

Júlia Mello Borges

**As Interações Comunicativas Da Criança No Contexto
Da Educação Bilíngue**

Brasília
2018
Júlia Mello Borges

**As Interações Comunicativas Da Criança No Contexto Da Educação
Bilíngue**

Trabalho Final de Curso apresentado à Faculdade de Educação da Universidade de Brasília como requisito parcial para obtenção do título de Licenciado em Pedagogia, sob a orientação da professora Dra. Sandra Ferraz de Castillo Dourado Freire.

Brasília
2018

Monografia de autoria de Júlia Mello Borges, intitulada “As Interações Comunicativas Da Criança No Contexto Da Educação Bilíngue”, apresentada como requisito parcial para obtenção do grau de Licenciado em Pedagogia da Universidade Brasília, em 21/06/2018, defendida e aprovada pela banca examinadora abaixo assinalada:

Professora Dra. Sandra Ferraz de Castillo Dourado Freire – Orientadora
Faculdade de Educação, Universidade Brasília

Professora Paula Gomes de Oliveira – Examinadora
Faculdade de Educação, Universidade Brasília

Professora Catarina de Almeida Santos – Examinadora
Faculdade de Educação, Universidade de Brasília

Professor Francisco José Rengifo-Herrera – Suplente
Faculdade de Educação, Universidade de Brasília

Brasília
2018

Dedico este trabalho a meus pais, por todo suporte que me deram desde meu ingresso no curso, e em todas as vivências que tive neste período.

AGRADECIMENTOS

Agradeço imensamente o acolhimento da ilustríssima Professora Doutora Sandra Ferraz, que, com toda sua gentileza, me orientou ao longo de cada passo deste processo.

Agradeço a meus pais, Carla e Marco, pelo suporte e compreensão durante o tempo a que me dediquei neste trabalho.

Agradeço as minhas ilustres professoras Aline Sorrentino e Lourdes Santos do ensino médio, por terem me inserido no meio da educação como auxiliar do processo e, não somente, como seu produto, gerando assim o interesse que tenho na área da educação.

Agradeço à querida Natália Montenegro por todas as noites na biblioteca, por todos os momentos em que se dedicou a ler meu trabalho e a me reorientar no foco de finalizá-lo.

Agradeço às queridas Sofia Sarmiento e Ana Paula Nogueira por toda a ajuda nos momentos finais da preparação deste trabalho.

Agradeço à Faculdade de Educação por estes anos proporcionando espaços para o desenvolvimento de conhecimentos novos, pelo acolhimento, e por todos os ensinamentos não previstos nas ementas.

“The wonder of learning, of knowing, of understanding is one of the first, fundamental sensations each human being expects from experiences faced alone or with others.”

Loris Malaguzzi

RESUMO

O presente trabalho trata do tema educação bilíngue. O mesmo teve por objetivo discutir, a partir do livro de Bruner, *Como As Crianças Aprendem a Falar*, em contrapartida com as ideias de outros autores das teorias de comunicação e de práticas pedagógicas, e analisar os aspectos do desenvolvimento da linguagem em uso nas interações comunicativas das crianças em processo de imersão em uma escola de educação infantil bilíngue inglês-português. Utilizando-se de literatura selecionada acerca da educação bilíngue, a situação atual do bilinguismo no Brasil, o entendimento do que é aceito em consenso como bilíngue, e como a relação presente de sala de aula pode vir a afetar o desenvolvimento cognitivo e o desempenho acadêmico de alunos da educação infantil nestas escolas, pretendeu-se analisar cenas ocorridas em espaços de imersão na língua inglesa, buscando discutir o papel da criança como agente neste processo tão delicado e ainda pouco estudado.

Palavras-chave: Educação bilíngue; Bilíngue; Educação infantil;

ABSTRACT

This paper deals with the topic of bilingual education. The purpose of this study was to discuss, from Bruner's book *Child's Talk*, in counterpart with the ideas of other authors of communication theories and pedagogical practices, and to analyze the aspects of the language development in use in the interactions of children in the process of immersion in an English-Portuguese bilingual Using selected literature on bilingual education, the current situation of bilingualism in Brazil, the understanding of what is accepted as a bilingual consensus, and how the present classroom relationship may affect cognitive development and academic performance of children's education students in these schools, it was intended to analyze scenes in immersion spaces in the English language, seeking to discuss the role of the child as an agent in this delicate and yet little studied process.

Keywords: Bilingual education; Bilingual; Child education;

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO	12
MEMORIAL EDUCATIVO	
Relatos de memórias pessoais e acadêmicas	10
INTRODUÇÃO	18
Capítulo 1. REFERENCIAL TEÓRICO	
1.1 Reconhecendo e inter-relacionando ideias do desenvolvimento da fala	22
1.2 A educação bilíngue no cenário atual e o bilinguismo	29
1.3 Bilinguismo e interação social – Foco nas pesquisas empíricas já realizadas	36
OBJETIVOS	41
Capítulo 2. METODOLOGIA	
2.1 Caracterização da escola	42
2.2 Instrumentos utilizados	43
Capítulo 3. RESULTADOS E DISCUSSÃO	
3.3 Vídeo 1	43
3.3.1 Descrição do vídeo 1	43
3.3.2 Excerto 1	44
3.3.3 Análise 1	45
3.4 Vídeo 2	47
3.4.1 Descrição 2	47
3.4.2 Excerto 2	48
3.4.3 Análise 2	48
3.5 Vídeo 3	49
3.5.1 Descrição 3	50
3.5.2 Excerto 3	50
3.5.3 Análise 3	51
CONSIDERAÇÕES FINAIS	54

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	56
III PARTE – PERSPECTIVAS PROFISSIONAIS	
Próximos passos	58
APÊNDICES	59

LISTA DE APÊNDICES

Apêndice 1- CARTA DE CONVITE À BANCA	59
--	----

LISTA DE LEGENDAS

L1 – Língua maternal.

L2 – Língua inglesa.

LIBRAS – Língua Brasileira de Sinais.

Palavras em itálico – Palavras em inglês nos diálogos.

APRESENTAÇÃO

Este trabalho foi construído visando ampliar a compreensão sobre análises da aquisição da linguagem a partir de observações de sala de aula de escolas bilíngues (inglês-português). Mais especificamente, intui observar o processo de aquisição da linguagem na interação entre adultos e crianças. A falta de definição normativa quanto à atuação e à regulamentação das escolas de educação bilíngue no país, em especial no segmento da Educação Infantil, gera constantes desconformidades de ensino, permitindo que cada escola tome a liberdade de como proceder com seu currículo.

Como requisito do curso de Pedagogia, esta monografia se torna o espaço para discutir questões que marcam a trajetória formativa do profissional da educação. Neste documento, a autora sintetiza sua trajetória acadêmica em forma de narrativa autobiográfica reflexiva, por meio de um memorial, as perspectivas profissionais futuras e a relatório de pesquisa onde se discute o tema que dá título ao presente trabalho. Está composta de três partes, nas quais a primeira traz minha trajetória educacional e profissional até o momento presente, a segunda parte contém as discussões, análises e resultados. A terceira parte é constituída de elementos complementares, e perspectivas futuras.

PARTE I

MEMORIAL

Relatos de memórias pessoais e acadêmicas

Escrevo este memorial visando a expor minhas questões problemas por meio do entendimento de minha trajetória de vida, escolar e acadêmica. Peço licença ao leitor, pois neste relato, por trazer partes tão significativas da minha formação e constituição pessoal, utilizei-me de narrativas mais informais, relatando minhas memórias de forma mais coloquial.

Sou nascida no Rio de Janeiro, no município de Nova Iguaçu, no ano de 1996, filha de Carla e Marco, pais amorosos e trabalhadores, de primeira viagem. Cresci e morei até os nove anos de idade no mesmo bairro, vindo a me mudar para Brasília em 31 de dezembro de 2005.

Em minha trajetória escolar, que começou bastante cedo, aos dois anos, o desejo de aprender e ir à escola partiu de mim. Já com pouca idade, eu pedia à minha mãe que me colocasse na escola, o desejo surgiu porque, pela janela do quarto, todos os dias, eu via as crianças indo à escola com suas mochilas. Minha mãe, comovida com o desejo e com as insistências, matriculou-me em uma creche perto de casa, onde as atividades eram, em sua maioria, recreativas. De lá tenho poucas memórias, em sua maior parte despertadas por fotografias.

Depois da creche, fui matriculada em uma escola no Rio de Janeiro, onde cursei os jardins de infância e o C.A., que seria a classe de alfabetização. Destes anos também de nada me recordo, nem de como foi, apenas lembro onde eram e como eram as salas de aula. Todas com um banheiro dentro da própria sala, com um lugar para colocarmos as mochilas no canto e com carteiras dispostas pela sala. Murais enfeitados, desenhos e cores chamativas espalhadas pela sala. A escola era mais distante, e eu passava grande parte do meu tempo na van escolar, da qual me lembro dos colegas.

No ano em que cursei o primeiro ano do ensino fundamental, 1ª série na época, mudei de escola, fui para outra, localizada no meu bairro, mais perto de casa. Lembro-me de muito pouco também deste ano, sei que a professora era muito próxima aos alunos e uma memória que me marca é a de ela ter me passado seu telefone residencial, e eu ter ligado para a casa dela. Lembro-me do dia em que foram nos vacinar na escola e dos momentos de recreação no intervalo, das brincadeiras e do nome de diversas crianças com quem estudei na época. Houve um momento marcante na escola, que foi o dia em que pudemos ir fantasiados, no carnaval: fui de cigana, como na novela a que eu assistia. Lembro-me, também, das horas cívicas e das filas que devíamos seguir, dos momentos formais e da necessidade de conter e controlar o corpo e quaisquer expressões corporais.

Na segunda série, retornei ao primeiro colégio. Minha professora era muito próxima e muito querida com seus alunos, lembro-me de ter descoberto que ela morava na mesma rua que eu. A sala de aula era tradicional, com as cadeiras dispostas em filas. A professora tinha ajudantes de sala, tínhamos cadernos com exercícios, e não me lembro de brincar tanto como na escola anterior nos momentos de recreio. Na hora cívica, eu sempre tinha vontade de ser a representante de classe a cantar o hino ao lado dos coordenadores e diretores, e de expressar esse desejo para a professora. Em uma das horas cívicas, eu fui escolhida. Nesta escola eu encontrava meu irmão nos intervalos, conversávamos e eu me sentia mais segura, sabendo que ele estava ali comigo.

Lembro-me bem dos recreios da escola, eram cheios de crianças correndo e brincando, lembro-me também de ser este o momento de maior interação com meus colegas, podendo conversar, dividir o lanche e brincar. No ano seguinte, na terceira série, não me recordo de nada. Neste ano mudamos de professor três vezes ao longo do ano, o nome da última professora era Estela. Recordo que, no último dia de aula, eu terminei de fazer minha prova de geografia, entreguei a ela, ela me desejou boas férias e disse “até o ano que vem”, e, pouco tempo depois, eu me mudei para Brasília.

Em Brasília, eu fui, por indicações de amigos dos meus pais, para uma escola religiosa. Estudei lá por dois anos e, muitas coisas que me foram ensinadas, eu lembrei por muito tempo. Inclusive o presente de dia das mães que fiz com meu irmão, as aulas onde passeávamos pela escola, os recreios, as aulas de educação física, entre outros.

Continuei até a quinta série nesta mesma escola, fiz amizades que mantenho até hoje, me recordo das avaliações, nesta escola também tradicional, e que, na quinta série, foi onde eu fiz meu primeiro simulado, para testar habilidades e conhecimentos, onde ficamos em uma sala com outros alunos de outras séries e classes, em uma situação bastante similar à do vestibular.

Neste colégio, eu me recordo, também, de ter passado por um dos maiores marcos na educação, que é a transição para o ensino fundamental 2, onde as matérias aumentam, bem como o número de professores. Os novos professores que passaram a me ensinar tinham grande abertura para conversa e grande empatia com as dificuldades de seus alunos. No ano da 5ª série, não conseguia entender muito bem a matemática, e a professora tentou me auxiliar de diversas formas. Não conseguia compreender a forma como ela passava o conteúdo e, por mais de uma vez, fiquei de recuperação ao longo do ano, sendo passada ao final, por pouco. Acredito que a professora não tenha conseguido alcançar meus pensamentos, a forma como eu estava interpretando o conteúdo, mas me lembro de ela tentar e de se sentar junto a mim para compreender o que eu não estava conseguindo fazer.

No mesmo período em que ingressei nesta escola, eu entrei para o curso de inglês, onde, a princípio, eu não gostava de ir, achava desnecessário e difícil. Meu primeiro professor de inglês montava suas aulas embasadas no livro que o curso oferecia, e dava um toque de magia ao colocar músicas entre os intervalos de atividades, lanche, o que quer que fosse. O fato de na sala ter música, e eu começar a entender o que a música dizia, fez com que eu quisesse cada vez mais ficar e frequentar as aulas. Frequentei o curso de inglês dos 9 aos 13 anos, tendo que sair quando me mudei para uma localidade mais distante, onde não ficaria tão acessível o curso de inglês.

No ano seguinte, mudei novamente de escola, indo para uma mais perto de minha casa, na asa norte, na qual permaneci até o fechamento do colégio, em meu 9º ano do ensino fundamental. Lá aprendi muito com professores muito queridos que tive e com alguns dos quais ainda mantenho contato. As salas de aula, apesar de se configurarem como salas de escolas tradicionais, eram constituídas de um clima diferente das demais, a classe não tinha rigidez, os professores eram abertos, bons ouvintes aos alunos. Eles tornavam o ambiente descontraído, não me recordo de tanta

cobrança como nas escolas anteriores, tínhamos espaço para brincar, para sermos crianças e termos a idade e maturidade que tínhamos e, ainda assim, darmos respostas com a significação esperada com relação aos conteúdos estudados e avaliados.

Minha professora de matemática trabalhava com representações, figuras, com imagens de ovelhas, e tudo que estivesse ao seu alcance, para trazer o conteúdo trabalhado para nosso contexto e para uma linguagem que conseguíssemos compreender mais facilmente. Meu professor de história ensinava os períodos e acontecimentos como se estivesse contando uma fábula ou lendo de um livro, levava nossa imaginação a passear em suas narrativas. Acredito que estas estratégias pedagógicas tenham marcado cada aluno que por eles passou, e tenha facilitado a compreensão de conteúdos que, mais a frente, tornaram-se complexos.

No meu ensino médio, tínhamos 13 matérias, e, por vezes, eu passava 12 horas ou mais na escola, estudando e me dedicando às atividades escolares. Nesta escola cresci, aprendi e evolui muito. Apesar de o foco estar no vestibular, muitas atividades extras proporcionaram a interação entre professores e alunos, valorizando a relação estabelecida entre estes sujeitos bem como valorizando um espaço onde os alunos pudessem aprender a expressar melhor os seus sentimentos e seus valores. Projetos sociais e projetos internos, organizados com olhar sobre os interesses de cada aluno, eram realizados visando a despertar valores e humanidade nas atitudes dos adolescentes, bem como oportunizar espaços onde não só se discutissem questões humanas, mas que tornassem delas experiências, vivências.

As professoras que mais me marcaram na escola foram organizadoras e mantenedoras desses projetos, onde vi não só professoras, mas pessoas que não estavam tão distantes de mim, pessoas que me ouviam e que me auxiliavam a crescer. Duas delas fizeram crescer meu interesse na área da educação, na área de relação entre professores e alunos e na maneira como acessar estes alunos por meio da linguagem, da expressão, seja ela qual for.

Ao final do ensino médio cheguei à conclusão de que gostaria de fazer psicologia e ajudar pessoas. Para confirmar minha escolha, resolvi fazer um teste vocacional na própria escola, e no resultado deu psicologia também, mas as primeiras

indicações foram todas relacionadas à educação. Fiquei bastante surpresa com o resultado e tentei refletir se realmente havia esse interesse.

No início de 2014, ingressei no curso de psicologia em uma universidade particular, onde tudo o que eu estudei e li contribuíram mais ainda para meu interesse nos sentimentos, na introspecção dos indivíduos, nas formas de comunicação, na forma como nos expressamos e em como acessar o outro, como auxiliá-lo, como alcançar o processo que vem ocorrendo internamente. Também no início de 2014, ingressei novamente no curso de inglês após voltar de uma viagem internacional e sentir a necessidade de aperfeiçoar-me na língua em diversos aspectos, tanto de pronúncia quanto gramaticais. Frequentei novamente o curso de inglês por um ano e meio, onde fiz testes de nivelamento e fui direto para os últimos níveis do curso. Estranha e divertidamente, meu penúltimo semestre no curso de inglês foi ministrado pelo mesmo professor que havia sido o meu primeiro professor de inglês.

Na segunda metade do ano de 2014, ingressei em pedagogia na Universidade de Brasília, onde meu objetivo era fazer os dois cursos concomitantemente. Na primeira semana de aula da faculdade particular, percebi que se o fizesse não teria qualidade nem em um curso nem no outro, e acabaria por desistir no meio. Dolorosamente, tranquei o curso de psicologia e segui meu primeiro semestre na UnB.

Em 2015, no primeiro semestre do ano, fiz a seleção para o estágio em um hospital. Após três etapas, fui chamada para começar no segundo semestre de 2015. O projeto do qual participei foi com viés de reabilitação para crianças que sofreram. Ao longo do estágio, trabalhávamos com pacientes do programa de reabilitação, crianças na segunda infância com paralisia cerebral e/ou traumatismo cranioencefálico. A interação com as crianças era geralmente realizada por meio de dñades, um estagiário para uma criança, onde utilizávamos tecnologia, jogos, brincadeiras, para desenvolver as funções executivas nas crianças.

No estágio pude entrar em contato com diversos jogos adaptados e pude me deparar com adaptações que as próprias crianças criavam para jogar. Um dos fatos que mais me chamou atenção foi a possibilidade de utilização de pranchas de comunicação para crianças com apraxia da fala, ou crianças que não conseguissem se comunicar verbalmente e nem gestualmente, ou por meio de outra língua, como no caso de

LIBRAS. A partir do momento em que me foram apresentadas tais possibilidades de comunicação, um ramo surgiu em meus interesses. Após três semestres, o período máximo de permanência no estágio chegou, e eu deixei o projeto, saudosamente.

Quando, em 2016, fui fazer as observações para o projeto 3, fase 2, fiquei em uma sala do segundo ano do ensino fundamental. Nesta turminha, uma das alunas, que chamei de AB em meu trabalho, possuía dificuldade na marcha, na deglutição, no movimento de pinça e, especialmente, na fala. AB brincava com as colegas, interagia com os monitores e demonstrava até suas insatisfações, contudo não conseguia se comunicar de maneira pontual, com maior eficiência, acredito. Sem nenhum tipo de comunicação alternativa ou meios de se expressar, além de sons sem sentido objetivo, como gemidos e grunhidos, surgiram em minha mente diversas questões acerca das estratégias pedagógicas que poderiam ser utilizadas com esta aluna, e de como esta aluna estava se desenvolvendo, e de como a escola estava trabalhando para colher estes dados. Por vezes, os monitores e a professora tentavam entender o que ela queria dizer, querendo adivinhar, muitas vezes sem sucesso, e a aluna, depois de algum tempo, acabava desistindo. Na sala, o desenvolvimento era observado por meio de fotos de AB realizando atividades, e a professora tentava comunicar-se com ela por meio da tentativa de que ela falasse.

No mesmo ano, já no estágio obrigatório, ainda na mesma escola, entrei na sala de segundo ano também, só que do período vespertino. Na sala que tinha em média 20 alunos, duas crianças eram incluídas. Os dois possuíam dificuldades de fala, e a professora incentivava a leitura e a escrita destas crianças por meio do uso do alfabeto móvel. As crianças participavam mais ativamente da sala, e a interação entre monitores e crianças acontecia de maneira mais fluida, uma vez que a criança poderia escrever uma palavra que gostaria de falar ou iniciar um assunto de tal maneira. Nestes casos, a interação deixava de ser um jogo de adivinhações, para ser mais objetiva, direcionada, intencionada. Desta minha segunda experiência, na mesma escola, no mesmo ano, pude notar a diferença de materiais pedagógicos e da prática docente, bem como perceber a dimensão que a linguagem pode ter no desenvolvimento de crianças que já têm que superar diversos desafios. A prática da professora da turma do vespertino, sua escuta atenta e seu afeto com os alunos, suas inovações e ideias facilitadoras da

aprendizagem também contribuíram para a bagagem que venho construindo sobre o que acredito ser o exercício da docência.

No ano de 2017, fui contratada como monitora de música em uma escola bilíngue, e a proposta inicial era a de que eu seria assistente da professora de música e que, durante as aulas, a língua falada deveria ser inglês. Ainda não havia trabalhado com educação bilíngue, mas o sentimento despertado foi o mesmo ao encontrar crianças com dificuldades fisiológicas de comunicação. Percebi que a aquisição da linguagem e especialmente de uma segunda língua era também um processo interessantíssimo. Hoje, após 1 ano e meio de trabalho, tendo perpassado diversas turmas e entrado em contato com diversas crianças, percebo padrões de comunicação que se estabelecem, e percebo também o quão delicado é este processo.

Ao longo dos três anos e meio frequentando a Universidade, consegui cursar matérias incríveis, como Perspectiva do Desenvolvimento Humano, Desenvolvimento no curso de vida: infância, O Educando com Necessidades Educacionais Especiais, Ensino e Aprendizagem da Língua Materna, Aprendizagem e Desenvolvimento da Pessoa com Necessidades Especiais, Escolarização de Surdos e Libras, entre tantas outras. Pretendo expor neste trabalho o embasamento teórico que tive graças a estas disciplinas, já que, por meio de indicações de leituras e autores ao longo dos semestres, pude constituir meus conhecimentos acerca dos assuntos mais diversos e, especialmente, em cima do meu foco de interesse, que é a comunicação. Graças a estas incríveis professoras que me ajudaram a crescer acadêmica e intelectualmente, hoje me constitui do que venho apresentar neste trabalho. A faculdade de educação me abraçou e acolheu, e, desde o meu ingresso, veio me auxiliando para que eu chegasse, finalmente, ao momento de tentar responder tantas questões, tantas curiosidades e tantas inquietações que surgiram ao longo dos anos.

A fim de sanar minhas dúvidas, neste trabalho me dediquei a fazer uma pesquisa que busca evidenciar os processos pelos quais os sujeitos passam ao longo do seu desenvolvimento para realizar a aquisição da língua, tanto a língua materna como uma segunda língua, e como estes processos são auxiliados dentro do contexto de sala de aula em escolas bilíngues no Brasil.

PARTE II

INTRODUÇÃO

Esta monografia foi organizada em três capítulos: o primeiro contém a pesquisa bibliográfica realizada, tratando de conceitos de aquisição de linguagem, definição de bilinguismo e pesquisas realizadas na área da educação bilíngue com situações empíricas. O segundo capítulo trata da metodologia da pesquisa realizada, e o terceiro capítulo é a discussão dos dados obtidos por meio de vídeos e sua relação com a teoria. Os participantes da pesquisa nos vídeos são crianças que se encontram na pré-escola, e se busca analisar suas interações entre eles próprios e com as professoras. A mediação do uso da língua no contexto bilíngue, pluricultural, que é encontrado dentro das salas de aula.

A educação, de maneira geral, é campo de estudo amplo e se mantém sempre atual, com seus diversos ramos a serem aprofundados por pesquisas, monografias, artigos, mestrados. A vertente da educação aqui discutida é a educação bilíngue, neste caso, da língua estrangeira inglês. Apesar de não ser um tópico tão novo, especialmente no Brasil, é comum encontrarmos divergências teóricas ou falta de informações quanto a metodologias, formação de professores e conceitos que definem quem seria considerado bilíngue ou não. Pouco consistentes são os conceitos disponíveis atualmente, especialmente se comparados a outras áreas, como a da educação especial ou como a educação infantil, que já são bem definidas, amplamente discutidas e possuem consenso em muito do que é encontrado.

A educação bilíngue ainda está em processo de construção do aporte teórico e de pesquisas quantitativas e qualitativas (Bauer, 2017), seja para constatar a quantidade de escolas presentes atualmente no país e seu percentual de desenvolvimento anual, ou qualitativa no que diz respeito a averiguar se os métodos utilizados vêm sendo suficientes para alcançar os objetivos da educação ofertada pela escola, ou se vêm surtindo efeitos, positivos ou negativos.

Há dificuldade em reunir materiais de pesquisa bibliográfica e empírica sobre educação bilíngue, e, com esta questão, surgem questionamentos. Eles são especialmente relacionados às práticas pedagógicas adotadas por estas escolas bem como à qualidade da educação que vem sendo passada ao público crescente que opta por esta metodologia de educação. Os questionamentos também se dão no que refere à

relação entre professor e alunos, e os desdobramentos do contexto de microcultura que se constitui dentro da sala de aula, com as crianças, as assistentes, as professoras, tudo intermediado pela filosofia e metodologia adotada pela escola.

A proposta deste trabalho é, portanto, analisar cenas de contexto bilíngue inglês-português, evidenciando aspectos da aquisição da língua e da interação entre adultos e crianças, à luz de Bruner e outros teóricos da linguística e do desenvolvimento humano.

Os objetivos foram construídos, vislumbrando a relação da teoria da aquisição da linguagem proposta por Bruner e por outros teóricos que a discutem, pensando neste processo no contexto da sociedade brasileira, abrindo espaço para a formação de ambiente em que se fale outra língua que não a materna, a fim de propor metodologias como a da imersão para a aprendizagem de uma segunda língua. O trabalho relaciona as cenas ao observado nos vídeos e discute os pontos em que a teoria pode corresponder corretamente ao que é observado no contexto atual em uma escola localizada no Distrito Federal.

O objetivo geral é, a partir do livro de Bruner, *Como As Crianças Aprendem a Falar*, em contrapartida com as ideias de outros autores das teorias de comunicação e de práticas pedagógicas, analisar os aspectos do desenvolvimento da linguagem em uso nas interações comunicativas das crianças em processo de imersão em uma escola de educação infantil bilíngue inglês-português.

Os objetivos específicos são:

- Analisar aspectos da comunicação da criança envolvidos no processo de aquisição da segunda língua em uma escola bilíngue;
- Contextualizar a educação bilíngue e as principais metodologias utilizadas neste cenário atualmente em Brasília e no Brasil;
- Caracterizar as formas de interações sociais propiciadas pelo contexto educativo para o uso da língua alvo;
- Identificar formas de apropriação e circulação do vocabulário da segunda língua em situações e ações comunicativas diversas na sala de aula.

A justificativa de escolha da pesquisa, e do tema de educação bilíngue, é, primeiramente, a curiosidade em observar os processos de aprendizagem pelos quais a criança perpassa para aprender a língua, bem como os processos comunicativos. Outra razão seria, também, a falta de produção acadêmica em relação às escolas bilíngues no Brasil e no Distrito Federal.

Para a parte empírica, foram utilizados materiais empíricos de uma das pesquisadoras do grupo de estudos em Educação Bilíngue Inglês-português, que se formou na Faculdade de Educação da Universidade de Brasília. Foram analisados vídeos de crianças em interação em uma escola infantil bilíngue inglês-português. As filmagens foram adquiridas a partir do trabalho de mestrado de Thais A. Carolino (CAROLINO; FREIRE, 2018), em uma escola de educação infantil bilíngue inglês-português localizada no Distrito Federal. A partir delas a análise foi realizada com enfoque nos processos de aquisição que se mostraram aparentes na fala e na interação das crianças. Em síntese, os principais resultados foram que a teoria toma forma na prática, os processos de aquisição da linguagem se moldam na interação com o outro, dentro de contexto específico, e muito do que é aprendido é porque a díade e a mediação dos signos dos sistemas linguísticos aconteceu.

CAPTÍTULO I

O DESENVOLVIMENTO DA LINGUAGEM E EDUCAÇÃO

BILINGUE NA INFÂNCIA

1.1 Reconhecendo e inter-relacionando ideias do desenvolvimento da fala

No que se refere ao desenvolvimento humano e à apropriação cultural, a fala e a linguagem se destacaram em muitas teorias, tendo papel fundamental na formação do sujeito. Dentro dos aspectos do desenvolvimento da fala, são inúmeras as hipóteses de como ele ocorre, e, por este motivo, neste trabalho, o assunto será discutido a partir das visões de múltiplos teóricos, entre eles Bruner (2001) e Rodríguez (2009).

Ambos realizaram seus comentários pautados em observações de crianças em processo de aquisição da língua materna. Rodríguez (2009) buscou conversar a teoria de Piaget, Vigotski¹ e Wallon, sobre o desenvolvimento nos primeiros momentos de vida, e as formas de expressão já adotadas pelos bebês neste período. Bruner, por sua vez, constrói seus entendimentos embasando-os nas teorias de Vigotski, com enfoque no contexto e mediação adulto-objeto-criança, e faz análises de observações, demonstrando o que naquele momento foi significativo para a criança/bebê.

Os autores utilizados por Rodríguez (2009) concordam que o desenvolvimento cognitivo acontece por meio de sucessões funcionais, em vez de bases cronológicas estritas, o que significa que gradualmente mudanças ocorrerão, e características de um novo estágio de desenvolvimento irão se constituindo. Gradualmente a importância dada a um gesto no estágio anterior não será a mesma, já que, conforme os estágios forem avançando, outros elementos serão mais relevantes, o que não significa que os traços das antigas aquisições dos estágios anteriores deixarão de aparecer nos estágios mais avançados. É importante ressaltar que se analisa também em seu texto a relação entre adulto e criança, e como esta interação permite o acesso à cultura, aos objetos, mais tardar aos símbolos e signos imersos no contexto cultural.

Vigotski, por sua vez, acredita na associação entre pensamento e linguagem e afirma que a linguagem possui o papel de comunicar-se, de realizar o intercâmbio social, mas, de acordo com ele, isto não impede que a linguagem esteja associada à fala

¹Neste trabalho, escolhemos a escrita “Vigotski” conforme a versão em espanhol, e não a escrita “Vygotsky” como foi popularizada pelas versões estado-unidense.

egocêntrica e atrelada inseparavelmente ao pensamento. A linguagem serve, portanto, como mediadora da interação entre dois interlocutores para que compreendam a experiência do outro a partir da associação entre palavra e som atreladas a um signo.

Para a perspectiva de Cíntia, é importante evidenciar que, por meio da relação com o adulto, o bebê entra em contato com o ambiente em sua volta, com o contexto no qual está inserido e com os objetos a sua volta e dos quais ele fará uso. Estas interações se encarregam de construir, conjuntamente, as impressões do bebê do ambiente e dos objetos com os quais se tem contato, bem como adquirir repertório de respostas a ações ou interações com adultos ou com objetos. A autora enfatiza que, antes de conhecer o nome do objeto, referir-se a ele por meio de palavras, abstratamente, o bebê aprende a utilizá-lo, indicando a importância da pragmaticidade.

Há diferentes sistemas semióticos e estímulos que cercam os primeiros anos de vida, e, por meio da organização destes sistemas, o desenvolvimento cognitivo constrói-se. Articula-se sistema e significado à língua, em que o sistema seria entendido como um dos semióticos com os quais a criança tem contato em seu desenvolvimento e o significado, um fator que salta entre estes sistemas, tecendo conexões e coerências. (Rodríguez, 2009, p. 259).

Ao se tratar de linguagem, ainda de acordo com Rodríguez (2009), uma grande ênfase recai sobre o objeto, uma vez que se acredita que é preciso levar em conta o objeto e seu uso convencional, em fluência com a linguagem e o uso de símbolos. O uso da categorização no objeto, então, faz com que ele seja enquadrado no convencional, tornando-o pertencente ao que dita o modelo cultural que faz com que ele seja a representação de seu real símbolo.

A linguagem, por esta autora, seria, portanto, a forma com que adulto e criança entendem-se a partir da conexão estabelecida com a realidade, em que a criança realiza a ligação com o real, com o contexto no qual está inserida, e o adulto tenta depreender o que ela pretende enfatizar, pedir, mostrar, enfim, o que ela deseja comunicar, por meio do uso de ações, sinais e objetos.

Bruner (2007), por sua vez, observou aspectos da interação dos bebês com os adultos, e onde essas interações influenciariam seu desenvolvimento e sua aquisição da língua. Para ele, diversos elementos pré-linguísticos são responsáveis por muito do que se desenvolve para o uso da linguagem em si. Apesar de em seu texto Bruner tratar apenas de crianças na transição da situação pré-linguística para os primeiros anos de aprendizagem e aplicabilidade da gramática lexical, diversos aspectos de sua teoria

servem para dar sentido ao que ocorre em espaços onde há a aquisição de segunda língua.

O contexto em que ocorre a interação, o ambiente no qual se habita, e o microcultural que emerge diante da interação constante entre bebê e cuidador fazem com que a transposição de uma ação a outro contexto perca seu próprio sentido, especialmente nos primeiros momentos nos quais ocorrem as primeiras tentativas de ação e reação, ou ação e resultado, que será chamado pelo autor de meios-fim.

O sistema do corpo do bebê trabalha para tentar mantê-lo atento e, ao mesmo tempo, dar-lhe habilidades para focar. O ato de mamar pode ser considerado um dos primeiros momentos em que a ação do bebê passa a ser intencionalmente guiada. Ao procurar o bico do peito na direção correta após alguns dias de vida, fica evidente a capacidade que possuem desde o princípio de buscar padrões e facilitar caminhos. Apesar deste padrão não ser considerado ainda uma atitude intencional do bebê, por meio dele é que se aprende um padrão a ser repetido diversas vezes, até o desmame.

Utilizando-se da análise minuciosa do desenvolvimento humano nos primeiros momentos de vida, é possível deduzir a capacidade do cérebro humano e a rapidez com que se consegue compreender um processo ou antecipar um comportamento, tudo isso com intencionalidade. Para o autor, um fator fundamental que seria responsável também por mover o ato de se comunicar seria a intencionalidade. A criança, a fim de satisfazer desejos do próprio corpo ou de conseguir algo que deseja, age intencionalmente esperando que seu objetivo seja cumprido, a partir de experiências anteriores dentro de um contexto semelhante, em que o resultado já foi positivo.

Para Bruner (1987), o que realmente caracteriza a aquisição da linguagem vai além da formação bem-feita ou de referências linguísticas corretas, mas também o uso da língua de maneira efetiva, conseguindo comunicar ao interlocutor suas intenções de maneira contextualizada, constituindo uma interação embasada e com sentido (Bruner, 1987, pag. 18). Ao analisar a comunicação da criança, a seu ver, deve-se levar em conta a intenção da comunicação da criança, como ela está se utilizando da linguagem para fazer um pedido ou fazer com que algo aconteça, ou também levar em conta questões culturais de como adaptar sua fala aos seus interlocutores. A fim de que seja considerado um falante nativo, é preciso que se tenha domínio em todos os aspectos citados anteriormente, bem como dominar a sintática, o léxico e a gramática.

Na perspectiva de Bruner (2007), sobre a linguagem, há três tipos de características a serem dominadas pela criança: a sintaxe, a semântica e a pragmática da

linguagem. Antes de haver a manifestação léxico-gramatical da linguagem, são manifestados aspectos de sua aquisição no momento da interação, em que o contexto no qual ambos os que interagem estão inseridos faz com que respostas sejam construídas conjuntamente, pelo bebê e pela mãe, atuando de abertura a outras oportunidades de aprendizagem e comunicação. Neste princípio, a linguagem é utilizada de forma instrumental, a fim de cumprir buracos que não podem ser preenchidos ainda, sendo majoritariamente responsáveis por interagir socialmente e suprir necessidades fisiológicas.

Em vista disso, afirma-se que alguns dos primeiros aspectos da comunicação que poderiam ser observados seriam aqueles derivados das emoções, portanto o choro, o riso, a agonia, o bocejo etc. Todas estas respostas tendem a organizar-se, e os mecanismos de resposta utilizados pela criança tendem a aprimorar-se a partir de cada interação.

A pragmática, por sua vez, seria o aspecto da linguagem que seria apreendido a partir do contato com o objeto. Antes mesmo de compreender a palavra e sua abstração, ao que se refere, a criança apreende o que é a palavra por meio do objeto com que tem contato, ou da ação que executa. Por fim, o léxico seria o entendimento abstrato da representação do físico por meio da palavra, a aplicação e o entendimento de que a palavra se refere a um objeto que pode ou não estar presente no contexto de que se parte.

Para o autor, assim como para Piaget, o desenvolvimento pode ser segregado em estágios de acordo com a idade enquanto formas de representação do mundo. Crianças de até 4 anos encontram-se na etapa emotiva, até os 9 encontram-se na idade icônica e, a partir dos 10, na etapa simbólica (Marques, 2002).

Bruner dá grande importância à natureza social do homem e à cultura ou ao contexto no qual ele está inserido, contudo também considera de grande importância a cognição e a intencionalidade que permeiam o desenvolvimento. As razões que motivam as interações sociais e os controles de comportamento são guiadas pelo entendimento construído pela criança de meios-fim, o que significa que pela ação há consequência, que pode estar ou não seguindo um padrão, o que cria um senso de conformidade e gera a expectativa.

Durante os momentos de interação com o adulto, o bebê tem acesso ao diálogo sendo realizado com ele e também ao não diálogo, em que os gestos, as ações, as expressões, encarregam-se de apresentar o que deseja ser transmitido, ou o que se deseja

realizar. Os processos cognitivos de relação meios-fim, a sistematicidade de reconhecimento de ação e reação e a capacidade de abstração são aspectos os quais necessitam estar em funcionamento antes que se expressem, de acordo com Bruner, quaisquer tipos de hipóteses linguísticas (Bruner, 2007, p. 25).

Esta comunicação pré-linguística que será interpretada pela mãe de acordo com as convenções sociais e linguísticas que ela já possui será moldada pelo bebê, que adotará os padrões que se mostrarem correspondentes. A criança jovem domina, portanto, os meios não naturais de comunicação, tanto em termos de compreensão quanto de uso. É importante lembrar que a mãe que se relaciona com o bebê não atende somente as suas necessidades, ela estimula-o visualmente, sonoramente, fisicamente, fazendo com que receba incentivos a respondê-la o tempo todo.

Bruner também dá destaque especial à linguagem utilizada na brincadeira, em que a criança se utiliza de espaço e contexto para aplicar a comunicação apreendida e testá-la. Antes de dizer-se que no espaço do brincar ocorre o “faz-de-conta”, acontece na realidade o teste das habilidades linguísticas adquiridas. Dentro da brincadeira e, devido ao contexto, é possível depreender o motivo com o que se pratica certo gesto, certa ação, ou o porquê de se fazer algum barulho, entre tantas outras situações que caracterizam comunicação.

A linguagem, definida não somente pela sintaxe ou pela gramática, é parte de convenções gestuais, expressionais, manifestadas de acordo com as intenções que as pessoas se sujeitam nas interações. A palavra, por si só, desconectada de contexto, de situações, passa a ser apenas uma palavra, perde seu sentido e toda importância contida em sua abstração. O contexto possui papel fundamental especialmente no que diz respeito ao desenvolvimento da linguagem.

A partir da concepção de ambos os autores, é possível tecer alguns comentários e tomar posições quanto à perspectiva teórica a ser adotada ao longo de todo texto deste trabalho. Para que ocorra a aquisição da linguagem são necessários muitos aspectos diferentes, a começar pela capacidade biológica. É inegável que o aparato biológico tenha importância na interação comunicativa dos seres humanos de forma geral, contudo este aparato por si só não dá conta de todas as questões teóricas a serem respondidas. É preciso admitir então a participação de outro aspecto, a interação com outro sujeito que já possui o domínio da cultura, da linguagem e das conveniências adotadas de maneira geral.

Quando se aceita a interação como parte essencial do desenvolvimento humano e da aquisição da linguagem, coloca-se em consideração a interação com o bebê por meio de uma série de estímulos, contudo muitos deles surgem ou são considerados quando dizem respeito a uma necessidade fisiológica. No momento em que se relaciona com um bebê, uma das formas de comunicação mais efetivas e mais utilizadas é a sonora. Adultos, quando buscam por uma resposta da criança, expressam-se sonoramente, gestualmente, fazem uso de objetos, bombardeando a criança com uma série de vetores, fazendo com que sua atenção se volte para diversos aspectos.

Especialmente nos momentos em que ainda não há a expressão gestual, uma das formas mais consistentes de apresentar objetos, demonstrar suas funções ou compreender o choro para suprir as necessidades, é a sonoridade da voz, seja sua tonalidade quanto seu volume. O som e o silêncio fazem com que o contexto se molde, o entendimento do clima do ambiente se constitua e seja do tom de voz apreendido.

A fala desenvolve-se por meio de interação com o outro, com objetos, por meio de intencionalidade, de respostas e de testes constantes de posturas sociais a serem seguidas. Estes aspectos todos são característicos da aquisição da fala, especialmente para a língua materna.

Para entender a socialização que aqui se apresenta, é preciso que seja esclarecido que o foco que embasa a teoria de ambos os autores é fundamentado no contexto sociocultural, em que se acredita que, por intermédio de outro sujeito que já estava em contato com a cultura, aconteça a apropriação da cultura, a internalização e a transformação interna do que foi apreendido. Portanto, a linguagem é formada a partir da interação com o outro, o que se aprende desta interação, e o produto é o que o sujeito sozinho modifica a partir da assimilação do conteúdo, seja ele qual for.

Estudar a aquisição da linguagem tem grande peso para compreender como são aprendidas as línguas faladas, especialmente em contextos com mais de uma língua matriz. A imersão na língua que se aprende é fundamental, uma vez que todos os estímulos a serem recebidos pelo bebê ou pela criança partirão do contexto léxico-gramatical desta língua. É importante também citar que, nos processos de aquisição da linguagem, não se pode deixar de considerar os estágios pelos quais os aspectos cognitivos perpassam, uma vez que a aquisição da linguagem ocorre gradualmente, as características mais abstratas da língua, como o entendimento do que é a palavra, sua referência, sua grafia, são etapas a serem transpostas pelas crianças conforme a

maturidade biológica e cognitiva vai evoluindo, assim como aspectos motores e comportamentais passam por tal processo.

Neste trabalho, além do entendimento do que é o processo de aquisição monolíngue, também é necessário que haja o entendimento de algumas características do processo de aquisição bilíngue, em que diversas teorias ganham espaço, mas há ideias que serão consideradas no texto como as vertentes com as quais trabalharemos. Neste caso, a aquisição da língua ocorre simultaneamente, na infância, e a criança desenvolve o sistema necessário para a compreensão e o uso de cada uma das línguas.

Para que se aprenda a língua materna, a criança passa por processos diferentes dos que experiencia ao aprender a língua 1 e ao aprender a língua 2 (neste caso o inglês), sendo esta aprendizagem das línguas 1 e 2 simultânea ou não. Na aquisição da segunda língua, muito do que não é preciso que se explique minuciosamente, gramaticalmente e sintaticamente falando, na primeira língua, deve ser apontado na aprendizagem da segunda, uma vez que, ainda que possam haver semelhanças estruturais nas línguas, a composição gramatical, como a formatação de frases, e períodos verbais de tempo, possuem regras específicas, bem como usos convencionais da própria língua.

De acordo com Kroll e Groot (2005), é importante ressaltar a característica específica de cada língua a ser apreendida, e dar valor ao que daquela língua é produzido e dos valores nelas contidos. As autoras acreditam na hipótese do desenvolvimento separado, (SDH – Separate Development Hypothesis, em inglês), que assume que a criança, de idade inferior a 6 anos, adquire as línguas do contexto bilíngue como duas línguas separadas, onde há de se considerar sua própria morfossintaxe em cada uma delas. Há aberturas para a aprendizagem de ambas as línguas no desenvolvimento da criança, por este motivo, denominar uma língua de 1 e a outra de 2 pode colocar uma das línguas como superior à outra e dar a entender erroneamente que uma seja superior à outra. O que de fato ocorre com crianças em contextos bilíngues é que, se não imersas em comunidades bilíngues, são aprendizes de duas línguas e fazem seus usos em diferentes contextos, analisando seus interlocutores e o sentido o qual desejam trazer em sua fala, para melhor aproveitar a possibilidade de comunicação.

Estas autoras defendem que o uso da nomenclatura língua Alfa e língua A possui diferentes questões subjetivas, como também coloca Marcelino (2009), em que a criança, a depender do contexto, faz preferência do uso de uma das linguagens para estabelecer a interação com o outro baseada nas conclusões sociais a partir do domínio

do outro de determinado idioma. Este fator dá suporte à hipótese do desenvolvimento separado das línguas, já que evidencia a capacidade da criança de reconhecer a língua a qual é falada ao seu redor, e copiar seus padrões, mesmo que este processo se repita para duas línguas diferentes.

Ainda no que trata a respeito do léxico e da estrutura gramatical, as autoras alegam que, no momento em que, como ocorre em algumas comunidades bilíngues genuinamente, são expostas às crianças duas línguas, em quais a comunidade encontra-se em contato diretamente, e nas quais os significados e as expressões de ambas as línguas se cruzam, deve-se considerar a aprendizagem de uma só língua, uma vez que os enunciados e a forma de pensar a língua englobarão ambas, fazendo com que sejam parte de uma grande bolha no contexto social daquele ambiente e daquela comunidade especificamente, sendo apreendido, portanto, apenas uma maneira de construir frases, pensar a relação do sujeito com o objeto na frase, constituir noções temporais etc.

Como ainda não há estudos aprofundados na área da aquisição da linguagem da criança pequena no contexto bilíngue, muito do que se encontra na literatura são textos hipotéticos, em que cada autor apresenta sua teoria e defende seus aspectos e a maneira de evidenciar seus apontamentos de forma empírica. Alega-se também ser possível de observar sua hipótese mais claramente, uma vez que não se apega na observação da complexidade da aprendizagem da língua, mas, sim, em seu uso morfológico e sintático.

Conforme observado no começo deste capítulo, não somente os aspectos morfológicos e sintáticos são responsáveis pelo entendimento de uma língua, mas também sua imersão cultural, e não somente é melhorada a pronúncia por meio do contato direto com nativos da língua, como também são desenvolvidos aspectos micro da comunicação a partir da interação. No processo de aquisição bilíngue é importante que não se deixe de considerar o que a criança depreende do todo, do contexto, da interação e da constituição léxico-morfológica.

1.2 Bilinguismo e a educação bilíngue no cenário brasileiro atual

Neste primeiro momento, para que haja base maior e melhor entendimento do assunto a ser discutido, apresentar-se-á uma versão do que é debatido e aceito no que se refere à definição da expressão, ou categorização, bilíngue. Muitas perguntas ecoam a respeito desta definição, questionando a idade com que se aprendeu a segunda língua ou o local, ou o domínio dos domínios da língua que o sujeito possui.

O primeiro esclarecimento seria, portanto, o que se entende por bilinguismo em um país. Um país bilíngue seria aquele com duas ou mais línguas constando como as línguas oficiais do país, como é no caso do Brasil, onde a primeira língua oficial é português e a segunda língua é Língua brasileira de sinais – LIBRAS. E a educação bilíngue ocorreria em locais onde o contexto é de fato bilíngue, tendo a atmosfera social imersa no convívio de duas línguas distintas. A fim de se responder estas questões e outras, muitos teóricos e muitas discussões são trazidos à tona, compondo um cenário cheio de especulações, especialmente por ser uma área onde rumos e caminhos ainda estão sendo construídos.

Ao estudar bilinguismo e sua definição, primeiramente é possível checar sua definição no dicionário Merriam-Webster (p. 1961), e perceber que não parece ser problemática: “Ter ou expressar em duas línguas – em documento bilíngue – uma nação oficialmente bilíngue; Uso ou habilidade de usar duas línguas especialmente com igual fluência (Tradução nossa)”.

Em seu texto, Harmers e Blanc (2000), coloca em princípio, portanto, a definição do dicionário em convergência com Bloomfield (1935:56 apud Hamers e Blanc 2000), que acredita que o bilíngue é aquele capaz de expressar-se por meio de duas línguas de maneira nativa. Apesar de esta compreensão ter aparentemente sanado as questões, esta definição parece incompleta para Macnamara (1967a, apud Harmers e Blanc), uma vez que o autor alega que há quatro categorias para se ter competência mínima e assim poder ser considerado bilíngue, sendo elas a fala, a compreensão na escuta, escrita e a leitura em outra língua que não a língua materna.

É complexa a compreensão do que é ser bilíngue pois vários aspectos precisam ser levados em conta, como o falar a segunda língua com a estrutura da primeira, ou então a aprendizagem de uma língua mas a falta de oportunidade para praticá-la, ou ainda a compreensão do que se fala sem conseguir responder na língua que se ouve. O autor Marcelino (2009) acredita que, independentemente da classificação que se estabeleça para o bilinguismo, ele sempre ocorrerá a partir de dois momentos, o simultâneo e o consecutivo, isto é, em relação à aquisição da língua materna, se houve a presença de uma segunda língua em período de aquisição, ou se, depois de já tê-la adquirido, iniciou-se a aprendizagem de uma outra língua, seja na fase adulta ou na infância. Outro apontamento seria o de Mohanty (1994 a:13 apud Hamers and Blanc 2000), que defende que o bilíngue é aquela pessoa ou comunidade capaz de comunicar-se atendendo as demandas da interação estabelecida com outros falantes de qualquer ou

todas estas línguas. Outros teóricos caracterizam o bilíngue como pessoa com desenvolvimento único de linguagem, ou definem bilinguismo por aspecto mais técnicos.

Harmers e Blanc (2000) afirmam que a língua por si só não existe, que seu sentido é construído quando está em contato com o contexto cultural, sendo um fenômeno multidimensional, devendo ser analisado por todas as dimensões que perpassam aspectos do comportamento linguístico, pessoal, interpessoal, social e intergrupar (Megale, 2005). Asseguram também que a linguagem surge em princípio para suprir no mínimo dois aspectos, social e psicológico, o comunicativo e o cognitivo, sendo importantes tais considerações ao propor um entendimento de bilinguismo melhor conceituado. O comportamento da língua é moldado socialmente, podendo desencadear diversas categorias para analisar a inter-relação existente entre cultura e língua.

Em seu texto, Megale (2005) faz apontamentos quanto à contribuição de diversos autores, bem como de Harmers e Blanc (2000). Uma das críticas tecidas por ambos autores é a de que, para que se analise o bilíngue, é preciso que se especifique as situações a serem analisadas e as classificações as quais serão levadas em conta. É preciso evidenciar brevemente as categorias estabelecidas para a análise e consideração do bilíngue por Harmers e Blanc (2000 apud Megale 2005). As seis categorias dividem-se em: competência relativa, organização cognitiva, idade de aquisição, presença ou não de indivíduos falantes, status da língua na comunidade, e finalmente, identidade cultural (Harmers e Blanc 2000 apud Megale 2005).

Cada um desses tópicos é responsável por abranger questões particulares de cada indivíduo, proporcionando espaço no qual a análise do ser bilíngue possa se aplicar da maneira mais justa possível, considerando diversos aspectos, não somente os que dizem respeito à natividade e ao domínio perfeito de categorias limitadas. O que define o que é tido por bilinguismo, portanto, e deverá ser considerado ao longo deste trabalho para análises e discussões, é o domínio, ou a habilidade, em algumas das seguintes categorias: a idade de aquisição da segunda língua; a presença ou não de falantes da segunda língua; a competência na fala; a compreensão; e a escrita.

A próxima etapa deste capítulo pretende tratar da situação atual das escolas consideradas bilíngues no Brasil, o entendimento de como funciona, suas questões curriculares, regulamentares, e seu comprometimento em oferecer uma educação de qualidade.

O que se compreende como educação bilíngue no Brasil atualmente não diz respeito somente à educação de LIBRAS inserida no contexto escolar, mas também ao currículo bilíngue, ou americano, ou canadense, ou inglês, ou francês, ou de quaisquer outros países, adotado por escolas que se propõem a oferecer os idiomas português e outra língua, falados durante o período escolar, com a proposta de permitir um espaço onde haja a imersão na língua, planejando o ensino dos conteúdos escolares a partir da segunda língua, a língua alvo.

É importante compreender o contexto da educação bilíngue no Brasil e sua crescente demanda. A escola bilíngue surge em um cenário onde os pais buscassem maior imersão na língua alvo, é uma escola, onde deve ser seguido um currículo, devem-se ser trabalhados aspectos do próprio país, entrelaçados e transpassados por esta outra língua. O inglês é considerado cada vez mais como uma língua internacional, tornando-se cada vez mais global, responsável por melhores colocações em mercado de trabalho, e necessária em meios acadêmicos, e estes motivos podem ser a justificativa com as quais as famílias justificam suas demandas em relação à educação bilíngue.

As escolas bilíngues que vêm se propondo a facilitar o acesso à aprendizagem de uma língua estrangeira conseguem sanar uma busca dos pais por conciliação entre a necessidade de uma educação de qualidade e de possuir domínio de alguma segunda língua, para que a educação seja capaz de suprir as culturas e tradições adotadas atualmente, especialmente no que se trata de competitividade.

Ao tratar de bilinguismo no Brasil, há de se considerar que não há estudos aprofundados no tema, e muito do que se possui de pesquisa atualmente possui caráter de especulação. Muitas questões sem resposta ainda permeiam o que vem se tornando a educação bilíngue, e os rumos que os indivíduos por ela afetados podem vir a seguir. A princípio, é importante começar esclarecendo que, quando se fala de educação bilíngue, refere-se à educação curricular regular de conteúdos estabelecidos pelo MEC apresentados em outra língua que não a língua materna, em que as disciplinas, as instruções e os conteúdos são ministrados na língua tida como alvo, a segunda língua, seja ela qual for.

Nas disposições da Lei de Diretrizes e Bases (LDB), a educação bilíngue é citada apenas no Título VIII, artigo 78, e diz que:

Art. 78. O Sistema de Ensino da União, com a colaboração das agências federais de fomento à cultura e de assistência aos índios, desenvolverá programas integrados de ensino e pesquisa,

para oferta de educação escolar bilíngüe e intercultural aos povos indígenas, com os seguintes objetivos:

I - proporcionar aos índios, suas comunidades e povos, a recuperação de suas memórias históricas; a reafirmação de suas identidades étnicas; a valorização de suas línguas e ciências;

II - garantir aos índios, suas comunidades e povos, o acesso às informações, conhecimentos técnicos e científicos da sociedade nacional e demais sociedades indígenas e não-índias.”. (DIRETRIZES, Lei. Bases da educação Nacional. 1996.)”.

Da mesma forma, uma escola municipal localizada no Rio Grande do Sul dá aula de educação bilíngüe da língua Alemã a fim de preservar a cultura local, provinda do Sul da Alemanha. A escola segue o currículo brasileiro e oferta aulas de alemão uma vez por semana no ensino fundamental 1 e duas vezes por semana no ensino fundamental 2, podendo os alunos optarem pela educação bilíngüe ou pelo ensino regular. A matéria pode ser encontrada no site do Ministério da Educação (MEC), e foi postada no ano de 2015.

A lei Nº 13.005, de 2014, trata do Plano Nacional de Educação (PNE), que, assim como a LDB, nada diz respeito à educação bilíngüe com o ensino da língua inglesa e adaptação curricular. No PNE são encontrados termos referentes à educação bilíngüe para surdos, garantindo o direito à intérprete para alunos com deficiência auditiva, bem como garantindo que tais alunos tenham acesso a professores bilíngües e a escolas que ofertem o ensino da Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS).

O termo que garante o contato com a língua estrangeira é exposto no artigo 24, inciso IV, e diz: “IV - poderão organizar-se classes, ou turmas, com alunos de séries distintas, com níveis equivalentes de adiantamento na matéria, para o ensino de línguas estrangeiras, artes, ou outros componentes curriculares;”.

E também nos artigos 26 e 35, onde se diz que:

§ 5o No currículo do ensino fundamental, a partir do sexto ano, será ofertada a língua inglesa. (Redação dada pela Lei nº 13.415, de 2017).

§ 4o Os currículos do ensino médio incluirão, obrigatoriamente, o estudo da língua inglesa e poderão ofertar outras línguas estrangeiras, em caráter optativo, preferencialmente o espanhol, de acordo com a disponibilidade de oferta, locais e horários

definidos pelos sistemas de ensino. (Incluído pela Lei nº 13.415, de 2017)”.

A LDB faz menção apenas ao ensino de língua estrangeira de caráter obrigatório para o inglês e caráter optativo às demais línguas, deixando com que o sistema de ensino, ou seja, a Instituição, defina a oferta da disciplina. A garantia do ensino de línguas que não a Portuguesa é apenas dado aos indígenas e aos deficientes auditivos, não há, na legislação Brasileira, nada que diga respeito ou regulamente as escolas bilíngues ou as metodologias por elas utilizadas, necessitando, portanto, de estudos mais aprofundados.

É importante também ressaltar que há diferença quanto ao que é uma escola internacional e o que é uma escola bilíngue. Nas escolas internacionais, o currículo a ser seguido pela escola é o regulamentado por outro país, tendo outros conteúdos como foco, e seguem suas metodologias para ministrar suas aulas. As escolas bilíngues, por sua vez, possuem o currículo baseado na LDB, de acordo com o estabelecido pelo MEC.

Apontamentos colocados por HOEXTER (2017), ao tratar da educação bilíngue, são os aspectos curriculares e regulamentares das escolas bilíngues de São Paulo, e, a partir de sua colocação, percebe-se como há ampla diversidade de hipóteses na definição do que é bilíngue, há também diversas metodologias utilizadas para atingir o objetivo de ensinar uma segunda língua. De acordo com a Secretaria Municipal de Educação de São Paulo, a carga horária escolar em uma escola bilíngue deve ser de 60% em português e, no mínimo, 25% na segunda língua.

Krashen (1991 apud Hoexter, 2017) fala do que é necessário que seja fornecido pela educação bilíngue. Para ele, os conteúdos devem ser ensinados na primeira língua, a língua materna, sem tradução, e instrução na segunda língua, a alfabetização na primeira língua, e o domínio da segunda não somente na tradução de palavras, mas em comunicar-se de maneira efetiva. A educação bilíngue deve trabalhar a fim de oferecer educação de qualidade, por meio da qual o aluno seja capaz de compreender a língua alvo, escrever na língua alvo, falar na língua alvo, e ter oportunidades e espaços para prática da língua, seja com nativos, com colegas, com professores, levando em conta a língua materna, permitindo que ele se apoie nela para compreender o contexto escolar e dos conteúdos. A escola deve ser responsável por propor um currículo que permita, de

forma lúdica e sutil, o contato com aspectos importantes do processo de aquisição da língua e o ambiente para o treino dela.

Em Megale (2005), encontramos também uma breve discussão das formas de se colocar em prática a educação bilíngue, e cita Harmers e Blanc (2000) para tratar deste aspecto. Eles afirmam que a educação bilíngue pode ser definida por três programas, evidenciando a intensidade de exposição, o status da língua e o objetivo de se ensiná-la. O primeiro onde as atividades são passadas as instruções em duas línguas, ao mesmo tempo. O segundo em que se passa a instrução com uma língua, e a outra língua (L2) é utilizada para fins acadêmicos, ou seja, a resolução das atividades. No terceiro tanto a L2 como a L1 são utilizadas para dar instruções, sendo a L2 majoritariamente utilizada e a L1 introduzida aos poucos. Outro método também reconhecido por eles é o da imersão, e esta pode ocorrer de três formas. A primeira forma de imersão seria o uso da segunda língua em todas as instruções nas séries prévias à educação infantil, bem como sua utilização nos 1º e 2º ano do fundamental e a alfabetização dos alunos na segunda língua, sendo a primeira língua trabalhada mais tarde, no 3º ano, tendo o tempo de uso da língua 1 e da língua 2 como equivalentes. O segundo modelo de imersão consiste em ser parcial, onde as instruções são feitas em ambas as línguas, desde o início da vida escolar. O terceiro método de imersão é o que ocorre ao final do ensino básico, quando começa o ensino médio, onde o 1º ano é ministrado 85% na segunda língua, e nos outros dois anos o aluno pode escolher cursar 40% das disciplinas na segunda língua.

Os métodos de imersão, a depender da instituição, podem ser fator que vai definir o método escolhido pela escola. A organização curricular deve ter objetivo, direcionamento, uma divisão que faça sentido para a melhor formação do aluno de acordo com a filosofia educacional adotada pela escola.

Assim como os outros aspectos da educação bilíngue, não há consenso quanto ao que deve ser utilizado metodológica nem pedagogicamente, em questão de saber quais seriam as melhores estratégias pedagógicas a serem utilizadas. Um fator muito comum que vem crescendo dentro das escolas bilíngues é a compra de um programa de educação bilíngue, que já traz o currículo e a metodologia a ser utilizada, dando suporte e treinamento para a equipe escolar que põe a proposta em ação.

Diferentemente das escolas internacionais, que se baseiam na estrutura curricular de outro país, a escola bilíngue pauta-se quanto ao que pede o Ministério da Educação (MEC), e necessita, portanto, de programas com adaptações para o ensino da segunda língua nas disciplinas e dentro do que é regulamentado pela estrutura do currículo.

1.3 Bilinguismo e interação social – Foco nas pesquisas já realizadas

Na área de pesquisa de educação bilíngue, encontram-se estudos de caso relatando os processos do sujeito ao longo do processo de aquisição da segunda língua, ou as impressões obtidas a partir de observações e entrevistas. Há também pesquisas bibliográficas, em que os pesquisadores trazem seus apontamentos e definições teóricas.

O presente trabalho pretende contribuir com análise de material empírico em sala de aula de escolas bilíngues, e, para isto, neste capítulo, pretende-se enunciar os tipos de pesquisas encontradas atualmente. Foram escolhidas três delas, duas realizadas no Brasil e uma nos Estados Unidos.

O primeiro trabalho, realizado por Fantini (1977), analisa relações sociais, pistas sociais, e as relaciona como fatores indispensáveis no que tange à escolha linguística de crianças bilíngues, ainda em tenra idade. As crianças são de descendência hispânica e se situam em uma sociedade que se utiliza da língua inglesa.

O estudo longitudinal buscou observar o comportamento de dois irmãos em contextos diferentes, em casa e ao se relacionarem com outras crianças/adultos. Ele buscou analisar como as crianças identificavam características em seus interlocutores e, a partir delas, escolhiam a língua com a qual se comunicar, se sua língua materna ou a língua em aquisição.

Antes de explicar os casos e expor suas características principais, o texto esclarece as questões principais que permeiam o assunto buscando trabalhar, portanto, com a resposta delas. No tópico “Pistas sociais e escolhas de língua” (p.3), Fantini (1977), o autor elencou como as variantes mais significativas na escolha da língua como os participantes, o cenário, a função e a forma. O estudo foi realizado com duas crianças desde o nascimento, sendo que, com a primeira, o estudo estendeu-se até seus 9 anos, e com a segunda, até os 5 anos.

Ao longo do desenvolvimento destas crianças, percebeu-se que não era a aleatoriedade que definiria qual língua seria utilizada, mas sim uma série de julgamentos realizados pela criança ao relacionar-se com qualquer tipo de interlocutor. As crianças agiam de maneira a evitar a mistura das duas línguas, e chegavam a julgar até a nacionalidade dos outros sujeitos de acordo com suas características físicas.

O segundo caso de pesquisa é o de Pires (2001), que se caracteriza como pesquisa empírica e consiste em estudo de caso de educação infantil com o ensino de

língua estrangeira. O texto argumenta em princípio que educação bilíngue especialmente na educação infantil pode ser perigosa, uma vez que se pode criar trauma ou desgosto pela língua aprendida caso a criança não se identifique com o método de ensino, ou o professor não tenha a formação profissional necessária para cumprir de maneira satisfatória seu papel no desenvolvimento e no ensino da língua estrangeira.

O estudo é realizado com uma criança de idade inferior a seis anos, ainda não alfabetizada, e pretende, por meio de relatos dos pais, observação da sala de aula por meio de vídeos, e por meio de descrições, o que é apreendido pela criança, o tipo de estímulo que ela recebe, as alterações sofridas em seu comportamento ao longo da pesquisa, as observações dos pais do sujeito e a avaliação de quais, na visão geral, se constituiriam como os prós e contras do ensino de língua estrangeira para idade inferior a seis anos.

O sujeito do estudo foi acompanhado ao longo de 1 ano e 9 meses, tendo no início da pesquisa 2 anos e 8 meses de idade e, em sua conclusão, 4 anos e 5 meses. No texto, teóricos do desenvolvimento são citados a fim de contextualizar a importância dada pela pesquisa na influência do ambiente, nas etapas do desenvolvimento, na capacidade de aprendizagem da criança. A importância do cérebro e da formação neurológica também é enfatizada quando o autor indica que o cérebro, suas sinapses e suas formações precisam de estímulo, sem deixar de citar o afeto, para um desenvolvimento saudável e satisfatório.

A autora cita Gardner, que propõe entendimentos de uma mente com múltiplas inteligências, onde são elencadas em categorias como linguística, musical, lógico-matemática, espacial, corporal-sinestésica, interpessoal e intrapessoal (pg. 30 e 31). Aprender seria, portanto, tornar o cérebro mais capaz, melhor elaborado e mais funcional.

O relato do caso da criança traz em muitas partes do que a mãe conseguia ensiná-lo ao brincar e introduzir palavras em seu vocabulário, testando até o limite que a criança aguentava, fazendo com que o foco fosse posto nas práticas que ela tinha domínio. A escola insistia na exposição somente ao falado e aos símbolos, escolhendo deixar de apresentar a língua escrita, a fim de evitar estranhamento ou rejeição por parte das crianças.

A escola neste estudo era uma escola experimental onde muitas professoras ainda estavam obtendo grau no curso de letras inglês, e onde, no princípio, acreditou-se ser a melhor fórmula o ensino de muitas palavras do vocabulário de uma vez só, muitos

conteúdos e pronúncias a serem apreendidos. O que perceberam foi que de nada adianta a avalanche de conteúdo e conhecimentos se a aprendizagem não for significativa para a criança.

Ao longo das análises dos relatos deste trabalho, assim como no primeiro, percebeu-se que o melhor padrão para a aprendizagem seria a não mistura de duas línguas, facilitando a clareza, o uso gramatical e mesmo o interesse pelos alunos para com a língua estrangeira. Ao se modificar a empresa que oferece as aulas, o sujeito do estudo sofreu consequências do ensino errôneo da estrutura linguística americana, que estava sendo confundida com a estrutura da língua portuguesa.

Diante do conhecimento de que as professoras da nova empresa, que estavam ensinando inglês às crianças, eram pessoas não competentes para a adaptação do material didático uma vez que não possuíam a formação necessária para tal, foram elencados três aspectos que diferem a educação obtida no ano de 1999 para o ano de 2000, a qualidade dos ensinamentos da nova professora, o fato da professora ser recreacionista e conseguir fascinar os alunos, ensinando-os muito bem conteúdos gramaticalmente incorretos, e os conflitos causados pelos erros gramaticais cometidos pela professora dentro de casa e na formação do sujeito.

O trabalho conclui que é de fato interessante o acesso à educação bilíngue em idade inferior a 6 anos para que se aprenda a língua de maneira a demonstrar menos sotaque, e que, ao longo da infância, até seu final, a criança é propícia a realizar qualquer tipo de aprendizagem. Conclui-se também que devido à escassez de materiais didáticos é problemático o ensino de inglês na educação infantil, uma vez que não há preparação prévia do profissional e nem material didático suficiente para suprir as necessidades didáticas.

O terceiro trabalho empírico acerca de questões bilíngues é o mestrado de Elisa Sobé (2013), que coloca dados importantes para o entendimento do cenário atual da educação bilíngue no Brasil, quantificando as escolas e criando gráficos que permitem melhor visualizar a relação de crescimento destas escolas em todo país. A escola que será por ela analisada também é descrita quanto a suas atuações de acordo com o que exige a legislação brasileira, e de como funciona seu calendário e seus valores.

Em seu texto ela pretende investigar o processo de construção do conhecimento linguístico e cultural em inglês como língua estrangeira em alunos do 2º ano, em contexto transcultural e bilíngue de uma escola internacional (pg.95). Com as crianças

ela fez análises de interações, aplicou questionários aos alunos e aos pais, utilizou-se de material audiovisual e gravações.

A autora acredita que as interações são de fundamental importância ao desenvolvimento da língua, e por isto agrupa em três padrões os tipos de interações realizadas pelos sujeitos da pesquisa, a língua utilizada por eles, o número de vezes que um comportamento se repetiu em um contexto ao longo das observações, buscando encontrar padrões e verificar a importância das interações para a construção de conhecimento linguístico.

Ela analisou e quantificou em tabelas os tipos de interações e qual língua as crianças utilizaram nas situações, seja em sala, ao longo de atividades, leituras ou brincadeiras. Em determinado momento de suas observações, percebeu a mudança da língua em um grupo de crianças brasileiras com a chegada de seu amigo estrangeiro, momento em que todos os alunos passaram a falar inglês e dessa forma incluíram seu amigo, e fez o mesmo procedimento com os dados obtidos por meio das entrevistas. Sobé também se utilizou de alguns materiais produzidos ao longo do ano escolar para comprovar a aquisição de apropriação da língua inglesa escrita, sendo estes materiais exemplos de escrita livre em grande parte. A autora encontrou nestes fragmentos que o inglês das crianças estava desenvolvendo-se de maneira coerente e coesa ao longo dos trabalhos, tornando sua aprendizagem significativa. Ela qualifica também se a fala das crianças corresponde com a moral ensinada na escola, que preza por criar valores nas crianças e torná-las cidadãs do mundo.

A autora fez também a análise do desempenho das crianças em jogos educativos online, mostrando sua evolução por meio de gráfico ao longo do período escolar. Muitas de suas análises seguiram a vertente de Bakhtin para chegar a uma conclusão frente aos dados encontrados, uma vez que ela alega que a produção de diversos enunciados em inglês seja em relações interpessoais ou nas relações com textos, ainda que online, são situações que favorecem a aprendizagem.

Em suas considerações finais, a autora propõe projetos e pesquisas a serem realizados, bem como retoma as perguntas que motivaram sua pesquisa a fim de recapitular as respostas dadas ao longo das discussões realizadas. Assim como outros autores, ela alega a importância de estudos quanto à necessidade de formação específica dos professores para atuarem na área da educação bilíngue. Sugere também pesquisa para buscar compreender planos curriculares que poderiam ser melhor elaborados para a situação de escolas internacionais e bilíngues no Brasil.

OBJETIVOS

Objetivo geral

A partir do livro de Bruner, *Como As Crianças Aprendem a Falar*, em contrapartida com as ideias de outros autores das teorias de comunicação e de práticas pedagógicas, analisar os aspectos do desenvolvimento da linguagem em uso nas interações comunicativas das crianças em processo de imersão em uma escola de educação infantil bilíngue inglês-português.

Objetivo específico

- Analisar aspectos da comunicação da criança envolvidas no processo de aquisição da segunda língua em uma escola bilíngue;
- Contextualizar a educação bilíngue e as principais metodologias utilizadas neste cenário atualmente em Brasília e no Brasil;
- Caracterizar as formas de interações sociais propiciadas pelo contexto educativo para o uso da língua alvo;
- Identificar formas de apropriação e circulação do vocabulário da segunda língua em situações e ações comunicativas diversas na sala de aula.

CAPÍTULO 2

PERCURSO METODOLÓGICO

Esta pesquisa é de natureza básica como foco nas práticas de linguagem e caracterizada por abordagem qualitativa. É pautada na metodologia exploratória e descritiva (Moresi, 2003), buscando desenvolver ideias acerca da educação bilíngue, evidenciando diversos aspectos teóricos e colocando em discussão tópicos que necessitam de mais pesquisas a seu respeito. Os objetivos investigativos se insere no contexto das pesquisas realizadas pelo Grupo de Estudo em Educação Bilingue da Universidade de Brasília, cujo campo investigativo comum à todos os projetos é a sala de aula de escolas bilíngues de educação infantil do Distrito Federal. As informações empíricas analisadas aqui foram construídas a partir do material audiovisual da pesquisa de Thais A. Carolino como parte do seu projeto de mestrado no Programa de Pós-graduação em Processos de Desenvolvimento Humano e Saúde do Instituto de Psicologia da Universidade de Brasília.

A partir do material audiovisual, foi conduzido um estudo microgenético e transversal (COLE; COLE, 2004) de episódios com crianças em interação em sala de aula. Foram observadas situações de atividades de rotina em sala de aula, e, conseqüentemente, esferas comunicativas que variam nos dois idiomas estabelecidos pelo currículo das escolas pesquisadas. A observação direta foi o principal método utilizado por meio de que estabeleceu protocolo de observação e de gravações de vídeo com a escola e com as professoras, onde se priorizou a análise dos processos de comunicação e metacomunicação (BRANCO, 2005) na interação com as atividades e com as crianças entre si. Logo, foi realizada uma análise comparativa dos casos à luz das teorias dialógicas e socioculturais (Hermans, 2001; Valsiner, 1997).

Dessa forma, pretendeu-se, por meio desta pesquisa, explanar fenômenos relativos a complexidade da experiência de desenvolvimento das crianças fundamentado teórica e empiricamente na realidade encontrada ordinariamente na educação bilíngue no Distrito Federal. Assim, busca-se constituir material que sirva para possíveis discussões de práticas pedagógicas e de materiais didáticos embasados nas análises aqui concluídas.

A escola na qual foram realizadas as filmagens é localizada no Distrito Federal, foi fundada em Agosto de 2012 e tem como missão:

- Procurar desenvolver a ética e o compromisso na educação.
- Formar seres humanos capazes de lidar com as diferenças sociais.
- Respeitar e valorizar a individualidade de cada aluno: explorando o seu conhecimento e incentivando a criação de um mundo melhor.
- Procurar manter e cultivar os valores vivenciados em casa e na família, se necessário, desenvolvê-los. Valorizar a vida pelo respeito ao meio ambiente.

A escola propõe-se a atender crianças para o ensino de educação bilíngue a partir dos 4 meses de idade. A escola pretende também transformar os alunos em cidadãos do mundo, sábios, éticos, transformadores de realidade. Não foi encontrado site para a escola ou informações acerca da metodologia utilizada, bem como o currículo por ela seguido. As publicações na página do Facebook são feitas em inglês e valores da mensalidade, matrículas abertas etc. também são repassados pela rede social. A escola atende alunos de educação infantil, creche e pré-escola. A caracterização dos participantes da pesquisa está detalhada e ambientada na sessão de resultados, no capítulo subsequente.

Foi feita observação não-participante (Lakatos, 2003), que consiste em analisar a cena em si sem tendenciosidades, e o que aconteceu essencialmente naquele momento. A análise realizada foi analítica e interpretativa do que se decorreu das ações e interações sociais. No primeiro vídeo a análise decorreu da interação da professora com os alunos, bem como da fala da criança e do contexto estabelecido em sala de aula, tudo levando-se em conta a teoria de Bruner (2007) e de Rodríguez (2009). No segundo vídeo foi analisada a compreensão da língua de instrução, a importância do contexto e a situação da sala de aula. No terceiro vídeo foram analisadas ações da professora, metodologias, interações com as crianças, levando em conta também o aporte teórico que embasa as ações realizadas.

CAPÍTULO 3

RESULTADOS: DO SENTIDO DAS INTERAÇÕES ÀS CONSTRUÇÕES LINGUÍSTICAS

Neste capítulo o material de filmagem utilizado foi denominado de vídeo 1, vídeo 2 e vídeo 3, respectivamente na ordem na qual aparecem os tópicos do capítulo. Na transcrição do vídeo 1, os alunos foram descritos como Aluno 1, Aluno 2, Aluno 3, e assim por diante, conforme foram aparecendo suas falas ao longo do vídeo, e foram descritos em ordem alfabética para dar ao leitor uma ideia melhor de sua disposição espacial. No vídeo 2, por questões de privacidade, o nome do aluno foi ocultado e substituído por “L” no enxerto. No vídeo 3 os alunos foram também chamados de Aluna 1, Aluna 2, Aluno 3 e Aluna 4, a partir da professora, em sentido horário, para facilitar a localização espacial e o entendimento da ordem em que a fala da professora se referiu.

A formação de somente uma das professoras participantes da pesquisa é em pedagogia, as demais possuem formação/capacitação em inglês com nível avançado.

3.3 Vídeo 1

3.3.1 Descrição geral

A professora está sentada em roda com seus alunos. Atrás da professora é possível observar um calendário onde constam os dias da semana, a “Letter of the day” e um espaço ao lado escrito “Let’s count”. A roda, partindo do sentido horário e a partir da professora, estava distribuída da seguinte maneira: professora, Aluna A, Aluna B, Aluno C, Aluno D, Aluno E, Aluno F, Aluno G e Aluno H. A professora possui na sua frente, no chão, uma jarra muito grande, quase cheia com grãos, três copos coloridos, e um livro. Ao longo do diálogo, a professora ouviu a aluna, prestou atenção em sua fala, repetiu aquilo que ela dizia, e pediu aos outros alunos que se mantivessem em silêncio e também sentados na posição correta. No meio do vídeo mais um aluno chega na roda e se senta entre dois meninos, Aluno C e Aluno D. Enquanto a amiga falava, dois dos alunos, Aluno E e Aluno F ficaram brincando de encostar as mãos com os punhos fechados, enquanto os outros alunos escutaram a Aluna A compartilhar, e o Aluno H, que entrou depois, se concentrou em seus cadarços durante a parte final do vídeo.

A ordem de numeração que segue no nome dos alunos no enxerto foi posta de acordo com a ordem em que as falas foram surgindo durante todo o diálogo.

3.3.2 Excerto 1

Os alunos estavam sentados no chão em uma roda com a professora.

Professora: – Inaudível

Aluna A: – *Happy and Sad.*

Professora: – *Happy and sad...*

Aluna A: – *Oh!.. Happy and happy.*

Professora: – *Happy and happy.*

A Professora se vira para aluno ao lado dela.

Aluna A: – *I am happy because my daddy will pick me up of the class Miss Edilce...*

Professora: – *Very good!*

Pesquisadora: – Uau!

Aluna A: – *I am happy because...*

Aluno D: - Ela tá...

Professora pede silêncio gesticulando com a mão.

Aluna A: – Hmmm...

Professora cutuca ouvido do aluno ao lado dela.

Aluno G: – Eu tô ouvindo. Eu já sei o que que é.

Professora pede silêncio novamente com a mão e diz: – *Wait, she didn't finish speaking.*

Aluno G: - Mas eu já sei o que que é.

Aluno E: – Ela sabe tudo.

Aluna A: – *Because...*

Aluno E: – A Miss tá...

Aluna A: Quando ele vem...?

Professora: – *When..*

Aluna A: – *When my daddy my pick my "aunti"*

Professora: - *Your auntie.*

Aluna A: - E... Hm...

Professora: - *My aunt... Will...*

Aluna A: – *Will... see...*

Professora: *See...*

Aluna A: - *The... É... Como é que fala em inglês short saia?*

Professora: - *It's a short skirt.*

Aluna A: - *Short skirt.*

3.3.3 Análise 1

A professora permitiu que a aluna tentasse construir seu discurso sem intromissão, não a corrigiu, apenas repetiu. Quando pensamos em comunicação e nos aspectos sociais envolvidos na interação, é importante entender que muitas das vezes o discurso da criança molda-se a partir dos padrões que observa e da imersão e do contato da língua e sua utilização correta. O fato de a professora repetir as palavras de acordo com a pronúncia correta reforça o entendimento da criança acerca da expressão ou palavra, e tal metodologia faz com que não seja necessário o constrangimento de rotulações do que é certo e errado. Corrigir por meio de fala em seguida, em vez de parar o desenvolvimento para realizar uma correção, pode mostrar-se mais interessante para quem faz parte do processo.

Dentro do diálogo, apesar do ambiente controlado, como é perceptível por meio da observação do número de vezes que a professora pede silêncio e como a fala é permitida a somente uma pessoa por vez, é interessante observar o pensamento construído pela criança e suas hipóteses sobre a língua e sua estrutura. A professora auxilia a fala dela ao longo do tempo, mas antes espera que ela peça por ajuda. No primeiro momento, a Aluna A, sozinha, constrói uma estrutura de frase com o substantivo correto “I am happy because...” e repete-a. A professora e a pesquisadora, ao demonstrarem entusiasmo com a fala da aluna, fortaleceram a ênfase no acerto dela. O incentivo, a comemoração, são estímulos fundamentais no desenvolvimento da criança, especialmente em processo de aquisição de aspectos da linguagem de maneira geral, e de uma segunda língua específica, inserida em contexto pluricultural português-inglês.

Algumas vezes, devido à falta de vocabulário, a aluna teve que recorrer à ajuda da professora para se comunicar. Contudo, o fato de utilizar a estrutura apreendida de maneira correta faz com que o uso da língua seja mais fácil, mais próximo ao nativo, significando que o conhecimento naquele contexto está sendo repassado da forma correta, com metodologias efetivas, uma vez que vem sendo apreendida a língua da maneira e estrutura corretas.

A língua apreendida no contexto brasileiro, apesar da pronúncia correta e dos incentivos dos professores, precisa ainda de cenário que contextualiza o uso da língua. No caso do vídeo analisado, o ambiente de sala de aula por si só basta, e nele as crianças

escolhem comunicar-se de acordo com inúmeros fatores, dentre eles o seu próprio nível de domínio da língua e o nível daquele a quem se dirigem. A Aluna A estava a praticar seu inglês ao comunicar-se com a professora, dentro de contexto pré-determinado, das atividades rotineiras, na qual o contexto é da educação bilíngue. Neste caso do vídeo, o momento é a roda de partilha, que é comum nos momentos de acolhimento dos alunos.

O processo pelo qual a Aluna A estava perpassando pode ser descrito como um processo de aquisição da língua consecutivo, já que a língua materna foi antes aprendida por ela e então a nova língua, L2, encontra-se em processo de aquisição (Marcelino, 2005). Devido a sua idade entre 4 e 5 anos, presume-se que a aluna já tenha adquirido com noções acerca dos signos e alguns de seus símbolos a língua materna, e sua inserção no contexto bilíngue vem a ser o momento em que aprende uma segunda língua, consecutivamente à primeira, devido ao nosso contexto social no Brasil, que é majoritariamente caracterizado como monolíngue.

Os colegas de classe, apesar de estarem no mesmo contexto em que o momento é o de utilizar-se apenas da língua inglesa, comunicaram-se com a professora em sua língua nativa, ou seja, a língua portuguesa. As instruções e as respostas dadas pela professora aos alunos eram todas em inglês, os alunos, seguindo a lógica da correspondência de linguagem, deveriam respondê-la em inglês também, contudo, escolheram sua língua nativa. Esta escolha pode ser justificada por questões sociais, como o julgamento de que a professora melhor entenderá se a mensagem for comunicada em sua língua de maior fluência, sua língua materna, ou por questões como a falta de domínio da língua e vocabulário limitado, como é observado no caso de Fantini (1977).

A reação de um dos colegas foi dizer “Ela sabe tudo”, enquanto a colega ainda elaborava o quealaria para a professora, e nenhum tipo de repreensão quanto ao uso da língua materna foi feito por parte da professora ou dos colegas bem como nenhum tipo de incentivo aos alunos para que eles também falassem foi feito. Pode-se afirmar que a metodologia utilizada foi a de imersão na língua inglesa, onde as perguntas e interações comunicativas são passadas na língua 2. (Marcelino, 2005).

Em situações como as encontradas no vídeo 1, quando os demais alunos se utilizam da língua materna para comunicarem-se com a professora, a situação descrita é a interação por meio da língua na qual a criança é mais fluente ou compreende melhor o contexto linguístico a qual se aplica o assunto. As escolhas de língua a ser utilizada seriam, portanto, embasadas nas situações sociais, a critério das próprias crianças, pois,

mesmo não sabendo falar inglês, aquele seria o espaço para tentar, tirar dúvidas, e pedir ajuda.

É importante ressaltar o que Bruner (2007) coloca quanto aos elementos necessários para o domínio da criança ao se alegar que o processo de aquisição da linguagem ocorreu. A sintaxe, que é a organização estrutural da frase, a ordem correta dos elementos de cada língua, a semântica, que é o sentido do que se pretende falar, e a pragmática, que é a aplicabilidade da linguagem. É interessante observar a intencionalidade e a coerência empregadas pela Aluna 1 quando ela se apropriou do contexto para compartilhar com a turma uma razão pela qual ela era feliz. Ela situou sua fala e a aplicou de maneira clara, coesa. A língua em sua estrutura estava na forma correta, e a mensagem foi passada de maneira clara.

No vídeo 1, ainda quanto à questão de aquisição de linguagem, observa-se, de forma clara, que a Aluna 1 expressa-se de maneira satisfatória explorando a sua interação com o adulto, e não necessariamente atuando apenas com respostas a estímulos, mas produzindo elaborações mais complexas e se guiando pelas repetições da professora como indicações de que o que ela estava fazendo era correto.

Com relação à linguagem, a língua utilizada ao se darem instruções é o inglês, o contexto é articulado com a instrução da língua e as crianças, apesar de não contribuírem verbalmente, contribuíram com o comportamento adequado para participarem da partilha, demonstrando ter entendimento sobre a rotina seguida dentro de sala.

3.4 Vídeo 2

3.4.1 Descrição 2

O segundo vídeo utilizado na pesquisa conta com um participante menino. Os participantes possuem entre 3 e 4 anos de idade. No vídeo a interação acontece entre a pesquisadora e um dos alunos. A pesquisadora iniciou o vídeo mostrando o cartaz amarelo pregado na parede, ela apontou para a letra “R”, perguntou ao aluno qual letra era, e aí o filmou. Nesta hora, a câmera mostrou os outros alunos da sala sentados em seus lugares na mesa. O que estava de pé perto da pesquisadora respondeu sua pergunta, pegou uma canetinha marrom com a pesquisadora, escreveu a letra no cartaz, devolveu a caneta, comemorou o acerto batendo sua mão na da pesquisadora e se sentou.

3.4.2 Excerto

Pesquisadora: - What letter is this?

Aluno 1: - “R”

Pesquisadora: - Letter “r”! So write letter “r”, please!

Voz ao fundo diz: “Gustavo, senta, Gustavo! Toma, veste o short.”

Pesquisadora: - Very good L.! High five! Yes, great job!

3.4.3 Análise 2

A pesquisadora dá ao aluno um comando em inglês, pergunta-lhe qual a letra que estava escrita no cartaz colocado na parede, e ele lhe responde apenas o nome da letra, “R”, sem desenvolver mais de sua dicção. Ao que tudo indica, apesar de não ter respondido a pergunta de maneira completa e sendo mais objetivo, a mensagem que a instrução levou a ele foi compreendida, e ele conseguiu realizar a tarefa, ou seja, a comunicação foi efetiva, ele demonstrou sua compreensão por meio da execução da ação do comando. Depois que ele consegue escrever a letra no cartaz, a pesquisadora parabeniza-o e pede que ele dê um “high five” nela, ele compreende a instrução e corresponde à ação.

O comunicar-se é composto por ampla gama de recursos, sendo alguns destes recursos observados nesta interação. O ouvir do aluno à instrução e o seu compreender do comando, o fato de ele ter executado a ação e a celebração proposta pela interlocutora, tudo indica que a comunicação foi estabelecida de maneira satisfatória e que o nível de compreensão e de aquisição da língua pela criança vem caminhando ao longo de um processo. A escrita da letra também revela um nível desta compreensão, uma vez que a criança se mostra capaz de pronunciar uma das letras do alfabeto com a fonética de outra língua, associá-la ao símbolo utilizado em português e escrever sua forma.

Ao fundo do segundo vídeo, é possível observar as crianças sentadas em seus lugares na mesa, e esta criança que estava parada perto da orientadora. A situação de toda a interação com o aluno aparentemente era controlada pela professora, e as crianças encontram-se sentadas. Ao fundo também é possível ouvir uma adulta, possivelmente outra professora, pedindo a um dos alunos para se sentar, e a outro aluno para vestir o short. A interação entre a possível professora e as demais crianças foi feita em português, apesar dos comandos dados pela pesquisadora dentro da mesma sala fossem

em inglês. A permissividade linguística é fator motivador no processo de aquisição, não prende a criança à necessidade do uso da segunda língua o tempo todo e abre espaço para que ela demonstre seu nível de compreensão da língua falada, isto, é claro, sem desmerecer a necessidade da prática da fala e da pronúncia correta. Harmers e Blanc (2000) descrevem situações de imersão onde a instrução é passada aos alunos na língua 2 e não necessariamente os alunos precisam falar a língua na L2. O fato de compreenderem a instrução já é suficiente para demonstração de que a metodologia está funcionando.

Este mesmo cenário, onde há a mistura das línguas e a necessidade do uso correto de cada língua, faz-se presente nas salas de aula da educação bilíngue, pois podem ser entendidos como fatores que não facilitam a compreensão da logística da estrutura tanto da língua nativa como da língua estrangeira pela criança. Como esta aquisição de segunda língua ocorre após a obtenção da língua materna, é preciso que haja consciência do docente e metodologias para sanar as confusões que podem ser causadas pelas misturas de estruturas linguísticas nas L1 e L2, como ocorre no estudo de caso de Pires (2001).

O fato de o aluno realizar a grafia da letra “r” é correspondente com as etapas a serem transpostas no processo de aquisição. Primeiro aprende-se a língua falada, depois se adquire o signo que representa a palavra ou a vocalização e, por último, escreve-se a representação do signo dentro do sistema de escrita adotado. A grafia é um dos processos que demonstram a evolução na aquisição da língua, tanto escrita quanto falada.

3.5 Vídeo 3

3.5.1 Descrição 3

O vídeo foi registrado em turma de maternal, com crianças de 2 a 3 anos, a professora, formada em Pedagogia, está sentada com as crianças em roda para o *circle time* inicial. A professora M. está sentada em roda com 4 crianças, onde três são meninas e um é menino. Estão todos sentados, alguns de pernas cruzadas, outros de pernas esticadas. A ordem de lugares, a partir da professora, é: Professora, Aluna 1, Aluna 2, Aluno 3, e Aluna 4. A parede ao fundo é branca, e o tapete no qual estão sentados é colorido.

A professora faz gestos e pede que as crianças mostrem suas mãos. Em seguida a

professora começa a cantar batendo as mãos no colo. As crianças fazem como ela e batem suas mãos em seus colos. A professora cantou para a primeira aluna e fez o gesto com as mãos de jinha quatro vezes, trazendo o ante-braço para frente e para trás, e a Aluna 1 olhou para ela e mexeu os braços puxando a manga da blusa para cima. Ao comemorar com “Ê!” a professora bateu palmas, e sua aluna também bateu palmas com ela, e em seguida tocaram as mãos em um “*high five*”. Ela olhou para a próxima aluna, Aluna 2, e continuou. Enquanto isso o Aluno 3 se deitou no chão para trás e bateu os pés no chão e, no meio para o final da música, para a Aluna 2 a professora ajudou-o a sentar-se corretamente. O Aluno 3 ergueu sua mão para que a professora encostasse, mas ela pediu que ele aguardasse o final de sua música. Ao falar “*high five*” outros alunos erguem seus braços para dar “*high five*” na professora, mas ela só o fez no Aluno 3. Depois de cantar a música do aluno 3, ele ganhou seu High five, e a última aluna, Aluna 4, teve sua música cantada. Ela se jogou no chão enquanto a professora cantava, a professora pediu para que ela se sentasse e encostou nela pedindo para que se sentasse direito em português.

3.5.2 Excerto 3

Professora: (Bateu palmas) *Hello, guys! Show me your hands! Where is your hands? Cadê as mãozinhas? Let's sing our hello song?*

Professora: *Hello my friends, How are you? Hello my friends, How are you? Hello my friends, How are you?*

Falando com a aluna à sua esquerda ela cantou:

Professora: *Hello Sasa , How are you? Hello Sasa, how are you? How are you today, Sasa? I'm fine, thank you!*

Professora: *Hello Sabrina, How are you? Oh... Hello Camila, How are you? Hello Camila, How are you? I'm fine thank you! Ae, Camila!! High five! Ê, hehe!*

Professora: *Now? High five? No, wait to your turn... (abaixa a mão dele com cuidado). Hello Joaquim, how are you? Hello Pedro Joaquim, how are you? Hello Pedro Joaquim, how are you? How are you today, Pedro Joaquim? I'm fine thank you. Ê, hehehe! High five!*

Professora: *Hello Dudinha How are you? Hello Dudinha How are you? Hello Dudinha How are you? Senta direito.*

3.5.3 Análise 3

Assim como Cíntia (2009) traz em seu texto, a interação entre adulto e criança não depende somente do objeto, que nos primeiros momentos de vida é tão essencial. Ela acontece também por meio de todos os estímulos que perpassam a interação, como entonações, gestos, meios de comunicação que não a fala, mas que estejam de acordo com o conversado entre as duas partes. Nas duas descrições, são encontrados meios que vão além da fala, como a gesticulação da professora, a resposta do aluno com a ação, com o olhar, onde, em todos os casos, a comunicação foi realizada e de maneira satisfatória.

No vídeo da professora M., as crianças são alunos do maternal e possuem entre dois e três anos. No momento inicial da roda, a professora faz a rotina inicial da manhã com as crianças, canta a música em inglês com seus alunos. Ao cantar música ela pede que as crianças mostrem suas mãos em inglês, e logo depois repete o que foi dito em português. As crianças respondem realizando as ações pedidas, e assim que a professora começa a cantar e bater suas mãos em seu colo, sendo imitada pelas crianças de forma coordenada e ritmada.

É na idade de dois e três anos, quando as crianças ampliam seus vocabulários e adquirem noções de símbolos e nomenclaturas, neste processo de ensinar o nome das mãos em inglês, ensinar como se diz que está bem, é que a aquisição da segunda língua se torna consecutiva à língua materna, mas, ao mesmo tempo, quase que simultânea.

A mediação da professora pode ser comparada à mediação que Bruner (2007) se refere em relação à mãe, ao bebê e à díade com o objeto, mas nesse caso é com a música que são feitos os estímulos às crianças. Os movimentos são, a princípio, mais importantes do que a fala em si, já que eles são o que dão sentido àquele momento inicial do dia, a música por si só não seria tão cativante para crianças tão novas.

Neste contexto as crianças estariam, também, instrumentalizando-se na linguagem, aprendendo a sinalizar a responder de forma coordenada com o adulto. Bruner dá grande importância aos aspectos pré-linguísticos, e especialmente no que tange à instrumentalização da linguagem. Além de dominar todo o sistema simbólico, as crianças precisam também dominar a coerência e as referências culturais dentro da língua, e utilizá-la de maneira correta, com intencionalidade, com objetivo.

Além de todos estes aspectos, há também teóricos acerca da sonoridade, como traz Rodríguez (2009). A sonoridade do que a professora canta, o tom de voz dela, a

forma como fala com as crianças, tudo as envolve no contexto criado para o ensino e a aprendizagem da segunda língua. As crianças já se comportam da maneira esperada e conseguem demonstrar comportamento adequado às situações da rotina, especialmente com músicas, onde ritmo, movimentos corporais e variações de tonalidade são fatores sempre presentes.

No caso das crianças de 2 e 3 anos, muito da língua materna já foi aprendido, mas há também muito do que não se aprendeu. O desenvolvimento de uma segunda língua e a incorporação de todo seu sistema, neste caso, acabariam por se dar como simultâneas às aquisições destas crianças em relação ao repertório linguístico. A diferença entre estes processos seria a aplicabilidade da língua e seu uso fora do contexto escolar. Assim como colocam Kroll e Groot (2005), uma das situações possíveis também seria que, no momento de aprendizagem de ambas as línguas, seguindo a metodologia de imersão onde as instruções são passadas apenas na L2, as línguas se misturassem no contexto e apenas uma das estruturas linguísticas fosse apreendida, fazendo, conseqüentemente, com que a estrutura e o uso da outra língua não sejam os esperados ideais.

Nesta análise, portanto, foi possível observar que aspectos fundamentais do desenvolvimento da criança e da aquisição da linguagem puderam ser observados na interação, como o uso da sonoridade, o uso instrumental da língua, a contextualização da língua e do ambiente bilíngue, a utilização da rotina como metodologia de ensino adequada à idade, a imitação da professora feita pelas crianças, os gestos convencionais daquele contexto, e também a aprendizagem de duas línguas, a aquisição de dois sistemas distintos quase que simultaneamente.

De maneira geral, os vídeos 1, 2 e 3 apresentaram cenas de crianças em situações controladas pelas professoras, deixando de caracterizar atividades livres onde há a liberdade do comportamento, a liberdade maior da fala ou da escolha da criança da atividade ou ação a ser realizada. As cenas foram obtidas a partir de cenários premeditados que já constavam na rotina das crianças, o que também acaba por intervir no tipo de diálogo ao qual se tem acesso, o que, logicamente, altera o material com que se lida e o tipo de olhar sob o instrumento de pesquisa.

Outro aspecto importante de ser mencionado é a relação de formação das professoras. A professora observada no vídeo um possui formação em outra área do conhecimento e atua em sala de aula com sua capacitação habilitada por meio do curso de inglês avançado. A outra professora é formada em pedagogia e também possui inglês

avançado. Ainda que não haja a formação em pedagogia, aparentemente a metodologia aplicada pela escola contextualiza bem o ambiente de inglês, e fornece materiais que servem para montar uma rotina escolar e processos de aprendizagem.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nesta pesquisa, por meio de todo processo de análise dos vídeos, é possível chegar a algumas conclusões e hipóteses. Nos exemplos das situações empíricas analisadas, os aspectos da comunicação da criança envolvidas no processo de aquisição da segunda língua em uma escola bilíngue foram o de se apoiar no mediador para confirmar suas hipóteses de construção linguística, interagir com o adulto mediador demonstrando, por meio de ações, o entendimento, copiar movimentos e repetições que fizessem parte da rotina, comunicar-se por meio de sinais, compreender a mensagem transmitida pelo interlocutor, manter o comportamento adequado nas situações de maneira geral, o que engloba formas de comunicação não verbal.

As formas de interações sociais propiciadas pelo contexto educativo para o uso da língua alvo podem ser caracterizadas como fundamentais ao desenvolvimento das habilidades linguísticas, especialmente em um contexto bilíngue português-ínglês, em vista que na escola as crianças encontram espaços contextualizados para a aplicação da língua em aquisição, e por meio destas interações que se desenvolvem as tentativas quanto à estrutura linguística, a prática do vocabulário, e a compreensão da segunda língua, que é aplicada de maneira contextualizada e significativa.

A aprendizagem mediada que acontece no meio escolar se dá, especialmente, nas atividades rotineiras, onde as crianças se acostumam a realizar sequências de tarefas coordenadas e com sentido. É perceptível que as crianças estão engajadas em situações rotineiras, o redirecionamento do comportamento delas não é constante, e elas parecem entender o que acontece naquele momento específico.

A educação bilíngue e as principais metodologias utilizadas neste cenário, atualmente em Brasília, fazem parte de um contexto mais amplo e mais complexo de pesquisas, sendo tratado neste trabalho aquilo que foi possível de se observar nos vídeos, e a metodologia que mais se caracterizou foi a de imersão com as instruções realizadas na L2 e um contexto educacional estimulante para que seu desenvolvimento ocorresse da melhor maneira, e a L1 podendo ser utilizada pelos estudantes.

As formas de apropriação e circulação do vocabulário da segunda língua em situações e ações comunicativas diversas na sala de aula, mostraram-se presentes em certas situações, como a do vídeo 1, onde foi possível observar que a apropriação do vocabulário estava acontecendo, bem como as tentativas de comunicação na outra

língua. Nos outros vídeos, também se observou apropriação, mas sendo esta demonstrada com ações, com movimentos e com atitudes.

A limitação do trabalho foi não poder observar contextos da rotina em momentos mais descontraídos, onde as interações pudessem ser observadas de forma espontânea das crianças para com as crianças, e a escolha da língua e comportamento por elas adotado quando não estivessem sendo monitoradas.

As questões aqui tratadas não passam de um princípio do que precisa se constituir em termos de pesquisa. A área da educação bilíngue é um campo amplo e que necessita de maiores incentivos, pesquisas bibliográficas, pesquisas empíricas, quantificações de escolas, entre outras tantas possibilidades, como a de observar os comportamentos linguísticos das crianças nestes contextos, bem como pesquisas que evidenciem a eficácia das metodologias utilizadas por estas instituições.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- BAUER, Martin W.; GASKELL, George. **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático**. Editora Vozes Limitada, 2017.
- BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei número 9394, 20 de dezembro de 1996.
- BRASIL. **Plano Nacional de Educação - PNE/Ministério da Educação**. Brasília, DF: INEP, 2001.
- BRUNER, Jerome. **Child's talk**. Oxford University Press, 1983.
- BRUNER, Jerome. **Como as crianças aprendem a falar**. Lisboa: Tust. Piaget, 2007.
- COLE, Michael; COLE, Sheila R. **O desenvolvimento da criança e do adolescente**. Artmed, 2004.
- FANTINI, Alvino E. **Bilingual Behavior and Social Cues: Case Studies of Two Bilingual Children**. 1977.
- Ivic, Ivan. **Lev Semionovich Vygotsky / Ivan Ivic**; Edgar Pereira Coelho (org.) – Recife: Fundação Joaquim Nabuco, Editora Massangana, 2010.
- KROLL, Judith F.; DE GROOT, Annette MB (Ed.). **Handbook of bilingualism: Psycholinguistic approaches**. Oxford University Press, 2009.
- MARCELINO, Marcello. Bilinguismo no Brasil: significado e expectativas. Intercâmbio. **Revista do Programa de Estudos Pós-Graduados em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem**. ISSN 2237-759X, v. 19, 2010.
- MARQUES, Ramiro. **A pedagogia de Jerome Bruner**. Consultado em <http://www.eses.pt/usr/ramiro/docs/etica_pedagogia/A%20Pedagogia%20de%20JeromeBruner.Pdf> acessado em, v. 20, 2002.
- MARTINEZ, Albertina Mitjáns, TACCA, Maria Carmem Villela Rosa. **A Complexidade da Aprendizagem: destaque ao ensino superior**. Campinas, SP: Editora Alínea, 2009.
- MEGALE, Antonieta Heyden. Bilinguismo e educação bilíngue–discutindo conceitos. **Revista Virtual de Estudos da Linguagem–ReVEL**, v. 3, n. 5, p. 1-13, 2005.
- MERRIAM-WEBSTER. **Definition of Bilingual**. Disponível em: <<https://www.merriam-webster.com/dictionary/bilingual>> Acesso em: 28 març. 2018.
- MORESI, Eduardo et al. Metodologia da pesquisa. Brasília: **Universidade Católica de Brasília**, v. 108, p. 24, 2003.

MOURA, Selma de Assis. **Com quantas línguas se faz um país?** Concepções e práticas de ensino em uma sala de aula na educação bilíngue. Tese de Doutorado em Linguagem e Educação. Universidade de São Paulo. 2009.

NEVES, Elisa Sobé. **Língua Estrangeira para Crianças na Escola Internacional/Bilíngue (português/inglês):** multiletramentos, transculturalidade e educação crítica. 2013.

PINO, Angel L.B. Processos de significação e constituição do sujeito. **Temas psicol.**[online]. 1993, vol.1, n.1, pp. 17-24. ISSN 1413-389X.

PIRES, Simone Silva. **Vantagens e desvantagens do ensino de língua estrangeira na educação infantil:** um estudo de caso. 2001.

REILY, L. **Escola inclusiva:** linguagem e mediação. Campinas: Papirus Editora, 2004.

RODRÍGUEZ, Cintia. **O nascimento da inteligência: do ritmo ao símbolo.** Porto Alegre: Artmed, 2009.

VYGOTSKY, Lev Semenovich; MORES, Ridendo Castigat. **PENSAMENTO E LINGUAGEM.** Edição eletrônica: Ed Ridendo Castigat Mores.

PARTE III

PERSPECTIVAS PROFISSIONAIS

Próximos passos

A pesquisa aqui realizada, como dito nas considerações finais, trata apenas de um pequeno pedaço do que é de fato a Educação Bilíngue. A necessidade de maiores pesquisas é evidente, e dentro das perspectivas futuras pretendo continuar a pesquisar na área de aquisição da linguagem, bem como da comunicação de maneira geral.

Como perspectivas profissionais possuo ainda alguns questionamentos do que fazer, especialmente no momento após a graduação. Meus interesses são majoritariamente educação especial, música, e comunicação. Penso em seguir a princípio para um curso de pós-graduação para continuar minha formação na área de educação, que a meu ver, é contínua.

Tenho também em mente dar continuidade à vida acadêmica e me dedicar futuramente a um mestrado. Acredito que pra um futuro mais próximo pretendo continuar trabalhando em meu emprego atual, lidando com educação bilíngue, aprendendo cada vez mais sobre, ganhando experiência, e deixando com que os momentos de interação e prática da profissão gerem inquietações e questionamentos que sempre me motivem a buscar conhecer mais, a entender melhor.

Um dos fatores que mais me chamou atenção em relação à comunicação foi a possibilidade de utilização de pranchas de comunicação para crianças com apraxia da fala, ou com alguma necessidade específica que faça com que seja necessário o uso de meios alternativos para que as crianças comuniquem seus desejos, suas intenções, seus sentimentos., seja por sistemas simbólicos ou por LIBRAS – Língua Brasileira de Sinais também. A partir do momento em que me foram apresentadas tais possibilidades de comunicação percebi que estaria em uma jornada que representa só o começo de algo muito maior, assim como a conclusão deste trabalho.

APÊNDICES



Universidade de Brasília
Faculdade de Educação

Brasília, 7 de Maio de 2018

Ilustríssimo Professor Francisco Rengifo-Herrera,

Por meio desta gostaríamos de convidá-la para compor, na condição de suplente, a banca de avaliação do trabalho monográfico da estudante **Júlia Mello Borges**, sob orientação da professora Sandra Ferraz. Como é de seu conhecimento, o Projeto 5 é o momento de realização da monografia, cujo objetivo é proporcionar ao/a futuro/a professor/a oportunidade de desenvolver um olhar investigativo sobre os processos escolares e educacionais como forma de enriquecer a sua experiência tanto na docência como na pesquisa. O trabalho de Júlia Mello Borges tem por título “**As Interações Comunicativas Da Criança No Contexto Da Educação Bilíngue**” e buscou investigar a aquisição da linguagem e as interações comunicativas de crianças no contexto bilíngue.

A apresentação será realizada na quinta-feira, dia 21 de Junho de 2018, às 16h, na sala de reunião 1 da FE 3. A confirmação da sua participação pode ser comunicada por meio de correio eletrônico: juliabrgs15@gmail.com e sandra.ferraz@gmail.com, ou pelos telefones 99127-2574 (Júlia) e 99969-7626 (Sandra). O trabalho será entregue até o dia 17 de Junho em local a combinar.

Desde já, agradecemos sua colaboração e contribuição.

Atenciosamente,

Júlia Mello Borges



Universidade de Brasília
Faculdade de Educação

Brasília, 7 de Maio de 2018

Ilustríssima Professora Catarina de Almeida Santos,

Por meio desta gostaríamos de convidá-la para compor, na condição de examinadora, a banca de avaliação do trabalho monográfico da estudante **Júlia Mello Borges**, sob orientação da professora Sandra Ferraz. Como é de seu conhecimento, o Projeto 5 é o momento de realização da monografia, cujo objetivo é proporcionar ao/a futuro/a professor/a oportunidade de desenvolver um olhar investigativo sobre os processos escolares e educacionais como forma de enriquecer a sua experiência tanto na docência como na pesquisa. O trabalho de Júlia Mello Borges tem por título “**As Interações Comunicativas Da Criança No Contexto Da Educação Bilíngue**” e buscou investigar a aquisição da linguagem e as interações comunicativas de crianças no contexto bilíngue.

A apresentação será realizada na quinta-feira, dia 21 de Junho de 2018, às 16h, na sala de reunião 1 da FE 3. A confirmação da sua participação pode ser comunicada por meio de correio eletrônico: juliabrgs15@gmail.com e sandra.ferraz@gmail.com, ou pelos telefones 99127-2574 (Júlia) e 99969-7626 (Sandra). O trabalho será entregue até o dia 17 de Junho em local a combinar.

Desde já, agradecemos sua colaboração e contribuição.

Atenciosamente,

Júlia Mello Borges



Universidade de Brasília
Faculdade de Educação

Brasília, 7 de Maio de 2018

Ilustríssima Professora Paula Gomes de Oliveira,

Por meio desta gostaríamos de convidá-la para compor, na condição de examinadora, a banca de avaliação do trabalho monográfico da estudante **Júlia Mello Borges**, sob orientação da professora Sandra Ferraz. Como é de seu conhecimento, o Projeto 5 é o momento de realização da monografia, cujo objetivo é proporcionar ao/à futuro/a professor/a oportunidade de desenvolver um olhar investigativo sobre os processos escolares e educacionais como forma de enriquecer a sua experiência tanto na docência como na pesquisa. O trabalho de Júlia Mello Borges tem por título “**As Interações Comunicativas Da Criança No Contexto Da Educação Bilíngue**” e buscou investigar a aquisição da linguagem e as interações comunicativas de crianças no contexto bilíngue.

A apresentação será realizada na quinta-feira, dia 21 de Junho de 2018, às 16h, na sala de reunião 1 da FE 3. A confirmação da sua participação pode ser comunicada por meio de correio eletrônico: juliabrgs15@gmail.com e sandra.ferraz@gmail.com, ou pelos telefones 99127-2574 (Júlia) e 99969-7626 (Sandra). O trabalho será entregue até o dia 17 de Junho em local a combinar.

Desde já, agradecemos sua colaboração e contribuição.

Atenciosamente,

Júlia Mello Borges