
17 {Todos pensaram....}
18 Kássia: +Guin!
18 Luan: ++Guin!
20 Isabela: +++Guin!
21 T: And +this?
22 Kássia: Nãum, veide +pink!
23 Luan: Guin!
24 {Isabela olha para Kássia e responde}: guin!
25 T: And + this?
26 Isabela: Guin!
27 Luan: Guin!
28 Kássia: +++Guin!
29 T: Green this one?
30 {Clara acena com a cabeça dizendo não}
31 {Kássia olha para o horizonte, fechando os olhinhos}
32 {Isabela ri e diz}: Guin!
33 {Kássia pensa e fala rindo}: veidi!
34 T: What color is this?
35 Luan: É [xxxxx].
36 Kássia: pâipol!
37 T: Yes, very good!

Transcrição vídeo 3

- 1 T: What color is this one?
2 Kássia: Iiii +guin!
3 Luan: Guin!
4 Davi {rindo e olhando para os amigos, diz:} azul, azul...
5 {Isabela pensa, olha pro Davi e diz:} azul
6 T: And what color is +this one?
7 {Davi ri e diz:} Azul! {com cara de quem está brincando, olhando para os amigos}
8 Kássia: Yellow!
9 Luan: +yellow!
10 {Isabela olha para Kássia e e diz:} ++yellow!
11 T: What color Luíza?
12 {Clara articula o som de O com a boca mas esconde com a mão}.
13 Kássia: Yello/ ((yellow)) bu!
14 Luan: Yellow!
15 Isabela: Ye/ ((yellow))
16 Davi {rindo e olhando para os amigos} azul, azul
17 T: Ham?
18 T: Davi... what color?
19 Kássia: [xxxx]
20 Isabela {rindo}: Azul
21 Luan: Yellow!

REVELLI, Vol. 12. 2020. Dossiê: Práticas no ensino, na aprendizagem e na avaliação de LE nos anos iniciais.

ISSN 1984-6576.

E-202042

22 Davi: Azul

23 T: Ok.

Transcrição vídeo 4

1 T: Guys, what color is...

2 Kássia: Yellow!

3 T {continuação}: ++this?

4 Kássia: Yellow!

5 Lara: Yellow!

6 Luan: Yellow!

7 T: What color is this Isabela?

8 Kássia: Yellow!

9 {Isabela pensa um segundo, olha para Kássia e diz:} yellow!

10 T: Ok... What color is this one?

11 Luan: Bu!

12 Augusto: Re/ ((red)) bu! {Augusto inicia falando red e, ao escutar Luan dizer “bu”, “bu”, diz “bu” também.}

13 Kássia: No bu, pãipol!

14 T: Yes, this is blue! Good. What color is this Luan?

15 Luan: Bu!

16 T: Ok.