

unesp  UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA

“JÚLIO DE MESQUITA FILHO”

Faculdade de Ciências e Letras
Campus de Araraquara - SP

Isadora de Paula Eduardo Cucolicchio

**AQUISIÇÃO DO INGLÊS POR UMA
CRIANÇA EM UMA ESCOLA BILÍNGUE:
contexto e formas de alteridade.**



ARARAQUARA – S.P.

2021

Isadora de Paula Eduardo Cucolicchio

AQUISIÇÃO DO INGLÊS POR UMA CRIANÇA EM UMA ESCOLA BILÍNGUE: contexto e formas de alteridade.

Dissertação de Mestrado apresentada ao Conselho, Programa Linguística e Língua Portuguesa da Faculdade de Ciências e Letras – Unesp/Araraquara, como requisito para obtenção do título de Mestre em Letras.

Linha de pesquisa:

Ensino/Aprendizagem de Línguas

Orientador: Profa. Dra. Alessandra Del Ré

Bolsa: Capes

ARARAQUARA – S.P.

2021

C963a

Cucolicchio, Isadora de Paula Eduardo

AQUISIÇÃO DO INGLÊS POR UMA CRIANÇA EM UMA ESCOLA BILÍNGUE : contexto e formas de alteridade / Isadora de Paula Eduardo Cucolicchio. -- Araraquara, 2021

122 p. : il., tabs., fotos

Dissertação (mestrado) - Universidade Estadual Paulista (Unesp), Faculdade de Ciências e Letras, Araraquara

Orientadora: Alessandra Del Ré

1. Bilinguismo escolar. 2. Aquisição de L2. 3. Dialogismo. 4. Formatos. 5. Multimodalidade. I. Título.

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

Essa ficha não pode ser modificada.

Isadora de Paula Eduardo Cucolicchio

AQUISIÇÃO DO INGLÊS POR UMA CRIANÇA EM UMA ESCOLA BILÍNGUE: contexto e formas de alteridade.

Dissertação de Mestrado apresentada ao Conselho, Programa de Pós em Linguística e Língua Portuguesa da Faculdade de Ciências e Letras – UNESP/Araraquara, como requisito para obtenção do título de Mestre em Letras.

Linha de pesquisa:

Ensino/Aprendizagem de Línguas

Orientador: Profa. Dra. Alessandra Del Ré

Bolsa: Capes

Data da defesa: 19/02/2021

MEMBROS COMPONENTES DA BANCA EXAMINADORA:

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

Membro Titular: Prof.^a Dr.^a Paula Cristina Bullio

Membro Titular: Prof. Dr. Lourenço Chacon Jurado Filho
UNESP- IBILCE

Local: Universidade Estadual Paulista
Faculdade de Ciências e Letras
UNESP – Campus de Araraquara

Agradecimento

Agradeço a Deus, a minha família, meu namorado, meus amigos, minha orientadora, meus professores e todos que participaram deste processo.

O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Brasil (CAPES) - Código de Financiamento 001.

Resumo

Considerando-se a escassez de trabalhos na área de Aquisição de L2, sobretudo no Brasil, realizados de forma sistemática e que acompanham o percurso linguageiro da mesma criança, em um ambiente escolar bilíngue, este trabalho pretende contribuir com essas pesquisas, ao realizar um estudo de caso ao observar uma criança (A.), entre 1;5 a 5;5 anos, brasileira, falante de português e francês em ambiente familiar, e que frequenta uma escola bilíngue português-inglês do interior paulista. O objetivo é observar a relação da criança com o inglês por meio das respostas que ela produz nesse ambiente escolar, durante a interação com professores e colegas. Partindo de uma abordagem dialógico-discursiva (Bakhtin 1997, 2006; Del Ré et al, 2014 a e b), em diálogo com os trabalhos de Vygotsky (1985) e Bruner (2003, 2004), acreditamos que, independentemente da maneira como a criança responde às perguntas formuladas em inglês pelas professoras ou pela observadora, por meio de pistas discursivas multimodais (enunciados vocalizados, gestos, olhares etc., Cavalcante, 1994) ela participa da comunicação, se colocando enquanto sujeito ativo no discurso. A pesquisa faz parte de um projeto mais amplo sobre “Bilinguismo/multilinguismo em contexto familiar e escolar: diferentes panoramas” e os dados que compõem o corpus envolvem filmagens periódicas coletadas em ambiente escolar, de cunho naturalístico, transcritas a partir do CHAT (CLAN), disponível na plataforma CHILDES (MacWhinney, 2000), adaptadas para o português (Hilário et al, 2011), e que fazem parte do banco de dados do grupo NALíngua (Del Ré et al, 2016). Os resultados revelam que A. é um sujeito ativo nas situações comunicativas e que, desde muito cedo, a criança participa dos contextos em que são produzidos apenas enunciados em inglês. Mostram ainda que a maior parte da produção de enunciados por parte da criança está ancorada em situações em que se observa o formato lúdico-didático, i.e., momentos de brincadeiras, rodas de conversa, discussões etc, e que, embora alternando entre produções em inglês ou em português, e uma linguagem multimodal – gestos, matriz gesto-fala e vocal, a criança estabelece uma relação com a outra língua (inglês), participando e se constituindo como sujeito no processo comunicativo.

Palavras – chave: Bilinguismo escolar; Criança; Aquisição de L2; Dialogismo; Multimodalidade; Formatos.

ABSTRACT

Giving the circumstances that, especially in Brazil, the research in L2 Acquisition field is scarce, particularly when it comes to systematic studies that accompany the language path of the same child in a bilingual environment; the present work intends to contribute in such studies through observing a child (A.) between 1;5 and 5;5 years old, Brazilian, Portuguese and French speaker in a familiar ground, who goes to a bilingual (Portuguese-English) school in São Paulo State. The objective of this work is to observe the child's relationship towards English through her responses in the scholar area, while she interacts with friends and teachers. Moreover, leading by a dialogical-discursive approach (Bakhtin 1997, 2006; Del Ré et al, 2014 a and b) together with Vygotsky's (1985) and Brunner's work (2003, 2004), we hold the belief that independent of the chosen path to answer the questions in English, she is part of the communicative domain, she is an active subject in the speech; due to discursive multimodal clues (vocalized statements, gestures, looks and more, Cavalcante, 1994). This research is part of a wider project on "Bilingualism/ Multilingualism in a scholar and familiar context: different panoramas". Therefore, the data which compose the corpus involve periodic filming collected in a scholar environment, this took place as a naturalistic manner and such filming was transcript using CHAT (CLAN), available on the platform CHILDES (MacWhinney, 2000), adapted to Portuguese (Hilário et al, 2011), and they are part of NALíngua group's data bank (Del Ré et al, 2016). The results reveal that A. is an active subject in communicative situations and that, early on, this child enrolls in English only contexts. Furthermore, the results also show that most of her production is aligned to situations proved playful-didactical format, i.e., playing moments, talks, discussions, etc. Still, the study demonstrates that, even though she alternates between Portuguese and English speech production, and a multilingualism language – gestures, gesture-speech matrix, vocal – the child establishes a relationship with the other language (English), joining and incorporating herself as a subject in the communicative process.

Key-words: Scholar bilingualism; child; L2 Acquisition; Dialogism; Multimodally; Formats

LISTA DE FIGURAS

- Figura 1.** Foto obtida a partir da gravação da turma toda.....p. 53
- Figura 2.** Foto obtida a partir da gravação de L., F. e A.....p. 54
- Figura 3.** Manual CLAN/CHAT em português.....p. 58
- Figura 4.** Banco de dado na plataforma CHILDES – consulta por categorias.....p. 59
- Figuras 5 e 6.** Banco de dado na plataforma CHILDES – consulta por língua.....p. 60

LISTA DE QUADROS

- Quadro 1.** Informações sobre os dados selecionados para análise.....p. 60
- Quadro 2.** Resultados das análises.....p. 86

LISTA DE SITUAÇÕES

Situação 1: Sessão A - A. (1;5) “Léo”	p. 68
Situação 2: Sessão B - A. (1;9) “lanche”	p. 69
Situação 3: Sessão C - A. (2 ;3) “irmão”	p. 71
Situação 4: Sessão D - A. (2;11) “casa”	p. 73
Situação 5: Sessão D - A. (2;11) “lego”	p. 74
Situação 6: Sessão E - A. (3;3) “apito”	p. 75
Situação 7: Sessão F - A.(3;4) “alimentos”	p. 76
Situação 8: Sessão F - A.(3;4) “cores”	p. 78
Situação 9: Sessão G - A. (4 ;5) “animais”	p. 79
Situação 10: Sessão H - A.(4;7) “cachorra”	p. 81
Situação 11: Sessão I - A.(5;1) “dia anterior”	p. 82
Situação 12: Sessão J - A.(5;3) “contagem”	p. 85

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1. Matriz gesto-fala X língua.....	p. 89
Gráfico 2. vocal X língua.....	p. 90
Gráfico 3. Gestual X formato.....	p. 91
Gráfico 4. Matriz gesto-fala X formato.....	p. 92
Gráfico 5. Vocal X formato.....	p. 92
Gráfico 6. Gestual X relação pergunta-resposta.....	p. 94
Gráfico 7. Matriz gesto-fala X relação pergunta-resposta.....	p. 95
Gráfico 8. Vocal X relação pergunta-resposta.....	p. 95
Gráfico 9. Português X relação pergunta-resposta.....	p. 97
Gráfico 10. Inglês X relação pergunta-resposta.....	p. 98
Gráfico 11. Code-switching X relação pergunta-resposta.....	p. 99
Gráfico 12. Formato livre X língua.....	p. 100
Gráfico 13. Formato guiado X língua.....	p. 101
Gráfico 14. Formato livre X relação pergunta-resposta.....	p. 102
Gráfico 15. Formato guiado X relação pergunta-resposta.....	p. 103

SUMÁRIO

Introdução.....	11
Capítulo 1: Fundamentação teórica.....	17
1. A aquisição da linguagem e a perspectiva dialógico discursiva.....	17
1.1. A multimodalidade.....	25
1.2 Gênero e formatos.....	27
1.3 Atitude responsiva.....	32
2. Bilinguismo.....	34
2.1 Diferentes concepções do fenômeno.....	34
2.2 Educação Bilíngue.....	38
2.2.1. Bilinguismo de língua minoritária em escolas.....	38
2.2.2 Bilinguismo de língua majoritária (Inglês) em escolas.....	40
2.3. O code-switching.....	44
2.4. Pesquisas sobre crianças bilíngues.....	44
Capítulo 2: Metodologia.....	48
2.1. A coleta de dados em Aquisição da Linguagem.....	49
2.2 Sobre os nossos dados.....	50
2.3 A escola em questão.....	53
2.4 Ferramenta de transcrição dos dados.....	54
2.5 Seleção dos dados para análise.....	57
2.6 Categorias de análise.....	58
Capítulo 3: Análise e descrição dos dados.....	64
Capítulo 4. Discussões e resultados.....	82
Capítulo 5. Considerações finais.....	102
Capítulo 6 Bibliografia.....	104
Anexo 1. TCLE.....	p. 113
Anexo 2. Aprovação do conselho de ética.....	p. 117
Anexo 3. Significados dos símbolos usados na transcrição – normas CHAT.....	p. 120

Introdução

Considerando-se a escassez de trabalhos na área de Aquisição de L2¹, sobretudo no Brasil, realizados de forma sistemática e que acompanham o desenvolvimento da mesma criança, em um ambiente escolar bilíngue, este trabalho pretende contribuir com essas pesquisas, através de um estudo de caso ao observar uma criança (A.), entre 1;5 a 5;5 anos, brasileira, falante de português e francês em ambiente familiar, e que frequenta uma escola bilíngue português-inglês do interior paulista. O objetivo é observar a relação da criança com o inglês que é usado para condução das atividades, por meio das respostas que ela produz nesse ambiente escolar, durante a interação com professores e colegas, a fim de verificar sua atuação nas situações comunicativas.

De acordo com Bakhtin (1997), o encadeamento dialógico dos enunciados exige uma atitude responsiva ativa, ou seja, exige que os falantes forneçam respostas a enunciados anteriores. Interessados na descoberta de como essas respostas revelam o processo de aquisição de uma língua e como interferem na constituição do sujeito, nosso objeto de análise recai sobre elas, as respostas.

Nossa pergunta de pesquisa nos coloca para pensar na forma como a criança se coloca no discurso e como ela responde ao contexto de interação e, a partir dela, levantamos a hipótese de que, independentemente da maneira pela qual a resposta se manifesta, seja ela através de gestos, vocalizações ou a mistura entre eles (multimodalidade, Cavalcante, 1994), a criança (A.) vai estabelecendo uma relação com a língua inglesa, posicionando-se e constituindo-se na linguagem, e pela linguagem, como sujeito.

Para tanto, trazemos os dados da criança A. (1;5 a 5;5), aprovados pelo Comitê de Ética local - 5400 - UNESP - Faculdade de Ciências e Letras - Campus Araraquara - (CAAE: 18119719.4.0000.5400), obtidos em contexto escolar bilíngue e que fazem parte do banco de dados do grupo NALíngua (Del Ré et al, 2016), transcritos a partir do CHAT (CLAN), disponível na plataforma CHILDES

¹ Levando em conta os nossos objetivos para esta pesquisa, não trataremos das possíveis discussões que envolvem L2, LE, aquisição e aprendizagem.

(MacWhinney, 2000), adaptados para o português (Hilário et al, 2011). Para analisá-los, levaremos em consideração uma abordagem dialógico-discursiva (Del Ré et al, 2014 a e b), baseada nas ideias do Círculo de Bakhtin, Vygotsky (1934), Bruner (1997) e Cavalcante (2018), trabalhando com as questões da interação, do dialogismo, gêneros e formatos, além de ponderar sobre a multimodalidade.

Vale dizer que esta pesquisa faz parte de um projeto mais amplo sobre “Bilinguismo/multilinguismo em contexto familiar e escolar: diferentes panoramas” (Bueno, 2017, Bullio, 2014, Bullio et al, 2014, Mroczinski, et al, 2016, Del Ré et al, 2017 etc.), que conta com a colaboração da Profa. Ranka Bijeljac-Babic (Université René Descartes – Paris 5).

Desde 2015, o grupo GEALin-FCLAr começou a recolher dados nessa escola bilíngue no estado de São Paulo, os quais serviram de base para desenvolvimento de diversas pesquisas sobre o tema do bilinguismo, considerando uma abordagem dialógico-discursiva da aquisição da linguagem. Dentre eles, ressaltamos o trabalho realizado por Bullio (2008, 2014, 2017), no mestrado, doutorado e pós-doutorado discorreu, respectivamente, sobre mediação cultural no processo de aquisição de uma língua estrangeira (inglês), referência e code-switching na linguagem de uma criança bilíngue, e o humor, code-switching e bilinguismo; Gonçalves (2017) em uma pesquisa de iniciação científica, em que analisou de maneira mais ampla a compreensão e a produção do inglês de três crianças incluídas nesse contexto escolar (uma dessas crianças é a A. cujos dados servem de base para esta pesquisa); De Santis (2017 e 2020) realizou pesquisas sobre Linguagem Dirigida à Criança (doravante, LDC) também nesse contexto.

Além dos trabalhos do grupo, destacamos igualmente outras pesquisas que se dedicaram ao estudo de crianças bilíngues em contexto escolar, como os de Soares (2004) e Leite (2013), que analisaram a linguagem de crianças inseridas em escolas bilíngues (inglês/português). Os resultados de todos esses trabalhos nos mostram o contexto² é essencial para o processo de ensino-

² "O contexto extraverbal do enunciado é composto por três aspectos: 1) o horizonte espacial comum dos falantes (a unidade do visível); 2) o conhecimento e a compreensão da situação

aprendizagem de L2, mas não tratam exatamente das produções multimodais das respostas produzidas pelas crianças diante de perguntas em inglês feitas pela professora. Ademais, não tratam exatamente da interferência do formato para esse tipo de aquisição. E é nesse sentido que o nosso trabalho vem contribuir com essas pesquisas já realizadas. Vale dizer que esses trabalhos que fazem parte de uma revisão de literatura e aparecerão de forma mais detalhada adiante, na fundamentação teórica.

A eleição desse contexto escolar bilíngue como lócus de estudo justifica-se considerando que o bilinguismo inglês/português, segundo Siqueira (2015), vem crescendo exponencialmente no cenário brasileiro nas últimas décadas.

É interessante observar, se traçarmos um breve histórico do tema, que, durante muito tempo, acreditou-se, como argumenta Cavalcanti (1999), numa realidade linguística homogênea no país. Entretanto, é evidente que tal realidade não se confirma frente à realidade multilíngue existente. Essa falsa crença sobre a condição linguística do Brasil fez crescer o que chamamos de mito do monolinguismo, um imaginário de unidade.

Nesse sentido, embora haja essa tentativa de apagamento das diversidades linguísticas, o país permanece sendo plurilíngue. Estima-se que coexistem mais de 200 línguas no território nacional (OLIVEIRA; PHILIPPSEN, 2019). Desta forma, além das línguas estigmatizadas, as quais, muitas vezes, sofrem com o desejo de aniquilamento, há também as línguas majoritárias³, aquelas de maior prestígio social, que sofrem uma supervalorização no país. São exemplos desse tipo de língua o inglês, o francês, o alemão e o espanhol.

Segundo Cavalcanti (1999, p.387), o bilinguismo apenas é reconhecido no país quando "(...) relacionado às línguas de prestígio no que se convencionou denominar bilinguismo de elite". As demais formas de coexistências linguísticas tornam-se invisíveis para a massa opressora, ou seja, o senso comum associa o ensino bilíngue apenas como aquele de línguas de prestígio. Os ensinamentos

comum aos dois [aos participantes]; e finalmente 3) a avaliação comum dessa situação." (VOLÓCHINOV, 2019, p. 118 e 119)

³ Termo utilizado para se referir não à quantidade de falantes, mas, sim, à valorização social das línguas.

bilíngues de línguas estigmatizadas, muitas vezes, sofrem a tentativa de apagamento.

No Brasil, observamos que o surgimento do bilinguismo escolar de prestígio se deu a partir de uma necessidade mercadológica que se elevou frente à afirmação do senso comum de que quanto antes as crianças aprendessem uma língua estrangeira (doravante LE), melhor seria. Essa afirmação tem origem em estudos desenvolvidos em diferentes áreas como: Psicologia, Fonoaudiologia, Linguística e Linguística Aplicada (pesquisas como Houwer, 1990; Harmers & Blanc, 2000; Grosjean, 1997). Sendo assim, surgiu a integração do ensino da língua fornecido por escolas de idiomas e do ensino regular. Esse novo cenário é bastante típico da realidade brasileira e ainda não há muitos estudos sobre o tema. Até 2019, não havia uma regulamentação para essas escolas, mas, devido ao exponencial crescimento das mesmas e de solicitações para tal, foi criado o Conselho Nacional de Educação (CNE), com o objetivo de, através do documento “*As Diretrizes Curriculares Nacionais para a oferta de Educação Plurilíngue*”, regimentar esse tipo de ensino bilíngue no país. Esse tópico será melhor explicado no capítulo destinado à educação bilíngue.

A escolha de um currículo bilíngue pela escola acarreta, entre outras coisas, na incorporação de uma língua diferente daquela falada pela maioria dos alunos para o desenvolvimento das atividades escolares. Isso possibilita o uso alternado das duas línguas em contextos diversos na instituição, uma vez que elas serão usadas para explicação de conteúdos, em brincadeiras, momentos de refeição, etc.

Essas escolas que optam pelo uso da língua estrangeira tida pelo senso comum como majoritária são as chamadas escolas bilíngues de prestígio, já que a principal razão para a existência das mesmas é o prestígio social alcançado através do uso de uma língua diferente, geralmente o inglês, da usada pela comunidade. O principal intuito dessas escolas é proporcionar uma educação compatível com o mundo globalizado, além de ter contato com a cultura que permeia a língua.

Esse tipo de bilinguismo (de elite) que dá destaque ao inglês (mais que a outras línguas) é, portanto, o que tem feito crescer o número de escolas

bilíngues português/inglês no Brasil e que serve de pano de fundo para a presente pesquisa.

Com os resultados obtidos neste trabalho pretende-se, assim, contribuir para os estudos sobre esse crescente contexto educacional, na medida em que analisaremos os dados de uma criança que se insere neste contexto e ainda tem a particularidade de ter, além do PB (falado pela mãe, brasileira), o francês em casa (pai francês), caracterizando-se como um caso singular. Apesar de a criança ter esta outra língua no ambiente familiar, o foco deste estudo é entender a relação que a criança cria com o inglês, no meio escolar. As questões metodológicas serão pormenorizadas adiante.

Vale dizer que, diante da grande relevância dos dois contextos bilíngues em que a criança A. está inserida, ela também foi filmada em meio familiar e esses dados que também compõem o banco de dados do grupo NALíngua serão analisados em pesquisas futuras.

Dessa forma, este trabalho visa responder à seguinte questão, mais ampla: **Como o sujeito A. (1;5 – 5;5), no ambiente escolar bilíngue, interage com o inglês e se coloca ativamente na situação comunicativa?**

Para responder a essa questão mais ampla e como não é possível dar conta de todo o processo comunicativo, daremos foco às respostas da criança, a partir de situações comunicativas em que o inglês é usado como língua de instrução no ambiente escolar, e a relação que se estabelece entre elas, os formatos e as perguntas/enunciados do outro/professora. Observaremos assim: a) como se manifestam as respostas da criança (se ela se utiliza só de gestos, se verbaliza, se mistura gesto e vocal); b) se a língua que ela utiliza para responder é o inglês, o português do Brasil (PB) ou uma mistura das duas; c) qual a relação entre a resposta da criança e o formato (Bruner, 2003, 2004); e, finalmente, a d) relação entre essa resposta dada pela criança e a pergunta/enunciado da professora.

Interessa-nos, assim, observar e analisar, independentemente da forma com que se revelam as produções de A. quando decorrente de uma pergunta

produzida em inglês por outro sujeito, como a criança se coloca no discurso, como se constrói o sentido na relação dialógica.

Feitas essas considerações, trazemos a seguir as partes que compõem o presente trabalho.

No primeiro capítulo, apresentaremos um breve percurso histórico das teorias de aquisição, dentre elas, aquela que serve de base para esta pesquisa, a saber, o viés dialógico-discursivo (Bakhtin, 2006, 1997; Del Ré et al 2014 a e b), e que se pauta em uma visão de linguagem socialmente construída, estabelecendo uma relação intrínseca entre sujeito, discurso e realidade, e sob a perspectiva multimodal da língua, considerando intrínsecos à aquisição/aprendizado da língua aspectos como gesto, olhar, prosódia e fala (CAVALCANTE, 2012). Sabendo que Bakhtin não se ocupou das questões sobre aquisição da linguagem, utilizaremos de suas principais ideias sobre a linguagem, a interação, gêneros do discurso e o dialogismo, responsividade, em diálogo com Vygotsky (1991a) para explicar o desenvolvimento da linguagem da criança, bem como as de Bruner (2007) sobre os formatos e as brincadeiras.

No segundo capítulo, ainda discutindo questões teóricas, trataremos dos conceitos de bilinguismo, bilinguismo escolar e code-switching.

No capítulo seguinte (terceiro), mostraremos o processo metodológico da pesquisa, evidenciando informações sobre a coleta de dados, detalhes do contexto escolar e dos participantes envolvidos, além de discorrer sobre o processo de organização e transcrição dos dados através da plataforma CLAN. Há também neste capítulo uma breve discussão sobre a importância dos dados nas pesquisas em Aquisição da Linguagem.

Ainda no terceiro capítulo, serão apresentadas e explicadas as categorias de análise que serão consideradas a fim de obter os resultados pretendidos.

Na sequência, serão apresentadas as análises e, diante delas, explanados os resultados da pesquisa, analisados pelo viés teórico-metodológico apresentado nos dois primeiros capítulos e pela categoria de análise apresentada na parte metodológica.

Terminamos o trabalho com algumas considerações finais que pretendem contribuir com os estudos da área.

Capítulo 1: Fundamentação teórica

1. A aquisição da linguagem e a perspectiva dialógico discursiva

Há anos a natureza do desenvolvimento da linguagem infantil tem sido motivo de interesse dos estudiosos, principalmente daqueles que se debruçam a estudar a área de aquisição da linguagem. Assim, entender o processo pelo qual a criança percorre até o desenvolvimento da capacidade linguística e comunicativa – verbal e não verbal – é o foco desta grande área.

Segundo Scarpa (2017, p.207)

“A aquisição da Linguagem é, pelas suas indagações, uma área híbrida, heterogênea ou multidisciplinar. Isso porque ela abrange diversas subáreas, como a aquisição de língua materna, aquisição de L2 e/ou LE, aquisição da escrita, aquisição bilíngue, entre outros.”

Essa última abordagem será a pormenorizada nesta pesquisa. Essa linha teórica está presente desde os séculos passados, com buscas e relatos acerca da primeira palavra emitida no mundo, até os dias de hoje com questões e análises mais complexas e aprofundadas, primando também pela interdisciplinaridade com outras áreas do conhecimento como a Psicologia, a Educação, a Fonoaudiologia, etc.

Tendo em vista a abrangente esfera acerca dos estudos da aquisição da linguagem e da fala da criança, traçaremos assim, um breve panorama a partir de diferentes olhares e abordagens teóricas.

Inicialmente, o pesquisador Skinner (1957), debruçado na corrente empirista/ behaviorista, propõe que a aprendizagem da linguagem pela criança se dá a partir da exposição ao meio quando há mecanismos de estímulo e resposta. “A teoria behaviorista acredita que a criança é uma “tábula rasa”” (DEL RÉ, 2006, p. 18). Como reação a essa teoria, Chomsky (1957), pensador inatista, afirma que a linguagem é uma competência genética, e que, quando em

exposição à fala de uma língua, desabrocha a gramática específica dessa língua na criança. Desta forma, o gerativismo de Chomsky admite a existência da linguagem “(...)num domínio cognitivo e biológico” (MUSSALIM; BENTES, 2012, p. 246), considerando a operacionalização de uma Gramática Universal no ser humano, a qual possuiria princípios e parâmetros referentes às línguas do mundo. Estes serão despertados (DAL) de acordo com a língua à qual a criança é exposta.

Esta teoria inatista tem sido refutada por correntes que defendem a dependência de outros elementos, além do biológico, para o desenvolvimento da linguagem, como o desenvolvimento de processos cognitivos, o contexto de interação e o contexto social. Surge, então, o pensamento construtivista, o qual defende a formação do conhecimento a partir do desenvolvimento da inteligência da criança e da interação desta com o mundo.

Nesta perspectiva, J. Piaget (1965) desenvolve, através de seus estudos, uma teoria construtivista do desenvolvimento cognitivo humano, uma abordagem que considera os estágios de desenvolvimento cognitivo da criança. Desta forma, ele acredita que o conhecimento da linguagem é alcançado quando a criança, em um determinado momento de maturação do cérebro, reage cognitivamente quando em contato com o mundo.

Julgando como um processo individual, Piaget não dá enfoque ao papel do social e da interação com as pessoas para o desenvolvimento do conhecimento da criança. É neste contexto que surgem os pensamentos de Vygotsky (1986, 1991, 2000), os quais, além de considerar o desenvolvimento do sistema cognitivo, argumentam acerca do social, em que o adulto/pessoa mais experiente é o mediador das trocas comunicativas no percurso da linguagem.

Engajado nas discussões acerca do pensamento e da linguagem⁴, Vygotsky propõe um estudo a fim de analisar as raízes genéticas dos mesmos, e conclui que os primeiros estágios da fala (balbúcio e choro) não tem nenhuma relação com a evolução do pensamento.

⁴ Vygotsky, L. S., Pensamento e Linguagem. 4ªed. São Paulo: Martins Fontes, 2008

Entretanto, com o passar do tempo, “(...) a fala começa a servir ao intelecto, e os pensamentos começam a ser verbalizados (...)” (Vygotsky, 2008, p. 53). Nesse momento “(...) a criança sente a necessidade das palavras e, ao fazer perguntas, tenta ativamente aprender os signos vinculados aos objetos. Ela parece ter descoberto a função simbólica das palavras.” (Vygotsky, 2008, p. 53 e 54).

A partir de então, de acordo com o autor, o pensamento se torna verbal e a fala racional, ou seja, o pensamento passa a existir por meio de palavras. É também nesse estágio que as estruturas externas são internalizadas. Assim, “a fala, resultante da internalização da ação e do diálogo, servirá de suporte para que a criança comece a controlar o ambiente e o próprio comportamento.” (Del ré, 2006, p. 23)

Sendo assim, Vygotsky (2008, p. 63) afirma que

“a natureza do próprio desenvolvimento se transforma, do biológico para o sociohistórico. O pensamento verbal não é uma forma de comportamento natural e inata, mas é determinado por um processo histórico-cultural e tem propriedades e leis específicas que não podem ser encontradas nas formas naturais de pensamento e fala.”

Observa-se, portanto, que se trata de um processo sociohistórico, ou seja, da construção social da linguagem através das trocas comunicativas, principalmente com o adulto, que se coloca como regulador/mediador. Dessa forma, a criança se desenvolve e aprende com o outro (adulto) que fornece informações do meio, já que ela ainda não é capaz de fazer isso sozinha. Nessa fase, a criança encontra-se na Zona de Desenvolvimento Proximal, pois corresponde a um momento tênue entre o que ela não realiza de forma independente, mas sim com o auxílio do adulto e o que ela realiza sozinha. A criança, assim, constrói seus valores e sua linguagem através da interação.

Além disso, levando em conta os processos de desenvolvimento do pensamento e da fala, Vygotsky (2008) afirma que num primeiro estágio, o pensamento da criança se manifesta através de uma única palavra, mas “à medida que seu pensamento se torna mais diferenciado, a criança perde a capacidade de expressá-lo em uma única palavra, passando a formar um todo composto.” (p. 158). Tanto a produção de uma única palavra quanto enunciados

compostos são essencialmente sociais e dependem da reação de outras pessoas.

Nesse sentido, para o autor, a linguagem é responsável pelo desenvolvimento cognitivo da criança, sendo assim, o desenvolvimento da linguagem é acompanhado da desenvolvimento de funções como a atenção, memória, compreensão etc.

Além de Vygotsky, ao discorrer sobre o processo de aquisição da linguagem, Bruner afirma que o desenvolvimento da linguagem é fortemente influenciado pelo desenvolvimento cognitivo e também pelo contexto cultural em que ocorre o processo.

Nesse sentido, partindo da concepção de aquisição da linguagem que toma o contexto como fundamental, Bruner (1997) afirma que a língua se desenvolve melhor quando a criança já está apta a entender o significado do que está sendo falado ou da situação. Sendo assim, o contexto é fator importante para que a criança aprenda, não só o vocabulário, mas também os aspectos gramaticais de uma língua.

Para além do desenvolvimento da linguagem, Bruner retrata que o desenvolvimento humano deve ser visto não apenas como algo individual, mas através de uma relação intrínseca com o mundo que o rodeia, uma vez que o homem está inserido na cultura. Segundo ele, “para que a psicologia avance na compreensão da natureza e da condição humanas, ela deve aprender a entender a interação sutil da biologia com a cultura. A cultura é provavelmente o último grande truque evolutivo da biologia.” (BRUNER, 2001, p. 171)

Engajado na importância do contexto e na interação da criança com o mundo e com o adulto que “... oferece um suporte à aquisição da linguagem (Language Acquisition Support System – LASS) (2004, p. 15), estruturando a entrada da criança na linguagem através da interação.” (HILÁRIO, 2011, p. 570), em especial a mãe, Bruner argumenta que

“(...) as estruturas da ação e da atenção do homem se refletem nas estruturas linguísticas e, à medida que a criança vai dominando gradualmente essas estruturas, a partir do processo de interação do qual o adulto participa, a linguagem vai sendo adquirida.” (DEL RÉ, 2006, p. 23 e 24)

Engajado na interação da criança com o mundo e com o outro, Bruner (1991, 2007) discorre acerca da importância dos jogos e da interação social para o desenvolvimento da linguagem e da determinação das funções gramaticais. Isso porque, além de trabalhar questões de atenção partilhada, permite-se a troca de turnos entre o adulto que fala e a criança (interlocutor) e numa etapa seguinte, a inversão dos papéis. O lúdico, portanto, seria uma forma estruturada de exploração e criatividade que permite a construção de conhecimento.

Isso porque, segundo o autor, esses contextos lúdicos auxiliam em questões como a atenção partilhada, a troca de turnos entre o adulto que fala e a criança (interlocutor) e, numa etapa mais adiantada, permite a inversão dos papéis, e conseqüentemente a tomada de voz por parte da criança.

Todo o processo só é alcançado, entretanto, segundo Bruner, na presença do tutor que fornece orientações e tem o papel de mesclar a brincadeira livre com informações sistematizadas, a fim de guiar a descoberta, o novo saber. Na seqüência, as informações disponíveis são internalizadas, e o conhecimento é adquirido pela criança.

Nesse sentido, as crianças, partindo dos conhecimentos que já possuem, colocam-se como agentes da aprendizagem, entretanto não fazem isso de forma isolada, e sim a partir da interação com os demais e com a ajuda do mediador, que se coloca como facilitador do processo.

A linha interacionista, sobretudo sob o viés de Vygotsky e Bruner, servem de base para o olhar dialógico-discursivo (Del Ré, 2014 a e b), adotado neste trabalho.

Segundo as teorias de Bakhtin e do Círculo (1997, 2006) que consideram os fatores sociais, comunicativos e culturais como fundamentais para a aquisição da linguagem, a linguagem é socialmente construída, todo o mundo que nos cerca, de uma forma ou de outra, tem influência sobre as categorias linguísticas de uma criança em processo de aquisição da linguagem. Isso se dá pelo fato de que ela não é um aprendiz passivo, pelo contrário, coloca-se como um sujeito ativo que constitui sua subjetividade na relação com o outro e com o mundo.

Segundo Bakhtin (1993), o processo de ser é sempre participativo e experimentado.

Partindo da perspectiva dialógica da linguagem, pressupõe-se o seu funcionamento através de uma vertente sociocultural. Assim, ao pensar em linguagem, consideramos, de acordo com a linha que adotamos, que o sujeito se constitui na e pela linguagem.

“Sendo fundamentalmente dialógica, ela não pode ser entendida fora do fluxo da comunicação verbal, como produto acabado, mas como algo que se constitui continuamente dentro da corrente comunicativa. [...] A fala (o discurso) não é tida como individual e inédita, mas como apropriação, reformulação e reiteração da fala do outro. Há um jogo de vozes sociais que repercutem na enunciação e no significado, que também é construído socialmente.” (HILÁRIO, 2011, p. 568)

Assim, o signo, responsável pela constituição linguística do sujeito é, de acordo com Bakhtin (1992), ideológico, já que é colocado em uso por um sujeito, em um tempo-espaco, com valores sócio-histórico-culturais. Sendo assim, as significações dos enunciados se dão a partir de relações históricas e sociais, ou seja, baseadas no encadeamento social dos grupos humanos e de seus interesses, não havendo, assim, enunciados neutros.

Sendo assim, discorrendo sobre o processo de aquisição da linguagem, ao incorporar esse signo que é ideológico, a criança ainda internaliza práticas culturais, as quais são constitutivas do desenvolvimento da criança. Ao adquirir linguagem, portanto,

“[...] sua fala está permeada por contextos, rotinas e julgamentos de valores embutidos nos modos de dizer. Todos esses fatores devem ser levados em consideração na análise do discurso infantil, pois compõem, juntamente com os fatos linguísticos, a significação dos enunciados.” (HILÁRIO, 2011, p. 569)

Seguindo a linha bakhtiniana, os atos discursivos ocorrem em arenas de conflito, já que, segundo o Círculo, é a partir da diferença que nasce o sentido. Estes, por mais subjetivos que sejam, serão sempre dialógicos, uma vez que dependem de um sujeito enunciator que está sempre presente na interação social, e esta interação não existe sem diálogo, mesmo que seja um discurso interior. O enunciator, por mais que carregue a sua versão do mundo, é ainda assim, um sujeito que revela um enfrentamento de vozes, que advém da presença do outro.

Por este ângulo, estão presentes na interação questões sociais, pessoais e históricas. Ela ainda envolve aspectos do ambiente cultural, da situação particular e das relações entre grupos e épocas, e de outros elementos sociais que interferem na interação. Assim, é por meio desse dialogismo, ou seja, do

“...permanente diálogo, nem sempre simétrico e harmonioso, existente entre os diferentes discursos que configuram uma comunidade, uma cultura, uma sociedade. [...] elemento que instaura a constitutiva natureza interdiscursiva da linguagem.” (Brait, 2005, p. 94 e 95)

é que a criança construirá o mundo a seu redor, reconhecendo e compreendendo-o.

Essa constituição do sujeito na e pela linguagem requer processos de desenvolvimento contínuos para construir sua subjetividade. Se estamos em contato constante com o meio e com os sujeitos, estamos em constante transformação.

“Se o sujeito é responsável, porque se faz participativamente respondente no processo de construção do que sempre está a ser alcançado, [...] então esse sujeito é um sujeito que está se fazendo, está sempre inconcluso, nunca é igual a si mesmo [...]” (Geraldi, 2015, p. 145)

Desta forma, é impossível pensar no ser humano fora das relações com o outro e com o mundo que o cerca. Daí a dependência e a dinamicidade da interação dos falantes.

Existe, portanto, segundo Bakhtin, uma relação intrínseca entre o eu e o outro. Isso refere-se à alteridade que é constitutiva do sujeito. “...eu tomo consciência de mim e me torno eu mesmo unicamente me revelando para o outro, através do outro e com o auxílio do outro...”[...] Ser significa ser para o outro e, através dele, para si.” (BAKHTIN, 1997, p.341). Sendo assim, a subjetividade de cada ser se forma a partir de uma relação de alteridade.

Assim, considerando que todo ser individual e singular se constitui historicamente e a partir de relações interpessoais, Bakhtin revela que o sujeito é uma forma de sociabilidade. Sendo assim, embora cada sujeito tenha seu selo de individualidade, esse selo é social. Assim, nas palavras de Bakhtin (2002, p. 59) “[...] meu pensamento, desde sua origem, pertence ao sistema ideológico e é subordinado a suas leis.”

Nesse sentido,

os signos são concebidos como um produto social capaz de assinalar realidades objetivas, assumindo a condição de construção subjetiva compartilhada por diferentes sujeitos e também uma construção subjetiva individual que se realiza por processos de apropriação de significações correntes nas práticas sociais (BARROS, 2012, p. 142)

Sendo assim, a tomada de posição frente a outros discursos, se manifesta por meio de um discurso que é fruto da combinação de vozes verbais de outros sujeitos. É evidente que a materialização da linguagem não abarca toda a subjetividade dos sujeitos, mesmo porque esses estão em um processo em constante transformação, e, conseqüentemente, a subjetividade que resulta da relação do eu com o outro também segue esse movimento de constituição e modificação.

Nesse âmbito, trazendo as reflexões bakhtinianas para os estudos de Aquisição da Linguagem, salientamos o conceito de alteridade, uma vez que todo enunciado, aqui em especial o enunciado da criança, depende efetivamente da significação dada pelo outro, no caso, pelo adulto. Existe, dessa forma, uma relação direta entre o eu e o outro quando se diz respeito à significação dos enunciados.

Além disso, nas palavras de Faraco (2001, p. 6) “a apreensão e a compreensão das realidades humanas passam sempre e necessariamente por processos inter-relacionais.” O sentido se constrói através da interação. No caso da nossa pesquisa, é fundamental a relação entre a criança e os professores e também entre a criança e os amigos. De acordo com Geraldi (2015, p. 128) “[...] é a sociedade atual que imagina um futuro e com base nesta “memória de futuro” seleciona do passado os valores, saberes e conhecimentos que quer ver realizados.”

A significação de um enunciado é resultado de eventos interacionais os quais correlacionam uma situação social mais imediata e um meio social mais amplo. Isto posto, o sentido do dizer depende da interação entre grupos humanos. Assim, de acordo com as ideias do círculo,

[...] a língua não se transmite; ela dura e perdura sob a forma de um processo evolutivo contínuo. Os indivíduos não recebem a língua pronta para ser usada; eles penetram na corrente da comunicação

verbal; ou melhor, somente quando mergulham nessa corrente é que sua consciência desperta e começa a operar. É apenas no processo de aquisição de uma língua estrangeira que a consciência já constituída – graças à língua materna – se confronta com uma língua toda pronta, que só lhe resta assimilar. Os sujeitos não “adquirem” sua língua materna; é nela e por meio dela que ocorre o primeiro despertar da consciência. (BAKHTIN/VOLOSHINOV, 1992, p. 108)

Ao levar estas reflexões para o recorte de ensino bilíngue, podemos dizer que o sujeito falante entra, assim, em contato com dois contextos linguísticos diferentes, já que cada língua carrega seus valores e suas ideologias. Isto porque a língua humana é produto da cultura. Para tanto, ao aprender uma nova língua, diferente da materna, o indivíduo passa por uma reorganização de signos ideológicos e conseqüentemente uma reorganização subjetiva.

Já sabemos que a produção de um enunciado depende da relação social que o circunda. Sabemos também que o discurso de um “eu” é perpassado pelo discurso do “outro”. Desse modo, para compreender e produzir enunciados em uma nova língua, é necessário o contato com contextos de comunicação permeado tanto pela língua (estruturas linguísticas) como pela cultura, a fim de tornar esta língua uma língua viva para o sujeito que com ela se relaciona.

Assim, após apresentada a nossa perspectiva sobre o processo de aquisição de linguagem pela criança, abordaremos, na sequência, a questão da multimodalidade.

1.1. A multimodalidade

A multimodalidade diz respeito a elementos que envolvem a fala, o gesto e o olhar ou outras partes do corpo que, juntos, compõem a língua(gem). Assim, os pesquisadores dessa área consideram que a linguagem não é apenas o que “[...] é dito pela fala como veículo de interação, mas sim, o conjunto de elementos que dão à interação um sentido mais amplo e completo.” (ALMEIDA; CAVALCANTE, 2017, p. 527). McNeill (1982) afirma ser indissociável a relação de gesto e fala em um conjunto de linguagem. Isso porque “os elementos vocais e gestuais são constitutivos de um único sistema, que se estabelece na matriz

multimodal, sendo impraticável pensar nesses elementos separadamente (ALMEIDA; CAVALCANTE, 2017, p. 527).

Uma abordagem multimodal dialoga com a nossa perspectiva, dialógico-discursivo, na medida em que, segundo Voloshinóv (2017, p. 107) “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.”

Ademais, Kendon (2008) também discorre sobre a presença destes elementos multimodais na comunicação humana, e sobre a importância dos mesmos nas interações infantis. Para o autor, os enunciados linguísticos vão além das vocalizações, além de ritmo e entonação, neles há também manifestações como movimento dos braços, olhos, cabeça etc. Assim, concordamos com a ideia de que, desde cedo, gesto e fala, juntos, formam uma rede de significação.

Os atos multimodais fazem parte da situação comunicativa e são tão relevantes quanto as vocalizações. Exemplo disso é a afirmação que diz que “...certos gestos podem projetar um próximo turno de fala, do mesmo modo como foi escrito para conduta vocal” (JEFFERSON, 1984, apud CAVALCANTE, 2019, p. 69).

De acordo com Cavalcante (2019), a interação humana é corporal, sendo assim, ao participar de uma situação de interação através de turnos conversacionais, os participantes usam os elementos corporais disponíveis, gestos e fala, para construir suas ações. Desse modo, esses elementos constituem um único sistema linguístico e “[...] corroboram para uma mesma finalidade significativa.” (ALMEIDA; CAVALCANTE, 2017, p. 528)

Nesta pesquisa, daremos foco aos gestos físicos. Almeida e Cavalcante (2017, p. 528) definem a gesticulação como sendo “[...] produzida principalmente com os braços e as mãos, mas não é restrita a essas partes do corpo, já que a cabeça, as pernas e os pés também podem aparecer como gestos. Segundo McNeill (1985,2002), a palavra “gesto” recobre uma multiplicidade de movimentos comunicativos, principalmente os de mãos e braços.

Sendo assim, levando em conta o que é produtivo para as nossas análises e nossos objetivos, consideraremos para este trabalho apenas gestos como movimento de braços, apontamentos e balanço de cabeça. Olhares e expressões faciais não serão analisados neste momento, pois a [...] troca de olhares compõe outra instância dentro da multimodalidade.” (Almeida e Cavalcante, 2017, p. 528). Nas análises, esses gestos serão analisados como formas de manifestação dos enunciados, que podem ser exclusivamente gestuais, exclusivamente vocais, ou produzidos através da junção de ambas as manifestações, gestuais e vocais.

Sabemos que todos os enunciados, aqui tomados em sua multimodalidade, manifestam-se através de gêneros⁵ e formatos⁶, assim cabe-nos discorrer um pouco sobre esse outro diálogo no próximo item.

1.2 Gênero e formatos

De acordo com as reflexões de Bakhtin e do Círculo, toda atividade humana, independentemente de qual seja, está permeada de linguagem (verbal ou não verbal), que se manifesta em formas de enunciados.

“Para o autor, os gêneros do discurso organizam nossa fala tanto quanto as formas gramaticais o fazem. “[...] Aprender a falar significa aprender a construir enunciados...” (BAKHTIN, 2006, p. 283), e isso não acontece através de frases, orações ou palavras isoladas. Até mesmo as intenções comunicativas mais despretensiosas são determinadas por formas de gênero, sejam elas mais rígidas ou mais flexíveis.” (HILÁRIO, 2011, p. 571). Esses enunciados são estruturas de linguagem que permitem a interação dos sujeitos entre si, do sujeito com o mundo e também do sujeito com ele mesmo. Toda manifestação dessas estruturas se dá através de gêneros do discurso. Para o Círculo, compreende-se como gênero termos como conteúdo temático, forma composicional e estilo. Sendo assim, os gêneros são

organizadores da atividade discursiva de qualquer falante [e], enquanto organizadores da atividade discursiva de qualquer comunidade

⁵ Ideia proposta por Bakhtin e o Círculo.

⁶ Ideia proposta por Bruner.

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.)

Valendo-nos de uma abordagem dialógico-discursiva da aquisição de linguagem (BAKHTIN, 2006, DEL RÉ et al 2014 a e 2014b), abordaremos o conceito de gênero, muito discutido pelo Círculo, como essencial para as reflexões sugeridas, uma vez que o mesmo aparece de forma muito explícita nos dados analisados. Para tanto, consideraremos que

“A utilização da língua efetua-se em forma de enunciados (orais e escritos), concretos e únicos, que emanam dos integrantes duma ou doutra esfera da atividade humana. O enunciado reflete as condições específicas e as finalidades de cada uma dessas esferas [...] cada esfera de utilização da língua elabora seus tipos relativamente estáveis de enunciados, sendo isso que denominamos gêneros do discurso.” (BAKHTIN, 1997, pg. 290)

Sendo assim, toda interação se dá por meio dos gêneros do discurso, já que eles são organizadores do enunciado, ou, segundo Voloshinov (1992, p. 45), “formas e tipos da comunicação discursiva.” Essas formas, entretanto, não são fixas e rígidas, mas sim dinâmicas e concretas, uma vez que sempre há a possibilidade de se constituir um gênero novo, mas que surge a partir de um outro já existente.

De acordo com Sobral (2009), ao discutir a mudança e a estabilidade dos gêneros, considera-se a noção da não existência de algo completamente novo ou algo completamente igual, pois “o “absolutamente novo” pressuporia sujeitos que conhecem tudo o que existe para então criá-lo ou identificá-lo; o “absolutamente mesmo” pressuporia a total imutabilidade do mundo humano...” (p. 118). Dessa forma, compreende-se a relação entre “...o repetível e o irrepitível, a atividade geral e os atos específicos dessa atividade, presentes na concepção do ato.” (p.118)

Os filósofos do Círculo de Bakhtin afirmam que a recriação dos gêneros é inúmera e infinita tanto quanto as atividades humanas. Assim, através da comunicação com os ‘outros’ que nos rodeiam, os enunciados vão sendo incorporados ao desenvolvimento linguístico da criança. Elas, então, produzem seus enunciados a partir da compreensão e atitude responsiva em relação aos demais enunciados.

É em decorrência dos gêneros discursivos e de suas possibilidades de criação e recriação que a criança entra na linguagem e desenvolve-a.

Além disso, os gêneros são sempre associados a uma esfera de atividade dotada de valores socio-histórico-ideológicos do mundo, ou seja, não se trata apenas de uma organização do discurso a partir da relação entre sujeitos, mas também da relação com o espaço social e o momento histórico em que se insere. Tudo isso interfere de forma direta na “escolha” do gênero. Em um ambiente escolar, por exemplo, o espaço, o momento, a relação entre os sujeitos ali inseridos, interferem na forma de organização e manifestação dos enunciados. Esses serão diferentes, por exemplo, de enunciados organizados e proferidos em uma roda de conversa entre amigos, em um restaurante.

Cabe lembrar que embora sejam gêneros distintos, é inevitável a existência a hibridização e intercalação de gêneros. “As construções híbridas caracterizam-se pela junção de duas linguagens, separadas social e/ou historicamente, no âmbito de um mesmo enunciado...” (SOBRAL, 2009, p. 123)

O gênero do discurso que é inerente a todo e qualquer discurso, e qualquer interação, se divide em gêneros primários e secundários. Os primários referem-se às situações comunicativas mais simples do dia a dia, informais, sem planejamento prévio, como diálogos cotidianos, cartas espontâneas. Já os secundários relacionam-se com situações comunicativas mais complexas, como textos escritos do tipo romance, artigo científico, etc. Segundo Bakhtin (1997, p.281)

“Durante o processo de sua formação, esses gêneros secundários absorvem e transmitem os gêneros primários (simples) de todas as espécies, que se constituíram em circunstâncias de uma comunicação verbal espontânea. Os gêneros primários, ao se tornarem componentes dos gêneros secundários, transformam-se dentro destes e adquirem uma característica particular: perdem sua relação imediata com a realidade existente e com a realidade dos enunciados alheios...”

A divisão de gêneros primários e secundários não é verdadeiramente produtiva para desenvolvimento de nossas pesquisas, considerando a vasta possibilidade de hibridização dos gêneros, portanto não faremos essa diferenciação em nossas análises.

Do ponto de vista do estudo do discurso da criança, interessa-nos principalmente a discussão que envolve a noção de gênero e de formatos, esta última proposta por Bruner, apresentada no trabalho de Hilário, de Paula e Bueno (2014).

A entrada da criança nos diferentes gêneros do discurso integra-a em um mundo de sentido e simultaneamente fornece informações sobre elementos sociais que estão associados à interação entre sujeitos. (HILÁRIO, DE PAULA, BUENO, 2014). Essa interação por meio dos gêneros pode ser associada aos formatos, ou seja, interações rotinizadas, as quais dão propostas por Bruner (1983).

De acordo com Bruner (1985)

“O formato é um microcosmo regido por regras em que o adulto e a criança fazem coisas entre si. Em seu sentido geral, é o instrumento de interação humana padronizada. [...] Um formato envolve [...] pelo menos duas partes atuantes, contingente no sentido de que as respostas de cada membro podem ser mostradas como dependentes de uma resposta anterior do outro.” (p. 39, tradução nossa)⁷

Bruner (1972, 1976), como dissemos, discorre sobre estudos envolvendo brincadeiras como parte do desenvolvimento de bebês e crianças. Segundo ele, os jogos são uma forma de estruturar funcionalmente a comunicação da criança, uma vez que os mesmos são constituídos por regras, convenções, ou seja, englobam um uso sistemático da linguagem da criança e do adulto. Esse uso sistemático – estável – vai sendo incorporado pela criança, até que, num processo de alternância de papéis entre o adulto e a criança, a mesma consiga assumir o papel do adulto e manipular a linguagem.

Além disso, Bruner afirma, através de sua teoria, que a brincadeira é um facilitador de aprendizagens, uma vez que ela permite que a criança dê maior atenção ao processo, e não apenas ao produto da aprendizagem. Daí a

⁷ Trecho original: “The format is a rule-bound microcosm in which the adult and child do things to and with each other. In its most general sense, it is the instrument of patterned human interaction. [...] A format entails formally a contingent interaction between at least two acting parties, contingent in the sense that the responses of each member can be shown to be dependent upon a prior response of the other.” (BRUNER, 1985, p. 39)

importância de se usar esse tipo de interação rotinizada nas escolas, principalmente como ferramenta para aquisição da linguagem.

Esses formatos lúdicos são essenciais para a entrada da criança na linguagem, pois garantem o auxílio do adulto na interação. Sendo assim, funcionando como suporte à aquisição da linguagem, as rotinizações asseguram o desenvolvimento da fase pré-linguística para a linguística.

Nesse sentido, o desenvolvimento linguístico se dá pela existência de um sistema de suporte/andaime, como proposto por Bruner (1983b). Assim, segundo ele, esse sistema se dá através de frases gramaticais mais simples, uso de fala e gestos, criação e recriação de uma situação através da linguagem, troca de turno de fala, pedido, nomeação etc. Sendo assim, Bruner (1983b) afirma que os gestos “são uma rica fonte de oportunidade para a aprendizagem e utilização da linguagem” (p. 36), em mais um diálogo, portanto, com uma abordagem que envolve a multimodalidade.

Dessa forma, Bruner (1997) afirma que no processo de aquisição da linguagem, a criança é muito sensível ao contexto, sendo assim, por meio de atividades rotinizadas, as crianças conseguem ‘capturar’ a construção dos significados, e o desenvolvimento linguístico acontecerá de forma mais satisfatória quando a criança compreende esses significados e a situação comunicativa. Nesse sentido, ao se debruçar sobre o processo de aquisição da linguagem infantil, os formatos são fundamentalmente considerados e analisados. Assim faremos no presente trabalho.⁸

Além da importância do contexto, seguindo a abordagem bakhtiniana, a relação entre os enunciados é fundamental no estudo da linguagem da criança. Sendo assim, partiremos para as discussões a respeito do encadeamento discursivo.

⁸ Ressalta-se aqui, a dificuldade de dissociação entre as noções de gênero e formato. Sendo assim, consideramos as especificações do gênero escolar que são fundamentais para o processo de aquisição da linguagem e, dentre essas especificações, estão as atividades rotinizadas - formatos.

1.3 Atitude responsiva

A partir da relação dialógica entre discursos proposta pelas reflexões bakhtinianas, quebra-se a noção de que a troca de enunciados é algo fixo e restrito, isso porque o diálogo não se restringe a uma pergunta e a uma resposta, ou seja, o ouvinte não é mero receptor passivo da mensagem.

Considerando que a enunciação “é produto da interação entre falantes e em termos mais amplos, produto de toda uma situação social em que ela surgiu” (Bakhtin 2004, p. 79), quando o ouvinte recebe a informação do falante, o mesmo se coloca em uma atitude responsiva ativa. A alteridade discursiva – relação entre eu e o outro - pressupõe então não um interlocutor que apenas compreende o locutor, mas que responda a ele, materializando sua resposta de forma externa ou interna.

Segundo Faraco, todo enunciado é

“...um ato singular, irrepetível, concretamente situado e emergindo de uma atitude ativamente responsiva, isto é, uma atitude valorativa em relação a determinado estado de coisas. Em outras palavras, estabelece-se aqui a correlação estreita entre o enunciado e a situação concreta de sua enunciação, bem como entre o significado do enunciado e uma atitude avaliativa” (2009, p. 24).

Essa atitude responsiva em relação ao que é dito pelo locutor, segundo Bakhtin (1993), sempre possui uma apreciação valorativa, isso porque todo enunciado é perpassado por inúmeras ideologias. Essa apreciação parte das avaliações que fazemos dos fatos e do mundo a partir de nossos conhecimentos, os quais adquirimos em relação com outros sujeitos e em diferentes contextos sócio-históricos.

Nesse sentido, é possível afirmar que todo enunciado emerge de uma atitude responsivo-avaliativa em relação à realidade e em relação a outros enunciados. Há, portanto uma relação dialógica entre todos os discursos, seja uma relação explícita ou implícita.

Levando em consideração o pensamento bakhtiniano e avançando nos estudos de Aquisição da Linguagem, Chacon Jurado Filho e Zaniboni (2014) escreveram sobre o par dialógico pergunta e resposta, e afirmam que o mesmo é definido como ciclo em que uma pergunta é seguida por uma resposta, mantendo uma ligação entre elas.

Dessa forma, nota-se uma constante relação na organização conversacional em que, dentro de uma relação dinâmica e recíproca, a resposta mantém uma ligação contínua com o discurso anterior, ou seja, a pergunta.

Nesse sentido, os autores propõem uma classificação das respostas em: desenvolvidas ou não-desenvolvidas. As primeiras, respostas desenvolvidas, seriam aquelas em que “além de o falante (co)responder às solicitações enunciadas pelo interlocutor, ele – o falante – se estende no seu dizer, progredindo sua fala de modo a acrescentar e a enriquecer a informação que lhe foi solicitada” (Chacon e Zaniboni, 2014, p. 247)

Por outro lado, as respostas não-desenvolvidas são aquelas em que “o falante não se estende no seu dizer, nem mostra progressão em sua fala, já que não acrescenta elementos nem enriquece a informação solicitada.” (Chacon e Zaniboni, 2014, p. 247)

Assim, ao considerar as reflexões propostas acima e levando em conta a noção de alteridade proposta por Bakhtin e da importância da interação com o adulto proposto por Vygotsky e Bruner, observa-se que, estando criança e adulto em uma situação conversacional, as perguntas e instigações feitas pelo adulto contribuem para a construção e para o desenvolvimento do discurso infantil, uma vez que essas perguntas suscitam respostas, e essas respostas vão aumentando conforme a criança vai adquirindo conhecimentos na relação com o meio.

Ao analisar as respostas da criança e considerando o papel importante que o outro assume em nossa perspectiva teórica, um aspecto importante a se levar em consideração é o fato de que o tipo de pergunta feita pelo adulto pode direcionar a um tipo de resposta que não permite que a criança inove, complete e desenvolva (são questões mais diretivas) ou, ao contrário, pode deixá-la mais livre para produzir (perguntas abertas que permitem que a criança fale o que quiser, sem haver, portanto, apenas duas opções, como, por exemplo, sim e não). Não se trata, portanto, de uma total autonomia no sentido de se desligar totalmente da fala do “outro”, se considerarmos, em consonância com a teoria bakhtiniana, que nossos discursos dialogam o tempo todo com outros discursos, mas de atribuir um olhar para o desenvolvimento na aquisição da linguagem que

permite à criança, usar essa língua, sem se restringir a manifestações “mais simplificadas” e restritas ao que é solicitado na pergunta.

Assim, apresentados os referenciais teóricos relacionados à perspectiva teórica adotada neste trabalho, faremos agora uma reflexão acerca do bilinguismo, fenômeno linguístico a ser discutido a partir dessa abordagem, em contexto escolar.

2. Bilinguismo

2.1 Diferentes concepções do fenômeno

O fenômeno do bilinguismo pode ser estudado sob diversas vertentes e sob diferentes pontos de vista. Interessa-nos abordar a questão de modo a discutir tal fenômeno, a partir da Aquisição da Linguagem, em uma abordagem dialógico-discursiva, a partir de dados de uma criança que tem duas línguas em casa e outra na escola, ambiente este último que está sendo estudado aqui. São, portanto, muitas nuances, particularidades a serem consideradas com relação a esse tema.

Tendo em vista as mais diversas definições de bilinguismo, apresentaremos, aqui, algumas dessas discussões. Inicialmente, propostas amplas como a de Maher (2007) afirmam que ser bilíngue significa fazer uso de mais de uma língua. Entretanto, por se tratar de uma definição muito genérica, não é possível delimitar, de fato, quem é sujeito bilíngue e o que se entende por ‘usar uma língua’.

Bloomfield (1933), um dos primeiros autores a discorrer sobre as definições de sujeito bilíngue, afirmou que o bilíngue é aquele capaz de controlar duas línguas assim como faz um monolíngue. Assim, um bilíngue (inglês-português) seria capaz de administrar o uso das línguas assim como faria um nativo de língua inglesa e também um nativo de língua portuguesa. Entretanto, por considerar um uso idealizado por parte do falante, uma vez que prevê a aproximação com competências linguísticas de sujeitos nativos, sua definição foi alvo de críticas de muitos estudiosos da área.

Nesse sentido, Maher (2007, p. 73) afirma que

O bilíngue – não o idealizado, mas o de verdade – não exibe comportamentos idênticos na língua X e na língua Y. A depender do tópico, da modalidade, do gênero discursivo em questão, a depender das necessidades impostas por sua história pessoal e pelas exigências de sua comunidade de fala, ele é capaz de se desempenhar melhor em uma língua do que na outra – e até mesmo de se desempenhar em apenas uma dela sem certas práticas comunicativas.

Assim, considerando que as competências linguísticas de sujeitos bilíngues não devem ser comparadas com as de falantes monolíngues, Grosjean (1984) discorre sobre o uso de diferentes línguas, demonstrando que a demanda de utilização de uma língua ou de outra são diferentes, e que, portanto, dependendo do contexto e do uso, as necessidades de comunicação variam. Sendo assim, bilíngue é aquele que utiliza, no dia a dia, duas línguas diferentes, e não apenas domina as competências dessas línguas. Nessa perspectiva, ser bilíngue ou não se relaciona muito com a utilidade e adaptação do sujeito em relação à(s) língua(s) em situações cotidianas.

Segundo o mesmo autor (2001), dependendo da situação, dos participantes envolvidos no contexto comunicacional, da temática em questão, do nível de formalidade etc, o sujeito pode utilizar o modo monolíngue ou o modo bilíngue. Dessa forma, o falante, ao comunicar-se com um sujeito monolíngue, irá utilizar apenas uma língua, mas, por outro lado, quando estiver em contato com um sujeito bilíngue, fará a mistura das línguas (code-switching). Há, portanto, uma mudança de postura dependendo da circunstância. Nas palavras de Grosjean (1984, p. 16), “A pessoa torna-se bilíngue porque precisa se comunicar com o mundo ao seu redor pelo intermédio de duas línguas.”

Ainda em oposição ao pensamento de Bloomfield, Macnamara (1967) conceitua o indivíduo bilíngue como sendo qualquer sujeito que tenha competência, por menor que ela seja, em uma das quatro habilidades: compreensão, produção, leitura ou escrita. Nessa perspectiva, há, igualmente, o abandono da noção de bilíngue ideal/perfeito.

Houwer (1990), por outro lado, afirma que existem muitas situações que podem tornar uma criança bilíngue, entre elas, saber apenas uma língua e aprender a segunda com o passar dos anos, ou a criança pode nascer em um

ambiente em que duas ou mais línguas são faladas, ou ainda ela pode falar uma língua inicialmente e, com o passar do tempo, aprender outra que a substitua etc. De acordo com a autora, uma língua não impede o desenvolvimento de outra.

Ademais, Houwer (2000) discute que estar exposto e interagir em duas línguas não é garantia de que a criança se torne falantes de ambas. Há a possibilidade da criança se comunicar apenas em uma ou outra, e isso se deve a diferentes fatores, entre eles a interferência da língua da comunidade, situação socioeconômica, língua utilizada pelos pais etc.

De maneira mais geral, ainda sobre as definições de bilinguismo, Harmers & Blanc (2000) afirmam que o bilinguismo é algo complexo que depende de muitas instâncias de análise, entre elas análises individual, interpessoal, intergrupar e social. Entretanto, tal definição contém entraves, uma vez que os autores consideram “que as culturas seriam conjuntos de traços ou características fixas, imutáveis, que cada grupo que vive em determinado país possuiria e que o faria ser reconhecido como pertencente a uma nacionalidade específica.” (MEGALE, 2019, p. 20). Discordamos dessa concepção pois acreditamos no aspecto dinâmico das línguas e, portanto, das culturas em que elas estão inseridas.

Bullio (2014, p. 32) afirma que considera o fenômeno do bilinguismo “[...] como um processo comparável (mas não igual) ao de aquisição de LM, em que o indivíduo adquire duas línguas simultaneamente independentemente de seu nível de competência [...]”

Em síntese, diferentes autores dirigem seus olhares ao sujeito bilíngue, uns considerando habilidades de fala, leitura e escrita e aproximação do uso de nativos, outros considerando, de maneira mais ampla, a exposição e uso de duas ou mais línguas. Diante da amplitude de conceitos e discussões sobre o bilinguismo, nesta pesquisa, concordamos com a perspectiva adotada por Bullio (2014) e Santis (2020), que adotam as reflexões de Grosjean⁹, uma vez que o mesmo, além de considerar aspectos socioculturais e interacionais, fato que

⁹ Alternância de línguas motivada pelos contextos de utilização.

dialoga com a perspectiva bakhtiniana que seguimos, não estabelece definições fixas de bilinguismo.

Nesse âmbito, sem abandonar o viés proposto por Grosjean, ou seja, considerando o uso das línguas em relação às funções e domínios sociais, Zimmer, Finger e Scherer (2008, p. 4) afirmam

compreender o bilinguismo como a habilidade de usar duas línguas, e o multilinguismo como a habilidade de usar mais do que duas línguas. Essa definição, calcada no uso, implica uma visão dos bi/multilíngues como pessoas com diferentes graus de competência nas línguas que usam. Assim, os bilíngues e multilíngues podem ter mais ou menos fluência numa língua do que em outra; podem ter desempenhos diferentes nas línguas em função do contexto de uso e do propósito comunicativo, entre outros motivos.

Ademais, como salientamos a princípio que iríamos considerar como base diferentes estudos que dialogassem com nossa pesquisa, também concordamos com Houwer (2000) no que diz respeito a não garantia de falar duas ou mais línguas apenas pela exposição e contato com as mesmas. Isso porque a aquisição e produção de uma língua parte da motivação e da necessidade de uso dessa.

No caso deste trabalho – e no de outros sobre esse tema, desenvolvidos pelo grupo GEALin-UNESP – que olha para os dados a partir de uma perspectiva dialógico-discursiva, há de se considerar no bilinguismo e no multilinguismo o outro com quem o sujeito interage, os diferentes gêneros em que a(s) língua(s) se manifestam, como o sujeito, de maneira singular, vai interagir com essa(s) língua(s), nos diferentes contextos.

Em vista disso, a criança A., sujeito desta pesquisa, considerado multilíngue, uma vez que utiliza, em situações do seu cotidiano, três línguas (português, francês e inglês) alterna o uso delas dependendo do contexto, da situação comunicativa, dos interlocutores e também da necessidade de produção em determinada língua ou em outra.

Mas há uma particularidade a se considerar no que diz respeito aos diferentes contextos em que essas línguas são utilizadas: o francês, é utilizado em meio familiar, o português em meio familiar e na comunidade onde a criança

se insere, e o inglês apenas no contexto escolar. E é desse contexto que trataremos a seguir.

2.2 Educação Bilíngue

De acordo com Hamers e Blanc (2000, p. 189), a educação bilíngue consiste em “qualquer sistema de educação escolar no qual, em dado momento e período, simultânea ou consecutivamente, a instrução é planejada e ministrada em pelo menos duas línguas”. No mesmo sentido, Bullio (2014, p. 3) afirma que “[...] a educação bilíngue envolve ensinar conteúdos regulares em duas línguas, na língua nativa do país e em uma outra”. Ademais, segundo Maher (2007, p. 12) “a educação bilíngue deve ter também como um de seus objetivos centrais viabilizar diálogos entre conhecimentos e comportamentos construídos sob bases culturais distintas e, por vezes, conflitantes.”

Ainda segundo Hamers e Blanc (2000), a educação bilíngue é determinada por fatores históricos, sociais, ideológicos, psicológicos e variadas relações de poder. Ela se subdivide em dois grandes domínios: educação bilíngue para grupos dominantes e educação bilíngue para grupos minoritários.

Como apresentado na introdução, o Brasil é um país plurilíngue, entretanto ainda paira no senso comum a ideia do mito do monolinguismo no país, como afirmado por Cavalcanti (1999). Essa falsa ideia de uma única língua falada no país decorre, segundo a autora, de alguns fatores, entre eles a tentativa de apagamento de línguas minoritárias, a invisibilidade de contextos bilíngues de minoria social, como indígenas surdos e moradores de fronteiras e ainda o reconhecimento do bilinguismo vinculado às línguas majoritárias – línguas de poder.

2.2.1. Bilinguismo de língua minoritária em escolas

No Brasil encaixam-se como educação bilíngue de grupos minoritários: educação de surdos, indígena e em escolas de fronteiras. Faremos um breve panorama sobre cada uma delas, abaixo, a título de contextualização.

- Educação de surdos:

No Brasil, ainda que a Língua de Sinais brasileira (LIBRAS) tenha se tornado língua oficial do país a partir da Lei 10.436 e do Decreto 5.626, ela ainda é tida, pela maioria da sociedade, como língua minoritária. Nessa esteira, ao se tratar do ensino bilíngue, devido a questões sociais e ideológicas, este é, muitas vezes, erroneamente, considerado estigmatizado.

Considera-se como proposta educacional bilíngue aquela em que, na maioria dos casos, a língua de sinais é tida como sendo a primeira língua, a qual propicia, através dela, o aprendizado da segunda língua, a Língua Portuguesa.

Este tipo de ensino ainda não conta com políticas educacionais adequadas e precisas, no Brasil, para que a comunidade surda se torne independente da comunidade linguística majoritária, uma vez que, como proposto pelo MEC, a língua de sinais tem papel de facilitador ao acesso à cultura ouvinte e principalmente funciona como recurso de transição para o ensino a ser processado em Língua Portuguesa.

Segundo Adriana da Silva Thoma (2016, p.759)

“A educação bilíngue que tem sido proposta pelas políticas atuais no Brasil constitui-se também de ambiguidades. Por um lado, é resultado da luta pelo direito dos sujeitos surdos a uma educação em língua de sinais e em língua portuguesa; por outro, pode ser entendida como uma prática biopolítica de governo que atua sobre a população escolar surda mediante sua inclusão na escola e no mercado de trabalho, subjetivando, normalizando e conduzindo as pessoas com surdez para serem economicamente produtivas e potencialmente consumidoras.”

- Educação indígena:

A Constituição Federal de 1988, no § 2º do artigo 210 garantem direito linguístico à população indígena, através do direito de “utilização de suas línguas maternas e processos próprios de aprendizagem”. Assim, em determinação pelo CNE (Conselho Nacional de Educação), as unidades escolares localizadas em terras indígenas devem ministrar aulas em suas línguas maternas.

Embora o direito seja garantido por lei, a educação bilíngue indígena não ocorre de fato em todos os locais marcados por diferentes etnias. Daí a necessidade de desenvolvimento efetivo desse tipo de bilinguismo a fim de garantir a permanências as línguas e culturas indígenas.

De acordo com o parecer CNE/CEB nº: 2/2020 (p. 4) sobre “Diretrizes Curriculares Nacionais para a oferta de Educação Plurilíngue.”

Se no passado trilhamos percursos sombreados pelo silenciamento de línguas e culturas, buscando a exclusividade da língua portuguesa, já

é tempo de rumarmos na direção de políticas educacionais de valorização, respeito e congraçamento da diversidade cultural e linguística do Brasil – que contempla centenas de línguas indígenas, pelo menos 30 de comunidades descendentes de imigrantes e as práticas linguísticas tradicionais das comunidades afro-brasileiras, em especial as quilombolas.

- Educação em Escolas de Fronteira:

De acordo com Lemos (2020, p. 50) “[...] as fronteiras geográficas, sejam elas secas ou fluviais, principalmente constituídas por cidades-gêmeas, favorecem e consolidam o contato linguístico”. Assim, nas escolas de fronteira, são realizados projetos de bilinguismo entre as línguas e interculturalidade.

Nesse sentido, segundo o documento de *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Plurilíngue*, a “proposta sugere uma abordagem cujos princípios são o interculturalismo, o respeito pelo outro e práticas linguísticas igualitárias que valorizem o repertório linguístico do aprendiz.” (BRASIL, 2020, p. 8)

Embora esse tipo de educação bilíngue também tenha um respaldo legal garantido pelo MEC (Ministério da Educação), há lacunas entre a lei e a realidade. Assim, segundo Lorenzetti (2016), problemas como cortes nos fundos, ausência de intercâmbio de docentes e de planejamentos conjuntos têm afetado a atuação das escolas de fronteira.

Passemos agora para o contexto de línguas majoritárias, contexto em que se insere o nosso corpus.

2.2.2 Bilinguismo de língua majoritária (Inglês) em escolas

Em relação à educação bilíngue de línguas majoritárias, como dito anteriormente, há evidências do exponencial crescimento desse contexto de bilinguismo no país. Diante do mundo globalizado, de fato, o inglês se coloca como língua de comunicação global e essa é apenas mais uma característica proporcionada por esse tipo de ensino.

Sendo assim, as escolas de prestígio, em sua grande maioria, visam à atuação de alunos ideais que interajam facilmente com o mundo globalizado, uma vez que se acredita no poder da supercomunicação da língua inglesa (FORTES, 2014), principalmente valorizando a produção oral, que é mais usada

na comunicação direta, a chamada “conversação em inglês”. Deposita-se, assim, na criança, uma existência no futuro, como parte de um mercado de trabalho competitivo, que, para se destacar, precisa refinar suas habilidades desde cedo (GARCIA, 2009).

Nesse sentido, além de abrir portas para que o indivíduo se insira em um mundo integrado, a língua inglesa, que aparece nas propostas de ensino destas escolas bilíngues, é socioculturalmente valorizada. Isso se dá, pois, acredita-se que ao ter contato com duas línguas e com duas culturas diferentes, o aluno já se encontra em um patamar pessoal, social e profissional, mais elevado em relação aos demais.

Nesse cenário educativo encaixam-se, segundo Megale (2019), três tipos de escolas:

- escolas bilíngues com currículo único que decidem quais conteúdos serão ministrados em uma língua e quais serão ministrados em outra.
- escolas com currículo adicional, as quais visam a implementação de programas bilíngues em escolas regulares.
- escolas com currículo optativo que oferecem atividade extra/complementar para ensino da segunda língua que pode ocorrer na abordagem CLIL [*Content and Language Integrated Learning*] – ensino de língua estrangeira de forma integrada.

Esse tipo de educação, por estar relacionado às línguas de prestígio em âmbito nacional e internacional, foi denominado por Cavalcanti (1999) de escola bilíngue de elite e por Megale (2017) por EBB – “escolas bilíngues brasileiras”, termo usado pela pesquisadora para se referir às escolas de elite que, segundo a autora, usam a LE como forma de prestígio social.

Em decorrência do significativo aumento dessas escolas no território nacional e a ausência de regulamentação direcionada a elas, houve, em 2019, a elaboração do documento intitulado “*As Diretrizes Curriculares Nacionais para a oferta de Educação Plurilíngue*”¹⁰. O documento aprovado em 09 de julho de 2020 e organizado pelo CNE, O Conselho Nacional de Educação e aprovado

¹⁰ Parecer CNE/CEB nº 2/2020 disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=90801

pela Câmara de Educação Básica (CEB) prevê a normatização da educação bilíngue no país. Para elaboração do mesmo, uniu-se uma comissão formada por estudiosos e especialistas da área, representantes de populações indígenas e surdas, além de pessoas de instituições superiores públicas e privadas.

Sabe-se, através do documento, que o uso da língua portuguesa na educação básica visa à comunicação efetiva entre todos os brasileiros, à manutenção do patrimônio histórico e também à continuidade da unidade nacional. Entretanto, “somam-se à Constituição Federal os postulados com os quais o Brasil se comprometeu, em decorrência da assinatura de tratados de cooperação internacional com implicações para o bilinguismo.” (BRASIL, 2020, p. 11)

O parecer afirma que

as demandas por normatização de educação bilíngue/multilíngue que chegam ao CNE se reportam essencialmente às chamadas línguas de prestígio, com destaque para o inglês, haja vista o seu caráter de língua franca na contemporaneidade. (BRASIL, 2020, p. 14)

A resolução do Parecer CNE/CEB nº 2, de 9 de julho de 2020, homologado por Despacho do Senhor Ministro de Estado da Educação resolve que “As Escolas Bilíngues se caracterizam por promover currículo único, integrado e ministrado em duas línguas de instrução, visando ao desenvolvimento de competências e habilidades linguísticas e acadêmicas dos estudantes nessas línguas.” (BRASIL, 2020, p. 24). Além disso, declara que as escolas que contemplarem todas as etapas de educação básica (Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio) só podem ser denominadas bilíngues se ofertarem, para todas essas etapas, um projeto pedagógico bilíngue. Afirma, ainda, que todas as escolas devem seguir a legislação da BNCC (Base Nacional Comum Curricular).

Vale ressaltar que

As Escolas com Carga Horária Estendida em Língua Adicional não se enquadram na denominação de escola bilíngue, mas se caracterizam por promover o currículo escolar em língua portuguesa em articulação com o aprendizado de competências e habilidades linguísticas em línguas adicionais, sem que o desenvolvimento linguístico ocorra integrada e simultaneamente ao desenvolvimento dos conteúdos curriculares. (BRASIL, 2020, p. 24)

Em relação à carga horária, o documento determina que na Educação Infantil e no Ensino Fundamental, o uso da segunda língua deve abranger entre

30% (trinta por cento) a 50% (cinquenta por cento) das atividades curriculares. Já para o Ensino Médio prevê que o uso da língua estrangeira abarque, no mínimo, 20% (vinte por cento) do currículo oficial.

Em relação à formação de professores, fica esclarecido que poderão compor o corpo docente de escolas bilíngues os profissionais que, além de formados em Pedagogia ou Letras, tenha proficiência de nível mínimo B2 no *Common European Framework for Languages* (CEFR) e formação complementar em Educação Bilíngue, incluindo curso de extensão, pós-graduação, mestrado ou doutorado.

Em relação à organização curricular, inclui

I - disciplinas da Base Comum, exclusivamente ministradas na segunda língua de instrução, sendo responsabilidade da escola cumprir o disposto na BNCC para o componente curricular de língua portuguesa em todas as etapas da Educação Básica; e

II - disciplinas da Base Diversificada do Currículo a serem ministradas na segunda língua de instrução, podendo essas disciplinas ser desdobramentos da Base Comum ou projetos transdisciplinares que busquem o desenvolvimento das competências e habilidades linguísticas da língua adicional e competências acadêmicas. (BRASIL, 2020, p. 26)

Por fim, em relação às avaliações, declara que as mesmas – sobre a língua adicional, devem seguir o currículo da escola.

Salienta-se, ainda, que as escolas, para se encaixarem nos padrões estabelecidos acima, devem se adequar até dezembro de 2021 (Educação Infantil) e até dezembro de 2022 (Ensino Fundamental e Médio).

Acreditamos ser pertinente trazer essas informações considerando que este é o contexto de educação bilíngue em que esta pesquisa se insere. Esse contexto nos ajuda a compreender o sujeito cujos dados vamos aqui analisar, pois trata-se olhar para uma língua (o inglês) com a qual a criança interage, apenas nesse contexto, ou prioritariamente nesse contexto, já que, no ambiente familiar, por desejo dos próprios pais, esta língua não deve ser utilizada, ela deve restringir-se ao ambiente escolar.

Assim, depois de apresentados os diferentes contextos de educação bilíngues existentes no contexto nacional, e, em especial, o do ambiente em que os nossos dados nascem, trataremos, na sequência, de uma questão que pode ser encontrada nesses diferentes contextos e que depende, sem dúvida, além desses contextos, os interlocutores que participarão das interações, o code-switching.

2.3. O code-switching

O code-switching (doravante CS) define-se como sendo o “[...] trânsito entre dois ou mais códigos distintos, que co-ocorrem durante a interação dos sujeitos.” (SOARES, 2012, p. 6). Assim, embora haja divergência de opiniões quanto a conceitualização do termo, assim como ocorre com o fenômeno do bilinguismo, consideraremos, de forma genérica, para esse trabalho, a noção de troca de registro. Aqui, em específico, entenderemos o CS como troca e mistura entre o português e o inglês, assim como o faz Bullio (2014)¹¹.

Há muitas discussões que permeiam esse assunto, como, por exemplo, motivações que levam ao uso do CS, porém não é nosso objetivo discuti-las aqui, já que, para esse trabalho, apenas nos interessa mostrar que o sujeito da pesquisa, sendo bilíngue/multilíngue, produz, em alguns casos, enunciados utilizando a mistura do inglês e do português, em geral, no nível lexical.

Por fim, vale ressaltar que embora alguns estudiosos se refiram ao fenômeno da mistura/ troca de línguas como algo estigmatizado, relacionado a um “bilíngue imperfeito”, em nossa concepção, essa mistura/ troca das duas línguas é natural e esperada no desenvolvimento linguístico da criança, já que a separação dos sistemas das línguas se dá como um processo gradual.

2.4. Pesquisas sobre crianças bilíngues

Neste último item da fundamentação teórica, acreditamos ser importante fazer uma breve revisão de literatura dos trabalhos realizados com crianças bilíngues, retomando, primeiramente as pesquisas do grupo GEALIn-UNESP,

¹¹ Destaca-se, entretanto, que em seu trabalho, a pesquisadora Paula Bullio (2014) trata do CS como sendo a troca entre o português e o francês.

que serviram de base para este trabalho, dentro de uma perspectiva dialógico-discursiva, e, em seguida, trazemos alguns trabalhos, fora do grupo, que se dedicaram ao contexto escolar e que igualmente serviram como ponto de partida para esta pesquisa.

Começando pelos trabalhos do grupo, Bullio (2008) em sua dissertação de mestrado “Mediação cultural no processo de aprendizagem de inglês como língua estrangeira” tinha como objetivo “observar se o aluno era capaz de aproximar a cultura da LE à sua, o que resultaria em uma nova identidade construída por meio da diferença, ou se o mesmo entende a outra cultura glorificando-a ou não.” (ibid., p. 21). Os resultados mostraram que embora seja necessário que os alunos sejam conscientes do que é cultura e da sua importância para a aprendizagem, esse não foi um aspecto muito explorado nas aulas gravadas. Diante das reflexões, a pesquisadora ressalta a importância dos aspectos sociais, culturais, ideológicos e do contexto para aprender uma língua estrangeira. Já em sua tese de doutorado intitulada “Referência e code-switching: traços de singularidade na linguagem de uma criança bilíngue”, Bullio (2014) explorou o fenômeno do bilinguismo aliado às discussões de referência, ou seja, considerando a “[...] constituição da singularidade desta criança, por meio do uso que ela faz de expressões referenciais de autodesignação e de designação do outro [...]” (ibid., p. 2) e às discussões de code-switching – troca entre o português e o francês. Seus resultados mostram que a subjetividade da criança pode ser recuperada por marcar linguísticas e que essas marcas são semelhantes às usadas pelos pais da criança.

Gonçalves (2017) em seu trabalho intitulado “Aquisição/aprendizagem de inglês em uma escola bilíngue do Estado de São Paulo analisa o caso de três crianças brasileiras em uma sala da educação infantil”. Seu objetivo era compreender o processo de aquisição/aprendizagem de três crianças brasileiras (A; F; L;), entre 0 e 3 anos, filhas de pais não falantes de inglês como língua materna. O sujeito A. é o mesmo da pesquisa em questão e o contexto de obtenção dos dados é o mesmo, uma escola de educação infantil bilíngue do interior de São Paulo. Ao fim do trabalho, a pesquisadora considerou que as crianças “[...] produzem, majoritariamente, no PB, mas trazem algumas palavras e expressões em inglês para o seu discurso e em relação à compreensão, elas

demonstram compreender o inglês falado pelas professoras em sala de aula.” (ibid., p. 32).

De Santis (2020) em sua pesquisa de mestrado intitulada “A linguagem dirigida à criança em uma sala da educação infantil bilíngue inglês/português: efeitos sobre o desenvolvimento da linguagem da criança” teve como objetivo o estudo das características da LDC e os efeitos dessas para a atenção dos alunos e correspondência de diretivos. Vale ressaltar que a pesquisa de De Santis foi desenvolvida a partir dos mesmos dados da presente pesquisa, com foco na linguagem das três crianças (A., L. e F.), assim como o fez Gonçalves (2017). Entre outros resultados, interessam-nos os resultados que mostram os enunciados diretivos das professoras, os quais “se fazem necessários no ambiente escolar e contribuem para a aquisição de linguagem, de conhecimento e de determinados comportamentos sociais.” (ibid., p. 113). Além disso, considerando uma perspectiva multimodal da linguagem, a pesquisadora observou que a utilização de gestos, modulações vocais, interações rotinizadas, entre outros fatores, contribuem para a aquisição da linguagem, uma vez que auxiliam no entendimento dos enunciados e, conseqüentemente – considerando a responsividade ativa proposta pela perspectiva bakhtiniana – na produção de novos enunciados.

Em trabalhos desenvolvidos fora do grupo GEALin, destacamos o de Soares (2004) e Leite (2013). Vale dizer que ainda são escassos os trabalhos que trazem o contexto escolar bilíngue “de prestígio” ou “brasileiro”, na área de aquisição da linguagem.

A fim de analisar a interação entre professora e alunos em um contexto de ensino fundamental bilíngue (inglês/PB) situado em uma comunidade monolíngue, Soares (2004) estudou em seu mestrado intitulado “Interação em sala de aula bilíngue (inglês/português): fatores linguísticos e extralinguísticos” quatro sujeitos entre 6 e 7 anos, coletando dados por meio da captura do áudio e de anotações que incluíam detalhes gestuais e comportamentais. Os sujeitos, segundo ela, encontram-se em contexto de aquisição/aprendizagem de língua como (AAB), ou seja, são falantes de inglês em semi-imersão e usam essa língua para se comunicarem com a professora em situações formais e em casa com

um dos pais, se esse for bilíngue. Entretanto, objetivando averiguar se existe uma diferença de comportamento linguístico entre filhos de pais monolíngues ou pais bilíngues, metade dos participantes eram filhos de pais bilíngues. Vale ressaltar que, para o recolhimento dos dados, a pesquisadora solicitou que algumas atividades fossem aplicadas aos alunos pela professora, isso significa que nem todo o corpus se compõe de situações naturalísticas. Além disso, a pesquisadora analisou desenhos dos alunos com o objetivo de observar diferenças culturais em seus discursos. Ao final da pesquisa, Soares constatou que o discurso das crianças revela tanto características do discurso da sala de aula (correção, ênfase na forma) quanto da comunicação natural (foco na mensagem). Assim, quanto ao uso da língua-alvo, observou que, independentemente da família, todos apresentam características semelhantes quanto ao uso, principalmente no que se refere à interferência interlingual (code-switching). Essa interferência se dá, principalmente, pela troca do léxico pelo português.

Ademais, ainda em relação aos trabalhos que envolvem a educação bilíngue (inglês/ português), Leite (2013), em sua dissertação intitulada “O desenvolvimento da interlíngua na aprendizagem da escrita em inglês em uma escola bilíngue: um estudo exploratório”, ao analisar dados de 38 alunos do 2º Ano do Ensino Fundamental I em uma escola bilíngue da cidade de Natal-RN, teve como objetivo analisar o desenvolvimento da língua inglesa na modalidade escrita – nível ortográfico a partir de diferentes inputs que lhes era fornecido, incluindo a multimodalidade (diferentes modos semióticos). Ressalta-se que todos os participantes têm o português como língua materna. Ao que nos interessa retratar aqui, os resultados mostraram que a qualidade da informação fornecida aos alunos contribui para aprendizagem, assim, a variação do que é fornecido em sala de aula enriquece o processo de ensino-aprendizagem.

Considerando os trabalhos do grupo, bem como os outros relatados, podemos dizer que todas as pesquisas contribuem de maneira significativa para o decorrer do atual trabalho, fornecendo pistas sobre a aquisição do inglês e deixando reflexões relevantes a serem aproveitadas no andamento da pesquisa. Entre elas, destacamos a importância dos aspectos socioculturais e ideológicos no processo de aquisição, discussões sobre bilinguismo, educação bilíngue e

code-switching, linguagem dirigida à criança e a importância de enunciados diretivos e ainda reflexões sobre a importância do contexto e de um input variado para o processo de aquisição/aprendizagem da língua inglesa.

O presente trabalho, entretanto, se diferencia dos demais e, portanto, pretende deixar contribuições para a área, uma vez que, utilizando os óculos bakhtinianos, em um contexto específico de ensino infantil bilíngue, brasileiro, e a partir dos dados um sujeito multilíngue, analisa as respostas da criança a fim de observar como a mesma se coloca no discurso, observando a relação dessas respostas com os formatos e com a pergunta do professor/outro.

Capítulo 2: Metodologia

As questões teóricas acima mobilizadas se unem para dar base ao presente trabalho em que, sob um novo prisma, trazemos o gênero discursivo e os formatos a fim de compreender a forma como se dá a construção do discurso de A., no ambiente escolar bilíngue (Português/Inglês) frequentado pela criança, localizado no interior do estado de São Paulo. Nesse contexto, salientamos as particularidades do sujeito que vem de um ambiente familiar bilíngue, em que os pais não são falantes do Inglês, mas do Português do Brasil (mãe) e do francês (pai).

Segundo Bueno (2017), o gênero escolar caracteriza-se como um conjunto de enunciados relativamente estáveis dentre os quais são recorrentes situações em que a professora-mediadora, em relação direta com os alunos em contexto escolar, intervém na aprendizagem de estruturas linguísticas e de competências comunicativas, alerta as crianças quando há dispersão, dá ordens e regras, conduz atividades em grupos, enfatiza situações que sejam adequadas para determinadas situações, formula perguntas e encoraja respostas, além de solucionar dúvidas e corrigir erros.

Na escola em questão, onde os dados foram coletados, uma das formas de facilitar a entrada na linguagem, neste caso na L2, se dá através de rodas de conversa, leitura de livros, jogos e brincadeiras. Esses são formatos de interações rotinizadas propostos por Bruner (1983).

Neste trabalho chamaremos esses formatos de formatos lúdico-didáticos, sobre os quais evidencia-se a ocorrência de uma organização interacional, entre elas: regras, alternância de turno de fala, atenção conjunta, etc.

Portanto, os trechos que serão analisados integram-se ao gênero escolar e ao formato lúdico-didático. Os mesmos são demasiadamente importantes para o processo aquisicional pela criança, pois segundo Bruner (1975), a transmissão de um significado através de enunciados – verbais e não verbais – se dá dentro de um contexto social e em razão dele.

Vale dizer que todos os conceitos apresentados acima serão retomados e exemplificados no capítulo de análise dos dados.

Mas antes, faz-se necessário fornecer mais informações sobre esses dados, bem como a forma como eles serão analisados.

Sendo assim, tendo as questões teóricas apresentadas, demonstraremos, agora, os processos metodológicos que envolvem a pesquisa, entre eles o processo de coleta, transcrição, e categorias de análise que servirão de base para as análises e discussões dos dados que a integram.

2.1. A coleta de dados em Aquisição da Linguagem

Com a intenção de estudar os fenômenos da linguagem dos filhos, em meados de 1950, linguistas passam a fazer diários com anotações acerca da fala das crianças. Iniciam-se, portanto, os trabalhos de coleta de dados para análises linguísticas. Com o passar do tempo, esta ciência foi se desenvolvendo, e, com o aprimoramento das tecnologias e a necessidade de dados mais detalhados, surgiram as gravações em áudio e em seguida em vídeo, as quais permitem melhores análises dos dados. Atualmente, tecnologias mais avançadas permitem gravações de alta qualidade, além de permitirem, através de dispositivos e programas de computador, a organização e transcrição dos dados.

Almejando o descobrimento de peculiaridades referentes aos enunciados dos falantes selecionados, os dados do corpus servem de base à descrição, exemplificação, elaboração ou comprovação de teorias explicativas sobre as linguagens e o modo como os falantes a usam. É através dele, portanto que, na

área da linguística, muitas vezes, fatos são atestados, que resultados são validadas, que hipóteses são criadas e que perguntas são respondidas.

Isto dito, nas palavras de Bidermann (2001, p.79), corpus linguístico “(...) é uma coletânea de textos selecionados segundo critérios linguísticos, codificados de modo padronizado e homogêneo. Essa coletânea pode ser tratada mediante processos informáticos.”

2.2 Sobre os nossos dados

Como dissemos ao longo do trabalho, a criança A., alvo de análise desta pesquisa, é nascida no Brasil, vive no interior de São Paulo. A mesma tem contato com as línguas português (mãe brasileira) e francês (pai francês) desde o seu nascimento, e ainda tem contanto com o inglês desde os 8 meses/ 1 ano de idade, quando a mesma começou a frequentar a escola bilíngue (inglês-português). Devido aos diferentes contextos de inserção linguística, esta criança pode ser chamada de trilingue ou multilíngue.

Para o desenvolvimento desta pesquisa, nosso foco recairá sobre as respostas produzidas pelo sujeito da pesquisa, considerando a caráter multimodal da linguagem. Com este fim, utilizaremos e analisaremos os dados de vídeo de uma criança (A., 1;5 a 5;5), cujas produções foram filmadas em ambiente escolar bilíngue, local em que a criança está em contato com o inglês, língua cujo desenvolvimento na criança interessa-nos observar.

A coleta de dados iniciou-se na escola bilíngue em 2015, pelo grupo GEAlin-FCLAr, quando A., tinha ainda 1;03 (um ano e três meses). As gravações, desde o início, se deram de maneira regular – em um momento inicial, as gravações aconteciam quinzenalmente, e na sequência, mensalmente -, correspondendo a um corpus longitudinal. Assim, começou-se a coleta de dados a partir da filmagem com a turma toda, entretanto, no momento das transcrições das filmagens, observou-se a grande dificuldade em compreender a fala das crianças, devido ao grande número de pessoas que falavam ao mesmo tempo. Embora as filmagens da turma toda sejam muito relevantes para desenvolvimento de diversas pesquisas, devido à dificuldade para a transcrição, decidiu-se que, paralelamente às filmagens da turma toda, seriam feitas gravações de três alunos em um contexto separado.

Figura 1. Foto obtida a partir da gravação da turma toda



A escolha dos três participantes a serem filmados separadamente, deu-se a partir da relação que a criança A., que também já era filmada em ambiente familiar pelo grupo GEALin, tinha com outras duas crianças com as quais ela tinha proximidade, L. e F..

Figura 2. Foto obtida a partir da gravação de L., F. e A.



Ademais, os dados eram compostos por gravações que alternavam entre momentos com a turma toda com aula ministrada em português; momentos com o grupo reduzido com atividade em português; momentos com a turma toda com aula ministrada em inglês; momentos com o grupo reduzido com atividade em inglês. Durante as coletas, estabeleceu-se que as gravações durariam o tempo de uma aula ou de uma atividade de no mínimo 30 minutos proposta pela professora.

Assim, para desenvolvimento desta pesquisa, nos debruçaremos apenas nos dados de interações ministradas em inglês, uma vez que nos interessa analisar e descrever o processo de aquisição da língua inglesa pelo sujeito A., inserido no contexto de escola bilíngue.

Dentre os três sujeitos que compunham as gravações separadas dos demais da turma, A., L. e F., a primeira foi escolhida para ser sujeito desta pesquisa, considerando que esta criança já tinha duas outras línguas em casa, então seria interessante observar o desenvolvimento de uma terceira língua, além disso, como dissemos, ela também estava sendo filmada em casa o que nos permitirá desenvolver futuras pesquisas em que seja possível observar a criança nos dois ambientes.

Vale ressaltar a existência de objeções no momento de coleta dos dados: foi preciso conseguir alinhar a disponibilidade da escola, as aulas específicas que interessavam às gravações e ainda a disponibilidade das pesquisadoras.

Enfatiza-se ainda que a presente pesquisa foi aprovada pelo Comitê de Ética local - 5400 - UNESP - Faculdade de Ciências e Letras - Campus Araraquara - (CAAE: 18119719.4.0000.5400). Além disso, seus participantes, ou seus responsáveis, assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) subjugado a esta pesquisa.¹²

Utiliza-se para o desenvolvimento dessas gravações bons equipamentos que conservem o alto padrão das imagens e um protocolo de coleta que contou com a presença de duas pesquisadoras para tal. Entre os equipamentos necessários estão duas filmadoras, uma delas disposta em um tripé, permitindo uma visão geral do ambiente da gravação e a outra apoiada nas mãos de uma das pesquisadoras, a qual pode ser movimentada conforme a necessidade.

Embora não se possa negar a presença das observadoras/pesquisadoras durante a coleta de dados, as gravações buscam obter ao máximo um caráter naturalístico, sendo assim, são registradas situações cotidianas de interação com professores e colegas como em brincadeiras, leitura de livros, explicações, etc.

Todas essas gravações são materiais que passaram a integrar o banco de dados do grupo NALingua¹³ (Del Ré et al, 2016) e foram transcritas segundo as normas do CHAT, sistema CLAN, disponível gratuitamente na plataforma CHILDES. Essas etapas da pesquisa serão pormenorizadas na sequência.

2.3 A escola em questão

O ambiente escolar em que os dados desta pesquisa foram coletados é bilíngue (inglês-português), refere-se a uma escola do estado de São Paulo que oferece aulas da Educação Infantil ao Ensino fundamental anos iniciais.

As turmas não são muito grandes, têm em média 15 alunos e cada uma delas têm uma professora titular e uma auxiliar.

A maior parte do tempo, as professoras da escola usam a língua inglesa para instruções de brincadeiras, comandos, aulas, brincadeiras, etc. Elas,

¹² Documentos disponibilizados nos apêndices do trabalho

¹³ NALingua: Grupo de pesquisas em aquisição de linguagem em diversas áreas, certificado pelo CNPq, coordenado pelas profas Dras. Alessandra Del Ré e Márcia Cristina Romero Lopes. Link do grupo: dgp.cnpq.br/dgp/espelhogrupo/424003299671100

porém, apenas usam o português quando colocam um acessório na cabeça, este é um combinado da escola para sinalizar o momento em que é permitido as professoras falarem em língua portuguesa.

Vale lembrar, entretanto, que embora a língua inglesa seja usada amplamente na escola por parte das professoras, não é exigido dos alunos que o mesmo aconteça, ou seja, não há a obrigatoriedade de produção em inglês.

Além das gravações, o grupo GEALin mantém constante diálogo com a escola, trocando informações sobre as pesquisas, conduzindo palestras, estabelecendo conversas com pais e professores etc.

2.4 Ferramenta de transcrição dos dados

Ao manipular os dados da pesquisa, antes do processo de transcrição das gravações é preciso realizar atividades relacionadas à organização deles. Entre elas estão a conversão de AVI-MTS para MOV e edição de vídeos divididos em partes através do programa QuickTime Player, a organização e nomeação de dados de acordo com a idade da criança e o backup dos vídeos transcritos e de dados do HD externo para DVD e ambiente virtual (plataforma CHILDES).

Isso feito, partindo para as transcrições é preciso, inicialmente, aprender a manusear o programa CLAN através do estudo do manual de regras e normas estabelecidas pelo CHAT que foi traduzido para o português pelo grupo GEALin¹⁴. Tais passos contribuem para que os símbolos e convenções estabelecidas sejam aprendidos e também para que o programa seja corretamente utilizado.

Figura 3. Manual CLAN/CHAT em português

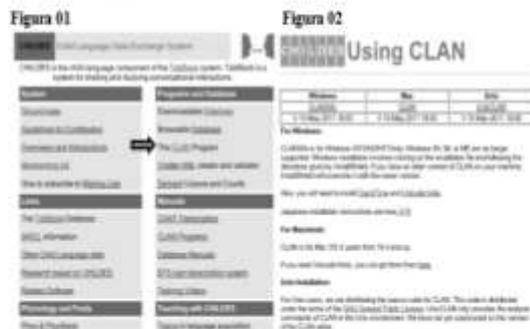
¹⁴ DEL RÉ; HILÁRIO; MOGNO, 2011.

ANEXO
PEQUENO MANUAL CLAN/CHAT: PRIMEIROS PASSOS

Para iniciar a transcrição dos dados é necessária a instalação dos seguintes programas:

- CLAN;
- QuickTime Player.

O download do programa CLAN pode ser feito gratuitamente através do site <http://childes.psv.cmu.edu/> (figuras 01 e 02).



Depois de instalados os programas necessários, copie o vídeo a ser transcrito na pasta CLAN, localizada em C:\CHILDES. Em seguida, abra um novo arquivo no programa CLAN e salve-o com o mesmo nome do vídeo¹⁰. Após salvar o arquivo e o vídeo em C:\CHILDES\CLAN, é possível dar início à transcrição.

Existem três tipos de informações a serem codificadas nas transcrições de um corpus:

- informações gerais (cabeçalho), que serão preenchidas em todas as transcrições (linhas iniciadas por @);
- a transcrição dos enunciados (linhas principais, iniciadas por *);
- informações complementares a um enunciado ou a um turno de fala (linhas adicionais, iniciadas por %).

Para completar o cabeçalho é necessário respeitar a seguinte ordem:

@Begin

@Languages: [tabulation]

@Participants: [tab] CHI nome da criança Target_Child, MOT nome da mãe Mother, FAT nome do pai Father, BRO nome do irmão Brother¹¹

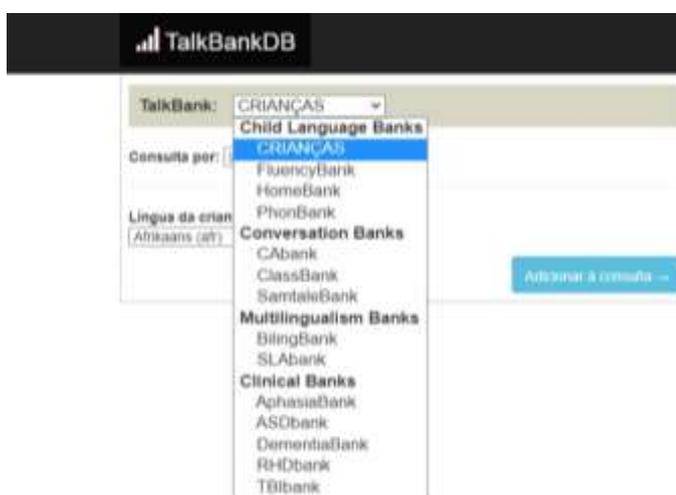
Estes símbolos e convenções foram criados por MacWhinney (2000) com a tentativa de padronizar esta ferramenta e possibilitar o acesso aos pesquisadores da linguagem humana de todo o mundo.

Assim, foram feitas as transcrições das falas, as quais são realizadas a partir da ortografia adulta, levando em consideração a pronúncia da criança, e a descrição das situações, gestos e ações. Estas descrições demonstram grande relevância no processo de aquisição da linguagem, uma vez que compõem a perspectiva da multimodalidade, a qual considera relevante para a aquisição/aprendizado da língua aspectos como gesto, olhar, prosódia e fala (NÓBREGA, CAVALCANTE, 2012; MCNEILL, 1982; KENDON, 2000). As descrições de situação são igualmente importantes já que todo o contexto que envolve a produção é importante no momento da análise. É preciso considerar aspectos pragmáticos e culturais para observação da expressão linguística num determinado contexto. Este tipo de descrição e análise é essencial quando se

trata de uma perspectiva que considera a linguagem como sendo socialmente construída.

Depois de transcritos, eles podem passar a integrar o banco de dados internacional (os dados do GEALin/NALingua (CNPq) estão em processo de integração), na plataforma CHILDES, a qual contempla dados de aproximadamente 28 línguas, todos eles acessíveis aos pesquisadores do mundo todo para download.

Figura 4. Banco de dado na plataforma CHILDES – consulta por categorias



Figuras 5 e 6. Banco de dado na plataforma CHILDES – consulta por língua



2.5 Seleção dos dados para análise

No quadro abaixo, em ordem cronológica, aparecem os dados que foram selecionados para desenvolvimento das análises desta pesquisa.

Quadro 1. Informações sobre os dados selecionados para análise

Sessão	Data	Duração	Participantes	Idade de A. (anos;meses)
A	23/06/2015	52 minutos	Professora Observadoras Turma de alunos	1;5
B	27/10/2015	58 minutos	Professora Observadoras Turma de alunos	1;9
C	13/04/2016	16 minutos	Professora Observadoras L., F., e A..	2;3
D	07/12/2016	37 minutos	Professora Observadoras L., F., e A..	2;11
E	20/04/2017	34 minutos	Professora Observadoras Turma de alunos	3;3
F	16/05/2017	38 minutos	Professora Observadoras L., F., e A..	3;4
G	07/06/2018	41 minutos	Professora Observadoras L., F., e A..	4;5

H	31/08/2018	30 minutos	Professora Observadoras L., F., e A..	4;7
I	05/02/2019	16 minutos	Professora Observadoras L. e A..	5;1
J	18/04/2019	57 minutos	Professora Observadoras Turma de alunos	5;3

Para seleção dos dados apresentados acima, assistimos aos dados gravados entre 1;5 e 5;5 da criança A. e consideramos situações em que:

- A) A professora se dirigia, através de enunciados orais produzidos em inglês, à criança A.
- B) A criança A. respondia a esses enunciados.

Considerando o vasto número de gravações e a impossibilidade, devido ao limite de tempo imposto para o desenvolvimento de uma pesquisa de mestrado, de analisar todas elas, para cada ano registrado (2015 a 2019), foram selecionadas duas gravações em que encontramos evidências das respostas da criança A. aos enunciados da professora, em inglês. Vale lembrar também que em alguns vídeos, visando enunciados que fossem produtivos para nossa pesquisa, a fim de melhor observar as categorias elencadas, foram selecionados mais de um trecho para análise.

2.6 Categorias de análise

Depois de selecionados os dados em que há a manifestação de respostas da criança A. diante de enunciados em inglês proferidos pelas professoras ou observadoras, apresentaremos as categorias de análise que iremos usar para explorar as respostas dessa criança.

Trata-se, como dissemos, de verificar, independentemente da forma multimodal e da língua – português ou inglês – em que as respostas são produzidas, como a criança participa da situação comunicativa, se coloca no discurso e se constitui enquanto sujeito na interação com o outro. a) como se manifestam as respostas da criança (se ela utiliza só de gestos, se verbaliza, se mistura gesto e vocal); b) se a língua que ela utiliza para responder é o inglês, o português do Brasil (PB) ou uma mistura das duas; c) qual a relação entre a

resposta da criança e o formato (Bruner, 2003, 2004); e, finalmente, a d) relação entre essa resposta dada pela criança e a pergunta/enunciado da professora.

Para isso, por meio dos nossos objetivos específicos, nos debruçaremos sobre: a) o modo de manifestação das respostas da criança; b) a língua usada para responder às perguntas formuladas pela professora; c) a relação entre as respostas e os formatos da interação; e, por fim, d) a relação entre as respostas da criança e a indagação/ solicitação da professora.

Abaixo, discorreremos sobre cada um deles, com mais detalhes:

A. Modo de manifestação da resposta

Considerando o caráter multimodal da linguagem, essa categoria subdivide os enunciados proferidos por A. em:

- **Enunciados gestuais**¹⁵, ou seja, aqueles que se manifestam unicamente através de movimentos de braços ou movimentos de cabeça. Exemplo:

TEA: <i>A. # did I blow my whistle ?</i> %act: A. faz sinal de não com a cabeça .	TEA: A. # eu assoprei meu apito ? %act: A. faz sinal de não com a cabeça .
---------------------------------------------------------------------------------------------	--------------------------------------------------------------------------------------

- **Enunciados de matrizes gesto-fala**, em que se observa a manifestação de gestos aliados à produção vocal para constituição da significação do discurso. Exemplo:

TEA: <i>a house ? Your house or my house ?</i> %act: professor faz sinal de seu e meu com as mãos . CHI: Your .	TEA: uma casa ? sua casa ou minha casa? %act: professor faz sinal de seu e meu com as mãos . CHI: sua .
-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

¹⁵ De acordo com Goldin-Meadow (2006), quando o gesto é produzido isoladamente, assume todo o fardo da comunicação.

%act: A. faz o sinal de seu com as mãos .	%act: A. faz o sinal de seu com as mãos .
--------------------------------------------------	--------------------------------------------------

- **Enunciados vocais**, isto é, manifestações da linguagem que se dão, unicamente, através do trato vocal. Exemplo:

TEA: <i>and how do you know that ?</i> CHI: meu papai me contou .	TEA: e como você sabe disso? CHI: meu papai me contou .
--------------------------------------------------------------------------------	----------------------------------------------------------------------

B. Língua utilizada para responder: PB, inglês ou ambas (code-switching).

Levando em conta o contexto de obtenção dos dados, uma escola bilíngue português-inglês, pretendemos observar os enunciados produzidos pelo sujeito da pesquisa de forma a averiguar as respostas que podem acontecer:

- em inglês. Exemplo:

%sit: professora pede para alunos contarem o que fizeram no dia anterior depois da escola CHI: I go to my car ...+	%sit: professora pede para alunos contarem o que fizeram no dia anterior depois da escola CHI: eu vou para o meu carro ...+
------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

- em português. Exemplo:

TEA: <i>do you like chicken ?</i> CHI: eu adoro !	TEA: você gosta de frango ? CHI: eu adoro !
-------------------------------------------------------------	-------------------------------------------------------

- em ambas as línguas (code-switching). Exemplo:

TEA : <i>is this an elephant ?</i>	TEA : isto é um elefante ?
CHI: an elephant .	CHI: um elefante .
CHI: <i>and this is a vaca .</i>	CHI: e isto é uma vaca .

C. Relação entre resposta e formato lúdico-didático

Levando em consideração os estudos de Bruner (1997), pretendemos observar se os diferentes formatos lúdico-didáticos observados interferem na manifestação da resposta pela criança, seja ela gestual, prosódico-gestual ou vocal:

- Atividade livre, ou seja, momentos em que as crianças brincam sem que haja uma motivação didática explícita.

Exemplo:

Atividade A. (2;11) em que os alunos estão sentados no chão brincando com legos, sem instruções diretas por parte da professora.

- Atividade guiada, ou seja, momentos em que a atividade parte de instruções guiadas pela professora com fins didáticos explícitos.

Exemplo:

Atividade A. (2 ;3) em que os alunos (A., L. e F.) estavam em uma mesa circular, sentados juntamente com a professora, preparados para uma atividade de discussão de fotos, as quais contém imagens de pessoas. A atividade tinha como principal objetivo discutir as diferentes idades das pessoas.

D. Relação entre pergunta-resposta

Considerando a responsividade ativa típica da enunciação e as respostas possíveis, observaremos a relação que se estabelece entre a pergunta/enunciado da professora e a resposta dada pela criança:

Pergunta fechada e resposta não-desenvolvida: neste caso, a professora faz uma pergunta fechada, diretiva, do tipo “Isso é uma

cadeira?”, “isso é pequeno ou grande?”, “você gosta de frango”? e a criança responde, respectivamente: “cadeira”, “pequeno”, “não”, sem se estender no seu dizer, nem mostrar progressão em sua fala, já que não acrescenta elementos, nem enriquece a informação solicitada. (Chacon e Zaniboni, 2014, p. 247).

Exemplo: A. (3;4)

TEA: is this blue ?
CHI: no .

TEA: é azul ?
CHI: não .

Pergunta fechada e resposta desenvolvida: neste caso, como descrito acima, a professora faz uma pergunta fechada, diretiva mas, ao contrário do que acontece acima, a criança não se limita a responder às solicitações enunciadas pelo interlocutor, ela se estende no seu dizer, progredindo sua fala de modo a acrescentar e a enriquecer a informação que lhe foi solicitada (Chacon e Zaniboni, 2014, p. 247).

Exemplo: A. (3;4)

TEA: do you like chicken ?
CHI: eu adoro !

TEA: você gosta de frango?
CHI: eu adoro !

Pergunta aberta e resposta não-desenvolvida: neste caso, ao contrário dos tipos de pergunta acima, propõem-se à criança, aqui, perguntas do tipo “O que é isso?”, “Do que você gosta?” e a criança limita-se a responder”, respectivamente, “carro”, “de boneca”.

Exemplo: A. (2;11)

TEA: what is this ?
CHI: uma casa .

TEA: o que é isso ?
CHI: uma casa .

Pergunta aberta e resposta desenvolvida: neste caso, como acima, as perguntas não são diretivas, abrem a possibilidade de a criança expandir em sua resposta. Para as perguntas acima, poderíamos ter respostas, respectivamente, do tipo “é um carro, meu pai tem um bem grande etc.”, “de boneca, eu ganhei duas do papai noel, minha prima ganhou três etc.”.

Exemplo: A.(4;7)

TEA: but why Madi xx run ?

CHI: porque ela (es)tava pensando que a gente ia abandona(r) ela .

TEA: mas por que Madi xx correu ?

CHI: porque ela (es)tava pensando que a gente ia abandona(r) ela .

Vale dizer que, em todas essas situações, poderemos ter, por parte da criança respostas mais ou menos “coladas” ao enunciado do adulto. Ainda assim, mesmo que a criança traga parte do enunciado do adulto, é possível identificar, em alguma medida, uma seleção por parte da criança, um sujeito que se manifesta, pela linguagem e na linguagem, nessa escolha. É o dialógico – e não a imitação – em jogo. Por essa razão, essa questão não será levantada em nossas análises.

Uma última ressalva com relação a esta última categoria: embora a pergunta do adulto tenha um papel importante para a produção da resposta da criança, para fins deste trabalho, nosso foco permanece nas respostas da criança, na relação com as perguntas. Acreditamos que a linguagem dirigida à criança tenha um papel importante ainda a ser explorado e deve ser desenvolvida em trabalhos futuros.

Por fim, é importante ressaltar que todas essas categorias foram pensadas para pensarmos a relação do sujeito (A.) com essa outra língua (inglês), como ela se estabelece e como ela passa a constituir a subjetividade da criança. Assim, durante a análise, faremos menção a essa constituição, não de

forma exaustiva, mas com vistas a esse processo. Trata-se igualmente de uma questão a ser aprofundada em trabalhos futuros.

Em termos de organização de apresentação dos dados que traremos, a seguir, a ideia é mostrar, de modo cronológico, em cada uma das sessões selecionadas, situações que nos permitam discutir as categorias apresentadas, sem fazê-lo de forma repetitiva. Assim, só traremos mais de um dado de cada tipo se avaliarmos que eles contribuem para o enriquecimento de nossas discussões. Acreditamos que os dados sendo apresentados dessa forma possibilitem ao leitor ter um panorama mais amplo, em termos de desenvolvimento linguageiro, desse percurso percorrido pela criança, na sua relação com o inglês.

Depois de analisados e descritos os dados, cruzaremos as categorias estabelecidas a fim de se chegar aos resultados pretendidos. Para isso, percorreremos os seguintes passos metodológicos:

1. Observaremos o caráter multimodal da linguagem nas respostas de A. e relação do mesmo com a língua usada (PB/Inglês).
2. Analisaremos a relação entre o tipo de manifestação multimodal e o formato em questão.
3. Descreveremos associação entre a linguagem multimodal e o tipo de resposta usado.
4. Pontuaremos a relação entre o tipo de formato e a língua usada pela criança em suas respostas.
5. Compreenderemos a relação entre o formato e o tipo de resposta produzido por A.

Passemos então às análises.

Capítulo 3: Análise e descrição dos dados

- Dados 2015

O primeiro trecho a ser analisado reporta a situação em que os alunos estavam em uma sala, na presença da professora e das observadoras e os mesmos brincavam e caminhavam livremente. Há, portanto, neste trecho, a ocorrência do formato brincadeira livre, decorrente do formato lúdico-didático.

A professora e as observadoras se dirigem à criança (A., 1; 5, anos) através do uso da língua inglesa. Em certo momento, ela se aproxima de uma das observadoras que segurava uma câmera.

Situação 1: Sessão A - A. (1;5) “Léo”

%act: A. aponta para o lado . *OBS: who is this # A. ? *OBS: who is this ? %act: A. olha para a câmera . *CHI: (L)é:o . %act: A. aponta novamente para a outra criança . *OBS: é o Léo ? *CHI: (L)éo . *OBS: Léo ?	*OBS: quem é este # A. ? *OBS: quem é este ?
--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	-------------------------------------------------

A partir dos conceitos de Bakhtin (1990/1934), discute-se a concepção dialógica da linguagem, ou seja, a noção de que tanto enunciando quanto sujeito são constituídos a partir de discursos alheios e da relação de aceitação e confronto entre eles.

Nesse sentido, a criança A. (CHI), no trecho analisado, forma seu enunciado a partir da compreensão da pergunta formulada em inglês, baseada na relação com a observadora (OBS) e com o contexto social em que está inserida. Sendo assim, é na presença do “outro”, na referência da observadora que A. começa a formar sua subjetividade.

Além disso, ainda de maneira inicial, ao recorrer aos elementos multimodais, A.(CHI) parece conseguir participar do processo comunicacional ao qual estava inserida no momento recortado. De acordo com McNeill (2000), gesto e fala são componentes indissociáveis à exploração dos significados.

Desse modo, ao observar o trecho, é possível pontuar dois momentos específicos das respostas de A. em que aparecem elementos multimodais, num primeiro momento quando a criança aponta para o lado. Na sequência, quando a OBS. lhe propõe uma pergunta, ao responder à questão formulada, A. depois de produzir um enunciado verbal, realiza, também, um gesto que completa sua resposta.

Através dos movimentos coordenados entre produção de fala e de gesto em direção à produção de sentidos, principalmente no último momento do fragmento, é notória a formação da resposta a partir de matrizes gesto-fala pela criança.

Sendo assim, ao responder uma pergunta aberta - um enunciado que foi dirigido à criança em inglês - a mesma usa gestos e vocalizações em forma de resposta não-desenvolvida à fala do adulto, ou seja, ela "...restringe-se a corresponder, de forma breve, à solicitação presente no enunciado do interlocutor..." (CHACON; ZANIBONI, 2014, p. 250). E ao fazê-lo, A. se coloca na situação discursiva.

Na sequência, A. (1 ano, 9 meses) estava em momento de refeição com os demais alunos. Quando os alunos já estavam finalizando o lanche, a professora começa a recolher os potinhos onde estavam os pedaços de bolo que as crianças estavam comendo. Para isso, a professora pergunta se a criança não quer mais comer. Essa é uma situação rotinizada na escola.

Situação 2. Sessão B - A. (1;9) "lanche"

<p>%sit: alunos estavam sentados à mesa fazendo a refeição do lanche da tarde .</p> <p>TEA: No more ?</p> <p>%act: A. entrega o pote de comida à professora .</p>	<p>TEA: Não quer mais ?</p>
-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	-----------------------------

Através de uma atitude responsiva ativa, ao escutar um enunciado diretivo – fechado - a criança (CHI) responde de forma não-desenvolvida à fala da

professora (TEA) através de ações (entregar o objeto à professora), e não por meio de vocalizações. Assim, o enfoque, nesse enunciado recai sobre as manifestações por meio de gestos, os quais são como "... ações corporificadas relacionadas ao fluxo da fala, à construção da interação, aos propósitos comunicativos dos participantes e cuja pertinência para a construção das ações é atribuída pelos participantes no decorrer da interação." (CRUZ, 2017, p. 161)

Trata-se de uma resposta não-desenvolvida, pois não traz informações que vão além do que é solicitado pelo interlocutor (resposta desenvolvida).

Ressalta-se que, de acordo com Cavalcante (2019), os turnos conversacionais só são monomodais, ou seja, só apresentam dominância de uma única modalidade – seja ela oral ou não - se os dados forem tratados como monomodais, isso porque toda manifestação da linguagem é multimodal. Aqui, em nossa pesquisa, pelo contrário, consideramos as expressões sempre como multimodais, uma vez que queremos mostrar por meio de nossa pergunta de pesquisa, independentemente da maneira com que a criança manifesta a linguagem, que ela se constitui enquanto sujeito participativo no processo conversacional.

Cavalcante (2019) afirma que os campos semióticos são igualmente relevantes, se referindo a estruturas linguísticas produzidas através da fala, de gestos corporais, ou estruturas encontradas no ambiente. Isso comprova nosso argumento de que tanto gestos quanto fala são igualmente expressivos no encadeamento comunicativo.

Bakhtin e o Círculo afirmam que os enunciados ressoam vozes as quais são construídas socialmente e são perpassadas por valores. Isso implica que toda significação é resultado de um trabalho social que se dá através do processo interacional. Nesse sentido, ao pensar no formato "refeição", uma situação já habitual entre os alunos, há a emersão de signos carregados de valores sociais. Isso porque o enunciado cristalizado já tem uma significação para os alunos, e a mesma foi construída de forma sociocultural. Ao serem questionados se querem mais ou não, quando a resposta é negativa, os alunos entregam o pote de comida à professora. Esse formato é um exemplo de

atividade guiada, ou seja, quando há instruções explícitas dirigidas pelas professoras.

- Dados 2016

O primeiro dado desse ano retrata a situação em que os três alunos que são filmados separadamente dos demais colegas da turma (A.; L.; F) encontram-se em uma mesa circular, sentados juntamente com a professora, preparados para uma atividade de discussão de fotos, as quais contém imagens de pessoas. A atividade (guiada) tinha como principal objetivo discutir as diferentes idades das pessoas. Além da professora e dos alunos, as duas observadoras estavam presentes no mesmo ambiente, entretanto, sem interagir diretamente com as crianças. Vale lembrar que a gravação teve início antes da atividade começar e, portanto, pudemos observar que em nenhum momento foram dadas instruções ou foram feitos comentários em português sobre a temática em questão. No dia da gravação A. tinha 2 anos, 3 meses e 10 dias.

Situação 3: Sessão C - A. (2 ;3) “irmão”

<p>*TEA :A. # do you have a small brother # right ?</p> <p>*TEA: Paulo¹⁶ .</p> <p>*TEA: your small brother .</p> <p>%act: professora faz um gesto indicando que o irmão é pequeno .</p> <p>*TEA: Is he small or big ?</p> <p>%act: professora faz um gesto representando algo maior .</p> <p>%act: CHI faz o sinal de não com a cabeça .</p> <p>*TEA: small .</p> <p>%act: professora faz o sinal de sim com o cabeça .</p>	<p>*TEA :A. # você tem um irmão mais novo # certo ?</p> <p>*TEA: Paulo .</p> <p>*TEA: seu irmão mais novo .</p> <p>*TEA: ele é pequeno ou grande ?</p> <p>*TEA: pequeno .</p>
----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

¹⁶ Nome fictício

<p>*CHI: a mamã(e) [//] a mamãe [/] a mamãe xx e o papai <também> [?]</p> <p>*TEA: Yes # yesterday he was at school with you .</p> <p>*TEA: and when he grows a little bit # he'll go to school xx # yes ?</p> <p>*TEA: but now he is at home .</p>	<p>*TEA: sim # ontem ele está na escola com você .</p> <p>*TEA: e quando ele crescer um pouco mais # ele vai para a escola # sim ?</p> <p>*TEA: mas agora ele está em casa .</p>
-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

Ao analisar o trecho acima, vê-se que A (CHI), embora não produza sua resposta na língua inglesa, mostra que compreende o assunto que está sendo apresentado e que está participando dele, ainda que produzindo suas respostas em português. Essa participação é importante no âmbito conversacional, pois “...o eu e o outro precisam se unir numa avaliação comum daquilo de que falam, independentemente de suas reações, pensamentos pessoais, etc.” (SOBRAL; GIACOMELLI, 2015, p. 206)

Assim, inicialmente, ao responder à pergunta fechada através do gesto (%act:CHI faz o sinal de não com a cabeça), observamos uma resposta não-desenvolvida; entretanto, na sequência, a criança ao produzir o enunciado vocal que faz referência à mãe e ao pai, elabora uma resposta desenvolvida e se posiciona como sujeito, na interação com o outro. Nessa situação, a criança (A.), portanto, dá indícios de que compreende os enunciados proferidos pela professora (TEA) em inglês, uma vez que compartilha informações com os parceiros da comunicação- no caso a professora (TEA), a qual conduz a atividade e os demais alunos.

Toda compreensão é um processo ativo e dialógico, portanto tenso, que traz em seu cerne uma resposta. O ser humano e sua linguagem sempre presumem destinatários e suas respostas responsáveis, mesmo a despeito deles. (PIRES; SOBRAL, 2013, p. 2017).

O conceito de alteridade aqui nos é caro, já que Bakhtin (1997) afirma que “...eu tomo consciência de mim e me torno eu mesmo unicamente me revelando para o outro, através do outro e com o auxílio do outro...” “[...] Ser significa ser para o outro e, através dele, para si,” (BAKHTIN, 1997, p. 341).

Ainda nesse mesmo ano, outro excerto analisado, quando A. tinha 2 anos, 11 meses e 4 dias, refere-se a enunciados que se encaixam na categoria de resposta de matrizes gesto-fala. Nessa interação, diante do formato brincadeira livre, os alunos estão sentados no chão, brincando com legos, quando A. faz uma montagem com as peças e a professora se dirige a ela.

Situação 4: Sessão D - A. (2;11) “casa”

<p>%act: professora pega o conjunto de lego que está na mão de A.</p> <p>*TEA: what is this ?</p> <p>*CHI: uma casa .</p> <p>*TEA: a house .</p> <p>%act: A. faz sinal de sim com a cabeça</p> <p>*TEA: a house ? Your house or my house ?</p> <p>%act: apontar para si quando diz meu, e para a criança quando diz seu .</p> <p>*CHI: Your .</p> <p>%act: A. faz o sinal de seu com as mãos .</p> <p>*TEA: my house # my house .</p>	<p>*TEA: o que é isso ?</p> <p>*TEA: uma casa .</p> <p>*TEA: uma casa ? sua casa ou minha casa?</p> <p>*CHI: sua .</p> <p>*TEA: minha casa # minha casa .</p>
---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

O processo de alteridade, ou seja, a relação entre o eu com o outro, produzindo efeitos no processo de construções identitárias, também é relevante nessa análise na medida em que compõe o processo de subjetividade por parte da criança, num constante processo dialógico. Sendo assim, ao apresentar sua resposta, A. se coloca no discurso, e, segundo Bakhtin (1992, p. 403) o “... sujeito, não pode, permanecendo sujeito, ficar mudo: conseqüentemente o conhecimento que se tem dele só pode ser dialógico...”.

Nesse âmbito, na interação com TEA, A. responde às perguntas formuladas pela professora de diferentes maneiras. Inicialmente, ao responder

à pergunta “What is this ?”, uma pergunta aberta que permite uma gama de respostas, CHI recorre ao aparato vocal para construir sua resposta, a qual se dá em língua portuguesa. Essa resposta (uma casa), aqui, pode ser analisada como não-desenvolvida, uma vez que A. não acrescenta nada ao discurso, além daquilo que foi pedido.

Em um segundo momento, depois de uma nova pergunta, dessa vez fechada, feita pela professora, também em inglês, questionando se a casa que a criança tinha feito era dela ou da professora, CHI usa, concomitantemente, manifestações gestuais e vocais em sua resposta. Sendo assim, além de falar “your”, em inglês, A. produz um gesto dêitico, isto é, de acordo com Cavalcante (2019), gestos demonstrativos ou direcionais, os quais “... geralmente acompanham as palavras como “aqui”, “lá”, “isto”, “eu” e “você.” (p. 72).

Essa última resposta manifestada através da sincronia entre gestual e vocal pode ser classificada como resposta não-desenvolvida, uma vez que A. apenas responde ao que é solicitado pela professora, sem enriquecer a informação.

Na gravação da criança com 2 anos, 11 meses e 4 dias, além de observarmos a ocorrência de respostas de matriz gesto-fala, pudemos analisar igualmente respostas apenas vocais.

Destarte, ainda em brincadeira com legos na presença dos amigos, em um momento em que A. estava com menos peças que F., a professora solicita que o mesmo dê uma das peças para A.

Situação 5: Sessão D - A. (2;11) “lego”

<p>%sit: F. e L. estavam com mais peças de lego do que A.</p> <p>%act: professora se vira para F.</p> <p>*TEA: Can you give one this for her ?</p> <p>*TEA: just one .</p>	<p>*TEA: você pode dar uma dessas para ela?</p> <p>*TEA: só uma .</p>
----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	-----------------------------------------------------------------------

%act: F. dá uma peça do lego para A.	
*TEA: Oh@i # thank you .	*TEA: Oh@i # obrigada .
*TEA: Can you say thank you # A. ?	*TEA: você pode falar obrigada # A. ?
*CHI: thank you .	*CHI: obrigada .
*TEA: very good .	*TEA: muito bom .

Ao responder a pergunta proposta pela professora (TEA) “Can you say thankyou # A. ?”, A. (CHI) responde em inglês, através, unicamente da manifestação vocal: “thank you .”

Além de manifestada em inglês e de forma vocal, ao pensar no tipo de resposta que é formulada, diretiva fechada, pode-se dizer que a resposta é não-desenvolvida, uma vez que ela só responde ao que foi solicitado, sem acrescentar outras informações.

Nota-se, assim, que apesar de aparentemente não haver uma linearidade no processo, há um desenvolvimento linguístico de A. com 1;5 até 2;11, uma vez que suas respostas vão se tornando mais complexas (sintática e pragmaticamente) e a mesma passa a participar mais ativamente do processo comunicativo.

- Dados 2017

O primeiro dado recortado foi categorizado como manifestação gestual, e refere-se a uma interação quando a criança A. tinha 3 anos, 3 meses e 17 dias e estava na área externa da escola, brincando com os colegas. A atividade era dirigida pela professora, em inglês, em um formato lúdico-didático. Tratava-se, pois, de uma brincadeira, em que, enfileirados, uns de frente para os outros, os alunos brincavam com bolinhas de tênis.

Situação 6: Sessão E - A. (3;3) “apito”

<p>%sit: crianças estavam sentadas no chão brincando de jogar a bola de um lado ao outro sempre que a professora apitasse</p> <p>%act: A. joga a bola para a amiga antes do apito da professora</p> <p>*TEA: A. # did I blow my whistle ?</p> <p>%act: A. faz sinal de não com a cabeça .</p> <p>*TEA: So you need to wait a lit bit .</p>	<p>%sit: crianças estavam sentadas no chão brincando de jogar a bola de um lado ao outro sempre que a professora apitasse</p> <p>%act: A. joga a bola para a amiga antes do apito da professora</p> <p>*TEA: A. # eu assoprei meu apito ?</p> <p>%act: A. faz sinal de não com a cabeça .</p> <p>*TEA: então você precisa esperar um pouco .</p>
--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

Observa-se, aqui, que A. compreende a pergunta que foi feita pela professora (TEA) e responde a ela usando a linguagem gestual. A pergunta, por sua vez, caracteriza-se como fechada, já que as possibilidades de resposta são “sim” e “não” e não-desenvolvida, pois não fornece informações que vão além do que é solicitado pelo interlocutor. A. responde pelo viés gestual, utilizando um sinal de não com a cabeça, que imediatamente é interpretado pela professora como sendo um “não”.

Em seguida, outro trecho analisado que se encaixa na categoria de resposta vocal é o dado de quando A. tinha 3 anos, 4 meses e 13 dias. Nessa situação de atividade não dirigida, ao brincar com alimentos de plástico, fingir estar comendo e também imaginar que está cozinhando, A. interage com a professora.

Situação 7: Sessão F - A.(3;4) “alimentos”

<p>%sit: dentre os alimentos de plástico espalhados no chão, a professora pega na mão o frango.</p>	
-----------------------------------------------------------------------------------------------------	--

<p>*TEA: Who likes chicken ?</p> <p>*TEA: do you like chicken ?</p> <p>%act: professora pergunta para L., outro aluno presente na interação, mas A. responde .</p> <p>*CHI: eu adoro !</p> <p>%act: A. pega o frango de plástico na mão .</p>	<p>*TEA: quem gosta de frango ?</p> <p>*TEA: você gosta de frango ?</p>
-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	-------------------------------------------------------------------------

De acordo com Bakhtin, “Todo ato de compreensão implica uma resposta” (1992, p.339), isso significa que, em uma situação de interação, todo discurso, que é constitutivamente dialógico, pressupõe uma atitude responsiva. Dessa forma, ao compreender o enunciado, o sujeito da pesquisa (CHI) projeta a sua resposta.

Em língua portuguesa e de forma estritamente vocal, A. responde à pergunta “do you like chicken ?”, formulada pela professora, dizendo “eu adoro!”. Observa-se, assim, que a pergunta tem um caráter fechado, já que delimita as possibilidades de respostas, entretanto, como observado no dado, a manifestação dessa resposta pode ser considerada desenvolvida, uma vez que há um desenvolvimento semântico na fala da criança. Isso ocorre pois, ao invés de responder que gosta de frango, a criança diz que adora, ou seja, há uma intensificação da informação. Assim, A. não se restringe a responder o que lhe foi pedido, ela apresenta uma mudança na informação que constitui um par “pergunta e resposta” que exemplifica um par pergunta-resposta.

É notório, portanto, que embora CHI responda em português uma pergunta que foi proferida em inglês, ela se coloca no discurso e na situação comunicativa de forma efetiva.

Em relação à mesma gravação, na seleção de outro trecho, podemos observar que há, também, a produção de resposta vocal.

Situação 8: Sessão F - A.(3;4) “cores”

<p>%act: professora pega um tomate na mão e indaga os alunos sobre ele</p> <p>*TEA: do you know what this is ?</p> <p>*CHI2:maçã .</p> <p>*TEA: no # it is not apple .</p> <p>*TEA: Do you know # L. ?</p> <p>*TEA: L. # do you know what this is?</p> <p>*CHI3:is a tomate .</p> <p>*TEA: Yes # very good .</p> <p>*TEA: and what color is the tomato ?</p> <p>*CHI2:azul .</p> <p>*TEA: is this blue ?</p> <p>*CHI: no .</p> <p>%act: professora se volta para A.</p> <p>*TEA: what color is this?</p> <p>*CHI: red .</p> <p>*CHI3:green .</p> <p>*TEA: red and green # very good .</p>	<p>*TEA: vocês sabem o que é isso ?</p> <p>*TEA: não # isso não é uma maçã .</p> <p>*TEA: você sabe # L. ?</p> <p>*TEA: L. # você sabe o que é isso?</p> <p>*CHI3:é um tomate .</p> <p>*TEA: sim # muito bem .</p> <p>*TEA: e qual a cor do tomate ?</p> <p>*TEA: é azul ?</p> <p>*CHI: não .</p> <p>*TEA: qual a cor disso?</p> <p>*CHI: vermelho .</p> <p>*CHI3: verde .</p>
-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

Levaremos em conta a noção de que toda enunciação é um diálogo contínuo, ou seja, o que é dito sempre é uma resposta a algo que foi dito

anteriormente e este dito também permitirá a existência de discursos futuros. Nesse sentido, nenhum discurso é inaugural. Assim, “toda palavra comporta duas faces. Ela é determinada tanto pelo fato de que procede de alguém, como pelo fato de que se dirige a alguém (...) a palavra é uma espécie de ponte lançada entre mim e os outros” (Bakhtin, 2002, p. 113).

No excerto acima, há dois momentos específicos em que A. responde à fala da professora (TEA). Primeiramente, ao se voltar para A, a professora pergunta “is this blue ?” e seguindo o par dialógico explícito, A. (CHI) responde “no”. Nesse caso, observa-se uma pergunta fechada seguida de uma resposta não-desenvolvida.

Prosseguindo, a professora propõe uma nova pergunta à A. (CHI) “what color is this?”, A. prontamente responde “red”, e F., a outra criança presente na interação, completa a informação com a resposta “green”. Embora a manifestação da resposta também seja não-desenvolvida, o tipo de pergunta é aberto, já que permite diversas possibilidades de respostas.

Observa-se, portanto, nas duas respostas proferidas por A., a manifestação vocal que se dá na língua inglesa. Essas respostas são não-desenvolvidas, por se restringirem a fornecer as informações que foram solicitadas.

- Dados 2018

A próxima análise se refere a uma situação em que A. (CHI) estava em uma interação com a professora (TEA)- atividade dirigida- e com outros dois colegas de classe conversando sobre alguns animais desenhados em um cartaz. No dia da gravação A. tinha 4 anos e 5 meses.

Situação 9: Sessão G - A. (4 ;5) “animais”

*TEA :is this an elephant ?	*TEA :isto é um elefante ?
*CHI: an elephant .	*CHI: um elefante .
*CHI: and this is a vaca .	*CHI: e isto é uma vaca .
*TEA: vaca ?	*TEA: vaca ?

*TEA: how can I say vaca in English # A. ? *CHI: I don't know .	*TEA: como posso dizer vaca em ingles # A. ? *CHI: eu não sei .
-----------------------------------------------------------------------	-----------------------------------------------------------------------

Entende-se, a partir do fragmento transcrito, que A.(CHI) compreende as falas da professora (TEA), todas proferidas em inglês e também produz suas próprias falas a partir do contexto de interação em que está inserida.

No início do trecho transcrito, observamos que a criança A. se manifesta por meio de uma resposta vocal não-desenvolvida, correspondendo à possibilidade de resposta que lhe foi apresentada através da pergunta proposta por (TEA) “is this an elephant ?” no contexto de interação, ou seja, é uma pergunta fechada e a criança apenas apresenta a informação que lhe foi pedida. Esses enunciados constituem uma organização conversacional dialógica explícita.

Destarte, em um contexto de interação, os enunciados são produzidos pelos participantes de forma a desencadear uma atitude responsiva ao enunciado do outro.

A compreensão de uma fala viva, de um enunciado vivo é sempre acompanhada de uma atitude responsiva ativa (conquanto o grau dessa atividade seja muito variável); toda compreensão é prece de resposta e, de uma certa forma ou de outra, forçosamente a produz: o ouvinte torna-se locutor. (Bakhtin, 1997, p. 290)

Além disso, ao dizer “and this is a vaca” a criança A. não se restringe à pergunta formulada pela professora –aberta- , ela enriquece a informação solicitada, nesse sentido, sua resposta, nesse segundo momento, é vocal e desenvolvida. Ademais, sua resposta se manifesta através da mistura do inglês e o português. Isso revela o fenômeno do code-switching, ou seja, a “[...] inserção de uma palavra da outra língua naquela que está sendo utilizada.” (BULLIO, 2014, p. 38)

Sendo assim, é possível dizer que na fala de A. (CHI), há evidências do início de uma autonomia linguística, ou seja, um passo no desenvolvimento da linguagem. Esse passo não significa que a criança se desliga da fala do ‘outro’,

mesmo porque, segundo a teoria bakhtiniana, todo enunciado é dialógico, ou seja, nossos discursos estão constantemente ligados a discursos alheios.

Na sequência, o trecho apresentado é um dado coletado da situação em que A. (4;7) estava em uma atividade guiada na presença da professora e dos amigos L. e F., fazendo recortes e colagens.

No decorrer da atividade, surgiu o assunto de cachorros, e cada criança começou a contar sobre os seus, foi quando A. também entrou na situação conversacional para contar uma aventura que aconteceu com sua cachorra, Madi.

Situação 10: Sessão H - A.(4;7) “cachorra”

<p>%sit: a professora e os três alunos, F., L., e A. estão conversando sobre seus cachorros .</p> <p>%sit: A. está contando que ela, o pai e a mãe lavaram Madi, sua cachorra, ao veterinário .</p> <p>%sit: A. relata que a cachorra tentou fugir .</p> <p>TEA: but why Madi xx run ?</p> <p>%act: professor faz o sinal de sair com as mãos .</p> <p>CHI: porque ela (es)tava pensando que a gente ia abandona(r) ela .</p> <p>TEA: really # A. ?</p> <p>CHI: é por isso que ela fugiu .</p> <p>TEA: and how do you know that ?</p> <p>CHI: meu papai me conto(u) .</p>	<p>TEA: mas por que Madi xx correu ?</p> <p>TEA: sério # A. ?</p> <p>TEA: e como você sabe disso?</p>
---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	-------------------------------------------------------------------------------------------------------

Dentro da situação comunicativa que está sendo guiada em inglês pela professora, A. produz suas respostas em português, fato que não a impede de se colocar no discurso e de participar do diálogo. Isso porque,

independentemente da língua, os enunciados e os valores que eles expressam, segundo Bakhtin, são unidades de interação social.

Diante dos enunciados destacados acima, A. responde a pergunta aberta feita pela professora dizendo: “porque ela (es)tava pensando que a gente ia abandona(r) ela” Nesse caso, (CHI) produziu uma resposta vocal não-desenvolvida, mas, logo na sequência, após a pergunta retórica da professora (TEA), A. continua dizendo “é por isso que ela fugiu .”, isto é, ela enriqueceu a informação do enunciado anterior, dando a ele uma explicação extra. Sendo assim, observamos a ocorrência de uma resposta vocal desenvolvida, também em língua portuguesa.

Na continuidade do diálogo, a professora propõe uma nova pergunta (and how do you know that ?), pergunta essa que permite muitas opções de respostas, ou seja, aberta, e a resposta de CHI é novamente vocal e não-desenvolvida, por se limitar a entregar o que lhe foi pedido. (“meu papai me conto(u).”)

Assim, embora em língua portuguesa, a criança se mostra apta a participar de um diálogo mais desenvolvido, mesmo que este esteja sendo proposto em inglês pela professora. Além disso, vale ressaltar que as perguntas propostas pela professora eram mais complexas e, independentemente disso, A. se coloca ativamente no processo conversacional.

- Dados 2019

O primeiro dado a ser analisado refere-se à situação em que A. e L. estavam sentados no chão, na presença da professora, para ouvirem a leitura de um livro. Entretanto, antes da leitura se iniciar, a professora, em inglês, como de costume – atividade rotinizada-, pede para que os alunos contem, também em inglês, sobre o que fizeram no dia anterior depois da escola – atividade guiada.

Situação 11: Sessão I - A.(5;1) “dia anterior”

%sit: professora pede para alunos contarem o que fizeram no dia anterior depois da escola	%sit: professora pede para alunos contarem o que fizeram no dia anterior depois da escola
-------------------------------------------------------------------------------------------	-------------------------------------------------------------------------------------------

<p>CHI: I go to my car ...+</p> <p>%act: professor faz sinal de sim com a cabeça .</p> <p>CHI: and I ## I go [///] I went to my house ## I ## I go to my house and # e eu vim [//] é # na verdade não era xx era casa do xx .</p> <p>TEA: you saw another movie ?</p> <p>%act: A. faz sinal de não com a cabeça .</p> <p>CHI: era igual .</p> <p>TEA: say I watched a movie ...+</p> <p>CHI: I watched a movie ...+</p> <p>CHI: And I [/] and I [/] And I brushed my teeth ## and I slept .</p> <p>TEA: just it ?</p> <p>TEA: Watched a movie ?</p> <p>TEA: You didn't eat ?</p> <p>TEA: did you eat something? What ?</p> <p>%act: A. faz sinal de sim com a cabeça .</p> <p>CHI: I eat arroz e feijão .</p> <p>TEA: Rice ...</p> <p>CHI: rice # bean # and chicken .</p> <p>%act: A. faz cara de quem está pensando nos vocabulários em inglês .</p> <p>TEA: chicken # yes ?</p> <p>TEA: very good .</p> <p>CHI: and [/] and I slept .</p>	<p>CHI: eu vou para o meu carro ...+</p> <p>CHI: e eu ## e eu [///] eu fui para a minha casa ## I ## eu vou para a minha casa # e eu vim [//] é # na verdade não era xx era casa do xx .</p> <p>TEA: você viu outro filme ?</p> <p>TEA: fala eu assisti um filme ...+</p> <p>CHI: eu assisti um filme ...+</p> <p>CHI: e eu [/] e eu [/] e eu escovei meus dentes ## e eu dormi .</p> <p>TEA: só isso ?</p> <p>TEA: assistiu um filme ?</p> <p>TEA: você não comeu ?</p> <p>TEA: você comeu alguma coisa? O quê ?</p> <p>CHI: eu comi arroz e feijão .</p> <p>TEA: arroz ...</p> <p>CHI: arroz # feijão # e frango .</p> <p>TEA: frango # sim ?</p> <p>TEA: muito bom .</p> <p>CHI: e [/] e eu dormi .</p>
----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

Bakhtin (2004, p. 112-113) afirma que “(...) o mundo interior e a reflexão de cada indivíduo têm um *auditório social* (grifo do autor) próprio bem estabelecido (...)”. Nesse sentido, na interlocução, a criança expressa a

interação que viveu e, ao mesmo tempo, busca corresponder às expectativas do interlocutor. Assim, diante da importância da função do interlocutor, Bakhtin, na mesma obra, afirma que

Ela é determinada tanto pelo fato *de* que precede de alguém, como pelo fato de que se dirige *para* alguém. Ela constitui justamente o produto da interação do locutor e do ouvinte. Toda palavra serve de expressão a *um* em relação ao *outro*. Através da palavra, defino-me em relação ao outro, isto é, em última análise, em relação à coletividade (...) A palavra é território comum do locutor e do interlocutor (p. 113) (todos grifos são do autor)

Assim, ao responder à fala da professora, A. (CHI), se define em relação ao outro, se coloca enquanto sujeito no encadeamento de enunciados e na situação discursiva. Suas respostas são todas vocais e ocorrem de duas formas. Nos dois enunciados a seguir, observamos respostas desenvolvidas: “I go to my car ...+” e “and I ## I go [///] I went to my house ## I ## I go to my house and # e eu vim [//] é # na verdade não era xx era casa do xx.”, isso porque elas fornecem informações expandidas, partem do raciocínio construído pela criança e demonstram indícios de autonomia linguística. Por outro lado, quando a professora pergunta se a criança assistiu a outro filme e a mesma responde que não por meio do gesto (%act: A. faz sinal de não com a cabeça), observamos a manifestação de uma resposta não-desenvolvida, porque ela revela apenas a informação que lhe foi solicitada. Vale lembrar que a pergunta feita pela professora tem uma característica de questionamento fechado. Logo depois, a criança enriquece a resposta com uma resposta vocal em português (CHI: era igual.), considerada, então, uma resposta desenvolvida, já que enriquece a informação pedida.

Seguindo, ao responder a pergunta aberta proposta pela professora (did you eat something? What ?), através da modalidade vocal, usando a mistura das línguas, a criança responde à questão de forma desenvolvida.

Sendo assim, observa-se que ao produzir suas respostas, a criança, ora utiliza a língua inglesa, ora a português e, há ainda, a manifestação decorre da mistura das línguas - code-switching.

O último trecho refere-se à gravação de A. com 5;3 em uma atividade guiada nomeada pela escola de “Letterland”. Trata-se de uma aula em que a professora ensina as letras do alfabeto para os alunos através da identificação sonora e visual das letras com objetos ou personagens. Antes de explicar a

atividade, a professora dividiu a turma em três grupos, cada qual com uma professora para auxiliá-los. Antes, porém, de iniciar a divisão e as instruções da atividade, ela pediu aos alunos que dissessem quantas professoras tinham na sala, para que eles entendem a divisão das turmas.

Situação 12: Sessão J - A.(5;3) “contagem”

TEA: How many misses do we have here in the class?	TEA: Quantas professoras temos aqui na sala?
CHI: one, two, tree.	CHI: uma, duas, três.
TEA: tree.	TEA: três.

Observamos, aqui, que diante de uma pergunta aberta da professora, a manifestação da resposta de A., vocal e em inglês se dá de forma não-desenvolvida. Isso se deu, como observamos em outras análises, pelo falo de a pergunta possibilitar e direcionar esse tipo de resposta. Nesse caso, portanto, ela apenas fornece a informação que lhe foi pedida.

Capítulo 4. Discussões e resultados

Elencados os pressupostos teóricos, os aspectos metodológicos que guiam o trabalho e feitas as análises dos dados, apresentaremos, agora, os resultados do trabalho, a fim de responder à pergunta de pesquisa: como a criança se coloca ativamente no discurso através de suas respostas quando em relação com o inglês que é usado para condução das atividades em ambiente escolar durante a interação com professores e colegas?

Partindo da análise das respostas de A., as quais derivaram de diretivos em inglês, nos dados selecionados, segue abaixo uma tabela que contempla a análise feita no capítulo anterior.

Quadro 2. Resultados das análises/ Resumo

SESSÃO - tema	RESPOSTA	LÍNGUA	FORMATO	TIPO DE RESPOSTA/ PERGUNTA
<p>“Léo”</p> <p>*CHI: (L)é:o .</p> <p>%act: A. aponta novamente para a outra criança .</p>	Gesto-fala	Português	Atividade livre	Não-desenvolvida/ pergunta aberta
<p>“lanche”</p> <p>%act: A. entrega o pote de comida à professora .</p>	Gestual	-	atividade guiada	Não-desenvolvida/ pergunta fechada
<p>“irmão”</p> <p>%act: CHI faz o sinal de não com a cabeça .</p>	Gestual	-	atividade guiada	Não-desenvolvida/ pergunta fechada
<p>“irmão”</p> <p>*CHI: a mamã(e) [//] a mamãe [/] a mamãe xx e o papai <também> [?]</p>	Vocal	Português	atividade guiada	Desenvolvida/ pergunta fechada
<p>“Casa”</p> <p>*CHI: uma casa .</p>	Vocal	Português	Atividade livre	Não-desenvolvida/ pergunta aberta
<p>“Casa”</p> <p>CHI: Your .</p> <p>%act: A. faz o sinal de seu com as mãos .</p>	Gesto-fala	Inglês	Atividade livre	Não-desenvolvida/ pergunta fechada
<p>“Lego”</p> <p>CHI:thank you .</p>	Vocal	Inglês	Atividade livre	Não-desenvolvida/ pergunta fechada

“Apito” %act: A. faz sinal de não com a cabeça .	Gestual	-	Atividade guiada	Não-desenvolvida/ pergunta fechada
“Alimentos” CHI:eu adoro !	Vocal	Português	Atividade livre	Desenvolvida/ pergunta fechada
“Cores” CHI: no .	Vocal	Inglês	Atividade livre	Não-desenvolvida/ pergunta fechada
“Cores” CHI:red .	Vocal	Inglês	Atividade livre	Não-desenvolvida/ pergunta aberta
“Animais” CHI: an elephant .	Vocal	Inglês	atividade guiada	Não-desenvolvida/ pergunta fechada
“Animais” CHI:and this is a vaca .	Vocal	code-switching	atividade guiada	Desenvolvida/ pergunta fechada
“Animais” CHI:I don’t know .	Vocal	Inglês	atividade guiada	Desenvolvida/ pergunta aberta
“Cachorra” CHI: porque ela (es)tava pensando que a gente ia abandona(r) ela .	Vocal	Português	atividade livre	Não-desenvolvida/ pergunta aberta
“Cachorra” CHI: é por isso que ela fugiu .	Vocal	Português	atividade livre	Desenvolvida/ pergunta aberta
“Cachorra” CHI: meu papai me contou .	vocal	Português	Atividade livre	Não-desenvolvida/ pergunta aberta
“Dia anterior” CHI: and I ## I go [//] I went to my house ## I ## I go to my house and # e eu vim [//] é # na verdade não era xx era casa do xx .	Vocal	code-switching	atividade guiada	Desenvolvida/ pergunta aberta
“Dia anterior”	Gestual	-	atividade guiada	Não-desenvolvida/ pergunta fechada

%act: A. faz sinal de não com a cabeça .				
“Dia anterior” CHI: era igual .	Vocal	Português	atividade guiada	Desenvolvida/ pergunta fechada
“Dia anterior” %act: A. faz sinal de sim com a cabeça . CHI: I eat arroz e feijão . CHI: rice # bean # and chicken .	Gesto-fala	code-switching	atividade guiada	Desenvolvida/ pergunta aberta
“Contagem” CHI: one, two, tree.	Vocal	Inglês	atividade guiada	Não-desenvolvida/ pergunta aberta

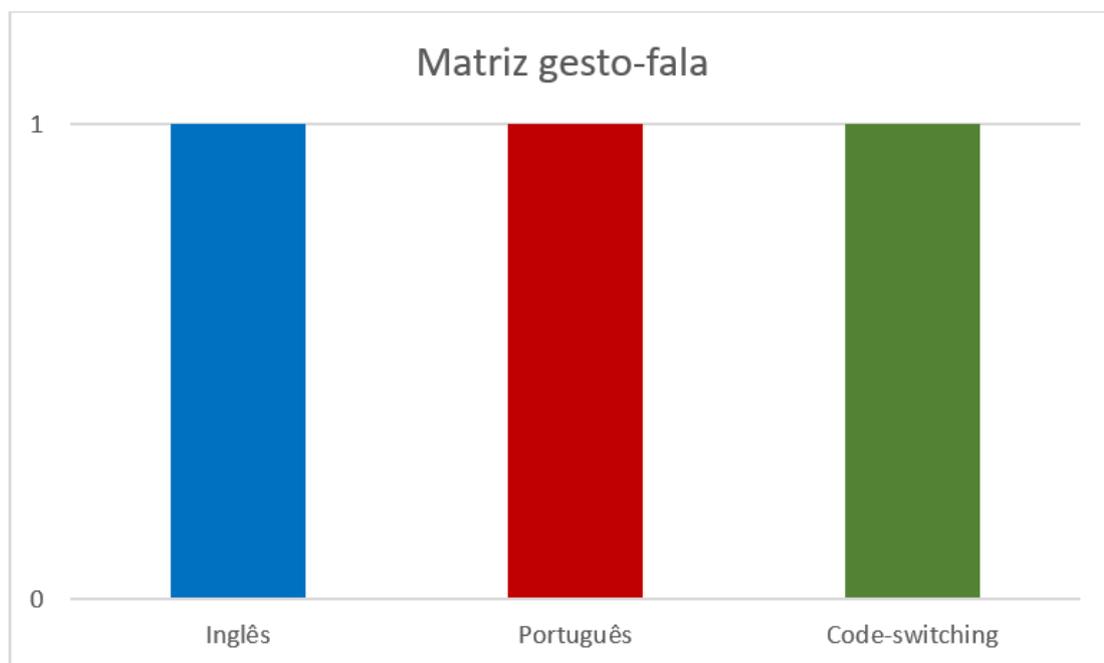
A partir das análises realizadas e da tabela apresentada acima, iremos apresentar os resultados alcançados com base no cruzamento das categorias como citado na metodologia. Sendo assim, temos:

1. Relação estabelecida a partir do cruzamento das categorias:
manifestação multimodal X língua.

Essa discussão tem como objetivo mostrar se há e qual é a relação entre a manifestação multimodal da linguagem e a língua utilizada para produção do enunciado. Vale dizer que os enunciados que se manifestam na modalidade gestual não se encaixam nesse entrecruzamento, já que não se manifestam diretamente em nenhuma das línguas em questão.

Ao correlacionar as categorias de gestos de matriz gesto-fala e o uso das diferentes línguas, tivemos o seguinte gráfico:

Gráfico 1. Matriz gesto-fala X língua

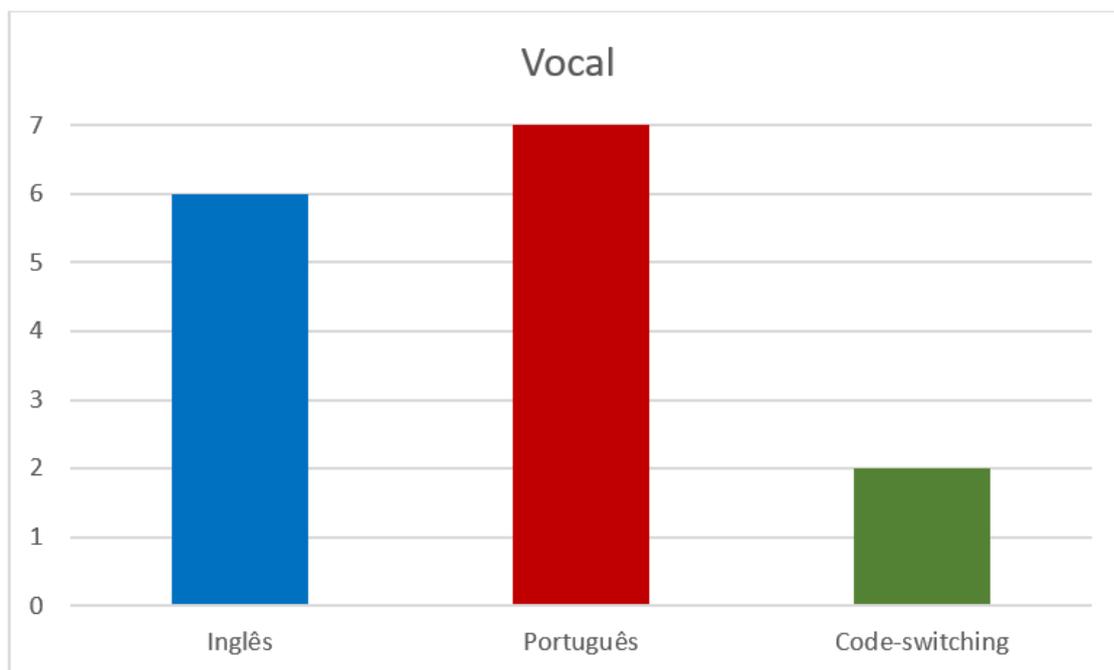


Fica evidente, portanto, que a frequência do uso da linguagem que se manifesta através de elementos de gesto e fala, concomitantemente, como uma única matriz conversacional se dá de forma igual entre o uso do português, do inglês e do uso misturado das línguas. A partir dos resultados, observamos que os enunciados de matriz gesto-fala foram encontrados, respectivamente, nas sessões que se referem às idades: 1;5, 2;11 e 5;1.

Dessa forma, ressalta-se que, ao considerar a teoria da multimodalidade proposta por Cavalcante (2008, 2017, 2018, 2019), assim como o faz a autora, não concordamos com a ideia de que a linguagem multimodal se constitui como um processo evolutivo, em que inicialmente usa-se gestos, na sequência matriz gesto-fala e, quando se alcança um determinado estágio de desenvolvimento linguístico, usa-se, unicamente, linguagem vocal. Admitimos, como Almeida e Cavalcante (2017, p.1) que as [...] modalidades de uso da língua (fala, gesto, olhar) coatuam na produção linguística com vistas à interação”.

Por outro lado, ao observarmos a relação entre as respostas vocais e as línguas, a constituição do gráfico sofre modificação.

Gráfico 2. vocal X língua

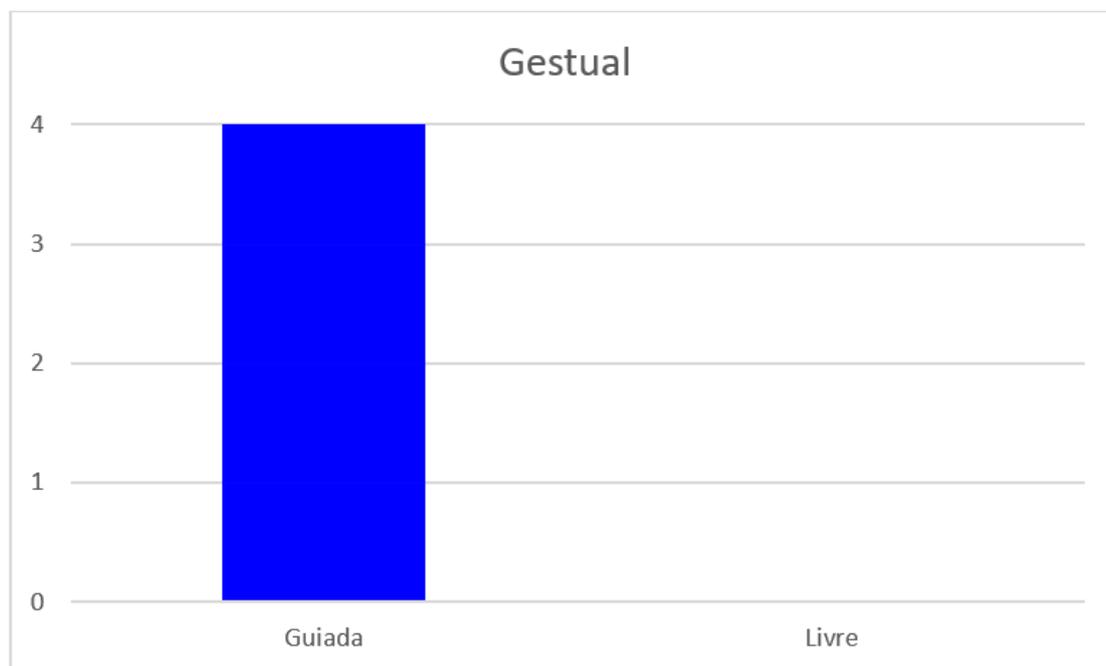


Dessa forma, ao produzir seus enunciados por meio da linguagem vocal, a criança usa majoritariamente a língua portuguesa. Entretanto, observamos que o número de enunciados produzidos em língua inglesa não é consideravelmente menor, apenas um enunciado a menos. Esse dado é relevante se considerarmos o trabalho de Gonçalves (2017), com o mesmo corpus, como já explanado acima, mostrando que entre 0 e 3 anos as três crianças estudadas (A., L. e F.) reconheciam “[...] tanto o português quanto o inglês, porém produzem enunciados, majoritariamente, em português, trazendo em alguns casos palavras ou sentenças do inglês em suas produções.” (ibid., p. 32). Sendo assim, partindo desse estudo, tal expectativa de certa forma se confirma, mas, ao mesmo tempo, considerando a frequência das produções vocais em inglês, isso nos mostra que a relação da criança com a L2 vai se modificando, vai se tornando similar à L1, nesse ambiente escolar bilíngue.

Passemos, agora, para a próxima discussão.

2. Relação estabelecida a partir do cruzamento das categorias: **manifestação multimodal X formato.**

A partir da associação que se estabelece entre o tipo de manifestação multimodal e os formatos, a saber atividades guiadas ou livres, inicialmente, vinculando os enunciados gestuais com os tipos de formatos, observamos:

Gráfico 3. Gestual X formato

Assim, nota-se que, quando gestuais, os enunciados advêm de atividades dirigidas, em que há perguntas da professora com fins didáticos.

Por outro lado, como visto no gráfico abaixo, ao observar o uso das linguagens de matriz gesto-fala e vocais, verificamos que as mesmas ocorrem, predominantemente, quando no formato de atividades livres, como brincadeiras no chão, conversas espontâneas, em que não há, declaradamente, motivações pedagógicas.

Gráfico 4. Matriz gesto-fala X formato

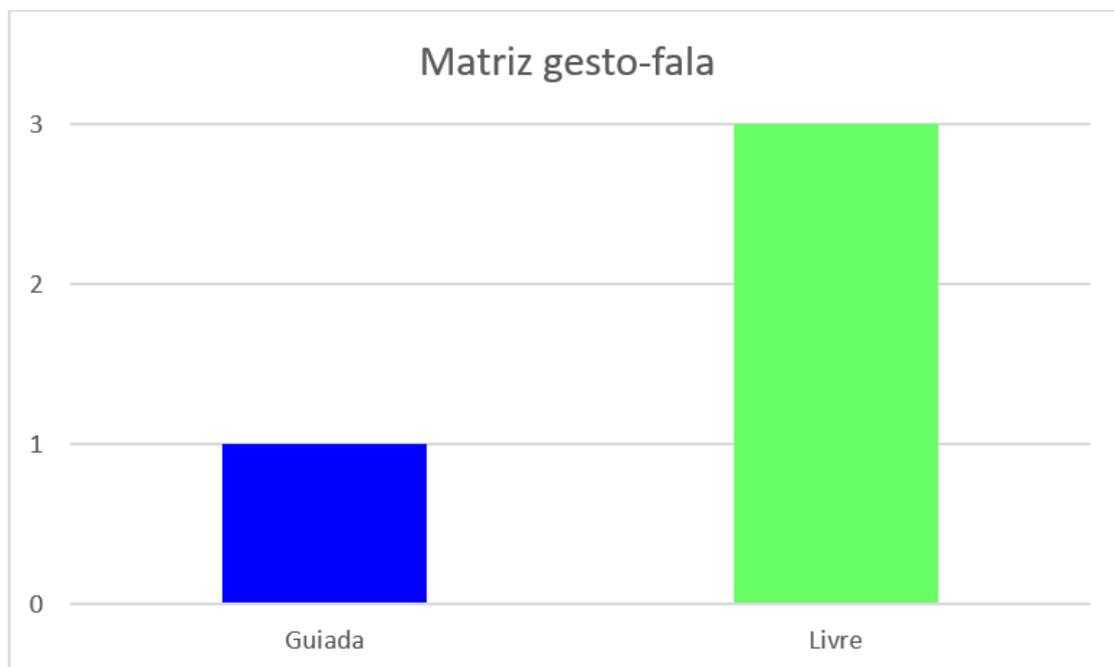
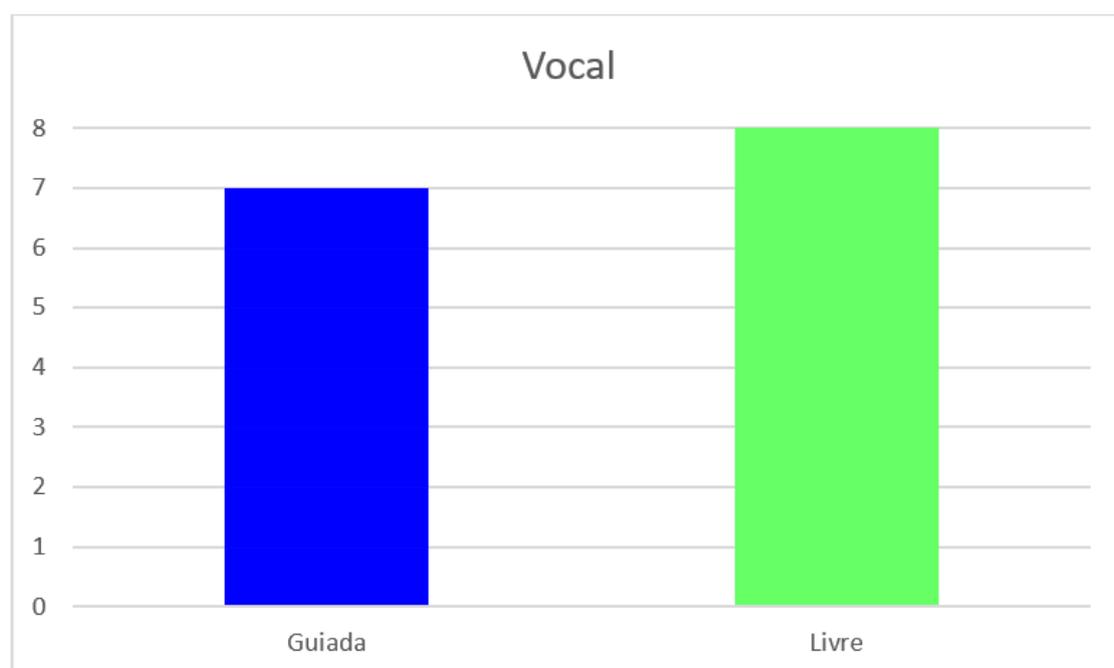


Gráfico 5. Vocal X formato



O gráfico nos mostra que os enunciados vocais partem, predominantemente, de atividades guiadas, entretanto não há grande mudança em relação às atividades guiadas.

A partir dessas observações, levando em conta nossa perspectiva teórica e concordando com Bullio (2008), mostramos, aqui, a partir dos gráficos, a relevância do contexto e dos aspectos sociais, culturais e ideológicos no

processo de aquisição da linguagem. Dizemos isso, porque, ao considerar os formatos, como apresentado na fundamentação teórica, consideramos as atividades que acontecem no mesmo contexto escolar, seguindo as mesmas regras sociais, estilo, tipo de linguagem, etc. Sendo assim, observamos que ao passar de enunciados gestual, de matriz gesto-fala até os enunciados vocais, nessa ordem, há a mudança de recorrência de atividades livres e guiadas. Assim, observamos que os enunciados gestuais são mais comuns em atividades guiadas e enunciados vocais em atividades livres. Destarte, essas atividades, livres ou guiadas, “são uma rica fonte de oportunidade para a aprendizagem e utilização da linguagem” (BRUNER, 1983b, p. 36).

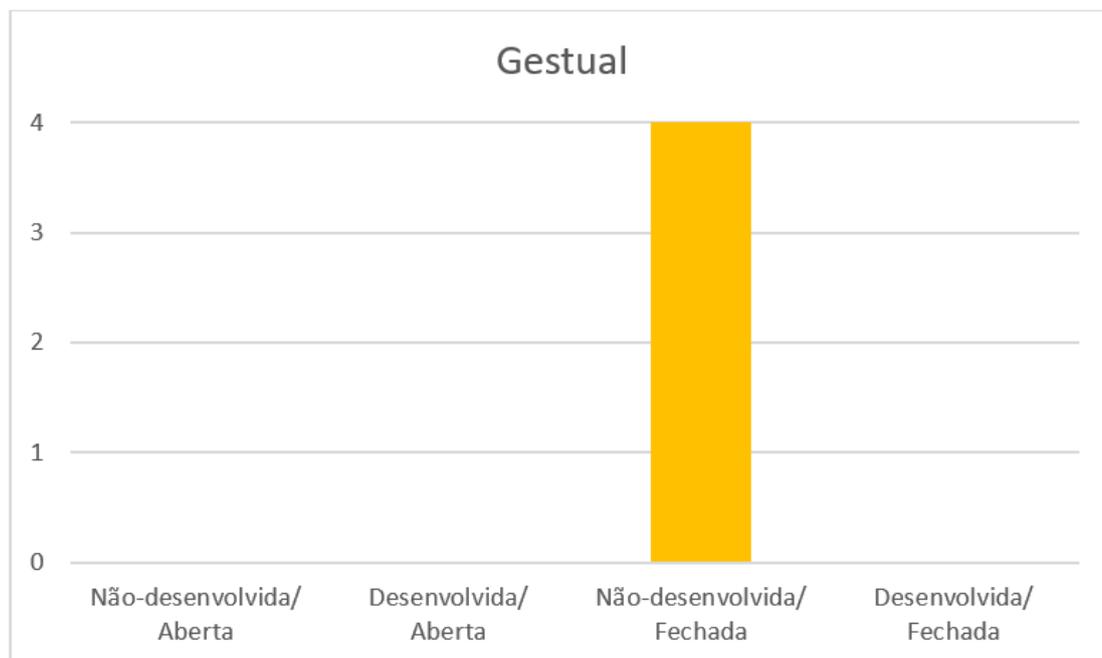
A próxima intersecção dos dados refere-se a:

3. Relação estabelecida a partir do cruzamento das categorias:
manifestação multimodal X relação entre pergunta-resposta

Diante disso, discutiremos, a seguir, se há interferência dos diferentes enunciados multimodais no tipo de resposta: não-desenvolvida ou desenvolvida e tipo de pergunta: aberta e fechada.

Assim, ao explorar os dados e organizá-los, obtivemos os seguintes resultados:

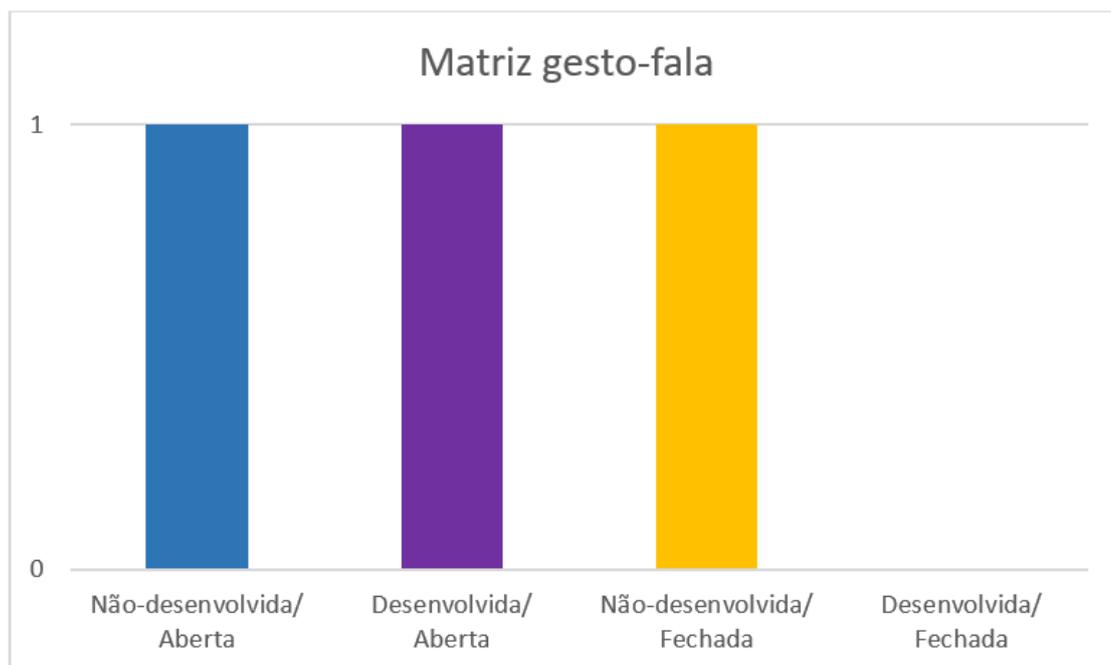
Gráfico 6. Gestual X relação pergunta-resposta



As respostas não-desenvolvidas decorrentes de perguntas fechadas são observadas com maior frequência dos primeiros anos de observação. Elas correspondem àquelas interações mais diretas, em que informações simples são solicitadas, como “onde está tal objeto”, indagação que pode ser facilmente respondida por meio do gesto de apontar.

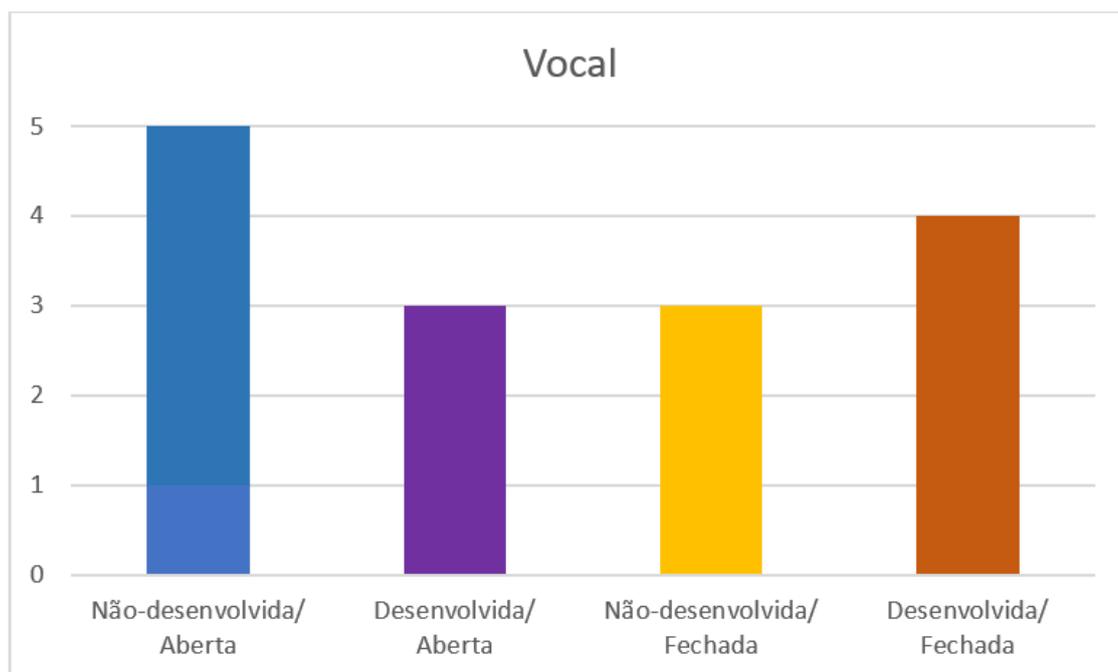
Por outro lado, quando perguntas abertas, que possibilitam diversas respostas, são respondidas por A., a criança se manifesta predominantemente através da modalidade vocal, seja ela sozinha ou acompanhada dos gestos. Essa é a informação que nos revelam os gráficos abaixo.

Gráfico 7. Matriz gesto-fala X relação pergunta-resposta



Assim, quando manifestados por meio de respostas de matriz gesto-fala, nossos dados as revelam ora como não-desenvolvida e desenvolvida decorrentes de perguntas abertas, ora como não-desenvolvida decorrente de pergunta fechada.

Gráfico 8. Vocal X relação pergunta-resposta



Vemos aqui, que embora o maior número de enunciados refira-se às respostas não-desenvolvidas que advém de perguntas abertas, há, igualmente, um número consideravelmente grande de respostas desenvolvidas (relacionadas tanto a perguntas abertas, quanto fechadas) e de respostas não-desenvolvidas associadas às perguntas fechadas.

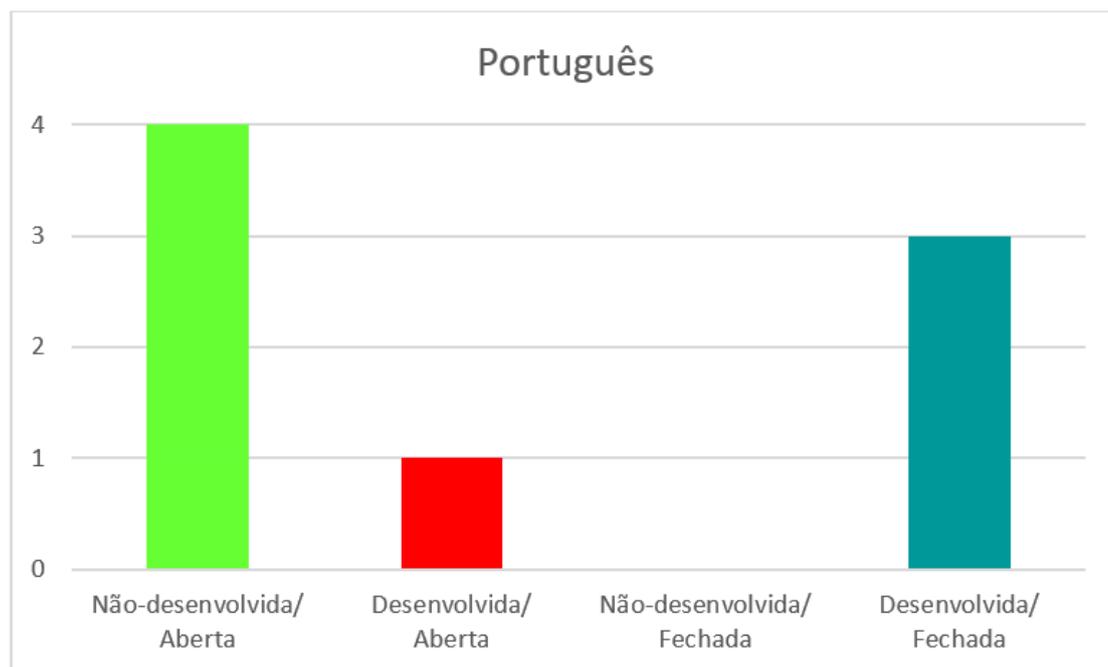
Assim, em relação aos três gráficos apresentados acima, embora haja a preponderância das respostas não-desenvolvidas nos três casos – respostas gestuais, de matriz gesto-fala e vocais- há, em relação ao enunciados vocais, o registro do aumento do número de respostas desenvolvidas. Os enunciados vocais são registrados na fala de A. com maior frequência entre 4;5 (quatro anos e cinco meses) e 5;3 (cinco anos e três meses). Desse modo, confirma-se, novamente, que, como há o aumento de respostas desenvolvidas, há indícios de autonomia linguística, uma vez que com o passar dos anos, seguindo o desenvolvimento cognitivo e as influências culturais propostos por Vygotsky (1991), a criança segue ampliando seus conhecimentos linguísticos.

Na sequência, abordaremos a

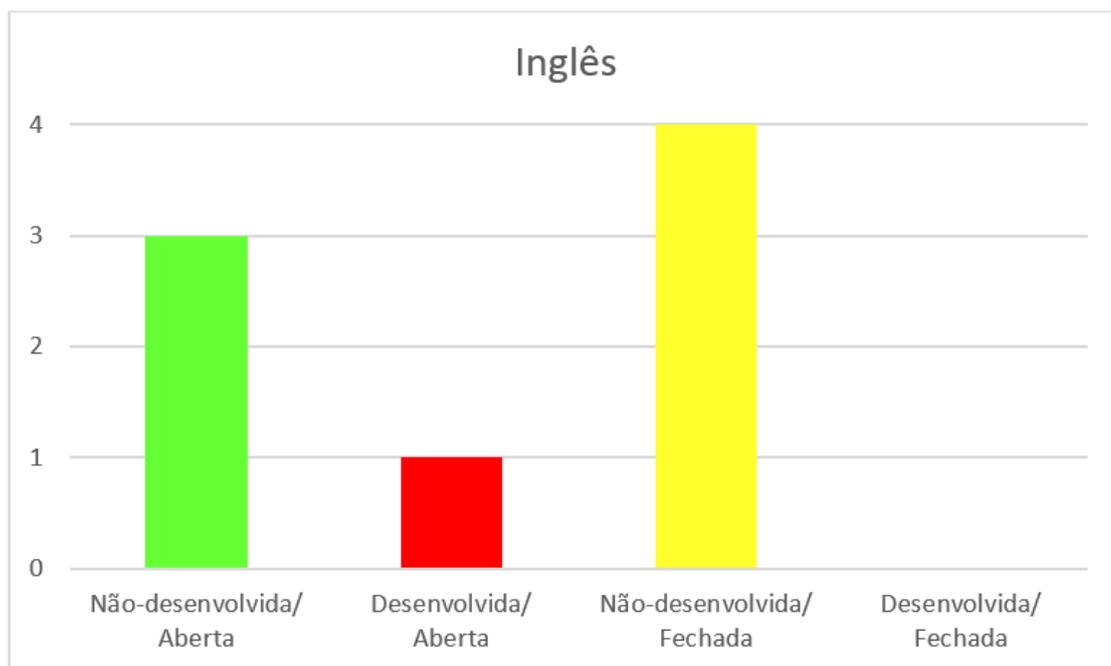
4. Relação estabelecida a partir do cruzamento das categorias: **língua X relação entre pergunta-resposta.**

Aqui, decorrerão os resultados que se deram a partir da junção dos enunciados proferidos em português, inglês ou ambas as línguas e a relação entre os tipos de perguntas da professora e respostas de A..

Quando produzidas em língua portuguesa, as respostas de A., como fica evidente no gráfico abaixo, se manifestam tanto por meio de respostas desenvolvidas quanto de não-desenvolvidas. Outrossim, é possível notar que quando as perguntas são abertas, que permitem respostas mais autônomas e ampliadas, as respostas ocorrem com maior frequência na língua portuguesa, língua materna da criança, evidenciando, portanto, que provavelmente essa é a língua que ela se sente mais à vontade.

Gráfico 9. Português X relação pergunta-resposta

Por outro lado, quando as respostas são manifestadas por meio da língua inglesa, o gráfico – abaixo- se mostra diferente. Observamos, então, que elas também são, em sua maioria, não-desenvolvidas, entretanto, como evidente no gráfico a seguir, elas sucedem, com maior frequência, perguntas fechadas, as quais são mais diretivas. Esse fato que expõe a diferença – natural e esperada - entre o uso da LM e da L2, sendo assim, a aluna, provavelmente, se sente menos à vontade para ampliar suas respostas em língua inglesa.

Gráfico 10. Inglês X relação pergunta-resposta

Quando há mistura das línguas inglesa e portuguesa através do fenômeno do code-switching, por outro lado, o gráfico se inverte e há a preeminência das respostas desenvolvidas, tanto em relação a perguntas abertas (em maior número), quanto em relação às fechadas. Assim, provavelmente por ter o apoio da LM (português), a criança se sente mais confortável para acrescentar informações às suas respostas.

Gráfico 11. Code-switching X relação pergunta-resposta

Para discutir os resultados apresentados, consideraremos a pesquisa de Gonçalves (2017). Segundo ela, no mesmo contexto de obtenção dos dados desta pesquisa, como dissemos, as crianças (0 – 3 anos) pouco produziam em inglês, mas quando produziam, os enunciados se mostravam como colados na fala das professoras, como uma espécie de cópia. Em nossos resultados, A. (1;5 – 5;5), quando produz em inglês, na maioria dos casos, também não desenvolve suas respostas. Esse é um processo comum na aquisição da linguagem, uma vez que, ao passo que sua relação com a língua (vocabulários, sintaxe etc) se estreita, isso se manifesta em enunciados mais completos.

À vista disso, observamos que, na presença do português, língua materna da criança, a mesma produz tanto respostas não-desenvolvidas quanto desenvolvidas. Isso mostra que, como é esperado, em um grau mais avançado de desenvolvimento linguístico – língua portuguesa -, o sujeito manipula e avança melhor em sua produção.

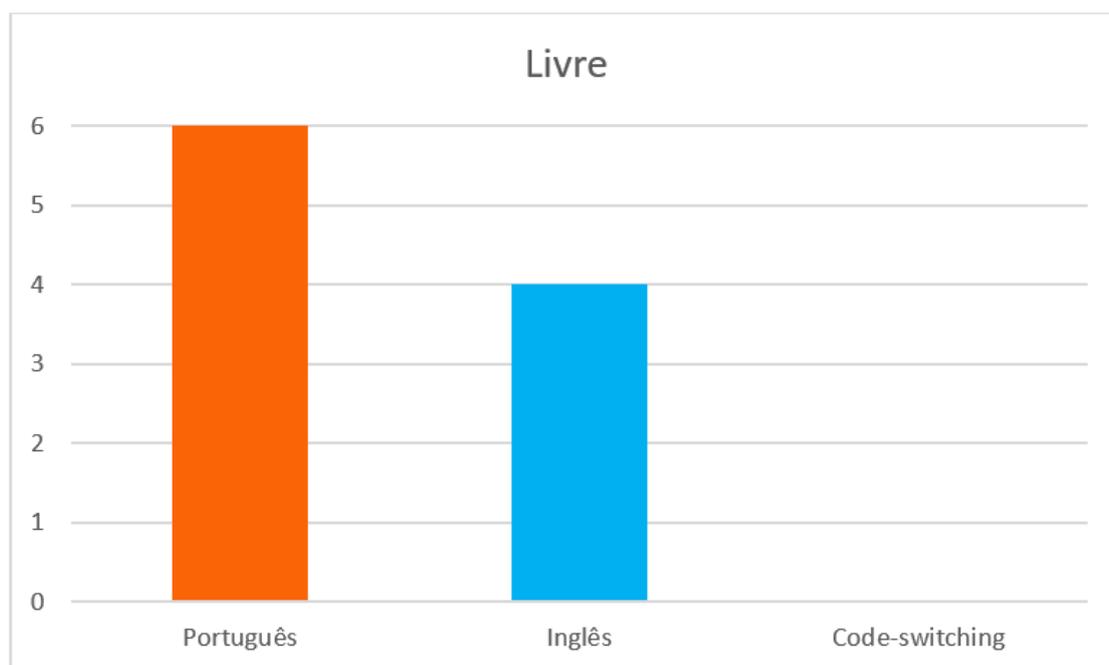
Vejamos mais um cruzamento das categorias.

5. Relação estabelecida a partir do cruzamento das categorias: **língua X tipo formato.**

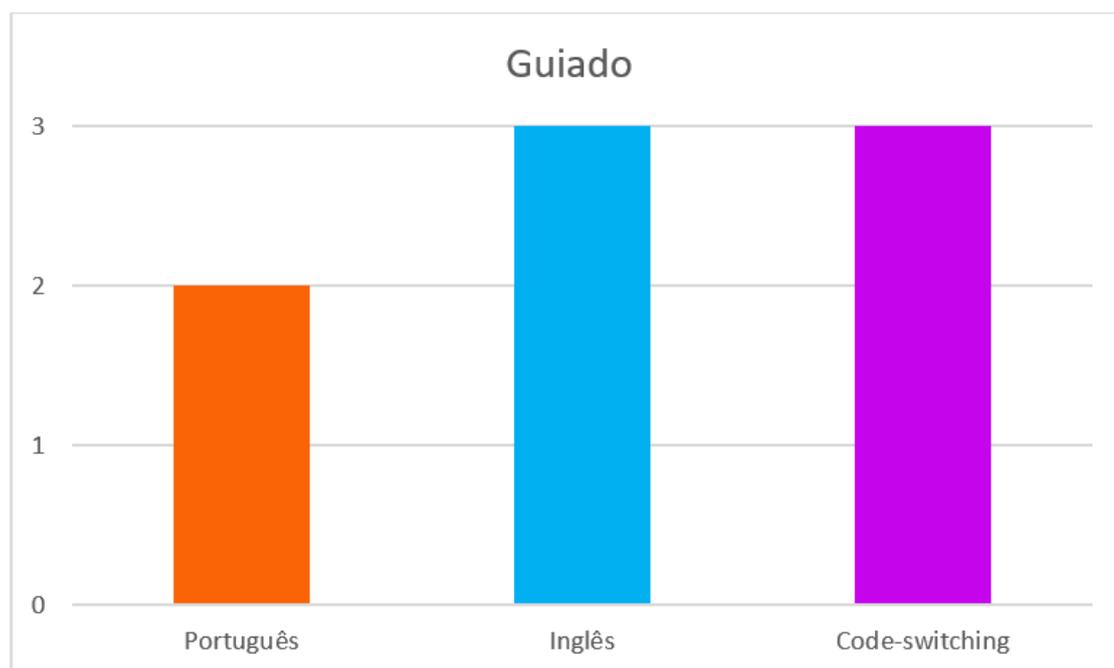
Antes de explicar os resultados obtidos nessa última análise, vale dizer que a escola em questão, como descrito na metodologia, não obriga que os alunos produzam unicamente em inglês. Ademais, os mesmos sabem que todas as professoras e os demais colegas são falantes de português e, portanto, todos entendem a língua.

Observemos os gráficos antes de mais considerações sobre essa questão.

Gráfico 12. Formato livre X língua



No primeiro gráfico, constatamos que quando as atividades são livres, os enunciados são preponderantemente manifestados em língua portuguesa.

Gráfico 13. Formato guiado X língua

Por outro lado, quando o formato é guiado, vemos, predominantemente, a manifestação em inglês e através da mistura das línguas.

Assim, segundo Bullio (2014, p.30), “[...] a criança tem uma necessidade de se comunicar com pessoas que têm um papel muito importante em suas vidas – pais, irmãos, parentes, amigos e professores.” Dessa forma, partindo dessa necessidade comunicativa, lembrando, novamente, que na escola há exigência em produzir em inglês, entendemos que, quando as atividades são livres, ou seja, quando não há motivações educacionais claras para as crianças, elas veem ainda menor necessidade em utilizar o inglês, daí os resultados observados acima.

Por outro lado, quando o formato é guiado, parece que as crianças entendem que há uma necessidade maior em produzir enunciados usando a língua inglesa – sozinha ou por meio da mistura das línguas. Isso revela o quanto as situações rotinizadas seguem regras pré-estabelecidas. Consequentemente, não se trata de uma opção por uma língua ou outra, mas, sim uma construção social.

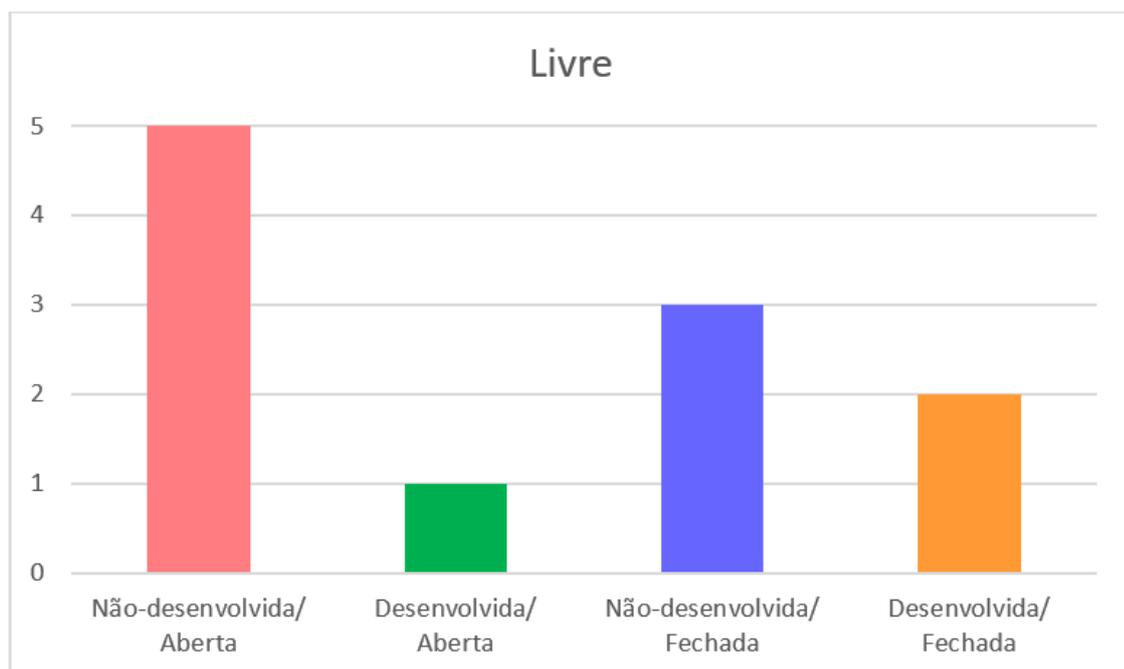
Além disso, como visto na teoria de Grosjean (1982), os bilíngues usam línguas diferentes para propósitos diferentes. Dessa maneira, como os formatos livres e guiados se apresentam com propósitos diferenciados, essa também

poderia ser uma motivação para o uso mais frequente do português em atividades abertas e do inglês e code-switching em atividades dirigidas.

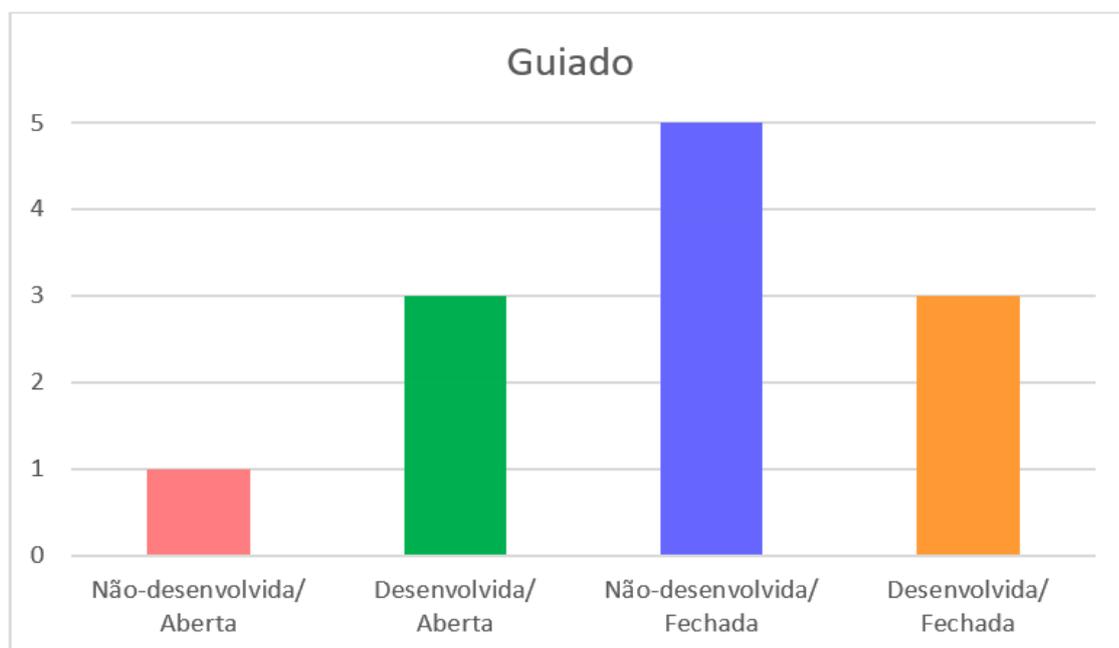
6. Ainda em relação aos **formatos, mas agora associado à relação entre as perguntas e as respostas.**

Inicialmente observemos os dados, na sequência, faremos nossas discussões.

Gráfico 14. Formato livre X relação pergunta-resposta



Partindo dos dois tipos de perguntas da professora -abertas e fechadas- vemos, aqui, que as respostas de A. são, em maior número, não-desenvolvidas.

Gráfico 15. Formato guiado X relação pergunta-resposta

No segundo gráfico, entretanto, temos 6 (seis) respostas não-desenvolvidas – referente às perguntas abertas e fechadas – e 6 (seis) respostas desenvolvidas, também em relação aos dois tipos de perguntas.

Nessa esteira, seguindo a mesma reflexão da intersecção anterior, as respostas não-desenvolvidas aparecem em maior número em atividade de formato livre, mas, na análise de dados obtidos em atividade de formatos guiados, comparativamente aos formatos livres, observamos o crescimento do número de respostas desenvolvidas.

Sendo assim, além dos formatos seguirem motivações diferentes quanto aos tipo de resposta/ tipos de perguntas, como o sujeito está inserido em um contexto escolar e a língua alvo é o inglês, quando em formatos guiados que a criança compreende melhor que há um pretexto de aprendizagem, ela utiliza respostas mais desenvolvidas que demonstram maior conhecimento linguístico.

Por fim, apresentaremos o último tipo de cruzamento:

7. Perguntas dirigidas pela professora e resposta da criança

Parece-nos interessante trazer aqui uma observação sobre essa relação entre o tipo de pergunta que a professora faz e a resposta que a criança fornece. Como dito anteriormente, algumas perguntas feitas pela professora, dirigidas a A. são de teor mais diretivo e outras de teor mais aberto.

O trabalho de De Santis (2020), realizado com as mesmas crianças, entre elas A., chamou-nos a atenção um tipo de linguagem dirigida à criança que também estava presente no meio escolar – e não apenas no meio familiar. De Santis aponta que

“[...]há uma linguagem modificada nos aspectos dos gestos, da modulação da voz, 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 e, especialmente, para que os comandos sejam claros a elas e possíveis de serem executados. (ibid., p. 113).

Em nossos dados podemos observar, de forma ainda não sistematizada, que a professora, inicialmente, propõe questões mais diretivas, fechadas, o que induzem, de certa forma a criança a dar respostas “mais coladas”, mas, por outro lado, isso pode deixar a criança mais segura para responder em uma língua que ela ainda não domina muito bem, com a qual ela ainda está criando uma relação. À medida que a criança se desenvolve nessa língua, a professora parece oferecer mais perguntas abertas, permitindo que a criança “se descole” da fala da professora e fale o que quiser. De qualquer forma, como se trata de uma percepção geral, não contabilizada, embora esse movimento seja perceptível, esse será um tópico a ser desenvolvido em trabalhos futuros.

8. Visão cronológica dos dados

Embora os dados tenham sido apresentados de forma cronológica na análise, pudemos observar que o processo de aquisição da L2 pelo sujeito em questão não se dá linearmente, isto é, ao longo dos anos, não há uma regularidade progressiva quanto ao uso do inglês ou do português, ou seja, as respostas não se manifestam, por exemplo, inicialmente apenas em português e, com o passar do tempo, unicamente em inglês. Vale ressaltar, entretanto, que no primeiro ano de gravação, a partir de nossa percepção e não pela contabilização dos dados, as professoras se dirigem aos alunos de forma preponderante em língua portuguesa.

Da mesma forma, ao pensar na manifestação multimodal das respostas, como mostramos nos resultados acima, não existe a progressão de respostas gestual a vocais, passando por respostas de matriz gesto-fala.

Em relação aos formatos, ao observar a linha do tempo, também não é possível notar uma continuidade entre os formatos analisados – livres ou guiados, eles aparecem de forma mesclada ao longo dos dados.

Por fim, sobre a relação pergunta-resposta, embora, com o tempo, tenhamos observado o aumento do número de respostas desenvolvidas advindas de perguntas fechadas ou abertas, não houve a completa substituição das respostas não-desenvolvidas.

Dessa forma, o processo de aquisição da língua inglesa, considerando aqui a produção, não se dá de forma ininterrupta e linear.

Capítulo 5. Considerações finais

Diante dos resultados expostos no capítulo anterior, e retomando nossa pergunta de pesquisa - **Como o sujeito A. (1;5 – 5;5), no ambiente escolar bilíngue, interage com o inglês e se coloca ativamente na situação comunicativa?**-, mostramos em nossos dados que, por meio de diferentes tipos de manifestações das respostas, a criança A. se coloca no discurso e participa da situação comunicativa.

Contrariando aquilo que o senso comum pensa sobre a educação bilíngue, pudemos perceber que estar em contato com uma segunda língua - aqui, o inglês- desde muito cedo não garante que a criança produza seus enunciados, nesse contexto, apenas em inglês, utilizando a modalidade vocal e através de respostas desenvolvidas.

Constatamos que, embora imersa em um contexto bilíngue, e embora todos os dados tenham sido selecionados a partir da língua usada para dirigir as atividades pela professora – o inglês – a criança A. produz quase a mesma quantidade de enunciados em português e em inglês.

Mas, o que se mostrou mais relevante na pesquisa é que, independentemente da forma como A. produz suas respostas, ela constrói sentidos através da linguagem e se coloca no discurso.

Ademais, observamos que, mesmo antes de produzir em inglês, a criança reconhece a língua e está apta a participar ativamente da situação conversacional, se fazendo entender. Nesse sentido, retomamos a ideia da

constituição do sujeito na e pela linguagem. É através da linguagem e da relação com o outro que o sujeito se constitui.¹⁷

Sendo assim, observamos que a criança cria sentidos através da língua inglesa e da língua portuguesa e significa, também, através dos diferentes modos de manifestação da linguagem: gestual, matriz gesto-fala e vocal.

Ademais, ao produzir suas respostas, ora não-desenvolvida e ora desenvolvida, a criança mostra que segue, conforme proposto por Vygotsky, no seu processo de desenvolvimento, se distanciando da fala do adulto, constituindo sua autonomia linguística.

Ressaltamos, mais uma vez, que essa autonomia linguística não contraria nosso pressuposto teórico a respeito do dialogismo. Se trata, como já explicado, de um nível de conhecimento linguístico que possibilita dominar e ampliar o uso da língua.

Diante de tudo o que foi exposto, acreditamos que essa pesquisa possa ter trazido contribuições para os estudos da área ao verificar que, apesar de existirem várias possibilidades de produção de respostas nesse contexto singular, todas elas colocam a criança A. (1;5-5;5), multilíngue, como parte operante da comunicação, quebrando, assim, o paradigma de que, na educação infantil bilíngue, a única possibilidade de manifestação linguística se dá por meio de uma forma vocal do inglês.

Encaminhamentos futuros

Levando em conta a riqueza dos dados apresentados, muitas possibilidades de estudos se fazem possíveis. No futuro, pretendemos dar continuidade ao trabalho, identificando, cronologicamente, como se dá o processo de aquisição da linguagem de L2 no que diz respeito às questões sintáticas e semânticas, claro, sempre relacionadas às questões pragmático-discursivas.

¹⁷ Retomamos aqui, a citação que diz que “Ser significa ser para o outro e, através dele, para si” (BAKHTIN, 1997, p. 341)

Ademais, no desenrolar da pesquisa, observamos a necessidade de discussão de questões relacionadas à LDC (linguagem dirigida à criança), principalmente porque uma das nossas categorias de análise trata da relação entre a fala da professora e a resposta da criança. Assim, faz-se necessário, em pesquisas futuras, observar as implicaturas desse tipo de linguagem (LDC) às respostas da criança.

Além disso, pesquisas que envolvam outros tipos de gestos aqui não analisados, a dizer as expressões faciais e olhares, serão produtivas e necessárias no futuro.

Ainda a respeito do mesmo corpus, pretendemos, no futuro, analisar as respostas, não apenas de A., mas de três crianças, A., L. e F. através do estudo sintático das mesmas, a fim de observar o desenvolvimento linguístico dessas crianças.

É necessário, igualmente, explorar a temática do code-switching, estudando suas diferentes manifestações e, principalmente, as necessidades e motivações para tal troca, comparando com dados coletados em contexto familiar que, como explicado anteriormente, também é um contexto bilíngue (francês-PB).

Por fim, esperamos que este trabalho abra caminhos para que outras pesquisas sobre o contexto de educação bilíngue possam ser desenvolvidas.

Capítulo 6 Bibliografia

ÁVILA-NÓBREGA, Paulo Vinícius; CAVALCANTE, Marianne Carvalho Bezerra.

Aquisição de linguagem em contextos de atenção conjunta: o envelope multimodal em foco. Signótica, v. 24, n. 2, p. 469-491, 2012.

BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal.** São Paulo, Martins Fontes. 1992

BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal.** São Paulo: Martins Fontes, 1997.

BAKHTIN, M. M/VOLÓCHINOV, V. N. **Marxismo e filosofia da linguagem.** 9.ed. São Paulo: Hucitec, 2006.

BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal.** 2.ed. São Paulo: Martins Fontes,

1997.

BAKHTIN, M. **Questões de estilística no ensino da língua**. São Paulo: Editora 34, 2013.

BAKHTIN, M. **Questões de literatura e de estética**. 7. ed. São Paulo: Hucitec, 2014

BAKHTIN, M. Estética da criação verbal. São. Paulo: Martins Fontes, 1997.

BAKHTIN, Mikhail. **Marxismo e filosofia da Linguagem**. 12 ed. São Paulo: HUCITEC Editora, 2006.

BARROS, João Paulo Pereira. **Constituição de "sentidos" e "subjektividades": aproximações entre Vygostky e Bakhtin**. ECOS-Estudos Contemporâneos da Subjetividade, v. 2, n. 1, p. 133-146, 2012.

BLOOMFIELD, L. **Language**. New York: Holt, Rinehart and Winston, 1933.

BRASIL. Ministério da Educação. **Parâmetros Curriculares Nacionais: língua estrangeira / ensino fundamental**. Brasília: MEC/SEF, 1998.

BRASIL. Ministério da Educação. Parecer CNE/CEB nº 2/2020 de 09 de julho e 2020. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a oferta de Educação Plurilíngue**. Brasília: MEC, 2020.

BRUNER, J. **Atos de significação**. Tradução de Sandra Costa. Revisão de Rogério de Castro Oliveira. Porto Alegre : Artes Médicas, 1997.

BRUNER, J. **Como as crianças aprendem a falar**. Tradução de Joana Chaves. Lisboa: Horizontes Pedagógicos, 2007.

BRUNER, J. S. **Como as crianças aprendem a falar**. (Joana Chaves, Trad.). Lisboa: Instituto Piaget, 1983b.

BRUNER, J. **The process of education**. Cambridge, Mass. Harvard University Press, 1977.

BUENO, Rafaela Giacomini. **O uso e a omissão do sujeito pronominal de 1ª e 2ª pessoas em espanhol e em português brasileiro: a relação entre a criança bilíngue e o formato do jogo integrado a um gênero pedagógico**.

2017. Tese (Programa de Pós-Graduação em Lingüística e Língua Portuguesa)
- Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho

BULLIO, P. C.; DEL RÉ, A.^{[L1][SEP]} **A CRIANÇA BILÍNGUE E SUAS RELAÇÕES COM A AUTO-REFERÊNCIA: UM ESTUDO DE CASO** In: Questões em aquisição da linguagem e psicolinguística: multimodalidade, interacionismo e patologias da linguagem. 1 ed. João Pessoa : Mídia Gráfica e Editora, 2016, v.2, p. 369-393.

BULLIO, P. C.; HILARIO, R. N.; BUENO, R. G.; DEL RÉ, ALESSANDRA^{[L1][SEP]} **Bilinguismo e referência** In: Explorando o discurso da criança. 1 ed. São Paulo : Contexto, 2014, v.1, p. 125-144

BULLIO, P.C. **Referência e code-switching: traços de singularidade na linguagem de uma criança bilíngue.** Tese (doutorado). Araraquara: Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, 2014.

CAVALCANTE, M. C. B. **O estatuto do manhês na aquisição da linguagem.** Revista DLCV.1. João Pessoa. Ed. Idéia, 2003.

CAVALCANTE, M. C. B. **O gesto de apontar como processo de co-construção nas interações mãe-criança.** Dissertação de mestrado – Pós-graduação em Linguística, Universidade Federal da Paraíba (UFPB). Paraíba, 1994.

CAVALCANTE, Marianne Carvalho Bezerra. **Contribuições dos estudos multimodais para as pesquisas em aquisição da linguagem.** Revista Linguagem & Ensino, v. 21, p. 5-35, 2018.

CAVALCANTI, M. C. **Estudos sobre educação bilíngue e escolarização em contextos de minorias linguísticas no Brasil.** *DELTA: Documentação de Estudos em Linguística Teórica e Aplicada*, São Paulo, v. 15, p. 385-417, 1999. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-44501999000300015&lng=en&nrm=iso>.

CAVALCANTI, Marilda C. **Estudos sobre educação bilíngüe e escolarização em contextos de minorias lingüísticas no Brasil.** *DELTA: Documentação de Estudos em Lingüística Teórica e Aplicada*, v. 15, n. SPE, p. 385-417, 1999.

CHATEAU, Jean. O jogo e a criança. São Paulo: Summus, 1987.

CHOMSKY, Noam. *Syntactic Structures*. The Hague, Mouton, 1957

CRUZ, Fernanda Miranda da. **Elementos para uma análise multimodal da interação: um exemplo de correlação linguístico-gestual no autismo**. Texto, discurso e multimodalidade: perspectivas atuais, 2017.

DA SILVA, Paula Michely Soares et al. **Gesticulação e holófrases infantis: aspectos multimodais da linguagem**. 2011.

DE CALDAS BARROS, Andressa Toscano Moura et al. **A multimodalidade como via de análise: contribuições para pesquisas em aquisição de linguagem**. *Letrônica*, v. 10, n. 2, p. 526-537, 2017.

DE LEMOS, C. T. G. **“Em busca de uma alternativa à noção de desenvolvimento na interpretação do processo de Aquisição de Linguagem: parte II”**. Relatório Científico, processo 300989/79-2, período de março de 1977 a março de 1999.

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

DEL RÉ, A.; DE PAULA, L.; MENDONÇA, M. C. (Orgs.). **Explorando o discurso da criança**. 1.ed. São Paulo: Contexto, 2014 b.

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.

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.

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

DEL RÉ, A.; DE PAULA, L.; MENDONÇA, M. C. **Explorando o Discurso da Criança**. São Paulo: Editora Contexto, 2014b.

DEL RÉ, A.; HILARIO, R. N.; RODRIGUES, R. A. **O Corpus NALíngua e as tecnologias de apoio: a constituição de um banco de dados de fala de crianças no Brasil**. Volume 13. Rio de Janeiro: Artefactum, 2016.

DEL RÉ, A.; SANTIS, A. B. **Algumas reflexões sobre a constituição do discurso humorístico infantil: o caso de uma criança bilíngue franco-brasileira** In: Teorias de linguagens : pesquisa e ensino. 1a ed. Campinas : Mercado de Letras, 2017, p. 109-128.

DEL RÉ, Alessandra et al. **Aquisição da linguagem: uma abordagem psicolingüística**. São Paulo: Editora Contexto, 2006.

DEL RÉ, Alessandra; HILÁRIO, Rosangela; RODRIGUES, Rubens. **O corpus NALíngua e as tecnologias de apoio: a constituição de um banco de dados de fala de crianças no Brasil**. Artefactum – Revista de estudos em linguagem e tecnologia, ano VIII – N° 02/2016.

DEL RE, Alessandra; ROMERO, Márcia (orgs.). **Na língua do outro: estudos interdisciplinares em aquisição de linguagens**. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2012.

SOARES, Erica Maura Dias Martins et al. **Interação em sala de aula bilíngue (ingles/portugues): fatores linguísticos e extra-linguísticos**. 2004.

FALASCA, P. **“Aquisição e aprendizagem de LE: subjetividade e desdobramentos de identidades”**. Dissertação de Mestrado. Pós-Graduação em Linguística e Língua Portuguesa. Unesp, Araraquara SP, 2011

FARACO, Carlos Alberto. **Linguagem & Diálogo – as idéias lingüísticas do Círculo de Bakhtin**. São Paulo: Editora Parábola, 2009.

FORTES, Laura. **O acontecimento do “Ensino bilíngue”: Representações da língua inglesa entre memórias e políticas**. Recorte, v. 11, n. 1, p. 8, 2014.

GARCIA, Neiva Mara Zanin. **Estudo linguístico-etnográfico em comunidade paranaense de imigrantes ucranianos: do passado ao presente**. Signum: Estudos da Linguagem, v. 12, n. 1, p. 163-189, 2009.

GOLDIN-MEADOW, S. **Talking and thinking with your hands**. *Current directions in psychological science*. v. 15, n. 1, 2006.

GONÇALVES, Letícia da Silva. **A aquisição/aprendizagem de inglês em uma escola bilíngue do estado de São Paulo: o caso de três crianças brasileiras em uma sala da educação infantil.** 2017. (Relatório final de Iniciação Científica- PIBIC/CNPq/UNESP)

GROSJEAN, F. **Processing mixed languages: Issues, findings and models.** In GROOT, A. and KROLL, J. (Eds.). *Tutorial in Bilingualism: Psycholinguistic Perspectives.* Mahwah, NJ: LEA, 1997.

GROSJEAN, F. **Individual bilingualism.** The Encyclopedia of Language and Linguistics. Oxford: Pergamon Press, 1994.

GROSJEAN, F. **Bilingual – Life and reality.** Harvard, HUP, 2010

GROSJEAN, F. **Life with two languages – an introduction to bilingualism.** Harvard, HUP, 1982

HOUWER, A. **The acquisition of two languages from birth: a case study.** Cambridge, CUP, 1990

GROSJEAN, F. **Bilingual Language Acquisition.**" In Fletcher, Paul; MacWhinney, Brian, *The Handbook of Child Language*, Malden, MA: Blackwell Publishing, 1995

GROSJEAN, F. **“How different are monolingual and bilingual acquisition?”.** In: Ilha do Desterro A Journal of English Language, Literatures in English and Cultural Studies. n. 43 (2002)

HUGHES, M. and S. ALLEN. **‘A Discourse-Pragmatic Analysis of Subject Omission in Child English’**, In: D. Bamman, T. Magnitskaia and C. Zaller (eds.) *Proceedings of the Thirtieth Annual Boston University Conference on Language Development* . Somerville, MA: Cascadilla Press, 293-304, 2006

JEWITT, C; OYAMA, R. **Visual meaning: a social semiotic approach.** In: VAN LEEUWEN, T.; JEWITT, C. (Eds.). *Handbook of visual analysis.* London: Sage, 2009.

JURADO FILHO, Lourenço Chacon; ZANIBONI, Jéssica Santos Cardoso. **Aquisição da linguagem: as crianças e sua atitude responsiva a perguntas abertas.** *Distúrbios da Comunicação*, v. 26, n. 2, 2014.

KENDON, A. **Language and Gesture: Unity or Duality?** In D. MCNEILL, (ed.) *Language and Gesture*, Cambridge University Press: Cambridge, UK. p. 47-63, 2000.

KENDON, A. **The study of gesture: some remarks on its history.**

Recherches Sémiotiques/Semiotic Inquiry 2: 45–62, 1982.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida. **O Brincar e suas Teorias.** São Paulo:

Pioneira, 2002.

LEITE, Lígia de Souza. **O desenvolvimento da interlíngua na aprendizagem da escrita em inglês em uma escola bilíngue: um estudo exploratório.**

2013. Dissertação de Mestrado. Universidade Federal do Rio Grande do Norte.

LEMOS, David Sena. **Bilinguismo fronteiriço e o code-switching no espaço escolar: aquisição/aprendizagem do português brasileiro (PB) por crianças venezuelanas.** 2020.

LIMA, Valdenice Pereira de. **A construção dos gestos emblemáticos na**

aquisição da linguagem. Monografia (Graduação em Letras) – Universidade

Federal da Paraíba - Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes – João

Pessoa, 2013.

LORENZETTI, A. N. **O programa escolas interculturais de fronteira (PEIF)**

como política linguística educacional: estudo na fronteira das cidades de

São Borja (BR) e Santo Tomé (AR). 2016. 282f. Dissertação (Mestrado em

Linguagem, Identidade e Subjetividade) - Universidade de Estadual de Ponta

Grossa, Ponta Grossa, 2016.

MAC WHINNEY, Brian. **THE CHILDES PROJECT: Tools for Analyzing talk.**

Volume II: The Database. Mahwah: Laurence Erlbaum Associates, 2000

MACNAMARA, John. **Bilingualism and primary education: A study of Irish experience.** 1967.

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.

- MAHER, T. J. M. **Do casulo ao movimento: a suspensão das certezas na educação bilíngue e intercultural**. In: CAVALCANTI, M. C.; BORTONI-RICARDO, S. M. (Orgs.). *Transculturalidade, linguagem e educação*. Campinas: Mercado de Letras, 2007.
- MCNEILL, D. **So you think gestures are nonverbal?**. *Psychological Review*. Vol 92(3) 350-371, Jul., 1985.
- MEGALE, A. (Org.). **Educação bilíngue no Brasil**. São Paulo: Fundação Santillana, 2019.
- MEGALE, A. H. **Bilinguismo e educação bilíngue - discutindo conceitos**. *Revista virtual de Estudos da Linguagem - reVEL*. Ano 3, n.5, 2005. Disponível em:http://www.revel.inf.br/files/artigos/revel_5_bilinguismo_e_educacao_bilingue.pdf.
- MELO, Ediclécia Sousa de. **Gestos pantomímicos e produção vocal na aquisição da linguagem**. Monografia (Graduação em Letras) – Universidade Federal da Paraíba - Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes- João Pessoa, 2014.
- MÖLLER, A. N. **Reflexão crítica sobre as escolas bilíngues (português/inglês) de imersão e internacionais na cidade de São Paulo**. *Revista Veras*, São Paulo, v.7, n. 1, p. 109-130, jan./jun. 2017.
- PIAGET, J. **A formação do símbolo na criança**. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 1978.
- PIRES, Vera Lúcia; SOBRAL, Adail. Implicações do estatuto ontológico do sujeito na teoria discursiva do Círculo Bakhtin, Medvedev, Voloshinov. **Bakhtiniana: Revista de Estudos do Discurso**, v. 8, n. 1, p. 205-219, 2013.
- SKINNER, B. **Verbal behavior**. New York, Appleton Century Croft, 1957
- SOARES, Mariana Schuchter et al. **A alternância de códigos no contexto da educação bilíngue: code-switching, code-mixing e as transferências linguísticas**. *Revista Gatilho*, v. 15, 2012.

SOBRAL, Adail. **Do dialogismo ao gênero**: as bases do pensamento do círculo de Bakhtin. Campinas: Mercado das Letras, 2009. Série Ideias sobre Linguagem.

SOBRAL, Adail; GIACOMELLI, Karina. **A concepção dialógica e os dois planos da linguagem e da constituição do sujeito: algumas considerações**. Nonada: Letras em Revista, v. 1, n. 24, p. 204-223, 2015.

VOLÓCHINOV, V. **A palavra na vida e a palavra na poesia**, 2019.

VYGOTSKY, L.S. **A formação social da mente**. São Paulo, Martins Fontes, 2000

VYGOTSKY, L. **Pensamento e Linguagem**. São Paulo, Martins Fontes, 1991

ZIMMER, Márcia C.; FINGER, Ingrid; SCHERER, Lilian. **Do bilingüismo ao multilingüismo: intersecções entre a psicolingüística e a neurolingüística**. Revista virtual de estudos da linguagem-ReVEL. Novo Hamburgo, RS. Vol. 6, n. 11 (ago. 2008), p. 1-28, 2008.

ANEXOS

1. TCLE

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.

Para tal, visto que as gravações em ambiente familiar envolvem os pais e o irmão, o termo estende o pedido de consentimento para a participação dos mesmos no desenvolvimento da presente pesquisa.

O surgimento do bilinguismo escolar no Brasil se deu a partir de uma necessidade mercadológica que se elevou frente à afirmação do senso comum de que quanto antes as crianças aprendessem uma língua estrangeira (doravante LE), melhor seria. Essa afirmação tem origem em estudos sérios desenvolvidos em diferentes áreas como: Psicologia, Fonoaudiologia, Linguística e Linguística Aplicada (pesquisas como Houwer,1990; Harmers & Blanc, 2000; Grosjean, 1997); entretanto, a afirmação foi tomada isolada de seu contexto para servir em prol desse mercado que se mostrava e ainda se mostra muito promissor. Sendo assim, surgiu a integração do ensino da língua fornecido por escolas de idiomas e do ensino regular, apesar de ainda não existir uma legislação específica no Brasil para regulamentar esse contexto, que favorece o bilinguismo. Esse novo cenário é bastante típico da realidade brasileira e ainda não há muitos estudos sobre ele.

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. Além disso, o grupo desenvolve gravações em ambientes familiares para, igualmente,

ampliar as pesquisas na área de compreensão e produção de uma língua estrangeira.

O objetivo específico deste trabalho, para o qual solicitamos o seu consentimento, é compreender o processo de aquisição/aprendizagem e produção da língua inglesa pelo qual passa A., brasileira, filha de pai francês e mãe brasileira. A

partir de uma melhor compreensão dos processos envolvidos na aquisição/aprendizagem da língua inglesa por essa criança, por meio do que ela compreende e produz, na relação com os colegas de sala, com as professoras e a observadora (ambiente escolar) e na relação com os pais e irmão (ambiente familiar), pretendemos discutir as especificidades da aquisição bilíngue nesses contextos, 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 mensalmente. 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.

Levando em consideração os possíveis riscos desta pesquisa, podemos apontar que, devido à presença do pesquisador-observador que fará os registros em vídeo, em ambiente escolar, o professor e as crianças poderão se sentir um pouco inibidos, o que pode levar a relativa 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 será sempre o mesmo, o que garante proximidade e certa intimidade com as crianças e o professor, e estará sempre aberto ao diálogo. O mesmo se aplica ao ambiente familiar.

Além disso, tomamos o cuidado para manter sempre os mesmos pesquisadores responsáveis pela coleta dos dados, para que todos mantenham certa proximidade e os vídeos e as interações passem a ser mais naturais possíveis. Não haverá nenhum dano ou prejuízo a nenhuma das partes, visto que se trata apenas das filmagens das de alguns momentos em sala de aula, as quais não atrapalham o andamento das aulas, visto que a própria escola autoriza a realização das filmagens. Em ambiente familiar, trata-se de filmagens de alguns momentos do dia a dia da criança, os quais são escolhidos e permitidos pelos pais.

A câmera utilizada para as gravações pertence ao grupo de pesquisa GEALin, que se responsabiliza por qualquer dano causado pelo seu uso. Desta forma, não haverá

penalização alguma ou prejuízo, nenhum dano físico ou financeiro, para a escola, crianças ou familiares. Fica visto, portanto, que os possíveis riscos são mínimos e não comprometem o desenvolvimento da pesquisa, quanto mais a vida das pessoas envolvidas.

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: Isadora de Paula Eduardo Cucolicchio

Av. Flávio Henrique Lemos, 181 – Taquaritinga

(16)981626474

Isadora.cucolicchio@yahoo.com.br

Coordenadora: Alessandra Del Ré

aledelre@flclar.unesp.br

Declaro que entendi os objetivos, riscos e benefícios de minha participação na pesquisa e

concordo em participar.

() 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.

Local e data

Nome do participante:

Assinatura do responsável pelo sujeito de pesquisa

2. **Aprovação do conselho de ética local**

UNESP - FACULDADE DE CIÊNCIAS E LETRAS - CAMPUS ARARAQUARA

PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

Pesquisador: ISADORA DE PAULA EDUARDO CUCOLICCHIO

Título da Pesquisa: COMPREENSÃO E PRODUÇÃO NO ENSINO INFANTIL
BILÍNGUE: UM ESTUDO DE CASO

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

Versão: 2

Patrocinador principal: Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e
Tecnológico

CAAE: 18119719.4.0000.5400

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 3.605.116

Apresentação do Projeto:

A pesquisa volta-se à compreensão e produção de fala da criança trilingue. O desenvolvimento da pesquisa será realizado por meio do uso de vídeos coletados em ambiente escolar (escola bilíngue) e em ambiente familiar.

Objetivo da Pesquisa:

De acordo com o projeto, o objetivo é "discutir e analisar o modo como o inglês é compreendido e produzido pela criança em ambiente escolar bilíngue e em ambiente familiar bilíngue a partir de pistas discursivas multimodais (Cavalcante, 1994), durante a interação com outras crianças, com as professoras e com os familiares."

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Segundo a pesquisadora, os possíveis riscos da pesquisa referem-se à presença do pesquisador observador que fará os registros em vídeo, em ambiente escolar, o que pode acarretar em possível inibição do professor e das crianças levando a relativa perda da espontaneidade nas interações. Para minimizar este risco a gravação em ambiente escolar e familiar será realizada sempre pelo mesmo pesquisador-observador. A pesquisadora pontua que não haverá nenhum dano ou prejuízo a nenhuma das partes, "visto que se trata apenas das filmagens das de alguns momentos em sala de aula, as quais não atrapalham o andamento das aulas, visto que a própria escola autoriza a realização das filmagens. Em

ambiente familiar, trata-se de filmagens de alguns momentos do dia a dia da criança, os quais são escolhidos e permitidos pelos pais." Também destaca que não há risco financeiro referindo-se que a câmera de filmagem pertence ao grupo de pesquisa GEALin que se responsabiliza por qualquer dano causado pelo seu uso. A pesquisadora esclarece no TCLE que as imagens serão armazenadas pelo pesquisador e serão divulgadas, quando necessário, somente no âmbito acadêmico.

Os benefícios voltam-se à contribuição com novas informações para os trabalhos na área por meio do compartilhamento dos resultados com os coordenadores e professores da escola. Espera-se também a contribuição a outras áreas além da Aquisição da Linguagem e da Educação, como as áreas de Fonoaudiologia e Psicologia.

Comentários e considerações sobre a pesquisa:

O projeto de pesquisa apresentado encontra-se estruturado com os procedimentos metodológicos detalhados. No projeto consta que esta coleta de dados é uma continuação de uma pesquisa realizada em 2016 por Gonçalves, na qual houve coleta e análise dos dados da mesma criança em ambiente familiar, fazendo parte, portanto, de um projeto mais amplo sobre "Bilinguismo/multilinguismo em contexto familiar e escolar: diferentes panoramas". Parte das gravações a ser utilizada na pesquisa encontra-se em um banco de dados.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

O TCLE encontra-se bem redigido e pontua os objetivos e os possíveis riscos aos participantes da pesquisa

Recomendações: sem recomendações.

Considerações Finais a critério do CEP:

O Comitê de Ética em Pesquisa da FCLAr/Unesp, reunido em 24/09/2019, manifesta-se pela APROVAÇÃO do protocolo de pesquisa proposto. O relatório final deverá ser entregue até 06 (seis) meses após a data de finalização da pesquisa, conforme projeção do cronograma constante do projeto aprovado.

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BASICAS_DO_PROJETO_1370287.pdf	28/08/2019 17:46:43		Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE.pdf	28/08/2019 17:45:28	ISADORA DE PAULA EDUARDO CUCOLICCHIO	Aceito
Folha de Rosto	folhaDeRosto.pdf	18/06/2019 12:14:15	ISADORA DE PAULA EDUARDO CUCOLICCHIO	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	projeto.pdf	15/06/2019 15:33:44	ISADORA DE PAULA EDUARDO CUCOLICCHIO	Aceito

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

ARARAQUARA, 27 de Setembro de 2019

Assinado por:
ROSANGELA SANCHES DA SILVEIRA
 (Coordenador(a))

3. Significados dos símbolos usados na transcrição – normas CHAT¹⁸

*OBS:	Identificação de um participante - observadora
*CHI	Identificação de um participante – criança A. (sujeito da pesquisa)
*TEA	Identificação de um participante - professoras
*CHI2	Identificação de um participante – amigo de A. que participa das gravações
*CHI3	Identificação de um participante – outro amigo de A. que participa das gravações
%act	“Descrição de uma ação/atividade que acompanha a produção de um enunciado.”
%sit	“Descrição de uma situação ou de atos mais gerais.”
#	“Pausa pequena“
##	“Pausa média”
()	“Elisão (Supressão de segmentos não realizados na produção oral).”
[/]	“Repetição sem correção”
[//]	“Repetição com correção”
[///]	“Repetição com reformulação”
< > [?]	“Palavra ou parte de um enunciado cuja transcrição gera dúvidas no transcritor.”
xx	“Palavra ininteligível”
::	“Alongamento da sílaba”
@i	“Interjeição”

¹⁸ As explicações dos símbolos foram retiradas do artigo “Programa CLAN da base CHILDES: normas de transcrição (CHAT) e comandos básicos” escrito por Alessandra Del Ré, Rosângela Nogarini Hilário e Andressa dos Santos Mogno em 2012. Nele, as pesquisadoras fizeram a tradução do manual das regras de transcrição propostas pelo CHAT e os comandos básicos utilizados no programa CLAN.

...+	“Enunciado em suspenso”
------	-------------------------