



**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS  
CENTRO DE EDUCAÇÃO E CIÊNCIAS HUMANAS  
CURSO DE LICENCIATURA EM PEDAGOGIA**

**RAFAELA VENANZI**

**AQUISIÇÃO DA SEGUNDA LÍNGUA EM CONTEXTO DE ESCOLA BILÍNGUE:  
UMA PESQUISA TEÓRICA A PARTIR DA TEORIA HISTÓRICO-CULTURAL**

**São Carlos**

**2025**

Trabalho de Conclusão do Curso (TCC) apresentado na disciplina TCC II, como exigência para obtenção de título de Licenciada em Pedagogia, na Universidade Federal de São Carlos – UFSCar, sob orientação da Professora Dra. Giselle Modé Magalhães.

**São Carlos**

**2025**

## **Agradecimentos**

Primeiramente, gostaria de agradecer à Deus e aos Orixás por me ampararem e darem forças sempre que o caminho parecia mais desafiador e que não soltaram minha mão quando eu achei que não conseguiria. Axé!

À minha mãe, mulher guerreira, que sempre me incentivou à estudar para ser alguém na vida, que me esperava no ponto de ônibus quando eu voltava para casa à noite e sozinha, que sempre se preocupou e cuidou de mim quando eu não tinha forças ou tempo para tal. Ao meu querido pai, que sempre me ouviu, me apoiou até nas minhas ideias mais malucas, me deu espaço para ser quem sou hoje. Que, assim como minha mãe, me deu o suporte que eu precisava para que eu chegasse até aqui. Ao meu companheiro de vida, Cicero, que ouviu minhas reclamações, limpou minhas lágrimas e celebrou comigo as minhas vitórias, que foi a calma em meio à tempestade da minha graduação, obrigado por ser meu porto seguro e minha fonte inesgotável de apoio e carinho. Tudo por vocês.

Agradeço também à minha orientadora, Professora Giselle Modé Magalhães, por ter aceitado me acompanhar neste projeto. Seu empenho e otimismo foram essenciais para a minha motivação e superação das dificuldades. Aos professores do curso de Pedagogia da UFSCar, minha profunda gratidão pelas bases sólidas e pelo profissionalismo que inspiraram meu percurso acadêmico.

Às minhas amigas, em especial à Débora e Camila, agradeço pelo companheirismo, pelas palavras de incentivo e pelos momentos de descontração que foram fundamentais para manter meu bem-estar e sanidade.

Gratidão à minha diretora Ana, que abriu as portas da escola para mim e tem confiado no meu potencial durante esses três anos que trabalhamos juntas (e muitos mais que virão!) e me possibilitou ter a experiência que inspirou este trabalho. À minha coordenadora Raquel, que no meio do caos pedagógico diário consegue olhar para cada pessoa ali dentro da escola com humanidade e carinho, oferecendo apoio e auxílio.

Enfim, gratidão a todos que participaram direta e indiretamente da produção deste trabalho, não apenas neste semestre, mas em todos os períodos da graduação.

*Através dos outros, nos tornamos nós mesmos. (A  
formação social da Mente - Lev Vygotsky)*

## Sumário

Apresentação pessoal.....	6
Introdução e Justificativa da Pesquisa .....	7
Objetivo .....	10
Metodologia.....	10
Resultados.....	11
Sobre a formação social do psiquismo humano: o uso de signos como instrumento do pensamento .....	15
Aquisição de Segunda língua .....	19
Translanguaging ou Translinguagem .....	23
Estratégias Pedagógicas.....	26
Conclusões Finais .....	30
Referências Bibliográficas.....	32

## Apresentação pessoal

Iniciei minha carreira na docência dando aulas de inglês particulares e em escolas de idioma, tanto para crianças quanto para adultos. Algum tempo depois, tive a oportunidade de fazer um intercâmbio no Canadá para estudar mais sobre como ensinar inglês como segunda língua para adultos. Ao voltar, veio um novo desejo: como seria a experiência de ensinar em um ambiente imersivo como o que eu estudei?

Por já estar cursando Pedagogia, iniciei minha busca por escolas bilíngues pela região. Meus resultados foram bastante limitados, mas encontrei uma em Araraquara - SP, do jeito que estava imaginando. Apliquei para o estágio e fui contratada. Lembro-me que na primeira aula fiquei encantada, as crianças estavam conversando, lendo, aprendendo matemática em inglês, foi ali que encontrei o que procurava e é onde estou até hoje.

Por ter conhecido e tido a oportunidade de vivenciar o dia a dia nesta escola bilíngue Inglês/Português por imersão, surgiu a vontade de compreender como o processo de aquisição de segunda língua ocorre.

Convivi mais diretamente com as crianças do Ensino Anos Iniciais, mas também participei de algumas rotinas das crianças da Educação Infantil. Na primeira rotina há a divisão entre os currículos de inglês e português, cada um com sua professora de referência. Na língua estrangeira, a professora leciona inglês, matemática e ciências se utilizando desse idioma, no caso da língua materna, são português, história e geografia. Já na segunda rotina, a aprendizagem ocorre completamente em inglês.

Durante essas vivências, pude observar alguns episódios interessantes e curiosos sobre a aquisição e apropriação da segunda língua pelas crianças. Um dos exemplos mais vívidos foi quando eu estava trabalhando sobre “shapes” (formas geométricas) com a turma de três anos, fazendo as tais shapes com massinha de modelar, de maneira livre em um pequeno grupo. Durante a atividade, observava e conversava com as crianças sobre as formas escolhidas, cores que estavam utilizando, etc. Eu estava com uma massinha amarela e resolvi fazer um círculo. Coloquei-me no trabalho. A criança que estava ao meu lado me observando comentou “Nossa Miss Rafa, que ‘circão’ (circle + ão) você fez!”. Ela queria se comunicar utilizando o vocabulário recém aprendido, além do mais, queria expressar sua opinião sobre ele. Ela tinha parte da informação em inglês (circle), mas não sabia falar “what a big circle”, então, utilizou do que já sabia da segunda língua (L2) e completou a informação com a primeira língua (L1).

Através de experiências como a mencionada anteriormente, observações e conversas com minhas colegas de trabalho, compreendi as contribuições que a Teoria Histórico-cultural oferece neste ambiente e como o pensamento de Vygotsky pode auxiliar na compreensão e direcionamento de práticas pedagógicas em ambientes bilíngues. Sabemos que o próprio autor não estudou especificamente a aquisição de segunda língua, sendo mais conhecido por suas contribuições para a psicologia do desenvolvimento, no entanto, os conceitos propostos por este autor se fazem atuais e permitem uma imersão em nosso objeto de estudo.

## Introdução e Justificativa da Pesquisa

Dentre as inúmeras questões que envolvem a área da educação escolar, temos acompanhado, recentemente, um significativo aumento da demanda por educação bilíngue Inglês/Português em nosso país. Segundo dados recentes divulgados pelo jornal Valor, já existem mais de 1200 escolas bilíngues em funcionamento no país, demonstrando o avanço e a consolidação desse modelo educacional. (Valor, 2025)

Esse movimento está diretamente relacionado às transformações socioculturais contemporâneas, uma vez que vivemos na era da comunicação e globalização, com o advento acelerado das novas tecnologias que derrubam fronteiras e nos conectam com o mundo. Seja por oportunidades de emprego em empresas multinacionais, ou por necessidades de imigração, o domínio de uma língua estrangeira (principalmente a língua inglesa) amplia nossas possibilidades de comunicação ao redor do mundo.

De acordo com Anderson (et al., 2018), o bilinguismo pode ser entendido como o uso de dois idiomas em situações do dia a dia, dentro de casa e em outros ambientes sociais e a navegação entre eles. Da mesma forma, “a língua é vista como uma ferramenta para o pensamento e não como uma transmissão de pensamento.” (Blos, Siqueira, 2011, p. 17) No campo da pesquisa educacional, esse cenário reforça a necessidade de compreendermos como ocorre o processo de aquisição de uma segunda língua em contextos de imersão bilíngue, especialmente durante a infância.

Apesar da expansão das escolas bilíngues, seu acesso ainda é restrito a uma parcela específica da população capaz de arcar com os custos desse modelo. Isso não diminui, porém, a relevância de estudarmos como se dá o desenvolvimento linguístico nesses ambientes, sobretudo à luz da teoria histórico-cultural de Vygotsky, que compreende o desenvolvimento humano a partir das relações sociais e da apropriação de signos culturalmente construídos.

Considerando que essa perspectiva teórica não trata diretamente da aquisição de L2 e pela complexidade e especificidade desta modalidade de ensino, investigar como seus conceitos contribuem para interpretar práticas pedagógicas bilíngues torna-se tarefa essencial.

Desta forma, perguntamo-nos como a literatura histórico-cultural explica o processo de aquisição da segunda língua em contexto de escolas bilíngues? E como este conhecimento pode contribuir para práticas pedagógicas mais eficientes dentro destas instituições?

Compreender tais processos é fundamental, especialmente porque a aprendizagem da L2 em contextos de imersão não corresponde à mera acumulação de vocabulário ou estruturas gramaticais, também não é um processo automático, biológico ou natural. A partir da perspectiva histórico-cultural, trata-se de um processo complexo, mediado pelo ambiente em que a criança está inserida, bem como com a socialização entre pares, que envolve internalização, formação de conceitos e uso de signos, onde as crianças são sujeitos ativos, pois estão expostas e participam ativamente das práticas culturais ali concebidas, tudo para que possa haver o desenvolvimento psíquico superior. Assim, a escola bilíngue se configura como um espaço privilegiado para investigar como crianças constroem significados na L2, articulando linguagem, pensamento e desenvolvimento psicológico em experiências cotidianas.

Inicialmente, Vygotsky (2009) postula que todas as funções psicológicas superiores se originam na interação social, deslocando-se progressivamente do plano interpsicológico para o plano intrapsicológico. Aplicada à aquisição da L2, essa concepção implica que a criança, ao participar de interações mediadas por adultos mais experientes ou por pares mais proficientes, apropria-se gradualmente dos signos linguísticos que permeiam essas relações. Assim, expressões como “sit down”, “bread” ou perguntas reformuladas pela professora (“Is it a toy?”) se constituem como unidades mediadoras que, inicialmente apoiadas em gestos, entonações e relações concretas com objetos, convertem-se em elementos internalizados que passam a organizar o pensamento da criança.

Desse modo, o processo de aquisição da L2 envolve necessariamente a atuação dos signos como instrumentos psicológicos, cuja função é reorganizar qualitativamente os processos cognitivos. Conforme argumenta Pasqualini (2016), a palavra — enquanto signo linguístico — transcende sua face sonora e estabelece vínculos conceituais que permitem à criança representar mentalmente o mundo. Isso significa que aprender a palavra “tree”, por exemplo, não corresponde a uma simples tradução da palavra “árvore”, mas à construção de

um conceito que articula múltiplas vivências, categorias e generalizações, mobilizadas novamente em diferentes situações comunicativas.

A aprendizagem da segunda língua também está profundamente vinculada à constituição das funções psíquicas superiores. Ao apropriar-se de novos signos linguísticos, a criança simultaneamente transforma sua atenção, memória, percepção e capacidade de imaginação, uma vez que o domínio da L2 reorganiza a forma como ela categoriza e compreende o mundo. Essa perspectiva reforça que o processo não é linear, nem restrito à reprodução de estruturas, mas envolve a integração complexa entre linguagem, pensamento e experiência cultural.

Outro aspecto central discutido neste trabalho refere-se ao papel da translinguagem como prática constitutiva da construção de significados. Diferente das abordagens que compreendem o bilinguismo pela alternância rígida entre L1 e L2 (code-switching), a translinguagem, conforme Wei (2017), configura-se como o uso dinâmico, integrado e criativo de todos os recursos linguísticos e semióticos disponíveis no repertório da criança. Expressões híbridas — como “circão” ou “I think I should dividir these numbers” — demonstram que a criança não está cometendo “erros”, mas mobilizando seu repertório completo para raciocinar, elaborar hipóteses e expressar sentidos de maneira funcional. Trata-se, portanto, de uma ferramenta cognitiva que reflete e potencializa o desenvolvimento linguístico.

A Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP)<sup>1</sup>, conceito fundamental na obra vygotskyana, também nos ajuda a compreender a aquisição da L2. A L2 se torna acessível à criança na medida em que o professor organiza situações de aprendizagem que articulem os níveis de desenvolvimento real e potencial, oferecendo apoio inicial (scaffolding) e retirando-o progressivamente à medida que a criança se torna capaz de realizar as ações de forma autônoma. Estratégias como o uso de gestos, materiais visuais, repetições reformuladas, atividades em pequenos grupos e práticas de avaliação dinâmica (Lantolf; Poehner, 2010) auxiliam a criança a deslocar-se do desempenho assistido para o desempenho independente, consolidando a internalização da L2.

---

<sup>1</sup> Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP) é um conceito de Vygotsky que define-se como a distância entre o Nível de Desenvolvimento Real (NDR) – o que a criança executa sem auxílio – e o Nível de Desenvolvimento Potencial (NDP) – as habilidades que ela pode adquirir com o suporte de um mediador.

Ainda conforme discutido, a aquisição da segunda língua se fortalece quando o ambiente escolar oferece experiências sensoriais, motoras e simbólicas significativas. O uso de músicas, dramatizações, objetos concretos, livros ilustrados e materiais manipuláveis constitui um conjunto de suportes que aproximam o signo linguístico do contexto cultural em que ele adquire significado. Tal perspectiva enfatiza que a aprendizagem da L2 é inseparável da experiência e das interações reais vivenciadas pela criança, conforme já indicavam Pasqualini (2016) e Martins (2011).

Em síntese, a aquisição da segunda língua em contextos de educação bilíngue, à luz da Teoria Histórico-Cultural, revela-se como um processo complexo e dialético, no qual a linguagem assume papel regulador do pensamento e mediador das relações sociais. O domínio da L2 não representa apenas a possibilidade de comunicação em um novo idioma, mas implica a participação da criança em práticas culturais diversas, transformando qualitativamente seu funcionamento psíquico e ampliando suas formas de compreender, significar e agir no mundo.

Portanto, esta pesquisa busca contribuir tanto para o campo teórico quanto para a prática pedagógica, oferecendo subsídios para que educadores compreendam a aquisição da segunda língua sob uma perspectiva sócio-histórica e, a partir disso, planejem práticas pedagógicas intencionais, integradas e sensíveis à dinâmica do bilinguismo infantil.

## Objetivo

O objetivo desta pesquisa foi compreender o processo de aquisição da segunda língua a partir da teoria histórico-cultural com base na literatura atual, a fim de orientar as práticas pedagógicas em escolas bilíngues.

## Metodologia

Para alcançar o objetivo proposto realizamos uma revisão da literatura e análises qualitativas de documentos científicos acerca do tema trabalhado.

A pesquisa bibliográfica foi realizada utilizando bases de dados acadêmicas, como o Google Scholar e bibliotecas virtuais e físicas para identificar e revisar estudos relevantes sobre o tema em questão. Foram consultados livros, artigos científicos, teses, dissertações e outros

documentos pertinentes, tanto em português, quanto em inglês, ou até mesmo espanhol, a fim de embasar teoricamente a discussão e análise dos resultados.

A estratégia de busca foi elaborada de forma a abranger um amplo espectro de termos e palavras-chave relacionados ao tema do estudo. Foram utilizadas combinações de palavras-chave como “aquisição de segunda língua”, “second language acquisition”, “bilingualism”, “Teoria Histórico-Cultural”, “Teoria Sociocultural”, “Sociocultural Theory”, “Vygotsky”, “translanguaging”, operadores booleanos e filtros de busca para garantir a abrangência e a relevância dos resultados obtidos.

Os critérios de inclusão para seleção dos estudos foram definidos com base na relevância do conteúdo para o tema da pesquisa. Foram incluídos estudos empíricos, revisões de literatura, teses, dissertações e outros documentos que abordem aspectos pertinentes ao objeto de estudo. Foram excluídos documentos duplicados, irrelevantes ou que não atendiam aos critérios de qualidade estabelecidos.

É importante reconhecer que a pesquisa bibliográfica está sujeita a algumas limitações, tais como a disponibilidade e a qualidade dos documentos encontrados, a possibilidade de viés na seleção dos estudos e a evolução constante do conhecimento na área de estudo, que pode tornar defasado algum material escolhido. No entanto, esta ainda é a forma mais utilizada para aprofundarmos nossos conhecimentos sobre as temáticas escolhidas.

## Resultados

Foram encontrados 30 textos, dentre eles, 13 foram selecionados após a leitura de seus resumos, pelo potencial de responder aos objetivos desta pesquisa. A tabela abaixo sistematiza os materiais estudados e, ainda que contenha materiais mais antigos, mantivemos devido a sua importância para a resposta à nossa pesquisa.

<b>AUTORES</b>	<b>TÍTULO</b>	<b>REFERÊNCIA BIBLIOGRÁFICA</b>
ANDERSON, John. et al.	<b>The language and social background questionnaire: Assessing degree of bilingualism in a diverse population.</b>	ANDERSON, J. et al. <b>The language and social background questionnaire: Assessing degree of bilingualism</b>

		<p><b>in a diverse population.</b> Behavior Research Methods, v. 50, n. 1, p. 250-263, fev. 2018. Disponível em: &lt;<a href="https://link.springer.com/article/10.3758/s13428-017-0867-9">https://link.springer.com/article/10.3758/s13428-017-0867-9</a>&gt;. Acesso em: outubro de 2025.</p>
<p>BLOS, Daniele; SIQUEIRA, Christine Nicolaides.</p>	<p><b>A aprendizagem autônoma de crianças aprendizes de línguas em um contexto de ensino de currículo bilíngue por meio de um centro de autoacesso.</b></p>	<p>BLOS, Daniele; SIQUEIRA, Christine S. <b>A aprendizagem autônoma de crianças aprendizes de línguas em um contexto de ensino de currículo bilíngue por meio de um centro de autoacesso.</b> Calidoscópio. Vol. 9, n. 1, p. 15-27, jan/abr 2011.</p>
<p>CHATZIDIMOU, Konstantinos.</p>	<p><b>Translanguaging in Language Education: Pedagogical Practices for Multilingual Classrooms.</b></p>	<p>CHATZIDIMOU, Konstantinos. <b>Translanguaging in Language Education: Pedagogical Practices for Multilingual Classrooms.</b> International Conferences. The Future of Education 15th Edition. 2025. p. 1-6.</p>
<p>GARCÍA, Ofelia; LIN, Angel M. Y.</p>	<p><b>Translanguaging in bilingual education.</b></p>	<p>GARCÍA, O.; LIN, A. M. Y. (2016). <b>Translanguaging in bilingual education.</b> In O. García; A. M. Y. Lin, &amp; S. M (Eds.). Bilingual and Multilingual Education (Encyclopedia of Language and Education). p. 117-130. Switzerland: Springer.</p>

LANTOLF, James P.; POEHNER, Matthew E.	<b>Dynamic assessment in the classroom: Vygotskian praxis for second language development.</b>	LANTOLF, James P.; POEHNER, Matthew E. <b>Dynamic assessment in the classroom: Vygotskian praxis for second language development.</b> Language Teaching Research. p. 11-33. Vol. 15, No. 1. 2010.
LIU, Yang; FANG, Fan.	<b>Translanguaging Theory and Practice: How Stakeholders Perceive Translanguagings as a Practical Theory of Language.</b>	LIU, Yang; FANG, Fan. <b>Translanguaging Theory and Practice: How Stakeholders Perceive Translanguagings as a Practical Theory of Language.</b> RELC Journal. 2022. vol 53 (2). p. 391-399.
MAHN, Holbrook.	<b>Vygotsky and Second Language Acquisition.</b>	MAHN, Holbrook. <b>Vygotsky and Second Language Acquisition.</b> (2013). The Encyclopedia of Applied Linguistics. Blackwell Publishing Ltd.
PATHAN, Habibullah; MEMON, Rafique A.; MEMON, Shumaila; KHOSO, Ali Raza; BUX, Illah.	<b>A Critical Review of Vygotsky's Socio-Cultural Theory in Second Language Acquisition.</b>	PATHAN, Habibullah; MEMON, Rafique A.; MEMON, Shumaila; KHOSO, Ali Raza; BUX, Illah. <b>A Critical Review of Vygotsky's Socio-Cultural Theory in Second Language Acquisition.</b> International Journal of English Linguistics. p. 232-236. Vol. 8, No. 4. 2018.
ROSBOROUGH, Alessandro.	<b>Gesture, meaning-making, and</b>	ROSBOROUGH, Alessandro. <b>Gesture,</b>

	<b>embodiment: Second language learning in an elementary classroom.</b>	<b>meaning-making, and embodiment: Second language learning in an elementary classroom</b> (2014). The Journal of Pedagogy.
RUBLICK, Natalie.	<b>Language Acquisition and Cultural Mediation: Vygotskian Theory.</b>	RUBLICK, Natalie. <b>Language Acquisition and Cultural Mediation: Vygotskian Theory.</b> Asia Pacific Journal of Contemporary Education and Communication Technology. p. 334-345. Vol. 3. No. 1.
VILLAMIZAR, Leidy Johanna.	<b>Efectos de la teoría sociocultural de Vygotsky en el aprendizaje de una segunda lengua y aporte lingüístico.</b>	VILLAMIZAR, L.J. (2017). <b>Efectos de la teoría sociocultural de Vygotsky en el aprendizaje de una segunda lengua y aporte lingüístico.</b> Espiral, Revista de Docencia e Investigación, 7(1), 91 - 102.
VARGAS, Mariana Gonçalves; WANKA, Glória Alice; VICENTINI, Mariana Aparecida; VÁSQUEZ, Fabiana Boos.	<b>Desenvolvimento da fala infantil: neurolinguística e aquisição da linguagem em crianças bilíngues.</b>	VARGAS, Mariana Gonçalves; WANKA, Glória Alice; VICENTINI, Mariana Aparecida; VÁSQUEZ, Fabiana Boos. <b>Desenvolvimento da fala infantil: neurolinguística e aquisição da linguagem em crianças bilíngues.</b> Revista Professare, Caçador, vol. 12, n. 2, p. e3157-e3157, 2023.
WEI, Li.	<b>Translanguaging as a</b>	WEI, Li.

	<b>Practical Theory of Language.</b>	<b>Translanguaging as a Practical Theory of Language.</b> Applied Linguistics, Oxford University Press. 2017. p. 1-23.
--	--------------------------------------	--

## Sobre a formação social do psiquismo humano: o uso de signos como instrumento do pensamento

A teoria vygotskyana entende a criança como sujeito ativo durante seu processo de desenvolvimento, por isso, não concorda com concepções ambientalistas ou inatistas e compreende que o elemento chave para explicá-lo é a relação entre a criança e o meio social em que está inserida. Logo, o desenvolvimento infantil varia conforme as oportunidades de apropriação cultural que lhes são ofertadas. (Pasqualini, 2016)

A partir dessa vivência social e da apropriação cultural ali presente, a criança desenvolve mecanismos para tal ação, uma vez que não são naturais ou inatas. Vygotsky nomeia esses conceitos como funções psíquicas, que são a “capacidade ou propriedade de ação que dispõe nosso psiquismo no processo de captação da realidade objetiva.” (Pasqualini, 2016, p. 70). Podemos compreender o ambiente por meio das sensações e percepções, como, a princípio, atenção e memória, evoluindo até linguagem, pensamentos e imaginação.

Dentre essas funções, podemos observar as funções psíquicas naturais, um aparato biológico, intrínseco tanto aos seres humanos quanto aos animais, como, por exemplo, a captação de sons. Também encontramos as funções psíquicas superiores, as quais Vygotsky compreende como exclusivamente do ser humano, resultado de sua experiência em sociedade, por meio da apropriação de signos, os quais direcionam o desenvolvimento biológico, tornando o indivíduo capaz de dominar seu próprio comportamento quando atingir a adolescência. (Pasqualini, 2016).

Com isso, compreendemos que, em vivências em contexto escolar bilíngue, a criança, participando daquele meio social, começa a construir seu desenvolvimento em segunda língua, captando os estímulos ofertados nesse idioma, relacionando os objetos ou ações aos sons e seus significados.

Como Pasqualini (2016) nos explana, os signos são essenciais para a formação das funções psíquicas superiores, uma vez que são os mediadores entre o ser humano e o ambiente.

Podemos compreender os signos como elementos ou instrumentos psíquicos que possuem um significante - algo do mundo concreto que dispõe de uma representação, seja um som, um objeto, um gesto e, principalmente, a palavra - e um significado - para que serve, como funciona. Não são meros sons ou imagens, representam algo, possuem um significado naquela cultura em que a criança está inserida e vão se ampliando e se complexificando ao longo do tempo. Logo, em um ambiente bilíngue, a exposição à segunda língua é fundamental, seja em forma de gestos, imagens, sons, objetos, formas ou, sobretudo, linguagem.

Quando, por exemplo, no momento do lanche, a professora oferta “Would you like some bread?” com o pão em mãos, estamos transmitindo que o significado de “bread” é pão e querendo saber se a criança quer ou não. Ou mesmo quando dá o comando “sit down, please” e se senta, está orientando e demonstrando o que quer que seja feito. Para isso, denominamos processos intersíquicos, que é quando o significado é transmitido para a criança na relação com o outro.

No momento em que, ainda utilizando o exemplo do momento do lanche, a criança pede “Bread, please!” ou quando se senta ao ouvir o comando “sit down, please”, compreendemos que ela já se apropriou desse signo e não precisa mais de instruções externas, conquistando, assim, sua individualidade. A isso, chamamos de processos intrapsíquicos. (Pasqualini, 2016).

Durante o processo de internalização dos processos intersíquicos, a linguagem assume uma função reguladora e diretiva sobre o comportamento, mediando e reestruturando de forma significativa a totalidade dos processos psíquicos superiores.

De acordo com Martins (2011), a palavra representa o elemento estrutural da enunciação verbal, empregado na fala para materializar a linguagem e efetivar a comunicação de informações. Já a língua é o conjunto combinado de palavras que formam frases que expressam determinada ideia, formada por gramática, vocabulário e sistema fonético específicos. Por sua vez, a linguagem representa um “sistema de signos que opera como meio de comunicação e intercâmbio entre os homens também que opera como instrumento de atividade intelectual.” (p. 133).

Ao nos referirmos às funções de nível social (ou interpsicológico), os signos são utilizados nas interações sociais, com outros indivíduos, atuando como mediadores na mensagem de um para o outro. Quando pensamos nas funções de nível individual (ou intrapsicológico), o signo é internalizado e passa a ser utilizado para organizar o próprio pensamento ou comportamento (Vygotsky, 2009).

A autora desta pesquisa se recorda de uma situação em que uma criança de, por volta dois anos, tinha grande dificuldade em se comunicar utilizando as palavras, sua comunicação se dava com as mãos e a autora sempre ia conversar com ela e dizia “You need to use your words” e, dali um tempo, estava ela utilizando suas mãos para se comunicar novamente.

Essa estratégia, claramente, não estava funcionando, até que, em dado momento, a autora percebeu que não forneceu o repertório necessário para que a criança usasse suas palavras e ela não o possuía, nem em português e nem em inglês. A conversa seguinte à essa reflexão, a autora já forneceu “You can use ‘excuse me’ if you need to pass.” e reforçou algumas vezes. Enquanto estavam brincando no parque, a criança precisava passar e, dessa vez, disse “Excuse me!”.

Este exemplo nos mostra que gradativamente o significado das palavras vão sendo internalizados e as frases podem ser usadas para mediar nosso pensamento e comportamento no mundo.

Em se tratando de palavra, Pasqualini (2016) nos mostra que esta se configura como um signo que remete a objetos e conceitos, estabelecendo uma mediação linguística que permite a manipulação mental destes elementos mesmo na sua ausência perceptiva, ou seja, constrói representações de objetos ou de fenômenos. A princípio, é necessário mostrar à criança que o carrinho de brinquedo se chama “car”, pois ela está construindo seu repertório e precisa da demonstração do significado, mesmo que ela responda que aquele objeto seja um “carrinho”, quantas vezes seja necessário.

A formação do repertório da segunda língua vai sendo formado conforme a criança for exposta a novos elementos, às novas informações, complementando as que já foram internalizadas, sendo um ciclo sem fim. E, a priori, a criança internaliza a L2 e a usa para orientar a si mesma, não estando dissociada da ação e sendo uma linguagem primordial.

Por meio da experiência, como nos elucida Pasqualini (2016, p. 83) “as imagens captadas pelos sentidos são transformadas em uma expressão verbal mentalizada”, ou seja, a percepção e significado de mundo deixam de ser meras imagens e passam a ser nomeados pela palavra. Isto posto, a exposição a vários aparatos como gestos, expressões faciais e corporais, imagens, objetos etc., auxiliam na construção da aquisição, internalização e apropriação da segunda língua, como no momento de contação de história, onde podemos utilizar além do texto ali presente, diferentes tons de voz para demonstrar emoções e personagens, as próprias ilustrações do livro e, até mesmo, levar outras imagens e objetos que possam dar suporte à ideia que está sendo contada.

Desse modo, podemos compreender a palavra por dois ângulos: o primeiro como verbal, ligado ao som e à fala e o segundo, como conceitual, relacionando-se ao significado e organizando o pensamento. No entanto, esses dois ângulos não se desvinculam, pois como nos explana Martins, citando Vygotsky, “uma palavra carente de significado não é uma palavra, é um som vazio.” (Martins, 2011, p. 138).

Para Vygotsky (2009), o pensamento prático e a linguagem são processos autônomos, mas que se conectam quando a criança está com, aproximadamente, dois anos de vida e, neste ponto, o pensamento começa a se transformar e a se tornar verbal, logo, há a organização do pensamento por meio da linguagem, esta última, se convertendo em racional e simbólica - os objetos passam a ter nomes (geralmente, se utiliza a linguagem dominante, quando em famílias monolíngues).

É a partir deste ponto que Vygotsky (2009) afirma que o pensamento começa a se tornar produto da cultura e da história social em que esta criança está experimentando, seu desenvolvimento deixa de ser apenas biológico e passa a ser sócio-histórico. Desse modo, Vygotsky compreende que a linguagem não é apenas uma manifestação do pensamento já formado e o pensamento não é apenas um subproduto da linguagem, mas ambos possuem uma relação complexa, dinâmica e de natureza dialética.

Conforme a interação com o ambiente, os significados das palavras vão se desenvolvendo, tal qual a construção de uma casa, onde a cada novo aprendizado, um tijolo é acrescentado. No caso de vivência em escola bilíngue desde tenra idade, a criança revisita o conhecimento aprendido várias vezes ao longo de seu percurso escolar, tornando-o cada vez mais complexo. Por exemplo, crianças de 4 anos estudam os tipos de ursos que existem no mundo e, ao chegar no primeiro ano dos anos iniciais, os estudam novamente, porém, além das espécies, aprenderão sobre as diferenças não somente físicas, mas de habitat, dieta, características que os permitem viver naquele determinado lugar e não em outro etc.

A evolução do pensamento passa por três fases principais onde saem de agrupamentos desorganizados, apenas baseados em impressões sensoriais, passando pelas conexões factuais, com agrupamentos baseados em vínculos, com significado, até chegar no pensamento conceitual, caracterizado pela abstração e pela generalização dos objetos. (Vygotsky, 2009)

Sendo assim, faz-se relevante destacar que são as experiências, ou as condições concretas de vida, que formam o pensamento. À medida que vamos internalizando signos e requalificando nosso pensamento, vamos, gradativamente, estabelecendo uma rede conceitual do mundo que vivemos. Vygotsky (2009) analisa os conceitos e determina que existem dois

tipos: os conceitos cotidianos (ou espontâneos) e os conceitos sistematizados (ou não espontâneos).

Os primeiros são aqueles que acontecem, predominantemente, por meio da experiência, de vivências e interações no ambiente social imediato, ou seja, em casa ou em ambientes mais próximos e familiares. Esses ambientes permitem que o conhecimento seja construído do concreto para a generalização, que a criança use o conceito na prática, mas não opera de maneira consciente. (Vygotsky, 2009)

Já os segundos, deveriam fazer parte de ambientes de instrução formal, como, por exemplo, a escola. Ambos são disponibilizados por meio da linguagem, mas espera-se que os científicos sejam ensinados de maneira consciente e sistemática, geralmente, fazendo o movimento contrário ao anterior, indo da palavra para o concreto, permitindo que a criança construa uma estrutura lógica. (Vygotsky, 2009)

Por isso, é importante que, mesmo na educação infantil, conhecimentos historicamente sistematizados sejam incorporados a aprendizagens do dia a dia, uma vez que, retomando a ideia mencionada anteriormente, uma casa de conhecimentos está sendo construída e sua fundação precisa ser bem-feita para que, ao acrescentar os tijolos - novos conhecimentos -, eles se fixem com precisão.

## Aquisição de Segunda língua

O ensino de duas línguas é uma forma peculiar de desenvolvimento infantil. Esclarecer as leis a que essa forma peculiar se submete tem um interesse teórico de primeira ordem, sendo de grande importância para as conclusões pedagógicas ligadas ao método empregado para a aquisição de fala pela criança. (Vigotski, 2021, p. 48)

O contexto que Vygotsky vivia quando pensou a citação acima era por volta de 1929 na União Soviética, que, por conta de seu extenso território e multiculturalidade abrigava famílias que viviam o bilinguismo, portanto, estudá-lo, à época, era essencial, principalmente também porque se fazia necessário a aproximação dessa população para o fomento de uma sociedade mais fraterna e solidária, fortalecendo, desse modo, a URSS. (Vigotski, 2021). Hoje, como abordamos anteriormente, a situação e o motivo que levam indivíduos a se tornarem bilíngues é um pouco diferente, porém, a importância do estudo se mantém.

Por isso, o autor iniciou seus estudos acerca da temática com diferentes autores e pontos de vista. Alguns, eram referência, mas, de acordo com Vygotsky (2021), tinham uma visão muito simplista sobre o bilinguismo. Outros, já demonstraram as vantagens da criança aprender a segunda língua.

O que esses teóricos têm em comum, segundo Vygotsky (2021) é que eles entendem que, ao invés de uma ligação associativa (um objeto - uma palavra, por exemplo), crianças bilíngues possuem dois sons para um significado, podem existir concomitantemente e que se desenvolvem como dois sistemas independentes. Alguns desses pensadores pensam que isso pode causar confusão e prejudicar o desenvolvimento intelectual e da fala das crianças. Outros, entendem que esse processo “favorece o desenvolvimento psíquico, uma vez que a diferença entre as duas línguas propicia melhor compreensão da língua materna.” (Vygotsky, 2021, p. 54)

O que os primeiros autores não levaram em consideração foi como o processo de fala interna e externa ocorreram, uma vez que apenas aplicaram testes que envolvem fala, verbais, excluindo os silenciosos, causando, dessa maneira, uma consciência ingênua, que se define como “a fala participa da atividade somente nas funções que incluem apenas a palavra pronunciada.” (Vygotsky, 2021, p. 71)

De acordo com o segundo grupo de pensadores, o que ocorre é que a criança bilíngue substitui a fala externa pela interna, resolvendo internamente o que as crianças monolíngues resolveriam falando, desse modo “diferenciam-se qualitativamente dos primeiros e representam um nível mais complexo e elevado no seu desenvolvimento.” (Vygotsky, 2021, p. 71)

Os resultados apresentados pelos últimos estudiosos, como explana Vygotsky (2021), mostram que o processo do desenvolvimento da fala da segunda língua se deu da mesma forma que a primeira, desde as primeiras tentativas de fala, até a fala correta e que, a criança bilíngue apresenta consciência deste fato desde cedo, cometendo poucos erros ao transmitir a mesma ideia em idiomas diferentes. Logo, essas crianças que já dominam as duas línguas conseguem denominar os objetos, depois diferenciar os sistemas e depois os convencionar.

A autora observou crianças de várias idades, que já possuem familiaridade com o ambiente imersivo e pôde observar que, mesmo as pequeninas, ao falarem, conseguem transmitir suas ideias de maneira compreensível. O que pode ocorrer em determinados momentos é a utilização de, por exemplo, “house beautiful” por conta da ordem dos substantivos e adjetivos em português ou “what is it?” querendo perguntar quem era aquela pessoa.

Seguindo, conforme a concepção histórico-cultural apresentada no tópico anterior, podemos compreender que são as relações sociais que garantem - ou não - as possibilidades de aprendizagem para cada um de nós.

Vimos anteriormente que o pensamento é o responsável pela parte conceitual das palavras, de seus significados. Pasqualini (2016, p. 84) nos elucida sobre o desenvolvimento do pensamento empírico que, como o próprio nome diz, demanda contato e vivências diretas com o mundo social, ancorado em representações sensoriais, isto é, quanto mais estímulos sensoriais a criança estiver exposta, melhor será seu desenvolvimento porque “promove uma maior complexidade e solidez das ideias que a criança elabora sobre o mundo.”.

Na prática, isso se traduz com a utilização de músicas para observar como está o clima naquele dia, experimentação com elementos da natureza ao observar, por exemplo, diferentes árvores e folhagens, brincadeiras de dramatização utilizando diferentes materiais, como fantasias, brinquedos e cenários, contagem e classificação de objetos e materiais, entre outras possíveis atividades e vivências. Tudo isso para que se construa uma base sólida para que, posteriormente, de acordo com Pasqualini (2016), o pensamento teórico possa ser desenvolvido, sendo este baseado em conceitos e que será plenamente estruturado na adolescência se esta criança tiver experimentado as condições necessárias.

Já Martins (2011) ao estudar esse processo à luz da psicologia histórico-cultural, nos elucida que o desenvolvimento da linguagem se inicia em uma conexão externa entre palavra e objeto com a mediação de outrem, como, por exemplo, a imagem de uma árvore e a palavra em si. Após um processo gradual, essa conexão se internaliza entre o signo e o significado, e também outros elementos que se complementam e se relacionam. Isto é, a palavra “árvore” pode compreender macieira, pinheiro, araucária etc. Da mesma forma ocorre com a segunda língua. Não basta que a criança associe a palavra “tree” à “árvore”, mas sim, à todos os significados que ela possa compreender.

Como nos mostra Martins (2011), a aquisição da linguagem não ocorre de maneira apressada. Pode ter seu início na compreensão da palavra, depois passa pelas frases mais simples até as mais complexas. No entanto, não podemos nos manter à simplicidade de que a palavra emitida pela criança a representa, pelo contrário, ali estão contidas frases e ideias que foram expressas apenas por um som.

Um exemplo disso foi quando a autora deste trabalho estava brincando com animais de brinquedo com um grupo de crianças com idade entre um ano e meio e dois anos e uma delas se aproximou e falou “dog”. Ao utilizar apenas essa palavra, ela comunicou que queria brincar

com o cachorro e gostaria do brinquedo. Ao longo do tempo, ela vai aprender a se comunicar com a frase completa “I want the dog”, convertendo seu pensamento em fala, assim como a autora vê as crianças com idades entre seis e sete anos dizendo “I want the big blue shark”.

Nesta escola em que a autora atua, além do uso de gestos, imagens, expressões etc., como já mencionado anteriormente, geralmente utiliza-se uma estratégia amplamente difundida pelas professoras e orientada pelas treinadoras canadenses que vão lá duas vezes ao ano para auxiliar as crianças nesse processo que se baseia em comunicar em inglês o que a criança expressou em português ou complementar o que foi utilizado no primeiro idioma.

No caso acima mencionado da criança que solicitou o “dog”, nós diríamos, por exemplo, “Do you want the dog?”. Ou para crianças que, no momento de “Mystery Box” (caixa misteriosa com um item relacionado à aula, no qual as crianças precisam adivinhar fazendo perguntas que possam ser respondidas com sim ou não) perguntaram “É um brinquedo?”, dizer “Is it a toy?” e responder “No, it is not a toy”, expondo-as, desta forma, à língua de maneira natural, sem imposições ou constrangimentos. Da mesma maneira, quando a criança fala “I want to see the navio.”, nós diríamos “You want to see the ship”, complementando as informações de maneira intencional, mas sem corrigir a criança.

Nesse sentido, a fala vai se consolidando como uma das mais importantes funções psicológicas em que a criança vivencia o mundo, pois estabelece

um elo entre os processos de linguagem externo e interno, por meio do qual a linguagem passa a intervir diretamente no ato intelectual, requalificando a percepção, a memória, a atenção, a imaginação e os próprios sentimentos do indivíduo, conformando sua própria experiência pessoal no mundo. (Martins, 2011, p. 142)

Um ponto crucial para a aquisição e desenvolvimento da fala da segunda língua que Vygotsky (2021) menciona é a organização da metodologia que será utilizada e do comportamento da criança para que não haja confusão ou mescla dos sistemas. Se não houver as condições de educação pertinentes, pode haver prejuízos. Uma dessas condições é que o adulto que utilizará a L1, por exemplo, permaneça utilizando este idioma. O adulto que utilizar a L2, continue com a L2. Essa metodologia, de acordo com Vygotsky (2021), que cita a pesquisa de um autor chamado Ronjat, seria a que protege a criança da interferência de sistemas.

Como mencionado na apresentação pessoal, na escola em que a autora trabalha, as professoras do currículo de português são referências no idioma, assim como as do currículo de inglês, que são referências nesta língua. Durante uma aula em inglês, houve a necessidade de

que uma assistente do currículo de português auxiliasse a turma. Ao sentar-se com um pequeno grupo para ajudá-los a escrever um pequeno texto, uma criança, ao tentar escrever “I”, escreveu “ai”. Imediatamente, ela percebeu a confusão que isso causaria e acionou o assistente do currículo de inglês. Quando o dito assistente se aproximou, falou “I” e apontou para si mesmo, gesticulando o significado da palavra, a criança, automaticamente, percebeu o equívoco e trocou as letras.

Vygotsky (2009) enfatiza que a aprendizagem ou, até mesmo, o ser humano em si, não ocorre sem o meio social, uma vez que todas as ações humanas envolvem a mediação dos objetos que estão ali presentes, sendo este, um processo dinâmico - uma vida cultural onde há concordâncias e discordâncias, compartilhamento de conhecimentos entre pessoas da mesma idade e de idades diversas.

Dessa maneira, observamos os estudantes como participantes ativos do processo de aprendizagem, ajudando uns aos outros, dialogando, levantando hipóteses, testando-as, bem como utilizando instrumentos construídos socialmente, buscando desenvolver ao máximo suas potencialidades a atingir a autonomia, enquanto o professor está ali como facilitador do processo, selecionando materiais e disponibilizando ferramentas, respeitando as necessidades e individualidades dessas crianças.

## **Translanguaging ou Translinguagem**

A translanguagem pode ser considerado, de acordo com Wei (2017), uma prática que envolve o uso fluido e dinâmico de múltiplos recursos linguísticos, semióticos e cognitivos pelos falantes. Não apenas se caracteriza como a alternância de sons, mas se utiliza de diferentes ferramentas e a própria criatividade e repertório do indivíduo, permitindo-o criar significados e construir identidades, pode ocorrer tanto nas linguagens faladas, escritas ou sinalizadas, utilizando textos, espaço, recursos visuais, entre outros.

Ainda citando este autor, Wei (2017) traz o conceito de “Translanguaging Space” ou “Espaço de Translinguagem” em tradução literal, que se refere à um ambiente de natureza social e cognitiva mediado pelo multilinguismo, caracterizado pela dissolução das dicotomias tradicionais que separam as línguas, as estruturas socioculturais e as identidades pessoais, podendo ocorrer de maneira escrita ou falada. É neste ambiente que as crianças são encorajadas a utilizarem ambas as línguas como ferramentas linguísticas, até mesmo com a mistura destas,

bem como o uso de gestos, imagens, vídeos, *word wall* (mural de palavras) podendo conter representações dos significados das palavras, etc.

É diferente de “code-switching”, no qual o falante faz trocas entre a L1 e L2 com frequência como se as línguas fossem unidades diferentes e em episódios específicos. García e Lin (2016), citando outros autores, nos ilustram que a “translinguagem se refere ao uso de uma língua para reforçar a outra de maneira a aumentar a compreensão e ampliar as atividades do estudante em ambas as línguas.” (p. 3)<sup>2</sup>

Ou seja, em um ambiente de sala de aula bilíngue tal qual a autora deste trabalho vivencia, as crianças estão expostas à signos que são constantemente analisados e reinterpretados por elas, onde podem compartilhar suas experiências significativas e desafiar ideias tradicionais, utilizando seu pensamento crítico e criativo para resolver situações para além do uso convencional da linguagem.

Ao ser confrontada com uma situação problema de matemática envolvendo divisão, uma aluna do segundo ano dos iniciais, ao solicitar por ajuda, explanou “I think I should dividir these numbers because the boy is compartilhando as maçãs.”. Ela não está apenas trocando as línguas, mas utilizando ambas para racionalizar a possível solução para a questão. Neste caso, a professora auxiliou esta aluna não apenas com a resolução do problema matemático, mas também buscou ajudá-la a consolidar a segunda língua com o vocabulário necessário.

Segundo Chatzidimou (2025) a translinguagem é embasada pela teoria sociocultural, uma vez que “a linguagem serve tanto como ferramenta para a aprendizagem quanto como um espaço para negociação identitária. Neste quadro, a aprendizagem não é um acúmulo passivo de conhecimento, mas um processo ativo, socialmente situado e mediado pela linguagem.” (p. 2)<sup>3</sup>

Por exemplo, ao serem introduzidos a um novo conceito em inglês, como a poluição, após a exemplificação, uso de experimentos, imagens ou vídeos acerca do tema, a criança busca por ideias que já possui para associar a essa novidade. Então, ao comentar “We should not throw trash on the streets because it can cause poluição”, ela está demonstrando que está construindo esse novo conhecimento a partir de um anterior (colocando tijolos em sua casa) e que ainda há termos que precisa internalizar.

---

<sup>2</sup> Tradução livre da autora referente à citação “translanguaging refers to using one language to reinforce the other in order to increase understanding and augment the pupil’s activity in both languages.”

<sup>3</sup> Tradução livre da autora referente à citação “language serves both as a tool for learning and a space for identity negotiation. In this framework, learning is not the passive accumulation of knowledge but an active, socially situated, and languagemediated process.”

Um outro exemplo recente foi quando uma aluna de sete anos estava contando uma história em inglês e uma de suas frases foi “(...) my parents were *reclaiming* about the noise we were making”. Neste caso, esta aluna queria me dizer que seus pais estavam reclamando sobre o barulho, no entanto, ela não tinha a palavra “complaining” em seu vocabulário, portanto, buscou em seu repertório uma palavra que se associasse ao significado que gostaria. Compreendi sua mensagem e, em seguida, utilizando a estratégia mencionada anteriormente, comentei “oh, were they *complaining* a lot?”, mostrando e enfatizando a palavra correta que deveria ser usada para a situação.

Chatzidimou (2025), nos diz que “estudantes (...) usam seus repertórios linguísticos completos para construir significado através de textos, frequentemente engajando-se em práticas de translinguagem, como a tradução entre pares, a paráfrase na L1 e a escrita de textos híbridos.” (p. 2)<sup>4</sup>

Quando há alguma criança que não compreende o contexto por conta de alguma barreira linguística, a professora ou mesmo outras crianças podem ajudá-la. Por exemplo, na sala de segundo ano do ensino fundamental anos iniciais em que a autora atua, tem um menino que entrou tardiamente na turma. Enquanto as outras crianças já possuíam vivências bilíngues, ele veio de contexto monolíngue. Mesmo usando de estratégias diversas, algumas vezes, ele continuava sem compreender. As próprias crianças, percebendo a dificuldade desse menino, ajudava, a princípio em inglês, mas também recorriam ao português.

Logo, segundo Marrero-Colón (2021), o professor precisa estar atento ao repertório que seus alunos possuem tanto da L1 quanto da L2 e como podem ser expandidos. Por exemplo, quando vamos falar sobre adjetivos e substantivos para as crianças mais velhas, analisamos as diferenças e similaridades entre as duas línguas. No caso, quando vamos nos referir à uma “casa bonita”, em inglês dizemos “beautiful house” e apontamos que as palavras são equivalentes, no entanto, a ordem em que são colocadas é diferente.

Para auxiliar esse ambiente de translinguagem, Chatzidimou (2025) nos orienta com algumas estratégias, tais como utilização de textos bilíngues, escritas criativas que misturem as duas línguas, uso de materiais visuais com vocabulário temático, intencionalidade do professor para com o aluno e lembrar que, por ser uma abordagem pautada na teoria sociocultural, se inicia com a interação social, por isso, o professor precisa conhecer seus alunos, cativar sua

---

<sup>4</sup> Tradução livre da autora referente à citação “students in multilingual classrooms used their full linguistic repertoires to construct meaning across texts, often engaging in translanguaging practices such as peer translation, paraphrasing in L1, and writing hybrid texts.”

confiança para que possam se sentir incluídos e se desenvolverem de maneira autônoma e crítica.

## Estratégias Pedagógicas

Para que possamos compreender melhor a relação entre aprendizagem e desenvolvimento, é de suma importância assimilar o conceito de Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP), que pode ser definida como o intervalo entre o que a criança já sabe fazer sem auxílio, que possui as funções mentais consolidadas e a isso, podemos chamar de Nível de Desenvolvimento Real (NDR) e o que ela conseguirá fazer com o apoio de outro indivíduo mais experiente, onde as funções estão em processo de desenvolvimento e, a este, chamamos de Nível de Desenvolvimento Potencial (NDP). Como menciona Lantolf (2010, p. 13-14) <sup>5</sup>

A importância da ZDP é que fornece um quadro para o diagnóstico das habilidades do estudante e uma base orientadora para intervenção que apoie seu desenvolvimento. Em outras palavras, é um meio para acessar e ao mesmo tempo promover o processo de desenvolvimento ao invés de focar no produto, como acontece em abordagens mais convencionais de avaliação.

A base desse desenvolvimento ocorre através da mediação e a da interação social, uma vez que a aprendizagem acontece quando há a interação com quem já domina tal aprendizado, permitindo, assim que esse indivíduo que está em processo de aprendizagem saia da NDP e vá para a NDR e, de maneira gradual, o auxílio que se fazia necessário, é retirado. Logo, o desenvolvimento é o resultado do processo estimulado pela aprendizagem que só ocorre por meio da interação social. (Vygotsky, 2009)

Segundo Pasqualin (2016), levando em consideração que o desenvolvimento pleno das funções psíquicas superiores só é alcançado na adolescência, o trabalho do professor para que os alunos consigam sair do Nível de Desenvolvimento Potencial e chegar ao Nível de Desenvolvimento Real é essencial e deve levar em consideração que as crianças da educação infantil ou do ensino fundamental ainda não são capazes de dominar completamente sua conduta e comportamento, uma vez que são influenciadas pelos estímulos do ambiente.

---

<sup>5</sup> Tradução livre da autora referente à citação “The significance of the ZPD is that it provides a framework for the diagnosis of learner abilities and an orienting basis for intervention to support their development. In other words, it is a means of accessing and at the same time promoting the process of development rather than focusing on its product, as happens in more conventional approaches to assessment.”

Logo, as informações e conhecimentos que o professor fornece são importantes, mas a maneira como os alunos a recebem e a reproduzem é igualmente durante o processo de aprendizagem. O educador expõe seus estudantes a um *input* significativo e adequado, cuidando para que não seja desafiador demais ou sem sentido.

Pensando sobre como o ambiente pode influenciar o aprendizado dos estudantes, Rosborough (2014) menciona o estudo de um autor chamado Van Lier, o qual interrelaciona os conceitos de Vygotsky sobre mediação e internalização com a abordagem ecológica de Gibson, chamando-a de Aprendizagem de Linguagem Eco Social, a qual coloca o ambiente - objetos, ferramentas e materiais dispostos - e as atividades sociais e físicas (como os gestos) como funções primordiais para a aquisição de segunda linguagem.

Uma estratégia que pode ser utilizada para que a exposição de *input* seja efetiva é o Scaffolding, que é “uma situação que é criada por um expert, um colega ou pai em que a criança consegue assumir parte e desenvolver suas habilidades e conhecimentos atuais para um nível mais alto.” (Pathan et al., 2018, p. 233)<sup>6</sup>, ou seja, adaptar o conhecimento para que este possa ser efetivamente processado e internalizado pelo estudante, sob a tutela de alguém com mais experiência. Pode ser conhecido como “I do, we do, you do” - uma estratégia que é bastante usada na escola em que a autora trabalha, isto é, começa individualmente com aquele que detém maior conhecimento acerca daquele assunto, depois, ambos - ajudante e estudante - fazem juntos e, por fim, o estudante realiza de maneira autônoma. Internalização, segundo Pathan (et al. 2018) pode ser descrito como a transferência do conhecimento do plano social para o psicológico ou individual.

Para que isso aconteça, de acordo com Villamizar (2017), muitas vezes, é necessária uma negociação de significados por, pelo menos, dois interlocutores, para que cheguem a uma compreensão mútua, podendo usar repetições, gestos, vocabulário mais simples, falar mais devagar, materiais visuais e envolver mais interações na L2 para que, quanto mais negociações eles realizem, maiores as chances de compreensão, afinal o significado é pensado por meio da colaboração.

Ainda mencionando a autora, os professores precisam conhecer seus alunos: suas experiências acadêmicas e pessoais para que, desse modo, consiga fornecer materiais atrativos e apropriados às suas necessidades e buscando o aumento do nível de desenvolvimento de seus alunos. Também precisam estar atentos e criativos no que diz respeito à alguma atividade ou

---

<sup>6</sup> Tradução livre da autora referente à citação “a situation which is created by an expert, peer or parent wherein the child can take part and increase his/her current skills and knowledge to higher levels of performance.”

material escolhido, uma vez que não importa a qualidade destes se a manipulação dos mesmos não for adequada aos alunos e não promover a interação social para que os alunos saiam da NDP e atinjam a NDR, além, é claro, de promover atividades em pares ou grupos para que as trocas de conhecimento e estratégias possam ocorrer entre os alunos e também com o professor, proporcionando, assim, oportunidades diversas e diversificadas, em um ambiente amigável e seguro, para que os alunos estejam imersos na segunda linguagem.

Uma estratégia bastante discutida por Rosborough (2014) é o uso de linguagem corporal, mais especificamente gestos como um facilitador para a aquisição de segunda linguagem. Ele traz em seu texto a visão de Vygotsky sobre tal: “carrega significado que complementa e precede o significado verbal entre a criança e o cuidador” (p. 230)<sup>7</sup> e, também, é “uma parte indivisível da aprendizagem e pensamento através da linguagem.” (p. 230)<sup>8</sup>, uma vez que permite ao professor facilitar a compreensão e a construção do significado junto aos seus estudantes, bem como o uso de materiais físicos ou imagens.

Villamizar (2017) nos traz, além do mencionado anteriormente, que há um novo método que se chama Sheltered Instruction Observation Protocol, ou, em tradução literal, Protocolo de Observação de Instrução Protegida, que é uma mescla com a abordagem Instrução Baseada em Conteúdo (Content Based Instruction), por conta da necessidade de atender à população imigrante dos Estados Unidos da América. Consiste em colocar em prática a construção de *background*, *input* compreensível, estratégias, interação, aplicação e a aula em si. Isso permite aos professores irem alterando e modificando a linguagem para que ela se torne mais e mais compreensível, tanto relacionado ao conteúdo quanto ao idioma em si. As estratégias aqui usadas podem ser uso de linguagem apropriada, linguagem corporal, materiais visuais, atividades de “mão na massa” e demonstrações.

Há também, como mostra Blos e Siqueira (2011) os centros de autoacesso, onde “seu papel na aprendizagem de língua deve ser o de proporcionar um contexto em que o aprendiz irá tornar-se mais autônomo, exercitando e desenvolvendo estratégias para tornar-se um comunicador mais autônomo.” (p. 18). No entanto, neste mesmo estudo, foi demonstrado que é necessário não somente recursos materiais adequados, mas também recursos humanos especializados, uma vez que, participando desses grupos existem os ajudantes, que são as

---

<sup>7</sup> Tradução livre da autora referente à citação “a material carrier of meaning that complements and also precedes verbal meaning making between a child and caretaker.”

<sup>8</sup> Tradução livre da autora referente à citação “that gesture was an indivisible part of learning and thinking through language.”

peessoas que possuem um domínio maior da linguagem e conseguem auxiliar e orientar os aprendizes quando preciso.

Para além, uma estratégia um pouco parecida com o protocolo acima mencionado, e que é utilizada amplamente na escola bilíngue em que a autora do trabalho atua, são os centros de aprendizagem, onde uma tarefa é realizada em pequenos grupos. Há os grupos em que terão assistência de um professor ou de um assistente de sala e, também, aqueles em que as crianças podem desempenhar a tarefa de maneira independente. Tanto a organização dos estudantes que farão parte desse grupo quanto a tarefa a ser realizada devem ser muito bem pensadas, levando em consideração a ZDP, para que não fique nem muito desafiadora, nem muito fácil.

Ademais, é de extrema importância conhecer a teoria que irá auxiliar no planejamento e execução das aulas, bem como seus alunos para que se possa planejar e organizar as aulas e materiais de modo crítico e intencional, buscando evoluir o nível não somente de linguagem dos estudantes, mas também raciocínio lógico, desenvolvimento de estratégias e soluções de problemas individualmente e com seus pares, sendo imprescindível a busca pelo desenvolvimento da linguagem de maneira independente e com menos intervenções possível. O ambiente também deve ser cuidadosamente planejado e organizado, com os materiais, ferramentas e informações dispostos a facilitar a aquisição da segunda linguagem. A alternância de recursos utilizados como recursos visuais, músicas, livros, passeios pedagógicos, jogos e, até mesmo, recursos online podem encorajar os estudantes a participarem e trabalharem diferentes habilidades.

Avaliar também é necessário e de suma importância, por isso, Lantolf (2010) nos explana sobre a Avaliação Dinâmica, que não foi pensada por Vygotsky, mas sim, após a sua morte, como uma maneira de continuar a revolução que o autor russo iniciou com sua teoria e consiste em “focar mais diretamente na sala de aula e em como as interações mediador-estudante podem funcionar simultaneamente para compreender e promover a aprendizagem do estudante.” (p. 13)<sup>9</sup>. Para isso, tem sua base na mediação entre professor e aluno, sendo um processo interativo, que permite a avaliação e ensino de maneira integrada, facilitando a observação das respostas dos estudantes às interações aplicadas, fornecendo feedbacks apropriados em tempo real e como suas habilidades podem ser expandidas. Não é apenas uma

---

<sup>9</sup> Tradução livre da autora referente à citação “Research on L2 DA, in contrast, has focused more directly on the classroom and how mediator–learner interactions can function simultaneously to understand and promote learner development.”

abordagem que avalia o produto ou as habilidades de maneira estática, mas observa e avalia o processo.

Para todas as propostas aqui mencionadas e que o objetivo mencionado no primeiro parágrafo deste tópico seja alcançado, o papel do professor está em mediar as interações e fornecer os materiais adequados e, para além, observar atentamente às respostas que os estudantes fornecem, mesmo que sejam sutis, pois são nestes momentos em que é possível ver se tal conhecimento foi compreendido, se há alguma dúvida de também ter a capacidade de se pensar e repensar sua prática durante as interações. Definitivamente, não são estratégias que o professor é instrutor ou detentor do conhecimento.

“Adquirir respostas ‘estáticas’ não fornece *insights* suficientes para que as projeções de aprendizagem e futuras projeções de como o estudante pode usar e modificar as ferramentas em diferentes circunstâncias” (Rosborough, 2014, p. 233)<sup>10</sup>, ou seja, como é sabido, não basta que o estudante memorize as informações que lhe são passadas, pois serão facilmente esquecidas, mas que as internalize e se apropriem delas, utilizando-as de maneira independente e que consigam, de maneira eficiente e usando diferentes estratégias, modificá-las quando necessário.

Por isso, para as crianças, a aprendizagem precisa ser diversa e significativa, de modo que eles consigam observar, apreender, criar e compartilhar seus conhecimentos, pois “o que aprendemos implicitamente está diretamente direcionado às nossas emoções e isso é o que, no final das contas, se torna essencial para o nosso aprendizado ao longo da vida.” (Villamizar, 2017, p. 93)<sup>11</sup>.

## Conclusões Finais

A presente pesquisa teve como objetivo compreender o processo de aquisição da segunda língua em contextos de escolas bilíngues sob a ótica da Teoria Histórico-Cultural. Por meio da revisão sistemática da literatura e da análise articulada de autores como Vygotsky, Pasqualini, Martins, Lantolf, García, Wei e outros estudiosos do bilinguismo e da translíngua, foi possível constatar que a aquisição da L2 se constitui como um fenômeno

---

<sup>10</sup> Tradução livre da autora referente à citação “acquiring “static” answers does not provide sufficient insights for projections of learning and for further projections of how a learner can use and change tools in differing circumstances.”

<sup>11</sup> Tradução livre da autora referente à citação “what we learn implicitly is closely directed to our emotions and this is what ultimately becomes essential in life-long learning.”

eminentemente social, mediado e culturalmente situado, distanciando-se de perspectivas inatistas e mecanicistas frequentemente associadas ao aprendizado de idiomas.

Os estudos analisados revelaram que a apropriação da segunda língua em ambientes imersivos ocorre a partir da participação ativa da criança em interações significativas, nas quais os signos linguísticos — palavras, gestos, objetos, imagens e demais recursos simbólicos — desempenham papel estruturante na reorganização de suas funções psicológicas superiores. A internalização da L2, portanto, não se reduz à memorização de vocabulário ou estruturas gramaticais, mas envolve um processo complexo no qual linguagem e pensamento se transformam mutuamente, reafirmando os pressupostos vygotskyanos de que o desenvolvimento humano é inseparável das relações sociais e das práticas culturais.

Ao compreender a palavra como elemento constitutivo do pensamento, ressalta-se que aprender uma segunda língua não se limita à memorização de vocabulário ou estruturas, mas envolve a construção de significados, a formação de conceitos e a ampliação das formas de agir no mundo. Nesse sentido, a translíngua se mostrou um aspecto central observado tanto na literatura quanto nas práticas de sala de aula: o estudo evidenciou ainda que a translíngua, longe de representar interferências ou “erros”, configura-se como uma estratégia legítima e funcional utilizada pelas crianças para construir sentido, mobilizar conhecimentos prévios e articular L1 e L2 de maneira dinâmica e criativa. Essa prática demonstra que o processo de aquisição da segunda língua é contínuo, dialético e sensível às experiências vividas pelo aprendiz, reafirmando a importância do ambiente bilíngue como espaço de produção de significados e não apenas de exposição linguística.

Outro ponto essencial identificado pela pesquisa diz respeito ao papel da mediação docente e da organização pedagógica. A partir da compreensão da Zona de Desenvolvimento Proximal, torna-se evidente que práticas de ensino baseadas em apoio intencional — como *scaffolding*, uso de gestos, materiais visuais, avaliação dinâmica e atividades colaborativas — são fundamentais para promover avanços na proficiência linguística. Essas estratégias permitem que a criança transite do desempenho assistido para a autonomia, consolidando gradualmente o uso independente da L2. Assim, a qualidade do ambiente pedagógico e das interações que nele ocorrem é determinante para o desenvolvimento linguístico e cognitivo dos alunos.

Observou-se também que ambientes bilíngues estruturalmente planejados — com propostas de aprendizagem colaborativa, materiais variados e situações reais de uso da língua — potencializam o desenvolvimento linguístico, social e cognitivo. Tais ambientes favorecem

não apenas a aprendizagem da L2, mas a formação integral do estudante, promovendo autonomia, pensamento crítico, criatividade e ampliação das formas de participação cultural.

De modo geral, a análise realizada reforça que a aquisição da segunda língua em escolas bilíngues por imersão representa um processo profundamente formativo, capaz de ampliar repertórios culturais, cognitivos e comunicativos. Ao integrar L1 e L2 na construção de significados, as crianças não apenas aprendem um novo idioma, mas desenvolvem formas mais complexas de perceber, representar e agir no mundo. Essa constatação reafirma a importância de práticas pedagógicas fundamentadas teoricamente, sensíveis às necessidades dos alunos e intencionalmente planejadas para promover não apenas o domínio linguístico, mas o desenvolvimento integral.

Por fim, esta pesquisa contribui ao campo educacional ao evidenciar que a teoria histórico-cultural oferece fundamentos consistentes para compreender e orientar o ensino bilíngue contemporâneo. As análises aqui apresentadas sugerem a necessidade de que professores, gestores e instituições invistam em práticas que favoreçam a mediação qualificada, a interação social, a autonomia dos estudantes e a valorização da translíngua como recurso legítimo de aprendizagem. Estudos futuros podem aprofundar a investigação em contextos específicos, explorando práticas didáticas, avaliações e experiências de diferentes faixas etárias, a fim de ampliar o entendimento sobre a formação do sujeito bilíngue e suas implicações pedagógicas.

## Referências Bibliográficas

ANDERSON, J. et al. **The language and social background questionnaire: Assessing degree of bilingualism in a diverse population.** Behavior Research Methods, v. 50, n. 1, p. 250-263, fev. 2018. Disponível em: <<https://link.springer.com/article/10.3758/s13428-017-0867-9>>. Acesso em: outubro de 2025.

BLOS, Daniele; SIQUEIRA, Christine Nicolaidis. **A aprendizagem autônoma de crianças e aprendizes de línguas em um contexto de ensino de currículo bilíngue por meio de um centro de autoacesso.** Calidoscópico, vol. 9, num. 1, enero-abril, 2011, p. 15-27.

CHATZIDIMOU, Konstantinos. **Translanguaging in Language Education: Pedagogical Practices for Multilingual Classrooms.** International Conferences. The Future of Education 15th Edition. 2025. p. 1-6.

EDUCAÇÃO BILÍNGUE AVANÇA E GANHA ESPAÇO NO BRASIL. Valor. Disponível

em <<https://www.cnnbrasil.com.br/educacao/escola-internacional-bilingue-ou-com-ingles-entenda-as-diferencas/>> . Acesso em outubro de 2025.

GARCÍA, O.; LIN, A. M. Y. (2016). **Translanguaging in bilingual education**. In O. García; A. M. Y. Lin, & S. M (Eds.). *Bilingual and Multilingual Education (Encyclopedia of Language and Education)*. p. 117-130. Switzerland: Springer.

LANTOLF, James P.; POEHNER, Matthew E. **Dynamic assessment in the classroom: Vygotskyan praxis for second language development**. *Language Teaching Research*. p. 11-33. Vol. 15, No. 1. 2010.

LIU, Yang; FANG, Fan. **Translanguaging Theory and Practice: How Stakeholders Perceive Translanguagings as a Practical Theory of Language**. *RELC Journal*. 2022. vol 53 (2). p. 391-399.

MAHN, Holbrook. **Vygotsky and Second Language Acquisition**. (2013). *The Encyclopedia of Applied Linguistics*. Blackwell Publishing Ltd. Carol A. Chapelle. 2020. vol 1. p. 1-9.

Marrero-Colón, M.B. (2021). **CAL Commentary: Translanguaging: Theory, Concept, Practice, Stance... or All of the Above?** *Center for Applied Linguistics*. 2021. p. 1-17.

MARTINS, Lígia M. **O desenvolvimento do psiquismo e a educação escolar: contribuições à luz da psicologia histórico cultural e da pedagogia histórico-crítica**. 2011.

PASQUALINI, Juliana C. **O desenvolvimento do psiquismo e o ensino escolar**. In: *Proposta pedagógica para a Educação Infantil do Sistema Municipal de Ensino de Bauru/SP [recurso eletrônico]/Organizadoras: Juliana Campregher Pasqualini, Yaeko Nakadakari Tsuhako*. – Bauru:Secretaria Municipal de Educação, 2016.

PATHAN, Habibullah; MEMON, Rafique A.; MEMON, Shumaila; KHOSO, Ali Raza; BUX, Illah. **A Critical Review of Vygotsky's Socio-Cultural Theory in Second Language Acquisition**. *International Journal of English Linguistics*. p. 232-236. Vol. 8, No. 4. 2018.

ROSBOROUGH, Alessandro. **Gesture, meaning-making, and embodiment: Second language learning in an elementary classroom** (2014). *The Journal of Pedagogy*.

RUBLICK, Natalie. **Language Acquisition and Cultural Mediation: Vygotskyan Theory**. *Asia Pacific Journal of Contemporary Education and Communication Technology*. p. 334-345. Vol. 3. No. 1.

VARGAS, Mariana Gonçalves; WANKA, Glória Alice; VICENTINI, Mariana Aparecida; VÁSQUEZ, Fabiana Boos. **Desenvolvimento da fala infantil: neurolinguística e aquisição da linguagem em crianças bilíngues**. *Revista Professare, Caçador*, vol. 12, n. 2, p. e3157-

e3157, 2023.

VÁSQUEZ, Fabiana Boos. **Desenvolvimento da fala infantil: neurolinguística e aquisição da linguagem em crianças bilíngues**. Revista Professare, Caçador, vol. 12, n. 2, p. e3157-e3157, 2023.

VILLAMIZAR, L.J. (2017). **Efectos de la teoría sociocultural de Vygotsky en el aprendizaje de una segunda lengua y aporte lingüístico**. Espiral, Revista de Docencia e Investigación, 7(1), 91 - 102.

VIGOTSKI, Lev Semionovich. **Psicologia, educação e desenvolvimento: os escritos de L. S. Vigotski**. Organização e tradução de Zoia Prestes e Elizabeth Tunes. 1 ed. São Paulo. Expressão Polar. 2021. 288 p.

VIGOTSKII, Lev Semenovich; LURIA, Alexander Romanovich; LEONTIEV, Alex N.. **Linguagem, Desenvolvimento e Aprendizagem**. Tradução: Maria da Penha Villalobos. 16 ed. São Paulo: Icone. 2019. p. 228

VYGOTSKY, Lev Semenovich. **A construção do pensamento e da linguagem**. Tradução: Paulo Bezerra. 2 ed. São Paulo. Editora WMF Martins Fontes. 2009. p. 496.

WEI, Li. **Translanguaging as a Practical Theory of Language**. Applied Linguistics, Oxford University Press. 2017. p. 1-23.