

“JÚLIO DE MESQUITA FILHO”

**Faculdade de Ciências e Letras
Campus de Araraquara - SP**

ANANDA BRASOLOTTO DE SANTIS

**A LINGUAGEM DIRIGIDA À CRIANÇA EM UMA
SALA DA EDUCAÇÃO INFANTIL BILÍNGUE INGLÊS-
PORTUGUÊS: efeitos sobre o desenvolvimento da
linguagem da criança**



ARARAQUARA – S.P.

2020

ANANDA BRASOLOTTO DE SANTIS

**A LINGUAGEM DIRIGIDA À CRIANÇA EM UMA
SALA DA EDUCAÇÃO INFANTIL BILÍNGUE INGLÊS-
PORTUGUÊS: efeitos sobre o desenvolvimento da
linguagem da criança**

Dissertação de Mestrado, apresentado ao Programa de
Linguística e Língua Portuguesa da Faculdade de
Ciências e Letras – Unesp/Araraquara.

Linha de pesquisa: Ensino/Aprendizagem de Línguas

Orientador: Alessandra Del Ré

Bolsa: CNPq

ARARAQUARA – S.P.

2020

S236l Santis, Ananda Brasolotto De
A linguagem dirigida à criança em uma sala da educação infantil
bilíngue inglês-português : efeitos sobre o desenvolvimento da
linguagem da criança / Ananda Brasolotto De Santis. -- Araraquara,
2020
127 p. : tabs., fotos

Dissertação (mestrado) - Universidade Estadual Paulista (UNESP),
Faculdade de Ciências e Letras, Araraquara
Orientadora: Alessandra Del Ré

1. Aquisição de linguagem. 2. Ensino bilíngue. 3. Linguagem
dirigida à criança. 4. Educação infantil bilíngue. I. Título.

Sistema de geração automática de fichas catalográficas da Unesp. Biblioteca da Universidade
Estadual Paulista (UNESP), Faculdade de Ciências e Letras, Araraquara. Dados fornecidos pelo
autor(a).

Essa ficha não pode ser modificada.

Ananda Brasolotto De Santis

A LINGUAGEM DIRIGIDA À CRIANÇA EM UMA SALA DA EDUCAÇÃO INFANTIL BILÍNGUE INGLÊS- PORTUGUÊS: efeitos sobre o desenvolvimento da linguagem da criança

Dissertação de Mestrado, apresentada ao Programa de Pós em Linguística e Língua Portuguesa da Faculdade de Ciências e Letras - UNESP/Araraquara.

Linha de pesquisa: Ensino/Aprendizagem de Línguas

Orientador: Alessandra Del Ré

Bolsa: CNPq

Data da defesa: 29/05/2020

MEMBROS COMPONENTES DA BANCA EXAMINADORA:

Presidente e Orientador: Prof.^a dr.^a Alessandra Del Ré
UNESP - FCLAr.

Membro Titular: Prof.^a dr.^a Marianne Carvalho Bezerra Cavalcante
UFPB.

Membro Titular: Prof.^a dr.^a Paula Cristina Bullio
Mackenzie

Local: Universidade Estadual Paulista
Faculdade de Ciências e Letras

UNESP – Campus de Araraquara

AGRADECIMENTOS

Agradeço a Deus por e sobre todas as coisas, por dar-me a vida e a linguagem, pela oportunidade de desenvolver esta pesquisa e por colocar cada uma das pessoas em meu caminho que colaboram para os percursos de construção de um aprendizado contínuo.

Sendo o percurso deste trabalho a construção de uma dissertação sobre aquisição da linguagem por uma perspectiva dialógica, eu não poderia senão agradecer a todos aqueles que participam do diálogo construtivo da minha vida em cada momento, e no período da dissertação, em especial, em cada troca. E continuar agradecendo por aquilo que deixam do seu discurso e do seu eu em mim, que reconstruo, ressignifico e enuncio à minha vez. Este trabalho é parte de todos que cruzaram meu caminho, direta ou indiretamente. Portanto, agradeço a cada um, nomeando-os aqui ou não.

Agradeço àqueles que dão sentido a este trabalho, que me fazem querer buscar mais conhecimento e dedicar o melhor de mim à minha profissão: meus alunos. Na interação com eles, na prática em sala de aula, reflito a cada dia sobre inúmeras questões que por diversas vezes afetaram este trabalho e o conduziram para outros caminhos. Agradeço pela troca.

A todos os professores e professoras que se envolveram em meu caminho de aprendizado constante, meu imenso agradecimento pelo trabalho e dedicação de vocês. Cada um deixou um pouco de si e do seu conhecimento, e é graças a cada um de vocês que escrevo este trabalho hoje. Nomeio e relembro da face de cada um em minha mente e espírito tocados pelo trabalho de vocês. Agradeço.

À professora Alessandra, minha orientadora querida que me acolheu desde o primeiro ano da graduação e me ofereceu tantas oportunidades imensas de vivências que eu não poderia imaginar, do mundo da pesquisa e do vasto campo da Aquisição da Linguagem, de aquisição de conhecimento, de entendimento, de troca e de cumplicidade. Por me abrir os olhos e acalmar os ânimos a cada conversa, me fazendo acreditar que no fim, tudo daria certo, e que este trabalho poderia ter alguma contribuição para as áreas de pesquisa envolvidas. Por acreditar tanto em mim e no meu trabalho, desde sempre. Por permitir a realização deste e de outros trabalhos pelos quais criei tanto carinho, por fazer meus olhos brilharem sempre para a aquisição de linguagem e por permitir um outro entendimento da criança e do outro. Muito obrigada.

À minha família amada, de onde não me falta apoio e acolimento. Vocês são minha base, minha força e grande parte da minha motivação. Agradeço por aceitarem a distância, por aproveitarmos o tempo juntos, por me apoiarem por onde traço meus caminhos, e por irem comigo. Estarei sempre com vocês, e sou por vocês.

Aos meus avós, que trilharam caminhadas que nos trazem – a toda a família – até aqui, e que acompanharam todo o processo deste trabalho.

À minha amada vó Maria, que me ensina, mesmo após sua partida, sobre todos os significados mais belos da palavra “trabalho”. Ao seu amor, dedicação e ao seu exemplo sou eternamente grata. Se sua ausência faz presença em todo lugar, é porque temos muito de você em cada um de nós. Sou muito agradecida por isso.

À minha amorosa mãe, por quem tenho gratidão e amor que vão além do que posso mensurar em palavras. Ela, que sobre todas as outras, tem as palavras – minhas - que vieram antes de mim, e mesmo a voz que se confunde com a minha. A ela, que me oferece total apoio, suporte e incentivo em todos os caminhos, e abraça as escolhas comigo. Essa mulher, fonoaudióloga, pesquisadora digna de imensa admiração, foi fundamental neste trabalho também com suas contribuições profissionais. Agradeço por estar comigo em cada processo, por torcer e comemorar junto, por pensar cada passo comigo e me auxiliar na busca por soluções – a qualquer hora e lugar -, por possibilitar tanta troca e contribuir tanto com o meu aprendizado e com a construção desta dissertação. Por ter tornado os momentos mais decisivos deste percurso muito mais agradáveis, e por possibilitar que eu focasse no trabalho, com seu carinho e cuidado incomparáveis. Por debater comigo o trabalho todo, a cada nova descoberta, e ser apoio incondicional. Por encontrar soluções comigo. Por estar sempre ali. Pela viagem e missão de pesquisa que fizemos juntas. Por tudo, afinal, obrigada.

Ao meu querido pai, que me acompanha sem cansar, desde meu ingresso na faculdade, em todos os caminhos, do seu jeito e com o seu carinho. Obrigada por me trazer até aqui, literalmente e incansavelmente. Obrigada pelo apoio interminável, pelas discussões, por me permitir amadurecer e refletir, por todas as oportunidades, e também por compreender e respeitar o tempo que precisei dedicar a este trabalho, e também por propor outros momentos em que eu pudesse me desligar temporariamente. Obrigada.

Ao meu carinhoso irmão, que diariamente me ensina um pouco mais sobre a paciência, em meio a todas suas grandes virtudes. A você, que é imenso, agradeço pelo companheirismo de sempre, e por ser compreensivo quando nos fizemos falta para que eu pudesse me manter focada no desenvolvimento deste trabalho de mestrado. Obrigada por tanto carinho e por me permitir amadurecer e aprender tanto ao seu lado.

Ao meu fiel companheiro de vida, de faculdade, de *profession*, de Academia, de lar, de construção e reflexão diária, de elaboração, criação e construção de sonhos conjuntos. Felipe, seu apoio, companheirismo, suas broncas, seus conselhos, sua ajuda e seu carinho são preciosos. Diariamente. Agradeço por ter você em meu dia a dia. Como apoio fundamental e incondicional,

agradeço pela contribuição a este trabalho, por ouvir cada nova ideia e por discutir cada uma delas comigo, fosse a hora e o domingo que fosse. Por compartilharmos da pesquisa e da profissão, e as ligarmos às nossas vidas. Gratidão imensa pela parceria e companheirismo de tantos anos idos, e pelos planos dos anos por vir.

Aos amigos que acompanharam o processo deste trabalho de mestrado, obrigada pelo apoio, pelas risadas, pelas trocas por todo o caminho. Especialmente à Letícia, companheira de pesquisa e de casa, agradeço pelos debates sobre as pesquisas e sobre a vida. Obrigada por compartilhar tanto de tanto. Obrigada pelas discussões frutíferas a este trabalho, e por sermos apoio mútuo. Agradeço por tanto.

Às queridas e aos queridos do grupo GEALin, que sempre estiveram e estão dispostos a conversas e debates de tantos bons frutos, pelas companhias em conferências, congressos, viagens, em todos os momentos de estudos. Por acolherem e abraçarem a todos do grupo com tanto ânimo! É muito bonito trabalhar com vocês. Aos membros do grupo NALíngua, por me acolherem desde sempre e permitirem trocas tão gentis e frutíferas. Muita gratidão e alegria por fazer parte desses grupos.

À professora Nildicéia e aos grupos de Português como Língua Estrangeira (PLE) e Português como Língua de Acolhimento (PLAc) da UNESP, por me acolherem com tão grande receptividade e carinho. Por permitirem que eu me envolvesse com os trabalhos do grupo, e refletisse sobre bilinguismo e ensino de língua a crianças em um outro contexto. Obrigada ao grupo e aos alunos, por me ensinarem tanto, por tantas oportunidades e tanta troca.

À Aline Oliveira, fonoaudióloga e pesquisadora paciente e cuidadosa, que deu enorme contribuição a este trabalho com o processamento acústico dos dados, que engrandeceram as análises e descobertas. Sem essa ajuda, este trabalho não teria tido a possibilidade de ganhar os focos que demos a ele. Obrigada por essa contribuição grandiosa, pela sua paciência e por tanta troca neste processo.

Ao professor Lourenço Chacon, por discutir comigo os caminhos deste trabalho, em mais de uma oportunidade de apresentação e debate. Suas contribuições foram consideradas e acolhidas com muita atenção e cuidado, e contribuíram para a reflexão e desenvolvimento deste trabalho.

À professora Christelle, pela receptividade e pela oportunidade de trabalharmos juntas, por nos acolher com tanto carinho e preocupação. Por ser inspiração, apoio e impulso para um trabalho atento à *prosodie*.

Às professoras Ranka e Allyiah pela parceria, receptividade, oportunidade de troca e pelo trabalho conjunto.

Às professoras Paula Bullio e Marianne Cavalcante, por acompanharem esta jornada desde muito antes deste projeto surgir, por suas contribuições enquanto referências deste trabalho, discussões e sugestões em bancas e apresentações e pelos exemplos de gentileza que são. Por acolherem a proposta deste trabalho e se prestarem a dar tão generosas contribuições. Minha enorme admiração e gratidão pelo trabalho e pela pessoa de vocês, que também são referências essenciais para este trabalho.

À equipe da escola que permitiu que esta pesquisa fosse realizada, assim como aos pais, professores, coordenação, e crianças que fazem parte deste trabalho. Obrigada por abrirem seu espaço e por acreditarem na nossa pesquisa. Sem essa abertura, este trabalho não seria possível.

Ao CNPq, pelo apoio financeiro durante os dois anos de desenvolvimento deste trabalho, que possibilitou que eu me dedicasse à pesquisa com grande envolvimento e foco.

À UNESP, minha universidade do coração desde tanto tempo, e à toda a equipe de funcionários e docentes, por serem parte essencial da minha formação, e por possibilitar e acolher a realização deste trabalho.

Enfim, a todos que fazem com que este trabalho não seja apenas meu e da professora Alessandra, por se disporem e se fazerem presentes no texto, nas pesquisas, nas contribuições e no apoio, essenciais para o trabalho desenvolvido.

“Minha palavra veio antes de mim

Foi ela que me fez assim

Como eu sou

Capaz de emoção e pensamento

De raiva e celebração

De voo alto

E passo lento

Minha palavra veio antes de mim.”

Thiago Elniño

RESUMO

Esta pesquisa de mestrado visa compreender características da linguagem de uma professora ao dirigir-se a três crianças entre 4 e 4;8 anos (LDC) em uma escola bilíngue inglês-português, e seus efeitos nas crianças. Para tanto, partimos de conhecimentos trazidos pela Aquisição da Linguagem, dentro de uma perspectiva dialógico-discursiva (BAKHTIN, 2018, VOLOCHINÓV, 2017, DEL RÉ, DE PAULA, MENDONÇA, 2014 a e b), sobre o desenvolvimento linguístico de crianças monolíngues (VYGOTSKY, 1985; BRUNER, 1974, 1985, 2004), estudos sobre bilinguismo (GROSJEAN, 1984, 1997, 2012), ensino bilíngue (MEGALE, 2019, CAVALCANTI, 1999, HARMERS, BLANC, 2000, MARCELINO, 2009), linguagem dirigida à criança, atenção conjunta em interações familiares (CAVALCANTE, 1999, 2003, FONSECA e SALOMÃO, 2005, SNOW, 1997, AIMARD, 1998, TOMASELLO, 2003) e a variação da frequência fundamental na LDC pela professora. Analisamos dados de interação entre essa professora e as crianças em quatro situações distintas, por quatro meses, a saber: (1) aula para turma em inglês, (2) interação com o grupo das três crianças em inglês, (3) aula para turma em português, (4) interação com o grupo das três crianças em português. Os registros dessas interações foram feitos em vídeo, parcialmente transcritos no programa CLAN (MACWINNEY, 2000) e analisadas acusticamente no PRAAT (BOERSMA & WEENINK, 2019) no aspecto da frequência fundamental, foco prosódico deste trabalho. Identificamos algumas peculiaridades nessa linguagem que a professora dirige às crianças, que, no entanto, distinguem-se da linguagem familiar descrita pela literatura. Como semelhanças, encontramos uma frequência fundamental mais alta e mais modulada, especialmente em aulas para a turma toda em português; algumas ocorrências de léxico infantilizado e referência em terceira pessoa; criação de um ambiente lúdico que possibilita a entrada da criança na linguagem pelos gêneros discursivos da sala de aula e influências do direcionamento do olhar a um mesmo objeto sobre a correspondência a diretivos.

Palavras-chave: linguagem dirigida à criança; educação bilíngue; aquisição da linguagem; bilinguismo

ABSTRACT

This study aims to understand the language characteristics of a teacher when addressing three children from 4 to 4;8 years old (CDS) at an English-Portuguese bilingual school and its effects on the children. For this purpose, we start from the knowledge brought by the Language Acquisition, within a dialogical-discursive perspective (BAKHTIN, 2018, VOLOCHINÓV, 2017, DEL RÉ, DE PAULA, MENDONÇA, 2014 a and b), as well as the linguistic development of monolingual children (VYGOTSKY, 1985; BRUNER, 1974, 1985, 2004), studies about bilingualism (GROSJEAN, 1984, 1997, 2012), bilingual teaching (MEGALE, 2019, CAVALCANTI, 1999, HARMERS, BLANC, 2000, MARCELINO, 2005), children-directed speech, joint attention in family interactions (CAVALCANTE, 1999, 2003, FONSECA e SALOMÃO, 2005, SNOW, 1977, AIMARD, 1998, TOMASELLO, 2003 a and b) and pitch variation on the teacher's CDS. We have analyzed the data from the interaction between the teacher and the children in four distinct situations, for four months, namely: (1) lesson to the classroom in English, (2) interaction with the three children group in English, (3) lesson to the classroom in Portuguese, (4) interaction with the three children group in Portuguese. The records were done in video, partially transcribed using the program CLAN (MACWINNEY, 2000) and acoustically analyzed using PRAAT (BOERSMA & WEENINK, 2019) in the fundamental pitch aspect, prosodic focus of this study. We identified some peculiarities in this language in which the teacher addresses the children, although different from the family language described in the literature. As similarities, we found a higher and more modulated fundamental pitch, especially in the lessons in Portuguese to the whole classroom; some of childish lexicon occurrences and third-person reference; creation of a ludic environment which promotes the child entrance in the language through the discursive genres of the classroom and influences of the targeting regard to the same object on the correspondence to directives.

Key words: child-directed speech; bilingual education; language acquisition; bilingualism

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO E JUSTIFICATIVA.....	12
2	FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA.....	20
2.1	A CRIANÇA E O OUTRO: a Aquisição da Linguagem em uma perspectiva dialógico-discursiva.....	20
2.2	LINGUAGEM DIRIGIDA À CRIANÇA: a criança e o outro	30
2.3	MODIFICAÇÕES PROSÓDICAS DA LDC: O som do falar com a criança	39
2.4	O PAPEL DA ATENÇÃO CONJUNTA: Brincar, interagir, olhar	40
2.5	O ESTILO DIRETIVO: respostas com ações	43
2.6	BILINGUISMO E EDUCAÇÃO BILÍNGUE: estar e ser em duas línguas.....	45
3	METODOLOGIA.....	54
3.1	Coleta de dados	55
3.2	Tratamento e transcrição dos dados	60
3.3	Contextualização da escola.....	62
3.4	Os participantes da pesquisa	63
3.5	A ferramenta CLAN na transcrição e análise dos dados	64
3.6	A ferramenta PRAAT na análise acústica dos dados.....	66
3.7	Seleção dos enunciados.....	70
3.8	Categorias de análise	72
3.9	Processos de contabilização dos dados	76
4	RESULTADOS E ANÁLISE DE DADOS	79
4.1	Tipo de diretivo e responsividade das crianças	79
4.2	Variação da frequência fundamental	88
4.3	Direção do olhar e atenção conjunta	95
4.4	A aquisição/aprendizagem por meio de interações rotinizadas	102
4.5	Outras características da LDC	107

5	CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	112
	REFERÊNCIAS	116
	APÊNDICE A – Parecer Consubstanciado do CEP	120
	APÊNDICE B – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido	121
	APÊNDICE C - Referência de adaptação dos códigos das transcrições	125

1 INTRODUÇÃO E JUSTIFICATIVA

A linguagem dirigida à criança (LDC) é uma adaptação da linguagem à criança com quem se fala. Estudos revelam que a exposição a essa linguagem auxilia na percepção precoce de aspectos fonéticos, fonológicos e morfológicos da língua, bem como na percepção da separação de palavras, na aquisição do vocabulário e da semântica pelas crianças (BARBOSA, CARDOSO-MARTINS, 2014).

Essa maneira particular de dirigir-se ao bebê e à criança pequena, carregada de afetividade e de modificações na linguagem, tem algumas características que a distinguem da linguagem dirigida ao adulto (LDA). Algumas dessas modificações são: simplificação sintática e semântica; clareza; brevidade; grande número de perguntas e imperativos, itens lexicais infantilizados (“dodói”, “papá”; repetição silábica; diminutivos e onomatopeias); dedução e reformulação dos enunciados infantis (CAVALCANTE, 2003; FONSECA e SALOMÃO, 2005; BARBOSA; CARDOSO-MARTINS, 2014; AIMARD, 1998, FERGUSON, 1964); no nível prosódico, há modificações na frequência fundamental (que produzem a sensação de voz mais aguda ou mais grave); uso de falsete; pausas mais alongadas; prolongamento das vogais; e velocidade de fala reduzida (CAVALCANTE, 1999, SNOW, 1997, DODANE, 2001, FERNALD, 1989).

Todos esses elementos trazem à tona a existência de um importante tom de afetividade na linguagem e, comprovadamente, ganham maior atenção da criança, especialmente de bebês (CAVALCANTE, 2003, FERGUSON, 1964). É por meio dessa linguagem, em um trabalho melódico e gestual (multimodal), que a criança passa a constituir-se subjetivamente (CAVALCANTE, 1999, CAVALCANTE, 2003). Primeiramente, por meio do outro que fala dela e por ela, em seguida, transformando a melodia da voz do outro em melodia da sua própria voz, depois transformando as palavras alheias em palavras próprias (MENDONÇA, HILÁRIO, VIEIRA, BULLIO, 2014).

As características dessa linguagem particular variam conforme a idade da criança, com o interlocutor, com o ambiente (SCHNACK, 2007), e com o papel da criança na interação. Assim, também as crenças de uma comunidade sobre o papel social e a capacidade comunicativa da criança podem fazer com que o interlocutor modifique a maneira como se dirige a ela (OCHS, 1982, OCHS, SCHIEFFELIN, 1986).

Apesar de ser mais estudada em contextos familiares, notamos que a LDC não está presente apenas no ambiente familiar, mas também no escolar, no berçário (BRESSANI; BOSA; LOPES, 2007), na educação infantil (DE SANTIS, DEL RÉ, 2019) e apresenta algumas

características recorrentes, com semelhante poder de atrair a atenção de alunos também no ensino de língua estrangeira a adultos (COTIER, 2017).

Apesar desse fato e de termos encontrado alguns trabalhos sobre esse outro espaço de interação em LDC, identificamos uma lacuna nos estudos sobre essa temática no contexto escolar. Portanto, o direcionamento da temática da LDC, mais abordada em interações familiares, se justifica por acreditarmos que se trata de um tema pouco explorado, além do fato de, a partir dele, podermos vislumbrar muitas contribuições no que diz respeito à interação professor-crianças. Procuramos, então, identificar respostas das crianças nessa interação quanto às modificações da linguagem nos diretivos da professora.

Ademais, acreditamos que não procedem asserções e posicionamentos sobre essa característica de linguagem como algo negativo ou prejudicial ao desenvolvimento de linguagem da criança, uma preconceção recorrente em espaços de Educação Infantil.

Esse posicionamento sobre a LDC na escola está atrelado, inferimos, à posição institucional da escola e ao controle que permeia questões de ideal de língua correta e de aquisição da norma de uma língua por meio da fala. Como é papel da escola ensinar uma variedade normativa da língua, é possível que características da LDC sejam reduzidas nesses ambientes, como mostra a pesquisa de Gizzi (2013), em que foi analisada a interação berçarista-bebê.

Nessa interação, foram observados alguns dos Indicadores clínicos de Risco para o Desenvolvimento Infantil (IRDI), um instrumento mais comumente usado por pediatras e psicanalistas. Dentre esses, nos interessam, especialmente: “2 - a professora fala com a criança num estilo particularmente dirigido a ela (manhês)” (de 0 a 4 meses da criança) e “9 - a professora fala com a criança dirigindo-lhe pequenas frases” (4 a 8 meses) (LERNER e KUPFER, 2008 Apud GIZZI, 2013). A ausência desses indicadores que, segundo a autora, não eram frequentemente constatados pelos observadores na interação professora-criança, pode apresentar riscos para o desenvolvimento infantil.

Então, após discussão sobre esses pontos com os professores, tais indicadores puderam ser mais frequentemente observados nas sessões seguintes. Segundo a pesquisadora, alguns dos aspectos constatados como ausentes nessa pesquisa indicam a desvalorização da criança como sujeito com lugar de fala e de escuta, e é importante que os profissionais de berçários entendam que, desde muito cedo, a criança se constitui como sujeito e se insere na língua e linguagem e nas situações comunicativas das comunidades em que habita, com os recursos que tem disponíveis.

Pode-se observar, portanto, que a LDC pode não estar tão presente, ou não ser muito valorizada dentro da escola, o que não a faz menos importante para o desenvolvimento da criança. Isso nos levou a indagações sobre características da LDC em um âmbito escolar bilíngue, envolvendo o inglês e o português do Brasil (PB), e sobre as possíveis diferenças entre a maneira de se dirigir à criança na escola em uma língua ou em outra.

Há diversos espaços e contextos de ensino bilíngue no Brasil, entre eles um mais recente que envolve o ensino em uma língua que não pertence necessariamente à comunidade. São raros os estudos sobre esse novo contexto no Brasil, que inclusive proporcionem conhecimento aos educadores e equipes pedagógicas sobre a aquisição de linguagem pelas crianças nesse contexto. E, até o momento da publicação desta dissertação, conhecemos apenas as pesquisas do Grupo de Estudos em Aquisição da Linguagem da UNESP – FCLAr (GEALin¹/NALingua² – CNPq) que partem da observação das interações em sala de aula, dentro de uma perspectiva dialógico-discursiva, nesses espaços de escolarização bilíngue.

Procuramos observar, portanto, o papel das modificações de linguagem dirigida pelo professor às crianças sobre as respostas delas aos diretivos de uma professora nesse espaço da educação bilíngue, a fim de contribuir tanto para o conhecimento acadêmico quanto para o escolar. Além disso, um outro fator a ser considerado é a escassez de estudos sobre essa temática tanto no ambiente escolar quanto em crianças dessa faixa etária.

Compreendemos o fato de que as modificações na linguagem características da LDC sejam mais evidentes em interações de familiares e com a criança pequena, especialmente com bebês. No entanto, percebemos uma linguagem com aspectos também modificados na maneira como professoras dirigem-se a crianças não tão pequenas – no caso deste estudo, crianças de 4 a 4;9 anos.

Sendo assim, investigamos, neste trabalho, aspectos modificados dessa LDC em ambiente escolar bilíngue, procurando contribuir para os estudos da área com análises de uma faixa etária e um espaço de interação pouco estudados.

Os participantes desta pesquisa são três alunos e uma professora que interagem em uma sala de aula da Educação Infantil, de uma escola bilíngue (inglês-português), no estado de São Paulo.

¹ GEALin: Grupo de Estudos em Aquisição da Linguagem, da UNESP de Araraquara, coordenado pela prof^a. Dra. Alessandra Del Ré.

² NALingua: Grupo de pesquisas em aquisição de linguagem em diversas áreas, certificado pelo CNPq, coordenado pelas prof.^{as} dras. Alessandra Del Ré e Márcia Cristina Romero Lopes. Link do grupo: dgp.cnpq.br/dgp/espelhogrupo/424003299671100

Esse contexto escolar, relativamente novo no Brasil (MEGALE, 2019, MARCELINO, 2009), tem criado uma crescente demanda de escolas e de formação de professores que estejam preparados para o ensino bilíngue. Nesse cenário, também há poucos estudos sobre a realidade brasileira, e menos ainda com dados de interação entre professores e alunos na escola bilíngue, como é o caso desta pesquisa.

Para que pesquisas no âmbito escolar sejam realizáveis, é necessário que instituições de ensino, profissionais e responsáveis pelas crianças estejam abertos às pesquisas. Nessa escola, foi em 2014 que a coordenação abriu suas portas para um diálogo com o GEALin e autorizou que pesquisas passassem a ser realizadas em suas dependências.

De posse das autorizações dos pais das crianças e do comitê de ética local e após o grupo de pesquisas ter promovido conferências e conversas com os pais, professores e com a coordenação, em 2015 demos início à constituição de um banco de dados em vídeo de interações entre crianças e professores em uma escola bilíngue brasileira (português-inglês). Desde então, registramos dados em vídeo periodicamente de um mesmo grupo de crianças nessa escola, com o objetivo de desenvolver diferentes pesquisas nesse contexto.¹

A escola bilíngue da qual falamos neste trabalho enquadra-se como uma escola bilíngue de imersão (HARMERS, BLANC, 2000), em que o português e mais uma língua estrangeira de prestígio social, no caso – e frequentemente – o inglês, são igualmente línguas de instrução para as disciplinas obrigatórias do currículo comum brasileiro, ou de um currículo brasileiro e um currículo estrangeiro. São geralmente escolas em período integral no Brasil, para darem conta do currículo brasileiro que deve ser ministrado em português, e do currículo na outra língua.

Dentro desse contexto de escola bilíngue, o tema da LDC para este trabalho de mestrado provém de questionamentos considerados pertinentes após a conclusão de uma pesquisa de iniciação científica (IC) em 2017 sobre a LDC por professoras da mesma escola a crianças entre 2 e 3 anos (DE SANTIS, 2017, DE SANTIS, DEL RÉ, 2019). A análise dos resultados desse estudo indicou a necessidade de aprofundamento sobre o tema, também com crianças mais velhas, que investigamos nesta pesquisa.

¹ Desde o início da coleta de dados, já foram e estão sendo desenvolvidas as seguintes pesquisas com esse corpus, orientadas e supervisionadas pela prof.^a dr.^a Alessandra Del Ré: sobre a compreensão e produção de inglês por crianças nesse cenário de bilinguismo escolar (GONÇALVES, 2017, e mestrado em andamento de Isadora de Paula Eduardo Cucolicchio), sobre a LDC nesse espaço (DE SANTIS, 2017, DE SANTIS; DEL RÉ, 2019), sobre humor, bilinguismo e code-switching nesse contexto escolar (BULLIO, 2017), e a presente pesquisa de mestrado.

Na pesquisa de IC, levando em consideração características da LDC em situação familiar descritas pela literatura, constatamos e analisamos a presença, na linguagem das professoras, de: vocabulário infantilizado, repetição silábica para chamar os nomes das crianças, rotinizações (BRUNER, 1974) e canções que auxiliam no desenvolvimento da linguagem da criança e, o que foi nosso principal objeto de análises na pesquisa entre 2016 e 2017, dedução e reformulação do enunciado da criança pelo adulto.

No entanto, sabemos que os contextos familiar e de sala de aula são distintos, e que, possivelmente, o processo de aquisição da linguagem da criança não se dá da mesma forma nesses ambientes, como esclarecemos nos capítulos 1.1, sobre Aquisição de Linguagem, 1.2 sobre a LDC e suas peculiaridades e 3, dos resultados.

Porém, não encontramos, até o momento, outros textos que versem sobre a LDC para crianças em sala de aula, à luz da aquisição de linguagem nesse contexto bilíngue, assim, resolvemos dar continuidade à temática da pesquisa de IC, agora com crianças mais velhas e com um foco na influência da LDC nas respostas de três crianças, observando as duas línguas utilizadas nessa escola.

Além disso, são raras as pesquisas que versem sobre a linguagem do professor e seus efeitos na interação com a criança em sala de aula. Assim, entendemos a importância de desenvolver trabalhos sobre esse tema, a fim de contribuir com a área de aquisição de linguagem e com a formação de professores e equipe escolar sobre o papel dessa linguagem na Educação Infantil.

Enquanto na IC a análise voltou-se aos aspectos da LDC, no mestrado aprofundamos essa análise nos novos dados e voltamo-nos também para a produção da criança em situações tanto em português quanto em inglês, buscando identificar os efeitos da LDC nas duas línguas sobre enunciados diretivos dirigidos às crianças, dentro da escola.

Como mostraremos ao longo do trabalho, no que se refere à LDC, nosso foco recairá sobre a questão da atenção conjunta no contexto escolar, especialmente em respostas a diretivos, e sua relação com a LDC, visto que esse pode ser tanto um argumento sobre a importância de uma linguagem particular para o professor dirigir-se a crianças maiores, quanto sobre aspectos essenciais da interação alunos-professor em sala de aula na Educação Infantil, especialmente no contexto bilíngue.

Sobre esse cenário de bilinguismo escolar, investigamos se há diferenças entre as características da LDC pela professora em inglês e em PB, buscando trazer contribuições para a reflexão do ensino em duas línguas nesse contexto específico, que ainda carece de estudos.

A atenção conjunta (BRUNER, 1974, TOMASELLO, 2003, TOMASELLO, FARRAR, 1986, MELO, 2015) e os olhares das crianças e da professora nos interessam particularmente para compreendermos qual papel os olhares dessa atenção conjunta têm na LDC em cada uma das duas línguas, bem como na correspondência das crianças aos enunciados diretivos da professora. Observamos o direcionamento de olhares da professora e das crianças ao sujeito com quem se fala, e/ou a um objeto de atenção compartilhada.

Nos interessa igualmente a frequência fundamental, uma das características da modificação prosódica na voz da LDC (FERNALD, 1989, FERGUSON, 1964, CAVALCANTE, 1999, CAVALCANTE; BARROS, 2012), e que demonstra atrair mais a atenção e o olhar de bebês (FERNALD, 1985).

Assim, o objetivo geral deste trabalho é entender as características da LDC da professora de uma sala de uma escola bilíngue português-inglês e seus efeitos na retenção de atenção e correspondência de diretivos a três crianças, nas duas línguas de interação no espaço dessa escola. Ao encontro desse, nossos objetivos mais específicos são:

1. Observar, pontualmente, quais aspectos da LDC comumente encontrada em ambiente familiar, segundo estudos anteriores, aparecem na interação adulto-criança nesse cenário, a partir de enunciados diretivos produzidos pela professora.
2. Encontrar recorrências e marcas de singularidade nas três crianças em suas respostas aos diretivos da professora.
3. Pontuar características da frequência fundamental desses enunciados e suas relações com o direcionamento do olhar e a resposta da criança ao diretivo.
4. Compreender o papel do olhar direcionado à professora e/ou a objetos de atenção conjunta para a resposta das crianças a esses diretivos.
5. Demonstrar o papel de ações rotinizadas na escola na constituição de gêneros discursivos e na aquisição da linguagem por essas crianças.
6. Identificar semelhanças e diferenças entre a língua(gem) da professora dirigida às crianças em inglês e em português nesse contexto, visando trazer considerações sobre o ensino bilíngue.

Para atingir esses objetivos, partiremos de conhecimentos trazidos pela Aquisição da Linguagem, dentro de uma perspectiva dialógico-discursiva (BAKHTIN, 2018, VOLÓCHINOV, 2017; DEL RÉ, DE PAULA, MENDONÇA, 2014 a e b) sobre o desenvolvimento linguístico de crianças monolíngues (VYGOTSKY, 1985; BRUNER, 2004)

e bilíngues (GROSJEAN, 1984, HARMERS e BLANC, 2004) e pelo acompanhamento de uma sala de aula da Educação Infantil de uma escola bilíngue do estado de São Paulo, em especial, de três crianças entre 4 e 4;9 anos: Ana (04;02 a 04;05)¹, Fernando (04;00 a 04;03) e Lucas (04;04 a 04;07)², em interação com a professora de sala.

Também contamos com a colaboração de duas professoras visitantes da França, a Profa. Dra. Christelle Dodane (Université de Montpellier 3) e a Profa. Dra. Ranka Bijeljic-Babic (Université Paris V) para a discussão de temas referentes a esses dados.

Diante do que foi aqui exposto, observa-se que temas caros para a Aquisição de Linguagem como a LDC, a atenção conjunta e o bilinguismo são mais amplamente estudados em contexto familiar, e ainda pouco se sabe sobre essas questões na Educação Infantil, especialmente nesse contexto de escola bilíngue que se tem instaurado no Brasil. Nesse sentido, este trabalho pretende trazer considerações dessa perspectiva da aquisição de linguagem para o contexto escolar, especialmente para o contexto de educação bilíngue, além de contribuições diretas às áreas de Aquisição e de Educação, bem como para áreas afins como a Psicologia, Pedagogia, Fonoaudiologia e Fonética.

Para isso, organizamos os resultados e discussões desta pesquisa em três capítulos principais, sendo: (1) um capítulo teórico, dividido em três partes maiores, nas quais debatemos trabalhos anteriores a este e estabelecemos nosso lugar de análise em meio a perspectivas de diferentes teorias. Subdividimos esse capítulo, para melhor organização dos aspectos teóricos estudados em: (1.1), no qual discorremos sobre a perspectiva dialógico-discursiva adotada para esta pesquisa. Em (1.2), tratamos da LDC e especificamos alguns aspectos que mais nos interessam como temas de análise em três subseções: a variação prosódica típica de LDC, atenção conjunta e os diretivos, considerando que foram esses os enunciados selecionados para análise neste trabalho. Por fim, em (1.3), discutimos as (in)definições de bilinguismo e educação bilíngue, e ilustramos, com exemplos dos dados, como se caracteriza a escola bilíngue em que os dados foram coletados.

Em seguida, no capítulo (2), apresentamos com detalhes os processos metodológicos desta pesquisa, desde a coleta dos dados, contextualização do ambiente escolar e dos participantes, até as estratégias de contabilização dos dados. Além desses processos, esclarecemos como foi feita a transcrição dos dados, o uso das ferramentas CLAN, PRAAT e EXCEL nesta pesquisa e as categorias de análise envolvidas para atingirmos os objetivos propostos.

¹ Nomes criados para proteger a identidade das crianças.

² (A., nascida em 03/01/2014; F., nascido em 28/02/2014 e L., nascido em 28/10/2013)

No capítulo seguinte, são encontrados as análises e os resultados, divididos em cinco partes, relativas aos objetivos: (3.1) os enunciados diretivos encontrados na fala da professora, as respostas das crianças e marcas de singularidade de cada uma delas; (3.2) as relações entre a variação da frequência fundamental, a atenção e a responsividade das crianças; (3.3) a relação entre a criança olhar para um objeto ou para a professora e corresponder ou não ao seu diretivo; (3.4) o papel das ações rotinizadas na escola; e a última refere-se às (3.5) características da LDC menos frequentes nesses dados.

Ao final do desenvolvimento, trazemos, no capítulo (4), considerações pertinentes a este trabalho, refletindo sobre as questões e os objetivos propostos e relacionando os resultados com as possíveis contribuições à ciência e à sociedade. Tendo discorrido sobre todos os processos e resultados da pesquisa ao longo do trabalho, indicamos, também nesse capítulo final, possibilidades de pesquisa que ficam abertas a partir da realização desta.

Ao final do trabalho, podem ser encontradas as referências citadas e os apêndices com os termos de consentimento livre e esclarecido, o parecer do comitê de ética local que aprova e permite a realização desta pesquisa e as referências de adaptação dos códigos de transcrição utilizados nos exemplos trazidos no corpo do texto.

2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

2.1 A CRIANÇA E O OUTRO: a Aquisição da Linguagem em uma perspectiva dialógico-discursiva

Os estudos da área de Aquisição da Linguagem propõem desvendar como se dá a aquisição de diversos aspectos da linguagem da criança, visando, assim, compreender de que forma essa linguagem se desenvolve para, dessa maneira, entender melhor o funcionamento da linguagem humana. As linhas teóricas que proporcionam esse entendimento são diversas. Naturalmente, cada uma delas guia os métodos de pesquisa, o ponto de vista sobre o sujeito, sobre a língua e a linguagem e, conseqüentemente, os resultados das pesquisas. Consideramos importantes todas as perspectivas de estudos, pois cada uma delas permite olhar por um ângulo diferente sobre o complexo processo da aquisição da linguagem e assim constroem, conjuntamente, o conhecimento hoje existente.

Em meio a diversas perspectivas dos estudos em Aquisição de Linguagem, adotamos a dialógico-discursiva, na qual vestimos os “óculos bakhtinianos” (DEL RÉ, DE PAULA, MENDONÇA, 2014 a). Esse olhar vai ao encontro dos nossos objetivos e nos permite olhar para a criança como um sujeito que se constitui na e pela linguagem, adquirida por meio da interação com o outro. Consideramos que, ao mesmo tempo, a criança contribui com os encaminhamentos do diálogo, com as modificações da linguagem do adulto ao se dirigir a ela, e com a constituição dos sujeitos com quem interage, na coconstrução dialógica entre sujeitos.

Entrelaçamos esse olhar baseado nos estudos bakhtinianos (a partir das noções de dialogismo, sujeito e outro) com teorias da aquisição de linguagem de viés interativo, para compreender como a aquisição da linguagem se dá na interação com o outro. Assim, nossa abordagem teórica (DEL RÉ, DE PAULA, MENDONÇA, 2014 a e b, SALAZAR-ORVIG, 2003, DEL RÉ, HILÁRIO, VIEIRA, 2012, etc.) se associa a autores que trataram da aquisição de linguagem e de concepções sobre linguagem e interação que com ela podem dialogar (VYGOTSKY, 1985, BRUNER, 1974, 1985, 1997, 2004, TOMASELLO e FARRAR, 1986). Esse aporte teórico já é tradicionalmente adotado e debatido em diferentes estudos dos grupos NaLingua¹ (CNPq) e, em especial, o grupo Gealin², no qual esta pesquisa se insere.

¹ Indicações de algumas publicações de membros do grupo NaLingua podem ser encontradas neste site: <http://grouponalingua.com.br/publicacoes.html>

² O grupo Gealin divulga pesquisas, eventos, conversas e entrevistas com pesquisadores em uma linguagem acessível a um público amplo, por meio das redes sociais: <https://www.facebook.com/grupogealin>, [youtube.com/channel/UCW10hz0VNfKYSaKY3AJJCgQ](https://www.youtube.com/channel/UCW10hz0VNfKYSaKY3AJJCgQ) e https://www.instagram.com/gealin_unesp/

Adotando esse olhar, entendemos a linguagem como construto social, cultural e ideológico que se instaura e se modifica no sujeito por meio da interação com os outros. Nessa perspectiva que adotamos, por analisarmos o discurso na interação com o outro e com o discurso do outro, junto às ideologias carregadas nele e por ele, percebemos e salientamos o papel essencial da interação no processo de aquisição de língua e linguagem, seja a língua materna, estrangeira, ou segunda língua.

Apesar de podermos fazer amplas análises do discurso infantil e da forma como a criança adquire linguagem na relação com o outro, com base nas discussões propostas pelo Círculo bakhtiniano, reconhecemos que os estudos do Círculo não se voltavam diretamente à questão do processo de aquisição de linguagem pela criança.

Por outro lado, suas questões sobre a linguagem na relação com o outro e em uma perspectiva cultural convergem com os estudos de Vygotsky e Bruner sobre interação com crianças e o papel da interação na aquisição da linguagem, e ainda, com os estudos de Tomasello e colaboradores sobre atenção conjunta.

Diante disso, em concordância com os estudos bakhtinianos e com os de Vygotsky (1985), compreendemos que a criança se insere social e culturalmente nos grupos com que partilha o mundo na interação com o outro. Da mesma forma, ideologias presentes nos discursos já ditos participam da linguagem que a criança adquire, das suas vivências, construções pessoais e visões do mundo, que também serão parte constituinte de seus enunciados, verbais e não-verbais. Concordamos com Bakhtin e seus pares que toda atividade humana, em qualquer esfera, está permeada de linguagem, e expressa em forma de enunciados.

Relacionamos as discussões do Círculo de Bakhtin com os estudos de Jerome Bruner sobre a aquisição de linguagem por meio de rotinas e formatos de interação (BRUNER, 1985, 1974), que relacionamos aos gêneros do discurso bakhtinianos (HILÁRIO, DE PAULA, BUENO, 2014). Estamos de acordo com a perspectiva bruneriana no que se refere ao modo *como* as crianças adquirem linguagem, em investigações sobre a interação professor-criança.

Sobre o papel da interação, da relação dialógica, no processo de aquisição de linguagem sob essa perspectiva teórica, salientamos, entre outros, alguns dos trabalhos de membros do grupo NaLingua (DEL RÉ, MARCHEZAN, VIEIRA, QUIMELLO, 2014, HILÁRIO, DE PAULA, BUENO, 2014, MENDONÇA, HILÁRIO, VIEIRA, BULLIO, 2014, SALAZAR-ORVIG, 2014, DEL RÉ, 2006, FRANÇOIS, 2006, etc.)

Entendemos a criança como sujeito que tem seu papel no discurso, no direcionamento do diálogo e das interações, desde muito pequena. Os adultos dirigem-se a ela e a interpretam mesmo antes que ela possa falar (BRUNER, 1997), e modificam a linguagem em diversos

aspectos (ver capítulo seguinte, sobre a Linguagem Dirigida à Criança) para adequar-se ao nível linguístico das crianças e, como que em uma tentativa respaldada pela resposta da criança, atrair a atenção dela para si (SNOW, 1997).

Sob essa perspectiva, nós compreendemos, portanto, que a criança não reproduz simplesmente o que o outro diz. Ainda quando o enunciado da criança retoma o enunciado dito pelo outro imediatamente antes do seu, a criança o significa e o toma para si, em um processo de aquisição da linguagem carregada de ideologia, constituída pela interação dialógica.

O caráter interativo da linguagem é a base para a teoria Bakhtiniana, a qual considera a comunicação verbal – de qualquer tipo – como uma das formas mais importantes dessa interação. Para Bakhtin (1997), o sujeito se constitui na e através da interação e reproduz na sua fala e na sua prática o seu contexto imediato e social. (VANZO, 2012, p. 178)

Demonstramos, nesse sentido, o papel da interação e da construção dialógica na linguagem da criança, e nos distanciamos da ideia de “cópia” na produção infantil, entendendo que cada enunciado da criança, inserido em um contexto, lugar e momento determinados, exprime marcas de uma subjetividade da criança em constituição (DEL RÉ, HILÁRIO, VIEIRA, 2012).

Mostrando essa subjetividade da criança, seu papel como locutor e de inserção no discurso, Mendonça, Hilário, Vieira e Bullio (2014) exemplificam retomadas da palavra da criança pelos pais, colocando a criança no lugar do outro/adulto, invertendo o olhar mais comum. Nesse jogo, as autoras trazem o diálogo e a alteridade como peças fundamentais para o processo de aquisição de linguagem, e refletem sobre as implicações das cenas em nuances valorativas, como o desencadeamento do riso, por exemplo. Com “óculos bakhtinianos”, as autoras ressaltam que “a constituição subjetiva se dá na relação com as palavras do outro, isto é, na incorporação ou rejeição dessas palavras, que, de alheias, passam a próprias alheias e, finalmente, a palavras próprias.” (Idem, p. 91).

A partir desse olhar, entendemos a linguagem de tal forma dialógica, que a “vivência do eu” se subtrai à “vivência do nós” (VOLÓCHINOV, 2017), não existindo, assim, um eu que não tenha relação com os discursos da sociedade em que se insere. Assim, tomamos que a interação entre sujeitos envolve o “nós”, sujeitos plurais, e que a criança é sujeito de linguagem, visto que se manifesta por meio dela e está igualmente envolvida e gradualmente inserida em vivências sociais.

A fim de ilustrar as produções da criança, e evidenciar por que a consideramos como sujeito de linguagem, trazemos uma cena dos nossos dados à luz da inversão de olhares proposta por Mendonça, Hilário, Vieira e Bullio (2014). Adotemos, portanto, a perspectiva da professora, que toma a palavra da criança como palavra alheia, a retoma e ressignifica em palavra própria.

Nesta cena da sessão C, a professora P. está com as três crianças Ana (A., 4;03 anos), Fernando (F., 4;01) e Lucas (L., 4;07), participantes desta pesquisa, em um espaço separado do restante da turma, por um tempo de cerca de 30 minutos, reservados para a filmagem do grupo reduzido para coleta de dados para pesquisa¹. A professora (P) instruiu as crianças a construírem formas utilizando galhos e bolinhas de massinha para unir esses galhos. Então a professora pergunta a Fernando e a Ana o que eles vão fazer com o material, e Lucas espontaneamente diz o que vai fazer, mesmo a professora não tendo se dirigido a ele ainda:

L: eu.. eu vo(u) const(r)ui(r)...

L: eu vo(u) const(r)ui(r) um robô.

P: um robô: ?

L: um robô que fala.. pi pi pi.

P: ele fala bi bi bi?

L: falo(u).. ele fala bi bi.

F: eu tam(b)ém vo(u) const(r)ui(r) um carro. [Fernando e Lucas falam juntos]

P: um ca:rro, Fer?

[F. acena positivamente com a cabeça].

F: (vo)cê viu o(lha), o carro faz bi.

L: ma:s o robô faz pi.. pi pi.

Nesse exemplo, a criança (L.) inicia a troca verbal com a professora, que retoma a palavra de Lucas em “um robô?”, e também retoma o som que, segundo ele, o robô faz, tomando o enunciado da criança para o seu próprio discurso por meio das perguntas que faz. Fernando, por sua vez, reformula o enunciado da professora, e depois o do seu colega, também tomando as palavras de Lucas, e reafirma que o seu robô faz um outro som.

Em outra cena na mesma sessão, as crianças procuram por mais massinha e a professora chama a atenção para um pedaço de massinha atrás de uma das crianças, que não a havia visto:

P: o(lha), o Fer tem um **pedaçã:o**.. bem grande.. atrás dele.

L: miss... [ininteligível].

F: eu tenho um **pedação**.

P: um **pedação**.

F: eu tenho um **pedação**, Lu.

¹ Traremos mais informações sobre a coleta dos dados no capítulo sobre metodologia.

Nessa cena, observamos a retomada da palavra da professora pela criança F., na palavra “pedação” salientada em negrito e, em seguida, da mesma palavra da criança pela professora, reconstruindo sentidos para essa palavra a cada novo enunciado em que a inserem.

Entendemos, portanto, que, no papel que a criança exerce na interação, os seus outros (crianças e adultos que estão ao seu redor e que interagem com ela) interpretam suas solicitações, seus enunciados e comunicam - por meio de ações e verbalizações- sentidos aos enunciados da criança. Essa interação e essa inferência de sentidos na interação da criança com o outro, entendemos, é fundamental no processo de aquisição de linguagem.

Assumimos essa perspectiva sobre a aquisição de linguagem, vestindo os “óculos bakhtinianos” e pretendemos, com isso, não aplicar uma teoria, mas “vislumbrar, a partir de determinadas concepções, possíveis compreensões dialógicas acerca do fenômeno ocorrido no processo de aquisição da fala pelas crianças” (DEL RÉ, DE PAULA, MENDONÇA, 2014c, p. 17).

Para Bakhtin/Volóchinov, nenhuma palavra está só, e ela acompanha todo e qualquer signo ideológico, que igualmente não permanece isolado. A palavra está socialmente onipresente, e obrigatoriamente acompanha uma refração ideológica (VOLÓCHINOV, 2017).

Estamos, portanto, em concordância com os filósofos do Círculo de Bakhtin, ao distanciar a ideologia do psicológico e individual. Compreendemos, pois, a linguagem como instrumento da sociedade, na construção de ideologias, e reconhecemos o papel de estruturas de linguagem como possibilitadoras da interação. Entre essas estruturas que nos são caras, estão os gêneros do discurso.

Reconhecemos gêneros do discurso como inerentes a todo e qualquer enunciado, sempre inserido em um contexto, momento e local, por um determinado sujeito que profere uma ideologia social e expressa sua subjetividade. Entendemos, em concordância com o Círculo, que toda interação se dá por meio de gêneros do discurso, visto que, para o Círculo, esses são

organizadores da atividade discursiva de qualquer falante [e], enquanto organizadores da atividade discursiva de qualquer comunidade linguística, podem apontar caminhos para a compreensão do processo de aquisição da linguagem verbal, sendo que a criança é vista, desde o início, como sujeito na relação com a palavra do outro (é significada como tal). (HILÁRIO, DE PAULA, BUENO, 2014, p. 31.)

Segundo as autoras, “o que ocorre com o processo de aquisição da língua é a entrada no universo articulado e simbólico do signo verbal, sempre ideológico, típico do universo humano.” (Idem, p. 31 e 32).

Nos nossos estudos, entendemos que as interações se dão dentro de determinadas instâncias com características de estilo, construção composicional, conteúdo temático e

adicionamos ainda, de comportamento, relativamente estáveis. A recorrência desses aspectos em um dado ambiente - como no nosso estudo, a escola - instaura “tipos relativamente estáveis de enunciados, os quais denominamos gêneros do discurso” (BAKHTIN, 2018, p. 262).

Para o Círculo de Bakhtin, os gêneros são infinitos, possíveis de serem (re)criados em todas as esferas de atividade. Os gêneros nos são dados assim como a língua, na interação social. São, como entendemos, constituintes da linguagem, adquiridos e transformados com ela, pela interação no meio social. Na concepção do Círculo, o gênero é intrínseco a qualquer discurso, visto que não há discurso sem gênero. São compostos por forma, estilo e conteúdo, e podem ser primários ou secundários. Segundo Bakhtin,

Esses gêneros do discurso nos são dados quase da mesma forma que nos é dada a língua materna, a qual dominamos livremente até começarmos o estudo teórico da gramática. A língua materna – sua composição vocabular e sua estrutura gramatical – não chega ao nosso conhecimento a partir de dicionários e gramáticas, mas de enunciações na comunicação discursiva viva com as pessoas que nos rodeiam (BAKHTIN, 2018, p. 282-283).

A multiplicidade e a possibilidade de criação e recriação de gêneros do discurso é tão grande quanto as atividades humanas. Porém não são recriados “do zero” a cada interação, o que tornaria a comunicação inviável. Ao contrário, dominamos os gêneros do discurso, e podemos modificá-los e criar novos, na “negociação” das interações. As crianças, inseridas em interações diversas por meio de gêneros do discurso, passam a assimilá-los e adquiri-los, ao tempo em que adquirem a língua(gem) por meio desses gêneros, que permitem à criança desenvolver a língua(gem), entrar nela por meio dos gêneros, criá-los e recriá-los.

Os gêneros do discurso são divididos entre primários (simples), os que se formam na comunicação imediata e espontânea, e, por essa razão, são mais difíceis de serem classificados, e secundários (complexos), nos quais predominam gêneros escritos, mas são englobados quaisquer gêneros que “surtem nas condições de um convívio cultural mais complexo e relativamente muito desenvolvido e organizado” (BAKHTIN, 2018, p. 263). Os gêneros primários podem também integrar os complexos.

As crianças são inseridas em interações de diversos gêneros do discurso. Dentre eles, alguns dos gêneros presentes na escola são: o momento de refeição, que terá especificidades em relação a esse momento no ambiente familiar; os momentos de leitura compartilhada com a sala; as narrativas sobre o dia anterior; as aulas em diferentes estruturas; as brincadeiras; as músicas; entre outros, que abordaremos com mais detalhes no capítulo sobre os resultados.

Nas interações observadas entre a professora e três crianças da sala, em turma reduzida para possibilitar a melhor realização das pesquisas, observamos um “afrouxamento” das características dos gêneros secundários do ambiente de sala de aula, e uma maior ocorrência de

gêneros primários, espontâneos, mais próximos à conversa cotidiana, bem como observamos maior interação criança-criança.

Bakhtin, em seu entendimento da linguagem e do discurso como dialógicos, quebra o paradigma “falante” e “ouvinte” como ideias fixas, como se o ouvinte fosse um mero receptor passivo do discurso. Ao mesmo tempo em que recebe o discurso do outro, o sujeito o processa, e assume uma “ativa posição responsiva: concorda ou discorda [do discurso] (total ou parcialmente), completa-o, aplica-o, prepara-se para usá-lo, etc.” (BAKHTIN, 2018, p. 271) “[...] cedo ou tarde, o que foi ouvido e ativamente entendido responde nos discursos subsequentes ou no comportamento do ouvinte” (idem, p. 272).

Semelhantemente, entendemos que a criança (ativamente) processa o que ouve, vê e sente nos ambientes em que convive. Seus enunciados, conforme entendemos, não são “colados” aos do adulto como uma cópia sem autoria ou sem um contexto ou momento oportuno. Por outro lado, produzem seus enunciados a partir de uma compreensão ativa e de uma posição responsiva dos discursos que as rodeiam.

Nesse sentido, concordamos com Bruner (1997) que

a aquisição de uma primeira língua é bastante sensível ao contexto, o que quer dizer que ela progride muito melhor quando a criança já capta, de algum modo *pré-linguístico*, o significado do que está sendo falado ou da situação na qual a fala está ocorrendo. Através de uma apreciação do contexto, a criança parece mais capaz de captar não apenas o léxico, mas também os aspectos apropriados da gramática de uma língua (BRUNER, 1997, p. 68).

O mesmo autor soma essas ideias àquela de que a estrutura da língua permeia a aquisição, porém mais do que isso, a criança a adquire pelo “uso” e pela regulação de atenção e ação conjuntas. (BRUNER, 1974). Acrescentamos, ainda, que essa aquisição não se restringe ao léxico e à gramática, mas envolve também a aquisição dos gêneros do discurso na interação dialógica.

Temos, portanto, uma proposta, inspirada nos trabalhos de François (2006), Anne Salazar-Orvig (2003), Hilário, de Paula, Bueno (2014), de relacionar os conceitos do Círculo de Bakhtin, de Vygotsky e de Bruner, como o de “formato” de interações rotinizadas (Bruner) que, para nós, complementa os “gêneros” de Bakhtin, pois consideramos que essas interações em formatos repetidos são progressivamente interpretadas e adquiridas pelas crianças junto à língua(gem) em meio aos seus gêneros.

A inserção da criança nos diversos gêneros do discurso pela interação com o adulto - e com outras crianças - integra-a em um mundo de sentido e simultaneamente fornece referências sobre elementos sociais que organizam a interação entre sujeitos. (HILÁRIO, DE PAULA, BUENO, 2014).

Bruner (1997), em contraposição à teoria do Dispositivo de Aquisição da Linguagem (DAL) de Chomsky, afirma que a criança, para adquirir linguagem, precisa de muito mais do que apenas ser exposta à língua(gem). Faz-se necessária uma assistência e interação muito maiores dos outros que convivem com a criança para que a criança se aproprie da língua(gem). Ainda, em nossa perspectiva, consideramos também que as respostas do adulto-interlocutor na dialogia com a criança, por meio de qualquer expressão de língua(gem) multimodal, contribuem ativamente para o processo social e cultural de aquisição da linguagem pela criança.

Nesse contraponto histórico das teorias de Aquisição de Linguagem, que promoveu interesse e ampliação das pesquisas na área, Bruner não nega que tenhamos uma capacidade biológica para a linguagem – inclusive ele tem, assim como Tomasello, argumentos e pesquisas sobre o percurso evolutivo humano para a capacidade da linguagem –, mas insiste que, além dessa capacidade, o seu exercício depende de uma inserção do sujeito em formas de agir e de pensar que envolvem aspectos culturais. E a aquisição da linguagem está intrinsicamente relacionada à inserção da criança na cultura e, junto a ela, a formas de agir e a rotinizações das interações.

Aprender uma língua, tomando emprestada a célebre frase de John Austin, é aprender a “como fazer coisas com palavras”. A criança não está aprendendo simplesmente *o que dizer*, mas como, onde, para quem e sob que circunstâncias. (BRUNER, 1997, p. 67)

Assim como o autor, acreditamos que a criança seja sensível à percepção (visto que ela não necessariamente compreende desde muito pequena), aos contextos e à situação do que está sendo falado. Insistimos em acrescentar que nesse processo de aprendizagem/aquisição da língua(gem), a criança também está sendo inserida em gêneros do discurso, ao tempo em que também está sensível à aquisição e compreensão do léxico e dos aspectos gramaticais da(s) língua(s) que a rodeia(m). Para isso, a língua(gem) deve ser modelada e praticada pelo uso, e especificamos, pela interação.

Um aspecto observado e estudado por Bruner nas interações com as crianças são as rotinizações. Em meio a elas, a troca de olhares, a quantidade e qualidade das expressões faciais do parceiro conversacional da criança (em suas pesquisas, frequentemente a mãe) são de extrema importância para que a criança colete informações sobre os modos de interagir naquela situação.

É por meio das rotinizações das interações, pelo direcionamento do olhar, as trocas de turnos, o movimento com os objetos, que a criança entra na linguagem e na interação social, e, assim é capaz, desde muito pequena, de compreender e prever intenções suas e do outro na interação. Bruner ressalta, em seus trabalhos, a importância do jogo em todo esse processo de aquisição da linguagem por meio das rotinizações. Dizemos, ainda, que, por meio das

rotinizações de diferentes formas de interação, a criança insere-se em diferentes gêneros do discurso e aprende quais rotinas de linguagem são adequadas a um gênero ou outro, a uma ou outra esfera.

Bruner (1974), em seus estudos, argumenta sobre a importância da atenção e ação conjuntas para a aquisição de linguagem, tema que abordaremos com maior profundidade em um próximo capítulo. Ainda, para ele, a linguagem, cuja estrutura revela as funções de ação e atenção conjuntas é adquirida como um instrumento regulador dessa atenção.

Assim como para Bruner, para nós a relação da criança com o outro no diálogo, a busca e troca de olhares é fundamental para estabelecer a comunicação e, entendemos, para auxiliar a criança no processo de aquisição de linguagem. Nesse raciocínio, entendemos a linguagem como multimodal, compreendendo que a criança se comunica por meio dela, antes de adquirir a língua, por meio de gestos, olhares, sons, e pela verbalização que o outro faz por ela.

É na atenção às consequências da ação que a criança começa a elaborar seus enunciados significativos (verbais ou não), e começa a testar variações dos sinais que recebe e emite, combinando atos e sinais. “E é nesse ponto em que as interpretações constantes dos enunciados pretendidos da criança pela mãe tornam-se tão cruciais na confirmação das hipóteses [de significado] da criança.” (BRUNER, 1974, p. 11, tradução nossa).¹

Sua base teórica são os estudos sobre a linguagem feitos por Austin, Gricce, Strawson e Searle. Assim, o autor propõe uma análise dos enunciados a partir do contexto de uso, assim como nós propomos para este trabalho, em uma contextualização discursiva pautada nos estudos bakhtinianos.

Segundo Bruner (1974), a criança busca regularidades no mundo a sua volta, e passa a aprender e adquirir linguagem por meio delas. Em um estudo que realizou sobre as interações de jogos entre adulto e criança no caso de dois meninos entre 5 e 24 meses, constatou que os jogos, aparentemente simples, produzem uma interação complexa e, com ela, uma linguagem específica e regras sociais que a criança vai assimilando enquanto participa, para então produzir a linguagem e as regras daquele formato de jogo.

Entendemos, então, que os gêneros se integram a formatos rotinizados e que a criança entra na linguagem experienciando esses formatos por meio das interações. Nesse contexto, interessa igualmente ao nosso trabalho o papel das rotinizações em gêneros de sala de aula, e de alguns aspectos marcantes da interação entre adulto e criança, a saber: o papel da atenção conjunta a um mesmo objeto e a relação entre essa atenção e as respostas a diretivos; o papel

¹ “And it is at this point that the mother’s constant interpretations of the child’s intended meanings become so crucial in confirming the child’s hypotheses.” (BRUNER, 1947, p. 11)

do olhar para o objeto e para o outro; da variação da frequência fundamental e de outros aspectos reconhecidos como característicos da LDC no contexto familiar, sobre os quais discorreremos mais detalhadamente no capítulo seguinte.

Dessa forma, evidenciamos nosso entendimento da linguagem em seu aspecto multimodal (CAVALCANTE, 2009, MCNEIL, 1985), inclusive o papel dos gestos nas interações em uma linguagem modalizada (LDC, manhês) para a entrada da criança pequena nos gêneros discursivos e, conseqüentemente, na linguagem (CAVALCANTE, 2003, 2009, ALMEIDA, CAVALCANTE, 2017).

Para o Círculo de Bakhtin, em um entendimento discursivo da linguagem, consideramos que não se estabelece significado apenas pelo signo da palavra enunciada, desprendida do diálogo e do gênero. Ao contrário, entendemos que

Todos esses discursos verbais estão correlacionados, é claro, com outros tipos de manifestação e interação por meio de signos: com a expressão facial, a gesticulação, os atos convencionais e assim por diante. (VOLOSHINÓV, 2017)

Assim, temos que também são signo, ou seja, conteúdos com significado na interação, as expressões da linguagem em suas múltiplas modalidades, isto é, todos os gestos, olhares, modulações da voz, proclamações, expressões faciais, etc.

De acordo com Cavalcante (2009), a multimodalidade no manhês, e a ênfase nos gestos nas interações mãe-bebê são fatores responsáveis pela emergência de gêneros primários.

[...] os gêneros primários vão se estabelecendo ao longo da história dialógica, a partir de um funcionamento lingüístico multimodal em que gesto e fala formam o todo discursivo, garantindo a emergência destes gêneros de primeira ordem, com base no estabelecimento da unidade dialógica, através do manhês e da fala atribuída, e inserido cenas de atenção conjunta. (CAVALCANTE, 2009, p. 166 e 167)

Na perspectiva dialógico-discursiva que adotamos e que norteia esta pesquisa, salientamos a importância da interação para a aquisição de linguagem pela criança. Junto a essa interação, focalizamos a interação professora-alunos, o direcionamento de olhares e as características de modulação da voz da professora em enunciados diretivos dirigidos às crianças em sala de aula. Dessa forma, entendemos a linguagem como multimodal e a criança como sujeito intencional e participativo do discurso e da interação em sala de aula, não como mero espectador e receptor.

Ressaltamos igualmente, que, em nossa perspectiva, a presença da criança, toda resposta dela, seja oralizada ou não, em forma de ação, todo olhar, etc., conduzem a interação, a maneira como o professor se dirige às crianças, o que vai dizer a elas, a proposta de trabalho, a linguagem e os gêneros em que essa linguagem se insere. Sendo a criança responsável por essas modificações discursivas na linguagem que a professora dirige a ela, esses gêneros

presentes na interação escolar são modificados também pelas crianças, que se inserem como sujeitos na linguagem, em seu processo de aquisição.

Pensando nisso, e tendo esclarecido qual é o nosso olhar sobre o processo de aquisição de linguagem, trataremos, nas seções seguintes, de aspectos sobre a linguagem dirigida à criança.

2.2 LINGUAGEM DIRIGIDA À CRIANÇA: a criança e o outro

Compreendemos o papel que a criança tem como sujeito singular e atuante na interação, conforme discorreremos a partir de nossa base teórica na sessão anterior. Portanto, vemos que é pela presença da criança, pelo seu papel na interação e pela perspectiva que o outro tem dela – fatores que podem variar culturalmente –, que o adulto frequentemente dirige-se à criança em uma linguagem peculiar, que apresenta diversas modificações em relação à linguagem que dirige ao adulto.

Parece correto afirmar que a presença de um bebê pode ser um acontecimento fascinante, capaz de, por si só, modificar toda a dinâmica familiar em que ele está inserido. Os cuidados que a criança inspira e sua fragilidade parecem, logo de início, tocar o adulto e leva-lo a uma relação totalmente diferente da que ele tem com outros adultos. E isso se deixa ver também nas questões de linguagem. (LIMA, 2012, p. 59)

Entendemos, assim, que é pela presença da criança, pelo seu papel na interação e pela visão que o outro faz dela, que o adulto frequentemente dirige-se à criança em uma linguagem particular, que chamamos aqui de linguagem dirigida à criança (LDC).

Vale esclarecer que, neste trabalho, tratamos de linguagem dirigida à criança (abreviada como LDC), e não de outra nomenclatura, pois o contexto abordado neste trabalho não é o mesmo das pesquisas com díades mãe-criança que estudam aspectos do *manhês* e as influências dessa interação na linguagem do bebê (CAVALCANTE, 1999, 2009, GRIESER; KUHL, 1988, entre outros).

Apesar de identificarmos características que apontem semelhanças entre a linguagem dirigida a bebês na interação mãe-bebê e as interações professor-criança em sala de aula (DE SANTIS, DEL RÉ, 2019) e mesmo com adultos no ensino de língua estrangeira (DODANE, 2001, COTIER, 2017), o espaço, os gêneros discursivos que permeiam as interações e as relações já indicam que as interações no contexto escolar seriam diferentes do familiar.

Ainda assim, é possível encontrar evidências de características da LDC na linguagem dirigida às crianças no ambiente escolar, e manifestações analisáveis nas crianças dos efeitos das modulações na linguagem que a professora dirige a elas. Uma linguagem que, entre outras coisas, envolve demonstração de carinho, afeto, e busca da atenção da criança.

Portanto, reconhecemos o lugar de onde falamos, pois que investigamos evidências de alterações da linguagem da professora dirigida a crianças de 4 anos, e a literatura sobre as características da LDC tipicamente trata da interação entre bebês e seus familiares ou cuidadores - em casa ou na creche (RAMOS; SALOMÃO, 2012, BRAGAGNOLO, DICKEL, 2016, GIZZI, 2013) -, e mais frequentemente sobre a interação mãe-bebê.

Há, ainda, a diferenciação desse estilo de linguagem entre fala dirigida ao infante (FDI), até 1 ano de idade, e fala dirigida à criança (FDC), a partir de 1 ano (BARBOSA, CARDOSO-MARTINS, 2014), esta última denominação, geralmente mais utilizada, mesmo para estudos sobre FDI.

Contudo, no presente trabalho, tendo em vista nosso escopo teórico-metodológico, nossa concepção de língua(gem), por incluirmos outras características multimodais não exclusivas à fala em nosso olhar, optamos por denominá-la LDC. Utilizaremos, no entanto, a seguir, outros termos, como *FDC*, *manhês*, *baby-talk* ao fazermos referência a outros autores/trabalhos, de modo a trazer mais fielmente a perspectiva de cada um deles.

Desde a década de 1960, com a publicação de *Aspects of Theory of Syntax* por Chomsky (1965), as modificações de linguagem e suas influências na linguagem da criança tornaram-se um tema de pesquisa. Isso porque, nessa publicação, Chomsky argumentou que o *input* linguístico que a criança pequena recebe é pobre, incorreto e insuficiente para que ela desenvolva a linguagem e alcance a competência linguística de um adulto. O autor usa desse argumento para fundamentar sua hipótese de que o ser humano nasce com o que chama de dispositivo de aquisição de linguagem, (DAL), que possibilitaria à criança aprender qualquer língua, com o auxílio de um insumo. Chomsky é questionado por não considerar o papel da interação para a aquisição de linguagem.

Essa crença se soma a uma outra de que essa linguagem modificada para se dirigir às crianças é negativa, ideia expressa em manuais com pouca base científica e relativa a uma concepção de padrão de linguagem, de que a LDC seria prejudicial ao desenvolvimento linguístico das crianças. Essas concepções refletem no comportamento e na interação com crianças, seja na escola, seja no âmbito familiar. Um exemplo foi demonstrado em pesquisas que observaram que pais estadunidenses deixam de dirigir-se às crianças utilizando *baby-talk* em público (FERGUSON, 1964).

Em um caminho oposto, pesquisadores passaram a atribuir mais importância à fala que se dirige à criança e às suas peculiaridades, mostrando que a criança não apenas ou simplesmente (re)produz falas durante o seu processo de aquisição de linguagem. Mais recentemente, outra visão atribui um papel muito mais importante à interação e ao papel dessa

criança na ocorrência dessa linguagem modulada (CALAVCANTE, 1999). Nesse sentido, pesquisas passaram a olhar para a LDC como uma chave fundamental e diferencial no processo de aquisição da linguagem pelas crianças.

Em 1997, Catherine E. Snow incluiu à ideia do “insumo” a interação entre mãe e criança, fazendo uma revisão do que havia sido feito em pesquisas sobre o assunto até então. Reconhecemos o papel de Snow nos estudos em FDC ao considerar a importância da interação, ainda que nos distanciemos teoricamente das suas visões sobre aquisição e insumo. Esse termo é utilizado com uma visão da criança mais passiva, que recebe as falas dos adultos e adquire a linguagem por meio dessa interação, sem participar do processo. Em nossa discussão, como já pontuamos aqui, entendemos que a aquisição se dá pela interação dialógica, em que a criança também atua como sujeito de discurso.

A pesquisadora pontua que as primeiras pesquisas em FDC, realizadas no final dos anos 60, estavam preocupadas em refutar a ideia do inatismo, e isso fez com que um foco muito grande fosse dado a aspectos semânticos e cognitivos da aquisição da linguagem. No entanto, cada uma dessas pesquisas foi relevante para trazer novas ideias à área da Aquisição de linguagem, entre elas, mostrar o papel da fala da mãe no processo de aquisição das crianças, o que nos direciona ao papel da interação.

A autora aponta que, até então, pouco se considerava sobre o papel social da criança nessa interação, ao qual ela chama a atenção em seus estudos, pois segundo ela, a LDC não pode ocorrer sem uma criança presente. Pontuamos, ainda, que é a criança, em sua posição como sujeito de linguagem, e a compreensão de sujeito que o outro tem sobre a criança e da sua habilidade linguística que dão lugar a essas alterações de linguagem.

A LDC pelos interlocutores familiares se apresenta, pelo menos em grande parte da cultura ocidental, como um registro de fala particular, modalizado por qualquer indivíduo que já tenha adquirido a linguagem (inclusive por crianças mais velhas) que, mesmo sem se darem conta, ajustam a linguagem à do seu interlocutor. Essa ação de ajustar a linguagem à da criança, popularmente designada por “falar com voz de bebê”, ao contrário do que se pensou – e ainda há os que são contra – favorece o desenvolvimento da linguagem, na medida em que permite dar continuidade à conversação entre os parceiros conversacionais, de acordo com pesquisas de Fonseca e Salomão (2005).

Tal linguagem particular é conteúdo de diversos estudos em aquisição da linguagem em contexto familiar, e tem características que marcam diferenças entre a LDC e aquela dirigida ao adulto, como simplificação, clareza, brevidade, modificações na frequência fundamental, uso de falsete, grande número de perguntas e imperativos, itens lexicais infantilizados, como:

“dodói”, “papá”, repetição silábica, diminutivos e onomatopeias (CAVALCANTE, 2003, FERGUSON, 1964).

Com base em vários autores, Barbosa e Cardoso-Martins (2014) apontam as principais características do que chamam de FDC, entre elas, as “falas curtas, repetitivas e gramaticalmente corretas” (BARBOSA, CARDOSO-MARTINS, 2014, p. 196). A FDC, segundo as autoras, é um recurso para atrair a atenção do bebê e é ajustada e adaptada às habilidades linguísticas das crianças. Também auxilia as crianças a estarem atentas ao código linguístico, algo que pode contribuir para o processo de aquisição de linguagem.

Barbosa e Cardoso-Martins (2014) fizeram uma revisão de estudos sobre influências da FDC na aquisição de vocabulário por crianças, e mencionaram que estudos dirigidos com o método de escuta preferencial indicam que os aspectos de prosódia exagerada, pausas e vogais alongadas típicos da fala materna auxiliam a criança na percepção da segmentação de palavras e sílabas.

As autoras ainda mencionam o trabalho de Nelson (1973 Apud BARBOSA, CARDOSO-MARTINS, 2014), que identificou, entre a fala de 18 mães a crianças entre 13 e 14 meses, dois estilos de interação: o *estilo diretivo*, no qual as mães referiam-se ao comportamento da criança, procuravam dirigir e guiar seu comportamento e faziam poucas perguntas; e o *estilo referencial*, em que as mães dirigiam muitas perguntas às crianças, faziam muitas nomeações, voltavam a atenção, junto à criança, para objetos e os nomeavam, e faziam poucos comandos. Nessa pesquisa, as medidas realizadas foram relacionadas com outras obtidas aos 13 e aos 24 meses das crianças, e constatou-se que as crianças que recebiam um insumo no estilo referencial haviam adquirido mais vocabulário produtivo que aquelas que recebiam um input mais diretivo, e, ainda, que um número elevado de comandos parece não coincidir com o foco de atenção da criança.

Outra característica possível da LDC é a hiper articulação das vogais. Patricia Kuhl e colaboradores (1997) analisaram registros de áudios experimentais de dez mulheres falantes nativas de russo, inglês e sueco. Elas foram gravadas falando com bebês de 2 a 5 meses, e com adultos. Foram analisados os formantes das vogais /i/, /a/ e /u/ de palavras previamente estabelecidas nas duas situações, para depois ser feito um triângulo vocálico.

Os resultados de tal pesquisa demonstraram que o triângulo dessas vogais é consideravelmente expandido quando as mulheres se dirigem a crianças, em comparação a quando dirigem-se a adultos, em todas as três línguas, o que representa vogais mais abertas e mais articuladas quando em FDC em comparação à fala dirigida ao adulto (FDA).

A partir desses resultados, os pesquisadores supõem que essas vogais mais distintas podem facilitar o aprendizado de crianças com e sem atraso de linguagem e que a hiper articulação das vogais desempenha um importante papel no desenvolvimento da aquisição de categorias vocálicas pelas crianças.

Os autores ainda afirmam que a FDC tem traços culturalmente universais, desenvolvidos para promover a aprendizagem de linguagem às crianças; a aquisição de linguagem não pode ser explicada com base no reforço de Skinner, dada a riqueza do *insumo* linguístico e o processamento que a criança deve fazer antes mesmo de aprender uma palavra.

Uma pesquisa semelhante à de Kuhl et al (1997) foi desenvolvida por Dodane e Al-Tamimi (2007), com 15 díades mãe-bebê em francês, russo e japonês (5 para cada língua), a fim de entender como se apresenta o triângulo vocálico da FDC e da FDA nessas três línguas ritmicamente diferentes. Para isso, as mães liam uma mesma história, alternadamente para a criança e para um adulto, para que os dados de interação fossem mais naturais.

Diferentemente dos resultados de Kuhl et al (1997), os autores observaram que o triângulo vocálico da FDC não era maior que o da FDA em todos os aspectos, mas que as vogais fechadas em FDC eram mais abertas do que em FDA nas três línguas, o que pode ser explicado pela importância de o bebê observar os movimentos articulatórios produzidos pela sua mãe.

Outra explicação seria, ainda mostrando a relevância do papel do bebê nessa interação, a mãe imitar o bebê ao falar. Como o bebê tem um trato vocal menor, as vogais produzidas por ele são mais abertas e frontais, e essa pode ser uma das razões para a mudança articulatória nas vogais produzidas pelas mães ao dirigirem-se aos bebês. (DODANE e AL-TAMIMI, 2007).

Outra característica desse conjunto de modificações da linguagem quando o adulto se dirige à criança é a alteração constante de pronomes, como inserir o nome da criança ao invés de “tu” ou “você” como sujeito da frase. Essa modificação leva em consideração a criança como interlocutor e suas dificuldades em estabelecer a referência entre si própria e o outro.

Apesar dessa modificação característica da LDC, podemos notar o distanciamento da fala da criança para a fala do adulto quando ela transforma a palavra alheia para palavra própria. Observamos, assim, marcas de singularidade no discurso da criança, como aponta Bullio (2014) em sua tese sobre a manifestação da singularidade na aquisição da referência pela criança bilíngue Mar. entre 2;5 e 3;2 anos.

A pesquisadora discute o que seria a influência da LDC no uso da referência por essa criança, ao revelar que: a mãe dirige-se à criança em português 40% das vezes utilizando uma forma substituta do pronome pessoal como “a mamãe”; e “você” em 50% dos enunciados; o pai dirige-se à criança em francês e utiliza o pronome “*je*”, equivalente ao “eu” em português,

em 80% dos enunciados, e o equivalente a “você” em 95% dos casos. Esses dados, por si só, já caracterizam o uso da referência pela mãe, em português, como mais prototípico da LDC do que a do pai, e poder-se-ia esperar da criança uma utilização de pronomes semelhante.

No entanto, a criança, por sua vez, utiliza formas substitutivas do pronome para referir-se aos pais em 70% dos enunciados em francês e em 60% dos enunciados em português. Inversamente proporcionais às características da fala dos pais, esses dados demonstram, segundo Bullio (2014) aspectos da subjetividade da criança, que, acrescentamos, também envolvem o fato de essa criança estar, até o momento, mais exposta ao português do que ao francês.

Tais considerações nos levam a refletir também sobre essas características da LDC em escolas bilíngues, e seus efeitos na linguagem da criança e no uso de pronomes pela criança em escola bilíngue. Esse aspecto pronominal não foi focalizado nesta pesquisa, mas foram observadas algumas ocorrências nos enunciados diretivos selecionados.

Extraímos aqui um exemplo da sessão C, em que a professora P. utiliza “a miss” para referir-se a si mesma ao dirigir-se às crianças e, em seguida, a criança Ana utiliza o pronome “eu” para referir-se a si mesma. As crianças estão construindo figuras com bolinhas de massinha e gravetos, a professora oferece mais galhos para Lucas fazer uma nova figura, pois ele tinha terminado a primeira. Ana solicita mais galhos para si.

P: será que você consegue faze(r) uma bicicleta ou um carro ?

L: sim # eu consigo faze(r) .

P: então o(lha), pega o tanto de galho que você precisa(r), e *a miss* vai te da(r) mais massinha .

[A professora empurra os galhos para mais perto de Lucas.]

A: miss, eu (es)to(u) precisando mais de galho .

Esse dado ilustra como a linguagem que o adulto dirige à criança se modifica em função dos gêneros em que se dá a interação, ao passo que também os modificam, seja na interação familiar, escolar ou em qualquer outro espaço. Dessa forma, entendemos que, se é através de enunciados concretos manifestados por meio de gêneros que “a língua passa a integrar a vida” e “a vida entra na língua” (BAKHTIN, 2018, p. 265), entendemos que é também pela inserção em gêneros, por meio de enunciados concretos que surgem na interação com o outro que a criança “entra na língua”.

Pessôa e Moura (2011) demonstram mudanças na FDC recorrentes em quatro díades mãe-criança ao longo do crescimento dos 13 aos 24 meses da criança. As pesquisadoras observaram um aumento da fala materna relacionada ao contexto ou pessoas ao redor. Com

isso, constataram uma diminuição do tempo voltado ao cenário intencional, inversamente ao aumento do tempo voltado ao cenário simbólico.

As autoras identificaram busca efetiva das mães por interação com as crianças, devido à maioria dos enunciados das mães serem precedidos ou sucedidos de sinais responsivos da criança. Apenas o foco dessa interação parecia modificar-se com o tempo.

Entendemos que a língua materna que a criança adquire no seio de sua família chega à criança carregada de emoções e significações que se (re)constroem na criança em suas interações.

O termo “manhês” – do inglês, *motherese* – refere-se especificamente a essa linguagem particular dirigida pelas mães às crianças. No entanto, estudos demonstram que essa maneira de se dirigir à criança no ambiente familiar não é exclusiva das mães, e pode ter características semelhantes encontradas na fala de outros membros da família (FONSCECA, SALOMÃO, 2005, BARTON, TOMASELLO, 1994).

Por outro lado, esses mesmos estudos demonstram diferenças entre a fala materna, paterna (FONSCECA; SALOMÃO, 2005, BARTON; TOMASELLO, 1994) e de irmãos dirigida à criança (BARTON; TOMASELLO, 1994). Se avaliarmos esses dois artigos comparativamente, essas diferenças entre a LDC da mãe e de outros membros da família parecem ser modificadas com o tempo, espaço e grupo.

Enquanto Barton e Tomasello (1994) apontam para diferenças em muitos aspectos discursivos, como menor responsividade, maior uso de diretivos e conversas mais curtas, Fonsceca e Salomão (2005) observaram estilos de diretivos diferentes entre pais e mães.

Pensando nisso, e associando essa linguagem peculiar a um ambiente familiar, ela também recebe o nome menos comum de *parenthese* em inglês ou paternalês, em português, referindo-se a uma linguagem característica dos pais das crianças.

Para além do ambiente familiar, sabemos que algumas características dessa linguagem modificada podem ser encontradas na interação professor-criança na Educação Infantil bilíngue (DE SANTIS; DEL RÉ, 2019), na maneira como um professor de língua estrangeira dirige-se aos seus alunos adultos (COTIER, 2017).

Apesar de terem características peculiares semelhantes às da FDC ou LDC familiar, esses estudos apontam para algumas semelhanças que, reconhecemos, também caracterizam diferenças entre a linguagem do ambiente familiar e escolar.

Cotier (2017) aponta para o equilíbrio de reformulações e de correções explícitas em sala de aula de francês como língua estrangeira, e para estratégias vocais que retêm mais a atenção dos alunos adultos.

Em artigo sobre a LDC, com dados da escola bilíngue à qual o presente trabalho se refere, ilustramos (DE SANTIS; DEL RÉ, 2019), as seguintes características que consideramos como sendo próximas à LDC familiar: o papel da gestualidade nas trocas entre professoras e crianças, principalmente em inglês, e eventos de dedução/reformulação da fala da criança pelas professoras em inglês e em português. Apontamos nesse trabalho que o simples fato de o ambiente escolar ser distinto do familiar faz com que a linguagem modificada dirigida a essas crianças seja distinta daquela dirigida por membros da família. Apesar disso, a presença dessa linguagem e dessas trocas na construção de sentido entre professora e criança tem um papel importante.

Ressaltamos essa relação entre a variação dos registros de LDC e o conceito de gênero para Bakhtin (2018). Para Bakhtin, todo enunciado tem estilo, e ambos estão atrelados a formas típicas de enunciados, pertencentes a um determinado gênero.

O emprego da língua efetua-se em forma de enunciados (orais e escritos) concretos e únicos, proferidos pelos integrantes desse ou daquele campo da atividade humana. Esses enunciados refletem as condições específicas e as finalidades de cada referido campo não só por seu conteúdo (temático) e pelo estilo da linguagem, ou seja, pela seleção dos recursos lexicais, fraseológicos e gramaticais da língua mas, acima de tudo, por sua construção composicional. [...] Evidentemente, cada enunciado particular é individual, mas cada campo de utilização da língua elabora seus *tipos relativamente estáveis* de enunciados, os quais denominamos *gêneros do discurso*. (BAKHTIN, 2018, p. 262)

Os gêneros do discurso estão presentes em todas as atividades humanas, e, compreendemos, estilos de linguagem se alteram em relação aos gêneros do discurso e situações de interação. Em um estudo sobre a fala materna dirigida a crianças, Ringler et Al (1975 Apud SNOW, 1979) apontam que atividades diferentes demonstraram ter mais implicações na FDC do que a dificuldade dessas atividades.

De acordo com Snow (1997), todas as crianças — mesmo aquelas criadas por outros parentes que não a mãe —, têm acesso a um registro de fala simplificado. Mas até o momento da publicação, não haviam estudos que comprovassem a influência do papel dessa linguagem particular no desenvolvimento de linguagem da criança, pela maneira como os estudos eram conduzidos. Segundo a autora, um estudo que mais se aproximou de trazer essa contribuição foi o de Hess & Shipman (1965 Apud SNOW, 1997), em que, antes mesmo do conhecimento dos estudos sobre LDC, os autores afirmavam que um insumo insuficientemente adaptado no nível de complexidade poderia dificultar o processo de aquisição de linguagem pela criança.

Por outro lado, ressaltamos que as modificações na linguagem do adulto não estão presentes em todas as comunidades e espaços de interação. Elas se dão, nos contextos até aqui apresentados, porque o adulto entende a criança como seu parceiro conversacional, o que não

acontece em todas as comunidades ou em todas as culturas (OCHS, 1982, OCHS, SCHIEFFELIN, 1986).

Entendemos que, conforme discutido nesta seção, a LDC pode variar em relação ao lugar, gênero, situação de interação e interlocutores. Essas variações também podem se dar entre sujeitos que ocupam diferentes espaços econômicos e sociais, embora esse fator por si só não demonstre ser determinante em diferenciar características da LDC (SCHNACK, 2007).

Barbosa e Cardoso-Martins (2014) argumentam ser incontestável que certas características da FDC, como a prosódia exagerada e a repetição de palavras recorrentes auxiliem os bebês na segmentação de palavras. Consequentemente, é muito provável que também auxiliem na aquisição de vocabulário, como auxiliam na aquisição de morfemas.

Girolametto e colaboradores (1999 Apud BARBOSA, CARDOSO-MARTINS, 2014) constataram que crianças que recebiam um insumo de fala materna mais acelerado apresentavam vocabulário menor em comparação a outras crianças que recebiam uma linguagem da mãe mais direcionada a elas, com maior número de interpretações, nomeações, imitações e expansões.

Feito esse breve mapeamento de algumas pesquisas que julgamos importantes para as discussões que trazemos neste trabalho, esperamos ter salientado e esclarecido aspectos das adaptações de linguagem produzidas pelos sujeitos que se dirigem às crianças, versando sobre estudos nessa área, e buscando dialogar com a perspectiva adotada para este estudo. Nas subseções seguintes, especificaremos aspectos dessa linguagem que foram focalizados neste trabalho, a saber: a variação prosódica – mais especificamente da frequência fundamental ou *pitch* –, a atenção conjunta e o estilo de fala diretivo – que não são exclusivos da LDC, claro, mas fazem-se presentes na fala com a criança.

Por fim, entendemos que a LDC ocorre devido à presença da criança como sujeito do discurso, que marca seu lugar na interação com o outro. Por ser a aquisição da linguagem um assunto de importante discussão para qualquer teoria que estude manifestações linguísticas, há menções sobre esse tema nos trabalhos do Círculo, algo que podemos associar à LDC, com a qual finalizamos a primeira seção deste capítulo.

A criança começa a ver-se, pela primeira vez, pelos olhos da mãe, é no seu tom que ela começa também a falar de si mesma, como que se acariciando na primeira palavra pela qual expressa a si mesma; assim ela emprega, para falar da sua vida, das suas sensações internas, os hipocorísticos que lhe vêm da mãe: tem sua “babá”, faz sua “naninha”, tem “dodói”, etc., e, dessa maneira, determina a si mesma e a seu próprio estado através da mãe, através do amor que ela lhe traz na qualidade de destinatária de seus favores, de suas carícias, de seus beijos. Sua forma parece trazer a marca do abraço materno (BAKHTIN, 2018, P. 68).

2.3 MODIFICAÇÕES PROSÓDICAS DA LDC: O som do falar com a criança

Conforme mencionado anteriormente, um dos aspectos da LDC analisados com maior profundidade neste trabalho é a variação da frequência fundamental - um dos aspectos da prosódia - dos enunciados diretivos que a professora dirige às crianças da sala da Educação Infantil de uma escola bilíngue. As modificações prosódicas mais características da voz do adulto dirigindo-se à criança, ao menos no meio familiar, são: uso de *falsetto*, cadência de fala mais lenta, pausada e mais regular, muitas repetições, o tom mais agudo (frequência fundamental mais alta), elevado de 3 a 4 semitons e com maior variação, vogais alongadas e acentuadas em comparação com a LDA (FERNALD, 1989, FERGUSON, 1964, CAVALCANTE, 1999, CAVALCANTE; BARROS, 2012).

O contorno de fala frequentemente ascendente da prosódia dirigida à criança (STERN et. Al, 1982) carrega uma interpretação emocional para o bebê (FERNALD; SIMON, 1984) e tem a preferência da atenção dele.

Segundo estudos (CAVALCANTE, 1999, CAVALCANTE; BARROS, 2012), o uso de falsetto é utilizado na dialogia mãe-bebê na interação em que a mãe fala pelo bebê, dando sua voz por ele.

Fernald e Mazzie (1991), em estudo experimental sobre a fala de 18 díades mãe-bebês de 14 meses e da mãe com adultos, comprovaram um contorno de frequência mais acentuado na FDC. Além de constatarem que a frequência fundamental (média, mínima e máxima) da fala dirigida às crianças é consideravelmente mais alta do que a dirigida aos adultos, como já era esperado, demonstraram também que, enquanto na fala dirigida ao adulto, as palavras “novas” introduzidas a um contexto discursivo eram mais salientadas do que outras, conforme já apontavam estudos anteriores sobre a linguagem adulta, a FDC não apresenta diferenças significativas na frequência fundamental de uma palavra nova introduzida no contexto e de quando essa palavra é dita uma segunda vez.

Até os 6 meses, a criança é capaz de perceber diversos contrastes musicais e fonéticos, e vai perdendo essa sensibilidade pelo contato com sua língua materna. A criança vai especializando sua atenção ao sistema musical da sua língua. (DODANE, 2001, p.19).

Essa adaptação da linguagem também pode ser encontrada em professores de línguas estrangeiras, que exageram na entonação e marcam o ritmo da língua que ensinam quando se dirigem a um aprendiz. Esse conjunto de adaptações na linguagem dirigida ao aprendiz de LE pode ser qualificada como *pedagogia inconsciente* (DODANE, 2001, p.18)

Na pesquisa de Moustapha-Sabeur (2011), foram aplicados questionários e entrevistas a 17 professores de francês libaneses com o objetivo de verificar quão conscientes esses professores estariam das estratégias vocais que utilizam em sala de aula, pois apenas pode-se chamar de estratégias prosódicas aquelas que se tornam conscientes. Nesses dados, foram mencionadas pelos professores as seguintes estratégias vocais: aumento da energia (ou volume) da voz para que os alunos de uma sala cheia, a uma certa distância do professor, possam ouvi-lo, baixar ou levantar a voz, ou parar de falar e introduzir silêncio. Os professores pontuaram duas intenções de todo o seu percurso profissional: atrair a atenção dos alunos, e fazer com que eles compreendam ao menos uma parte daquilo que o professor diz (MOUSTAPHA-SABEUR, 2011). Esses mesmos professores entrevistados também foram interrogados sobre a sua voz no início da carreira, e muitos notaram diferenças na voz no início da carreira docente. Isso está relacionado à diferença entre a “voz de expressão simples” e “voz de expressão projetada”. Segundo distinção de Cécile Fournier (1989 Apud MOUSTAPHA-SABEUR, 2011), essa diferenciação está entre a voz utilizada em contextos de conversa comum e cotidiana e íntima no primeiro caso, e no discurso público, no segundo caso.

Nos interessamos pelas alterações prosódicas na LDC em contexto escolar especialmente para saber se as modificações em um desses aspectos, a frequência fundamental, podem atrair mais a atenção ou o olhar da criança à professora que lhe dirige um diretivo ou a um objeto de atenção comum entre a professora e as crianças, em uma interação em sala de aula. Para estabelecermos essas relações, buscamos referencial teórico também sobre questões de atenção conjunta, que discutimos a seguir.

2.4 O PAPEL DA ATENÇÃO CONJUNTA: Brincar, interagir, olhar

Nesta subseção, traremos discussões e pesquisas sobre a atenção conjunta, que também é parte importante da LDC, visto que modificações nessa linguagem demonstram direcionar a atenção da criança.

A pesquisa apresentada no artigo *The ontogenesis of speech acts* (BRUNER, 1974) foi conduzida com um corpus de 6 crianças em uma sala de laboratório ambientada como um espaço de uma casa, em que a interação entre a díade mãe-bebê era registrada em vídeo a cada 15 dias. As crianças foram registradas de 6 meses a aproximadamente 13 meses.

O autor evidencia que a interpretação das mães as encaminha para dois tipos de condutas, e que geralmente cada mãe usa uma delas com maior frequência: em uma, a mãe interpreta a ação que a criança desejaria realizar, e a realiza por ela, quando ela não é capaz de fazê-lo. A outra está relacionada à direção da atenção, à direção do olhar. A mãe olha para o objeto alvo

e direciona o olhar da criança para o que ela (a mãe) quer chamar-lhe a atenção, podendo nomear objetos e ações do que direciona o olhar.

Logo foi observado, nessa pesquisa, que as mães costumam criar um padrão para a ação conjunta com a criança, o que facilita à criança “prever” a intenção da mãe. Colocamos essa expressão entre aspas, citando o autor, mas ponderamos o significado dessa palavra ao entender que essa é uma consequência da entrada da criança na língua(gem) por meio de interações rotinizadas e inseridas em gêneros linguísticos, e que essas “previsões” são parte da interação que se constrói entre a criança e seus interlocutores. Compreendemos, portanto, que esses padrões auxiliam a criança a expressar seus desejos, voltar a atenção para objetos e sintonizar a atenção da mãe com a sua, criando essas “previsões”, também, de uma forma mais ou menos padronizada/rotinizada.

Assim, Bruner (1974) assumiu que a aquisição se dá, primeiramente, pelo processo de ação conjunta entre a mãe e a criança – o estudo mencionado se dá nessa diáde -, em segundo lugar, pela “construção de rotinas para assumir uma referência conjunta.” (p.9), a rotinização sobre a qual falamos anteriormente. Nesse processo, o contato visual que demonstra a troca de atenção é crucial para estabelecer a inter-subjetividade entre os sujeitos da interação.

Nesse sentido, o pesquisador resume que é a interação de uma possível predisposição biológica com um sistema de suporte de inserção da criança na cultura e na socialização que a criança adquire linguagem (Bruner, 1985).

Assim, uma solicitação em forma de pergunta, por exemplo, é percebida pelo outro como solicitação de uma resposta de ação, não de uma verbalização oralizada, mesmo que o pedido não soe como uma ordem. “É a interação entre os dois que permite à criança entrar na linguagem tão rapidamente” argumenta Bruner (1974, p. 3, tradução nossa) ¹.

Referência em pesquisas sobre atenção conjunta, Michael Tomasello escreveu em 1986, junto com Michael Farrar, um artigo sobre os resultados de dois estudos sobre o papel da atenção conjunta em díades mãe-criança na aquisição de linguagem por crianças pequenas (TOMASELLO, FARRAR, 1986).

No primeiro estudo, 12 meninos e 12 meninas foram filmadas em casa com as respectivas mães por 15 minutos em dois momentos, um aos 15 meses, outro aos 21 meses de idade. As mães foram orientadas usar um brinquedo da criança na interação e agir como fariam normalmente. As sessões foram transcritas por pares cegos.

¹ It is the interplay between the two that permits the child to enter the language so quickly.” (BRUNER, 1974, p. 3)

Foram considerados momentos de atenção conjunta aqueles em que a díade mãe-bebê permaneceu olhando para o mesmo objeto por três segundos ou mais. Verificou-se que dentro de momentos de atenção conjunta a criança produz mais palavras por minuto, mais frases por minuto e referências a objetos por minuto, em comparação aos episódios fora da atenção conjunta. Ainda, de maneira geral, referências diretivas ao objeto e, especialmente, diretivos não acompanhados de gestos e aos quais a criança não dirigia a atenção foram associadas negativamente à produção da criança.

Por outro lado, diretivos acompanhados de gestos direcionando ao objeto que retiveram a atenção da criança foram positivamente relacionados à sua produção.

Durante os períodos de atenção conjunta, além das conversas serem mais longas e com mais palavras, as mães usavam sentenças mais curtas e faziam mais comentários.

Os autores interpretaram, a partir desses resultados, que há uma relação entre a referência a objetos e a conseqüente atenção das crianças dirigida a eles e a aquisição lexical, especialmente de nomes de objetos, provavelmente. Como essa interpretação sobre a influência na aquisição lexical de nomes de objetos não pode ser comprovada, os autores seguiram para o segundo estudo.

Do segundo estudo participaram 10 crianças, sendo 6 meninos e 4 meninas entre 14 e 23 meses, sendo que todas produziam, já, algumas palavras. A cada uma das crianças foram apresentados 4 objetos incomuns ao cotidiano infantil, que nenhuma delas sabia nomear.

Na interação com um pesquisador e dois observadores que tomavam notas, a criança era apresentada aos nomes dos objetos, e depois perguntavam a ela, e então pediam para que ela desse aquele determinado objeto.

Foram testados dois modelos de interação para a apresentação do novo vocabulário, aleatoriamente: diretivo, usado quando a criança não estava olhando ou tocando nenhum dos objetos, e de sequência, no qual se esperava a criança tocar e olhar para um determinado objeto, para o pesquisador então falar dele. Observou-se que a estratégia de sequência produziu, nas crianças, uma maior aprendizagem do vocabulário, do que a estratégia diretiva.

Os autores concluem, a partir desses resultados, que parece importante que o adulto fale sobre aquilo a que a criança já está dirigindo a atenção, ao invés de tentar redirecionar sua atenção para um outro objeto com tanta frequência.

Estamos de acordo com Tomasello (2003) e Bruner (1974, 1997) sobre a capacidade da criança de prever a interação do outro, a partir da construção de rotinas de interação já construídas em sua vivência. Assim, entendemos a interação como fator primordial para a aquisição da linguagem pela criança.

Tanto para Bruner quanto para Tomasello, o que distingue o homem de outros primatas é a sua capacidade de reconhecer as intenções comunicativas de um outro sujeito, a partir das experiências da interação e da inserção cultural. Ambos os autores sugerem que essa capacidade se manifesta no ser humano a partir dos 9 meses de idade. Tomasello (2003) afirma, ainda, que conforme a criança cresce, se desenvolve e, acrescentamos, tem mais experiências de interação em diferentes esferas sociais, melhor compreende a si e ao outro como “agentes intencionais” (TOMASELLO, 2003, p. 19).

Ainda, para ambos os autores, a atenção ou ação conjunta – que será discutida mais amplamente em um capítulo posterior -, são fatores essenciais para a aquisição de linguagem por meio de novos gêneros dentro do ambiente escolar e que o direcionamento do olhar da criança e da professora podem ter influências no processo de aquisição/aprendizagem.

Compreendemos também que os enunciados diretivos são, na escola, uma forma mais ou menos padronizada de estabelecer rotinas, fazer atividades, e direcionar comportamentos no caminho de uma educação integral. Nesse caso, entendemos que os diretivos estão além de obrigatoriedades, e fazem parte de uma linguagem escolar recorrente. É sobre esse estilo de linguagem que se dará a discussão da próxima seção.

2.5 O ESTILO DIRETIVO: respostas com ações

Nesta pesquisa, selecionamos um estilo de fala direcionado à criança sobre o qual pudéssemos avaliar respostas pontuais da criança aos enunciados do adulto, a fim de verificar os efeitos de uma LDC nas respostas multimodais das crianças, e responder aos objetivos apresentados no capítulo introdutório. Para isso, observamos os enunciados diretivos encontrados na fala da professora. Portanto, trazemos considerações teóricas pertinentes a este trabalho sobre esse estilo de linguagem nesta subseção, entendendo que os diretivos compõem o repertório linguístico-discursivo das interações, e tem seu papel também nas interações professora-crianças em sala de aula.

Aquino e Salomão (2005) discutem a polaridade dos estudos sobre diretivos, que costumam ser vistos ora como positivos, ora como extremamente negativos para o desenvolvimento da linguagem das crianças. As autoras concordam com Pine (1992) que os diretivos não devem ser tão polarizados assim, e que eles têm uma função na interação com crianças.

Em estudo que envolveu 16 díades mãe-criança entre 24 e 30 meses, as autoras contabilizaram os enunciados diretivos dirigidos a meninos e meninas, classificados por suas

funções comunicativas em diretivos de: instrução, atenção, controle de comportamento e repetição. Foram encontrados mais enunciados diretivos dirigidos aos meninos do que às meninas, um maior número de diretivos de atenção dirigidos a meninos, e mais diretivos de instrução dirigidos a meninas.

As autoras:

- Se posicionam sobre o papel do diretivo na interação e na comunicação mãe-criança, não classificando-o diretamente como negativo;
- Relacionam o diretivo a uma das adaptações da linguagem dirigida às crianças para equilibrar-se ao nível linguístico delas;
- Baseadas em Belinger (1979 Apud AQUINO, SALOMÃO, 2005), afirmam que o diretivo é um enunciado com uma intenção diretiva facilmente interpretável pela criança.

Oliveira, Bráz-Aquino, Salomão (2016) apresentam várias questões do desenvolvimento infantil relacionadas à interação na Educação Infantil. No estudo, foram analisados diversos estilos de linguagem dirigidos a crianças da Educação Infantil pelas educadoras e cuidadoras (nem todas pedagogas), e constatou-se que a maior parte dos enunciados dirigidos às crianças foram diretivos de atenção e de instrução. Esses diretivos, segundo as pesquisadoras, foram observados como meios de dirigir o comportamento das crianças, pois raramente observaram as educadoras engajadas com as crianças por meio do brincar. Nesse sentido os diretivos seriam mais um controle do comportamento da criança, e por isso, não ocorreriam com tanta frequência em episódios de atenção conjunta (HOFF, 2006 Apud OLIVEIRA, BRÁZ-AQUINO, SALOMÃO, 2016).

O estudo de Bressani, Bosa e Lopes (2007) envolveu uma educadora e 4 bebês entre 5 e 14 meses. As autoras debateram sobre diferentes maneiras de a professora dirigir-se às crianças, com base na responsividade da professora às crianças. Foi reforçada a importância da interação, e debatido o papel do educador no berçário, em um cenário em que cada vez mais as crianças vão cedo para a escola de educação infantil, e desde essa primeira fase, a escola tem um papel duplo de cuidados básicos essenciais da criança, e de educar por meio do lúdico.

As autoras lembraram da importância da interação com objetos, da presença da reformulação da fala da criança pela educadora. Os comportamentos verbais da educadora foram divididos em 4: perguntas, comentários, comandos e outros comportamentos verbais, e os não verbais, classificados em contato físico, relação com objetos e ausência de interação. Elas debatem a contradição das pesquisas sobre a função dos enunciados diretivos, que foram frequentemente encontrados na fala da professora, embora não tenha sido a única estratégia

utilizada por ela. De acordo com a observação e discussão das pesquisadoras, essa estratégia foi mais frequentemente usada quando a professora se encontrava ocupada com outros bebês, e se mostrou eficiente, demonstrando ter o enunciado diretivo um papel relevante na educação infantil.

Além disso, muito se fala sobre os diretivos na literatura em LDC, e este trabalho pode contribuir com um outro olhar sobre o papel dos diretivos na escola, onde eles se fazem, além de comuns, necessários.

2.6 BILINGUISMO E EDUCAÇÃO BILÍNGUE: estar e ser em duas línguas

Neste tópico, trazemos considerações sobre bilinguismo e sobre educação bilíngue no Brasil, respectivamente, questões caras a este trabalho, visto que, como mencionado anteriormente, e detalhado mais adiante no capítulo de metodologia, as crianças participantes desta pesquisa adquirem uma língua que não é comum em seu seio familiar no ambiente escolar, principalmente pela interação com a professora.

Para Grosjean (1984), bilíngues e monolíngues não estão tão distantes, se observarmos a utilização regular de várias variedades linguísticas. Constata-se, conseqüentemente, “que o conjunto de fenômenos que classificávamos até então como pertencentes ao fenômeno do bilinguismo — interferências, empréstimos, *code-switching*, escolha de línguas — estão igualmente presentes na linguagem do monolíngue. No entanto, é mais fácil de observar esses fenômenos no bilíngue, pois a distinção entre as diferentes línguas é mais clara. O autor prevê que, se fossem realizados estudos entre monolíngues e bilíngues sobre esses aspectos, seriam revelados os mesmos mecanismos.

Isso se torna ainda mais relevante em um contexto atual, no qual as crianças, cada vez mais cedo, por diversas razões, estão em contato com mais de uma língua nos meios em que vivem, e têm motivações para formarem-se indivíduos multiculturais.

Esse debate chama a atenção também pela mudança de perspectiva que os contextos de educação bilíngue de prestígio, emergentes no Brasil, tem trazido nos últimos anos. Vemos, por exemplo, no artigo de Guimarães (2013), que nessa época havia, ainda, uma resistência ao ensino de inglês nas escolas regulares.

Guimarães (2013) faz uma breve — porém pertinente — discussão sobre a política de línguas no Brasil, considerando historicamente as línguas indígenas, as línguas de imigração, o português e suas variedades, com seus diferentes níveis de prestígio.

Para o autor, “línguas não são objetos abstratos que um conjunto de pessoas em algum momento decide usar. Ao contrário, são objetos históricos e estão sempre relacionadas inseparavelmente daqueles que as falam.” (GUIMARÃES, 2013, p. 48).

O autor explica a distinção entre língua materna, língua franca, língua nacional e língua oficial, sendo as duas primeiras veiculadas na sociedade que fala aquelas línguas em suas relações cotidianas, e as duas últimas, determinações de relações institucionais e ideológicas.

Guimarães (2013) diz que há uma sobreposição da língua portuguesa como língua oficial sobre qualquer variedade menos prestigiada e sobre outras línguas maternas que não são o português, o que acaba fazendo com que o português língua oficial seja confundido com língua materna de todos os brasileiros. Há, ainda, uma sobreposição da língua escrita sobre as variedades faladas, identificando a língua escrita formal como língua nacional. Assim, o registro formal e escrito do português passa a ser normativamente a língua.

Segundo o autor, essa relação tem consequências, tais como:

O Espaço de enunciação brasileiro se caracteriza por uma sobreposição muito particular entre língua oficial / língua nacional / língua materna. A esta sobreposição dá-se uma outra, a do escrito sobre a língua do Estado (oficial). Deste modo não resta às divisões regionais do português (como também a todas as línguas indígenas) a condição de língua materna para seus falantes enquanto brasileiros. (GUIMARÃES, 2013, p. 51)

Refletindo sobre isso e sobre os diversos contextos bilíngues com os quais um professor pode se deparar, sejam eles de elite ou não, deve-se considerar a importância de desenvolver uma competência intercultural, o que leva a considerar o outro como sujeito, enxergando a singularidade do outro e, nessa reflexão, a sua própria.

Pretendemos, assim, trazer reflexões sobre esse registro de fala particular no contexto escolar bilíngue e sobre o inglês como língua franca, inter, multi, intraculturalidade, que possam contribuir para uma visão menos unidirecionada do ensino de línguas estrangeiras.

Byram (2014) considera conceitos como o da competência linguística e do bilinguismo para falar da competência intercultural, visto que essas duas competências são normalmente associadas uma à outra.

Se ser bilíngue varia entre definições desde conhecer algumas palavras em mais de uma língua “até a habilidade de ser aceito, ou ‘passar’ como um falante nativo por uma ou mais línguas”,

Passar por um falante nativo, no entanto, implica linguisticamente também ser visto ou identificado como alguém que se encaixa em um grupo de falantes nativos em termos de comportamento, de aparência, de opiniões e crenças, em geral, em termos de cultura. Ser bilíngue, portanto, implica em ser bicultural, ao menos em sentido mínimo, correspondendo ao bilinguismo mínimo, ou em sentido máximo de ser aceito como um ‘nativo’ de dois grupos linguísticos que falam diferentes línguas, e de se identificar com eles. (BYRAM, 2014, p. 85, tradução nossa.)

O autor afirma que, assim como um bilíngue pode facilmente trocar de língua de acordo com o ambiente e grupo de pessoas com que fala, também pode manter a separação de identificação com os grupos. Essas pessoas, quando se encontram face a trabalhos de tradução ou interpretação, devem usar uma competência intercultural, que ele chama, nesse momento de “estado de ‘ser intercultural’” (p. 86).

Para ele, esse “estado de interculturalidade” segue um “agir intercultural”, que é diferente de “ser bilíngue/bicultural”. A interculturalidade, na sua opinião, deveria ser um dos focos do ensino de línguas. Nesse entendimento, não se trata de ser bicultural, como se fossem duas culturas separadas, tenho uma e a outra, e sim, intercultural, constituindo-se por meio da ideia de mais de uma Cultura e pelo contato e reflexão sobre o “mundo do outro”, por assim dizer. Essa perspectiva está fortemente relacionada à perspectiva de aquisição de linguagem que adotamos para este trabalho, visto que, com base nas ideias de linguagem de Bakhtin, entendemos que a criança se constitui na relação com o outro.

Já se sabe que as crianças que precisam gerenciar duas línguas podem não se desenvolver no mesmo tempo que a maioria das crianças monolíngues, mas há se considerar as diferenças individuais e o fato de as pesquisas nessa área também apontarem pontos positivos do cérebro bilingue, como o desenvolvimento da plasticidade cerebral, das operações mentais etc.

Considerando essa diversidade de definições, nossa perspectiva teórica e nossos dados, adotamos, para este trabalho, a definição de bilinguismo de Grosjean (1984), visto que o autor não estabelece definições fechadas e considera em que condições socioculturais se dão as interações bilíngues e que tipos de interação incentivam a produção do bilinguismo.

O autor não concorda que o bilíngue seja aquele que domina igualmente as duas línguas, e que uma pessoa com demanda igual — e do mesmo contexto — de mais de uma língua é algo extremamente raro.

Um dos maiores mitos em torno do bilinguismo é que o bilingue domina igualmente (e perfeitamente) as duas línguas. Na verdade, uma pessoa como essa é uma exceção. É bilíngue a pessoa que se serve regularmente de duas línguas no dia-a-dia. A pessoa torna-se bilíngue porque precisa se comunicar com o mundo ao seu redor pelo intermédio de duas línguas [...]. Seu bilinguismo reflete a sua necessidade: será “equilibrado” se a demanda pelas duas línguas for equivalente (o que é raro). (GROSJEAN, 1984, p. 16)

Grosjean também contraria a ideia perpetuada de nações monolíngues, e argumenta que Estados oficialmente bilíngues reúnem, por vezes, pequeno número de indivíduos bilíngues, enquanto Estados oficialmente monolíngues têm uma população bi- ou multilíngue.

Consideramos, portanto, com base nos estudos bakhtinianos, a linguagem em seus aspectos social-dialógico, cultural e ideológico, e compreendemos que ela possibilita diversas formas de retratar a realidade, bem como a expressão por meio de diversos gêneros.

Sob essa perspectiva, entendemos que um sujeito, que se insere em comunidades falantes de mais de uma língua, está exposto às diferentes perspectivas sociais, históricas, culturais que permeiam os sujeitos falantes dessas línguas nessas comunidades, bem como às estruturas e aos estilos específicos dos gêneros discursivos praticados nessas comunidades.

Nesse sentido, concordamos com Grosjean (1997) que um bilíngue não é a soma de dois monolíngues, nem é normal um bilíngue ter conhecimento perfeitamente equilibrado nas duas línguas (Grosjean, 2012).

Salientamos, no entanto, que estar exposto a uma língua não implica necessariamente em adquiri-la. Um fator importante para essa aquisição é a motivação ou necessidade, que, na criança, se revelam pela interação com um outro importante para ela: os pais, cuidadores, familiares, professores. Essa ideia é desenvolvida por De Houwer (2000), que demonstra em suas pesquisas que a exposição e interação em duas línguas, mesmo em idade precoce, não garante que a criança se torne falante das duas línguas. Mesmo compreendendo ambas as línguas, a criança pode escolher falar apenas uma delas, geralmente a língua da comunidade dominante. A autora afirma que a situação socioeconômica da família não interfere neste resultado, mas a fala que os pais dirigem a elas certamente influencia na aquisição da uma segunda língua: “[...] crianças que crescem com duas línguas invariavelmente aprendem a falar a língua majoritária. A língua minoritária é aquela que corre o risco de não ser falada.” (DE HOUWER, 2000, p. 419, tradução nossa).¹

Ao fator exposição e FDC, adicionamos, ainda, que essa escolha demonstra marcas de singularidade do sujeito, visto que cada criança tem uma relação diferente com as línguas às quais é exposta. Além disso, essa escolha pode ser temporária e variar de acordo com o lugar de morada do sujeito, momentos da vida, presença de sujeitos monolíngues em seu meio, entre outros fatores.

Essa escolha da criança por falar uma das línguas é frequente quando as pessoas próximas a ela compreendem ambas as línguas. No caso de escolas bilíngues, como a envolvida nesta pesquisa, a equipe escolar normalmente fala, instrui as crianças e compreende as duas línguas: a da comunidade e a da escola. Isso poderia levar estudantes a naturalmente escolherem uma das línguas para falarem na escola. No entanto, a escola tem o papel de ensinar a língua,

¹ “[...] children growing up with two languages invariably learn to speak the majority language. The minority language is the one that is at risk of not being spoken. (DE HOUWER, 2000, p. 419).

de envolver o aluno no aprendizado e no uso daquela língua, e buscaram-se meios pedagógicos para isso, além de uma certa cobrança inerente à instituição escolar.

Em se tratando de uma escola, há objetivos a serem cumpridos e conteúdos programados, e também um vocabulário planejado para as crianças aprenderem em inglês, o que já difere esse processo elaborado e estruturado daquele da aquisição de língua materna. (DE SANTIS, DEL RÉ, 2019, p. 1365)

Consideramos, também, o papel social da escola como comunidade na inserção e permanência de duas línguas na vida da criança. O papel da escola e do professor, portanto, somados à posição de prestígio da segunda língua, são possíveis fatores para que a criança possivelmente não deixe de falar uma dessas línguas, ao menos enquanto estiver na escola.

Em escolas como a envolvida neste estudo, as crianças são, desde pequenas, imersas em um espaço bilíngue, onde as duas línguas – a da comunidade (a língua portuguesa), e a língua estrangeira (no caso da escola em questão, a língua inglesa) - são veiculadas pela fala e pela escrita. Normalmente as crianças frequentam a escola por um período estendido ou integral.

Há, no entanto, cenários educativos bastante distintos com essas mesmas características (MEGALE, 2019): escolas com um currículo bilíngue, em que deve ser feita uma escolha, com base na base nacional comum curricular (BNCC) sobre quais conteúdos serão ministrados em qual língua; escolas com um currículo em uma língua e um currículo adicional em outra, nomeado CLIL (*Content and Language Integrated Learning*), que envolve ensino da língua e ensino de conteúdo na língua estrangeira de forma integrada, mas sempre com um currículo complementar ao nacional; escolas com currículo optativo na outra língua, cujo currículo demanda o cumprimento de um tempo extra na escola.

Esses três modelos de escola bilíngue envolvem imersão linguística e temporal em duas línguas no espaço escolar. São modelos de escolas bilíngues de imersão. Além dessas, há, ainda, escolas com programas bilíngues, que oferecem ensino de língua estrangeira por mais tempo do que o que é obrigatório, e, geralmente, desde os primeiros anos da Educação Infantil. Escolas com programas bilíngues não são englobadas no que se costuma chamar, no Brasil, de Educação Bilíngue.

O crescimento e a demanda por essas escolas recentemente estão relacionados a um histórico de grandes esforços para se ensinar línguas estrangeiras, principalmente o inglês no Brasil, e aprendizados sem sucesso (MEGALE, 2019, MARCELINO, 2009, LIMA, 2011), somado à ciência do poder da língua inglesa na sociedade atual.

Para Baker (2001), a educação bilíngue de imersão é o modelo de educação bilíngue de maior força e reconhecimento, justamente por ser destinada à aprendizagem de uma língua

pretendida e de prestígio na sociedade. Esse modelo escolar surgiu no Canadá em 1965, quando alguns pais anglófonos de classe média convenceram a administração da escola a criar uma classe experimental de educação infantil em francês.

Os objetivos dessa escola foram determinados para que os estudantes: (1) tornem-se competentes para falar, ler e escrever em francês; (2) atinjam os níveis normais do currículo, incluindo de língua inglesa; (3) apreciem as tradições e a cultura tanto do Canadá francófono quanto anglófono. Em resumo, os objetivos eram tornar as crianças bilíngues e biculturais sem perda de conquistas [em nenhuma das línguas/culturas em que estavam inseridas]. Tipicamente a educação bilíngue tem mais do que objetivos de “educação efetiva”, consciente ou inconscientemente, vantagens econômicas e empregatícias também podem estar presentes (BAKER, 2001, p.205-206, tradução nossa).

Essa definição associa-se com o que Cavalcanti (1999) chama de bilinguismo de elite, ligado não à necessidade da imersão em outra língua, mas da escolha — do sujeito ou dos responsáveis por ele — de estar imerso em um ambiente de fala de uma língua de prestígio social. Esse contexto está relacionado ao ensino, no Brasil, de línguas prestigiadas nacional e internacionalmente, vinculado ou não ao ensino de português (Cavalcanti, 1999). Acrescentamos ainda que um fator determinante a essa classificação é a ausência de motivação imediata para tal contexto escolar bilíngue, pois, diferentemente de imigrantes, surdos, indígenas, inseridos em contextos bilíngues de minorias, os alunos de uma escola bilíngue como essa já dominam a língua portuguesa e a utilizam majoritariamente em suas interações cotidianas.

Consideramos ainda, vinculando essas definições com as considerações de Megale (2005) e Marcelino (2009) sobre educação bilíngue no Brasil, que uma escola bilíngue de escolha ou de prestígio não é necessariamente uma escola bilíngue de imersão; ela pode ser também uma escola internacional, com o currículo voltado para a formação idêntica à formação no exterior, e com fins de possibilitar ao aluno a obtenção de diploma reconhecido no exterior. As escolas bilíngues de imersão, de acordo com Baker (2001) estão mais relacionadas a objetivos de domínio de mais de uma língua e cultura.

Também no Brasil reconhecemos que esses modelos de escolas bilíngues são mais valorizados por envolverem o ensino em uma língua de prestígio social. A popularidade dessas escolas e a crescente procura por um ensino bilíngue em uma língua de prestígio associada ao ensino de português tem trazido uma falsa imagem de que o ensino bilíngue no Brasil é um fenômeno extremamente recente e que envolve majoritariamente o bilinguismo português-inglês. De fato, esse ensino bilíngue que envolve uma língua de prestígio – frequentemente o inglês – que, a princípio, não faz parte da comunidade que a aprende na escola, é novo no Brasil (MEGALE, 2019), contudo, o ensino bilíngue já está presente há mais tempo no Brasil, apesar

de suas repercussões, e o bilinguismo é garantido a comunidades indígenas desde 1973, pela Lei Nº 6.001, de 19 de dezembro de 1973 (BRASIL, 1973).

Devemos, portanto, quebrar esse paradigma e lembrar que existem outros contextos de ensino bilíngue no Brasil e que, diferentemente do que se pode acreditar no senso comum, o Brasil não é o país monolíngue do português como língua materna (BAGNO, 1999).

Estamos de acordo com Oliveira (2008) que essa concepção de monolingüismo advém de (des)conhecimentos reproduzidos ativamente por um discurso que veicula ideologias construídas historicamente.

Compreendemos, portanto, que o fenômeno do bilinguismo e do ensino bilíngue envolvem questões político-linguísticas. Ressaltamos aqui diversos dos contextos brasileiros que envolvem bilinguismo e educação, para que fique claro que o contexto abordado neste trabalho é apenas um deles.

Cavalcanti (1999), pesquisadora que trabalha principalmente sobre contextos bi e multilíngues de minorias, com destaque ao que diz respeito à educação bi/multilíngue de povos indígenas, revela a complexidade sociolinguística das escolas indígenas, e dos contextos escolares bilíngues e suas implicações sociolinguísticas, o que é pertinente para nossa reflexão sobre os contextos de bilinguismo na educação no Brasil ao longo dos anos. Ela diferencia os contextos de educação bi/multilíngue e de ensino bilingue pois, como sabemos, nem todo contexto escolar bilíngue se caracteriza como educação bilíngue. Ainda, nesse sentido, a autora lembra o desprestígio no ensino das línguas orais sem registro escrito.

A autora contrapõe o desprestígio desse contexto de bilinguismo ao prestígio do que chamamos hoje de *escolas internacionais*, que também têm um ensino bilíngue, e envolvem uma língua prestigiada socialmente. Hoje, mais de 20 anos após a publicação desse texto, a discrepância entre as considerações sociais desses diferentes contextos aparenta ser a mesma, ou até ter se agravado.

Como podemos observar, o Brasil apresenta, hoje, uma diversidade de contextos escolares envolvendo questões de bilinguismo, advindos de um panorama complexo de relações políticas e linguísticas, cada qual com suas especificidades:

- a situação de alunos surdos em escolas que inserem a língua de sinais de diferentes maneiras na rotina escolar, inclusive em escolas bilíngues (libras-português);
- ensino bi/multilíngue em comunidades indígenas (CAVALCANTI, 1999), em que o ensino deve assegurar o direito à educação em português, respeitando a

pluralidade linguística e cultural das comunidades, garantido pela Resolução CEB/CNE n. 05/2012¹.

- o número crescente de migrantes não falantes de português como língua materna, como é o caso de famílias bolivianas, coreanas etc. que têm-se instalado no Brasil e têm matriculado seus filhos em escolas públicas brasileiras, constituindo uma nova situação de indivíduos bilíngues em escolas regulares monolíngues (PIMENTEL e TAMI, 2015);
- migrantes em situação de refúgio — atualmente, principalmente sírios e venezuelanos — que inserem-se em escolas monolíngues e, algumas vezes, contam com ações sociais de projetos de ensino de Português como Língua de Acolhimento (PLAc) (BARBOSDA, SÃO BERNARDO, 2017);
- crianças de regiões fronteiriças com o Uruguai, Paraguai etc. que frequentam escolas brasileiras denominadas escolas de fronteira (HERNAIZ, 2007);
- crianças estrangeiras e/ou brasileiras, filhas de pais estrangeiros morando no Brasil, que frequentam escolas bilíngues, correntemente chamadas de *escolas internacionais* (americana, canadense, francesa, por exemplo), cujo currículo visa a obtenção de diploma internacional, normalmente com reconhecimento de uma instituição estrangeira; originalmente criada para expatriados.
- escolas regulares com programas bilíngues, que também atingem um público e abordam uma língua estrangeira prestigiados, e ainda diferem-se das escolas internacionais e das escolas bilíngues. Frequentemente propõem uma carga-horária maior de aulas de inglês como língua estrangeira, em que o inglês é alvo de estudos, não língua de instrução.
- e um novo modelo de escola bilíngue, voltado à demanda de pais brasileiros, desejosos de proporcionar a seus filhos uma educação em mais de uma língua e poder torná-los cidadãos globais, com chances de melhores oportunidades no futuro (MATTOS, 2013; PERRI, 2013, MEGALE, 2019). Nessas escolas, a língua de prestígio, frequentemente o inglês, é, alternadamente com o português, também uma língua de instrução. Frequentemente são escolas de período integral, para que o currículo seja cumprido nas duas línguas. O currículo na outra língua não é, necessariamente, estrangeiro, e não visa obtenção de diploma internacional.

¹ http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=11074-rceb005-12-pdf&category_slug=junho-2012-pdf&Itemid=30192

Sobre esse último modelo de escola bilíngue, no qual a escola do corpus desta pesquisa se enquadra, Marcelino (2009) reflete sobre as motivações mercadológicas de seu surgimento. Segundo o autor, o fato de o ensino de língua estrangeira em escolas regulares não ser efetivo no Brasil fez com que as escolas de idiomas fossem muito procuradas como formação complementar, depois foram algumas escolas regulares que passaram a terceirizar o ensino de línguas para escolas de idiomas, e assim criou-se um contexto que proporcionou a criação de escolas bilíngues, com grande aceitação por parte dos pais. Além dessa questão que possibilitou a aceitação e popularização dessas escolas, o autor menciona um dos fatores que mais leva os pais a confiarem nas possibilidades que essas escolas proporcionam aos seus filhos:

A escola bilíngue deveria ser a nova concepção de escola, a partir de um mundo mais globalizado, o lugar onde a troca de conhecimento e rompimento de fronteiras ocorre. Isso por si só, justifica a necessidade de uma outra língua como veículo de instrução. (MARCELINO, 2009, p.11)

Esse último modelo de escola engloba a escola bilíngue onde os dados desta pesquisa foram coletados, também mencionada como escola bilíngue de elite (CAVALCANTI, 1999, MEGALE, 2019), por envolver, dentre os outros contextos, um contexto mais privilegiado, uma classe econômica mais favorecida e o aprendizado de uma língua de prestígio para uma necessidade não imediata.

Tendo em vista essas discussões e a não definição de um termo para esse modelo de escola bilíngue, preferimos usar apenas o termo *escola bilíngue de imersão* ou simplesmente *escola bilíngue*, como essas escolas são conhecidas no estado de São Paulo, conscientes de que esse não é o único modelo de escola bilíngue, muito menos um contexto exclusivo que envolve bilinguismo e ensino.

Em meio à complexidade de contextos envolvendo bilinguismo e ensino no Brasil, Cavalcanti (1999) questiona a formação dos profissionais da educação, que são formados para lidar com uma sala homogênea de aprendizes perfeitos, nativos da língua do professor, sem conflitos ou problemas. “Aceita-se como natural que todos os alunos compartilhem de uma mesma e única cultura.” (CAVALCANTI, 1999, p. 403).

Concordamos com a autora que os currículos deveriam preparar os professores para lidarem com contextos bilíngues e multilíngues, o que dificilmente é feito, mesmo hoje, quando esses contextos estão cada vez mais diversificados.

Por outro lado, a popularidade, o crescimento comercial e as exigências do mercado de trabalho das escolas bilíngues português-inglês tem gerado questionamentos a diversos cursos de licenciatura, bem como tem gerado a criação de formações específicas para

professores bilíngues voltados a esse contexto, (como o curso de Letras Bilíngue (inglês) da PUC-Goiás e a pós-graduação em educação bi/multilíngue do Instituto Singularidades).

Esse contexto também traz à tona questionamentos, pesquisas e eventos acadêmicos mais frequentes sobre o tema do bilinguismo, e com isso, podem-se ir quebrando alguns paradigmas que mencionamos anteriormente. Ainda, como esse contexto de bilinguismo tem atingido e causado curiosidade em parte da população não especialista, esperamos que alguns desses estudos possam chegar à comunidade não acadêmica e, assim, contribuir com a disseminação do conhecimento, transformando discursos e ideologias. Nesse contexto e com dados da mesma escola bilíngue envolvida neste estudo, o trabalho de Letícia Gonçalves (2017), orientado pela prof.^a dr.^a Alessandra Del Ré, demonstrou que as crianças entre 2 e 3 anos, envolvidas nesse cenário bilíngue da escola desde poucos meses de vida, compreendem bem o que a professora fala com elas em inglês, embora produzam mais em português, com poucas palavras em inglês.

Dessa forma, enxergamos que todo trabalho de pesquisa sobre bilinguismo, como o presente trabalho, abre portas para (re)pensar estudos e formação de professores que estariam, a princípio, em contextos criados para (o que acreditam ser) monolíngues.

Feitas essas considerações sobre ensino bilíngue, e tendo situado a escola em que esse estudo foi realizado nesse contexto tão amplo, faremos, a seguir, uma discussão sobre conceitos e pesquisas sobre o sujeito bilíngue.

3 METODOLOGIA

Entendidos quais os pressupostos teóricos e os objetivos deste trabalho, esclareceremos, nesta seção, os processos metodológicos de coleta, transcrição, análise e discussão dos dados que compõem este trabalho.

Assumindo uma abordagem dialógico-discursiva sobre a aquisição de linguagem, nossa abordagem é, por consequência, qualitativa, e apresentamos, a partir de dados da interação entre três crianças, uma professora e a turma, algumas informações quantificadas de forma a explicitar alguns resultados. Estamos de acordo com Del Ré e Hilário (2014) que os métodos qualitativo e quantitativo não são excludentes, e que um pode enriquecer o outro.

Sob a perspectiva adotada para este trabalho, apenas a pesquisa qualitativa permite analisar minuciosa e discursivamente as interações e os encadeamentos de enunciados no contexto. As quantificações se somam às descrições e a essa abordagem qualitativa com um papel relevante. No entanto, somos conscientes de que apenas os resultados quantificados não

seriam capazes de resolver nossas questões de pesquisa, pois a expressão subjetiva da linguagem - assim como sua aquisição -, também está, no nosso entendimento, pautada na singularidade dos sujeitos.

Dessa forma, nos interessam as recorrências, que foram contabilizadas, mas também nos interessa ampliar o olhar para os eventos de ocorrência dessas situações de interação, a fim de compreender aspectos de singularidade em cada cena da interação.

Com essa concepção, os dados para esta pesquisa foram coletados em uma turma de uma escola bilíngue inglês-português que é acompanhada pelo grupo GeaLin por registros em vídeos desde 2015. Os sujeitos foco de nossas análises são três crianças e uma professora de uma sala da Educação Infantil dessa escola bilíngue inglês-português do estado de São Paulo.

Cada um dos processos realizados para esta pesquisa está detalhadamente descrito nas subseções deste capítulo. Esses processos não aconteceram de forma linear, pois uma etapa levava a alguma modificação da outra, mas para esclarecimentos, apontamos os passos mais abrangentes do processo, que foram:

1. Submissão do projeto ao Comitê de Ética local
2. Coleta de dados na sala de Educação Infantil da escola bilíngue
3. Edição e conversão dos vídeos
4. Análise prévia dos vídeos para criação de categorias
5. Transcrição parcial dos vídeos
6. Tabulação dos dados nas categorias de análise elencadas em planilha do Excel
7. Extração de enunciados como áudio para o programa PRAAT
8. Análise da frequência fundamental dos enunciados no programa PRAAT
9. Análises quantitativa e qualitativa dos enunciados nas categorias utilizadas e à luz do referencial teórico adotado para o trabalho.

3.1 Coleta de dados

Os dados coletados nessa escola bilíngue compõem um corpus longitudinal pertencente ao banco de dados do grupo GEALin/NaLingua (CNPq). Esse corpus percorre toda a Educação Infantil dessas crianças, desde o berçário, quando tinham:¹ Ana (A.): 1;03 ano² Fernando (F.): 1;01 ano e Lucas (L.): 1;05 ano, até a finalização dessa etapa educativa, em

¹ Nomes fictícios criados para preservar a identidade das crianças.

² As idades das crianças serão aqui apresentadas seguindo este formato: ANOS;MESES. Assim, indicamos que Ana tinha um ano e três meses no início das gravações.

2019, quando as crianças tinham, respectivamente, 5;10, 5;08 e 6;00 anos. As coletas de dados devem ter sequência também durante a Educação Básica dessas crianças.

Desde o início desta pesquisa, em 2018, até o final de 2019, já foram 26 sessões de vídeos gravados em duas câmeras cada um, dos quais 5 foram analisados com maior profundidade nesta pesquisa. No total, esse corpus já conta com 73 sessões de interação em sala de aula na escola bilíngue desde o início das pesquisas.

Para o presente trabalho, analisamos os dados do período de um semestre letivo desse banco de dados, a saber, entre março e junho de 2018.

Este projeto foi aprovado pelo comitê de ética local da universidade (CAAE: 90096418.5.0000.5400), e seus participantes, ou seus responsáveis, assinaram e concordaram com o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) vinculado a esta pesquisa. O TCLE e o termo de aprovação do comitê de ética podem ser encontrados nos arquivos em apêndice ao final deste trabalho.

Com as experiências que tivemos ao longo desses anos de gravações nesse contexto, notamos ser mais produtivo fazer o registro da turma por atividades ou aulas do que por uma hora ou por outro tempo determinado, como é feito frequentemente em coletas de dados em vídeo para pesquisas em aquisição de linguagem em contexto familiar.

Além disso, constatamos que a observação, a transcrição e as análises ficavam muito difíceis de serem realizadas em situações de filmagem com a turma toda, especialmente quando se buscava compreender a fala da criança pelos registros em vídeo. Por essa razão, em comum acordo com a equipe da escola, foi decidido alternar as gravações com as professoras e a turma toda e com a professora e um grupo reduzido de três crianças (Ana, Fernando e Lucas).

A seleção das crianças foi feita considerando-se, inicialmente, que um contato com os pais de Ana já havia sido feito e que ela seria gravada em casa também. Dessa forma, as outras duas crianças foram selecionadas considerando-se o grau de proximidade com Ana. Além disso, F. e L. têm contato com a língua inglesa desde aproximadamente o mesmo momento da vida, na mesma escola bilíngue. As três crianças são acompanhadas pelas pesquisadoras desde 2015. No mais, mostram ter boa relação e bastante interação entre si, o que favorece as situações de interação e de filmagem. Desde março de 2018, com o início deste projeto de mestrado, as interações em situação escolar são registradas quinzenalmente pelo tempo de uma aula ou atividade dirigida a três crianças, ou por no mínimo 30 minutos, sendo as sessões de filmagens previamente agendadas com as professoras e alternadas em:

(1) Ana, Fernando e Lucas são levados para outra sala, para fazerem atividades propostas pela professora em inglês;

(2) aula em português com toda a turma, inclusive Ana, Fernando e Lucas;

(3) Ana, Fernando e Lucas são levados para outra sala, para fazerem atividades propostas pela professora em português; e

(4) aula em inglês para toda a turma, inclusive Ana, Fernando e Lucas

Assim, temos um ciclo completo dessas filmagens a cada dois meses, aproximadamente, focalizando as interações em inglês e português entre três crianças, seus professores e as observadoras, que não podem ser excluídas dessa interação, visto que estão presentes e são, também, um outro no processo de aquisição dessas crianças.

Vale ressaltar que nós não propusemos atividades específicas para as filmagens, e combinamos com as professoras de realizar as filmagens em momentos em que a presença de outras pessoas com câmeras na sala de aula, ou a retirada dos três alunos da sala não atrapalharia a rotina das professoras, nem das crianças. A professora P., responsável pela turma, conduzia as atividades registradas, com o auxílio de outras professoras, e essa mesma professora interagiu e propunha atividades com as crianças na turma reduzida.

Nas sessões de filmagens com o grupo reduzido, a professora costumava reaplicar alguma atividade que já havia sido feita anteriormente com a turma toda, às vezes com algumas modificações.

As pesquisadoras/observadoras também não estão ausentes ou alheias durante a coleta. Nós representamos um outro nessa interação, embora não sejamos os interlocutores principais na maior parte do tempo. Não poderia ser de outra forma, já que as crianças se dirigem a nós pois conhecem e estão familiarizadas com as pesquisadoras. Estas últimas, por sua vez, conversam com as crianças e com a professora sempre que solicitadas.

Em geral, as aulas acontecem quase sem intervenções das pesquisadoras, como se, acostumadas com a presença das mesmas observadoras sempre, e das câmeras, as crianças quase se esquecessem que estamos lá. E, da mesma forma que acontece com as crianças, sempre que se nota necessidade de intervenção junto às crianças, com o aval/apoio das professoras, as pesquisadoras também participam.

Um fato interessante e cômico que demonstra o quanto essas crianças estão acostumadas com a nossa presença junto às câmeras ocorreu em uma das sessões de 2019. Uma professora pergunta às crianças como a observadora se chama, e F. prontamente responde: “eu sei. A câmera”.

Este trata-se, portanto, de um estudo a partir de dados qualitativos e longitudinais e de proposta naturalística em contexto escolar, dados esses que convergem com a nossa fundamentação teórica, visto que nos interessa observar como a aquisição da linguagem se dá

por meio da interação e do diálogo rotineiro a partir da linguagem que a professora dirige às crianças.

Para cada filmagem, são usadas duas câmeras e, portanto, são necessárias duas pessoas: uma para manejar uma câmera fixa em um tripé, e outra para ficar com uma outra câmera em movimento, preferencialmente gravando de um ângulo diferente daquele da câmera fixa. Para isso, contamos com o apoio dos outros membros do grupo GEALin/FCLAr. As pesquisadoras que iam à escola realizar as filmagens eram sempre as mesmas, portanto, familiares às crianças, professores e funcionários da escola.

As filmagens são feitas com uma câmera Canon VIXIA HF R600 e com uma Canon VIXIA HF S100, ambas configuradas na resolução mais alta. A primeira é usada de forma móvel e com ela procuramos ficar mais próximas das crianças alvo da pesquisa, procurando não atrapalhar a dinâmica da aula, nem incomodar as crianças. À segunda é acoplada uma lente de amplo alcance Canon WD-H58W que amplia o espaço capturado pela câmera e, assim, possibilita que tenhamos uma visão mais geral da sala. Essa câmera é posicionada sobre um tripé e fica fixa a maior parte do tempo, sendo reposicionada conforme a disposição das crianças na sala muda.

No quadro 1 a seguir, organizamos uma relação dos dados utilizados nesta pesquisa. Para fins de organização, resolvemos nomeá-los de A a E, em ordem cronológica da gravação. Acreditamos que essa nomenclatura poderá facilitar a identificação do leitor dos trechos mencionados nos resultados, como nos auxiliou nas análises.

O quadro reúne informações sobre: o número de enunciados diretivos da professora às crianças; a data da sessão; a duração do registro em vídeo; os participantes presentes na gravação; a idade das crianças Ana (A.), Fernando (F.) e Lucas (L.) (nomes fictícios); a língua que a(s) professora(s) mais utilizaram naquela sessão, por ser uma proposta de aula em inglês ou em português; e o tema principal da aula. O adulto que mais interagiu com as crianças em todas essas sessões foi a professora P., que é a professora da classe, e também quem interagia com as três crianças no grupo reduzido.

Ana estava ausente na sessão A e Fernando, na sessão D.

Quadro 1 - Relação e informações gerais dos dados utilizados na pesquisa

Sessão	Diretivos	Data	Duração (minutos)	Participantes	Idade das crianças	Língua	Tema da aula/atividade
A	48	23/03/2018	30'	L. e F. Professora: P. Observadoras	F: 4;00 L: 4;06	Inglês	<i>Water day</i>
B	32	03/04/2018	35'	Turma toda	A: 4;03 F: 4;01	Português	Calendário

				Professoras: P. e E. Observadoras	L: 4;07		
C	81	17/04/2018	40'	A., F., L. Professora: P. Observadoras	A: 4;03 F: 4;01 L: 4;07	Português	Atividade com massinha
D	68	05/05/2018	40'	Turma toda Professoras: P., T. e C. Observadoras	A: 4;04 L: 4;08	Inglês	<i>Letterland: I</i>
E	50	07/06/2018	41'	A., F., L. Professora: P. Observadoras	A: 4;05 F: 4;03 L: 4;09	Inglês	Atividades lúdicas sobre animais

A fim de contribuir com o entendimento do quadro acima, apresentamos, no quadro 2, uma breve descrição sobre o que acontece em cada sessão registrada, novamente organizadas pelas letras de A a E, e com a retomada da informação da língua da professora naquelas aulas. Essa descrição foi feita com base nas observações das sessões gravadas.

Quadro 2 - Descrição contextualizada de cada sessão

Sessão	Língua	Descrição do que ocorre na sessão
A	Inglês	Em comemoração ao dia da água, as crianças haviam desenhado um cartaz com situações para o mundo com e sem água. Com proposta da professora, F. e L. desenharam um pouco mais nesse cartaz e, com a interação e moderação de P. falaram sobre os desenhos. As crianças também falaram sobre um vídeo que assistiram sobre a importância da água e sobre desperdício e economia de água, em inglês. A professora fez algumas perguntas sobre o vídeo, às quais as crianças responderam. Essas atividades haviam sido feitas no mesmo dia, mais cedo, em inglês, também com a turma toda.
B	Português	Foi realizado o momento do “calendário”, que faz parte da rotina diária na escola. A professora pediu ajuda às crianças para colocar os números, o dia da semana, o tempo (nublado e calor) a estação e o mês no calendário, também para preencher um gráfico do tempo ao longo do ano, para estourar uma bexiga do dia anterior e para dar um número e velocidade de sopros para encher a bexiga daquele dia.
C	Português	Foram usados massinhas e galhos para montar formas e objetos. As crianças contavam sobre o que criavam, com incentivo da professora. A atividade foi conduzida em português, mas já tinha sido conduzida em inglês com a turma toda anteriormente.
D	Inglês	<i>Letterland</i> é o nome da aula em que as crianças aprendem os sons, as formas e algumas palavras da língua inglesa, com o aprendizado de uma letra por aula, e reforçam com a prática de exercícios sobre a forma e o som daquela letra na semana seguinte. Faz parte do processo de alfabetização bilíngue pelo método fônico proposto pela escola. Nesse dia, a aula foi sobre a letra – ou como chamam, <i>letterlender I</i> .
E	Inglês	Foram feitas atividades lúdicas sobre a fauna da Savana indiana. As crianças falaram sobre o tamanho e os hábitos dos animais, depois jogaram um jogo de cartas para encontrar figuras e nomes escritos dos animais aprendidos. Parte dessas atividades já tinha sido conduzida em português com a turma toda anteriormente.

3.2 Tratamento e transcrição dos dados

Após realizadas as filmagens, os dados foram catalogados e transferidos para dois HDs externos que pertencem ao Programa de Pós-graduação em Língua Portuguesa da UNESP-FCLAr.

Em seguida, os vídeos foram editados e convertidos. Quando vídeos longos com qualidade de registro de imagem muito alta são registrados nas câmeras utilizadas na pesquisa, eles são automaticamente divididos. Além disso, o formato das gravações é .MTS, que não é lido em qualquer lugar, e não é reconhecido pelo programa de transcrição de dados que utilizamos.

Para que pudessem ser transcritos e, então, tabulados para análise, os vídeos das duas câmeras de cada uma das sessões foram unidos utilizando um editor de vídeo. Para que as observações das situações e o preenchimento das categorias se tornasse mais fácil, os vídeos registrados pela câmera móvel e pela câmera fixa foram sincronizados em um só vídeo, a fim de tornar possível a visão das duas câmeras, como mostra a figura 1.

Figura 1 - Visões das câmeras fixa e móvel em um único vídeo, após edição.



Para sincronizar o áudio e os vídeos, procuramos fazer um “clique” audível na frente das câmeras antes do início das gravações, para que fosse um ponto de encontro fácil entre os dois registros. Isso ajudou na sincronização do vídeo por podermos ver o aumento da intensidade do som na faixa de áudio em programas de edição de mídias no momento desse

“clique”. Quando esse som não foi produzido intencionalmente, foi preciso encontrar outro som mais intenso, como uma voz mais alta ou um estalo, para realizar a sincronização. Sincronizados os vídeos, era selecionado o áudio mais claro e próximo aos participantes, e o outro, era excluído do vídeo conjunto e verificado separadamente quando necessário.

Ainda assim, quando uma observação mais detalhada de algum aspecto visual ou de um enunciado mais claro no áudio eliminado se faziam necessárias, tivemos o recurso dos vídeos originais não editados, em maior resolução.

Para essa edição poderia ter sido utilizado qualquer editor de vídeo que permitisse esse recurso, mas escolhemos o Vegas Pro 14, por maior familiaridade com o programa. Então, o vídeo foi salvo em formato .MP4, na resolução de 480p Widescreen, e ficou como mostra a figura 1. A resolução menor faz com que o tamanho do arquivo também diminua, e evite atrasos e travamentos no programa de transcrição de dados. Para esses dados que tiveram uma edição mais elaborada, a versão com nova resolução foi extraída do próprio programa de edição. Quando essa edição não é necessária, e é preciso apenas converter o vídeo do formato original para outro mais compacto e aceito pelos programas de análise, costumamos utilizar o programa gratuito HandBreak.

Depois de editados e convertidos, esses vídeos foram assistidos e parcialmente transcritos, em função dos objetivos acima propostos, a partir das normas CHAT, do programa CLAN, fornecido gratuitamente pela base de dados CHILDES (MACWINNEY, 2000), a partir de manual traduzido e adaptado (DEL RÉ, HILÁRIO e MOGNO, 2012).

Foram transcritos essencialmente:

- os enunciados diretivos da professora dirigidos ou à turma toda, ou às crianças A. F. e L.;
- os enunciados que encadeiam nesses enunciados de comandos e as respostas das crianças a esses comandos, sejam essas respostas oralizadas ou aparentes em ações, gestos ou olhares;
- enunciados antecedentes e posteriores aos diretivos da professora que auxiliassem na compreensão do contexto; e
- outros trechos que serão apresentados mais adiante nas análises, na seção de resultados.

Os enunciados da professora selecionados para análise foram os diretivos porque: acreditamos que eles tenham um papel discursivo importante na interação, especialmente entre professor e crianças; e porque metodologicamente é mais acessível observar a resposta imediata

da criança ao enunciado diretivo da professora e, assim, analisar aspectos da aquisição de linguagem pela criança relativos a modificações que a professora pode fazer para dirigir-se às crianças em situação de sala de aula, nas duas línguas.

3.3 Contextualização da escola

Como mencionado, a escola onde os dados desta pesquisa foram coletados é uma escola bilíngue (inglês-português) do estado de São Paulo, localizada em um bairro residencial de classe média-alta. A escola oferece vagas para crianças na Educação Infantil e para os primeiros anos do Ensino Fundamental.

As turmas da Educação Infantil não têm mais de 15 crianças, e contam com uma professora titular e uma professora auxiliar.

O espaço da escola é amplo, as salas de aula têm portas e janelas de vidro para um corredor, e muitas ilustrações de produções dos alunos e das professoras em conjunto, relacionadas aos conteúdos abordados, nas duas línguas. Há calendários, tábuas interativas dos dias da semana, do clima e das estações para as duas línguas. Esses recursos são usados diariamente, no momento do calendário / *calendar*. O ambiente da escola é repleto de ilustrações e tem algumas etiquetas com os nomes dos lugares e dos objetos em inglês, em uma cor, e em português, em outra.

Cada uma das etapas da Educação Infantil recebe, na escola, um nome específico, e as turmas que compartilham a mesma etapa recebem nomes relacionados a uma temática que elas aprenderam durante o ano, ou a um título de livro ou personagem com o qual se envolveram.

Uma vez por semana, as crianças têm um horário de aula denominado *Letterland*¹, que é voltado ao processo de alfabetização em inglês pelo método fônico. O material adotado pela escola para isso inclui vídeos, músicas, jogos digitais, fotocópias e exercícios em que letras e fonemas da língua inglesa são associados a um personagem e ao som que ele faz. Assim, as crianças estão acostumadas a associar as letras às personagens, e a chamá-las em inglês pelos respectivos nomes.

Quando as professoras falam em português, elas normalmente vestem uma tiara ou outro adereço na cabeça.

As professoras são chamadas de *miss* ou *misses* e o sobrenome. Da mesma forma, as professoras podem, hora ou outra, chamar as crianças da mesma maneira, geralmente em tom

¹ *Letterland* é um programa de ensino-aprendizagem de fonemas em inglês desenvolvido para crianças, por uma abordagem baseada em histórias. Mais informações em: <https://www.letterland.com/>

de brincadeira. A interação e integração entre culturas e línguas presente na escola fez com que se tornasse comum, mesmo para nós, observadoras, assim como para as crianças, chamar as professoras simplesmente de “miss”, tanto ao falar em português quanto em inglês.

Desde antes do início da coleta de dados, ainda em 2014, foi estabelecido um estreito diálogo com a equipe da escola onde esta pesquisa foi realizada. Desde então, frequentemente são ministradas palestras, há conversas com pais e professores sobre as propostas de nossas pesquisas e sobre temas de interesse comum, como bilinguismo, o papel da interação para a aquisição da linguagem, LDC, entre outros.

3.4 Os participantes da pesquisa

Os participantes desse banco de dados na escola bilíngue focalizados nesta pesquisa são as crianças Ana (04;02 a 04;05), Fernando (04;00 a 04;03) e Lucas (04;04 a 04;07). e a professora regente da sala (P), de 27 anos. Também estão presentes, são sujeitos participantes da interação e aparecem nas nossas transcrições, as outras cerca de 11 crianças da turma, as professoras que também estão presentes e atuam nas aulas, e as observadoras.

Assim, as três crianças mencionadas foram retiradas do grupo da sala para uma interação com a professora que viabilizasse a transcrição, o que também gerou um novo contexto para nossas análises. As mesmas crianças foram focalizadas pelas câmeras durante os registros com a turma toda, e nas análises deste trabalho, nos dois contextos (turma toda e grupo reduzido).

A. é menina, franco-brasileira, nascida no Brasil. O pai é francês, e se dirige à menina em francês. A mãe é brasileira e se dirige à menina em português.

L. e F., assim como as outras crianças da turma, são filhos de pais brasileiros, não falantes de inglês como língua materna, moram no Brasil e frequentam a escola bilíngue desde antes de completarem um ano de idade.

A professora P. tinha 26 anos no período em que os dados utilizados nesta pesquisa foram coletados. É pedagoga desde 2014. Já era professora nessa escola bilíngue e 2018 foi o seu primeiro ano com a turma de A. F. e L.

3.5 A ferramenta CLAN na transcrição e análise dos dados

Para a transcrição dos dados, utilizamos o programa CLAN¹, que é fornecido gratuitamente no site de acesso ao banco de dados CHILDES (MACWINNEY, 2000). CHILDES é acrônimo para *Child Language Data Exchange System* (Sistema de intercâmbio de dados de linguagem da criança) e faz parte do sistema *TalkBank* de constituição colaborativa de dados de fala, organizado pelo professor Brian MacWhinney da universidade Carnegie Mellon, em Pittsburgh, nos Estados Unidos.

Tal programa é amplamente utilizado nas transcrições de dados de linguagem da criança em registros de vídeo ou áudio em uma linguagem e símbolos que seguem uma norma padrão para as transcrições. Essas normas são determinadas pelo formato de transcrição CHAT², que estão descritas em um manual que é atualizado no site de tempos em tempos, e que já recebeu uma versão traduzida e adaptada para o português brasileiro por membros do grupo GEALin (DEL RÉ, HILÁRIO e MOGNO, 2012), para auxiliar no processo de transcrição dos dados em português brasileiro.

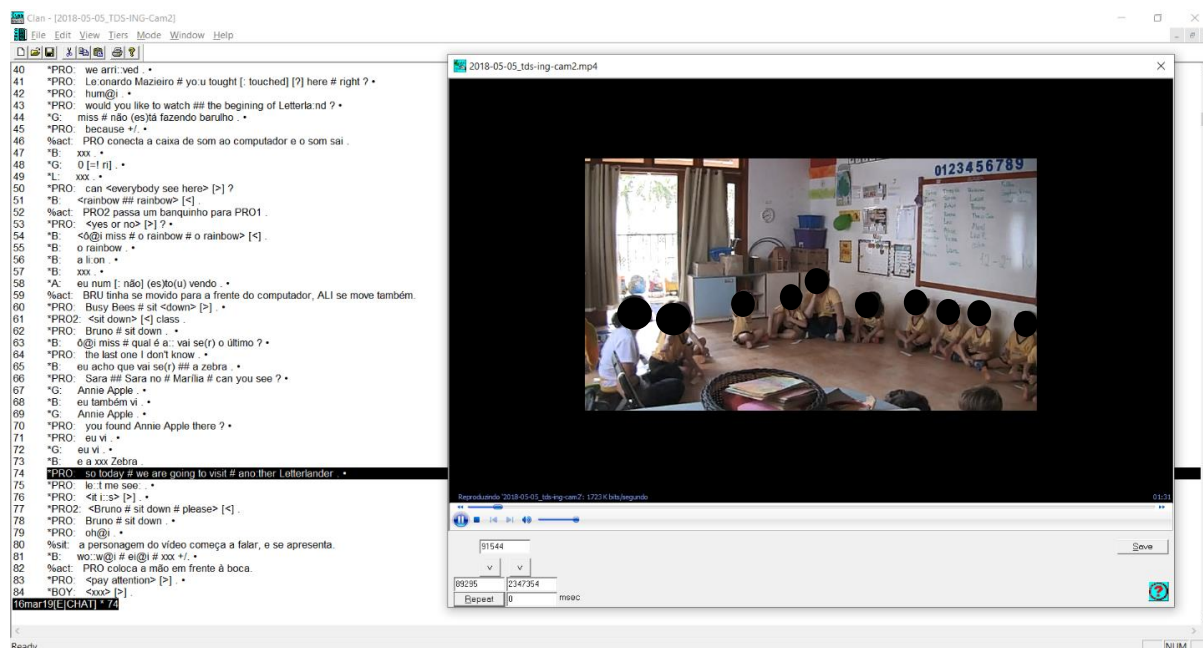
Além de ser funcional por ter vários comandos para análises automáticas que possibilitam, por exemplo, realizar análises gramaticais e morfológicas automaticamente em várias línguas com o auxílio de uma extensão, o programa CLAN permite transformar o arquivo transcrito nas normas CHAT para outro arquivo, por exemplo, um arquivo de texto para ser lido no PRAAT, uma planilha do Excel, entre outros; adicionar linhas de comentário do transcritor sobre ações realizadas pelos sujeitos presentes na interação, sobre seus gestos e olhares, sobre uma situação que aconteceu no vídeo ou áudio e foi notada pelo transcritor, para inserir uma linha de transcrição fonética do enunciado, ou qualquer outra observação que se faça pertinente para os objetivos da pesquisa;

Além dessas funções, também é possível alinhar os enunciados ao vídeo, permitindo ao pesquisador retornar àquele enunciado sempre que necessário. Na figura 2, logo abaixo, a linha marcada em preto (linha 74) é síncrona ao trecho do vídeo que estava sendo exibido no momento da captura da imagem.

¹ Link para download do programa CLAN: <http://dali.talkbank.org/clan/>

² Link para download do manual para normas de transcrição em CHAT em inglês: <https://talkbank.org/manuals/CHAT.pdf>

Figura 2 - representação do funcionamento do programa CLAN.



Essa última função da ferramenta CLAN é essencial para as análises realizadas nesta pesquisa, visto que para cada enunciado, são muitas perguntas a serem respondidas, muitos pontos a observar e, mesmo na transcrição, é quase sempre necessário retornar ao mesmo recorte de enunciado para conferir o que foi dito e verificar a transcrição, ou ouvir e transcrever o enunciado de um participante por vez.

As transcrições nesse programa devem seguir à risca o padrão das normas CHAT para que o programa não detecte problemas e para que os dados transcritos possam ser utilizados por outros pesquisadores. No entanto, os muitos símbolos utilizados nas transcrições deixariam a leitura e compreensão dos diálogos muito poluídas para o leitor. Portanto, fizemos algumas adaptações, esclarecidas no apêndice C ao final desta dissertação.

Realizada a transcrição no programa CLAN, e depois de termos selecionado todos os enunciados diretivos dirigidos à turma toda, ou especificamente para Ana, Fernando e Lucas, fizemos a extração dos enunciados diretivos da professora como áudio para o programa PRAAT. No PRAAT, foi feita a análise acústica das características da frequência fundamental da voz da professora dirigida às crianças.

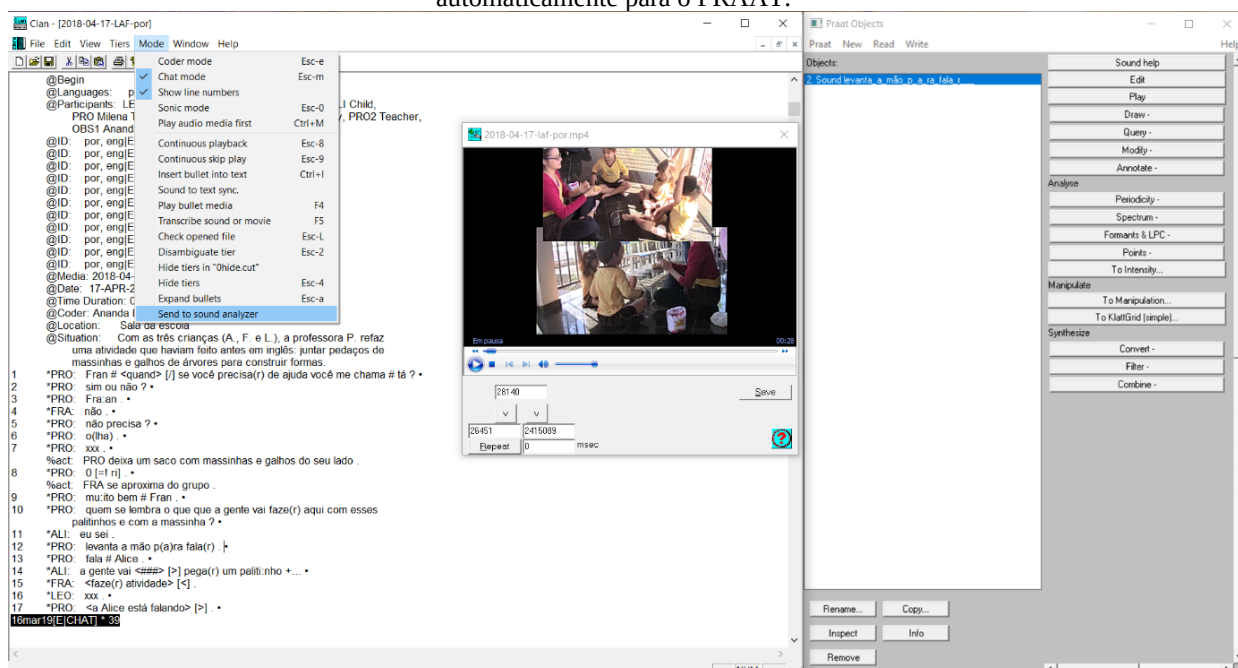
Para extrair os áudios de enunciados específicos transcritos no CLAN, executamos o seguinte procedimento, seguindo orientações do manual atualizado sobre as ferramentas de análise do CLAN (MCWHINNEY, 2020):

1. abrir o programa PRAAT, não precisa abrir nenhum arquivo.
2. Abrir o programa CLAN com um arquivo de transcrição de vídeo ou áudio.

3. Apertar “F4” no teclado sobre uma das bolinhas de turno de fala, para que o arquivo de mídia seja aberto no CLAN ao menos uma vez.
4. Posicionar o cursor do mouse sobre um enunciado que tenha uma bolinha de turno de fala e clicar sobre ela.
5. No menu de comandos, clicar em “Mode” -> “Send to sound analyzer”. O enunciado deve aparecer na lista de objetos do PRAAT.
6. No programa PRAAT, os áudios exportados devem ser gravados ou como áudios, individualmente, ou todos juntos como um objeto, e podem ser anotados e tocados para análise acústica.

A figura 3 ilustra esses comandos no programa CLAN e o áudio que é exportado para o PRAAT:

Figura 3 - Comando no CLAN para extrair faixas de áudio para análise no PRAAT e áudio extraído enviado automaticamente para o PRAAT.



3.6 A ferramenta PRAAT na análise acústica dos dados

O PRAAT foi utilizado nesta pesquisa para recorte dos enunciados da fala da professora extraídos do CLAN para esse programa, para então extrair medidas da frequência fundamental dos enunciados diretivos da professora dirigidos às crianças.

Como, a princípio, os dados não haviam sido registrados para uma análise vocal aprofundada, não propusemos o uso de microfone de lapela ou outra captação de áudio além do microfone da câmera, até para deixar os participantes da pesquisa mais confortáveis. Portanto, em alguns excertos, ruídos e sobreposição de vozes impedem essa análise.

No entanto, quando os ruídos ambientes não se sobrepõem à voz da professora e não apresentam alterações bruscas na linha de *pitch* apresentada pelo programa PRAAT, podemos fazer a análise utilizando as medidas de frequência com segurança. Isso porque, segundo pesquisa de Krik et al (2019), que testaram dois tipos de microfones para diferentes medidas acústicas da voz, os valores da frequência fundamental não se alteraram nos registros com os dois microfones, reafirmando a literatura que diz que a frequência fundamental “é um dos parâmetros mais consistentes e robustos, em relação às condições de registro” (KIRK et al, 2019, p. 4).

Figura 4 - Imagem da tela do PRAAT. O trecho selecionado é de um enunciado do qual é possível obter os valores do pitch da professora.

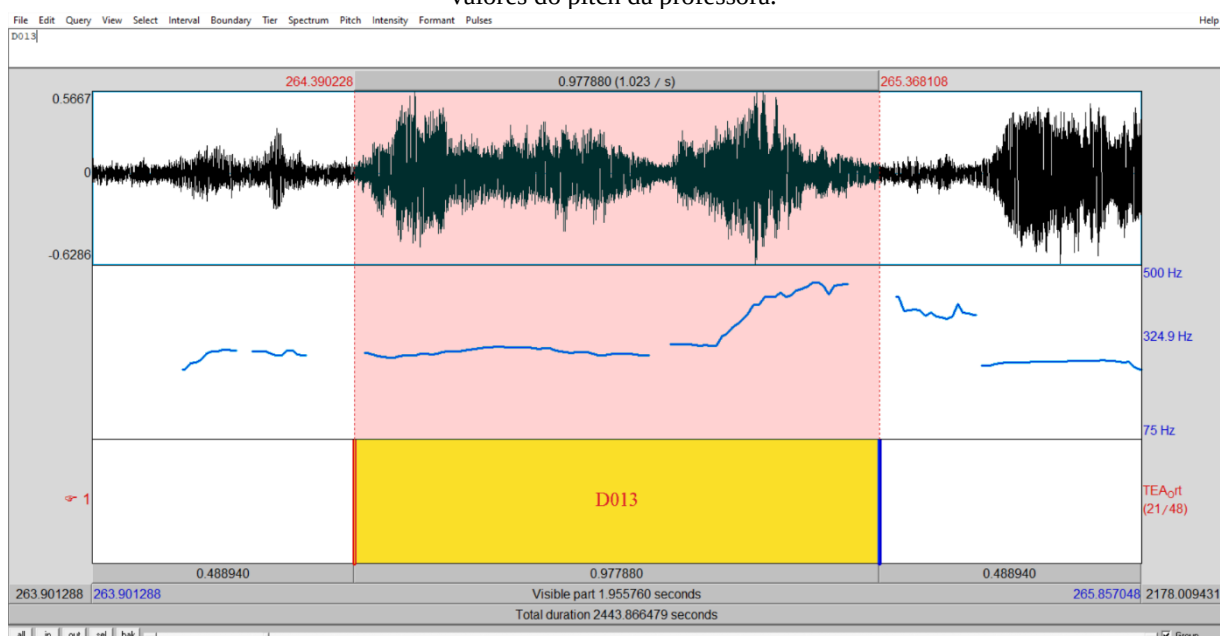
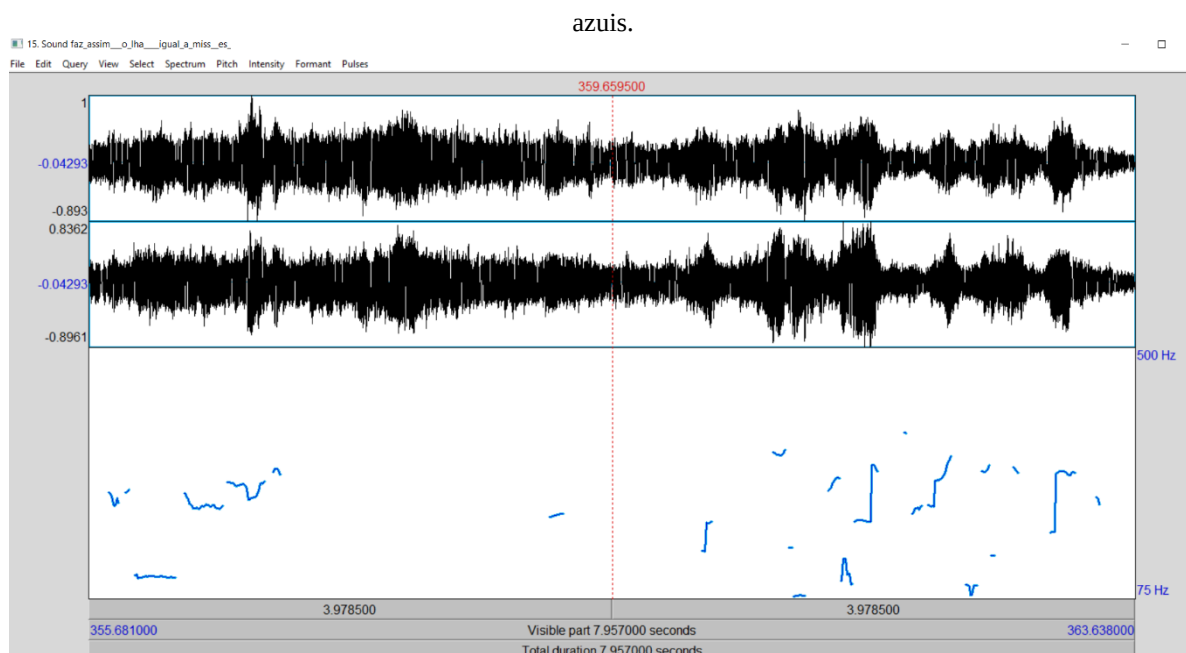


Figura 5 - Imagem da tela do PRAAT. O trecho selecionado é de um enunciado do qual não é possível obter os valores do pitch da professora, devido a interferência de ruídos e sobreposição de vozes, marcados pelas linhas



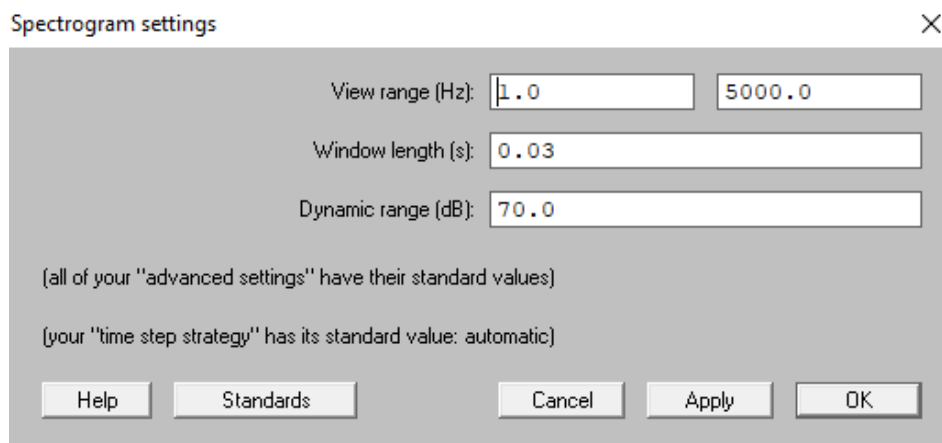
Para este trabalho, contamos com a colaboração de duas fonoaudiólogas para extração e conferência das medidas da frequência fundamental. Foram avaliados todos os enunciados transcritos das sessões de A, B, C e D. Selecionamos uma sessão de cada situação variável dos dados (língua – português e inglês - e tamanho do grupo – total ou reduzido) para essa análise. Os enunciados da sessão E não passaram pela extração da frequência fundamental porque são dirigidos às crianças em inglês e com a turma reduzida, a mesma situação de registro que a sessão A.

Dos 229 enunciados das sessões de A a D, 107 foram submetidos a análise acústica de forma produtiva, devido às condições de gravação, sendo eles 61 enunciados em inglês e 46 em português, o que já nos deu uma amostra interessante para análise.

A fim de obter dados mais precisos e confiáveis, antes de extrair a medida acústica, foram realizadas as edições de todos os áudios a fim de eliminar o excesso de ruído ambiental e de fala de outras pessoas na sala de aula, para que esses não prejudicassem a medida.

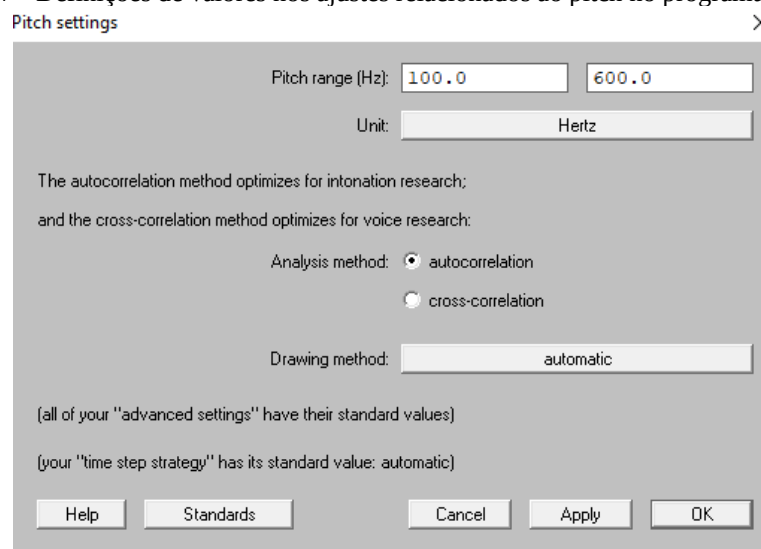
Para edição dos áudios no PRAAT, foi utilizada a visualização de espectrograma de banda estreita, a fim de facilitar a identificação visual dos trechos a serem excluídos. As configurações selecionadas podem ser visualizadas na próxima figura (6).

Figura 6 - Configurações de do espectrograma utilizadas para edição dos áudios no PRAAT.



Após o recorte dos trechos de silêncio da fala da professora nos áudios, foram padronizados os parâmetros relacionados à F_0 , ajustando os valores disponibilizados na figura 7.

Figura 7 - Definições de valores nos ajustes relacionados ao pitch no programa PRAAT.



Se, após esses procedimentos, a única voz identificada fosse a da professora, em um áudio sem recortes da sua fala, o enunciado era classificado em analisável quanto à frequência fundamental, e eram extraídas a frequência fundamental média, mediana, mínima e máxima, por meio da extração do relatório de voz (*Voice Report*) no PRAAT.

Essas medidas foram transferidas para a tabela no Excel onde já haviam sido feitas outras análises dos enunciados diretivos. Na planilha, também fizemos uma fórmula de subtração entre a frequência máxima e a mínima, para obter a variação da frequência do enunciado.

3.7 Seleção dos enunciados

Nosso foco se voltou aos enunciados de estilo diretivo da professora dirigido às crianças, pois a resposta a esses diretivos pode ser observada de imediato na criança.

Foram considerados diretivos os enunciados da professora dirigidos ou à turma toda (incluindo A., F. e/ou L.) ou a A. F. e/ou L. individualmente, quando a professora:

- Fez uma pergunta contendo um pedido ou solicitação às crianças.
- Se dirigiu às crianças com um verbo no imperativo, que indicasse uma instrução clara;
- Produziu gestos, sons ou verbalizações que expressassem às crianças uma solicitação de mudança de comportamento ou de atitudes imediatas;
- Chamou a atenção das crianças, utilizando um verbo no indicativo, ou outro elemento do discurso que apresente a mesma função no encadeamento discursivo registrado.

Não foram analisados nem contabilizados como diretivos enunciados com solicitações indiretas, como em:

[Lucas está se segurando na grade, olhando para o objeto de atenção da professora e Fernando.]

P: Lu, a gente pode se pendura(r) aí ?

L: não .

[Lucas desce da grade.]

Também foram desconsiderados os diretivos se eles apareciam nos últimos enunciados da sessão, e a reação da criança não pode ser observada, como ocorreu na sessão A.

Tendo selecionado um total de 279 enunciados diretivos da professora a essas crianças, após uma revisão para retomar aqueles que tenham passado despercebidos na primeira análise, fizemos uma categorização dos diretivos baseada em classificações de enunciados de estilo diretivo de outros autores (OLIVEIRA, BRAZ-AQUINO e SALOMÃO, 2016, AQUINO e SALOMÃO, 2005, BRESSANI, BOSA, LOPES, 2007) e em adaptações aos nossos dados e aos nossos objetivos. As categorias de diretivos selecionadas para esses dados foram:

- **Diretivo de atenção:** quando a professora volta a atenção das crianças para si ou para um objeto. Exemplos:
 - *Look to our wall guys* (olha a nossa parede, pessoal).
 - *Pay attention* (prestem atenção).
 - *Voltou aqui pro nosso balão.*

- **Diretivo de controle de comportamento:** quando a professora usa um diretivo para controlar, reprimir, ou tentar mudar um comportamento ou atitude imediatos da criança, geralmente – embora nem sempre – com um verbo no imperativo. Exemplos:
 - *Sit down.* (senta) – em um contexto em que já se esperava dos alunos estarem sentados. Do contrário, seria uma instrução.
 - Ação: [PRO coloca o dedo indicador em frente à boca em sinal de silêncio e move todo o corpo, apontando a cabeça para cima].
 - *Ana, tem que ajuda(r) o seu amigo, e não por massinha nele .*
- **Diretivo de instrução:** quando a professora dá uma instrução explícita para que a criança faça algo. Exemplos:
 - *levanta a mão p(a)ra fala(r) .*
 - *a gente vai.. pegar bolinhas.. fazer bolinhas com a massinha... e nós iremos tentar montar uma.. es^tru^tu:ra.*
 - *come here Lu and Fer.*
 - *so let's hear the story about Impy Ink lo:wercase .*
- **Diretivo de demanda explícita de produção de linguagem oral:** nos interessa quando o diretivo é voltado à produção de linguagem das crianças, como uma solicitação para que repitam algo, ou para que contem alguma coisa. Portanto, mesmo sendo muito semelhantes aos diretivos de instrução, decidimos criar essa outra categoria. É importante ressaltar que perguntas sem uma solicitação ou imperativo não foram consideradas diretivos. São exemplos de enunciados selecionados nesta categoria:
 - *Repeat.* (Repitam).
 - *So I will click on the... pictures... and after that you are going to... repeat* (Então eu vou clicar nas... figuras... e depois vocês vão repetir).
 - *but oh, I would like that you say something about the video .* (Mas oh, eu queria que você falasse alguma coisa sobre o vídeo).
 - *Fala obrigado pro seu amigo.*
 - *por que que isso é um robô, Lu? Explica pra miss .*

- **Diretivo de checagem de instrução:** quando a professora pediu ou deu uma instrução para que as crianças demonstrassem o que deveriam fazer após uma instrução dada por ela. Exemplos:
 - (Depois de ter dado uma instrução para as crianças baterem palmas três vezes quando vissem uma determinada imagem):
 - *So, if you see an Impy Ink, what do you need to do ?* (então se vocês virem um *Impy Ink*, o que vocês devem fazer?)
 - *clap your hands.. how many times ?* (bater palmas.. quantas vezes?)

É importante ressaltar que para as classificações desses diretivos, levamos em consideração o contexto de interação, o encadeamento discursivo dos enunciados, e a resposta e interpretação da criança, para que as classificações não ficassem apenas a cargo de uma análise subjetiva de nossa parte.

3.8 Categorias de análise

A análise por categorias possibilita a investigação de diversos aspectos focalizados na pesquisa, e permite posterior triangulação dos dados de formas que sejam pertinentes para responder às questões de pesquisa. Vale ressaltar que, embora elas sejam apresentadas no trabalho antes da análise, elas vão sendo elaboradas à medida que os dados são analisados; isso quer dizer que elas não existem a priori; elas só podem ser pensadas a partir dos dados.

A partir dos diretivos selecionados, de leituras de referência, observação das respostas das crianças e de adaptação de determinadas categorias aos nossos dados, chegamos às seguintes categorias de análise, que foram tabeladas e posteriormente contabilizadas no programa Excel da Microsoft.

Focalizamos os enunciados analisados nos diretivos pelo fato de ser importante observarmos resposta da criança a partir deles. Analisamos essa resposta como correspondência positiva ou negativa ao diretivo, e procuramos entender, aqui, quais fatores – entre variação da frequência fundamental, olhar, atenção conjunta a um objeto, e tipos de diretivos, entre outros que podemos observar na análise qualitativa de excertos – parecem desencadear uma correspondência maior ou menor a esses diretivos. Assim, as categorias de análise apresentadas aqui foram desenvolvidas a fim de nos permitir olhar para elementos pontuais sobre esses aspectos da interação entre professora e crianças envolvendo a LDC, de forma que pudéssemos olhar para ocorrências de cada uma dessas categorias e cruzá-las posteriormente.

Os enunciados diretivos da professora encontrados nos dados ao longo da transcrição parcial foram copiados para a tabela do programa Excel, onde anotamos as informações de identificação daquele enunciado e analisamos os enunciados responsivos a ele para completar as células referentes às categorias criadas. Trazemos algumas dessas categorias aqui, organizadas por aspectos a que voltamos nosso olhar, relacionados aos nossos objetivos de pesquisa.

Para compreendermos se há características peculiares entre enunciados, respostas das crianças, diferenças e semelhanças entre os enunciados das sessões e entre línguas, classificamos o tipo de diretivo, sendo essa, portanto, a primeira categoria. Estas são as categorias de análise observadas e classificadas a cada enunciado, com a descrição de seu significado e aplicação.

a) Tipo de diretivo

Conforme especificado e exemplificado na subseção anterior, o tipo de diretivo pode ser classificado em: instrução, linguagem, checagem de instrução, controle de comportamento e atenção.

Com o objetivo de responder às questões envolvendo atenção conjunta a objeto, direcionamento do olhar e atenção da criança, englobamos as perguntas de (b) a (g) para avaliarmos esse aspecto.

b) A quem a professora se dirige?

Como selecionamos apenas diretivos direcionados a Ana, Fernando, Lucas e grupo em que estivessem envolvidos, esse espaço pode ser preenchido com “turma”, “ANA”, “FER”, “LUC” ou uma combinação de duas ou três dessas crianças. A partir das respostas a essa pergunta, sabemos se a professora, naquele enunciado, dirige-se à turma toda, ao grupo reduzido ou a uma ou outra criança especificamente. Essa diferença pode ser observada pelo olhar da professora, pelo contexto e resposta das crianças, pelo chamamento por um nome, entre outras marcas discursivas que deixam claro para a pesquisadora que a professora não se dirige à turma toda.

c) Quem olha para a professora?

Essa pergunta é subdividida em três colunas, cada uma delas referente a uma criança. As células referentes a cada enunciado e a cada resposta foram preenchidas com respostas “sim” ou “não” a essa pergunta. A primeira coluna refere-se a Lucas (Lucas olha para a professora?), a segunda, a Fernando (Fernando olha para a professora?), a terceira, a Ana (Ana olha para a professora?).

d) A atenção está voltada a um objeto?

Respondemos “sim” se há um objeto ao qual a atenção e o olhar da professora e de ao menos uma das crianças está voltada a um objeto.

e) Quem olha para o objeto?

Relacionada à pergunta (d) e semelhante à (c), esta também se divide em três, e respondemos, em cada uma dessas colunas, se Lucas, Fernando e Ana olham para o objeto para o qual a professora dirige a atenção junto a ao menos mais uma criança. Caso não haja objeto foco da professora e mais uma criança na interação, esse espaço é preenchido com “0”. Caso a professora se dirija exclusivamente a uma ou a um grupo seleto de crianças com atenção ao objeto, sem solicitar que o restante da turma se atenha ao mesmo objeto, esse espaço também é preenchido por “0” se a outra criança não tiver sido chamada naquele momento de interação.

Além desses aspectos analisados por meio das respostas a essas perguntas e observação dos vídeos, fizemos outras avaliações que ainda não foram discutidas e contabilizadas nas análises, mas deixam perspectivas para pesquisas futuras: a presença de gestos durante os enunciados da professora, o seu direcionamento do olhar, a extensão das perguntas feitas às três crianças para uma análise mais aguçada também observada no grupo de outras crianças da sala.

Relacionadas a características da LDC que buscamos investigar, a fim de caracterizar a essa linguagem nesse contexto e analisar suas consequências à resposta das crianças, nos atentamos à ocorrência de:

f) léxico infantilizado

Marcamos essa característica quando há, no enunciado da professora, repetições silábicas recorrentes da LDC, como “mamã” para mamãe, “papá” para papai, comida, “*daddy*” para *dad*, “Lulu” para Luíza, por exemplo; diminutivos; onomatopéias; e palavras reconhecidas pela criança e quem convive com ela.

g) Dedução/reformulação

Quando o adulto retoma o enunciado da criança, para corrigi-la ou não, e reformula ou tenta deduzir o que ela diz, ou então quando o adulto toma a voz da criança, enunciando por ela. Apesar de ter sido analisada, não encontramos ocorrências dessa característica da LDC nos diretivos, apenas em uma situação em meio a um enunciado não diretivo, como apresentaremos mais adiante nos resultados.

h) Referência em terceira pessoa

Anotamos “sim” nessa categoria quando a professora faz referência a si mesma pelo próprio nome, ou às crianças pelo próprio nome ou apelido, como substitutos do pronome pessoal (BULLIO, 2014).

i) Variação da frequência fundamental

Quando a análise da frequência fundamental daquele enunciado é realizável no PRAAT (especificações sobre essas medidas em subseção anterior a esta), tiramos, a partir de comandos no programa, medidas da frequência fundamental média (F0), mínima (Fmin) e máxima (Fmax) do enunciado e da diferença entre a frequência máxima e mínima (Fmax-Fmin), que nos dá a variação da frequência fundamental do enunciado. Essas medidas também são anotadas na tabela no Excel. Utilizamos as informações dessas medidas em Hertz (Hz) para avaliar se a linguagem que a professora dirige às crianças tem características semelhantes à LDC familiar, e se há diferenciações entre contextos ou tipos de diretivos.

Dessa forma, essas características nos ajudam nas investigações para direcionarmos o olhar para os dados em relação aos nossos objetivos de pesquisa de forma pontual. Olhando para essas características, e completando, a cada enunciado, as respostas possíveis mencionadas seguindo o padrão aqui descrito, obtivemos dados coesos sobre as características que decidimos analisar nesta pesquisa.

A escolha e adaptação dessas categorias para a análise da relação dialógica entre professora e criança está pautada na perspectiva dialógico-discursiva sobre aquisição da linguagem na qual nos baseamos. As categorias nos auxiliam a visualizar aspectos da LDC e da interação criança-professora que são caras a este trabalho, bem como a contabilização e estatística dos dados obtidos.

Além da análise quantitativa dos dados obtidos, também anotamos excertos que explicitam melhor o que gostaríamos de explicar, e que podem justificar os resultados obtidos.

Por essa razão, a partir dessas categorias, trazemos exemplos de cada uma das sessões, a fim de tecer considerações sobre a maneira como a criança adquire linguagem nesse contexto bilíngue por meio das interações em sala de aula, especificamente, em responsividade aos enunciados diretivos da professora.

Estamos cientes de que existem outras variáveis na aula que podem distrair e/ou chamar a atenção da criança na sala de aula, mas não quisemos nos aprofundar em cada uma dessas razões em novas categorias, para não perder nosso foco, nem arriscar cair em informações imprecisas. Eis mais uma vez, a relevância de olhar para os dados, mesmo os quantificados, por uma abordagem qualitativa. Nos exemplos selecionados, traremos considerações também sobre esses outros aspectos.

A fim de organizar a apresentação da análise dos dados, o próximo capítulo, no qual apresentaremos resultados e análises desta pesquisa, apresentamos as seguintes divisões, em:

1. Tipo de diretivo, em que apresentamos os enunciados analisados, suas categorizações por tipos de diretivos, os diretivos dirigidos a cada criança e em cada sessão, bem como as respostas de cada uma das três crianças a esses diretivos. As respostas das crianças ao diretivo nos dão pistas para compreendermos o papel que a variação da frequência fundamental e a atenção conjunta podem exercer nessas situações, bem como para identificar marcas de singularidade dessas crianças, reveladas nas interações.
2. Variação da frequência fundamental, onde analisamos as relações entre a variação dessa frequência, e as respostas aos diretivos em correspondência ou não a eles, direção de olhar e resposta verbalizada das crianças.
3. Atenção conjunta, na qual retomaremos as análises anteriores e apresentaremos relação entre as respostas das crianças aos diretivos e o olhar voltado à professora ou ao objeto.
4. Aquisição por atividades rotinizadas na escola, onde trazemos considerações sobre a entrada da criança nesse espaço escolar em gêneros do discurso, por meio de rotinizações. Demonstramos, qualitativamente, com trechos das sessões com a turma toda, a interação nessas rotinizações.
5. E por fim, apresentamos outras características da LDC analisadas neste trabalho, e que não foram encontradas de forma significativa, no entanto ocorreram de diferentes formas em português e em inglês.

Os trechos de interação apresentados aqui são retirados das transcrições feitas nas normas CHAT do programa CLAN, e adaptadas para facilitar a visualização e leitura mais fluida. As referências aos símbolos das transcrições encontradas aqui estão no apêndice C no final deste texto.

Antes disso, na próxima subseção, especificamos os processos realizados no programa Excel para contabilizarmos os dados levantados e categorizados de acordo com as questões aqui especificadas.

3.9 Processos de contabilização dos dados

Tendo realizado um levantamento das respostas dessas questões relacionadas às categorias de análise que buscam corresponder aos objetivos deste trabalho, pudemos, com o auxílio das funções do programa Excel, cruzar os resultados obtidos entre as categorias e encontrar resultados para serem analisados à luz das teorias adotadas e pesquisas anteriores.

Para isso, partimos da resposta de cada uma das crianças focalizadas nas nossas análises ao enunciado da professora. Ordenamos a categoria “A criança responde ao comando?” em ordem alfabética e, assim, obtemos um conjunto de respostas “0”, um conjunto de respostas “não” e outro de respostas “sim”.

A partir disso, podemos observar as relações com as outras categorias e cruzar os dados, observando a influência da linguagem da professora nas respostas e interação das crianças. Podemos, por exemplo, com um comando do programa, contar quantas respostas “sim” e quantas respostas “não” existem para a categoria “A criança olha para a professora?” quando a criança responde à professora e quando não a responde.

A função do Excel que possibilita essa contagem é a fórmula CONT.SE. Essa função conta quantas células estão preenchidas com um determinado valor. Por exemplo, se a categoria “A criança A. responde ao comando?” tem respostas “SIM” da linha 12 à linha 44 depois que ordenamos essa categoria por ordem alfabética, e a pergunta “A criança A. olha para a professora?” está na coluna I, podemos relacionar as duas respostas com a fórmula: =CONT.SE(I12:I44; “SIM”).

Se nossa tabela estiver corretamente preenchida, dessa fórmula obteremos o número de vezes que a criança olhou para a professora quando respondeu ao seu comando. Assim, buscamos entender o papel do olhar e de parte do que caracteriza a atenção conjunta da criança na interação de resposta à professora, o que pode nos indicar fatores importantes para o processo de aquisição/aprendizagem de línguas.

Da mesma forma, quaisquer outras relações podem ser efetuadas. Devemos nos atentar para quando desejarmos fazer uma relação com mais de duas categorias, como fazemos, por exemplo, entre a criança responder ao comando, olhar para a professora e/ou olhar para o objeto. Essa função aceita acúmulo de critérios, desde que eles sejam todos verdadeiros. Assim, se acumularmos critérios com essa função, teríamos como retorno um valor referente a “a criança olha para a professora E olha para o objeto”.

O mais próximo de um conectivo lógico “ou” para essa função é somar os valores de um critério de CONT.SE e outro. Assim, quando desejamos cruzar mais de duas categorias, somamos os valores de “sim” de duas categorias, e os valores de “não” das mesmas duas categorias.

Depois que esses valores são obtidos, é necessário ter o cuidado de digitar os mesmos valores em outras células para que fiquem registrados, e para gerar gráficos coerentes, pois ao ordenar as categorias novamente para outra análise, por exemplo, para o olhar da professora, todas as respostas sairão de ordem e os valores obtidos com as fórmulas certamente irão mudar.

Portanto, analisamos as categorias que, juntas, melhor nos ajudariam a responder à questão de pesquisa e atingir os objetivos do trabalho. A contabilização das respostas preenchidas nas categorias de cada enunciado nos valores de “sim” e “não” possibilitou-nos compreender melhor as respostas das crianças e as características da LDC da professora nessa escola bilíngue. No próximo capítulo, apresentamos os resultados obtidos a partir desses processos de análise.

4 RESULTADOS E ANÁLISE DE DADOS

Pontuados nossos pressupostos teóricos e descritos os processos metodológicos que nos guiam no desenvolvimento deste trabalho, apresentamos, neste capítulo, os resultados das análises desenvolvidas, a fim de responder às questões de pesquisa apresentadas na introdução.

Para pontuar os aspectos analisados de maneira mais clara, dividimos esta seção em subcapítulos, e dentro de cada um deles discutimos efeitos da LDC na atenção das crianças, observada pela resposta de cada uma delas, nas interações em PB e em inglês. Para compreender as considerações entre as línguas, é importante lembrar dos contextos de registro das sessões, detalhadas nos quadros do capítulo de metodologia. Lembramos que:

- sessão A é em inglês com Lucas e Fernando;
- sessão B, em português com toda a turma;
- sessão C, em português com Ana, Lucas e Fernando;
- sessão D, em inglês com a turma toda;
- e sessão E: em inglês com Ana, Lucas e Fernando.

Cada uma das subdivisões apresenta excertos dos dados para reafirmar os resultados quantitativos representados por gráficos e tabelas, e nossas discussões sobre cada resultado apresentado.

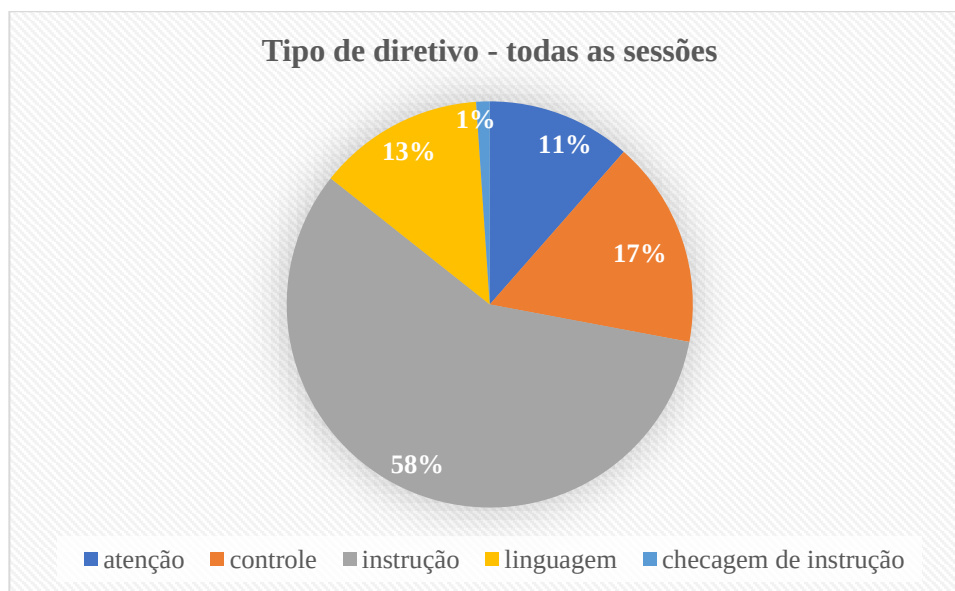
4.1 Tipo de diretivo e responsividade das crianças

Baseamos nossas análises sobre a LDC nos enunciados diretivos que a professora P. dirigiu às crianças nas sessões A, B, C, D e E. Compreendemos, conforme explicitamos anteriormente no capítulo de fundamentação teórica sobre os diretivos, que esses têm um papel comunicativo marcado na instituição escolar, visto que são parte das instruções em sala de aula, um dos recursos de busca pela atenção dos alunos e um meio de direcionar seus comportamentos de maneira enfática e explícita.

Nas sessões de vídeo de A a E, analisamos um total de 279 enunciados diretivos da professora P. dirigidos à turma e/ou às crianças A. F. e L. Esses diretivos foram classificados, com base em estudos anteriores (OLIVEIRA, BRAZ-AQUINO e SALOMÃO, 2016, AQUINO e SALOMÃO, 2005, BRESSANI, BOSA, LOPES, 2007) e na necessidade e ocorrência dos nossos dados, em diretivos de: atenção; controle de comportamento; instrução; produção de linguagem oral; e checagem de instrução. Ao somarmos as ocorrências de cada uma dessas funções de diretivos, pudemos observar que o tipo de diretivo com ocorrência

significativamente maior foi o de instrução (58% das ocorrências), seguido, com uma diferença significativa, pelo de controle de comportamento (17%) e diretivo de produção de linguagem oral (13%), como pode ser verificado no gráfico 1.

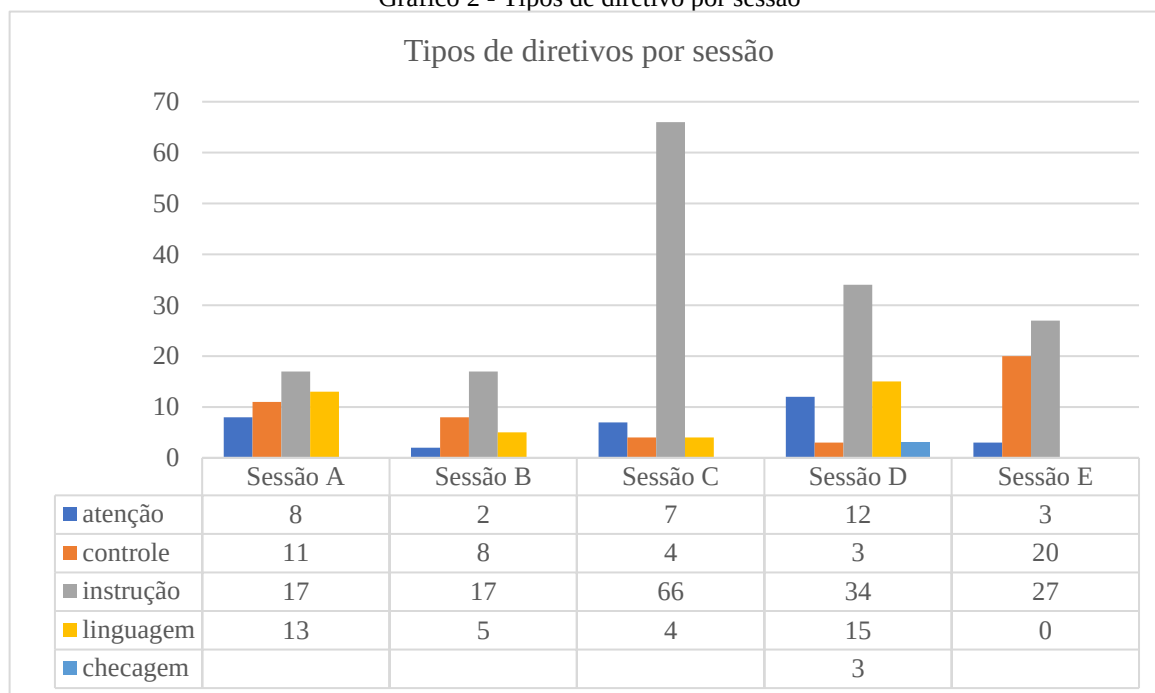
Gráfico 1 - Tipos de diretivos encontrados em todas as sessões analisadas (de A a E).



Nos distanciamos da concepção dos diretivos como essencialmente negativos para o desenvolvimento da linguagem da criança, na direção de pesquisas como as de Aquino e Salomão (2005), Pine (1992), visto que compreendemos que esses enunciados têm uma função e um papel discursivos na interação. Essas características são dificilmente constatadas com análises quantitativas, mas podem ser muito bem justificadas por uma ampliação dos dados numéricos em uma análise qualitativa, que considere a singularidade dos dados e dos sujeitos em questão.

Compreendemos, igualmente, que nesse papel, os diretivos podem ter funções diferentes, e distribuir-se diferentemente dessa proporção na LDC em sala de aula, em função dos objetivos de aprendizagem, em uma língua e outra, do gênero e dos formatos de interação (BRUNER, 1989, HILÁRIO, DE PAULA, BUENO, 2014) e do sujeito ou grupo a quem se dirigem (AQUINO, SALOMÃO, 2005). Demonstramos essas diferenciações nos dois gráficos a seguir, o primeiro (gráfico 2) classificando os tipos de diretivos por sessões de interação, que relacionamos a gêneros do discurso distintos e se dão, cada uma, em uma língua, e o seguinte (gráfico 3), apresentando os tipos de diretivos dirigidos a cada uma das crianças.

Gráfico 2 - Tipos de diretivo por sessão



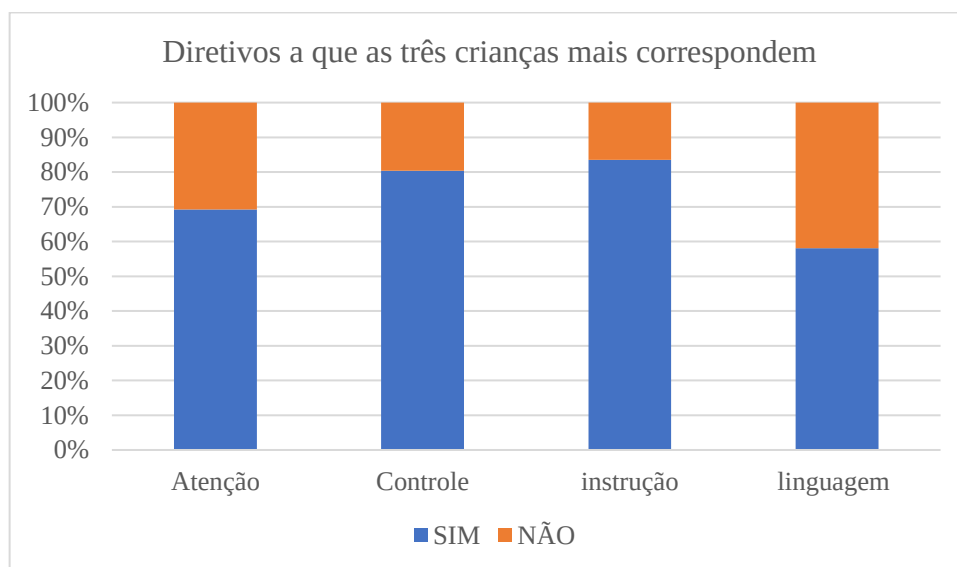
Confirmamos, apoiadas nos dados demonstrados pelo gráfico 2, que o diretivo de instrução é o mais recorrente em todas essas interações, mas que nem sempre o de controle de comportamento é o segundo mais recorrente. A ocorrência muito maior de diretivos de instrução na sessão C pode ser explicada pela análise qualitativa, quando vemos que nessa sessão a professora dirigiu muitas instruções às crianças sobre como montar suas formas com massinhas e galhos. O diretivo de checagem de instrução apareceu apenas 3 vezes em uma sessão, portanto não será considerado nas quantificações seguintes sobre tipos de diretivos.

Nas sessões A e D, o diretivo de linguagem é o segundo mais frequente. É possível estabelecer a relação de que ambos são registros da professora dirigindo-se em inglês às crianças. Poderíamos dirigir nossas reflexões sobre uma maior demanda explícita de produção verbal pelas crianças em inglês, não fosse o fato de a sessão E, também em inglês, não apresentar nenhum enunciado de linguagem, porém ocorre um número maior de enunciados de controle, dentre os quais 12 são dirigidos a Lucas.

Compreendemos o papel dos diretivos na interação em sala de aula, e apontamos para as marcas de singularidade de cada criança sobre as modificações de linguagem e, inclusive, para os diretivos que a professora dirige a elas. Seguindo esse pensamento, investigamos marcas de singularidade de cada uma dessas crianças e recorrências entre elas sobre as correspondências aos diretivos. Os resultados dessas análises estão nos gráficos de 3 a 6. Esses gráficos são apresentados a seguir em colunas empilhadas, representando as porcentagens de respostas positivas (“sim” - corresponde) e negativas (“não” – não corresponde) das crianças

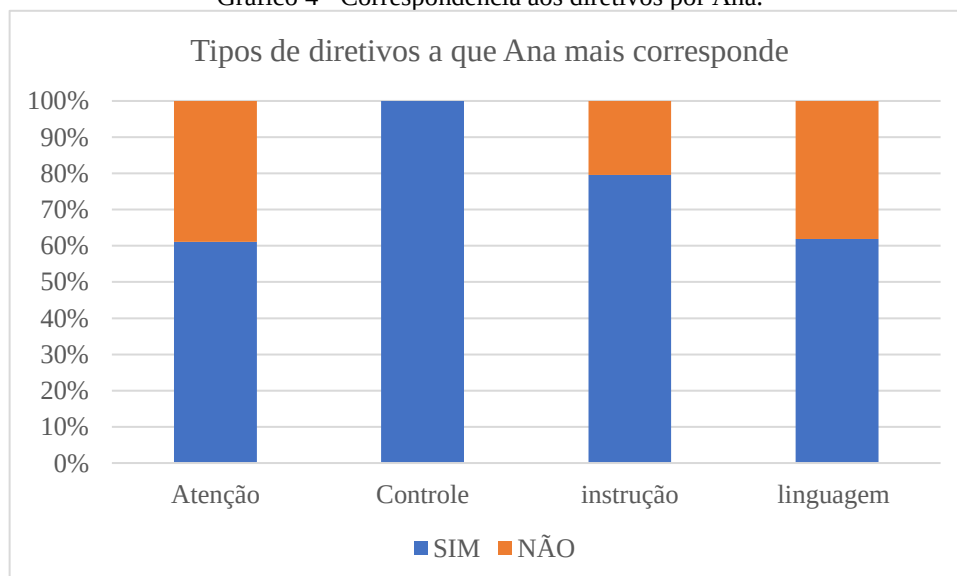
aos diretivos da professora. Como a quantidade de cada tipo de diretivo é variável, conforme apresentado no gráfico 1, a apresentação dos dados nesse formato nos possibilita voltar a atenção à proporção de respostas “sim” e “não”, que mais nos interessa neste momento.

Gráfico 3 - Diretivos e correspondência das três crianças



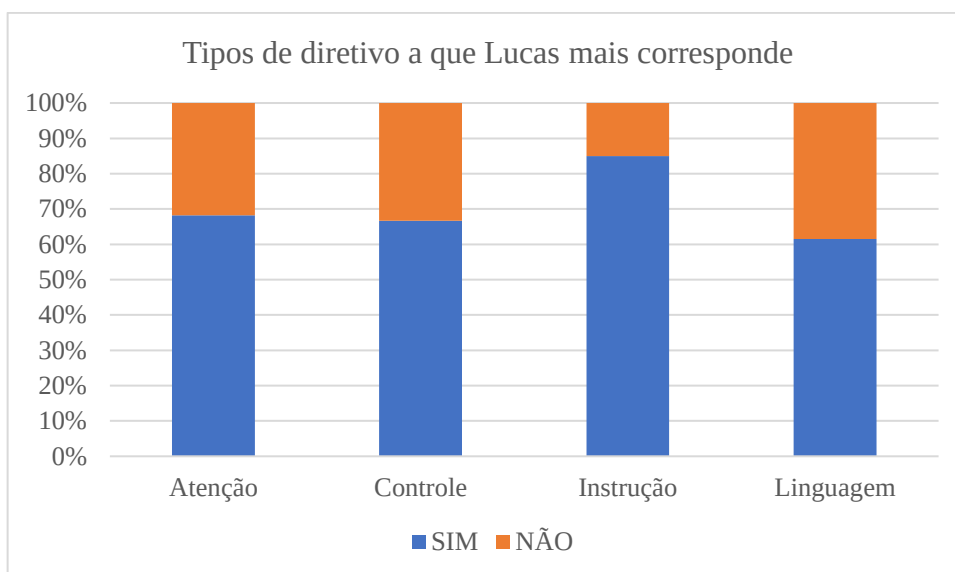
No gráfico 3, temos uma média das respostas das três crianças aos diretivos da professora nesse contexto de sala de aula. A princípio, os enunciados de instrução e de controle de comportamento têm mais respostas positivas das crianças do que os outros, sendo o de linguagem o que tem menos correspondências. Nos próximos gráficos, observaremos como essa distribuição média se dá em cada uma das três crianças.

Gráfico 4 - Correspondência aos diretivos por Ana.



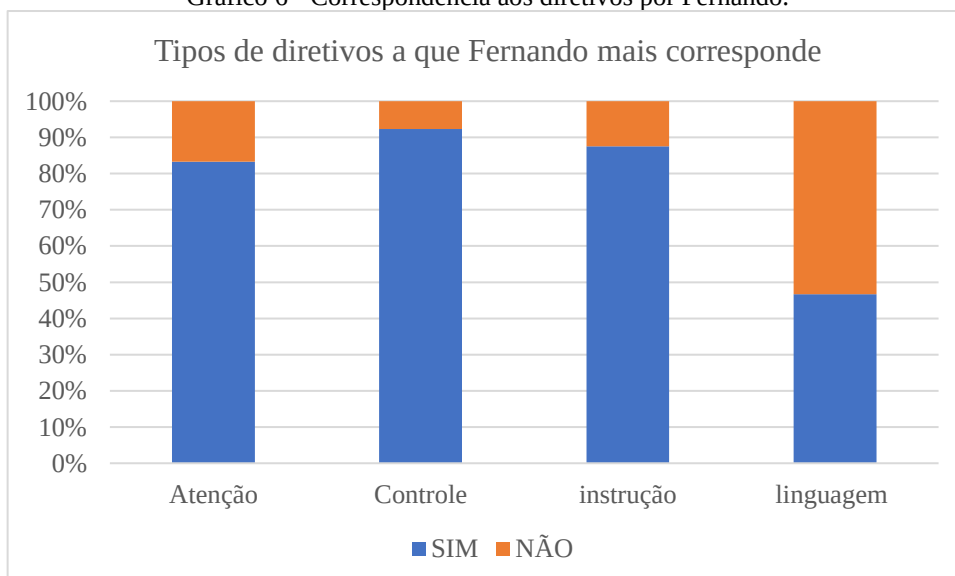
Nos chama a atenção a correspondência total de Ana aos 11 diretivos de controle que, sabemos, conforme ilustrado no gráfico 7, recebe menos diretivos desse tipo nas interações com a professora. De qualquer forma, pensamos que essa diferença nos dados de Ana pode nos encaminhar para marcas de sua singularidade. Como recorrências, Ana demonstra uma resposta a diretivos de atenção, instrução e linguagem semelhante à média das três crianças.

Gráfico 5 - Correspondência aos diretivos por Lucas.



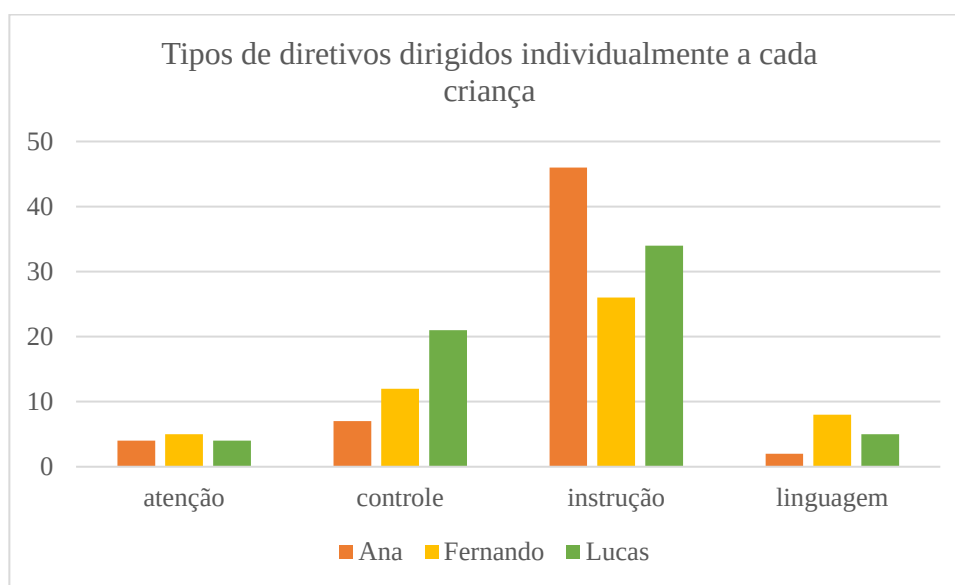
Já Lucas, como observamos no gráfico 5, corresponde aos diretivos de controle de comportamento em uma proporção menor do que Ana e Fernando, como observaremos no gráfico 6, e mantém uma média de respostas semelhante à das três crianças a diretivos de atenção, instrução e linguagem, assim como Ana.

Gráfico 6 - Correspondência aos diretivos por Fernando.



Observamos, a partir dos dados de Fernando, que, apesar de suas respostas aos diretivos de linguagem serem semelhantes às das outras crianças, aquelas aos outros enunciados diretivos são proporcionalmente mais positivas do que a média das outras crianças. Assim, apontamos, por meio dessa análise quali-quantitativa que, apesar de podermos fazer generalizações sobre as crianças, cada uma é um sujeito com suas (co)construções individuais e com suas marcas de singularidade. Compreendemos que, pela mesma razão que Fernando corresponde a mais diretivos, a professora também lhe dirige menos enunciados nesse estilo, em comparação às outras crianças, como observamos no gráfico 7.

Gráfico 7 - Tipos de diretivos a cada criança



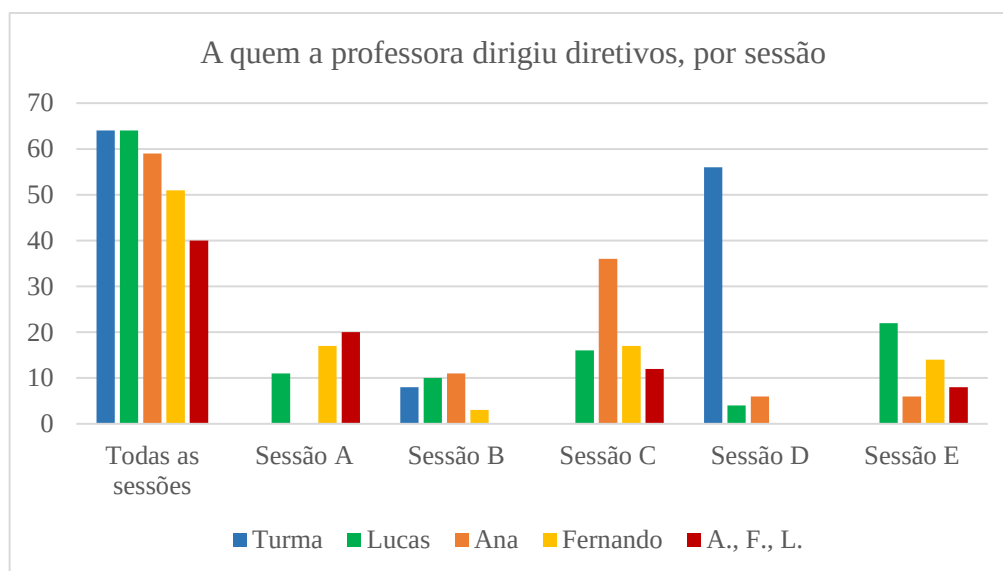
O gráfico 7 acima nos mostra características individuais dos diretivos dirigidos a cada uma das crianças, excluindo as situações que incluíam todo o grupo. Constatamos que, conforme encontraram Aquino e Salomão (2005) nas díades mãe-crianças entre 2;0 e 2;6 anos, os diretivos de instrução foram mais frequentemente dirigidos à menina do que aos meninos. No entanto, diferentemente do que foi observado por essas autoras na interação familiar com crianças menores, os diretivos de atenção foram dirigidos de forma equilibrada às três crianças, enquanto os de controle foram mais dirigidos aos meninos.

Apesar de as autoras discutirem que talvez naqueles registros os diretivos de atenção fossem mais dirigidos aos meninos por não estarem tão atentos ou envolvidos com as atividades propostas pela mãe, nos nossos dados, isso não foi observado. Além disso, o contexto escolar traz um outro espaço de interação, em que uma mesma professora modifica a linguagem que dirige às crianças de acordo com as situações e sujeitos com quem fala.

Observamos, nesse contexto, que os enunciados de controle mais frequentes dirigidos a Fernando e a Lucas estão relacionados a interrupções mais frequentes que ambos fazem das aulas, no foco de atenção ou na fala de alguém.

No próximo gráfico, demonstramos os diretivos dirigidos a cada sujeito ou grupo, por sessão. Observamos que, na sessão B, em que encontramos o menor número de diretivos comparado às outras, há mais diretivos a cada uma das crianças do que à turma toda. Isso porque nesse dia, registramos a aula do calendário, em português. Nessa aula, as crianças já estão acostumadas a uma sequência de atividades para falarem sobre os dias da semana, o tempo e a estação, e aparentemente não solicitam tantos diretivos, ao passo que os diretivos às três crianças nessa sessão se dão porque cada um deles auxiliou em alguma atividade durante esse dia.

Gráfico 8 - Quantidade de diretivos a cada grupo ou criança, por sessão.



Na sessão D, em contrapartida, há mais diretivos para a turma toda. Nesse registro, observamos uma aula de *Letterland*, na qual a professora dá muitas instruções para jogos e desenhos da forma da letra aprendida, e comandos de linguagem para repetição do som da letra focalizada naquela aula. No total das sessões, observamos que a professora dirige mais diretivos à turma toda do que às três crianças juntas, mesmo tendo contabilizado uma sessão a mais com a turma reduzida (sessão E).

A seguir, trazemos alguns excertos das interações em sala de aula, a fim de exemplificar alguns desses diretivos que mais chamam a atenção no gráfico 8, e as respectivas respostas das crianças. Destacamos em negrito os enunciados que consideramos como diretivos.

Situação 1 – sessão D

Idade das crianças: A: 4;04, L: 4;08.

Em aula de *Letterland*, as crianças foram apresentadas à personagem da letra “I” e ao seu som. Em um dado momento, as crianças devem ouvir o som da nova personagem pelo computador e repeti-lo, assim como as palavras que contêm o som /i:/, conforme as escutam. As crianças olham para a tela do computador, que é o objeto de atenção comum neste momento. A professora olha ora para o computador, ora para as crianças. No trecho abaixo, classificamos todos os diretivos destacados como diretivos de linguagem. Neste instante, a professora diz que vai clicar nas figuras e as crianças vão repetir.

P: so I will click on the.. pictures.. and after that you are going to.. repeat.	P: então eu vou clicar nas.. figuras.. e depois disso vocês vão.. repetir.
<i>[A professora clica no “play” e um áudio ou vídeo é reproduzido através do computador.]</i>	
P: i .	
<i>[A professora repete o som produzido pelo vídeo .]</i>	
P: i .	
P: repeat .	P: repitam.
<i>[ouve-se o som da gravação: “i”]</i>	
L: i .	
P: i .	
Turma: i .	
<i>[ouve-se o som da gravação: “in”]</i>	
P: <i:n> [>] .	
Turma: <in> [<] .	
P: what is in? Something i:n the box .	P: o que é “em”? algo e:m uma caixa.
<i>[a professora faz um gesto de colocar algo dentro de algum lugar.]</i>	
<i>[ouve-se o som da gravação: “in”]</i>	
P: in .	
Turma: in . <i>[apenas três crianças, inclusive L., repetem]</i>	
<i>[ouve-se o som da gravação: “ink”]</i>	
P: ink.	
Turma: ink . <i>[a professora e as crianças falam juntas, após o som do vídeo.]</i>	
P: again .	P: de novo
<i>[ouve-se o som da gravação: “ink”]</i>	
P: ink.	

Turma: ink . <i>[a professora e as crianças falam juntas, após o som do vídeo.]</i>	
<i>[ouve-se o som da gravação: “insect”]</i>	
P: insect .	
Turma: insect .	
P: aga:in .	P: de novo
<i>[...] [ouve-se o som da gravação: “insect”]</i>	
P: <insect> [>] .	
Turma: <insect> [<] .	

No primeiro enunciado diretivo desse excerto, as crianças olham para a professora, pois a atenção delas ainda não está direcionada ao computador. Aos outros enunciados, Ana e Lucas correspondem positivamente, repetindo as palavras e sons que escutam, e não olham mais para a professora, mas para o computador, que é o foco de atenção.

Nesse recorte, observamos que, apesar de a professora dizer o que ela vai fazer e o que as crianças vão fazer sobre isso — ela clicar na imagem e depois as crianças repetirem —, a ordem desses fatores acaba se estabelecendo com a resposta nas interações. Primeiro, apenas a professora repete o som que vem do computador; depois, Lucas repete antes dela, e outros alunos da sala, após a professora; até que começam a falar todos juntos após o som do computador, e isso se estabelece como parte do comando. Quando a professora diz “again”, as crianças não repetem imediatamente o que acabaram de dizer, provavelmente porque tão logo entenderam, na interação, como e em que momento se dariam as respostas. Elas esperam que a professora clique na imagem, para que o som venha do computador, e então todos repitam juntos.

Vemos, portanto, essa interação nesses momentos específicos da aula de *Letterland* se estabelecer na relação dialógica, por meio da rotinização dessas ações, enunciados diretivos e respostas. No exemplo seguinte, veremos alguns enunciados de instrução que foram se modificando a partir das respostas das crianças.

Situação 2 – sessão C

Idade das crianças: A: 4;03, F: 4;01, L: 4;07.

Nessa sessão, a professora dirige mais enunciados de instrução a Ana do que nas outras interações, pois as crianças estão construindo estruturas com massinhas e galhos, e Ana não conseguiu, ainda, finalizar o que a professora havia pedido, que era construir uma estrutura fechada, em que a massinha e os galhos estivessem unidos. Fernando, por sua vez, estava terminando de fazer um colar e sugere uma outra forma.

F: eu acho que eu sei faze(r) um pirulito .

P: você sabe, Fer ?

P: mas num destrói o seu cola:r, continua, depois você pode faze(r) um pirulito.

[Fernando começa a reconstruir o colar que estava desmanchando.]

A: só: faze(r) xxx .

[Ana finge que está lambendo seu pirulito de massinha, a professora ri .]

P: mas num é pra come(r) de verdade, hein?

P: continua fazendo, Ana.

A: não, não <quero> [?] .

P: tenta monta(r) o triângulo que a miss te mostro(u) .

P: (vo)cê consegue, Fer ?

F: xxx .

P: o(lha) eu usei três grave:tos e três pedaços de massinha .

A: xxx .

P: vem cá, senta aqui do meu lado .

[Ana vai até a professora, que a ajuda a montar sua estrutura].

Identificamos, nesse trecho, três diretivos de instrução, entre eles, dois dirigidos a Ana e um, o primeiro, dirigido a Fernando. O segundo enunciado diretivo, em controle em tom de brincadeira, demonstra convivência com a brincadeira proposta por Ana de comer o pirulito, após o riso da professora: “mas num é pra come(r) de verdade, hein?”.

Reafirmamos, portanto, o papel comunicativo dos diretivos em sala de aula, e observaremos, a seguir, características desses diretivos que se aproximam da LDC, e suas influências nas respostas das crianças.

4.2 Variação da frequência fundamental

Como característica da LDC, a frequência fundamental tem uma variação maior e apresenta frequência máxima mais alta (tons mais agudos) em relação à LDA (FERNALD, 1989, FERGUSON, 1964, CAVALCANTE, 1999, CAVALCANTE; BARROS, 2012, DODANE, 2001).

A fim de verificar como se caracteriza a frequência fundamental de enunciados diretivos da professora nesse contexto escolar bilíngue, em inglês e em português, e de observar as relações que essas modulações podem ter com o direcionamento do olhar pelas crianças e com a resposta desses sujeitos aos diretivos direcionados a elas pela professora, investigamos algumas relações entre a variação da frequência fundamental e algumas das categorias de

análise, a saber: os tipos de diretivos; a língua enunciada no diretivo (inglês/português); o(s) interlocutor(es) ao(s) qual(is) a professora se dirige; e a presença ou ausência de fala da criança logo após e logo antes desse diretivo.

Conforme explicitado no capítulo de metodologia, foram analisados 105 enunciados pelas medidas da frequência fundamental média (F0), mínima (Fmín), máxima (Fmáx) e mediana, das quais extraímos a variação da frequência fundamental a partir do cálculo de subtração das frequências máxima e mínima (Fmáx. – Fmín.). Desses enunciados, foram analisados 34 da sessão A, 21 da B, 24 da C e 26 da D.

Ilustramos, nas figuras 8 e 9, com os espectrogramas extraídos do PRAAT nas configurações especificadas no capítulo 4, os enunciados com a menor e maior variações de frequência, respectivamente, dentre os 105 enunciados analisados. Nas imagens, a linha azul representa a frequência da voz da professora em Hertz (Hz) em uma escala de 100 a 600 Hz, conforme marcado no canto direito das figuras a seguir.

Figura 8 - Espectrograma do enunciado com a menor variação de frequência.

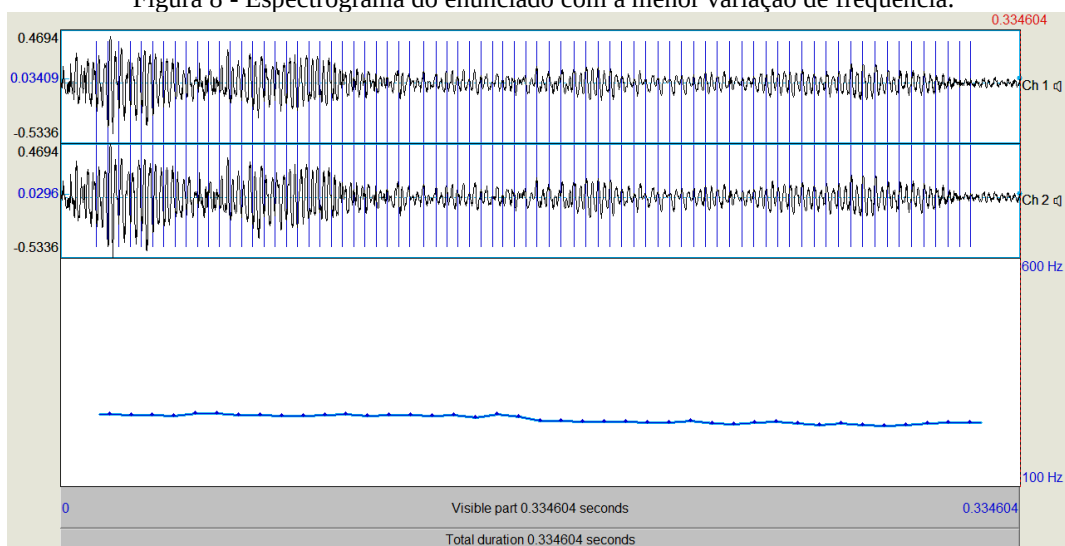
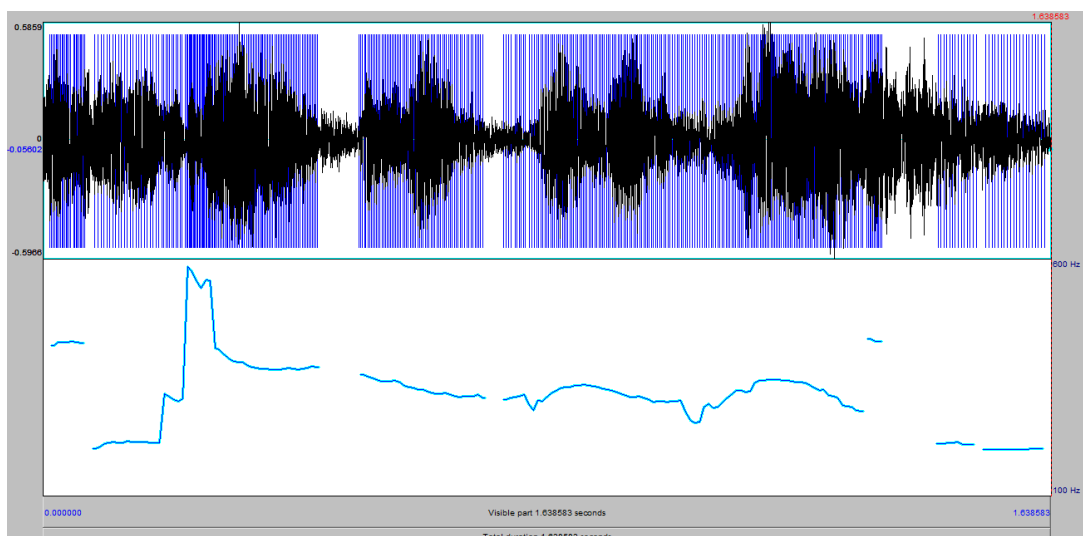


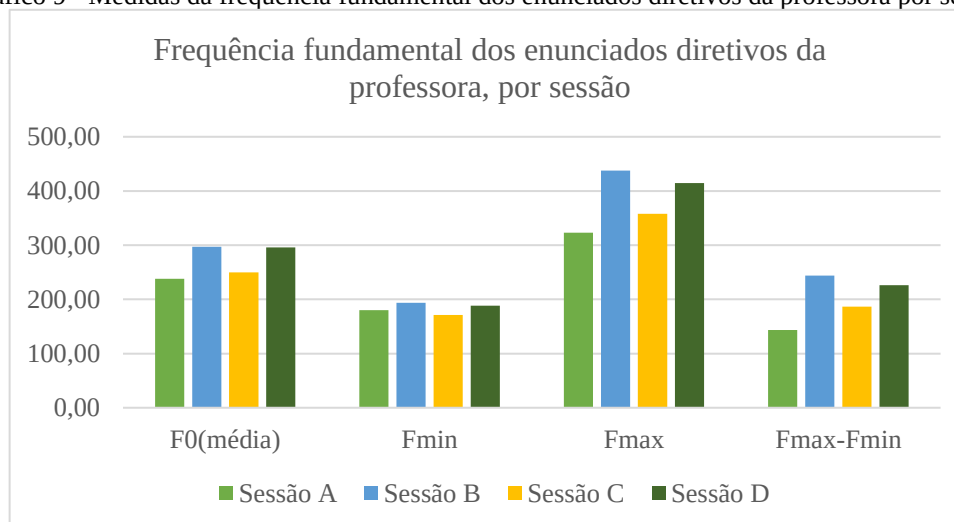
Figura 9 - Espectrograma do enunciado com a maior variação de frequência.



A figura 8 refere-se a um enunciado de instrução da sessão A, em inglês com a turma reduzida, e a 9, a outro da sessão D, também em inglês, mas com a turma toda. Observamos, entre essas figuras, uma manutenção da frequência da voz (pouca variação entre graves e agudos) na figura 8 e uma variação maior, com um pico agudo mais acentuado na figura 9. Esses são exemplos de um dos enunciados com menor e maior variação na frequência fundamental.

No gráfico 9 abaixo, apresentamos os valores médios das frequências (*pitch*) média (F0), mínima (Fmín.) e máxima (Fmáx.) dos enunciados diretivos da professora, por cada uma das sessões em que a frequência fundamental foi analisada.

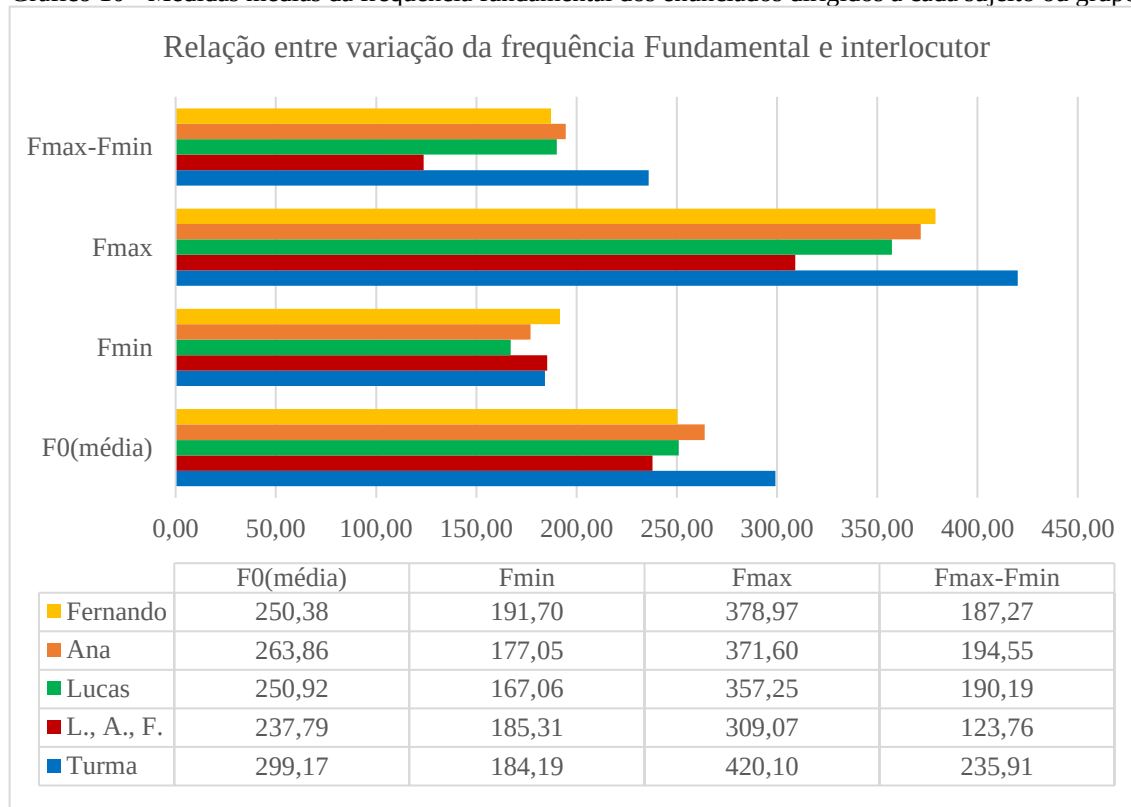
Gráfico 9 - Medidas da frequência fundamental dos enunciados diretivos da professora por sessão.



Pudemos constatar, a partir dos dados apresentados no gráfico 9, que, como era esperado, todas as medidas da frequência fundamental da voz da professora se mantêm mais altas nas sessões B e D, com a turma toda, do que nas sessões A e C, com a turma reduzida. Essa observação é confirmada com os dados do gráfico 10, no qual analisamos a variação da

frequência fundamental da voz da professora em relação a cada grupo ou sujeito a que ela se dirige. Observamos o destaque da barra azul, que representa a turma toda, em comparação às outras, e a barra vermelha, das interações apenas com as três crianças, como o grupo que recebe enunciados com a frequência e variação de frequência de voz mais baixas.

Gráfico 10 - Medidas médias da frequência fundamental dos enunciados dirigidos a cada sujeito ou grupo.



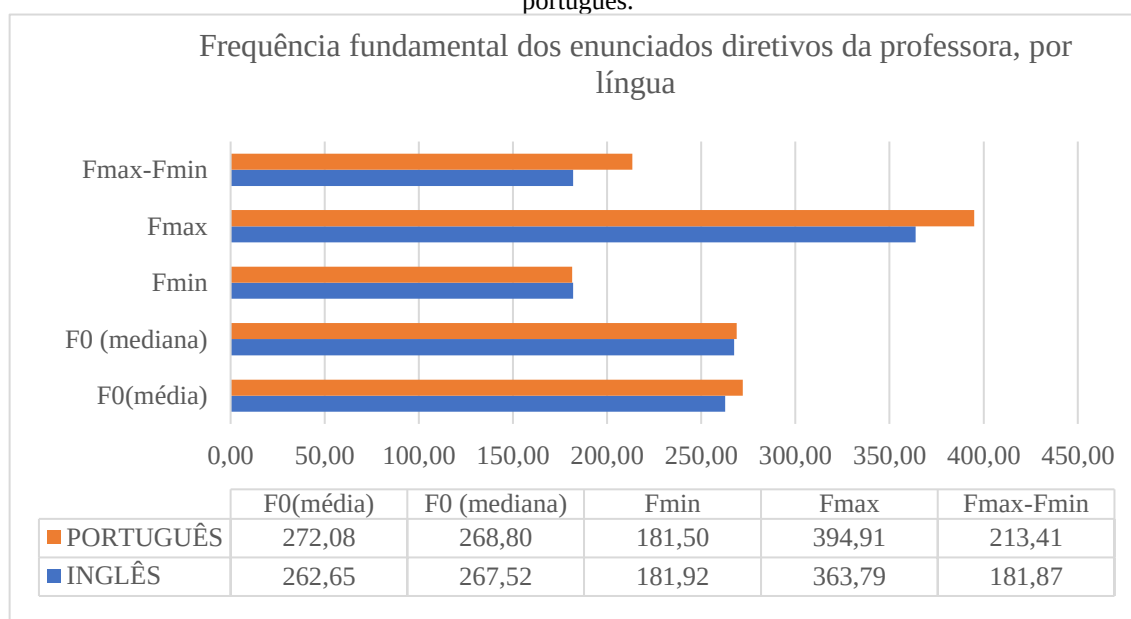
Observamos, portanto, que nos registros dessa professora, há mais modulações da voz no aspecto da frequência fundamental em situações que podemos classificar como um gênero de aula formal, para um grupo grande, do que em uma interação mais informal e espontânea, como percebemos no grupo reduzido. Consideramos, também, sobre isso, que na interação com o grupo pequeno a professora não tem que cumprir um currículo pedagógico e compreendemos que a maior liberdade nesse aspecto pode modificar a interação em sala de aula, bem como a quantidade reduzida de crianças.

Analisando nossos dados qualitativamente, sabemos que a cada uma das crianças foram dirigidos diretivos individualmente tanto no grupo reduzido quanto na turma toda, o que certamente aumenta a barra referente ao valor da frequência fundamental dirigida a elas (barras amarela, laranja e verde).

No próximo gráfico (11), vemos a variação da frequência fundamental em relação às duas línguas que a professora dirige às três crianças, e observamos maior média das frequências

máximas dos enunciados em português do que em inglês. Mesmo essa diferença não sendo muito grande, nos chama a atenção que uma medida relativa à LDC seja mais marcada em na língua materna da professora e das crianças do que na segunda língua, refutando uma observação inicial de que talvez a professora modificasse mais a voz para dirigir-se às crianças em inglês, em uma tentativa de ser mais clara.

Gráfico 11 - Média das medidas da frequência fundamental dos enunciados da professora em inglês e em português.

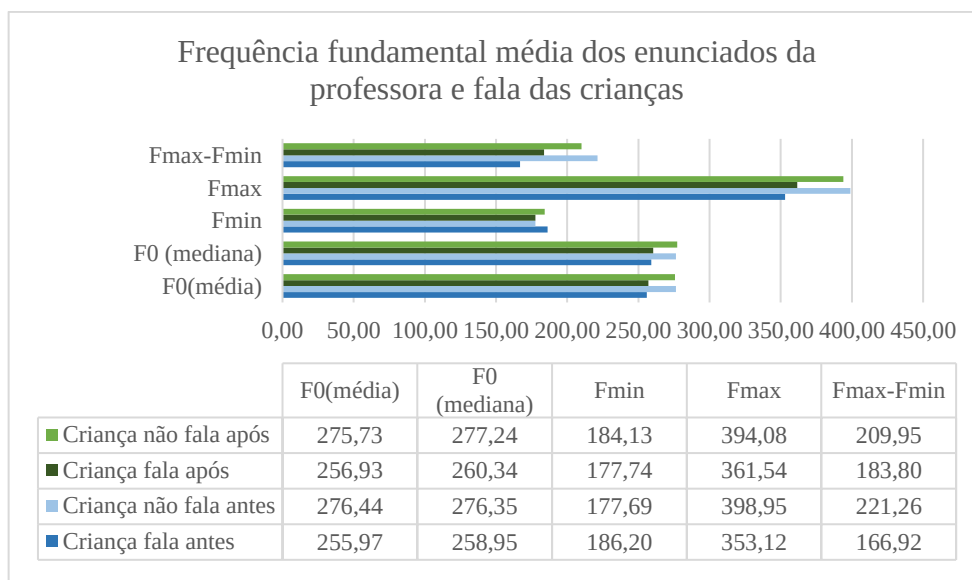


Lembramos, contudo, que a medida da frequência fundamental é apenas uma das características da variação prosódica e da LDC, e que essa está mais relacionada teoricamente a atrair a atenção da criança.

No próximo gráfico (12), opusemos enunciados da professora que desencadeiam uma resposta verbalizada de alguma das crianças, em português ou em inglês, às médias das medidas da frequência fundamental de seus respectivos enunciados. Com nova surpresa, constatamos que os enunciados que precedem e/ou sucedem a fala da criança apresentam frequências mais baixas do que aqueles que não são seguidos ou precedidos da fala infantil. Lembramos, ainda, que as solicitações explícitas de produção oral de linguagem são as menos **correspondidas** pelas três crianças nos enunciados analisados.

Para verificar se isso **corresponderia** à resposta positiva dos enunciados das crianças, fizemos nova relação entre a variação de frequência da voz e as respostas das crianças aos enunciados diretivos da professora.

Gráfico 12 - Média das frequências em enunciados que antecedem ou precedem produção verbal das crianças.



No gráfico 13, podemos observar os valores das frequências por cada tipo de enunciado diretivo. Notamos a maior frequência nos enunciados de instrução, que é, na média das correspondências das três crianças, o tipo de enunciado que mais recebe respostas positivas, o que poderia nos levar a crer que a maior frequência dos enunciados pode levar a uma correspondência mais positiva aos diretivos por essas crianças. Para verificar essa suposição, que nos convém a uma das respostas das crianças aos diretivos analisadas neste trabalho, trazemos os gráficos 14, 15 e 16. Para esses, tiramos a média das medidas de frequência fundamental dos enunciados a que a criança corresponde positivamente (representada pelas colunas laranjas, “sim”) e a que ela não corresponde, ou corresponde de forma negativa ao diretivo (representada pelas colunas azuis, “não”).

Gráfico 13 - Variação da frequência fundamental por tipo de enunciado diretivo

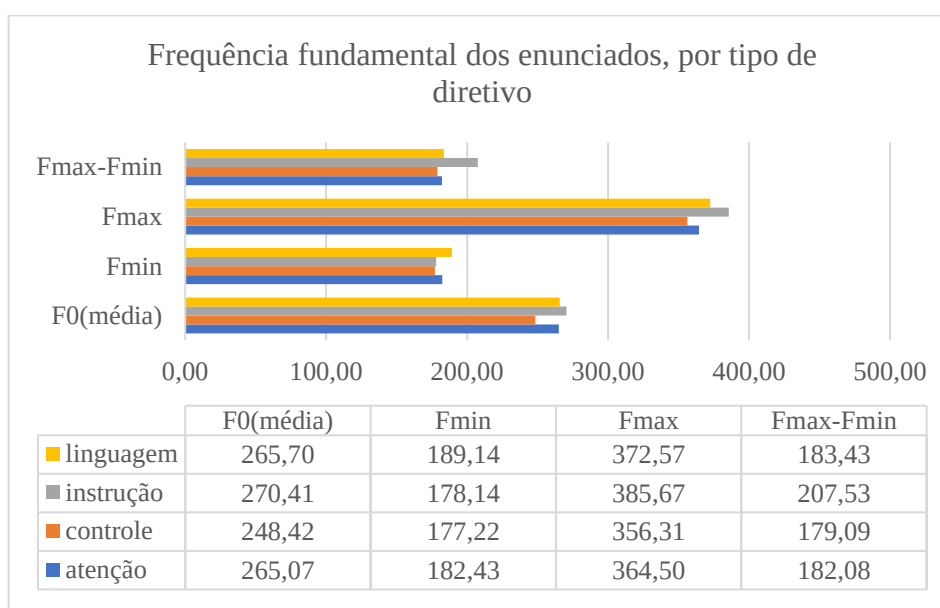


Gráfico 14 - Relação entre a variação da frequência fundamental e a correspondência aos diretivos por Lucas.

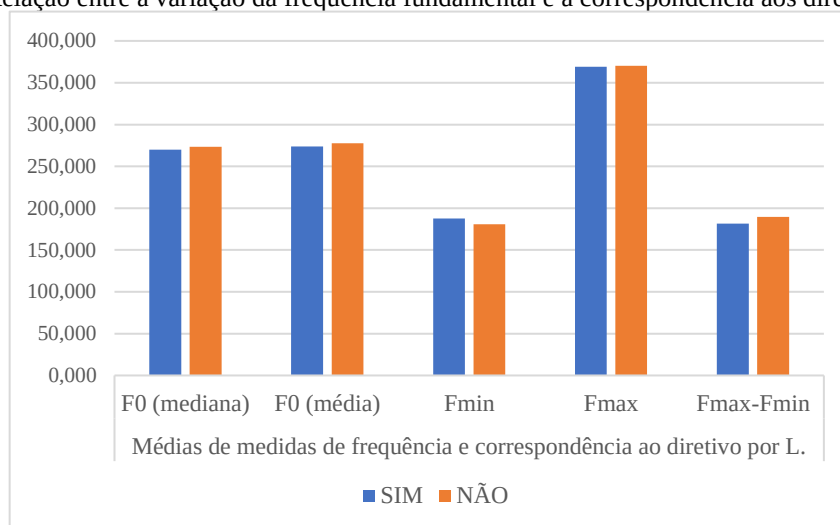


Gráfico 15 - Relação entre a variação da frequência fundamental e a correspondência aos diretivos por Ana.

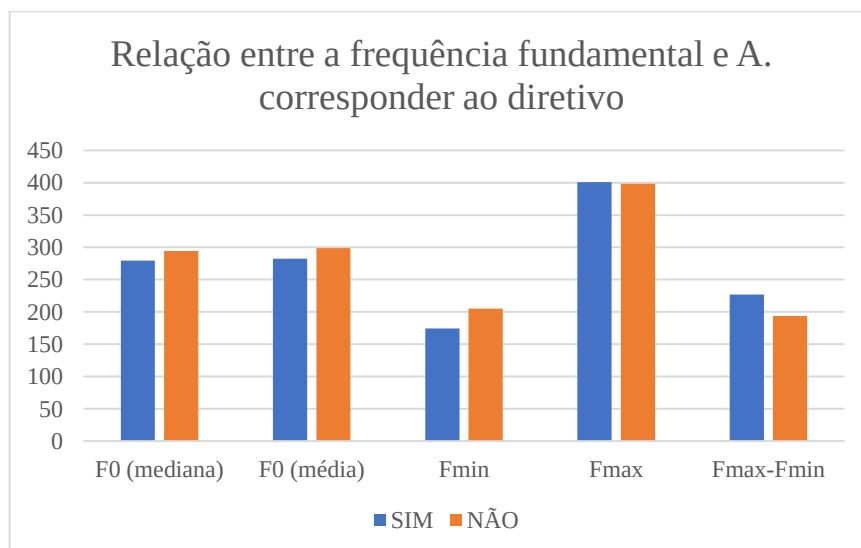
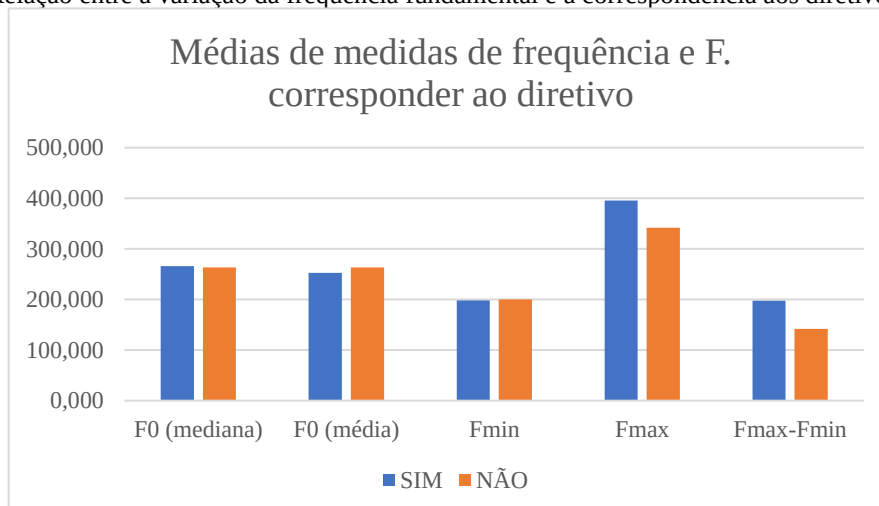


Gráfico 16 - Relação entre a variação da frequência fundamental e a correspondência aos diretivos por Fernando.



Os dados analisados revelam que a variação na frequência fundamental não parece ter relação com a correspondência ou não das crianças a esses diretivos.

Observamos, no entanto, que há uma alteração na frequência fundamental nos enunciados diretivos dirigidos à criança por essa professora. Essas modificações estão marcadas pela frequência mais alta do que a que normalmente é dirigida ao adulto (maior que 200Hz) e por uma variação média consideravelmente ampla. Constatamos que essa frequência não altera a resposta das crianças aqui observadas aos enunciados diretivos de forma representativa, mas que há algumas diferenças analisáveis entre as frequências vocais dos enunciados em inglês e em português e nos diferentes estilos diretivos.

Na próxima subdivisão, daremos foco às questões de atenção conjunta, com cuidado especial ao direcionamento do olhar da criança e suas consequências nas respostas aos diretivos.

4.3 Direção do olhar e atenção conjunta

Conforme dissemos anteriormente, nesta seção trazemos dados sobre o olhar e a atenção conjunta, a fim de responder ao quinto objetivo proposto neste trabalho, o de compreender o papel do olhar da criança e da atenção conjunta a objetos na resposta das crianças aos diretivos aqui analisados. Para tanto, apresentamos relações entre: o olhar de cada uma das três crianças para a professora e para o objeto com a resposta ao diretivo por essas crianças; o olhar e a frequência fundamental, dado que essa característica prosódica salientada pode atrair mais a atenção de bebês (FERNALD, 1985) e mesmo de alunos adultos em uma sala de aula de língua estrangeira (COTIER, 2018).

Nos próximos gráficos, vemos a relação do olhar da criança com a correspondência aos diretivos. Para que pudéssemos compreender melhor qual o papel do olhar nessas respostas, combinamos esses dois aspectos em quatro possibilidades que podem ser respondidas com “sim” e “não”: (a) a criança olha para a professora e corresponde ao diretivo; (b) a criança olha para a professora e não corresponde ao diretivo; (c) a criança não olha para a professora e corresponde ao diretivo; (d) a criança não olha para a professora e não corresponde ao diretivo. Essas combinações foram contabilizadas para cada uma das três crianças, e elaboradas também para o olhar dirigido ao objeto¹.

Nos gráficos, as colunas empilhadas facilitam a visualização do total de enunciados, e possibilitam contrapor visualmente as respostas “sim” e “não. Lembramos que, por se tratarem

¹ Lembramos que, conforme especificado na metodologia, apenas contabilizamos o olhar ou não olhar para o objeto quando há um objeto de atenção conjunta da professora e da criança a quem ela se dirige.

de combinações em que apenas uma é verdadeira, temos naturalmente mais respostas “não” do que “sim” às combinações, visto que apenas as combinações de “sim” somam, todas juntas, a quantidade total de enunciados diretivos analisados nessa combinação. Não foram analisados, para esse quesito, enunciados em que a criança estava fora do alcance das câmeras e não era possível saber para onde ela direcionava seu olhar.

Observemos, pois, os gráficos a seguir, com especial atenção às diferenças entre a direção do olhar ao objeto e à professora.

Gráfico 17 - Relação entre o olhar de Fernando ao objeto e correspondência ao diretivo.

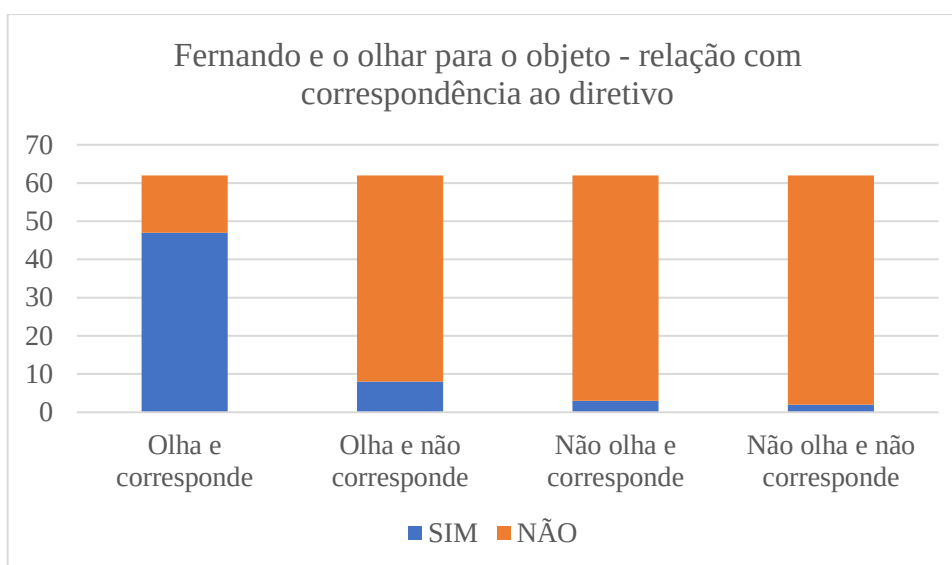
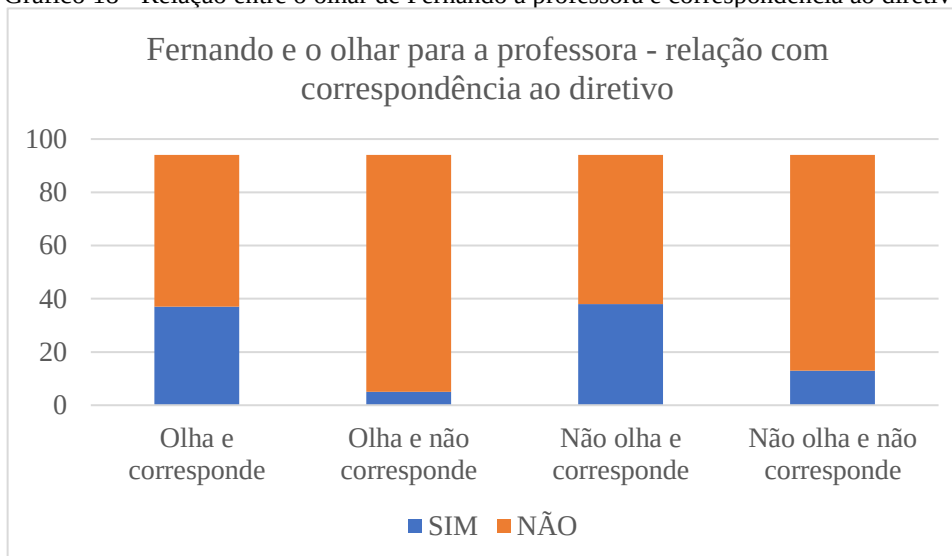


Gráfico 18 - Relação entre o olhar de Fernando à professora e correspondência ao diretivo.



Nos chama a atenção a inversão entre não olhar para o objeto e corresponder ao diretivo e não olhar para a professora e corresponder ao diretivo. Percebemos que, para responder à professora, sem a presença de um objeto, essa criança não precisa, necessariamente, olhar para a professora. No entanto, poucas das vezes em que há um objeto de atenção conjunta

entre a professora e outra criança, essa criança não olha para o objeto para corresponder ao diretivo da professora. Constatamos novamente, nos dados de Fernando, uma taxa de respostas positivas ao diretivo, levemente maiores do que as de Lucas e Ana, conforme podemos observar nos próximos gráficos sobre as respostas das outras crianças.

Gráfico 19 - Relação entre o olhar de Ana ao objeto e correspondência ao diretivo.

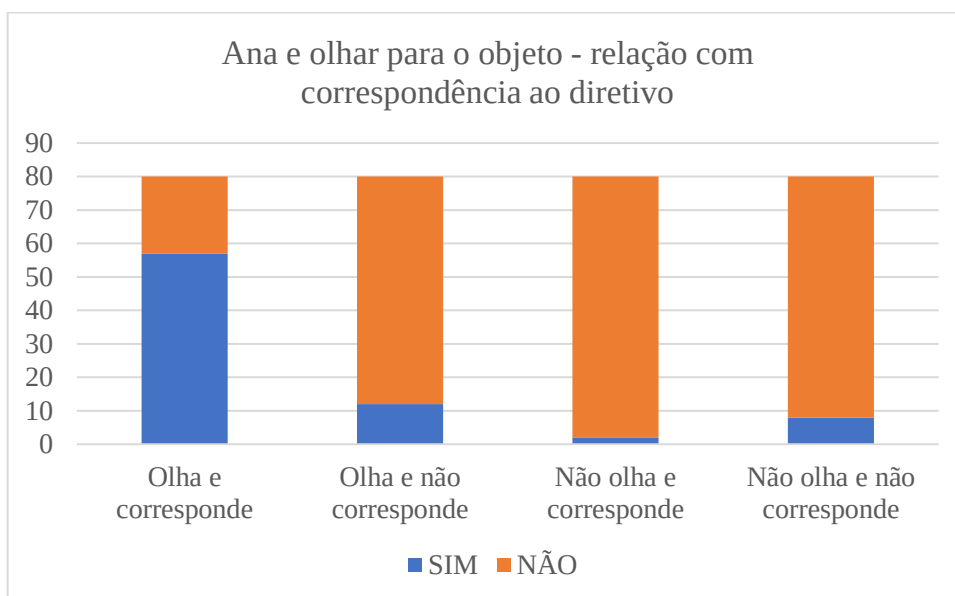


Gráfico 20 - Relação entre o olhar de Ana à professora e correspondência ao diretivo.



Relacionando os gráficos 19 e 20, notamos que a direção do olhar de Ana tem um mesmo padrão que o de Fernando entre as respostas aos enunciados diretivos da professora com e sem a presença de objetos de atenção comum. Novamente, o olhar dirigido à professora não parece condição necessária à resposta positiva ao diretivo. Assim como para Fernando, nos dados de Ana verificamos que a taxa de respostas positivas aos diretivos sem objeto de atenção conjunta estão equilibradas entre Ana olhar e não olhar para a professora. Ainda assim, a taxa

de respostas negativas aos diretivos quando Ana não olha para a professora é considerável, e maior do que a de Fernando.

Gráfico 21 - Relação entre o olhar de Lucas ao objeto e correspondência ao diretivo.

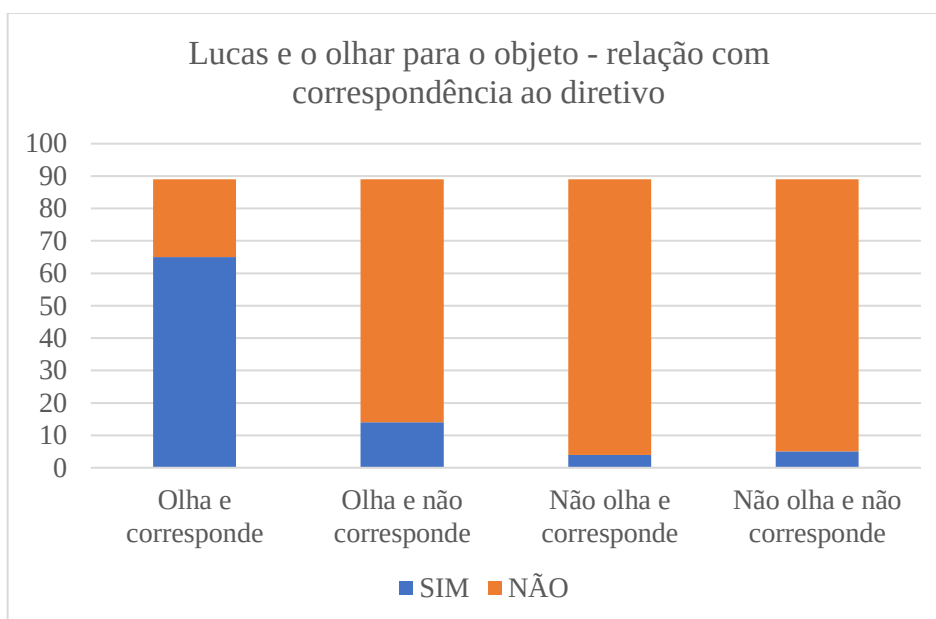
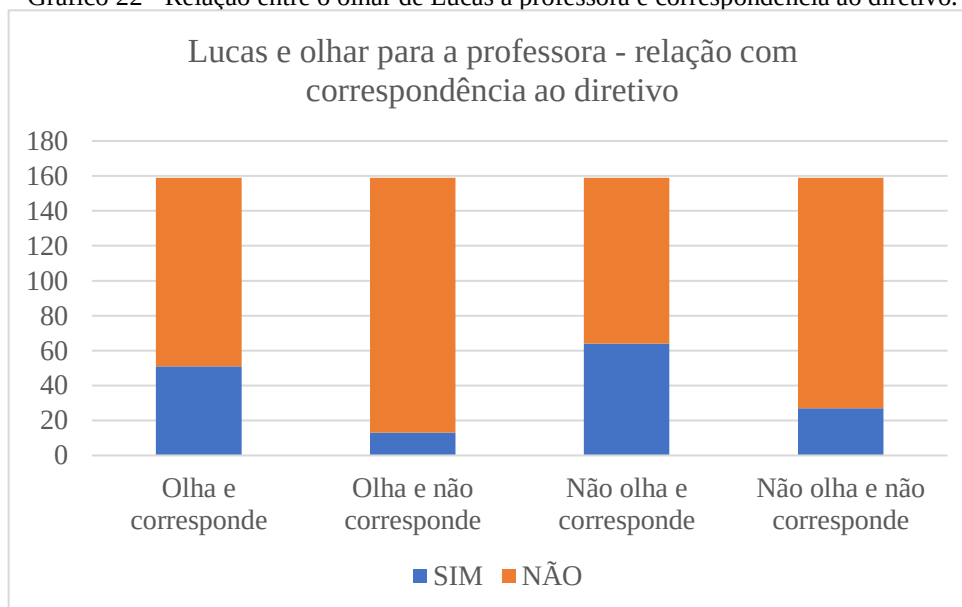


Gráfico 22 - Relação entre o olhar de Lucas à professora e correspondência ao diretivo.



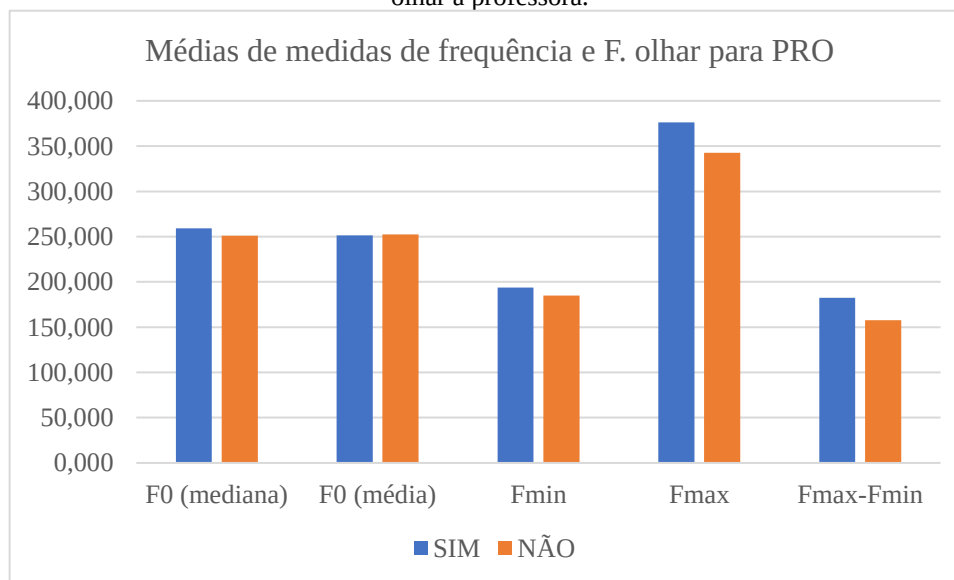
De forma semelhante às outras crianças, os dados de Lucas demonstram que nem sempre se faz necessário para a criança dessa idade (no caso dele, entre 4;5 e 4;8 anos), olhar para a professora para compreender o que se pede e corresponder ao que lhe é solicitado ou instruído. No gráfico 22, observamos, também, que Lucas apresenta ainda mais respostas positivas a enunciados diretivos da professora quando não dirige o olhar para ela, do que quando olha para a professora.

Enfim, na comparação entre os dados do olhar para a professora e do olhar para o objeto, apresentados nos gráficos de 17 a 22 das três crianças, constatamos que essas crianças de 4 a 4;8 anos correspondem mais ao diretivo, ao mesmo tempo em que olham para um objeto de atenção comum com a professora.

É possível que, além de o objeto ser um elemento novo que pode atrair a atenção da criança, a compreensão e correspondência a diretivos oralizados sem necessariamente voltar o olhar ao interlocutor seja parte da aquisição das rotinizações das interações, e demonstre, nas crianças, uma compreensão da língua oral desacompanhada dos olhares, tão intrínsecos à interação com bebês, por exemplo.

Procuramos encontrar respostas sobre o que pode atrair mais o olhar das crianças à professora na interação escolar. Utilizando os dados analisados, e com base em estudos que demonstraram maior interesse de bebês a vozes mais agudas, às quais mais direcionavam o olhar (FERNALD, 1985), investigamos se haveria relação entre a frequência da voz dessa professora dirigida a essas crianças e o olhar das crianças à professora, em situações de interação rotineiras. Os resultados são apresentados nos próximos três gráficos, conforme segue: gráfico 23 sobre o olhar de Fernando, 24, para Ana e 25, Lucas.

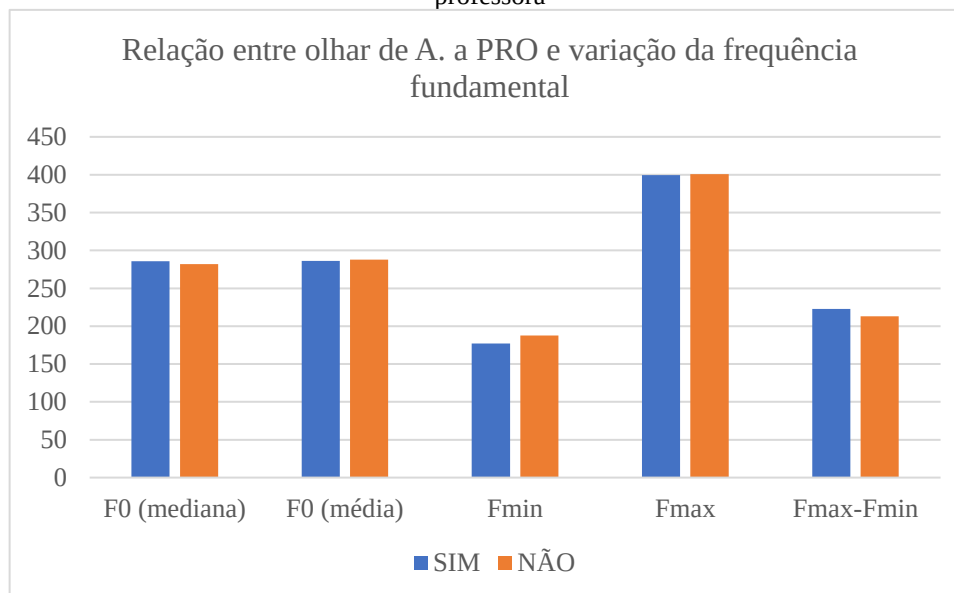
Gráfico 23 - Médias da frequência fundamental de enunciados dirigidos a Fernando relacionadas à direção do olhar à professora.



Conforme demonstrado no gráfico 23, não há variação significativa entre as medidas de frequência mediana, média e mínima entre os enunciados a que Fernando olha ou não para a professora. Observamos alguma variação entre as mínimas e uma variação um pouco maior entre as máximas, sendo maiores as médias dessas frequências e, conseqüentemente, da variação, quando a resposta de Fernando ao diretivo foi positiva. Inferimos que essa seja uma marca de singularidade dessa criança, ou uma possível recorrência a ser avaliada em outros

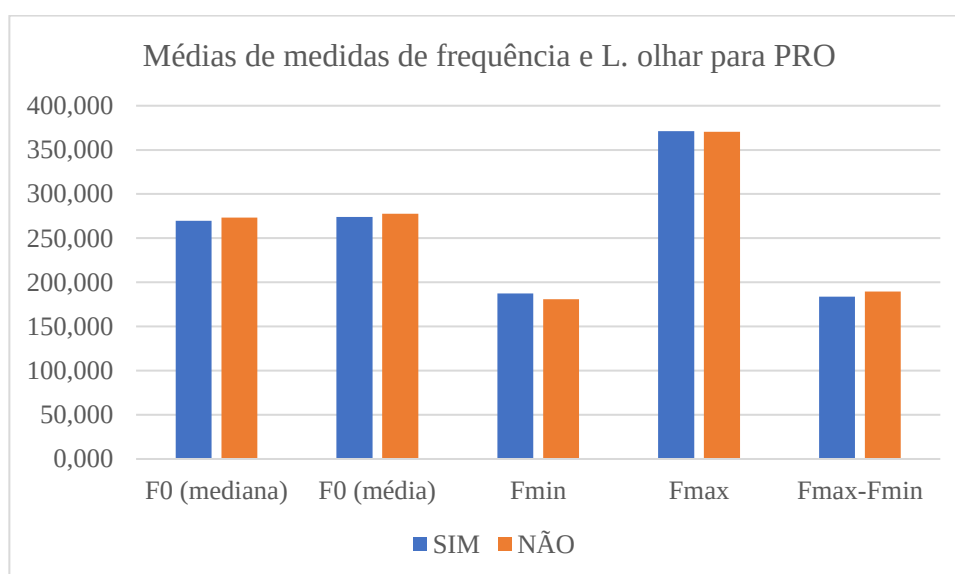
estudos sobre crianças da mesma idade que ele, que é o mais novo entre os três (4;00 a 4;4 anos), visto que, como demonstrado nos gráficos 24 e 25, essa diferença não se apresenta nas respostas das outras crianças.

Gráfico 24 - Médias da frequência fundamental de enunciados dirigidos a Ana relacionadas à direção do olhar à professora



Com base nos dados apresentados no gráfico 23, observamos que não há diferenças entre as medidas das frequências entre os enunciados a que Ana dirige ou não o olhar à professora. A pequena diferença entre as variações de frequência é de menos de 9 Hz. De maneira semelhante, não há diferenças entre essas medidas em relação ao olhar de Lucas a essa professora, conforme apontamos no gráfico 25.

Gráfico 25 - Médias da frequência fundamental de enunciados dirigidos a Lucas relacionadas à direção do olhar à professora.



Constatamos, portanto, que, nesse grupo, as variações em frequência fundamental não são significativas para o direcionamento do olhar da criança à professora, e que esse olhar não

está diretamente relacionado à resposta positiva aos diretivos que essa dirige às crianças. Por outro lado, os dados demonstram que também há situações em que a criança não olha para a professora e tampouco corresponde ao diretivo.

Compreendemos, para além disso, os elos afetivos dos olhares, também em sala de aula. Identificamos, em oposição à não-obrigatoriedade de direcionar o olhar à professora para compreender e manifestar uma resposta positiva ao seu diretivo, uma relação mais estreita entre olhar para o objeto e corresponder ao diretivo.

Demonstramos, a seguir, essas ocorrências com duas situações da sala de aula da Educação Infantil bilíngue.

Situação 1 – sessão D

Idade das crianças: A: 4;04, L: 4;08.

Logo no início da aula, a professora convida os alunos a uma viagem imaginária para o país das letras (*Letterland*), com uma linguagem (multimodal) que certamente não seria empregada da mesma forma em uma aula expositiva para adultos, por exemplo. À direita, estão marcados os valores das frequências (Hz) dos enunciados 30, 33 e 34.

	F0	Fmin	Fmax	Fmin-Fmax
P: so pre:pare yourselves . (então prepa:rem-se)	301,74	187,43	478,14	290,71

L: a:h!

*[Outra professora, que está do lado de L.,
tira das mãos dele a plaquinha em que está
mexendo.]*

P: clo:se your eyes . (fechem os olhos)	304,54	188,67	400,55	211,88
P: we are going to fly: to:	282,32	164,68	459,35	294,67

Le:tterland aga::in . (nós vamos voa:r pa:ra a terra das letras de novo!)

P: put your arms like this and yyy. (ponham os braços assim e yyy – faz um barulho com a boca)

[PRO e as crianças abrem os braços como se fossem asas de avião .]

P: yyy.

B: <xxx> [=! grita] .

[PRO e as crianças batem com as duas mãos no chão .]

P: we arri::ved . (nós chega::mos.)

A criação de um espaço imaginário, as onomatopeias, as pantomimas são características de uma linguagem de brincadeira com crianças que auxiliam a promover um ambiente lúdico e propício para o aprendizado, e isso configura uma linguagem especialmente modificada para dirigir-se a esse grupo em contexto escolar.

Também a frequência fundamental com um valor bem acima do normal de 200 Hz, a frequência máxima bastante alta e a diferença entre frequências máxima e mínima demonstradas nos enunciados acima apontam para uma vocalização com grande modulação da voz, o que caracteriza uma linguagem particular dirigida à criança (FERNALD, 1989).

Compreendemos, por fim, que os diretivos são parte da linguagem escolar, e concordamos com Pine (1992), Aquino e Salomão (2005) sobre o papel desse estilo diretivo na interação e, conseqüentemente, sob nosso entendimento de aquisição de linguagem, para o desenvolvimento da linguagem das crianças, pela inserção em e (re)criação de gêneros discursivos diversificados (HILÁRIO, DE PAULA, BUENO, 2014, VOLÓCHINOV, 2017, BAKHTIN, 2018). Trataremos desse assunto mais especificamente com análise de trechos de duas sessões com a turma toda, na subseção seguinte.

4.4 A aquisição/aprendizagem por meio de interações rotinizadas

É possível observar, nos dados analisados, a assimilação das crianças de determinados comportamentos e respostas multimodais apropriados a cada gênero discursivo primário das interações cotidianas (BAKHTIN, 2018) e, conseqüentemente, nesse contexto escolar, o espaço de cada uma das línguas (inglês e português).

Com esse foco de análise, trazemos, nesta subseção, excertos de interação que apontem para a internalização de interações rotinizadas (BRUNER) dentro de gêneros que se constituem e, aos poucos, se modificam, na interação em sala de aula.

Pensamos, aqui, em formatos mais comuns e rotinizados, dentro de temáticas de aulas específicas, que parecem já ter tido um envolvimento maior das crianças no formato da interação enquanto gênero. O primeiro exemplo que traremos é o do calendário.

Sessão B – Calendário

Idades das crianças: A: 4;03, F: 4;01, L: 4;07.

Nesse registro em português, a turma toda participou do momento do “calendário”, que faz parte da rotina diária na escola, e acontece em português em alguns dias e em inglês em outros, em dias da semana variados.

Em interações como essa, a professora pede ajuda a uma ou mais crianças para colocarem os números, o dia da semana, o tempo (no dia, nublado e calor) a estação e o mês no calendário, com a ajuda de outras crianças e com o direcionamento da professora, como ilustra a figura 10.

Figura 10 - Momento do Calendário em que todos cantam juntos a música dos dias da semana para ajudarem o colega a saber em que dia da semana estão (em português).



As crianças também ajudam a professora a preencher um gráfico do tempo ao longo do ano, dando respostas sobre o tempo naquele dia e nos dias anteriores, e fazendo uma breve observação sobre o gráfico, suas mudanças e constâncias.

Em seguida, outra criança é solicitada a estourar uma bexiga que representa o dia anterior, e outra a dar um número e dizer a velocidade dos sopros que gostaria que a professora desse para encher a bexiga daquele dia. Então, a professora prende o resto da bexiga do dia anterior em um prendedor embaixo de um cartão escrito “ontem / yesterday”, a bexiga cheia no prendedor sob o rótulo “hoje / today” e uma bexiga nova, vazia, em um prendedor onde está escrito “amanhã / tomorrow”. Trazemos, a seguir, um trecho que ilustra esse momento. O aluno Gabriel, parte da turma, havia sido chamado pela professora para estourar o balão do dia anterior. Os nomes dele e de outras crianças também são criados para preservar suas identidades.

P: o(lha).. agora o Gabrie::l. [*crianças conversam sobre o assunto anterior, dos ovos de Páscoa que haviam ganhado, professora interrompe sua própria fala para chamá-lhes a atenção.*]

P: sh: Busy Bees, agora volto(u) aqui pro nosso balã::o .

P: nós iremos falar tchau tchau p(a)ra que dia da sema:na ?

P: ontem fo::i: +..?

P: que dia foi o:ntem ?

Vitória: *Monday* .

P: se +...

P: em português # como que é *Monday* ?

L: segunda-fe(i)ra .

Fabiana: segu:nda-fe::ira:... tchau segunda-fe:(i)ra . [*grita*]

P: Fabiana, nós estamos usando.. o *voice level two* .

Fabiana: | tcha:u segunda-feira.

Vitória: | tchau segunda-feira. [*Fabiana e Vitória falam juntas.*]

P: não precisamos gritar .

P: então todos juntos # depois do número três... iremos falar tchau tchau segunda-fe:i:ra .

P: depois do número três o Gabriel vai ó, yy@o, estourar o balão .

P: um, dois, três .

P: | tchau tchau segunda-fe:ira.

P2: | tchau tchau segunda-fe:ira.

Turma: | tchau tchau. [*gritam*]

Nos interessa salientar que a rotina e sequência de atividades que seguem nessa interação do calendário se instauraram como um gênero mais ou menos estável entre as crianças e as professoras, a ponto que nós, nos papéis de observadoras e pesquisadoras, também o reconhecemos. Igualmente notamos quando esse momento do calendário termina, após encherem e pendurarem um novo balão e a professora (ou uma criança ajudante desse momento) dizer bom dia a cada uma das crianças. A quebra desse gênero é observada quando o foco de atenção muda para outra atividade e consequentemente os objetos foco de atenção das crianças são outros, não mais o calendário, a bexiga ou o gráfico pendurados na parede.

Com essa mudança, nós também identificamos o final de um momento de aula, de um gênero discursivo mais ou menos estabelecido na escola nessas interações, e encerramos a gravação do dia.

Observamos, também, a naturalidade da alternância entre português e inglês em alguns momentos, ainda que esteja bem estabelecido o “combinado” comum, por assim dizer, neste momento, de falar em português.

Sessão D – Letterlander I

Idade das crianças: A: 4;04, L: 4;08.

Nessa sessão em inglês de 05/05/2018, em registro de aula realizada durante a tarde, as crianças sistematizaram um novo som do inglês por meio da personagem *Impy Ink*, um pote de tinta que representa o som /i:/. A professora apresenta o som por meio dessa personagem e da associação a outras palavras que têm esse som. Também aprenderam, nesse dia, a forma da letra “I”.

As crianças ficaram dispostas em círculo, sentadas no chão, com três professoras. A professora P. tinha ao seu lado um computador, teclado, mouse e caixas de som que ficavam visualmente acessíveis a todos na roda. Por esse computador, assistiram a vídeos, jogaram jogos e ouviram sons e músicas. Em outro momento, a professora P. espalhou peças de lego no chão para as crianças montarem a forma do “Impy Ink”, ou seja, a forma da letra “I”, sob supervisão das outras professoras, enquanto ela chamava cada criança individualmente para traçarem a forma da letra que aprenderam na tela do computador.

Uma vez por semana, as crianças têm um horário de aula denominado *Letterland*¹, voltado ao processo de alfabetização em inglês pelo método fônico. O material adotado pela escola para isso inclui vídeos, músicas, jogos digitais, fotocópias e exercícios em que não apenas as letras, mas cada fonema da língua inglesa é associado a um personagem. Assim, as crianças estão acostumadas a associar as letras às personagens, e a chamá-las em inglês por seus nomes.

¹ *Letterland* é um programa de ensino-aprendizagem de fonemas em inglês desenvolvido para crianças, por uma abordagem baseada em histórias. Mais informações em: <https://www.letterland.com/>

Figura 11 - Momento em que as crianças apontam seus dedos indicadores no ar, como a professora, depois de ela ter pedido para que eles desenhem a linha no ar, e antes de fazer o gesto referente ao seu diretivo.



Recorte D1 – trace a line in the air

As crianças já haviam traçado a forma do “Impy Ink lowercase” (“I” minúsculo) no ar e escutado uma história sobre a personagem. Em seguida, aprenderam a traçar a forma do “I” maiúsculo no ar, sob os comandos da professora, no momento capturado pela imagem acima e no diálogo transcrito a seguir.

P: Busy Bees, this one is lowercase shape .	P: Busy Bees, esta aqui é a forma minúscula.
P: oh .	P: oh.
P: it i:s # a dot .	P: isso é um ponto.
<i>[professora aponta para a figura no computador]</i>	
P: on the top of his head .	P: no topo da cabeça dele.
P: a:nd # the capital one is just a trace, a line.	P: e a maiúscula é só um traço, uma linha.
P: so, when we are going to write.. important words like Iara, India, we need to use the.. ca:pital sha:pe .	P: então, quando nós vamos escrever palavras importantes como Iara, India, nós precisamos usar a.. forma maiúscula.
P: it's just a line.. yyy .	P: é só uma linha <i>[faz um barulho]</i> .
<i>[a professora traça uma linha de cima para baixo no ar, na forma de um I maiúsculo e, ao mesmo tempo, faz um som.]</i>	
P: trace a line in, in the air, please.	P: tracem uma linha no ar, por favor.

<i>[A professora aponta o indicador no ar e assovia, crianças fazem o mesmo gesto e também assoviam.]</i>	
P: to write important words .	P: para escrever palavras importantes.

Essa sequência aponta para a importância do gesto concomitante ao diretivo no contexto do ensino e para que os comandos sejam executados. As crianças já haviam desenhado a forma do “I” minúsculo e viram a professora desenhar a forma do “I” maiúsculo no ar.

Quando a professora P. diz “trace a line in the air please”, ela levanta o indicador no ar e, nesse movimento, também traça uma linha. As crianças não traçam nenhuma linha apenas com o comando verbal da professora. Todas elas param os dedos indicadores no ar, da mesma forma que a professora ficou quando terminou de enunciar esse comando.

O próximo enunciado da professora é traçar a linha no ar fazendo um som. Então, as crianças fazem o mesmo.

4.5 Outras características da LDC

As categorias referentes a repetições silábicas, léxico infantilizado e dedução/reformulação para investigar características da LDC no contexto dessa escola bilíngue já haviam sido utilizadas na pesquisa de IC (DE SANTIS, 2017, DE SANTIS, DEL RÉ, 2019). Nessa pesquisa, havíamos analisado os dados dessas mesmas crianças, mais novas, entre 2;6 e 3;8 anos, em situações de interação com professoras variadas, e nos atentamos a todo e qualquer enunciado que tivesse características selecionadas da LDC, não apenas aos diretivos, como focamos no presente trabalho. Naquele momento, identificamos recorrências nessas características da LDC, especialmente de dedução e reformulação, e marcas de singularidade na linguagem de cada uma das professoras.

No presente trabalho de mestrado, em que utilizamos dados das crianças um pouco mais velhas, entre 4;00 e 4;07 anos, e focalizamos os enunciados diretivos de uma única professora, notamos diferenças marcantes entre as ocorrências dessas características da LDC. Adicionamos, também, anotações sobre a referência em terceira pessoa, que nos chamou a atenção na fala dessa professora ao longo da análise e transcrição dos dados.

Dentre os 279 enunciados diretivos da professora, identificamos apenas: 20 ocorrências de léxico infantilizado, dentre essas, 18 diminutivos em português e duas onomatopeias em inglês, 16 ocorrências de referência em terceira pessoa da professora chamando a si mesma por “miss”, 12 em português e quatro em inglês; e não constatamos nenhuma ocorrência de dedução/reformulação da fala da criança pela professora nos enunciados diretivos. Isso pode ser explicado, talvez, pelo fato de as crianças serem mais velhas

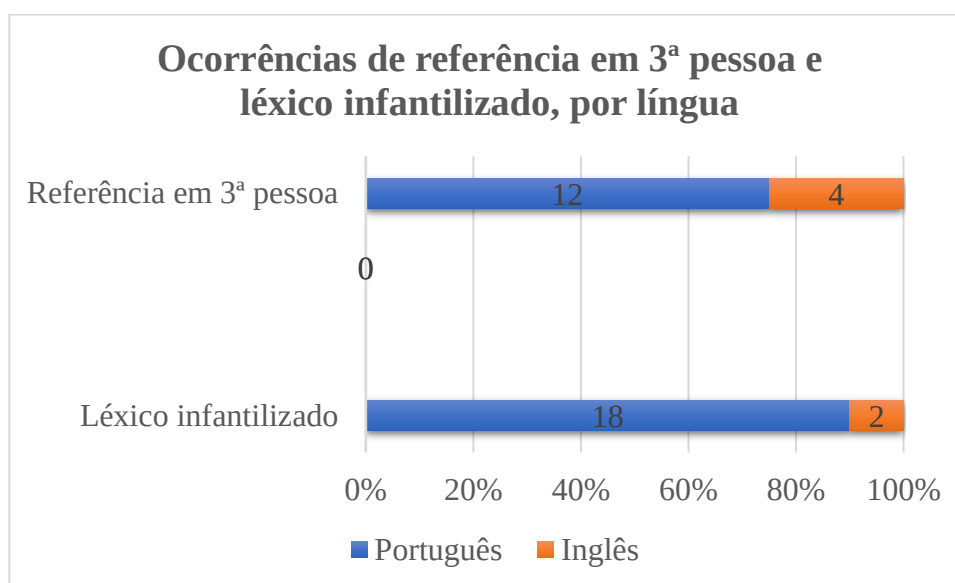
e terem uma produção linguística mais autônoma, portanto, não terem tanta necessidade de que a professora se coloque por elas ou modifique a fala delas. Como também identificamos durante a pesquisa de IC, diferentes professoras apresentavam características distintas para referirem-se às crianças, e esse também pode ser um fator para o aparecimento dessas diferenças. Nesta seção, discorreremos sobre esses resultados, e traremos exemplos das ocorrências dessas características da LDC dos dados analisados.

As ocorrências de léxico infantilizado na sessão D foram duas onomatopeias, e nas sessões B e C, foram todos diminutivos. Como C foi a sessão em que as crianças usaram massinha, eliminamos a palavra “massinha” da contagem das ocorrências do léxico infantilizado, por não ser comum dizer “massa” para o brinquedo infantil, e para que essa não seja a razão da disparidade entre os outros dados.

Podemos notar que há poucas ocorrências de cada uma dessas características da LDC familiar nos dados escolares analisados e, ainda assim, uma maior ocorrência dessas características nas interações em português do que em inglês, conforme observamos no gráfico seguinte.

Nas sessões em português, as ocorrências de léxico infantilizado, todas de diminutivo, foram: “certinho” e “cartinha”, na sessão B, e, na sessão C, “um pouquinho”, “dedinho” (três ocorrências), “gravetinhos” (quatro ocorrências), “bolinha” (três ocorrências), “galhinho” (duas ocorrências), “pouquinho” e “pedacinhos” (duas ocorrências).

Gráfico 26 - Ocorrências de referência de si em 3ª pessoa e de léxico infantilizado nos enunciados diretivos da professora, por língua



A seguir, trazemos os dois exemplos de ocorrências de onomatopeias da sessão D, em inglês. Lembramos que nessa sessão, as crianças participaram da aula de *Letterland* e conheceram a letra “I”.

No primeiro excerto, no início da sessão, a professora brinca com os alunos que eles vão pegar um avião e voar até a *Letterland* que, em tradução literal, seria *A Terra das Letras*. A professora e as crianças produzem uma onomatopeia imitando um avião.

P: clo:se your eyes .	Fe:chem os olhos.
P: we are going to fly: to: Letterland aga::in .	Nós vamos voa:r pa:ra a Terra das Letras outra vez.
P: put your arms like this and yy@o.	Coloquem os braços desse jeito e [onomatopéia imitando um avião].
[PRO e as crianças abrem os braços como se fossem asas de avião .]	
Turma: yyy@o.	[também fazem o mesmo barulho]
[PRO e as crianças batem com as mãos no chão.]	

No próximo excerto, a professora está mostrando às crianças a forma da letra “I” com um desenho no ar, e pede que elas também façam esse mesmo desenho, ao “traçar uma linha no ar” e “por um ponto”, e então faz um som para o ponto, representado na transcrição por “yy@o”.

[PRO aponta o indicador, e o move no ar para baixo. As crianças fazem o mesmo.]	
PRO: point your finger up, and go:: do:wn.	Aponte o dedo lá em cima, e de::sce.
P: and put a dot.. yy@o . Turma: yy@o.	E põe um ponto.. [faz um barulho, que as crianças imitam.

Quanto à referência comum à LDC, detectamos, na fala da professora, identificação de si mesma como “miss” ao dirigir-se às crianças. A professora troca, portanto, o pronome próprio de 1ª pessoa (eu, ou *I*, em inglês) pela forma como as crianças a chamam, uma característica da LDC que colocaria a fala do adulto mais próxima ao nível linguístico da criança.

Extraímos dois enunciados diretivos em inglês em que isso acontece, e outros dois em português. Eles foram retirados das sessões B, C, D e E, respectivamente.

Sessão B: *presta atenção no que **a miss** vai fala(r) .*

Sessão C: *Fer # agora você pode tenta(r) monta(r) # um triângulo # igual ao que **a miss** fez ?*

Sessão D: *oh@i # **miss P.** will put the so::unds game # so you have to pay attention .
// oh, **miss P.** [fala o próprio sobrenome] vai colocar o jogo dos so::ns, então vocês têm que prestar atenção.*

Sessão E: *então senta no círculo que **a miss** pediu .*

Observamos, portanto, embora com pouca frequência, que a professora faz referência a si mesma pela forma como as crianças a chamam, mas as crianças Ana, Fernando e Lucas não retomam essa estratégia, em acordo com o que demonstrou Bullio (2014) em sua análise sobre uma criança bilíngue em interação com os familiares.

Com atenção à totalidade das interações nas sessões de A a E, encontramos apenas uma situação de reformulação da fala da criança pela professora, fora dos enunciados diretivos aqui quantificados. Na sessão C, Lucas estava montando um robô de palitinhos e bolinhas de massinha. Quando ele concluiu sua construção, a professora pediu que ele falasse sobre o que tinha construído e demonstrasse por que aquele era um robô.

124 *PRO: por que que isso é um robô # Lu ?

125 *PRO: explica pra miss .

126 *LUC: po(r)que # <é um> [/] é um robô de p(l)ástico .

127 *PRO: de palitinho ?

128 *LEO: é de plá:(s)tico .

129 *PRO: de plástico ?

130 *PRO: onde que está a cabeça desse seu robô ?

131 *LUC: hum@i ## aqui .

A reformulação da fala da criança, dada também por retomada da fala da criança (MENDONÇA, HILÁRIO, VIEIRA, BULLIO, 2014) pela professora, está no enunciado em negrito nesse recorte. Como observamos em muitos dos dados anteriores de reformulação da fala de crianças na escola bilíngue (DE SANTIS, DEL RÉ, 2019), a professora retoma e reformula a fala da criança possivelmente por não ter entendido exatamente o que ela falou, e porque sua expectativa era de ouvir algo sobre o mundo concreto do adulto. A criança quebra essa expectativa quando diz que esse é um robô porque ele é um robô de plástico. Esse foi o único enunciado encontrado em que a professora deduz ou reformula um enunciado da criança.

Os dados apontam, portanto, para algumas mudanças na linguagem que é dirigida a essas crianças, que inferimos serem devidas tanto à idade delas quanto à mudança do sujeito

que interage com elas. No entanto, já seria esperado que apenas o fator idade fosse suficiente para menores ocorrências de características típicas da LDC, visto que o adulto (ou outra criança mais velha) adapta sua linguagem à criança a quem se dirige (AQUINO, SALOMÃO, 2005, BARBOSA, CARDOSO-MARTINS, 2014, CAVALCANTE, 2003).

Ainda, entendemos, com base em Volóshinov (2017), que todas as formas de interação discursiva – que entendemos como multimodais – , “estão estreitamente ligadas às condições de dada situação social concreta, e reagem com extrema sensibilidade a todas as oscilações do meio social.” (VOLÓSHINOV, 2017, p. 107-108). Para nós é evidente, portanto, que o fator “idade das crianças” altera diversos fatores na maneira como o adulto e, no caso, a professora, dirigem-se à criança.

Os autores do Círculo Bakhtiniano também apontam que há um “tato discursivo” (Idem, p. 109) e uma adaptação de enunciados a diferentes formas hierárquicas da sociedade, que modificam também os gêneros primários do discurso. Acrescentamos que essas modificações advindas de um determinado “tato discursivo” não se dão apenas pela percepção de relações hierárquicas, e são evidentes, por exemplo, no entendimento da criança como sujeito do discurso, pelas adaptações de linguagem que a professora faz para dirigir-se às crianças de diferentes idades.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao longo do desenvolvimento deste trabalho, investigamos características da linguagem de uma professora de sala dirigida a três crianças entre 4 anos e 4 anos e 9 meses de uma turma da Educação Infantil bilíngue inglês-português, em cinco registros de vídeo ao longo de quatro meses, em inglês e português.

Identificamos, selecionamos e categorizamos 277 enunciados diretivos da professora às três crianças e/ou à turma toda, nas cinco sessões de dados, pois a partir deles, pudemos observar as respostas das crianças e responder à nossa pergunta de pesquisa, observando tanto as características da LDC pela professora quanto as respostas das crianças a esses diretivos.

Em um primeiro questionamento, buscamos compreender se essa linguagem exprime marcas semelhantes às da LDC em contexto familiar, descritas na literatura levantada (FERGUSON, 1964, CAVALCANTE, 1999, 2003, 2009, FONSECA E SALOMÃO, 2005, BARBOSA, CARDOSO-MARTINS, 2014, AIMARD, 1998, DODANE; MARTEL; VASCONCELOS, 2018, KUHL et Al, 1997, SNOW, 1979, GRIESER; KUHL, 1988), aprofundando os apontamentos trazidos por nossas pesquisas anteriores (DE SANTIS, 2017, DE SANTIS, DEL RÉ, 2019) com as mesmas crianças entre 2 e 3 anos.

Constatamos que há, de fato, uma entonação mais modulada em frequência fundamental mais alta e com padrões de variação exagerados na voz dessa professora, especialmente quando ela se dirige à turma toda, em contexto de aula com um gênero mais estruturado e estabelecido na escola e nas interações professora-alunos.

Por outro lado, marcas representativas da linguagem familiar dirigida a crianças pequenas, como: emprego de um léxico infantilizado, com diminutivos e onomatopeias; e referência a si em terceira pessoa e utilizando a maneira como é chamada pelas crianças foram encontradas em raros enunciados diretivos analisados. Dentre essas ocorrências, a maior parte (aproximadamente 80%) foi encontrada quando a professora falava em português com as crianças.

Também a média da frequência fundamental dos enunciados em português foi verificada como mais alta do que a dos enunciados em inglês. É possível que a professora se sinta mais à vontade para modular a linguagem em sua língua materna, que é o PB. No entanto, nos interessa observar que, se as variações da LDC não provocam, nessas três crianças dessa idade, evidências de respostas muito diferentes, é possível que essas diferenças entre as duas línguas também não façam as crianças corresponderem mais ou menos aos diretivos.

Os resultados desta pesquisa nos encaminham a compreender essa linguagem escolar dirigida à criança como distinta da linguagem familiar a crianças menores, como a literatura traz sobre o manhês em díades mãe-bebê (CAVALCANTE, 1999, 2003, 2009) e FDC em interação com os familiares (SNOW, 1977, BARBOSA, CARDOSO-MARTINS, 2014).

No entanto, compreendemos e constatamos que há uma linguagem modificada nos aspectos da modulação da voz, da atenção conjunta (TOMASELLO, FARRAR, 1986, TOMASELLO, 2003 a e b) e da criação de um ambiente lúdico e favorável à aprendizagem e da estabilização de gêneros e interações rotinizadas que parecem contribuir para a aquisição de linguagem das crianças, da entrada em diferentes gêneros e formatos (HILÁRIO, DE PAULA, MENDONÇA, 2014) de aulas e, para que os diretivos sejam parte comunicativa das interações e se tornem claros a elas, e possíveis de serem executados.

Observamos, também, que, apesar de pesquisas em aquisição de linguagem relatarem que enunciados diretivos não são tão produtivos para a aquisição de vocabulário, por exemplo, percebemos, em uma análise quali-quantitativa, que eles se fazem necessários no ambiente escolar e contribuem para a aquisição de linguagem, de conhecimento e de determinados comportamentos sociais.

Verificamos, nas interações em aulas, gêneros que se constituem pela rotinização de interações e diálogos, e, em troca, rotinas de interação que se estabelecem e modificam os gêneros, sendo ambos parte da aquisição de duas línguas por essas crianças. Entendemos esse processo como parte da aquisição de linguagem, essencialmente pela interação. Nessa troca, as crianças participam das adaptações e instabilidades dos gêneros discursivos que aparecem na escola, por meio de suas respostas e reações. Assim, reafirmamos a criança como sujeito que se constitui na e pela língua(gem), por meio dessas interações em qualquer espaço onde ela esteja.

Em meio a esse processo de aquisição da linguagem, cada criança tem sua contribuição para que os gêneros se moldem e se estabeleçam, pouco a pouco, como se dão nessas aulas observadas. Como demonstramos nos resultados, cada uma das três crianças observadas corresponde aos diretivos da professora de formas diferentes, e demanda da professora também tipos diferentes de diretivos. Com esses resultados, temos indícios da singularidade de cada criança, que também modifica os gêneros e as interações que se dão em sua presença.

Notamos, para nossa surpresa, que o olhar da criança direcionado à professora não está diretamente ligado a compreender ou corresponder a um diretivo, visto que todas as três crianças observadas corresponderam a mais enunciados da professora sem dirigirem o olhar a ela após o enunciado diretivo.

Não identificamos relação entre a modulação de voz da professora com maior variação de frequência e maior correspondência positiva das crianças a diretivos ou direção do olhar à professora, ou menor frequência e menor correspondência a diretivos e olhares. Apenas com a criança mais nova essa relação se apresentou de forma sutil. Isso não significa que essa variação não tenha sua função na interação em sala de aula, visto que ela faz parte das rotinizações em sala de aula dessa turma da educação infantil bilíngue. Para compreender melhor o papel dessa variação entoacional e de outros aspectos prosódicos na retenção de atenção, compreensão e direção de olhar das crianças, são necessárias mais pesquisas com um foco mais aguçado sobre esse olhar prosódico.

Consideramos que esta pesquisa pode trazer contribuições aos estudos em Aquisição de Linguagem e áreas afins, tendo tratado de assuntos tão caros a esse campo - bilinguismo, linguagem dirigida à criança, atenção conjunta -, em um grupo com diversas particularidades que ainda carecem de estudos – o ensino bilíngue inglês-português no contexto brasileiro, a LDC e a atenção conjunta a crianças maiores em ambiente escolar. compreendemos as limitações desse estudo e a infinidade de possibilidades e caminhos de pesquisa sobre esses temas, especialmente, referindo-nos ao que tratamos aqui, no contexto escolar.

Essas observações sobre a LDC em sala de aula nesse novo contexto bilíngue, que ainda carece de muitos estudos, apontam para identificações de características da linguagem da professora e para algumas respostas de seus alunos nessa interação, por meio dessa linguagem. Esperamos que esses dados deixem pistas para que pesquisas futuras indiquem caminhos para a educação bilíngue, nesse e em outros contextos, vislumbrando o papel de uma linguagem modulada e adaptada a cada grupo e faixa etária.

Assim, esta pesquisa deixa, igualmente, caminhos abertos para outras pesquisas sobre atenção conjunta, interação professor-aluno, sobre ensino bilíngue e aquisição de linguagem, e considerações da criança como sujeito no seu próprio processo de aquisição de linguagem. Também deixa em aberto a possibilidade de se verificar os mesmos fenômenos com dados mais controlados, e também com outros sujeitos.

Vislumbramos, ainda, outras pesquisas que podem ser feitas aprofundando-se os estudos multimodais sobre gesto e olhar a partir das mesmas análises feitas neste trabalho, visto que temos muitos dados já tabulados e categorizados, inclusive sobre a presença ou ausência de gestos da professora, e se ela volta o olhar às crianças durante os enunciados diretivos dirigidos a elas. Igualmente, pesquisas futuras podem utilizar dessas mesmas análises para verificar se o olhar das crianças para a professora, apontado aqui como não tão importante para

a resposta aos diretivos, é mais ou menos importante em interações com a turma toda ou com a turma reduzida.

Ainda, o banco de dados utilizado para esta pesquisa permanece disponível junto aos grupos NALíngua/GEALin, coordenados pela prof.^a dr.^a Alessandra Del Ré, para ser utilizado por outros pesquisadores, sempre em busca de esclarecimentos à luz da ciência, que tragam contribuições às áreas de estudo comuns, à educação e à sociedade.

REFERÊNCIAS

- AIMARD, P. - O Surgimento da linguagem na criança. Porto Alegre: Artmed, 1998.
- ALATIS, J.E. (org.). *Bilingualism and Language Contact*. Washington, DC: Georgetown University Press, 1970.
- AQUINO, F. S. B. & SALOMÃO, N. M. R. Intencionalidade Comunicativa e Atenção Conjunta: Uma Análise em Contextos Interativos Mãe-Bebê. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 24 (1), 2011, p.107-115. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/prc/v24n1/v24n1a13.pdf>> . Acesso em 02 ago. 2017.
- BAGNO, Marcos. *Preconceito lingüístico – o que é, como se faz*. 15 ed. Loyola: São Paulo, 2002.
- BAKER, C. *Foundations of Bilingual Education and Bilingualism*. Clevedon, England: Multilingual Matters, 2001.
- BAKER, C., JONES, S. P. *Encyclopedia of bilingualism and bilingual education*. Clevedon: Multilingual Matters, 1998.
- BARBOSA, Poliana Gonçalves; CARDOSO-MARTINS, Cláudia. Uma revisão dos estudos sobre a fala dirigida à criança e suas implicações para a aquisição inicial do vocabulário. *Linguagem em (Dis)curso–LemD*, Tubarão, SC, v. 14, n. 1, p. 195-210, jan./abr. 2014. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ld/v14n1/12.pdf>>. Acesso em 19 abr. 2019.
- BAKHTIN, M. *Estética da criação verbal*. Tradução de Paulo Bezerra. 6. Ed., 4ª triagem. São Paulo: Martins Fontes, 2018.
- BARTON, Michelle E.; TOMASELLO, Michael. The rest of the family: the role of fathers and siblings in early language development. : the role of fathers and siblings in early language development. **Input And Interaction In Language Acquisition**, [s.l.], p. 109-134, 14 abr. 1994. Cambridge University Press. <http://dx.doi.org/10.1017/cbo9780511620690.007>
- BRUNER, J. The ontogenesis of speech acts. *Child Language*, vol. 2, n. 1, 1974, p. 1-19. Disponível em: <<https://www.cambridge.org/core/journals/journal-of-child-language/article/ontogenesis-of-speech-acts/6B799313627B3765BC82A7A336290CB2>>. Acesso em 12 out. 2019.
- _____. The Role of Interaction Formats in Language Acquisition. In: J. P. Forgas (ed.). *Language and Social Situations*. Nova Iorque: Springer-Verlag New York Inc, 1985, p. 31-46.
- _____. *Atos de significação*. Tradução de Sandra Costa. Revisão de Rogério de Castro Oliveira. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.
- CAMARGO, B.; HASHIZUME, M. (2007) Vida difícil de bolivianos vai muito além da exploração no trabalho. *Educação Bilíngue no Brasil*. Disponível em: <<http://educacaobilingue.com/2010/05/19/imigracao-boliviana-2/>>. Acesso em 03/06/2015.
- CAVALCANTE, M. C. B. O estatuto do manhês na aquisição da linguagem. *Revista DLCV*.1. João Pessoa. Ed. Idéia, 2003.
- CAVALCANTE, M. C. B.. ROTINAS INTERATIVAS MÃE-BEBÊ: CONSTITUINDO GÊNEROS DO DISCURSO. *Investigações (UFPE. Impresso)*, v. 21, p. 153-170, 2009.

CAVALCANTE, M. C. B.. Contribuições dos estudos gestuais para as pesquisas em aquisição da linguagem. *Linguagem & Ensino* (UCPel), v. 21, p. 1-31, 2018.

CAVALCANTE, M. C. B., BARROS, A. T. M. C. Manhês: qualidade vocal e deslocamentos na dialogia mãe-bebê, *Veredas Online – Especial* – 2012, P. 25-39.

CAVALCANTI, M. C. Estudos sobre educação bilíngüe e escolarização em contextos de minorias lingüísticas no Brasil. *DELTA*, São Paulo , v. 15, n. spe, p. 385-417, 1999 . Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-44501999000300015&lng=en&nrm=iso>. Acesso em 12 mar. 2017. <http://dx.doi.org/10.1590/S0102-44501999000300015>.

DEL RÉ, A.; DE PAULA, L.; MENDONÇA, M. C. (Orgs.). *A linguagem da criança: um olhar bakhtiniano*. São Paulo: Contexto, 2014 a.

_____. (Orgs.). *Explorando o discurso da criança*. 1.ed. São Paulo: Contexto, 2014 b.

_____. Aquisição da Linguagem e estudos bakhtinianos do discurso. In: _____ (orgs.). *A Linguagem da Criança: um Olhar Bakhtiniano*, São Paulo: Contexto, 2014c, p. 17-30.

DEL RÉ A., DE SANTIS, A. B. Algumas reflexões sobre a constituição do discurso humorístico infantil: o caso de uma criança bilíngüe franco-brasileira. In: BARBOSA, M. V., MORAES, C. F., VIDAL, M. E. B. *Teorias de Linguagem: Pesquisa e Ensino*. São Paulo, Mercado das Letras, 2017.

DEL RÉ, A., HILARIO, R. N., MOGNO, A. S. Programa CLAN da base CHILDES: normas de transcrição (CHAT) e comandos básicos. In: *Estudos em Aquisição Fonológica*. 1ed. Pelotas: Gráfica e Editora Universitária-UFPEL, 2012, v.4, p. 11-30.

DEL RÉ, A., HILÁRIO, R. N., VIEIRA, A. J. (2012). “Subjetividade, individualidade e singularidade na criança: um sujeito que se constitui socialmente.” *Bakhtiniana*, vol. 7 n.º 2, pp. 57-74. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/bak/v7n2/05.pdf>>. Acesso em: 10 out. 2014.

HILÁRIO, R. N., DE PAULA, L., BUENO, R. G. Relações entre Bakhtin e Bruner nos Estudos em Aquisição. In: DEL RÉ, A.; DE PAULA, L.; MENDONÇA, M. C. (Orgs.). *A linguagem da criança: um olhar bakhtiniano*. São Paulo: Contexto, 2014, p. 31-48.

HILARIO, R. N., MOGNO, A. S., DEL RÉ, A., VIEIRA, A. J., GRECCO, N., MELLO, I. A. S., BUENO, R. G., FALASCA, P. O CHAT e o CLAN como ferramentas metodológicas nos trabalhos em aquisição da linguagem In: *Na língua do outro: estudos interdisciplinares em aquisição de linguagens*. 1 ed. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2012, v.1, p. 329-348.

Ferguson, Charles A. “Baby Talk in Six Languages.” *American Anthropologist*, vol. 66, no. 6, 1964, pp. 103–114. JSTOR, www.jstor.org/stable/668164. Accessed 12 May 2020.

FERNALD, Anne. Four-month-old infants prefer to listen to motherese. **Infant Behavior And Development**, [s.l.], v. 8, n. 2, p. 181-195, abr. 1985. Elsevier BV. [http://dx.doi.org/10.1016/s0163-6383\(85\)80005-9](http://dx.doi.org/10.1016/s0163-6383(85)80005-9).

FERREIRO, E. Alfabetização em Processo. s.d.: Ed.Cortez, s.d. HATCH, E.M. (org.). *Second Language Acquisition: a book of readings*. Massachussets: Newbury House, 1978.

FONSÊCA, Patrícia Nunes da; SALOMÃO, Nádia Maria Ribeiro. Análise comparativa das falas materna e paterna dirigidas às crianças. **Paidéia (ribeirão Preto)**, [s.l.], v. 15, n. 30, p.

79-91, abr. 2005. FapUNIFESP (SciELO). <http://dx.doi.org/10.1590/s0103-863x2005000100010>.

HERNAIZ, I. *Educação na Diversidade. Experiências e Desafios da Educação Intercultural Bilíngue*. Vol 28. Coleção Educação para todos. Brasília: Ministério da Educação, 2007.

KIRK, V. M., RIBEIRO, V. V., SIQUEIRA, L. T. D., ROSA, M. O., LEITE, A. P. D. Análise acústica da voz: comparação entre dois tipos de microfones. *Audiol Commun. Res.*, São Paulo, v. 24, e2113, 2019. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S2317-64312019000100310&script=sci_arttext>. Acesso em 25 out. 2019.

LETTERLAND. Letterland, Inglaterra, 2018. Disponível em: <<https://www.letterland.com/>>. Acesso em 19 out. 2019.

MACWHINNEY, B. (2000). "The CHILDES Project: tools for analyzing talk." *The database*, 3.^a ed., vol. 2 Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.

MARCELINO, M. Bilinguismo no Brasil: significados e perspectivas. *Revista Intercâmbio*. XIX:1-22, 2009. São Paulo: LAEL/PUC-SP.

MATTOS, T. Escolas bilíngues atraem novo perfil de aluno. *Estadão*. Caderno de Educação, 2013. Acesso em: <<http://educacao.estadao.com.br/noticias/geral,escolas-bilingues-atraem-novo-perfil-de-aluno,1075469>>. Acesso em 30/08/2017.

MEGALE, A. H. Bilinguismo e educação bilíngue - discutindo conceitos. *Revista virtual de Estudos da Linguagem - reVEL*. Ano 3, n.5, 2005. Disponível em: http://www.revel.inf.br/files/artigos/revel_5_bilinguismo_e_educacao_bilingue.pdf. Acesso em 12 fev. 2017.

MOURA, S. A. *Com quantas línguas se faz um país? Concepções e práticas de ensino em uma sala de aula na educação bilíngue*. Dissertação de mestrado. Faculdade de Educação da USP, 2009.

OCHS, E. 1982. Talking to children in Western Samoa. *Language in Society*, 2:77-104

OCHS, E. e SCHIEFFELIN, B. 1986. *Language Socialization Across Cultures*. Cambridge, Cambridge University Press, 286 p.

PERRI, M. A alfabetização em escolas bilíngues: possibilidades e consequências. *Pedagogia ao Pé da Letra*. Educação. 2013. Disponível em <<http://pedagogiaaopedaletra.com/a-alfabetizacao-em-escolas-b...>> Acesso em 30/08/2015.

PIMENTEL, C. J.; TAMI, J. A chegada dos imigrantes. *Revista Educação* (online), 2015. Disponível em: <<http://revistaeducacao.uol.com.br/formacao-docente/174/a-ch>>. Acesso em 03/06/2015.

RAMOS, Deborah Dornellas; SALOMAO, Nádia Maria Ribeiro. Interação educadora-criança em creches públicas: estilos linguísticos. *Psicol. estud.*, Maringá, v. 17, n. 1, p. 15-25, Mar. 2012. Available from <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-73722012000100003&lng=en&nrm=iso>. access on 12 May 2020. <https://doi.org/10.1590/S1413-73722012000100003>.

SAKAGUCHI, N., F. Alfabetizar letrando em português como língua estrangeira. As histórias não contadas por um grupo de crianças coreanas. Dissertação de mestrado. IEL- UNICAMP, 2010.

SALAZAR-ORVIG, A. L'inscription dialogique du jeune enfant : évolution, diversité et hétérogénéité. *Revue Tranel*. (Travaux neuchâtelois de linguistique), 38/39, 2003, p. 7-24.

_____. A Inscrição dialógica da criança pequena: evolução, diversidade e heterogeneidade. In: DEL RÉ, A., DE PAULA, L., MENDONÇA, M. C. *Explorando o discurso da criança*. 1.ed. São Paulo: Contexto, 2014, p. 15-33.

Snow, C.E. Questões no estudo de input: Sintonia, universalidade, diferenças individuais e evolutivas, e causas necessárias. In: P. Fletcher & B.M. Whinney (Orgs.), *Compêndio da linguagem da criança*. (pp. 153-63) São Paulo: Artmed, 1997.

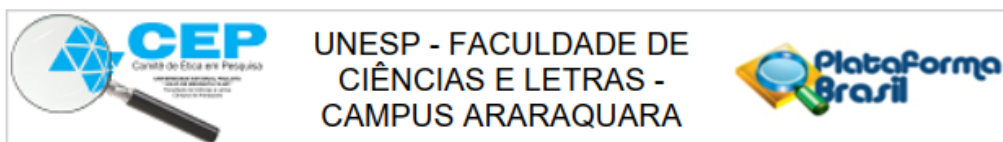
TOMASELLO, M. FARRAR, M. J. Joint Attention and Early Language. *Child Development*, Vol. 57, N. 6, dez. 1986, p. 1454-1463. Disponível em: <<http://www.jstor.org/stable/1130423>>. Acesso em 23 jun. 2014.

UTHER, M.; KNOLL, M.a.; BURNHAM, D.. Do you speak E-NG-L-I-SH? A comparison of foreigner- and infant-directed speech. **Speech Communication**, [s.l.], v. 49, n. 1, p. 2-7, jan. 2007. Elsevier BV. <http://dx.doi.org/10.1016/j.specom.2006.10.003>.

VOLOCHINÓV, V. *Marxismo e filosofia da linguagem*. Trad. de Sheila Grillo e Ekaterina Vólkova Américo, 1ª ed. Rio de Janeiro: 34, 2017.

VYGOTSKY, L.S. Pensamento e Linguagem. Trad. Néilson Jahr Garcia. Ed Ridendo Castigat Mores, 1985. E-book. Disponível em : <<http://www.ebooksbrasil.org/adobeebook/vigo.pdf>>. Acesso em 12 abr. 2019.

APÊNDICE A – Parecer Consubstanciado do CEP



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: A LINGUAGEM DIRIGIDA À CRIANÇA EM UMA SALA DA EDUCAÇÃO INFANTIL BILÍNGUE INGLÊS-PORTUGUÊS E SUAS INFLUÊNCIAS SOBRE A LINGUAGEM DA CRIANÇA

Pesquisador: Ananda Brasolotto De Santis

Área Temática:

Versão: 2

CAAE: 90096418.5.0000.5400

Instituição Proponente: Faculdade de Ciências e Letras - UNESP - Campus Araraquara

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 2.919.206

Apresentação do Projeto:

O projeto pretende trazer reflexões sobre semelhanças e diferenças entre a linguagem do professor dirigida à criança e o que existe na literatura de aquisição de linguagem sobre a linguagem dirigida à criança no meio familiar, e sobre quais seus efeitos na produção e na compreensão do inglês pelas crianças, durante o processo de aquisição/aprendizagem de segunda língua. O trabalho apresenta-se bem organizado, com objetivos bem definidos e arcabouço teórico coerente.

Objetivo da Pesquisa:

Os objetivos da pesquisa estão claros e bem redigidos.

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Os riscos e benefícios encontram-se bem explicitados nos TCLEs a serem assinados pelos pais e pelos professores e estão de acordo com a regulamentação vigente.

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

A pesquisa é relevante e apresenta justificativas coerentes para seu desenvolvimento

Endereço: Rod. Araraquara- Jaú Km1

Bairro: CENTRO

CEP: 14.800-901

UF: SP

Município: ARARAQUARA

Telefone: (16)3334-8124

E-mail: comitedeetica@fclar.unesp.br

APÊNDICE B – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

Prezados pais e responsáveis,

Seu(a) filho(a) está sendo convidado(a) a participar de uma pesquisa realizada pelo GEALin (NALíngua-CNPq), grupo de estudos da UNESP-FCLAr, que estuda como crianças monolíngues e bilíngues entram na língua, que processos estão por trás desse desenvolvimento linguístico, a partir de um referencial teórico dialógico e discursivo.

Ainda pouco explorado no Brasil, os estudos sobre aquisição de segunda língua, sobre bilinguismo vêm ganhando notoriedade graças a um panorama bastante diversificado que está se compondo : crianças de famílias bolivianas, coreanas etc. nascendo e/ou se instalando no Brasil e matriculadas em escolas públicas brasileiras (Pimentel e Tami, 2015) ; crianças de regiões fronteiriças com o Uruguai, Paraguai etc. que frequentam escolas brasileiras (Hernaiz, 2007) ; crianças estrangeiras e/ou brasileiras, filhas de pais estrangeiros morando no Brasil – quando pelo menos um deles é estrangeiro –, que frequentam escolas bilíngues internacionais (americana, francesa etc); crianças brasileiras, filhas de pais brasileiros que querem proporcionar a seus filhos uma educação que envolva diversas culturas e possa torná-los cidadãos globais e, portanto, criaram um outro tipo de demanda de escola bilíngue (Mattos, 2013 ; Perri, 2013).

Para ampliar as investigações em educação bilíngue, mais especificamente no processo de aquisição de linguagem, o grupo GEALin realiza, desde 2015, coleta de dados e desenvolvimento de pesquisa na Bee Happy, que abriu as portas para que as pesquisas fossem realizadas.

O objetivo específico deste trabalho, para o qual solicitamos o seu consentimento, é compreender o processo de aquisição/aprendizagem pelo qual passam A., brasileira, filha de pai francês e mãe brasileira; e F. e L. brasileiros, filhos de pais brasileiros, que frequentam a sala de aula sob a sua responsabilidade. A partir de uma melhor compreensão dos processos envolvidos na aquisição/aprendizagem da língua inglesa por essas crianças, por meio do que elas compreendem e produzem, na relação com os colegas de sala, com as professoras e a observadora (por meio da linguagem dirigida às crianças), pretendemos discutir as especificidades da aquisição bilíngue nesse contexto escolar, a aprendizagem precoce das línguas, o que nos permitirá compartilhar essas informações com a sua escola, com pais e professores, por meio de conferências, reuniões.

Assim, a participação do(a) seu(a) filho(a) nesta pesquisa será apenas a participação das atividades de rotina normal da escola que serão registradas em vídeo a cada duas semanas.

O pesquisador responsável informará, sempre que solicitado, o andamento da pesquisa e, se porventura for necessário, as razões da interrupção da mesma, uma vez que sua não realização deixará de trazer os benefícios anteriormente expostos. Após o seu encerramento, também lhe caberá informar os resultados obtidos aos participantes.

Considerando-se os possíveis riscos desta pesquisa, podemos apontar que, devido à presença do pesquisador-observador que fará os registros em vídeo, o professor e as crianças poderão se sentir inibidos quando observados em sala de aula, como também poderá haver a perda da espontaneidade nas interações. Não podemos garantir a inexistência destes fatores, no entanto, como providência para minimizar ou evitar este risco, o pesquisador-observador buscará, através das sessões de gravação em aula e, conseqüentemente, interação, tornar-se uma pessoa menos desconhecida e estar sempre aberta ao diálogo.

Não haverá penalização alguma ou prejuízo, nenhum dano físico ou financeiro, para você ou para as crianças em relação com o pesquisador ou com a instituição na participação desta pesquisa, visto que se trata apenas de filmagens de observação com material (filmadora) totalmente fornecido pelo grupo (NALingua-CNPq) ao qual pertence o pesquisador. Apesar disso, se houver qualquer dano aos participantes ou despesa decorrente da pesquisa, nos responsabilizamos pelo ressarcimento.

Por recomendação e orientação do Comitê de Ética Brasileiro, que regulamenta as pesquisas que envolvem seres humanos, os resultados dos trabalhos realizados a partir das filmagens só serão divulgados em artigos científicos da área de Linguística e eventualmente de Psicologia, Fonoaudiologia ou Pedagogia; as imagens só serão divulgadas quando se fizer necessário, em Congressos, Encontros, Colóquios e eventos nas referidas áreas; elas nunca serão divulgadas em redes sociais ou fora do ambiente acadêmico. As imagens ficarão apenas em posse do pesquisador, não podendo ser comercializadas ou divulgadas fora desse âmbito.

Asseguramos a privacidade dos participantes por meio da criação de nomes fictícios; caberá ao pesquisador, sob regimento do CEP (Comitê de Ética em Pesquisa) pelo qual foi aprovado o desenvolvimento desta pesquisa, coletar e utilizar os dados apenas para fins científicos e manter sob sua guarda os arquivos dos dados de pesquisa.

Por fim, vale dizer que os pais do participante receberão uma “via” deste Termo no qual constam o telefone e o endereço do pesquisador principal, isto é, o pesquisador-observador, e poderá tirar dúvidas sobre o projeto e a sua participação, a qualquer momento.

Pesquisadora: Ananda Brasolotto De Santis
Rod. Araraquara-Jaú Km 1 / (16) 34611789
ananda.santis@gmail.com

Coordenadora: Alessandra Del Ré
aledelre@flclar.unesp.br

() autorizo a apresentação das pesquisas científicas com a imagem do(a) meu(a) filho(a), quando necessário.

() solicito a distorção da imagem em apresentações das pesquisas científicas.

Declaro que entendi os objetivos, riscos e benefícios de minha participação na pesquisa e concordo em participar.

O pesquisador me informou que o projeto foi aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa em Seres Humanos da Faculdade de Ciências e Letras do Campus de Araraquara- UNESP, localizada à Rodovia Araraquara-Jaú, Km 1 – Caixa Postal 174 – CEP: 14800-901 – Araraquara – SP – Fone: (16) 3334-6263 – endereço eletrônico: comitedeetica@fclar.unesp.br.

Local e data: Araraquara, ____ de _____ de 2018.

Nome do participante:

Assinatura do responsável pelo sujeito de pesquisa

*** Favor rubricar também as outras páginas deste termo.**

APÊNDICE C - Referência de adaptação dos códigos das transcrições¹

Código	Significado
P	Professora P.
P2	Outra professora
A., F. L.	Crianças Ana (A.), Fernando (F.) e Lucas (L.), respectivamente.
Verônica, Beatriz...	Nomes fictícios de outras crianças da turma.
Turma	Sala toda, ou grande parte da sala quando as crianças falam juntos como coro e não identificamos cada locutor individualmente.
[...]	Linha não-verbal de ação ou comentário. Usada para descrever algo que os interlocutores fizeram. Ex: <i>[todos olham para a figura]</i> .
	Encadeamento de falas que acontecem ao mesmo tempo. Ex.: P: can everybody see here ? Raul: rainbow ## rainbow .
xxx	Enunciado ou trecho de enunciado incompreensível.
.. ou ...	Pausa curta, pausa mais longa.
@o	Onomatopeia. Ex.: yy@o
yyy	Sons não tangíveis para a linha de código de transcrição ortográfica.
:, ::, :::	Prolongamento de vogal. Representa um prolongamento maior quanto mais símbolos. Ex.: I:mpy I::nk .
()	Elisão/supressão de segmentos da palavra não realizados na produção oral.

¹ Adaptado de DEL RÉ, HILÁRIO e MOGNO, 2012.