

Universidade de São Paulo
Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas
Departamento de Letras Modernas
Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos e Literários em Inglês

Ana Paula Loures dos Santos

A fala privada no processo de ensino-aprendizagem da língua inglesa para crianças entre
quatro e cinco anos em uma escola internacional

São Paulo
2016

Universidade de São Paulo
Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas
Departamento de Letras Modernas
Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos e Literários em Inglês

A fala privada no processo de ensino-aprendizagem da língua inglesa para crianças entre quatro e cinco anos em uma escola internacional

Ana Paula Loures dos Santos

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos e Literários em Inglês do Departamento de Letras Modernas da Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo, para a obtenção do título de Mestre em Letras.

Orientadora: Prof^a. Dr^a. Marília Mendes Ferreira

São Paulo
2016

Autorizo a reprodução e divulgação total ou parcial deste trabalho, por qualquer meio convencional ou eletrônico, para fins de estudo e pesquisa, desde que citada a fonte.

Catálogo na Publicação
Serviço de Biblioteca e Documentação
Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo

S237f Santos, Ana Paula Loures dos
A fala privada no processo de ensino-aprendizagem da língua inglesa para crianças entre quatro e cinco anos em uma escola internacional / Ana Paula Loures dos Santos ; orientador Marília Mendes Ferreira. - São Paulo, 2016.
367 f.

Dissertação (Mestrado)- Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo. Departamento de Letras Modernas. Área de concentração: Estudos Linguísticos e Literários em Inglês.

1. fala privada. 2. LEC. 3. autorregulação. 4. crianças. 5. teoria sócio-histórico-cultural. I. Ferreira, Marília Mendes, orient. II. Título.

Nome: Ana Paula Loures dos Santos

Título: A fala privada no processo de ensino-aprendizagem da língua inglesa para crianças entre quatro e cinco anos em uma escola internacional

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos e Literários em Inglês do Departamento de Letras Modernas da Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo, para a obtenção do título de Mestre em Letras.

Aprovada em ____ / ____ / _____

Banca Examinadora

Prof. (a) Dr. (a): _____

Instituição: _____ Julgamento: _____

Assinatura: _____

Prof. (a) Dr. (a): _____

Instituição: _____ Julgamento: _____

Assinatura: _____

Prof. (a) Dr. (a): _____

Instituição: _____ Julgamento: _____

Assinatura: _____

Agradecimentos

A Deus por ter me dado a oportunidade de estar viva e aprendendo constantemente.

Agradeço a minha família, especialmente aos meu avós (in memoriam) e a minha mãe por terem me ensinado as virtudes da vida e por terem contribuído para a minha constituição como ser humano.

À minha professora orientadora Marília Mendes Ferreira que confiou em mim desde a primeira vez que eu mostrei meu interesse em iniciar o mestrado. Obrigada pela sua dedicação e paciência ao longo dessa trajetória. Seu carinho e profissionalismo foram essenciais para que eu chegasse até aqui.

À escola onde realizei essa pesquisa por ter consentido as gravações e a publicação de informações essenciais para as análises dos dados coletados. Obrigada aos pais das nove crianças analisadas por terem permitido a pesquisa com seus filhos. Agradeço, especialmente, a professora titular dessa turma analisada por toda a sua ajuda, carinho e atenção. Serei eternamente grata por sempre ter confiado em mim e me ensinado como trabalhar com crianças.

Aos amigos do grupo de pesquisa por terem me ajudado no decorrer desse estudo.

Ao meu amigo, companheiro, namorado e futuro marido, Samie, pelo seu amor incondicional durante a trajetória dessa pesquisa. Agradeço pelo seu apoio em minhas decisões e pelos seus conselhos cheios de amor. Sua ajuda e carinho foram essenciais.

Aos meus cachorros, Zequinha e Rebeka, pelos momentos alegres que vivenciamos juntos.

“Eu tenho uma espécie de dever, dever de sonhar, de sonhar sempre, pois sendo mais do que um espectador de mim mesmo, eu tenho que ter o melhor espetáculo que posso. E assim me construo a ouro e sedas, em salas supostas, invento palco, cenário para viver o meu sonho entre luzes brandas e músicas invisíveis”.

Fernando Pessoa

Resumo

A fala privada, de acordo com Wertsch (1980), é definida como um diálogo que o indivíduo promove consigo mesmo e sua função recai na necessidade da autorregulação, autodirecionamento e autorreflexão. Os estudos sobre fala privada de crianças e adultos foram pesquisados por McCafferty (1994), Berk & Spuhl (1995), Fernyhough & Russell (1997), Krafft & Berk (1998), Winsler, Carlton, Barry (2000), Manfra & Winsler (2006), Smith (2007), Day & Smith (2013), entre outros. Entretanto, o estudo da fala privada não foi investigado pelas pesquisas de Língua Estrangeira para Crianças (LEC) no Brasil. Dessa forma, essa pesquisa de mestrado se insere na lacuna existente na falta de estudos sobre a fala privada como uma importante ferramenta cognitiva no processo de ensino-aprendizagem da Língua Inglesa (LI). Nos estudos do LEC e de ensino-aprendizagem de língua estrangeira em geral, a língua é considerada somente uma fonte de comunicação. O propósito desse estudo foi verificar como a fala privada ocorre, quais suas funções e frequência. Para tanto, nove crianças entre quatro e cinco anos de diferentes nacionalidades e línguas maternas em uma escola internacional foram gravadas durante as atividades de *Circle Time* e *Phonics*. De acordo com os dados coletados, na análise quantitativa, cada fala foi classificada em fala privada ou fala social com o propósito de descobrir qual criança produziu mais fala privada. Na análise qualitativa havia a necessidade de considerar o ambiente social da crianças para descrever quando a fala privada ocorreu, sua função e frequência. Por exemplo, existem crianças que são expostas a três ou mais línguas estrangeiras ao mesmo tempo em casa e na escola, algumas somente falam em inglês na escola e português em casa e outras falam inglês e português na escola e em casa. Os resultados mostraram que a fala privada foi importante na promoção da autorregulação durante o processo de ensino-aprendizagem das crianças analisadas. Ela desempenhou um papel importante no engajamento das crianças quando estavam aprendendo os sons e as palavras na língua inglesa. Além disso, a fala privada demonstrou uma participação efetiva das crianças durante as atividades mesmo aparentemente não sendo ouvidas pelo professor.

Palavras chave: fala privada, autorregulação, crianças, teoria sócio-histórico-cultural, LEC, inglês, português.

Abstract

Private speech, according to Wertsch (1980), is defined as a private dialog that the individual promotes with himself and its function lies in the necessity of self-regulation, self-guidance and self-reflection. Private speech of children and adults has been extensively studied by McCafferty (1994), Berk & Spuhl (1995), Fernyhough & Russell (1997), Krafft & Berk (1998), Winsler, Carlton, Barry (2000), Manfra & Winsler (2006), Smith (2007), Day & Smith (2013) and others. In Brazilian research, a gap could be identified regarding the study of private speech in English as a Foreign Language for Children (LEC) as an important cognitive tool for the teaching-learning process. In these Brazilian studies, language is considered only a source for communication. The purpose of this study was to verify how private speech occurred, what was its function and frequency. For this reason, nine children between four and five years old from different nationalities in an international school were voice and video recorded during the activities of *Circle Time* and *Phonics*. According to the data collected, in the quantitative analysis, each speech was classified as private speech or social speech in order to count which child produced more private speech. In the qualitative analysis there was the necessity to consider the child's environment in order to describe when private speech occurred, its function and frequency. For instance, there are children that are exposed to three or more languages at the same time at home and at school, some only speak English at school and Brazilian Portuguese at home and others speak English and Brazilian Portuguese at home and at school. The findings of this study showed that private speech was important for promoting self-regulation in the teaching-learning process of the children analysed. It also played an important role in children engagement when learning the sounds and the words in English. Besides that, private speech showed an effective involvement of the children during the activities even though they were not heard, apparently, by the teacher.

Key-words: private speech, self-regulation, children, social-historical-cultural theory, LEC, English, Brazilian Portuguese.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1: Perguntas de Pesquisa.....	51
Quadro 2: Informações sobre as crianças participantes da pesquisa	54
Quadro 3: quadro sinóptico das categorias e descrições da fala privada segundo pesquisadores	59
Quadro 4: quadro sinóptico das categorias e descrições da fala social segundo pesquisadores	59
Quadro 5: quadro sinóptico das funções da fala privada.....	60
Quadro 6: quadro sinóptico dos critérios para classificação da fala privada.....	61
Quadro 7: quadro sinóptico das funções e categorias autorregulatórias da fala privada.....	64
Quadro 8: quadro sinóptico referente à descrição da fala social	64
Quadro 9: legenda dos símbolos fonéticos de acordo com o IPA	191

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 01: gráfico referente ao total de fala privada nas atividades de <i>Circle Time</i> e <i>Phonics</i>	65
Gráfico 02: gráfico referente ao total de fala privada na atividade de <i>Circle Time</i>	66
Gráfico 03: gráfico referente ao total de fala privada na atividade de <i>Phonics</i>	67
Gráfico 04: gráfico referente ao total de fala privada por função autorregulatória nas atividades de <i>Circle Time</i> e <i>Phonics</i>	68
Gráfico 05: gráfico referente ao total de fala privada por função autorregulatória na atividade de <i>Circle Time</i>	69
Gráfico 06: gráfico referente ao total de fala privada por função autorregulatória na atividade de <i>Phonics</i>	69
Gráfico 07: gráfico referente ao total de fala privada por língua nas atividades de <i>Circle Time</i> e <i>Phonics</i>	70
Gráfico 08: gráfico referente ao total de fala privada classificada como função Prática Privada nas atividades de <i>Circle Time</i> e <i>Phonics</i>	71
Gráfico 09: gráfico referente ao total de fala privada classificada como função Reação Afetiva nas atividades de <i>Circle Time</i> e <i>Phonics</i>	71
Gráfico 10: gráfico referente ao total de fala privada classificada como função Engajamento nas atividades de <i>Circle Time</i> e <i>Phonics</i>	72
Gráfico 11: gráfico referente à fala privada classificada como função Prática Privada nas categorias Prática fonológica, Demonstração de objetivo, Descrição e Pergunta ou resposta privada durante as atividades de <i>Circle Time</i> e <i>Phonics</i> – Criança A.....	73
Gráfico 12: gráfico referente à fala privada classificada como função Prática Privada nas categorias Prática fonológica, Demonstração de objetivo, Descrição e Pergunta ou resposta privada durante as atividades de <i>Circle Time</i> e <i>Phonics</i> – Criança B.....	73
Gráfico 13: gráfico referente à fala privada classificada como função Prática Privada nas categorias Prática fonológica, Demonstração de objetivo, Descrição e Pergunta ou resposta privada durante as atividades de <i>Circle Time</i> e <i>Phonics</i> – Criança C.....	74

Gráfico 14: gráfico referente à fala privada classificada como função Prática Privada nas categorias Prática fonológica, Demonstração de objetivo, Descrição e Pergunta ou resposta privada durante as atividades de <i>Circle Time</i> e <i>Phonics</i> – Criança D.....	74
Gráfico 15: gráfico referente à fala privada classificada como função Prática Privada nas categorias Prática fonológica, Demonstração de objetivo, Descrição e Pergunta ou resposta privada durante as atividades de <i>Circle Time</i> e <i>Phonics</i> – Criança E	75
Gráfico 16: gráfico referente à fala privada classificada como função Prática Privada nas categorias Prática fonológica, Demonstração de objetivo, Descrição e Pergunta ou resposta privada durante as atividades de <i>Circle Time</i> e <i>Phonics</i> – Criança F	75
Gráfico 17: gráfico referente à fala privada classificada como função Prática Privada nas categorias Prática fonológica, Demonstração de objetivo, Descrição e Pergunta ou resposta privada durante as atividades de <i>Circle Time</i> e <i>Phonics</i> – Criança G.....	76
Gráfico 18: gráfico referente à fala privada classificada como função Prática Privada nas categorias Prática fonológica, Demonstração de objetivo, Descrição e Pergunta ou resposta privada durante as atividades de <i>Circle Time</i> e <i>Phonics</i> – Criança H.....	76
Gráfico 19: gráfico referente à fala privada classificada como função Prática Privada nas categorias Prática fonológica, Demonstração de objetivo, Descrição e Pergunta ou resposta privada durante as atividades de <i>Circle Time</i> e <i>Phonics</i> – Criança I	77
Gráfico 20: gráfico referente à fala privada classificada como função Reação Afetiva nas categorias Expressão de sentimento e Brincar de faz de conta durante as atividades de <i>Circle Time</i> e <i>Phonics</i> – Criança A	78
Gráfico 21: gráfico referente à fala privada classificada como função Reação Afetiva nas categorias Expressão de sentimento e Brincar de faz de conta durante as atividades de <i>Circle Time</i> e <i>Phonics</i> – Criança B	79
Gráfico 22: gráfico referente à fala privada classificada como função Reação Afetiva nas categorias Expressão de sentimento e Brincar de faz de conta durante as atividades de <i>Circle Time</i> e <i>Phonics</i> – Criança C	79
Gráfico 23: gráfico referente à fala privada classificada como função Reação Afetiva nas categorias Expressão de sentimento e Brincar de faz de conta durante as atividades de <i>Circle Time</i> e <i>Phonics</i> – Criança D	80

Gráfico 24: gráfico referente à fala privada classificada como função Reação Afetiva nas categorias Expressão de sentimento e Brincar de faz de conta durante as atividades de <i>Circle Time</i> e <i>Phonics</i> – Criança E.....	80
Gráfico 25: gráfico referente à fala privada classificada como função Reação Afetiva nas categorias Expressão de sentimento e Brincar de faz de conta durante as atividades de <i>Circle Time</i> e <i>Phonics</i> – Criança F.....	81
Gráfico 26: gráfico referente à fala privada classificada como função Reação Afetiva nas categorias Expressão de sentimento e Brincar de faz de conta durante as atividades de <i>Circle Time</i> e <i>Phonics</i> – Criança G.....	81
Gráfico 27: gráfico referente à fala privada classificada como função Reação Afetiva nas categorias Expressão de sentimento e Brincar de faz de conta durante as atividades de <i>Circle Time</i> e <i>Phonics</i> – Criança H.....	82
Gráfico 28: gráfico referente à fala privada classificada como função Reação Afetiva nas categorias Expressão de sentimento e Brincar de faz de conta durante as atividades de <i>Circle Time</i> e <i>Phonics</i> – Criança I.....	82
Gráfico 29: gráfico referente à fala privada classificada como função Reação Afetiva na categoria Expressão de sentimento durante as atividades de <i>Circle Time</i> e <i>Phonics</i> – Criança A.....	83
Gráfico 30: gráfico referente à fala privada classificada como função Reação Afetiva na categoria Expressão de sentimento durante as atividades de <i>Circle Time</i> e <i>Phonics</i> – Criança B.....	84
Gráfico 31: gráfico referente à fala privada classificada como função Reação Afetiva na categoria Expressão de sentimento durante as atividades de <i>Circle Time</i> e <i>Phonics</i> – Criança C.....	84
Gráfico 32: gráfico referente à fala privada classificada como função Reação Afetiva na categoria Expressão de sentimento durante as atividades de <i>Circle Time</i> e <i>Phonics</i> – Criança D.....	85
Gráfico 33: gráfico referente à fala privada classificada como função Reação Afetiva na categoria Expressão de sentimento durante as atividades de <i>Circle Time</i> e <i>Phonics</i> – Criança E.....	85

Gráfico 34: gráfico referente à fala privada classificada como função Reação Afetiva na categoria Expressão de sentimento durante as atividades de <i>Circle Time</i> e <i>Phonics</i> – Criança F	86
Gráfico 35: gráfico referente à fala privada classificada como função Reação Afetiva na categoria Expressão de sentimento durante as atividades de <i>Circle Time</i> e <i>Phonics</i> – Criança G	86
Gráfico 36: gráfico referente à fala privada classificada como função Reação Afetiva na categoria Expressão de sentimento durante as atividades de <i>Circle Time</i> e <i>Phonics</i> – Criança H	87
Gráfico 37: gráfico referente à fala privada classificada como função Reação Afetiva na categoria Expressão de sentimento durante as atividades de <i>Circle Time</i> e <i>Phonics</i> – Criança I	87
Gráfico 38: gráfico referente à fala privada classificada como função Engajamento na categoria Cantada ou zumbido nas atividades de <i>Circle Time</i> e <i>Phonics</i> – Criança A	89
Gráfico 39: gráfico referente à fala privada classificada como função Engajamento na categoria Cantada ou zumbido nas atividades de <i>Circle Time</i> e <i>Phonics</i> – Criança B	89
Gráfico 40: gráfico referente à fala privada classificada como função Engajamento na categoria Cantada ou zumbido nas atividades de <i>Circle Time</i> e <i>Phonics</i> – Criança C	90
Gráfico 41: gráfico referente à fala privada classificada como função Engajamento na categoria Cantada ou zumbido nas atividades de <i>Circle Time</i> e <i>Phonics</i> – Criança D	90
Gráfico 42: gráfico referente à fala privada classificada como função Engajamento na categoria Cantada ou zumbido nas atividades de <i>Circle Time</i> e <i>Phonics</i> – Criança E	91
Gráfico 43: gráfico referente à fala privada classificada como função Engajamento na categoria Cantada ou zumbido nas atividades de <i>Circle Time</i> e <i>Phonics</i> – Criança F	91
Gráfico 44: gráfico referente à fala privada classificada como função Engajamento na categoria Cantada ou zumbido nas atividades de <i>Circle Time</i> e <i>Phonics</i> – Criança G	92
Gráfico 45: gráfico referente à fala privada classificada como função Engajamento na categoria Cantada ou zumbido nas atividades de <i>Circle Time</i> e <i>Phonics</i> – Criança H	92
Gráfico 46: gráfico referente à fala privada classificada como função Engajamento na categoria Cantada ou zumbido nas atividades de <i>Circle Time</i> e <i>Phonics</i> – Criança I	93

Gráfico 47: gráfico referente ao total de fala privada produzida por criança nas atividades de <i>Circle Time</i> e <i>Phonics</i>	94
Gráfico 48: gráfico referente à fala privada produzida pela Criança A na atividade de <i>Circle Time</i>	95
Gráfico 49: gráfico referente à fala privada produzida pela Criança A na atividade de <i>Phonics</i>	95
Gráfico 50: gráfico referente à fala privada produzida pela Criança B na atividade de <i>Circle Time</i>	96
Gráfico 51: gráfico referente à fala privada produzida pela Criança B na atividade de <i>Phonics</i>	96
Gráfico 52: gráfico referente à fala privada produzida pela Criança C na atividade de <i>Circle Time</i>	97
Gráfico 53: gráfico referente à fala privada produzida pela Criança C na atividade de <i>Phonics</i>	97
Gráfico 54: gráfico referente à fala privada produzida pela Criança D na atividade de <i>Circle Time</i>	98
Gráfico 55: gráfico referente à fala privada produzida pela Criança D na atividade de <i>Phonics</i>	98
Gráfico 56: gráfico referente à fala privada produzida pela Criança E na atividade de <i>Circle Time</i>	99
.....	99
Gráfico 57: gráfico referente à fala privada produzida pela Criança E na atividade de <i>Phonics</i>	99
.....	99
Gráfico 58: gráfico referente à fala privada produzida pela Criança F na atividade de <i>Circle Time</i>	100
Gráfico 59: gráfico referente à fala privada produzida pela Criança F na atividade de <i>Phonics</i>	100
.....	100
Gráfico 60: gráfico referente à fala privada produzida pela Criança G na atividade de <i>Circle Time</i>	101
Gráfico 61: gráfico referente à fala privada produzida pela Criança G na atividade de <i>Phonics</i>	101

Gráfico 62: gráfico referente à fala privada produzida pela Criança H na atividade de <i>Circle Time</i>	102
Gráfico 63: gráfico referente à fala privada produzida pela Criança H na atividade de <i>Phonics</i>	102

LEGENDAS

FP – Fala Privada

FS – Fala Social

FE – Fala Egocêntrica

LI – Língua Inglesa

LE – Língua Estrangeira

LEC – Língua Estrangeira para Crianças

ZDP – Zona de Desenvolvimento Proximal

CNA – Criança não Analisada

SUMÁRIO

1. Introdução	19
2. Revisão da literatura	22
2.1. Pressupostos teóricos da teoria sócio-histórico-cultural.....	22
2.1.1. O contexto histórico e cultural de Vygotsky	22
2.1.1.1. A revolução Russa de 1917	22
2.1.1.2. Vygotsky na psicologia	23
2.1.1.3. Ideias que influenciaram as pesquisas de Vygotsky	24
2.2. Fundamentação da pesquisa de Vygotsky	24
2.2.1. Quatro princípios básicos da abordagem materialista dialética	25
2.3. O desenvolvimento das funções mentais superiores	27
2.3.1. Natureza do desenvolvimento das funções mentais superiores	28
2.3.2. O processo de avaliação do desenvolvimento das funções mentais superiores ..	29
2.4. Signos culturais.....	30
2.4.1. Fases no uso dos signos.....	31
2.4.2. Formas de mediação em relação às fases de uso dos signos.....	32
2.5. A fala no processo de desenvolvimento das funções mentais superiores.....	34
2.5.1. O conceito da palavra para Vygotsky	35
2.5.2. O processo de desenvolvimento da fala na criança.....	36
2.6. A fala egocêntrica	38
2.6.1. As fases da fala egocêntrica	38
2.6.2. O conceito de fala egocêntrica para Piaget	39
2.6.3. Visão de Vygotsky em relação à visão de Piaget.....	41
2.7. Fala privada	42
2.7.1. Pesquisas internacionais sobre o uso da fala privada no processo de ensino- aprendizagem com crianças	44
2.7.2. Pesquisas nacionais sobre o LEC (língua estrangeira para crianças).....	48
3. Metodologia de Pesquisa	51
3.1. Metodologia de coleta de dados	52
3.1.1. Participantes	52
3.1.2. Contexto dos participantes	52
3.1.3. Contexto da pesquisa.....	55
3.1.4. Procedimento de coleta de dados	56
3.2. Metodologia de análise de dados.....	58
3.2.1. Categorias e descrições da fala privada e fala social segundo a revisão de literatura	58
3.2.2. Funções da fala privada.....	60
3.2.3. Critérios para classificação da fala privada e fala social.....	61
3.2.4. Classificação da fala privada e fala social.....	61
4. Análises.....	65
4.1. Análise Quantitativa	65
4.2. Análise Qualitativa	106
4.2.1. <i>Circle Time</i> – dia 03/11/2014.....	106

4.2.2. <i>Phonics</i> – dia 03/11/2014.....	117
4.2.3. <i>Circle Time</i> – dia 10/11/2014.....	121
4.2.4. <i>Phonics</i> – dia 10/11/2014.....	133
4.2.5. <i>Circle Time</i> – dia 17/11/2014.....	136
4.2.6. <i>Phonics</i> – dia 17/11/2014.....	144
4.2.7. <i>Circle Time</i> – dia 24/11/2014.....	148
4.2.8. <i>Phonics</i> – dia 24/11/2014.....	158
4.2.9. <i>Circle Time</i> – dia 01/12/2014.....	162
4.2.10. <i>Phonics</i> – dia 01/12/2014.....	170
4.2.11. <i>Circle Time</i> – dia 08/12/2014.....	172
4.2.12. <i>Phonics</i> – dia 08/12/2014.....	179
5. Discussão de Dados.....	182
6. Conclusão.....	187
ANEXO.....	191
IPA (International Phonetic Association).....	191
7. Referências Bibliográficas.....	192

1. Introdução

De acordo com a Constituição Federal de 1988, as crianças entre 0 a 6 anos devem ser atendidas pela Educação Infantil. A lei nº 9.394, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, promulgada em dezembro de 1996, considera a Educação Infantil como a primeira etapa da Educação Básica. É de responsabilidade da União, do Distrito Federal, dos Estados e dos Municípios oferecer a educação infantil, bem como competências e diretrizes para que esse ensino aconteça (BRASIL. MEC/SEF, 1998). Concomitantemente, nos últimos anos, o processo de ensino-aprendizagem de língua estrangeira para crianças (LEC) tem ganhado relevância no contexto mundial (ROCHA, 2008). Cada vez mais, existe uma preocupação da sociedade em ensinar as crianças uma língua estrangeira (LE). Segundo Rocha (2008), o objetivo do LEC é desenvolver as habilidades linguísticas, cognitivas, afetivas e sócio-culturais da criança, ou seja, formá-la integralmente. O ensino do LEC deve focar no desenvolvimento das habilidades linguísticas, no interesse do aluno e fornecer conhecimentos para aprendizagem nas séries seguintes (ROCHA, 2007a). Deste modo, a aprendizagem da língua estrangeira (LE), ao que concerne os estudos do LEC no Brasil, é constituída pela aprendizagem da língua escrita e oral. Quando uma nova língua é introduzida, ela é, em grande parte, feita de forma oral e é através da linguagem oral, que as crianças se deparam com esta nova língua ocorrendo o entendimento oral e auditivo, a prática e, conseqüentemente, a aprendizagem (CAMERON, 2001).

As interações significativas que ocorrem em uma sala de língua estrangeira e a qualidade destas interações são de extrema importância, uma vez que a sala de aula é considerada um evento social vital para o sucesso da aprendizagem do LEC (ROCHA, 2008). Entretanto, faz-se necessário considerar a importância da fala não somente para fins sociais, mas também para fins autorregulatórios de mediação do processo de ensino-aprendizagem (Lantolf; 2000, 2003). Ao considerar a minha experiência profissional como professora assistente para crianças entre quatro e cinco anos de uma turma de *Kindergarten 1¹* em uma escola internacional britânica, foi possível observar que as crianças pequenas produziam falas privadas em sala de aula.

¹ jardim de infância 1.

Entretanto, o estudo da fala privada não é contemplado pelo LEC no Brasil. Dessa forma, essa pesquisa de mestrado se insere na lacuna existente na falta de estudos sobre a fala privada como uma importante ferramenta cognitiva no processo de ensino-aprendizagem da língua inglesa para crianças nos estudos do LEC, ou seja, esses estudos não abordam o desenvolvimento da capacidade autorregulatória, e da língua com essa função, no processo de ensino-aprendizagem de uma LE.

De acordo com a teoria sócio-histórico-cultural, a fala privada consiste em uma importante ferramenta mediadora de aprendizagem ao contribuir para o desenvolvimento das funções mentais superiores (LANTOLF; 2000, 2003; SMITH, 2007). Ela é um dos mecanismos autorregulatórios mais frequentes nas crianças, pois serve como uma forma de direcionamento e planejamento do pensamento (VYGOTSKY, 1987a).

A autorregulação pode ser desenvolvida nas crianças a partir do momento em que elas adquirem controle dos recursos mediacionais e utilizam a língua como uma importante ferramenta de mediação do comportamento (LANTOLF, 2000). Para McCafferty (1994) a autorregulação existe quando a criança demonstra nível de controle interno e externo de uma determinada situação, ou seja, quando a criança se apropria dos mecanismos necessários para agir de forma independente.

Segundo Vygotsky (1987a), o desenvolvimento da fala ocorre do social para o individual. A fala social é desenvolvida primeiramente pela criança com a finalidade de interagir e se relacionar com o meio. No processo de desenvolvimento da fala social, a fala egocêntrica se desenvolve como um estágio transacional para a fala interna, mas sem função social comunicativa (VYGOTSKY, 1987a). Ao contrário de Piaget, Vygotsky (1987a) afirma que a fala egocêntrica não se atrofia ou desaparece, mas permanece de forma interna, como fala interna. Segundo Frawley e Lantolf (1985), a fala egocêntrica resurge como fala privada quando a criança se engaja em situações difíceis, ou seja, em situações em que a criança não é autorregulada. Esse resurgimento também pode ser caracterizado como uma externalização da fala interna para ganho de autorregulação daquela ação específica em que a criança está engajada (FRAWLEY; LANTOLF, 1985).

Essa pesquisa se justifica pela intensa interação e contato de crianças com diferentes línguas e culturas através dos meios de comunicação e da tecnologia em constante expansão (ROCHA, 2007, 2008). Além disso, trazer ao conhecimento dos professores o uso da fala

privada em sala de aula é algo pertinente no processo de ensino aprendizagem, pois pode ser utilizada como dispositivo pedagógico pelos professores em seus planejamentos de aula.

De acordo com a revisão de literatura dos estudos internacionais sobre a fala privada no processo de ensino-aprendizagem da língua inglesa para crianças, foi possível encontrar várias pesquisas que procuraram explorar o uso da fala privada e suas implicações em contextos educacionais e experimentais. As pesquisas mostraram que a partir do momento que a fala privada faz parte da história e do cenário de desenvolvimento da criança, ela pode ser usada pedagogicamente em sala de aula. Ao que concerne os estudos nacionais, infelizmente não foi encontrado nenhuma pesquisa sobre a fala privada em crianças. As pesquisas encontradas sobre crianças fazem parte dos estudos do LEC (língua estrangeira para crianças). Entretanto, esses estudos não abordam o desenvolvimento da capacidade autorregulatória no processo de ensino-aprendizagem de segunda língua, ou seja, abordam somente o ensino comunicativo para fins sociais. Somente quatro pesquisas foram realizadas a esse respeito no Brasil, mas com adultos, que são: Ferreira (2000); Silva (2009); Pinho (2009); e Pinho e Lima (2015)².

Dessa forma, investigo a fala privada no processo de ensino-aprendizagem da língua inglesa para crianças entre quatro e cinco anos em uma escola internacional. Com a finalidade de alcançar esse objetivo, esta pesquisa busca verificar a ocorrência da fala privada e, se sim, observar a frequência, forma linguística e função através das atividades “Circle time” e “Phonics”. Se não, verificar por que a fala privada não ocorre e o que as crianças usam para se regularem nessas atividades ao invés da fala privada.

Para alcançar os objetivos acima, o trabalho foi dividido em cinco capítulos. O primeiro capítulo compreende a Revisão de literatura que aborda na seguinte ordem: Pressupostos teóricos da teoria sócio-histórico-cultural, Fundamentação da pesquisa de Vygotsky, O desenvolvimento das funções mentais superiores, Signos culturais, A fala no processo de desenvolvimento das funções mentais superiores, A fala egocêntrica e Fala privada. O segundo capítulo apresenta a Metodologia de pesquisa e está dividida em Metodologia de coleta de dados e Metodologia de análise de dados. No capítulo seguinte, a Análise de dados é demonstrada através da Análise quantitativa e Análise qualitativa. O quarto capítulo discute

² Levantamento realizado durante o período de julho de 2013 a julho de 2014.

os resultados das análises e o quinto capítulo apresenta as considerações finais sobre essa pesquisa de mestrado.

2. Revisão da literatura

2.1. Pressupostos teóricos da teoria sócio-histórico-cultural

A teoria histórico-cultural foi inicialmente desenvolvida por Lev Semyonovich Vygotsky e consiste em uma teoria do desenvolvimento humano que considera elementos sociais e culturais como formadores das funções psicológicas dos seres humanos. (RIBEIRO, 2010). Vygotsky explanou sobre o desenvolvimento das funções mentais superiores e a capacidade cognitiva em sua constituição histórico-cultural utilizando a língua como uma importante ferramenta cognitiva que embasa a formação da consciência. (VYGOTSKY, 1987b; LIBÂNEO; FREITAS, 2007).

2.1.1. O contexto histórico e cultural de Vygotsky

2.1.1.1. A revolução Russa de 1917

Com a Revolução Russa, após a queda da Rússia Imperial, Lenin toma o poder do governo russo. Os ideais filosóficos de Lenin baseavam-se nas concepções de Karl Marx e Frederich Engels para criação de outra sociedade. As principais concepções desses filósofos são baseadas na filosofia materialista, na qual o mundo material é a fonte do conhecimento (VIGOTSKI, 2007). Lenin se apóia em três princípios marxistas: a) o conhecimento não é estático, ele flui e se transforma; b) o pensamento é influenciado pelo ambiente social em que o indivíduo está inserido; c) a teoria somente pode ser explicada através do processo de

implementação das ideias no intuito de resignificar a metodologia de estudo (GREDLER; SHIELDS, 2008).

Na década de 20, portanto, foi construída a crença na criação do novo homem através da ciência considerada do futuro: a psicologia (GREDLER; SHIELDS, 2008). Surge, então, uma intensa competição entre os psicólogos na tentativa de demonstrar suas teorias para o governo (VIGOTSKI, 2007). Diante desse cenário, Vygotsky trabalhou com crianças, entre elas, com deficiências físicas e mentais para explicar o processo de desenvolvimento cognitivo e melhorar as suas condições de vida. Vygotsky utilizava o materialismo dialético para enfatizar o mundo material como fonte do conhecimento e do processo de mudança visando o desenvolvimento (VIGOTSKI, 2007).

2.1.1.2. Vygotsky na psicologia

Na faculdade de direito, Vygotsky cursou história, filosofia, psicologia e educação. Quando terminou a graduação, ele retornou a sua cidade natal, Gomel na Rússia, e passou a lecionar literatura e história e abriu um laboratório para fazer experimentos baseados na psicologia experimental. Após algumas reestruturações no Instituto de Psicologia Experimental, Vygotsky é contratado pelo diretor do instituto, Kornilov, e passa a participar das conferências expondo seu ponto de vista sobre a psicologia de sua época. Vygotsky procura realizar várias mudanças, dentre elas, ele atenta para a importância da psicologia como uma ciência unificada, discute a importância da mente no estudo do comportamento e considera uma necessidade a auto análise do comportamento . Entretanto, com a morte de Lenin, Joseph Stalin assume o poder e inicia-se a repressão a todas as formas de estudos científicos. Infelizmente, Vygotsky morre de tuberculose em 1934. A teoria sócio-histórico-cultural foi profundamente criticada pelo governo comunista de Joseph Stalin, pois todos os indivíduos eram iguais e estudar as minoridades raciais e os deficientes era considerado um insulto aos princípios do governo. Como resultado, suas pesquisas e publicações foram proibidas por 40 anos (GREDLER; SHIELDS, 2008).

2.1.1.3. Ideias que influenciaram as pesquisas de Vygotsky

Vygotsky foi influenciado pela psicologia soviética que atendia as demandas do governo de Lenin em adotar uma estrutura materialista dialética para o estudo da psicologia através dos estudos de Marx e Engels. Em suas pesquisas, ele considera as seguintes premissas: a) o desenvolvimento humano composto de dois períodos: evolução biológica e história humana; b) o ambiente social como influência chave no comportamento humano; c) a prática ou implementação como forma de criar uma relação dialética entre prática e teoria; d) os seres humanos como planejadores de suas ações de forma consciente (VIGOTSKI, 2007).

O pensamento de Spinoza e Hegel também influenciaram as pesquisas de Vygotsky. Para Hegel, a realidade era vista como um processo complexo em constante mudança. Spinoza destacou a importância da razão para o desenvolvimento do conhecimento sobre o mundo. Esse pensamento é refletido nos estudos de Vygotsky através do conceito de “[...] self-mastery”³, no qual os processos cognitivos dos indivíduos são desenvolvidos através do controle do pensamento. Outra importante influência nas pesquisas de Vygotsky foi de Alexander A. Potebnya que estudou a interrelação entre o pensamento e a origem da linguagem. Vygotsky adota a visão desse fisiologista Russo/Ucraniano que a fala não representa somente uma expressão do pensamento, mas o transforma ou cria para o entendimento de si próprio. Dessa forma, Vygotsky passa a considerar a importância da língua como ferramenta do pensamento em sua teoria do desenvolvimento cognitivo (GREDLER; SHIELDS, 2008).

2.2. Fundamentação da pesquisa de Vygotsky

Vygotsky buscou analisar a natureza do desenvolvimento cognitivo, através do estudo das funções mentais superiores. Esse estudo foi influenciado pelo conceito de realidade em constante mudança de Hegel que Vygotsky aplica no desenvolvimento cognitivo envolvendo

³ Tradução minha para: “autodomínio”.

o desenvolvimento de processos intelectuais superiores, transformação de formas de pensamento em outras, interações entre indivíduos de forma verbal e interações internas, quando o indivíduo interage consigo mesmo através da fala ou do pensamento (GREDLER; SHIELDS, 2008).

Vygotsky também adota a abordagem materialista dialética de Marx e Engels, na qual o comportamento humano difere do animal e o desenvolvimento das funções mentais superiores ocorre através do desenvolvimento histórico da espécie humana (VIGOTSKI, 2007). De acordo com Gredler e Shields (2008), através do estudo da cognição das crianças é possível obter explicações sobre as diversas mudanças que ocorrem ao longo de seu desenvolvimento cognitivo. Segundo Vigostki (2007, p. 62) “O elemento-chave do nosso método [...] decorre diretamente do contraste estabelecido por Engels entre as abordagens naturalística e dialética para a compreensão da história humana”. Para Engels a natureza afeta os seres humanos sendo responsável pelo desenvolvimento histórico da espécie; e na dialética de Karl Marx a natureza influencia o homem e vice-versa, provocando mudanças no desenvolvimento de ambos. Assim, Vygotsky conclui que as diferenças de conhecimento entre os seres humanos não estão baseadas em diferenças biológicas, e sim em diferenças culturais.

2.2.1. Quatro princípios básicos da abordagem materialista dialética

Vygotsky estabelece quatro princípios básicos que servem de base para a abordagem materialista dialética de análise das funções mentais superiores: análise dos processos e não no produto final, explicação dos processos ao invés da sua mera descrição, análise da gênese e desenvolvimento do comportamento e não de um ponto específico no desenvolvimento. O primeiro princípio baseia-se na análise de processos, na qual Vygotsky defende a substituição da análise do objeto pelo estudo do processo de desenvolvimento. É necessário retornar aos estágios iniciais do processo, ou seja, à gênese para entendê-lo e explicá-lo, conforme defende Hegel (VIGOSTKI, 2007).

No segundo princípio, Vigotski (2007) rejeita a análise descritiva empregada pela psicologia de sua época. Ele afirma ser necessária uma análise explicativa dos processos de

desenvolvimento. Significa dizer que seu objetivo era explicar o desenvolvimento cognitivo, e não somente descrevê-lo. A mera descrição é caracterizada como análise fenotípica que significa o estudo através das similaridades externas, as quais são observáveis pela experiência ou sentidos. Vygotsky visava a análise genotípica, ou seja, análise da gênese do desenvolvimento dos processos. (VIGOSTKI, 2007).

O terceiro princípio é caracterizado pelo estudo da gênese, o qual visa explicar o desenvolvimento histórico dos processos de desenvolvimento mentais, ou seja, o estudo da origem das funções mentais superiores (VIGOTSKI, 2007). Significa dizer que Vygotsky contrapõe-se à visão da psicologia da sua época que todo efeito tem a sua causa. Ele acreditava serem necessários novos métodos de pesquisa, na qual a atividade cognitiva não fosse somente observada e descrita a partir de uma relação de causa e efeito, conforme ocorria na psicologia de sua época (GREDLER; SHIELDS, 2008). É necessária uma análise dinâmica, na qual o pesquisador deve retornar a gênese do comportamento para compreensão de sua história e cultura. Na análise entre causa e efeito não existe uma relação dialética entre os objetos estudados, assim como não é possível analisar a gênese do processo. Além disso, os elementos analisados durante uma pesquisa não devem ser separados de seu contexto e estudados de forma isolada. É preciso identificar a essência das funções mentais superiores e estudá-las de forma unificada através da análise da gênese como explicação científica (GREDLER; SHIELDS, 2008). Vygotsky e seus colaboradores, por exemplo, buscavam analisar a gênese da transformação das funções mentais primitivas para as superiores e a história da transformação que ocorre no desenvolvimento quando o indivíduo utiliza signos. Através do estudo da gênese é possível fundir o presente com o passado à luz da história do processo histórico de desenvolvimento (VIGOTSKI, 2007).

No quarto princípio Vygotsky menciona que o desenvolvimento do comportamento não pode ser algo fossilizado como os pesquisadores de sua época acreditavam. É necessário compreender as transformações dos processos mentais ao longo do desenvolvimento. Dessa forma, Vigotski (2007, p. 69) explica que “A procura de um método torna-se um dos problemas mais importantes de todo empreendimento para a compreensão das formas caracteristicamente humanas da atividade psicológica. Nesse caso, o método é, ao mesmo tempo, pré-requisito e produto, o instrumento e o resultado do estudo”.

2.3. O desenvolvimento das funções mentais superiores

Baseando-se em sua estrutura de pesquisa, Vygotsky distingue dois tipos de funções cognitivas: funções mentais elementares e as funções mentais superiores (GREDLER; SHIELDS, 2008). As funções mentais primitivas são inatas ao ser humano, ou seja, determinadas biologicamente, e são caracterizadas pela atenção involuntária, percepção simples e memória natural. Essas funções estão subordinadas às reações primárias que as situações provocam. Na atenção voluntária, toda e qualquer influência do ambiente que a cerca irá chamar a sua atenção, ou seja, a criança ainda não desenvolveu a capacidade de controlar a sua atenção para um objeto ou situação específica (VIGOTSKI, 2007). A percepção, em seu estágio inicial, significa que a criança consegue perceber somente o que está dentro do seu campo visual de forma concreta. E a memória natural é aquela acessível somente através de experiências concretas. Essas funções quando desenvolvidas através de um estímulo externo, ou seja, quando mediadas, se transformam em funções mentais superiores (GREDLER; SHIELDS, 2008).

As funções mentais superiores são resultados de um longo processo de desenvolvimento cognitivo que está em constante mudança no indivíduo. São desenvolvidas de acordo com o desenvolvimento da história e da cultura em que a criança está inserida, adaptando-a a diversas situações através do autocontrole do comportamento (VIGOTSKI, 2007). As funções mentais superiores são o resultado da transformação do processo elementar do pensamento em funções mais desenvolvidas através, também, do uso de signos externos. As principais funções desse processo são a atenção voluntária, a percepção conceitual, o pensamento conceitual e a memória lógica (GREDLER; SHIELDS, 2008). Na atenção voluntária, a criança consegue direcionar a sua atenção a um objeto ou situação específica através do controle de seu próprio comportamento. A percepção simples quando desenvolvida para conceitual passa a sintetizar imagens concretas e significados. A relação entre palavras e abstração ocorre através do pensamento conceitual. E a memória lógica recorda conceitos abstratos e experiências concretas para domínio e autocontrole do comportamento através do pensamento e do uso de signos (VIGOTSKI, 2007).

As funções mentais superiores formam um sistema, o qual cada função domina uma parte do processo de desenvolvimento da criança, dependendo de sua idade mental. Vygotsky explica que o domínio da percepção ocorre em crianças na fase pré-escolar, o domínio da memória através do desenvolvimento da atenção e da consciência surge na fase escolar e na adolescência o pensamento conceitual organiza a atenção e a memória conecta as palavras aos seus significados. Entretanto, é importante mencionar que o desenvolvimento das funções mentais superiores dependem de cada indivíduo e de seu contexto-sócio-histórico-cultural (GREDLER; SHIELDS, 2008).

2.3.1. Natureza do desenvolvimento das funções mentais superiores

Vygotsky explica que o desenvolvimento das funções mentais superiores não significa a simples continuação ou melhora das funções elementares. Elas resultam do desenvolvimento das funções primitivas em novos sistemas psicológicos. Em suas pesquisas, Vygotsky identificou três leis principais do desenvolvimento das funções mentais superiores (GREDLER; SHIELDS, 2008).

A primeira lei do desenvolvimento é baseada na criação e no uso de signos que ocorrem através do desenvolvimento social, histórico e cultural. Vygotsky define os signos como ferramentas psicológicas que, além de possuírem a função de comunicação, também são utilizados para o autodomínio do comportamento. Na segunda lei, Vygotsky afirma que toda função cognitiva aparece no plano social e, após o processo de internalização, no plano interno do indivíduo, ou seja, do intermental para o intramental. Esse processo é importante para que o indivíduo desenvolva o autocontrole do comportamento. E a terceira lei baseia-se na identificação da origem do comportamento do indivíduo, na gênese. Essa identificação pode ocorrer através do estudo das funções dos signos que o indivíduo utiliza para controlar o seu comportamento, uma vez que foram determinados no plano social em que ele está inserido (VIGOTSKI, 2007).

Em suma, o desenvolvimento das funções mentais superiores depende de dois fatores, de acordo com Gredler e Shields (2008, p. 76) “[...] (a) dos sistemas culturais simbólicos como ferramentas para o pensamento e (b) dos métodos culturais de raciocínio [...]”⁴.

2.3.2. O processo de avaliação do desenvolvimento das funções mentais superiores

Para avaliar as funções mentais superiores da criança, Vygotsky analisa os processos mentais que já foram desenvolvidos na criança e os processos mentais que ainda estão em processo de desenvolvimento. Ele procura focar em funções que estão em desenvolvimento ao invés de se basear em avaliações referentes aos processos mentais que já foram desenvolvidos na criança (VIGOTSKI, 2007). Segundo Gredler e Shields (2008, p. 84) “O raciocínio de Vygotsky para essa abordagem foi que as crianças podem ter a mesma idade mental de acordo com testes padronizados, mas seus processos cognitivos diferem de acordo com o processo de maturação”⁵.

Para analisar os processos mentais em desenvolvimento, Vygotsky estabelece a Zona de Desenvolvimento Proximal ou ZDP (GREDLER; SHIELDS, 2008). Esse conceito se refere ao desenvolvimento de formas sociais de mediação e não é representado por um lugar físico com tempo e espaço (LANTOLF, 2000). É uma metáfora para observar e entender como os recursos mediacionais são apropriados e internalizados, ou seja, como ocorre o desenvolvimento mental da criança (LANTOLF, 2000; LANTOLF; APPEL, 1994). Para Lantolf (2000), a ZDP é definida pela distância entre o atual nível de desenvolvimento da criança, o que ela pode fazer sozinha, e o seu potencial nível de desenvolvimento, que só pode ser atingido com a ajuda de outro indivíduo ou de artefatos culturais. Adair-Hauck e Donato (1994) descrevem a ZDP como a distância entre o nível de desenvolvimento atual da criança e o nível de desenvolvimento proximal (alcançado através da assistência na resolução de problemas). O nível de desenvolvimento atual da criança, que corresponde à solução independente de problemas, ou seja, sem assistência, consiste no primeiro estágio do

⁴ Tradução minha para: “[...] (a) the symbol systems of the culture as tools for thinking and (b) the culture’s methods of reasoning [...]”.

⁵ Tradução minha para: “Vygotsky’s rationale for this approach was that children may be at the same mental age according to a standardized test, but their cognitive processes may differ in the progress of their maturation”.

desenvolvimento humano. Quando as habilidades mentais e linguísticas necessárias para solução independente de problemas são desenvolvidas, a criança atinge a capacidade de autorregulação, ou seja, o nível de desenvolvimento proximal. Dessa forma, a distância existente entre esses dois níveis de desenvolvimento é regulada pela assistência do professor ou de um par mais experiente visando promover o desenvolvimento das habilidades necessárias para que a criança passe a se regular (VIGOTSKI, 2007). Ao desenvolver a capacidade de autorregulação, a criança passa a executar as suas ações sem a necessidade de ajuda, ou seja, ela consegue planejar as ações que precisam ser executadas para a tarefa. A importância da ZDP consiste no fornecimento de informações sobre as conexões internas do desenvolvimento mental da criança sendo importante mencionar que não significa uma nova forma de ensino aprendizagem e sim uma nova estratégia de avaliação do desenvolvimento (GREDLER; SHIELDS, 2008).

Para determinar a ZDP, Vygotsky classifica a imitação como uma das ferramentas de avaliação importantes nesse processo. A imitação deve ser entendida como uma importante ferramenta mediacional que visa estabelecer o pensamento através da fala e da ação. A capacidade de imitação da criança depende de seu estágio de desenvolvimento e cada idade mental tem sua própria capacidade de desenvolvimento (VIGOTSKI, 2007). Inicia-se com o processo de cópia externa e é transformado no processo de copiar várias vezes. Esse processo de cópia não pode ser vista como mecânico e automático, e sim como imitação persistente que reconstrói a atividade mental da criança através da utilização de signos, estímulos externos, visando o desenvolvimento das funções mentais superiores. Para Gredler e Shields (2008, p. 92) “[...] a imitação persistente da criança é que desenvolve as funções psicológicas que estão emergindo”⁶.

2.4. Signos culturais

Os signos podem ser definidos como instrumentos psicológicos para mudança do processo cognitivo do indivíduo. Eles assumem uma função organizadora do pensamento que

⁶ Tradução minha para: “[...] ‘the child’s persistent imitation that develops the emerging psychological functions”.

produzem novas formas de comportamento nos seres humanos influenciando no processo de desenvolvimento cognitivo. Os signos reconstrõem o comportamento cognitivo do ser humano através da promoção do desenvolvimento das funções mentais superiores. Segundo Vigotski (2007, p. 34) “O uso de signos conduz os seres humanos a uma estrutura específica de comportamento que se destaca do desenvolvimento biológico e cria novas formas de processos psicológicos enraizados na cultura”.

O uso dos signos no processo de desenvolvimento da criança também pode ser definido através do processo de mediação, no qual a criança deixa de ser influenciada pelo ambiente e passa a utilizar ferramentas psicológicas para se regular e controlar o ambiente que está a sua volta (GREDLER; SHIELDS, 2008). Esse processo de mediação somente pode ser desenvolvido através da criação e do uso de signos. Um dos mais importantes signos é a língua. Ela é o resultado de um longo processo de desenvolvimento histórico e cultural. Entende-se por desenvolvimento cultural como uma forma de pensamento de uma sociedade específica que ocorre através de mudanças qualitativas, na qual a criança deve se adaptar através do domínio dessas formas culturais para controle de seu comportamento; processo que ocorre através do uso dos signos (VIGOTSKI, 2007).

2.4.1. Fases no uso dos signos

Nessas mudanças qualitativas, o signo desempenha um papel fundamental no processo de desenvolvimento. Vygotsky acredita que a mudança é resultado de uma transformação que prepara o caminho para as próximas mudanças. O resultado dessas mudanças qualitativas é o desenvolvimento das funções elementares para as funções mentais superiores (VIGOTSKI, 2007). Vygotsky identifica quatro estágios principais de desenvolvimento das funções mentais superiores através do uso dos signos: comportamento elementar, fase ingênua, uso de signos externos e uso de signos internos (GREDLER; SHIELDS, 2008).

Na fase elementar do uso dos signos, o ambiente externo das crianças controla seus processos mentais, os quais são baseados em experiências concretas (VIGOTSKI, 2007). A criança não tem consciência de suas limitações e por isso nessa fase predominam a atenção

involuntária, a percepção simples e a memória direta. Ao desenvolver-se para a fase seguinte, a fase ingênua, a criança começa a tentar usar os signos nas tarefas, mas ainda não tem consciência da sua função e de como usá-los. A criança ainda não consegue usar os signos para direcionar sua memória, atenção e percepção a algum objeto ou situação específica. Entretanto, na fase de uso de signos externos, a criança começa a utilizar os signos de forma efetiva nas tarefas controlando conscientemente a influência externa para controle de seu comportamento. Nessa fase, a criança escolhe uma influência auxiliar para guiá-la na atividade e constrói uma relação verbal entre o objeto da tarefa e essa influência auxiliar. Esse processo transforma o pensamento da criança, pois resulta no domínio interno de uma influência auxiliar externa. Esse domínio interno dos signos consiste na fase de uso dos signos internos, na qual influências externas são transformadas em influências internas. Ocorre uma transição interna do controle da memória e da atenção desenvolvendo a memória lógica e a atenção voluntária a partir da relação de conceitos abstratos na mente (GREDLER; SHIELDS, 2008). Segundo Gredler e Shields (2008, p. 63) “Primeiramente, o processo natural é transformado em uma operação indireta quando a criança integra um signo auxiliar externo em sua atividade. Dessa forma, o uso do signo muda; ele é transformado em um processo interno complexo [...]”.⁷

2.4.2. Formas de mediação em relação às fases de uso dos signos

A inclusão de influências externas no processo de desenvolvimento da criança corresponde ao início do processo de mediação. A criança deixa de reagir diretamente às influências do ambiente e passa a utilizar ferramentas psicológicas, dentre elas os signos, para controlar seu comportamento. Assim, o processo de pensamento não mediado passa a ser mediado pelos signos. A mente mediada não é mais baseada somente em experiências concretas como a mente não mediada, ela passa a ser influenciada por conceitos abstratos que podem interferir diretamente no comportamento da criança (VIGOTSKI, 2007).

⁷ Tradução minha para: “First, the natural process is transformed into an indirect operation when the child integrates external, auxiliary signs into her activity. Then the sign operation itself changes; it is subsequently transformed into a complex internal process [...]”.

Para Lantolf e Appel (1994), a capacidade autorregulatória desenvolvida através da mediação é responsável pelo controle das funções psicológicas superiores. O processo de ganhar e manter o controle origina-se fora do indivíduo e é direcionado pela língua, a qual é o sistema semiótico mais poderoso e é através dela que o ambiente sociocultural faz a criança engajar-se em atividades (LANTOLF; APPEL, 1994). Nesse ambiente sociocultural, os indivíduos atuam como representantes e transmissores de culturas e chamam a atenção das crianças para os objetos ao redor deles (LANTOLF; APPEL, 1994). Com o passar do tempo, as crianças atuam voluntariamente com a fala dos adultos e terminam fazendo seus próprios movimentos (LANTOLF; APPEL, 1994). A fala, por sua vez, medeia o processo interativo e faz com que ocorra a emergência de processos cognitivos superiores como resultado da interação (LANTOLF; APPEL, 1994). Dessa forma, é através da língua, que ocorre nas interações sociais, que as crianças deixam de serem reguladas por outros indivíduos e passam a se regular em nas tarefas, dependendo de cada tarefa e do desenvolvimento da criança (FRAWLEY; LANTOLF, 1985).

Os humanos agem no mundo, o transformam sob novas condições e se modificam para tentarem se adaptar ao mundo ao mesmo tempo em que tentam exercer controle sobre ele e interagir com outros indivíduos (LANTOLF; APPEL, 1994; LANTOLF, 2000). Essa necessidade de controle levou a identificação de ferramentas técnicas, mecânicas e psicológicas que possibilitam, mediar a relação do indivíduo com o mundo, criar influências históricas e culturais no processo de desenvolvimento e solucionar problemas que o indivíduo não conseguiria sozinho (LANTOLF; APPEL, 1994). As ferramentas técnicas e mecânicas são orientadas externamente para controlar os objetos e as ferramentas psicológicas são orientadas internamente ao sujeito da atividade, ou seja, indivíduos usam essas ferramentas para direcionar e controlar seu comportamento físico e mental (LANTOLF; APPEL, 1994).

Vygotsky classifica, assim, três formas de mediação que correspondem às fases de uso dos signos: mente não mediada, mente mediada, mediação interna (GREDLER; SHIELDS, 2008). Na mente não mediada, a criança ainda não consegue utilizar as influências externas para controlar seu comportamento. Ela ainda baseia-se nas experiências concretas que são influenciadas pelo ambiente em que ela está inserida (VIGOTSKI, 2007). Na fase seguinte, inicia-se o uso das influências externas para o processo de construção de relações verbais entre palavras e figuras. E na última fase, os processos de uso dos signos externos

internalizam-se gradualmente no comportamento da criança. O uso das influências externas é reconstruído internamente, não sendo uma simples transferência do externo para o interno. As estruturas externas de controle e domínio de operações cognitivas que eram externas passam a ser internas. Iniciam-se as operações internas das funções mentais superiores (GREDLER; SHIELDS, 2008). Para Vygotsky, a língua consiste em uma das ferramentas mais importantes no processo de desenvolvimento da mediação (VIGOTSKI, 2007).

2.5. A fala no processo de desenvolvimento das funções mentais superiores

A língua no processo de desenvolvimento da criança é considerada, também, uma importante ferramenta do pensamento, na qual, seu desenvolvimento, ocorre através da fala e similar às fases de uso dos signos (GREDLER; SHIELDS, 2008).

Vygotsky (1987a) considera três visões equivocadas sobre o desenvolvimento da fala na criança nos estudos da psicologia de sua época. Na primeira visão, o pensamento e a fala se desenvolvem de forma independente e, assim, a fala não influencia e altera o comportamento. Para Vygotsky (1987a), a fala e o pensamento surgem de forma separada, porém as duas linhas de desenvolvimento se cruzam após a criança começar a usar palavras na sua fala. A criança tem que pensar sobre o que deseja falar para conseguir usar a palavra na execução da tarefa. A segunda visão é marcada pelo conceito de aquisição envolvendo operações mecânicas. Significa dizer que, nessa segunda visão, a criança não desenvolve e sim adquire, por exemplo, os sons iniciais ou finais das palavras e os relacionam com as letras. O pensamento e a fala, portanto, são desenvolvidos através do ambiente externo e influenciam o comportamento da criança. Na terceira visão, Vygotsky (1987a) rejeita a visão de Stern referente ao momento da grande descoberta. Para Stern⁸, a criança faz uma descoberta quando relaciona o significado a sua palavra, ou seja, ao descobrir que cada coisa tem o seu nome (GREDLER; SHIELDS, 2008). Entretanto, Vygotsky (1987a), ao discordar dessas três visões da psicologia de sua época, afirma que existe um processo de desenvolvimento para relacionar os significados com as palavras ou o pensamento com a fala. Para o

⁸ William Stern foi psicólogo e filósofo alemão criador do teste de inteligência “QI” (VYGOTSKY, 1987b).

desenvolvimento do significado, ou seja, do conceito das palavras, é necessário o desenvolvimento das funções mentais superiores através das ferramentas psicológicas, tais como a língua, o raciocínio, a atenção, entre outras (VYGOTSKY, 1987a).

2.5.1. O conceito da palavra para Vygotsky

A formação de conceitos é o resultado de uma atividade em que as funções mentais elementares e superiores participam em uma combinação única. A diferença entre as formas de pensamento elementares e superiores não pode ser explicada em termos de mudança quantitativa e sim através do surgimento de um novo tipo de formação qualitativa, a fala. Dessa forma, a palavra, expressa através da fala ou do pensamento verbal, é o principal recurso para a formação de conceitos. Para isso, a interação verbal é o propulsor do desenvolvimento dos significados das palavras nas crianças (VYGOTSKY, 1987a).

Vygotsky (1987a), através de seus estudos, considera que o processo de desenvolvimento dos conceitos é composto por três estágios: pensamento por imagens sincréticas, pensamento por complexos e pensamento abstrato. Na primeira fase, a criança constrói imagens sincréticas em seu pensamento através da percepção e atribui significados aos objetos de forma desordenada. Ela passa a combinar os objetos sem conexões sobre suas características físicas, ou seja, o agrupamento dos objetos é subordinado a um significado comum que ocorre de acordo com as experiências concretas da criança. A segunda fase da formação de conceitos é caracterizada pelo início do agrupamento dos objetos com mesmo significado. Esse agrupamento não ocorre mais de forma desordenada e sim através das principais características físicas dos objetos. A transição da segunda para a terceira fase do desenvolvimento dos conceitos ocorre através do processo de abstração do significado. A criança deixa de se basear em suas experiências concretas para atribuir significados aos objetos e passa a utilizar a sua memória voluntária para atribuição de significados. Quando a criança passa a basear-se em suas funções mentais superiores, ocorre o processo de formação do conceito, o qual se expressa pela palavra através do pensamento verbal ou da fala. (VYGOTSKY, 1987a).

2.5.2. O processo de desenvolvimento da fala na criança

Em sua teoria, Vygotsky descreve cinco fases de desenvolvimento da fala: fase pré intelectual, fala autônoma, fala ingênua, fala egocêntrica e fala interna. Essas cinco fases correspondem as quatro fases do uso dos signos conforme será explicado a seguir (GREDLER; SHIELDS, 2008). É importante mencionar novamente que o desenvolvimento das fases de desenvolvimento da fala depende dos contextos sócio-histórico-culturais dos indivíduos, conforme citação de Gredler e Shields (2008) nessa dissertação (vide p. 23).

A primeira fase, pré intelectual, corresponde à fase primitiva do uso de signos. Inicia-se pelo choro da criança e gestos como expressão fisiológica ou para contato social. Na fala autônoma, que também corresponde à fala primitiva do uso de signos, as crianças inventam palavras para contato social (GREDLER; SHIELDS, 2008). Inicia-se a partir dos dois anos de idade e é compreensível somente para os adultos ao redor da criança. Essa fala é utilizada somente em situações concretas e são as primeiras tentativas de comunicação da criança. Por serem as primeiras tentativas, essa invenção de palavras pode ser caracterizada, por exemplo, pelos sons que um determinado brinquedo faz; a criança fala o som para os pais para que eles a deixem brincar com esse brinquedo (GREDLER; SHIELDS, 2008).

A fase ingênua corresponde a mesma do uso dos signos e inicia-se entre dezoito e vinte e quatro meses com o uso de palavras. A criança começa a aprender os nomes dos objetos, mesmo que não consciente da função e de como usar as palavras. Nessa fase, as linhas do pensamento e da fala se cruzam desenvolvendo o que Vygotsky chamou de pensamento verbal e fala inteligente. O pensamento verbal é caracterizado pela verbalização do pensamento através da fala e a fala inteligente é raciocinada e desenvolvida a partir das funções mentais superiores (GREDLER; SHIELDS, 2008).

Após o desenvolvimento da fala ingênua, a fala da criança diferencia-se em social e egocêntrica. A fala social é influenciada pelo ambiente em que a criança está inserida, ou seja, pelo seu contexto histórico e cultural e serve para a criança comunicar-se com outras pessoas (GREDLER; SHIELDS, 2008). Vygotsky (1987a) define-a como uma das formas de materialização do pensamento que ocorre através de um complexo processo interno de

transformação do pensamento em palavra que ocorre antes do ato da fala. O desenvolvimento da fala social move-se de dentro para fora, do individual para o social, ou seja, é a fala direcionada ao social. (VYGOTSKY, 1987a). E a fase da fala egocêntrica, que corresponde à fase de uso externo dos signos, inicia-se a partir dos três anos até os sete anos e caracteriza-se por ser uma fala autodirecionada com função cognitiva. Essa fase reaparece a cada momento que a criança aprende novos signos ou novas estruturas verbais, ou seja, está sempre em desenvolvimento (VIGOTSKI, 2007).

A fala interna, que corresponde à fase de uso de signos internos, surge após o processo de internalização da fala egocêntrica. A internalização significa reconstruir internamente uma atividade externa, ou seja, a fala que antes era egocêntrica desenvolve-se para a sua forma interna com outras características e funções (VIGOTSKI, 2007). A fala interna, segundo Vygotsky (1987a), desenvolve-se a partir da fala social e é considerada um estágio posterior ao da fala egocêntrica. O sintoma da vocalização da fala egocêntrica gradualmente abre espaço para o processo de estruturação da fala interna e, à medida que esse processo de estruturação interna se desenvolve, a vocalização perde a sua função e a fala egocêntrica começa a dar espaço para a fala interna (VYGOTSKY, 1987a). Assim, a fala interna consiste em um movimento de fora para dentro representado através da fala para si mesmo, não sendo direcionada ao social. Sua forma de representação interna é marcada pela tendência de omissão do sujeito e sua sintaxe torna-se predicativa, pois o indivíduo sabe sobre o quê e sobre quem ele está se referindo. A fala interna inicia-se a partir dos sete anos, quando a criança começa a desenvolver a capacidade de abstração, e se desenvolve de forma contínua ao longo de sua vida de forma diferente para cada tarefa (VIGOTSKI, 2007).

Dentre as cinco fases de desenvolvimento da fala, Vygotsky considera somente três que estão diretamente relacionadas ao processo de desenvolvimento do pensamento: a fase ingênua, a fala egocêntrica e a fala interna. A relação entre o pensamento e a fala existe somente a partir da fase ingênua devido, segundo as análises de Vygotsky, ao cruzamento das linhas de desenvolvimento da fala e do pensamento que ocorrem na criança a partir dessa fase (GREDLER; SHIELDS, 2008). Entre essas duas funções cognitivas, pensamento e fala, passa a existir uma relação dialética, de interdependência. O desenvolvimento da fala deve ser influenciado e deve influenciar o pensamento, assim como o pensamento deve controlar e ser controlado pela fala (VIGOTSKI, 2007).

2.6. A fala egocêntrica

De todas as fases presentes no processo de desenvolvimento da fala na criança, destaca-se a importância da fala egocêntrica no processo de autorregulação do comportamento. Ela pode ressurgir a qualquer momento da vida do indivíduo, mas sempre em situações mais complexas que ele precise se regular para atingir seu objetivo. Vygotsky (1987a) pesquisa sobre o conceito de fala egocêntrica, o qual advém das pesquisas desenvolvidas por Jean Piaget. Segundo Piaget (1973), a fala egocêntrica é definida como intuitiva, pois sua estrutura não está explícita externamente, ou seja, esta forma de fala não é direcionada ao social. Piaget, segundo Vygotsky (1987a), foi o primeiro a reconhecer e teorizar este tipo de fala nas crianças, porém não pesquisou sobre as suas origens e a sua conexão com a fala interna. Vygotsky (1987a) preenche esta lacuna ao diferenciar a fala egocêntrica da fala interna e ao considerar que a primeira se desenvolve gradualmente para a segunda como um aspecto da transição geral das funções inter-mentais para as intra-mentais. A vocalização, como uma das principais características da fala egocêntrica, perde a sua função à medida que o processo de estruturação interna do pensamento, a fala interna, se desenvolve subordinada às condições sócio-histórico-culturais em que o indivíduo se insere (VYGOTSKY, 1987a). No entanto, é importante mencionar que esse processo de estruturação interna do pensamento é considerado um fenômeno relativo, ou seja, o desenvolvimento da fala egocêntrica para a fala interna é diferente para cada atividade que o indivíduo se insere (FRAWLEY; LANTOLF, 1985; MCCAFFERTY, 1992).

2.6.1. As fases da fala egocêntrica

As fases da fala egocêntrica, segundo Vygotsky, são compostas pela fase sincrética da fala, fase de acompanhamento e a fase de planejamento verbal. No processo de desenvolvimento inicial da fala egocêntrica, a fala não acompanha a ação. Na fase sincrética

as ações das crianças são direcionadas por meios diretos, ou seja, sem o processo de mediação por signos. A criança não consegue ainda estabelecer objetivos para as suas tarefas existindo somente a comunicação de sentimentos através de ações concretas. Ela pode ocorrer, por exemplo, quando a criança, coloca a mão no fogão que está quente. A criança irá produzir fala egocêntrica, mas em seu nível inicial de desenvolvimento cognitivo. Quando a fala começa a acompanhar as ações da criança, na fase de acompanhamento, inicia-se o processo de autodomínio do comportamento. A fala ainda não desenvolveu a sua função planejadora, mas as ações por ela acompanhadas passam a serem mediadas por estímulos externos. A fase de acompanhamento, por exemplo, pode ser identificada quando a criança começa a falar sobre o que está desenhando ao mesmo tempo em que desenha. E na última fase de desenvolvimento da fala egocêntrica, a fala passa a direcionar as ações da criança assumindo a função planejadora. A criança planeja a ação através do pensamento e da fala para depois implementá-la desenvolvendo, assim, a função autorreguladora do comportamento. Existe, portanto, uma relação dialética entre fala e pensamento visando o desenvolvimento das funções mentais superiores (GREDLER; SHIELDS, 2008; VYGOYSKY, 1987a). Vygotsky descreve esse processo de desenvolvimento da fala egocêntrica de forma mais simplificada: “Primeiramente, a criança é liberta da situação imediata de reconhecimento visual. Após, a criança passa a apoiar-se em suas experiências passadas. Em terceiro lugar, a criança pode olhar para o futuro ao estabelecer um objetivo para seus esforços [...]”⁹ (GREDLER; SHIELDS, 2008, p. 112).

Entretanto, é necessário também compreendermos a visão de Piaget em relação à fala egocêntrica para que se esclareçam as diferentes visões de Piaget e Vygotsky sobre esse conceito.

2.6.2. O conceito de fala egocêntrica para Piaget

Segundo Piaget (1973) o pensamento egocêntrico representa uma transição entre o

⁹ Tradução minha para: “First, the child is freed from the immediate visual situation. Second, the child can draw on her similar past experiences. Third, the child can look to the future by establishing a goal for her efforts [...]”.

pensamento indireto ou subconsciente, aquele baseado em um mundo de imaginações desconexo da realidade, e pensamento direto, que é consciente e racional. O pensamento egocêntrico da criança não é um pensamento consciente de sua tarefa e objetivos e ocorre somente até os sete a oito anos, quando a criança começa a distinguir entre fábula e verdade (PIAGET, 1973). Antes dessa idade, para Piaget (1973) a criança pensa e fala de forma egocêntrica mesmo estando em um contexto social. Dessa forma, o pensamento egocêntrico está intimamente relacionado ao desenvolvimento do caráter egocêntrico da criança que ocorre até os oito anos, pois após essa idade o pensamento social e os hábitos começam a serem formados através do início do desenvolvimento da fala social (PIAGET, 1973).

O pensamento egocêntrico é externalizado através da fala egocêntrica, a qual Piaget (1973) define quando a criança fala consigo mesma, mas sem direcionar a sua fala a outra pessoa e sem influenciá-la. Na fala egocêntrica, ocorre somente uma adaptação da criança a realidade, pois ela tem a ilusão de estar sendo escutada durante seu monólogo, mas sem estabelecer uma comunicação social (PIAGET, 1973). Dessa forma, a fala egocêntrica das crianças pode ser dividida em repetição, monólogo e monólogo coletivo (PIAGET, 1973).

Na categoria da repetição, a criança repete palavras ou sílabas sem intenção de estabelecer sentido ou falar com alguém, somente pelo prazer da repetição (PIAGET, 1973). Caracteriza-se por ser uma adaptação motora e como resultado da confusão entre o Eu e o Eu de outra pessoa (PIAGET, 1973). A criança se identifica no modelo do Eu do outro, mas não existe adaptação com o Eu de ninguém (PIAGET, 1973). A imitação indica uma atitude egocêntrica e não social e pode ser inconsciente, pois a criança não sabe que está imitando, ela acha que é sua criação (PIAGET, 1973).

A função monólogo nos tipos de fala egocêntrica da criança não comunica os pensamentos do falante, pois as palavras não tem valor social (PIAGET, 1973). Ela acompanha a ação enquanto se realiza e/ou entra no lugar da ação como uma satisfação ilusória (PIAGET, 1973). Para tanto, a criança é impelida a falar enquanto age, mesmo em momentos de silêncio. As palavras podem ser usadas para fazer o que a ação em si não faz, ou seja, as crianças podem usar as palavras para inventar a realidade como um comando para o mundo externo (PIAGET, 1973).

E na categoria de monólogo coletivo, a criança não direciona a sua fala a ninguém, mas fala em voz alta na frente de outras pessoas sobre si mesmo (PIAGET, 1973). É a forma mais

social das variáveis egocêntricas da linguagem da criança, pois a criança simplesmente pensa em voz alta sem exigir que os outros a ouçam (PIAGET, 1973).

Dessa forma, é possível afirmar que Piaget considera o pensamento egocêntrico e a fala egocêntrica isentos de objetivos e raciocínio, que se atrofiam e que o pensamento e a fala social emergem somente após a fala egocêntrica ter se atrofiado, ou seja, após os sete ou oito anos (PIAGET, 1973). Entretanto, Vygotsky contrapõe-se ao considerar o processo de desenvolvimento humano de uma perspectiva dialética (VYGOTSKY, 1987a).

2.6.3. Visão de Vygotsky em relação à visão de Piaget

De acordo com Vygotsky, o pensamento egocêntrico não pode ser considerado como uma fase transitória entre o pensamento indireto e o pensamento direto, conforme afirma Piaget, pois o pensamento indireto exige capacidades desenvolvidas da memória, uma vez que representa um mundo de imaginações desconexo da realidade. A criança precisa ter entrado em contato com uma determinada experiência para que, após recorrer a sua memória, construa pensamentos de acordo com essa experiência (VYGOTSKY, 1987a).

Assim, o pensamento indireto não pode representar o primeiro estágio de desenvolvimento do pensamento, pois seriam necessários conceitos pré-formados na mente da criança esperando para amadurecerem para que a criança tivesse pensamentos desde o primeiro estágio de desenvolvimento da mente humana. Para Vygotsky, o pensamento indireto não é o primeiro estágio de desenvolvimento do pensamento da criança e existe quando os conceitos são formados de forma independente do estímulo externo ao mundo da criança e operando juntamente com as suas experiências (VYGOTSKY, 1987a).

Ao que concerne o desaparecimento da fala egocêntrica para o surgimento da fala social, representando assim uma atrofia da primeira para que a segunda possa emergir, Vygotsky afirma que a vida social da criança inicia-se desde o seu nascimento e não somente após os sete ou oito anos quando a fala egocêntrica se atrofiaria, conforme Piaget (1973) afirmou. O desaparecimento da fala egocêntrica, portanto, não representa uma atrofia, mas uma transição para o pensamento interno (VYGOTSKY, 1987a).

Nos estudos de Piaget, o desenvolvimento do pensamento humano é representado através de um movimento do individual para o social, representado através do pensamento egocêntrico e fala egocêntrica, o qual se inicia com o pensamento indireto, para depois desenvolver-se para pensamento direto. O pensamento social e a fala social, portanto, estão no último estágio de desenvolvimento (VYGOTSKY, 1987a). Porém, para Vygotsky esse movimento é representado de forma inversa, do social para o individual. A fala social da criança é um fenômeno com múltiplas funções e somente após o crescimento e desenvolvimento da criança é que a fala social desenvolve-se para fala egocêntrica e depois para fala interna (VYGOTSKY, 1987a).

Entretanto, faz-se importante mencionar que Vygotsky estudou o processo de desenvolvimento da fala social, egocêntrica e interna. O termo fala privada foi utilizado inicialmente por Flavell em 1966 para se diferenciar do conceito de fala egocêntrica de Piaget (FERREIRA, 2000).

2.7. Fala privada

Segundo Wertsch (1980a *apud* Frawley e Lantolf, 1985), a fala privada constitui-se em um diálogo privado que a criança promove consigo mesma e sua importância surge da necessidade de autorregulação do indivíduo em situações complexas através da externalização do pensamento sem direcioná-lo às pessoas no mundo exterior. Segundo Frawley e Lantolf (1985), sua forma é definida pelo grau de dificuldade para solução de um determinado problema: quanto mais difícil, mais a estrutura da fala privada se assemelha à fala social. Ao que concerne a estrutura linguística da fala privada, Vygotsky (1987b) afirma que seria incompreensível se isolada do contexto da fala, pois possui tendências para omissões e abreviações por representar uma convergência entre pensamento e fala, ou seja, pode ser interpretada como um instrumento do pensamento ou uma ferramenta de mediação.

A fala privada pode ser classificada em três estágios de desenvolvimento, conforme afirma Wertsch (1980a *apud* McCafferty, 1994), os quais são a regulação pelo objeto, a regulação guiada pelos adultos e a autorregulação. Para Frawley e Lantolf (1985) e

McCafferty (1992), o indivíduo, inicialmente, é regulado pelo objeto por não possuir as habilidades necessárias para completar uma tarefa fora de uma interação social. Para desenvolver essas habilidades, o indivíduo deve interagir socialmente com um par mais experiente, tornando-se regulado pelo seu par. Nesse estágio, o indivíduo segue as instruções de seus pares mais experientes, mas com pouca consciência sobre as suas ações. A partir do momento que o indivíduo internaliza as habilidades mentais e linguísticas para o cumprimento de uma determinada tarefa, a capacidade de autorregulação consciente das habilidades referentes a uma determinada tarefa é atingida. No entanto, essa capacidade é considerada um fenômeno relativo, pois a autorregulação de uma atividade específica não implica na autorregulação de todas as atividades (FRAWLEY; LANTOLF, 1985; MCCAFFERTY, 1992). Esses três estágios de desenvolvimento são representados através dos marcadores de fala privada, tais como os metacomentários, marcadores afetivos (sinais, risadas, pontos de exclamação, pronominalização dos sujeitos narrados, uso dos verbos no passado) e perguntas autodirecionadas (MCCAFFERTY, 1994).

Ao considerar que a fala privada é um exercício de controle de objetos, pessoas e, posteriormente, de si próprio, ela é um grande facilitadora do processo que torna a criança autorregulada, ou seja, quando ela demonstra nível de controle interno e externo. McCafferty (1994) afirma que antes dos cinco ou seis anos a fala privada é primariamente comunicativa podendo refletir em diálogos privados gramaticalmente estruturados. Após essa idade, a fala privada move-se para fala interna, construindo-se internamente e esse movimento de fora para dentro, subvocalização, e de dentro para fora através da vocalização ocorre várias vezes, mas sempre quando houver dificuldades cognitivas (MCCAFFERTY, 1994). Lantolf (2000) acrescenta ainda que esse movimento sempre dependerá do nível de dificuldade da criança em relação a tarefa.

Explicitadas as bases da teoria sócio-histórico-cultural, faz-se necessário compreender, de uma forma mais detalhada, as pesquisas internacionais sobre o uso da fala privada como ferramenta autorregulatória no processo de ensino-aprendizagem de língua estrangeira e o motivo pelo qual não foram encontradas pesquisas nacionais referentes à fala privada com crianças de acordo com os princípios da teoria sócio-histórico-cultural.

Essa compreensão é importante para analisarmos de que forma a teoria sócio-histórico-cultural pode superar a carência de estudos no processo de ensino-aprendizagem da língua inglesa para crianças no Brasil como ferramenta autorregulatória e autoconscientizadora. E de que forma as pesquisas internacionais podem servir de base para a construção desse conhecimento.

2.7.1. Pesquisas internacionais sobre o uso da fala privada no processo de ensino-aprendizagem com crianças

Berk e Spuhl (1995) analisaram a influência maternal na produção da fala privada em crianças entre quatro e cinco anos. Esse estudo foi realizado em laboratório com trinta crianças e somente mães com ensino superior completo foram escolhidas. A gravação foi feita através de vídeos e o procedimento de coleta de dados ocorreu de duas formas: uma sessão de trinta minutos para observar a influência da interação maternal e uma série de três sessões de quinze minutos cada para avaliar a relação entre fala privada e a performance das crianças nas tarefas. Berk e Spuhl (1995) classificaram a produção da fala privada em três categorias: fala privada irrelevante para a tarefa (repetição, expressão afetiva irrelevante para a tarefa e comentários inexistentes ou imaginários), fala privada relevante para a tarefa (descrição e nomeação na tarefa, expressão de planos e objetivos, questões direcionadas a si próprio e expressão afetiva relacionada à tarefa) e murmúrios inaudíveis (sussurros, murmúrios e fala inaudível indicada por movimentos labiais). Segundo Berk e Spuhl (1995) os resultados mostraram que todas as crianças produziram fala privada na mesma frequência considerando a influência maternal e que as evidências da fala privada diminuíram na sequência das três sessões, ou seja, houve o desenvolvimento da capacidade autorregulatória nas crianças.

Fernyhough e Russell (1997) pesquisaram se as crianças reconheciam a sua fala privada a partir de gravações de áudio. A pesquisa foi realizada em laboratório com vinte e duas crianças de cinco anos, sendo doze meninos e dez meninas. O procedimento para coleta de dados foi realizado em três estágios: primeiramente as crianças brincaram sozinhas; depois elas foram agrupadas para uma sessão de discussão; e após uma semana excertos isolados e

contextualizados foram reproduzidos para as crianças de forma individual para reconhecimento de suas falas. Fernyhough e Russell (1997) classificaram fala social como contato ocular por mais de dois segundos com outra criança, uso de vocativo ou nome, pergunta esperando resposta, fala depois de outra fala em menos de dois segundos, contato físico ou extensão de braço em direção a outra criança por mais de dois segundos. A fala privada foi classificada como qualquer fala que não fosse social. De acordo com Fernyhough e Russell (1997), os resultados mostraram que as crianças se lembraram do que haviam falado mesmo uma semana depois, ou seja, mostraram autoconsciência de suas falas privadas.

Outra pesquisa que investigou o reconhecimento das crianças sobre a sua fala privada foi de Manfra e Winsler (2006). Cinquenta e uma crianças entre três e cinco anos participaram da pesquisa que ocorreu em um laboratório, com cadeiras de criança e uma mesa no meio da sala. Em uma sala adjacente, conectada por um espelho, ficava a câmera de vídeo. As sessões duraram aproximadamente uma hora com intervalos de dez minutos. A fala privada foi classificada como não relevante para a tarefa, relevante para a tarefa e parcialmente internalizada (murmúrios inaudíveis e incompreensíveis, movimentos labiais silenciosos e sussurros relevantes para a tarefa). Manfra e Winsler (2006) identificaram que a maioria das crianças reportou que falaram consigo mesmas, ou seja, mostraram autoconsciência de suas falas privadas. Entretanto, as crianças com três anos se inibiram menos para reconhecer a sua fala privada do que as outras crianças talvez, segundo Manfra e Winsler (2006), porque ainda não foram totalmente influenciadas pelas leis sociais.

Krafft e Berk (1998) investigaram a produção de fala privada em crianças entre três a cinco anos nas tarefas com e sem objetivos. A pesquisa ocorreu em duas pré-escolas: Montessori e tradicional contando com cinquenta e nove crianças entre três e cinco anos. Cada criança foi observada por quarenta minutos divididos, sendo 10 minutos de observação por dia. Para Krafft e Berk (1998), a fala privada foi classificada como demonstração de expressão afetiva não direcionada a outra criança, repetição de palavras e sons, brincar de faz de conta com objetos ou si próprio, descrição de suas ações ou ações futuras e auto direcionamento, murmúrios inaudíveis e qualquer outra fala privada fora das categorias citadas anteriormente. Como resultado, Krafft e Berk (1998) identificaram que houve maior produção de fala privada nas tarefas sem objetivos do que nas tarefas com objetivos. Quanto

maior a exposição da criança às tarefas que estimulem a produção da fala privada, maior será o desenvolvimento da capacidade autorregulatória.

Winsler, Carlton e Barry (2000) investigaram o uso espontâneo da fala privada em crianças entre três a quatro anos. A pesquisa foi realizada em uma pré escola com vinte e oito crianças nos Estados Unidos. As crianças foram divididas em duas turmas considerando que em cada classe havia uma professora e uma assistente. Cada criança foi gravada dez vezes, com duração de 10 segundos cada gravação, durante duas tarefas: com objetivos explícitos e sem objetivos. Na primeira tarefa o objetivo era brincar com as peças do Lego, quebra-cabeça e histórias infantis; e na segunda a criança era livre para brincar com qualquer brinquedo e transitar pela classe. Essas gravações foram feitas durante a rotina escolar por dez semanas e cada criança foi observada em média noventa e oito vezes. Winsler, Carlton e Barry (2000) classificaram fala privada como qualquer fala que não fosse social. Além disso, fala privada também foi classificada como murmúrios inaudíveis e movimentos labiais verbais silenciosos. Os resultados mostraram que houve maior produção de fala privada nas crianças com três anos na tarefa sem objetivos e nas crianças com quatro anos na tarefa com objetivos. E a função autorreguladora da fala privada ocorreu em maior quantidade quando as crianças estavam sozinhas e em menor quantidade quando as crianças estavam na presença da professora e da assistente.

Winsler, Manfra e Diaz (2007) analisaram a produção de fala privada em dois grupos diferentes de crianças: crianças com e sem problemas comportamentais. Foram selecionadas para a pesquisa setenta e duas crianças com cinco anos de onze pré-escolas. As crianças foram gravadas com uma câmera de vídeo e com um microfone de mesa. As duas tarefas, sequências motora e numérica, foram realizadas em duas partes: na primeira parte as crianças não poderiam falar e na segunda parte elas poderiam falar sem interrupções. Segundo Winsler, Manfra e Diaz (2007), os resultados mostraram que o desempenho melhorou quando as crianças foram instruídas a falar em voz alta e essa investigação sustenta a recomendação que professores de pré-escolas devem permitir ou encorajar o uso da fala privada entre as crianças. Nas duas tarefas, as crianças que utilizaram a fala privada acertaram mais itens.

Day e Smith (2013) pesquisaram a relação da fala privada com as emoções das crianças durante uma tarefa frustrante. Participaram do estudo cento e dezesseis crianças entre quatro e seis anos, juntamente com suas respectivas mães. A pesquisa ocorreu em laboratório e as

crianças foram analisadas individualmente com suas mães em uma tarefa com uma hora de duração. As crianças foram separadas das mães dentro da sala e estas foram instruídas a não ajudarem seus filhos. Na tarefa, um molho de chaves era entregue a criança que deveria abrir uma caixa fechada com cadeado em quatro minutos. Day e Smith (2013) classificaram fala privada como cantar ou cantar com os lábios fechados, murmúrios inaudíveis, fala privada não relacionada à tarefa, fala privada relacionada à tarefa e fala privada inibidora de ações. Segundo Day e Smith (2013), os resultados mostraram que a fala privada foi associada à raiva e tristeza interagindo significativamente com estratégias de regulação emocional.

Nos estudos analisados, somente duas pesquisas gravaram as crianças durante suas rotinas escolares, ou seja, sem interferência dos pesquisadores. Todos os outros estudos foram realizados em laboratórios ou em contexto escolar fora da rotina escolar das crianças. As tarefas utilizadas para gravar as falas das crianças incluíam brincadeiras com ou sem instruções e objetivos, muitas vezes com a presença ou interferência das mães. Somente um dos estudos avaliou a relação da fala privada com as emoções produzidas pelas crianças durante a tarefa. Em relação à metodologia, os estudos analisaram quantitativamente e qualitativamente a produção da fala privada através de estatísticas e descrição do uso da fala privada dentro da tarefa pesquisada. Entretanto, nenhum estudo investigou a produção da fala privada no processo de alfabetização de crianças entre quatro e cinco anos em um contexto escolar sem intervenção do pesquisador.

Outras características também me chamaram atenção nas pesquisas analisadas. Nos estudos de Berk e Spuhl (1995) e Manfra e Winsler (2006) não pude encontrar a diferença entre os termos sussurros e murmúrios e de que forma eles foram empregados para análise dos dados. Em Fernyhough e Russell (1997), os pesquisadores poderiam ter delimitado critérios mais específicos para a classificação da fala privada objetivando uma melhor análise. E na pesquisa de Winsler, Manfra e Diaz (2007), não foi possível encontrar as classificações de fala privada e social que foram utilizadas pelos pesquisadores para análise dos dados.

2.7.2. Pesquisas nacionais sobre o LEC (língua estrangeira para crianças)

Ao que concerne os estudos nacionais, não foi encontrada nenhuma pesquisa referente à fala privada com crianças de acordo com os princípios da teoria sócio-histórico-cultural. As pesquisas encontradas com crianças fazem parte dos estudos do LEC (língua estrangeira para crianças) e não abordam o desenvolvimento da capacidade autorregulatória no processo de ensino-aprendizagem da segunda língua, ou seja, abordam somente o ensino comunicativo para fins sociais, conforme mostram as pesquisas a seguir.

Giesta (2007) investigou de que forma o ensino e aquisição de vocabulário é trabalhado por um livro didático para crianças de três anos. Através da análise do conteúdo do livro didático investigado e de seu manual para o professor, Giesta (2007) identificou que o método de ensino utilizado pelo livro é o áudio-lingual. Como resultado, a autora concluiu que o ensino do vocabulário não ocorre através de interações e construções de significados e sim através de atividades de memorização e repetição.

Scaffaro (2006, 2010) pesquisou de que forma as histórias poderiam auxiliar na aprendizagem de vocabulário na língua inglesa em crianças entre cinco e seis anos. As crianças foram separadas em dois grupos: grupo de ensino implícito (palavras contextualizadas dentro das histórias contadas oralmente) e grupo de ensino explícito (palavras explicadas através de atividades e jogos). Dois testes idênticos foram aplicados para avaliar a retenção de vocabulário nos dois grupos: pré-teste para avaliar o conhecimento prévio das crianças e pós-teste para avaliar a retenção do vocabulário depois das histórias serem contadas. Através de dados estatísticos, Scaffaro (2006, 2010) concluiu que houve melhor retenção de vocabulário no ensino explícito, pois o ensino do léxico ocorreu de forma dinâmica com diferentes atividades. A pesquisa mostrou, segundo a autora, que a atividade de contar histórias promoveu um bom índice de retenção de vocabulário.

Szundy (2001, 2009) defendeu o argumento de que jogos de linguagem podem ser considerados como gêneros discursivos para crianças entre sete e nove anos no processo de ensino-aprendizagem da língua inglesa. Os dados foram coletados a partir de quatro jogos utilizados na sala de aula da autora. Os resultados mostraram que, segundo Szundy (2001, 2009), todo jogo utilizado na aula de língua inglesa pode ser classificado como jogo de

linguagem. Através dos jogos de linguagem, houve construção do conhecimento e desenvolvimento de linguagens específicas referentes às regras dos jogos.

Yamasaki (2013) investigou uma unidade didática para o ensino-aprendizagem da língua inglesa para crianças entre sete e nove anos. A unidade didática analisada era chamada de “Identity” sendo composta por dezessete atividades distribuídas em cinco lições. Esse material didático priorizava somente as habilidades oral e auditiva. A metodologia empregada é baseada na pesquisa qualitativa de análise documental. A partir da análise da unidade didática, Yamasaki (2013) concluiu que o ensino ocorreu de forma contextualizada e as atividades promoveram a interação entre os pares, a reflexão crítica e o estímulo à auto estima das crianças.

Tonelli (2005, 2008) defendeu o uso de histórias infantis no ensino da língua inglesa para crianças entre oito e nove anos. Foram analisadas dez crianças de uma escola particular. A coleta de dados foi dividida em duas etapas: uma aula diagnóstico desenvolvida a partir de uma história de Eric Carle e seis aulas desenvolvidas a partir de outra história do mesmo autor. Após a transcrição e análise quantitativa dos dados, Tonelli (2005, 2008) concluiu que as histórias contribuíram para produção de significados na língua inglesa e desenvolvimento da imaginação das crianças.

Figueira (2008) pesquisou sobre a construção do processo de ensino-aprendizagem da língua inglesa com crianças entre oito e dez anos. Foram pesquisadas seis crianças em uma escola particular de idiomas através de gravações de áudio, notas de campo e aplicação de questionários às crianças, professora e pais. A partir de uma análise qualitativa, Figueira (2008) concluiu que a professora não promovia atividades comunicativas, dependia do material didático para fazer as atividades, ensinava os significados de forma descontextualizada e não considerava o conhecimento prévio das crianças. Para a autora, as interações devem ser promovidas em sala de aula para a prática da língua inglesa, assim como atividades lúdicas que promovam o desenvolvimento.

Marini (2010) investigou os benefícios que o uso da Internet e de materiais autênticos poderiam trazer para o ensino de inglês em crianças entre nove e dez anos. Foram analisadas duas escolas: municipal e particular. Na escola particular, as crianças utilizaram a Internet para acessar sites, criar um blog e fazer contato com crianças nos Estados Unidos. Na escola municipal, as crianças utilizaram os materiais autênticos para aprenderem vocabulário. A

metodologia utilizada foi de caráter etnográfico. Os resultados mostraram, de acordo com Marini (2010), que as crianças se sentiram desafiadas e estimuladas a aprenderem a língua inglesa.

Dellova (2009) pesquisou sobre o papel do lúdico no processo de ensino-aprendizagem da língua inglesa para crianças entre nove e onze anos. Participou da pesquisa um grupo de seis crianças de uma escola de idiomas. As aulas foram áudio gravadas e transcritas para análises quantitativa e qualitativa. A professora-pesquisadora contou duas histórias infantis, selecionou alguns jogos para as crianças brincarem, solicitou que as crianças descrevessem dois personagens das histórias e aplicou um questionário com cinco perguntas sobre a pesquisa que ocorreu em quatro aulas. Para Dellova (2009), os resultados mostraram que houve maior apropriação da língua inglesa.

Antonini (2009) investigou a cultura de aprender língua inglesa em crianças entre sete e onze anos de uma escolar particular. A pesquisa foi desenvolvida de forma etnográfica utilizando questionários, entrevistas e desenhos das crianças para análise dos dados de forma qualitativa. Antonini (2009) concluiu que os materiais didáticos analisados promoveram reflexão linguística e desenvolvimento integral da criança, os professores falaram mais português do que inglês na sala de aula, as crianças acreditavam que a língua inglesa é importante para se comunicarem e algumas vincularam a aprendizagem da língua inglesa com a vida real.

Dentre as pesquisas teóricas, destacam-se dois artigos publicados por Rocha (2007, 2008). Rocha (2007) propôs reflexões e provisões sobre o ensino precoce do LEC, o qual deve promover o desenvolvimento das habilidades linguísticas, o interesse da criança, dar base para a aprendizagem nas séries seguintes e desenvolver a competência intercultural na criança. Para Rocha (2007), professores devem lutar por políticas públicas que regulamentem o LEC no currículo nacional. Em 2008, Rocha refletiu sobre a inclusão curricular do ensino de línguas estrangeiras no ensino fundamental I público. Ela propôs reflexões sobre o papel da linguística aplicada e da língua inglesa no processo de ensino-aprendizagem. Para tanto, Rocha (2008) defende que o ensino de línguas deve preparar as crianças para se engajarem em práticas sociais que permitam que elas transitem entre diversas culturas e comunidades.

Nos dois estudos teóricos analisados no parágrafo anterior, é possível observar que Rocha não menciona como as reflexões e provisões poderiam ser aplicadas em um contexto

escolar de ensino fundamental I. Além disso, não foi possível encontrar nenhuma proposta de intervenção pedagógica que pudesse ser colocada em prática por outros pesquisadores. Dessa forma, nos estudos do LEC foi possível observar que o foco está sempre no aspecto social do processo de ensino-aprendizagem da língua estrangeira.

3. Metodologia de Pesquisa

O objetivo dessa pesquisa consiste em investigar a fala privada no processo de ensino-aprendizagem da língua inglesa para crianças entre quatro e cinco anos em uma escola internacional. Com a finalidade de alcançar esse objetivo, o trabalho buscará verificar primeiramente a ocorrência da fala privada e, se sim, observar a frequência, forma linguística e função durante as atividades de *Circle Time* e *Phonics*. Se não, verificar por que a fala privada não ocorreu e o que as crianças usaram para se regularem nessas atividades ao invés da fala privada.

Para alcançar esses objetivos, elaborei as três perguntas de pesquisa abaixo que nortearam a coleta e análise dos dados:

- 1) A fala privada ocorre no *Kindergarten 1* durante as atividades de *Circle Time* e *Phonics*?
- 2) Se sim, qual a frequência, de que forma linguística e para que função?
- 3) Se não, quais as possíveis razões para essa ausência? O que as crianças usam para se regularem nas atividades?

Quadro 1: Perguntas de Pesquisa

Para essa pesquisa, foi feito um estudo de caso por seis semanas com nove crianças de uma das três turmas de *Kindergarten 1* de uma escola internacional britânica localizada no município de São Paulo. Essas nove crianças foram gravadas durante duas atividades: *Circle*

Time e Phonics. A metodologia empregada para análise dos dados foi quantitativa e qualitativa para melhor compreensão dos dados coletados e analisados.

3.1. Metodologia de coleta de dados

3.1.1. Participantes

A turma *Kindergarten 1* analisada era composta por quinze crianças, sendo oito meninos e seis meninas, que fazem parte da classe média alta brasileira, uma professora e uma assistente. A professora trabalha na escola há vinte e seis anos e tem bastante experiência com crianças, o que facilitou a coleta de dados. Ela é muito carismática com as crianças e foi muito receptiva à pesquisa. Desse total de quinze crianças, nove foram autorizadas pelos pais para fazerem parte dessa pesquisa de mestrado. É importante mencionar que somente as nove crianças autorizadas foram gravadas pela pesquisadora.

Essa turma foi escolhida por eu ser assistente da turma de agosto de 2014 a junho de 2015 e por isso ter um bom relacionamento com as crianças, o que facilitou a coleta de dados. Por trabalhar nessa escola desde março de 2014, eu conheço as nove crianças que foram autorizadas a participarem da pesquisa desde que elas estavam na turma do Berçário nessa mesma escola. Portanto, tenho conhecimento de informações importantes sobre os contextos familiares e culturais dessas crianças, justificando o volume de informações apresentadas nessa pesquisa de mestrado.

3.1.2. Contexto dos participantes

As crianças A e C são muito ativas e gostam de participar das aulas. Elas sempre querem ser as primeiras a responderem, mas ficam visivelmente tristes quando as suas

respostas não estão certas. São crianças que gostam de aprender e sempre querem fazer exercícios para aprimorar seus conhecimentos. Elas também são brincalhonas e participam de conversas paralelas enquanto a professora está explicando algo novo.

A criança B é muito tímida e já comentou com a professora que não gosta de falar inglês. Ela tem uma irmã um ano mais velha que gosta muito da língua inglesa e aprendeu os sons das letras de forma rápida quando estudou nessa classe. Seus pais fazem comparações entre os irmãos a todo o momento e, quando isso ocorre, a criança B fica visivelmente triste ao saber que está sendo comparada com a sua irmã. Ela sempre está sendo pressionada pelos pais a aprender os sons das letras em inglês e a falar em inglês o mais rápido possível, enquanto que a professora insiste em pedir aos pais que respeitem o momento de aprender de seu filho.

Diferentemente das outras crianças, a criança D é bilíngue desde o seu nascimento, pois seus pais e irmãos falam com ela em inglês e em português em casa. Na escola, ela fala em português com seus amigos e em inglês com seus professores.

A criança E nasceu na Espanha, mas se mudou para o Brasil aos quatro anos de idade. Ela fala espanhol com sua mãe e italiano com seu pai em casa, inglês com os professores na escola e português com os amigos. Ela faz acompanhamento fonológico para trabalhar os diferentes sons das quatro línguas que ela está aprendendo nesse momento e, devido a isso, é possível afirmar que ela tem uma clara dificuldade em aprender a língua inglesa.

Em relação à criança F, é interessante mencionar que ela é muito tímida e não gosta de participar das aulas por medo de não responder corretamente às perguntas da professora. Ela já comentou com a professora que tem vergonha de falar em inglês e por isso responde às perguntas somente quando é solicitada pela professora. Seus pais não falam em inglês com ela em casa.

A criança G é muito ativa e gosta de participar das aulas. Ela solicita muita atenção de seus amigos e professora. Ela gosta muito de aprender e sempre quer fazer exercícios para praticar o que aprendeu. É filha única e nasceu no Brasil. Sua mãe é uma das professoras da escola e sempre falou com a sua filha em inglês e em português em casa. A criança G é visivelmente acostumada a brincar e fazer suas atividades sozinha. Provavelmente, porque ela é filha única e em casa deve brincar sozinha com seus brinquedos.

Assim como a criança G, a criança H é desinibida e adora participar das aulas. Faz perguntas interessantes sobre o conteúdo que a professora está explicando e gosta de relacionar o conhecimento que está aprendendo com aquele que já aprendeu. Sua mãe, assim como a criança G, também é uma das professoras da escola e fala com seus filhos em inglês em casa.

A criança I nasceu em Cuba, mas logo se mudou com os pais e o irmão para os Estados Unidos. Seu pai nasceu na Espanha e fala inglês e espanhol com seus filhos em casa. Sua mãe é americana e também fala com seus filhos em inglês. A família dessa criança se mudou para o Brasil e somente quando a criança I tinha quatro anos de idade, ela começou a estudar nessa escola. Ela é uma criança bastante consciente dos sons das letras em inglês e é visível que ela não tem dificuldade em aprender os sons e os significados das palavras em inglês. A criança I sempre fala com a professora em inglês, com os amigos em português e em espanhol com seu melhor amigo da sala, a criança D.

Criança	Idade	Gênero	Línguas faladas em casa
A	4 anos	masculino	português
B	4 anos	masculino	português
C	4 anos	masculino	português
D	4 anos	feminino	português / inglês
E	4 anos	masculino	espanhol / italiano
F	4 anos	feminino	português
G	4 anos	feminino	português / inglês
H	4 anos	masculino	português / inglês
I	4 anos	masculino	inglês / espanhol

Quadro 2: Informações sobre as crianças participantes da pesquisa

3.1.3. Contexto da pesquisa

Essa pesquisa de mestrado ocorreu durante duas atividades matinais diárias em uma das três turmas de *Kindergarten 1*: a atividade de *Circle Time* e a atividade de *Phonics*. A primeira atividade, *Circle Time*, é realizada diariamente logo após que todas as crianças chegam à escola no primeiro período da manhã, às oito horas. Elas se sentam no tapete em formato de “U” e a professora se posiciona sentada à frente delas. No primeiro dia escolar da semana, às segundas-feiras, a professora inicia perguntando a cada criança como foi o fim de semana e nos outros dias da semana, ela pergunta se as crianças querem contar algum fato interessante para os amigos. A professora quase sempre fala em inglês com as crianças e elas são incentivadas a responderem ou a perguntarem suas dúvidas em inglês. Em seguida, ela sorteia quem serão os ajudantes do dia e esses ajudantes são convidados a contar aos amigos como está o clima fora da sala de aula. A professora também pergunta qual é o dia da semana e o número correspondente ao dia do mês. Depois, ainda dentro da atividade *Circle Time*, ela ensina ou revisa alguns sons das letras do alfabeto e a forma como essas letras podem se relacionar a outras e formar palavras. Às segundas-feiras, de acordo com o planejamento escolar, a professora quase sempre ensina o som de uma letra nova às crianças e, nos outros dias da semana, ela revisa os sons já aprendidos e o novo som que foi ensinado na semana. A professora escreve a letra na lousa e pede para que as crianças repitam o som. Em seguida ela coloca alguns vídeos infantis que irão ensinar o som da letra que as crianças estão aprendendo através de histórias, jogos, ou desenhos. Em algumas aulas, a professora pediu para que as crianças fossem até a lousa para tentarem reescrever a letra correspondente ao som que estavam aprendendo, para que treinassem a escrita. Para finalizar a atividade, às oito horas e trinta minutos, a professora explica para as crianças os exercícios que elas precisam fazer, os quais são relacionados aos sons das letras que estão aprendendo.

A atividade seguinte é chamada de *Phonics* e ocorre a partir das oito horas e trinta e um minutos com duração de uma hora, ou seja, até às nove horas e trinta minutos. Essa atividade representa o espaço para que as crianças pratiquem o que aprenderam durante o *Circle Time* e são compostas de uma a três folhas de exercícios juntamente com os livros de exercícios: livro amarelo e livro vermelho chamados “language” e “Phonics”, respectivamente. Os exercícios

devem ser feitos de várias formas, tais como, as crianças devem ligar a figura à palavra correspondente, cortar as palavras para colar ao lado das figuras no livro de exercícios “*Phonics*”, recortar somente as figuras que se iniciam pelo som que elas estão aprendendo no dia, escrever o som que estão aprendendo no livro “*Phonics*”, fazer somente desenhos que se iniciam pelo som da letra que estão aprendendo, desenhar no livro de exercícios “*language*” como foi o fim de semana e tentar escrever nesse livro algumas palavras correspondentes ao fim de semana.

3.1.4. Procedimento de coleta de dados

Antes do início do estudo de caso, a pesquisadora de sala de aula conversou com a diretoria da escola para obter o consentimento para a realização da pesquisa. Houve também uma conversa com a professora de sala de aula para que ela não ficasse constrangida em relação às gravações de suas aulas.

Para obter o consentimento dos pais foi elaborado um termo de consentimento com o auxílio da escola e depois enviado aos pais das crianças. Nessa turma analisada, nove crianças devolveram os termos de consentimento assinados pelos pais, representando um pouco mais da metade do número total de crianças da sala. No termo de consentimento foram explicitadas as principais características da pesquisa juntamente com suas perguntas e objetivo. O termo fala privada foi definido de acordo com a revisão de literatura de forma simplificada. Os procedimentos de coleta de dados também foram explanados de acordo com a forma que a câmera e o gravador seriam posicionados na mesa azul e os dias e horários que as gravações seriam feitas. Nesse termo de consentimento foram colocados os emails da orientadora e da pesquisadora em sala de aula, assim como ficou assegurado aos pais total privacidade de seus filhos podendo a pesquisadora somente utilizar as vozes das crianças para apresentações em congressos. A partir desse consentimento, o estudo ocorreu durante as atividades de *Circle Time* e *Phonics*.

Em relação às fases de realização da pesquisa, na primeira fase foi feita uma socialização das crianças com a câmera e o gravador, de tamanhos discretos, por três semanas,

do dia treze de outubro de 2014 a vinte e sete de outubro de 2014. Nesse período, o gravador foi enrolado em papel TNT verde preso com quatro arames verdes imitando as pernas e os braços de um sapo e colocado no centro da mesa azul. A câmera foi colocada dentro de uma casinha de madeira que ficava no canto da mesa azul evitando que as crianças percebessem que estavam sendo gravadas. Dentro desse período, as crianças tocaram no sapo, mexeram na casinha, falaram com o sapo e até brincaram com ele.

Na segunda fase do estudo, a gravação foi feita da seguinte forma: durante o *Circle Time* uma câmera foi posicionada na lateral do círculo das crianças focando nas crianças autorizadas pelos pais e um gravador, disfarçado de sapo, que ficou no centro desse círculo junto com a pesquisadora. Durante a atividade *Phonics*, uma câmera foi posicionada na mesa azul dentro de uma casinha de madeira para evitar que as crianças vissem a câmera e o gravador foi posicionado no centro dessa mesa, disfarçado de sapo. As gravações foram feitas somente às segundas-feiras das oito horas às nove horas e trinta minutos por seis semanas nos dias três, dez, dezessete e vinte e quatro do mês de novembro de 2014 e nos dias primeiro e oito do mês de dezembro de 2014. O dia da semana, segunda-feira, foi escolhido devido ao fato que as crianças aprendem novos sons do alfabeto nesse dia. Segundo a revisão de literatura, as crianças tendem a produzir mais fala privada quando apresentam maiores graus de desafio durante as aulas.

Após esse período, na terceira fase da pesquisa, as gravações de áudio e vídeo foram transcritas e analisadas pela pesquisadora de sala de aula em planilhas no Excel para facilitar as análises quantitativa e qualitativa. A transcrição desses dados ocorreu durante os meses de janeiro e fevereiro de dois mil e quinze e as falas das crianças foram cuidadosamente transcritas para não haver dúvidas na classificação das falas privada e social.

3.2. Metodologia de análise de dados

3.2.1. Categorias e descrições da fala privada e fala social segundo a revisão de literatura

De acordo com a revisão de literatura, serão descritas nos quadros a seguir as categorias e descrições da fala privada e fala social de acordo com os autores internacionais pesquisados para uma melhor visualização e escolha dos critérios que serão utilizados para análise dos dados coletados:

Fala Privada	
Pesquisadores	Categorias e descrições da fala privada
Berk e Spuhl (1995)	Fala privada irrelevante para a tarefa (repetição, expressão afetiva irrelevante para a tarefa e comentários inexistentes ou imaginários). Fala privada relevante para a tarefa (descrição e nomeação na tarefa, expressão de planos e objetivos, questões direcionadas a si próprio e expressão afetiva relevante para a tarefa). Murmúrios inaudíveis (sussurros e murmúrios). Fala inaudível indicada por movimentos labiais.
Fernyhough e Russell (1997)	Qualquer fala que não seja considerada social.
Krafft e Berk (1998)	Demonstração de expressão afetiva não direcionada a outra criança. Repetição de palavras e sons. Brincar de faz de conta com objetos ou si próprio. Descrição de suas ações ou ações futuras e auto direcionamento. Murmúrios inaudíveis. Qualquer outra fala privada fora das categorias anteriores.
Winsler, Carlton e Barry (2000)	Fala privada como qualquer fala não social. Murmúrios inaudíveis. Movimentos labiais verbais silenciosos.
Manfra e Winsler (2006)	Fala privada irrelevante para a tarefa. Fala privada relevante para a tarefa. Fala privada parcialmente internalizada (murmúrios inaudíveis, murmúrios incompreensíveis, movimentos labiais verbais silenciosos e sussurros relevantes para a

	tarafa).
Winsler, Manfra e Diaz (2007)	Nenhuma classificação foi encontrada.
Day e Smith (2013)	Vocalizações (canto e zumbido). Ruídos que não são palavras. Murmúrios inaudíveis (palavras incompreensíveis). Fala privada irrelevante para a tarefa. Fala privada relevante para a tarefa. Fala privada inibidora de ações.

Quadro 3: quadro sinóptico das categorias e descrições da fala privada segundo pesquisadores

Fala Social	
Pesquisadores	Descrição da fala social
Berk e Spuhl (1995)	Fala direcionada a outro indivíduo. Contato ocular. Referência explícita a outro indivíduo. Uso de vocativos.
Fernyhough e Russell (1997)	Contato ocular por dois segundos. Intenção ou contato físico com outro indivíduo por dois segundos ou vice-versa. Produzir após dois segundos fala com mesmo tópico de outro indivíduo. Pergunta direcionada a outro indivíduo com espera de resposta. Uso de vocativos ou nomes. Fala produzida em menos de dois segundos depois de outra fala social.
Krafft e Berk (1998)	Contato ocular com outro indivíduo. Uso de vocativos. Repetições. Solicitar resposta de outro indivíduo. Contato físico. Aumentar o tom de voz.
Winsler, Carlton e Barry (2000)	Uso de nome ou pronome de referência. Olhar para outro indivíduo por um segundo. Toque físico intencional em outro indivíduo. Conversar com outro indivíduo.
Manfra e Winsler (2006)	Fala direcionada a outro indivíduo.
Winsler, Manfra e Diaz (2007)	Nenhuma classificação foi encontrada.
Day e Smith (2013)	Olhar para outro indivíduo. Uso de pronome de referência. Conversar com outro indivíduo. Argumentar com outro indivíduo.

Quadro 4: quadro sinóptico das categorias e descrições da fala social segundo pesquisadores

3.2.2. Funções da fala privada

Segundo a revisão da literatura, serão descritas no quadro abaixo as funções da fala privada referentes aos processos de ensino-aprendizagem pesquisadas nos estudos presentes na revisão de literatura. Somente duas funções da fala privada puderam ser identificadas: desenvolvimento da autorregulação e da autoconsciência.

Funções da fala privada	Pesquisadores
Autorregulação (estratégias de regulação cognitiva, emocional e motivacional)	Berk e Spuhl (1995) Kraft e Berk (1998) Winsler, Carlton e Barry (2000) Day e Smith (2013)
Autoconsciência	Fernyhough e Russell (1997) Manfra e Winsler (2006)

Quadro 5: quadro sinóptico das funções da fala privada

Para verificar a função autoconscientizadora da língua nas falas privadas produzidas pelas crianças durante as seis semanas de gravação, seriam necessárias perguntas estruturadas para questionar a consciência das crianças conforme demonstradas pelas pesquisas expostas no quadro acima. Portanto, somente a função autorreguladora da fala privada será considerada nessa pesquisa.

Dessa forma, o próximo item explicará a classificação das falas privada e social, assim como os critérios e as funções e categorias autorregulatórias escolhidas para análise da fala privada.

3.2.3. Critérios para classificação da fala privada e fala social

De acordo com a revisão de literatura e a partir dos quadro sinópticos das categorias e descrições das falas privada e social, os critérios escolhidos para identificar a fala privada nessa pesquisa foram:

Critérios para classificação da Fala Privada
Sem contato ocular (baixo tom de voz ou não)
Com contato ocular (sem intenção de comunicação identificada através do baixo tom de voz ou não)

Quadro 6: quadro sinóptico dos critérios para classificação da fala privada

O critério contato ocular foi escolhido para fazer parte da observação da fala privada, pois durante as gravações algumas crianças produziram fala privada ao mesmo tempo em que mantinham contato ocular com a professora e com outras crianças, ou seja, elas não tinham a intenção de se comunicarem. Na fala social, a intenção da criança se comunicar com as outras crianças ou com a professora foi o critério escolhido para classificação.

A identificação da intenção da criança de se comunicar ou não foi baseada na minha experiência como professora assistente e no meu conhecimento prévio das crianças desde 2014, quando as conheci quando estavam estudando no Berçário dessa mesma escola onde ocorreu a coleta de dados. Para se comunicarem com a professora, as crianças a chamam de *Miss* com sinais de movimentação física com as mãos ou corpo. Na ausência desses sinais, as falas foram classificadas como privadas.

3.2.4. Classificação da fala privada e fala social

Em relação às funções e categorias autorregulatórias utilizadas para identificar fala privada e às categorias para classificar fala social, foi possível escolher aquelas que serão mais apropriadas para analisar os dados coletados nessa pesquisa, assim como questioná-las e modificá-las. Esses questionamentos e modificações foram possíveis através da montagem

dos quadros sinópticos acima e da enorme contribuição de pesquisadores presentes na conferência “XXII Sociocultural Theory and Second Language Learning Meeting”, onde apresentei essa pesquisa de mestrado em outubro de 2015.

Para Day e Smith (2013, p. 405), “self-regulation has been conceptualized (...) as including motivational, cognitive, affective, and behavioral components¹⁰”. Dessa forma, as funções autorregulatórias escolhidas para analisar os dados coletados foram: prática privada, reação afetiva, engajamento e não identificada.

A função prática privada incluem as categorias prática fonológica (repetição de sons e palavras), pergunta ou resposta privada, demonstração de objetivo e descrição da atividade. Na função reação afetiva, as categorias observadas foram expressão de (alegria, confiança, satisfação, surpresa, ansiedade, tristeza, desconfiança, insatisfação, nervosismo, medo, nojo, raiva, dor) e brincar de faz de conta com objetos ou si próprio. Para se engajarem nas atividades, as crianças analisadas utilizaram cantada ou zumbido. O murmúrio ou sussurro incompreensível serão classificados como função não identificada devido a incompreensão do conteúdo da fala.

Na categoria expressão de sentimento, as subcategorias explicitadas acima entre parênteses foram uma tentativa minha de explicar os sentimentos expressos pelas crianças que não estavam presentes na minha revisão de literatura. Todas as categorias não serão classificadas como relevante ou irrelevante, conforme pesquisas apresentadas no quadro 1. Devido ao meu incômodo em classificar uma fala privada de forma relevante ou irrelevante, estou consciente que uma fala privada classificada como irrelevante certamente poderia não ser irrelevante para a criança que produziu a fala privada.

Nessa pesquisa, a categoria envolvendo sussurro e murmúrio não foram classificadas de forma equivalente. Devido à dificuldade em encontrar definições das palavras sussurro e murmúrio nas pesquisas analisadas na revisão de literatura, consultei o dicionário de Cambridge online¹¹ para me auxiliar nas definições. Segundo esse dicionário, sussurrar significa “[...] dizer algo bem baixinho, utilizando a respiração e não a voz¹²” e a palavra murmurar é definida como “[...] falar bem baixinho com voz difícil de entender, geralmente

¹⁰ Tradução minha para: “Passou-se a se considerar na autorregulação componentes motivacionais, cognitivos, afetivos e comportamentais”.

¹¹ Levantamento realizado pela Internet em junho de 2015.

¹² Tradução minha para: “to say something very quietly, using the breath but not the voice [...]”.

quando o indivíduo está ansioso ou reclamando de algo [...]”¹³”. Para Lidstone, Meins e Fernyhough (2011, p. 208), as definições das palavras sussurro e murmúrio corroboram com o dicionário de Cambridge online: “Murmúrio pode ser compreensível ou incompreensível [...] mais silencioso [...] do que a fala social da criança [...] sussurro foi definido como fala não vocalizada, compreensível [...] devido [...] a expiração da respiração”¹⁴. Dessa forma, os sussurros e murmúrios compreensíveis serão classificados de acordo com as categorias das funções prática privada, reação afetiva e engajamento. Os sussurros e murmúrios incompreensíveis serão considerados como função não identificada, uma vez que não é possível classificar falas incompreensíveis.

A repetição foi classificada na pesquisa de Berk e Spuhl (1995) somente como fala privada irrelevante para a tarefa. No meu ponto de vista, a repetição também pode ser classificada como fala privada relevante para a tarefa, pois, quando empregada de acordo com a tarefa promove o desenvolvimento do processo de ensino-aprendizagem.

A categoria cantada ou zumbido foi baseada na pesquisa de Day e Smith (2013). Uma das categorias da fala privada criada pelas autoras e utilizada pelas crianças foi a categoria Vocalização¹⁵, na qual inclui cantadas e zumbidos. Segundo Day e Smith (2013), essa categoria foi criada para abarcar os barulhos feitos pelas crianças que não são expressos através de palavras relacionadas ou não à atividade. Nessa pesquisa de mestrado, a função atribuída para essa categoria foi Engajamento, pois foi observado que as crianças se engajavam nas atividades através de suas cantadas ou zumbidos.

Portanto, seguem abaixo os quadros com as funções e categorias autorregulatórias da fala privada e a descrição da fala social.

¹³ Tradução minha para: “to speak quietly and in a voice that is not easy to hear, often when you are anxious or complaining about something”.

¹⁴ Tradução minha para: “Muttering could be intelligible or unintelligible [...] as significantly quieter [...] than the child’s social speech [...] whispering was defined as unvoiced speech, audible [...] because of [...] the exhalation of breath”.

¹⁵ Tradução minha para: “vocalization”.

Fala Privada	
Funções autorregulatórias	Categorias autorregulatórias
Prática privada	Prática fonológica
	Pergunta ou resposta privada
	Demonstração de objetivo
	Descrição
Reação afetiva	Expressão de sentimento (alegria, confiança, satisfação, surpresa, ansiedade, tristeza, desconfiança, insatisfação, nervosismo, medo, nojo, raiva, dor)
	Brincar de faz de conta com objetos ou si próprio
Engajamento	Cantada ou zumbido
Não identificada	Murmúrio ou sussurro incompreensível

Quadro 7: quadro sinóptico das funções e categorias autorregulatórias da fala privada

Fala Social
Descrição
Fala direcionada ao outro indivíduo (contato ocular com intenção de comunicação, intenção ou contato físico com outro indivíduo, uso de vocativo, nome ou pronome). Pergunta direcionada ao outro indivíduo com espera de resposta.

Quadro 8: quadro sinóptico referente à descrição da fala social

4. Análises

4.1. Análise Quantitativa

Para a análise quantitativa foram considerados os critérios de fala privada e social escolhidos pela pesquisadora para analisar os dados coletados. Cada fala foi considerada um excerto de fala privada ou social. Todas as falas privadas foram quantificadas de acordo com as crianças que estão representadas por letras para preservação da identidade. Os gráficos 01, 02 e 03 representam a contagem geral dos excertos de fala privada referentes aos seis dias analisados durante as atividades de *Circle Time* e *Phonics*:

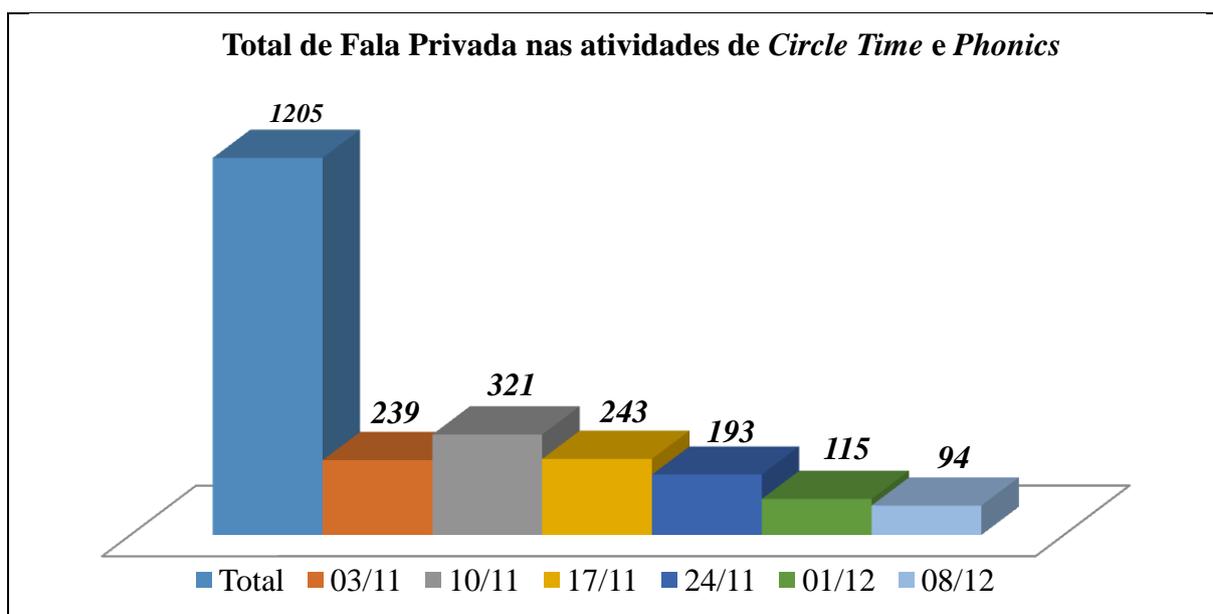


Gráfico 01: gráfico referente ao total de fala privada nas atividades de *Circle Time* e *Phonics*

No gráfico 01 observa-se que houve maior produção de fala privada no dia 10/11 e menor produção no dia 08/12. Nesse segundo dia de gravação, 10/11, exigiu-se maior atenção dos alunos, pois a professora revisou vários sons das letras que as crianças haviam aprendido: [b], [s], [æ], [t], [p], [ɪ], [n], [m], [g], [d], [v], [k], [ʌ], [r] e ensinou conceitos novos para

ajudá-las a lerem e escreverem, tais como reconhecer o som que a palavra se inicia e termina, o som [k] referente ao dígrafo *ck* que se encontra somente no fim das palavras e a diferença na escrita dos sons [b] e [d]. Em contrapartida, no dia 08/12 a professora somente revisou o som que haviam aprendido na semana anterior e ensinou um novo som. Isso mostra que o nível de concentração exigido das crianças foi diferente nesses dois dias, o que pode refletir na produção da fala privada.

É possível perceber, também, que no dia 03/11 o número total de fala privada foi menor que no dia seguinte de gravação, 10/11. Nesse dia, a professora somente revisou os sons aprendidos e ensinou o som da letra [e] que eles já estão familiarizados devido a proximidade do som na língua portuguesa.

A visível diminuição na produção de fala privada do dia 10/11 ao dia 08/12 ocorreu, talvez, devido a proximidade das férias escolares, pois as crianças tendem a ficarem cansadas e ansiosas prejudicando a concentração na sala de aula.

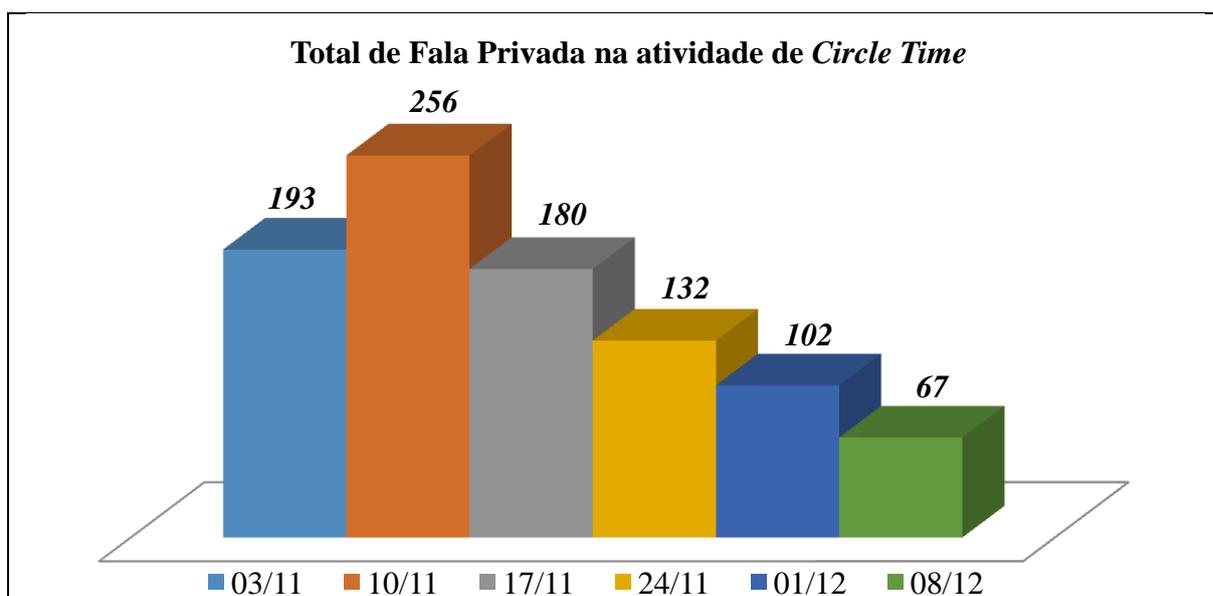


Gráfico 02: gráfico referente ao total de fala privada na atividade de *Circle Time*

Nas atividades de *Circle Time*, o padrão de produção de fala privada representado pelo Gráfico 01 foi o mesmo no gráfico 02. Como a maior parte das atividades de junção dos sons para formar palavras com uma consoante, vogal e consoante (CVC), revisão dos sons aprendido e ensino de novos sons das letras do alfabeto é feita de forma oral na atividade de

Circle Time, o nível de concentração exigido pelas crianças foi o mesmo justificado no gráfico 01.

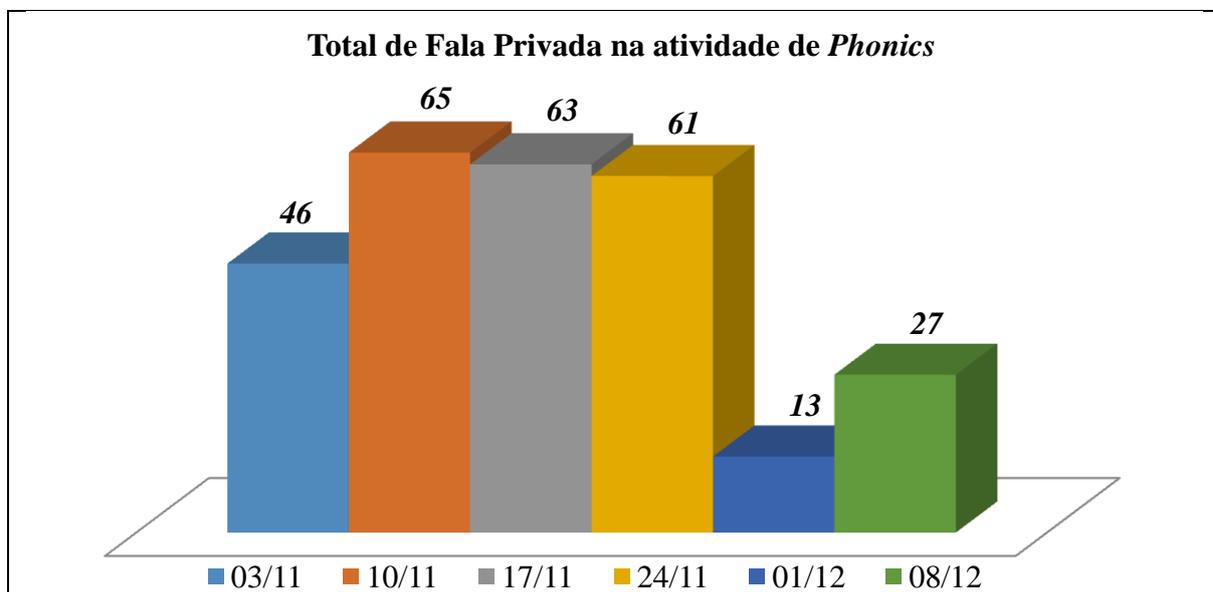


Gráfico 03: gráfico referente ao total de fala privada na atividade de *Phonics*

Entretanto, o gráfico 03 apresentou padrões de produção de fala privada diferentes dos gráficos anteriores em relação aos dois últimos dias de gravação. No dia 01/12, as crianças tinham que reconhecer o som [f] e o som [f] do dígrafo *ff* para separarem as figuras que se iniciam das figuras que terminam com esse som. Os sons dessas duas letras são os mesmos sendo somente diferenciadas pela posição que ocupam nas palavras em inglês: o som [f] é colocado no início das palavras e o som [f] do dígrafo *ff* no fim das palavras. O grau de desafio das crianças para reconhecer as palavras que se iniciam com esses sons era menor, pois a professora havia deixado escrito na lousa as mesmas palavras que estavam na folha de exercícios.

No dia 08/12, as crianças estavam praticando o som [v] e, para isso, receberam uma folha de exercícios onde elas tinham que identificar quatro figuras que se iniciavam com esse som, recortá-las e colá-las no espaço indicado. As crianças tendem a confundir o som [v] com o som [f], talvez, devido a pronúncia ser parecida, a primeira é vocalizada enquanto a segunda não, e pela pouca ocorrência do som [v] nas palavras que as crianças geralmente conhecem

em inglês. Isso justifica o aumento na produção da fala privada no dia 08/12 na atividade de *Phonics*.

A seguir, os gráficos de 04 a 06 mostram o número total de fala privada produzida durante os seis dias analisados e de acordo com as funções autorregulatórias: Prática Privada, Reação Afetiva, Engajamento e Função Não identificada durante as atividades de *Circle Time* e *Phonics*:

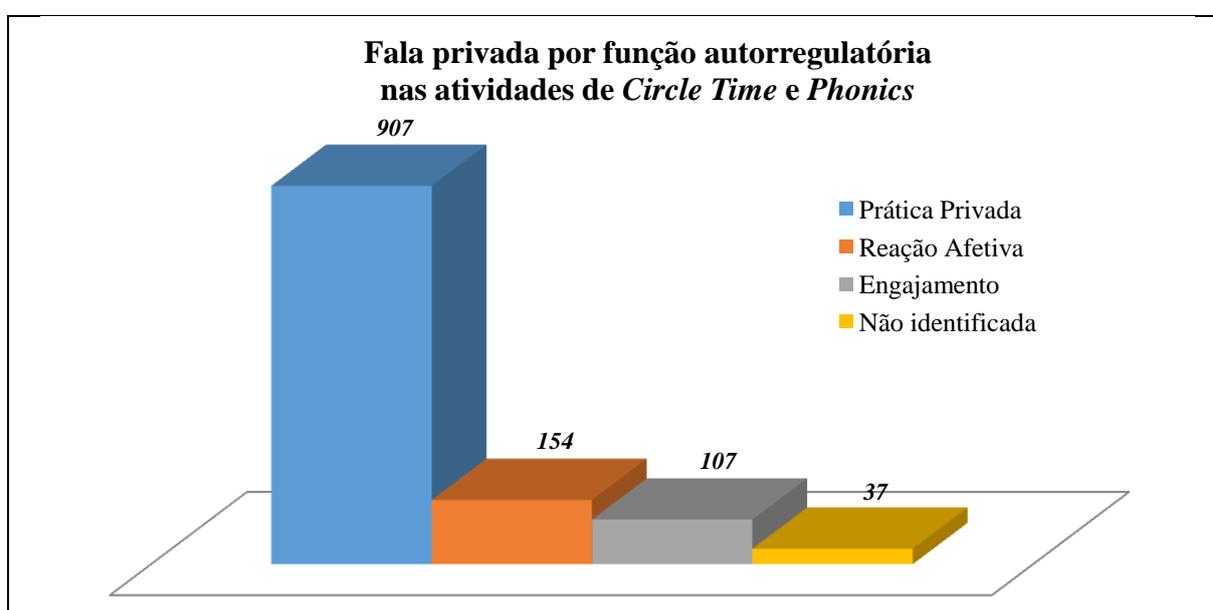


Gráfico 04: gráfico referente ao total de fala privada por função autorregulatória nas atividades de *Circle Time* e *Phonics*

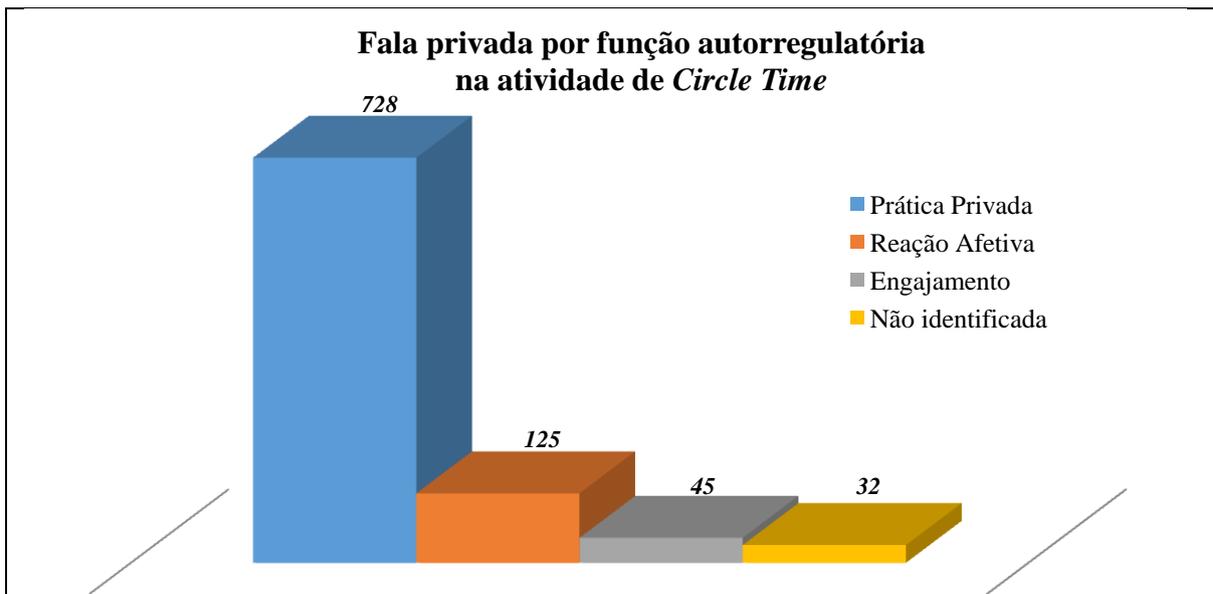


Gráfico 05: gráfico referente ao total de fala privada por função autorregulatória na atividade de *Circle Time*

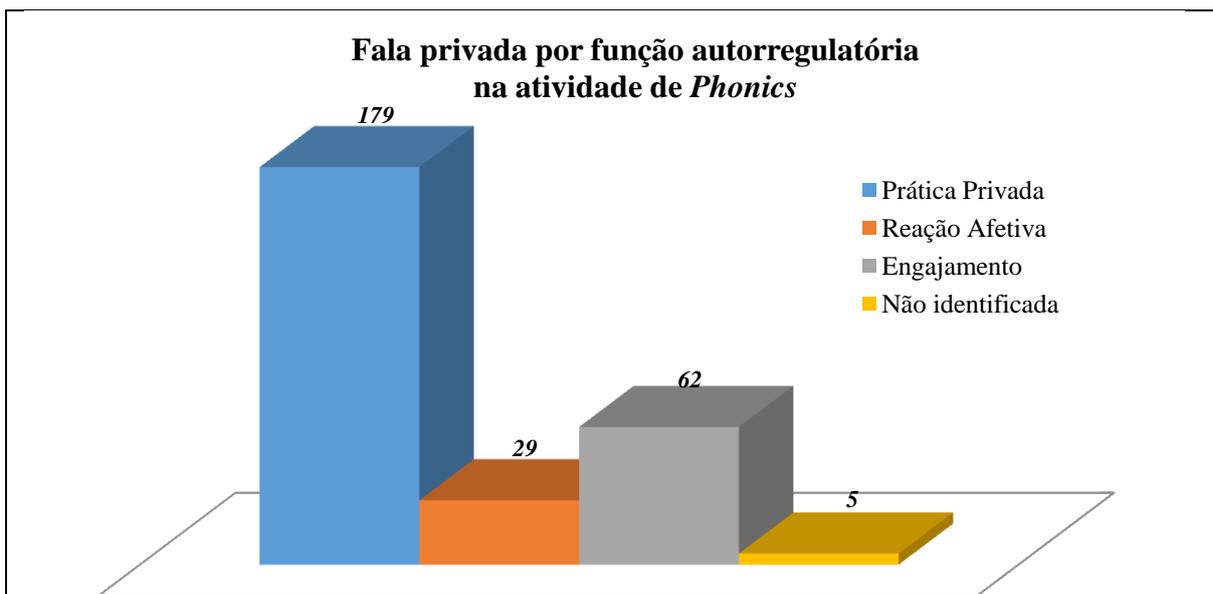


Gráfico 06: gráfico referente ao total de fala privada por função autorregulatória na atividade de *Phonics*

A função autorregulatória que apresentou maior número de fala privada foi a Prática Privada que apresentou uma quantidade muito acima das outras funções. Nessa escola analisada, as crianças aprendem a ler e a escrever frases simples aos cinco anos de idade na série *Kindergarten 1* ou jardim de infância. Para que isso aconteça o tempo oferecido para elas brincarem dentro e fora da sala de aula é reduzido para que as crianças possam passar

mais tempo com os professores aprendendo os sons das letras em inglês, como escrever esses sons e lê-los nos livros e nas folhas de exercícios. Portanto, a necessidade que as crianças sentem em praticar os sons, fazer perguntas e respostas privadas, demonstrar seus objetivos nas atividades e descrever o que precisam fazer sem a intenção de se comunicarem é muito maior, assim como o grau de desafio para essas crianças.

A função Não identificada foi a que apresentou o menor número de fala privada devido a dificuldade de compreensão no momento da transcrição dos dados. Entretanto, o número total fala privada classificada como Função não identificada é relativamente baixo levando em consideração o equipamento utilizado para gravação de áudio e vídeo. Isso ocorreu devido ao fato que a pesquisadora já conhecia as crianças anteriormente e já estava familiarizada como o modo que elas falavam.

O número total de fala privada por língua é apresentado no gráfico 07 abaixo. Observa-se que houve maior produção de fala privada na língua inglesa do que na língua portuguesa, espanhola ou italiana:

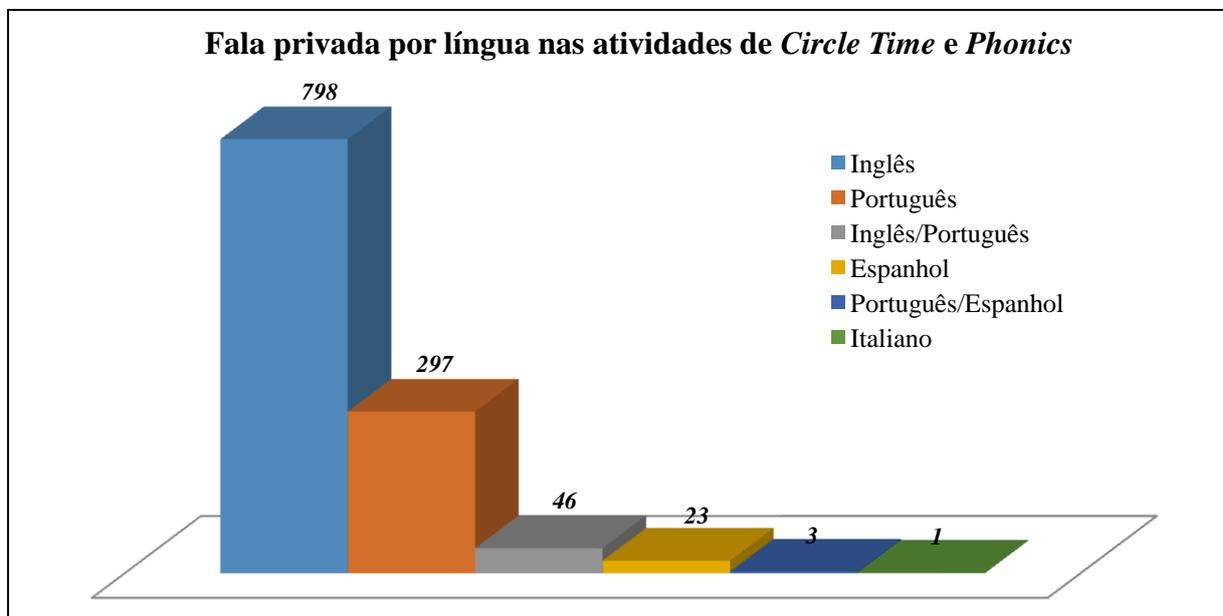


Gráfico 07: gráfico referente ao total de fala privada por língua nas atividades de *Circle Time e Phonics*

Os gráficos de 08 a 10 apresentam o número total de fala privada classificada como função Prática Privada, Reação Afetiva, Engajamento e Não Identificada, assim como as falas privadas produzidas nas línguas inglesa, portuguesa, espanhola e italiana durante as atividades de *Circle Time* e *Phonics*:

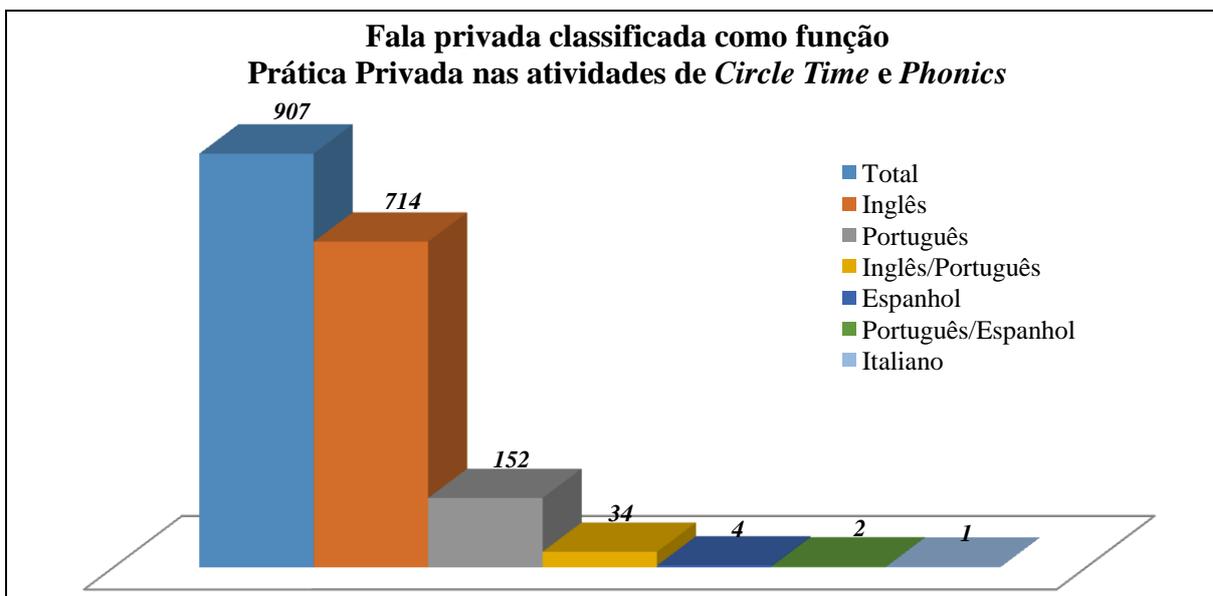


Gráfico 08: gráfico referente ao total de fala privada classificada como função Prática Privada nas atividades de *Circle Time* e *Phonics*

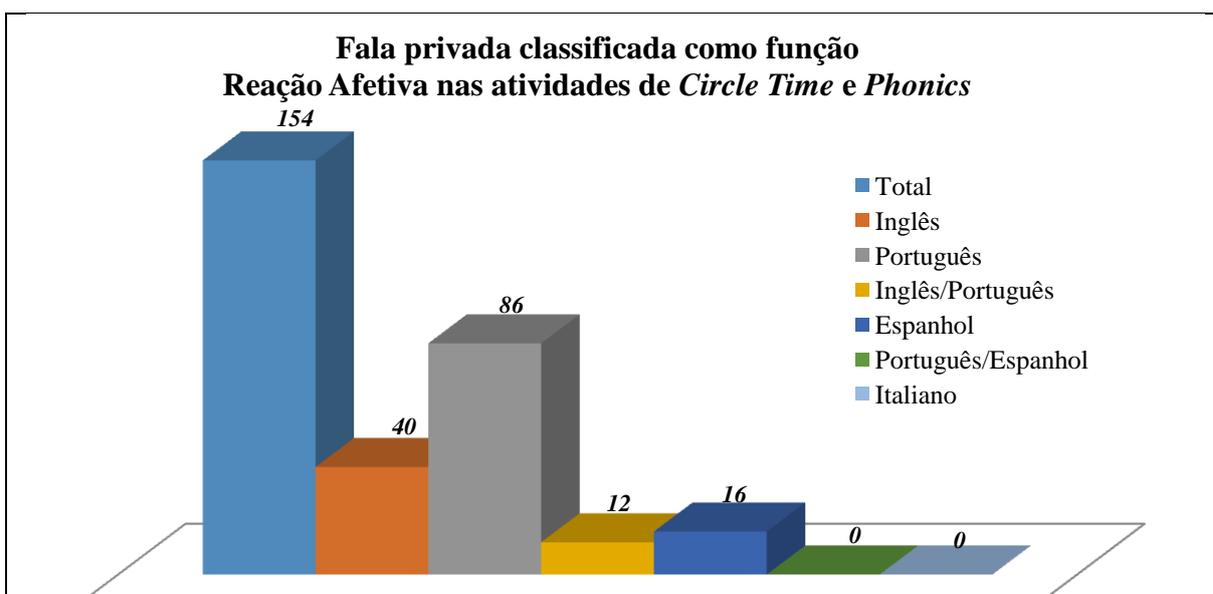


Gráfico 09: gráfico referente ao total de fala privada classificada como função Reação Afetiva nas atividades de *Circle Time* e *Phonics*

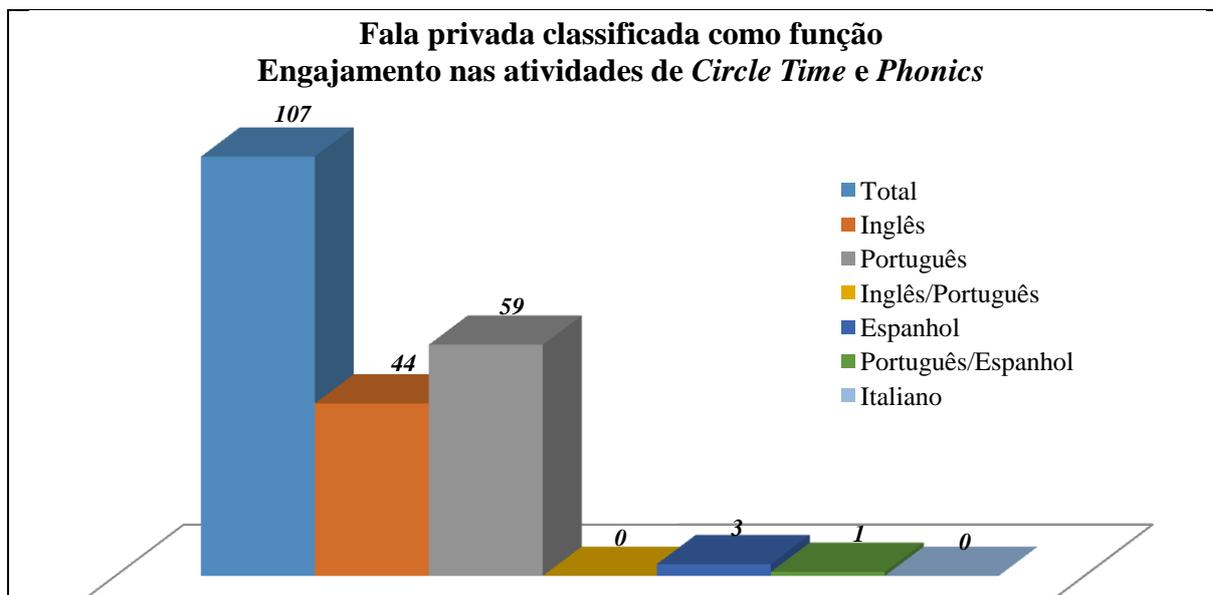


Gráfico 10: gráfico referente ao total de fala privada classificada como função Engajamento nas atividades de *Circle Time* e *Phonics*

É possível perceber que houve maior produção de fala privada em inglês naquelas classificadas como função autorregulatória Prática Privada, gráfico 08. As crianças tendem a sentir maior necessidade de praticar os sons que estão aprendendo na língua inglesa, fazer perguntas e respostas privadas, demonstrar seus objetivos nas atividades e descrever o que precisam durante os exercícios em inglês propostos pela professora. Nas duas outras funções, Reação Afetiva e Engajamento, houve maior produção de fala privada em português, conforme mostraram os gráficos 09 e 10. A maioria delas expressaram seus sentimentos, brincaram de faz de conta e se engajaram nas atividades utilizando sua língua materna, o português para a maior parte das crianças.

Os próximos gráficos, de 11 a 19, demonstram o número de fala privada por criança produzida nas línguas inglesa, portuguesa, espanhola e italiana e classificada como função Prática Privada nas categorias Prática fonológica, Demonstração de objetivo, Descrição e Pergunta ou resposta privada durante as atividades de *Circle Time* e *Phonics*:

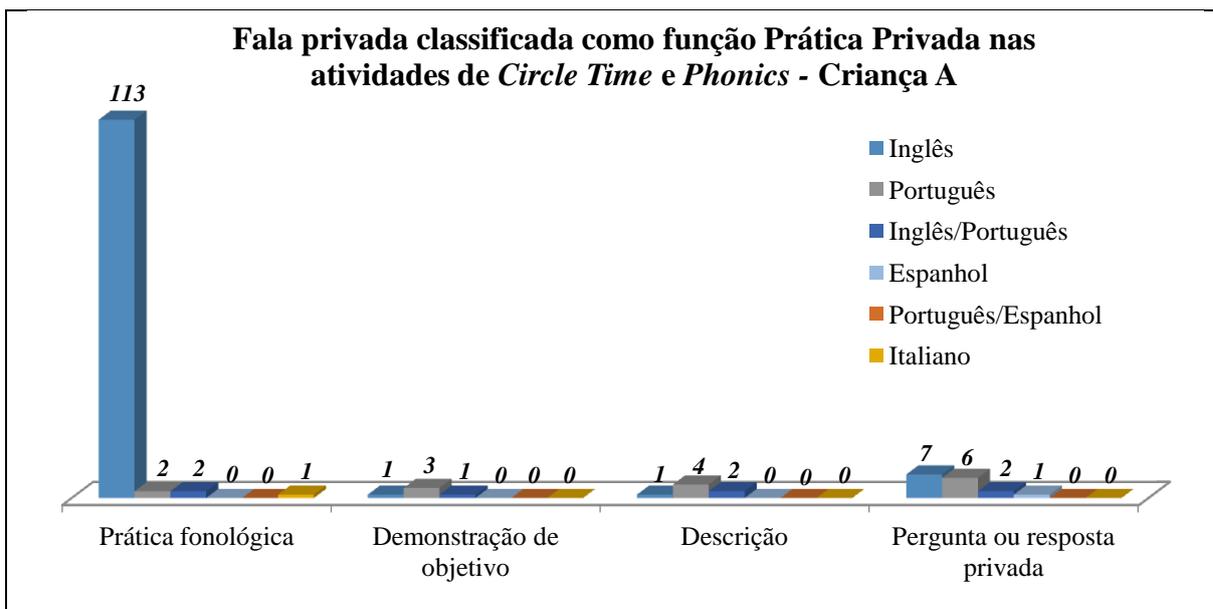


Gráfico 11: gráfico referente à fala privada classificada como função Prática Privada nas categorias Prática fonológica, Demonstração de objetivo, Descrição e Pergunta ou resposta privada durante as atividades de *Circle Time* e *Phonics* – Criança A

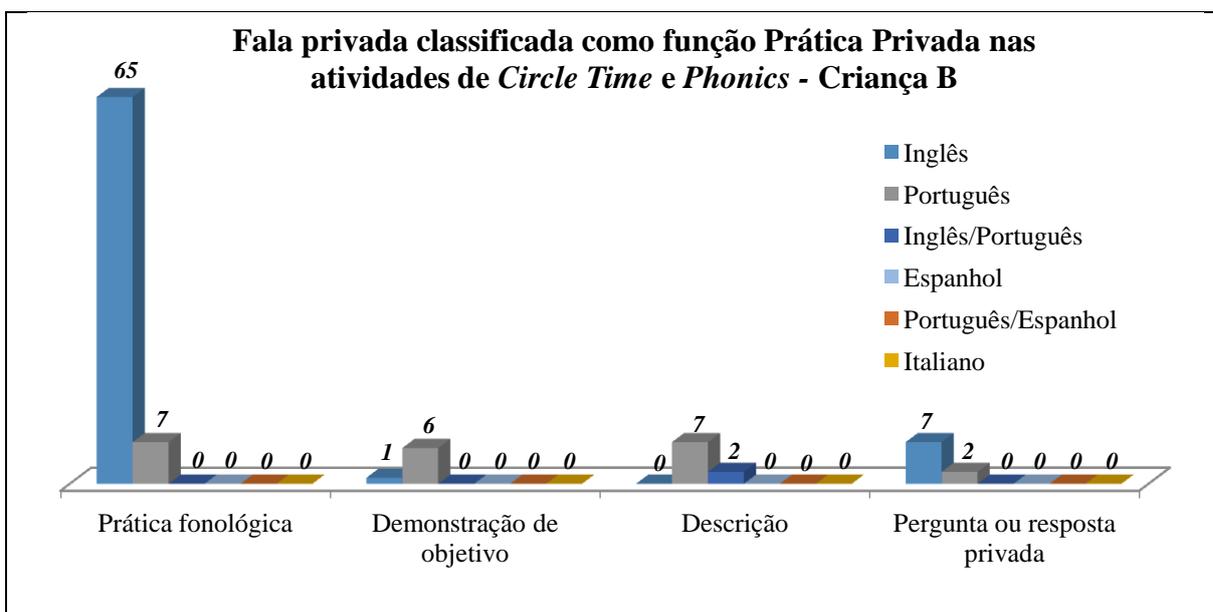


Gráfico 12: gráfico referente à fala privada classificada como função Prática Privada nas categorias Prática fonológica, Demonstração de objetivo, Descrição e Pergunta ou resposta privada durante as atividades de *Circle Time* e *Phonics* – Criança B

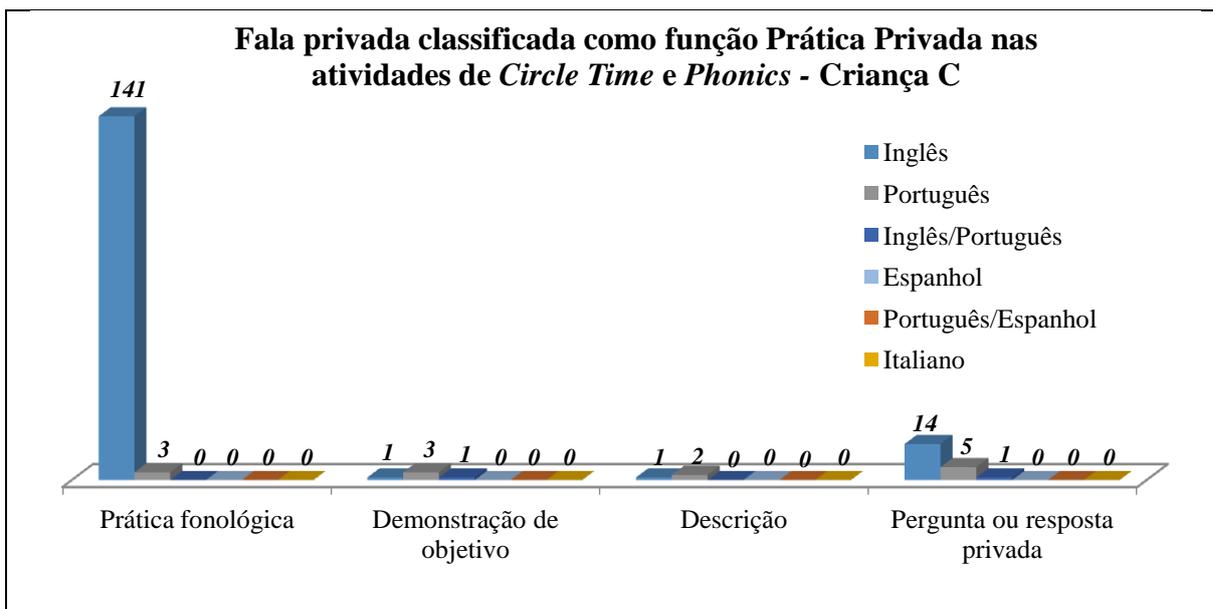


Gráfico 13: gráfico referente à fala privada classificada como função Prática Privada nas categorias Prática fonológica, Demonstração de objetivo, Descrição e Pergunta ou resposta privada durante as atividades de *Circle Time* e *Phonics* – Criança C

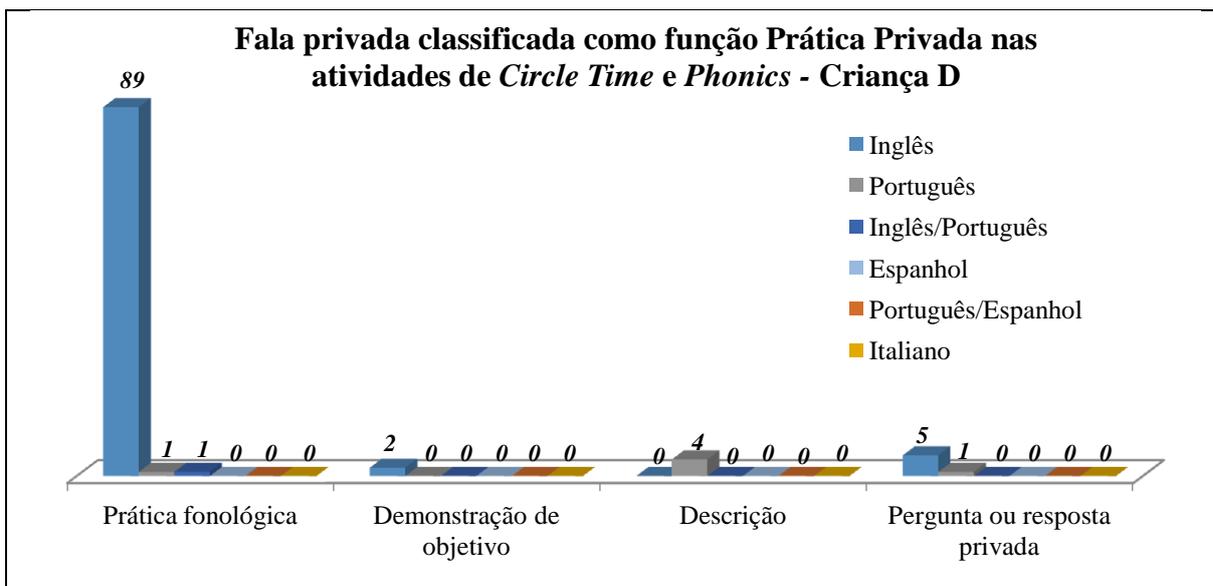


Gráfico 14: gráfico referente à fala privada classificada como função Prática Privada nas categorias Prática fonológica, Demonstração de objetivo, Descrição e Pergunta ou resposta privada durante as atividades de *Circle Time* e *Phonics* – Criança D

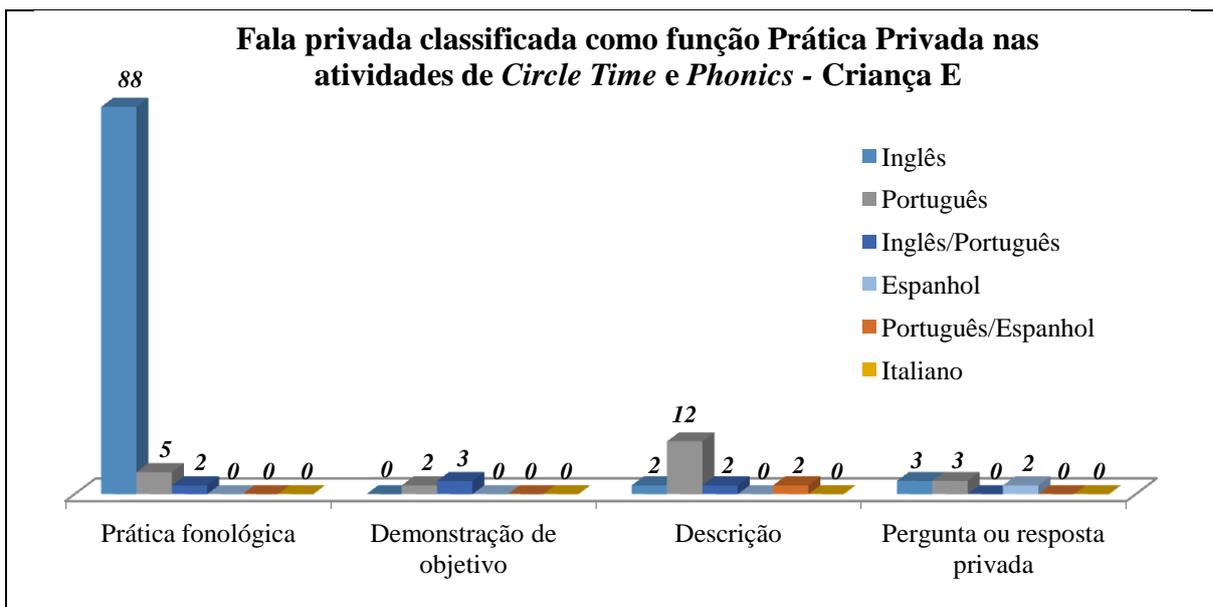


Gráfico 15: gráfico referente à fala privada classificada como função Prática Privada nas categorias Prática fonológica, Demonstração de objetivo, Descrição e Pergunta ou resposta privada durante as atividades de *Circle Time* e *Phonics* – Criança E

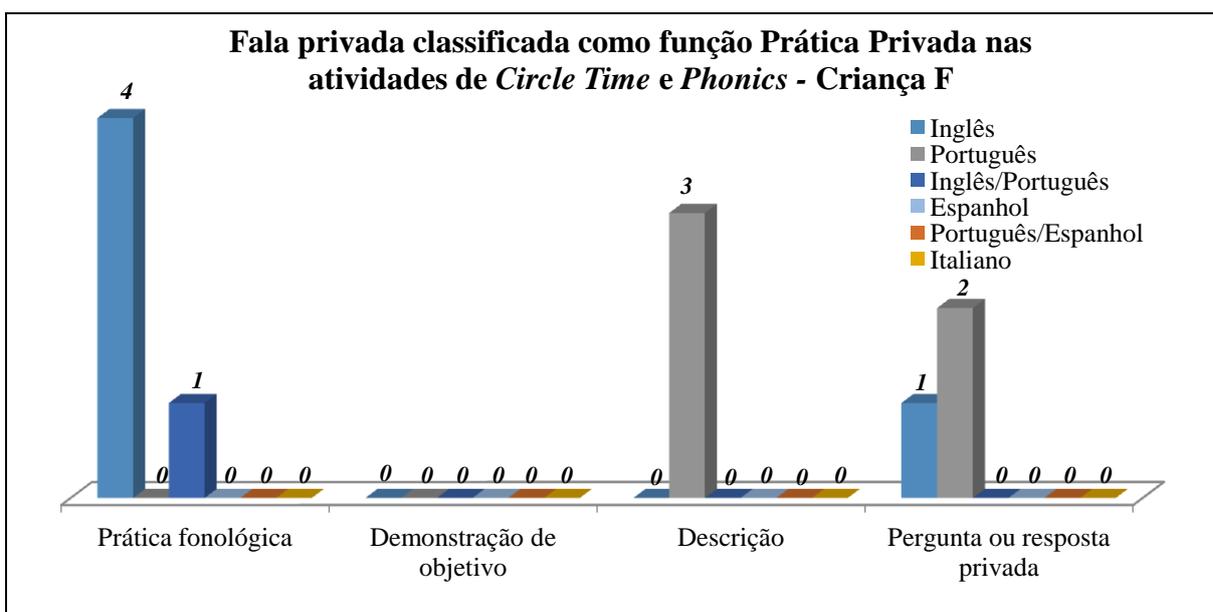


Gráfico 16: gráfico referente à fala privada classificada como função Prática Privada nas categorias Prática fonológica, Demonstração de objetivo, Descrição e Pergunta ou resposta privada durante as atividades de *Circle Time* e *Phonics* – Criança F

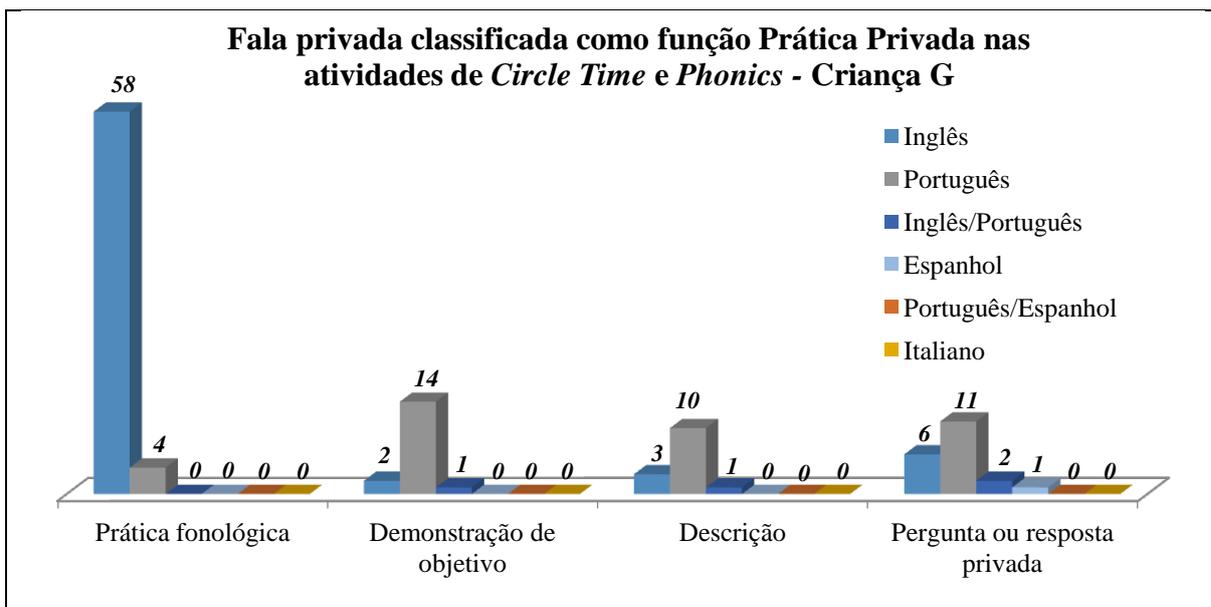


Gráfico 17: gráfico referente à fala privada classificada como função Prática Privada nas categorias Prática fonológica, Demonstração de objetivo, Descrição e Pergunta ou resposta privada durante as atividades de *Circle Time* e *Phonics* – Criança G

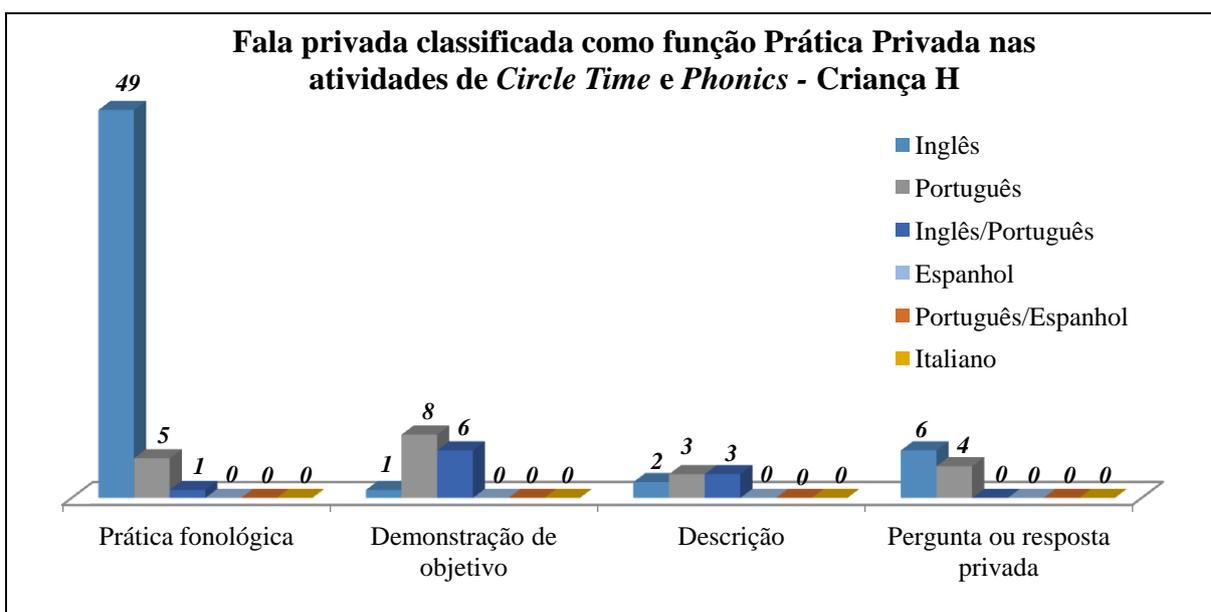


Gráfico 18: gráfico referente à fala privada classificada como função Prática Privada nas categorias Prática fonológica, Demonstração de objetivo, Descrição e Pergunta ou resposta privada durante as atividades de *Circle Time* e *Phonics* – Criança H

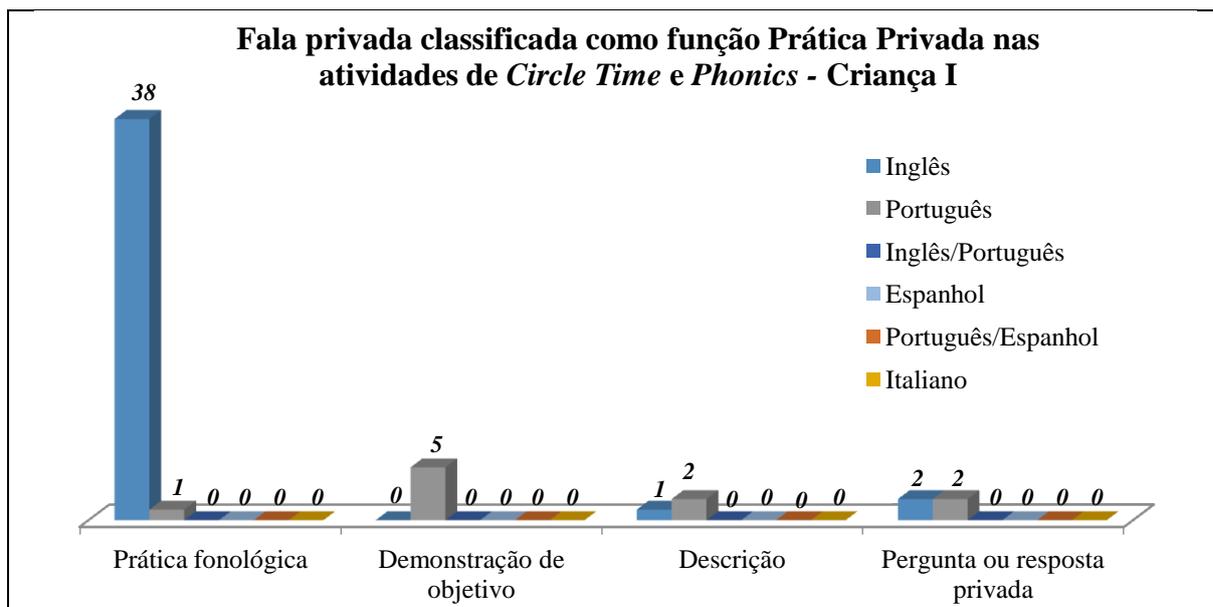


Gráfico 19: gráfico referente à fala privada classificada como função Prática Privada nas categorias Prática fonológica, Demonstração de objetivo, Descrição e Pergunta ou resposta privada durante as atividades de *Circle Time* e *Phonics* – Criança I

Os gráficos mostraram que a categoria Prática fonológica foi a que mais apresentou falas privadas na língua inglesa para as nove crianças participantes da pesquisa. Também houve produção de falas privadas nas línguas portuguesa, espanhola, italiana e falas privadas mistas, palavras da língua inglesa e portuguesa na mesma frase. A única fala privada na língua italiana foi produzida pela criança A, gráfico 11, pois ela repetiu o que a professora estava falando a respeito da avó italiana de uma CNA (criança não autorizada para gravação). Na categoria Demonstração de objetivo, as crianças B, G, H e I produziram mais falas privadas em português do que em inglês, conforme gráficos 12, 17, 18 e 19 respectivamente. As crianças G e E se destacaram quanto a produção de falas privadas em português na categoria Descrição. Essas crianças tinham muita necessidade de descreverem o que estavam fazendo durante as atividades de Circle Time e Phonics, talvez porque eram crianças que apresentavam certa dificuldade de concentração. A categoria Pergunta ou resposta privada teve uma maior produção de fala privada na língua inglesa. É interessante observar que a criança D utilizou sua língua materna, língua inglesa, para fazer perguntar e dar respostas. As crianças B, C e H optaram pela língua inglesa quando produziram essas falas privadas, mesmo sendo a língua portuguesa suas línguas maternas. A criança E produziu o mesmo

número de falas privadas em português e espanhol, sendo a última sua língua materna. As crianças A e I mantiveram o mesmo número de falas privadas em português e em inglês, embora a língua materna da criança I seja a língua inglesa. E as crianças F e G produziram mais falas privadas em português, talvez porque se sentiram mais confortáveis em utilizar suas línguas maternas.

O número de fala privada por criança produzida nas línguas inglesa, portuguesa, espanhola e italiana e classificada como função Reação Afetiva nas categorias Expressão de sentimento e Brincar de faz de conta durante as atividades de *Circle Time* e *Phonics* é representado nos gráficos de 20 a 28 abaixo:

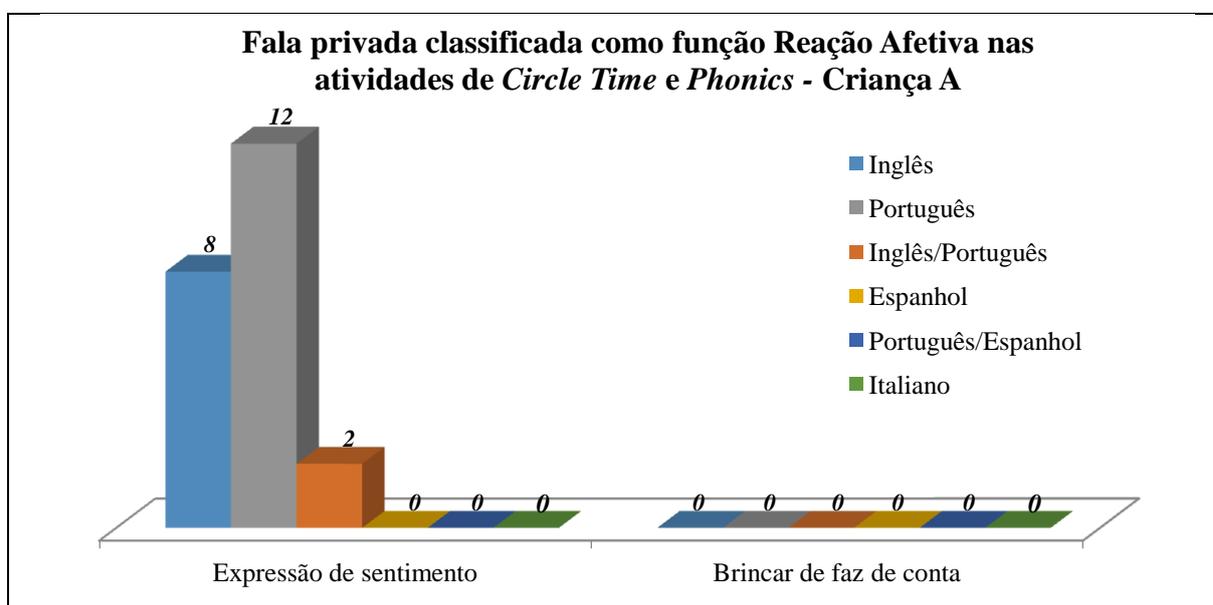


Gráfico 20: gráfico referente à fala privada classificada como função Reação Afetiva nas categorias Expressão de sentimento e Brincar de faz de conta durante as atividades de *Circle Time* e *Phonics* – Criança A

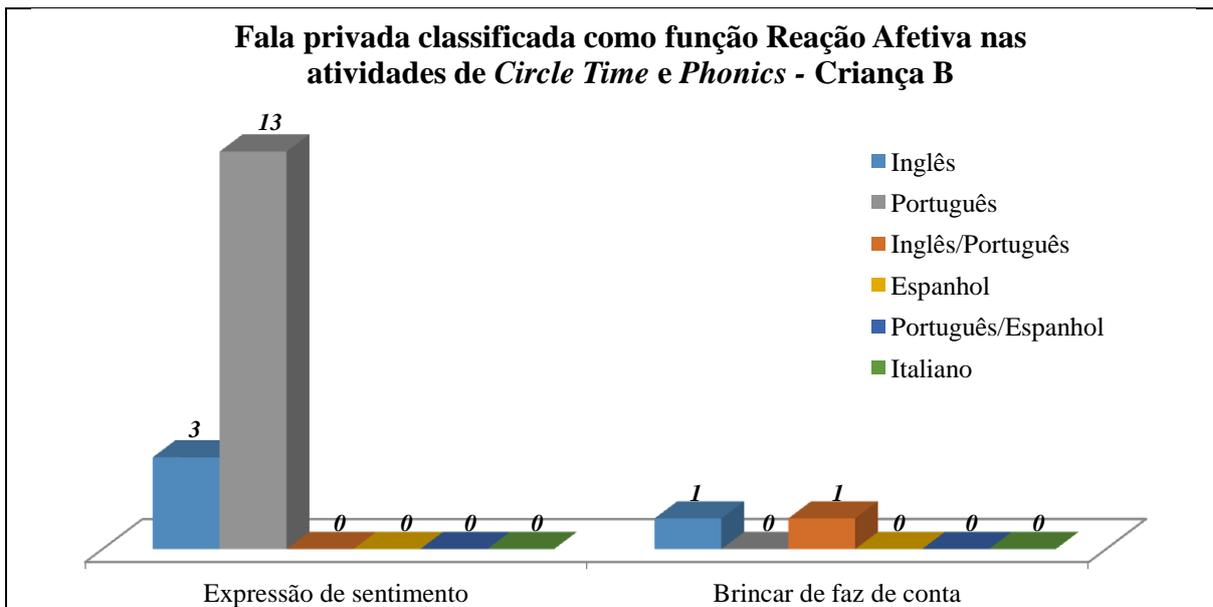


Gráfico 21: gráfico referente à fala privada classificada como função Reação Afetiva nas categorias Expressão de sentimento e Brincar de faz de conta durante as atividades de *Circle Time* e *Phonics* – Criança B

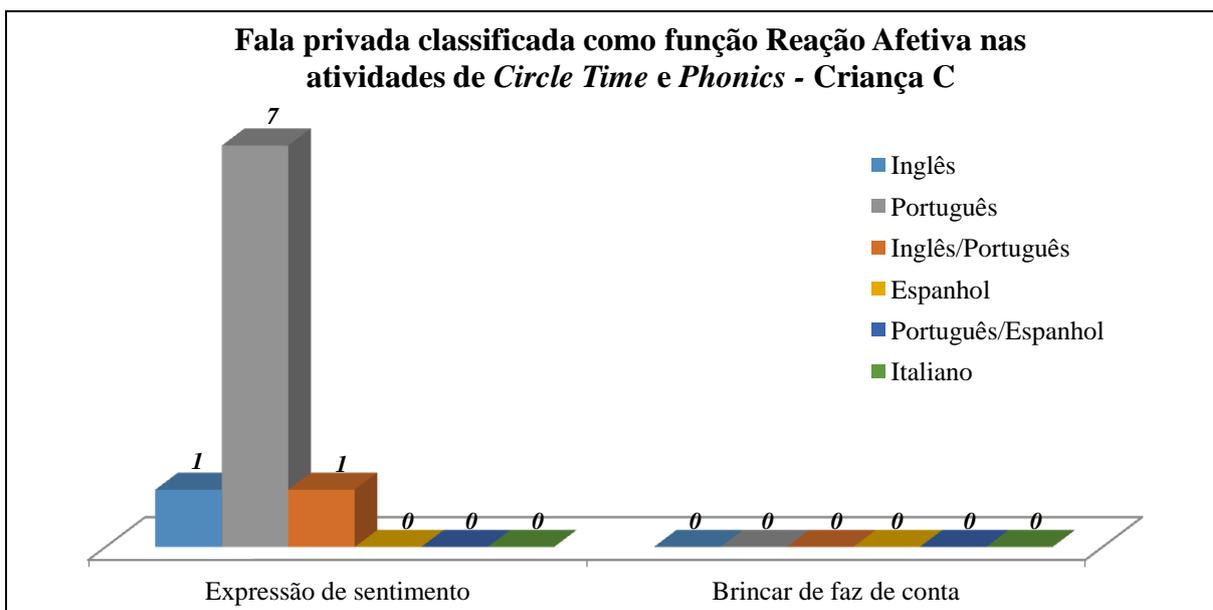


Gráfico 22: gráfico referente à fala privada classificada como função Reação Afetiva nas categorias Expressão de sentimento e Brincar de faz de conta durante as atividades de *Circle Time* e *Phonics* – Criança C

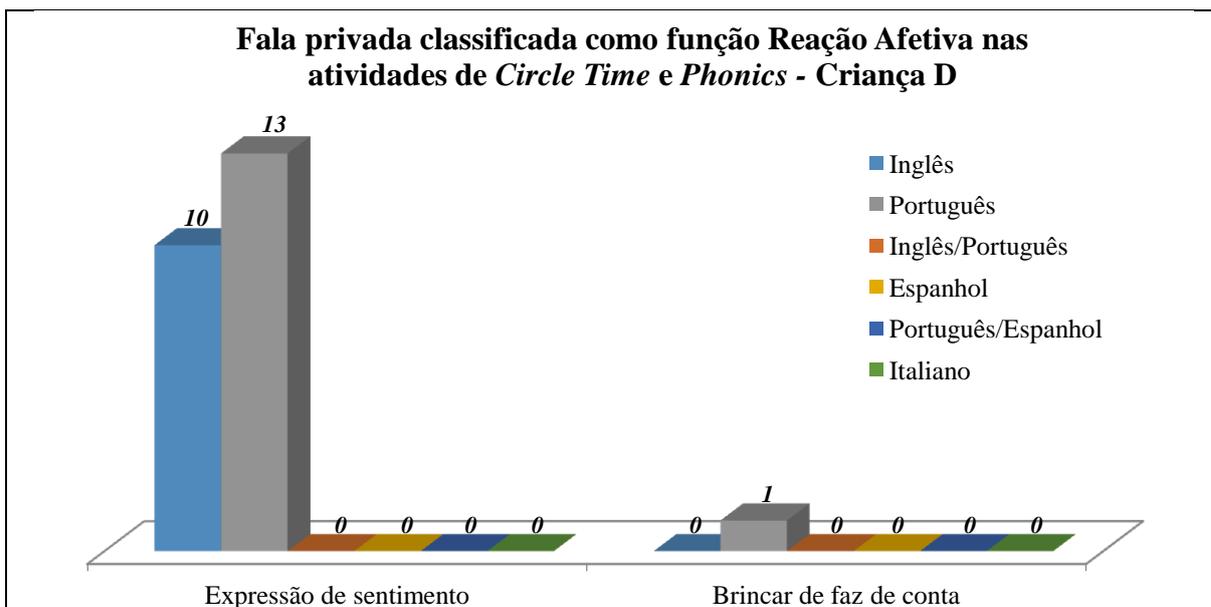


Gráfico 23: gráfico referente à fala privada classificada como função Reação Afetiva nas categorias Expressão de sentimento e Brincar de faz de conta durante as atividades de *Circle Time* e *Phonics* – Criança D

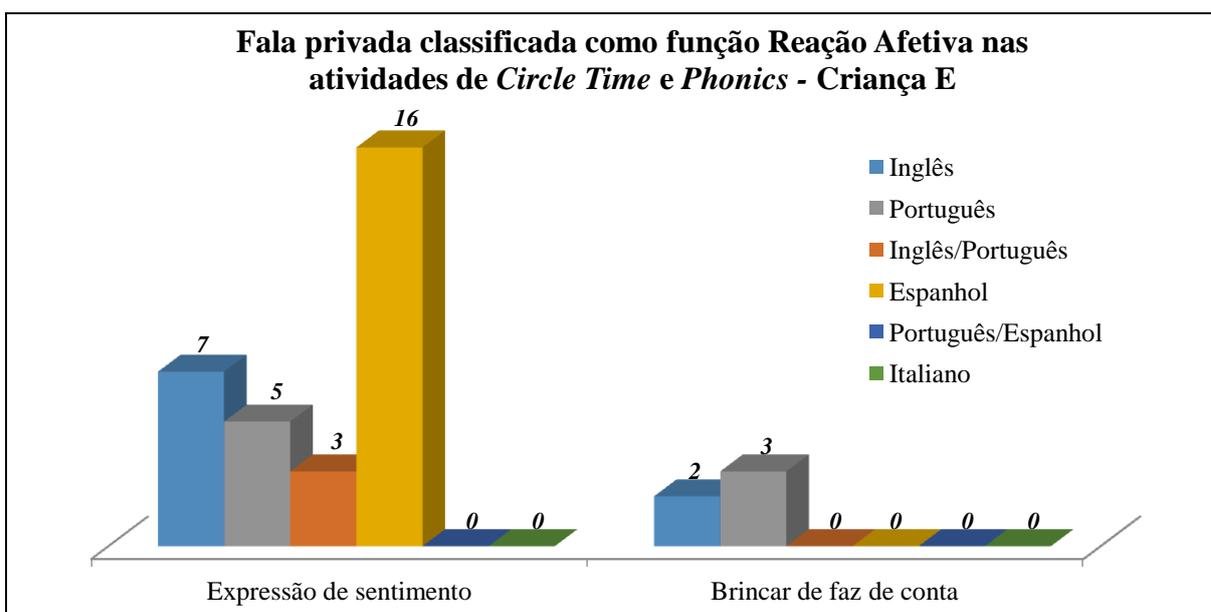


Gráfico 24: gráfico referente à fala privada classificada como função Reação Afetiva nas categorias Expressão de sentimento e Brincar de faz de conta durante as atividades de *Circle Time* e *Phonics* – Criança E

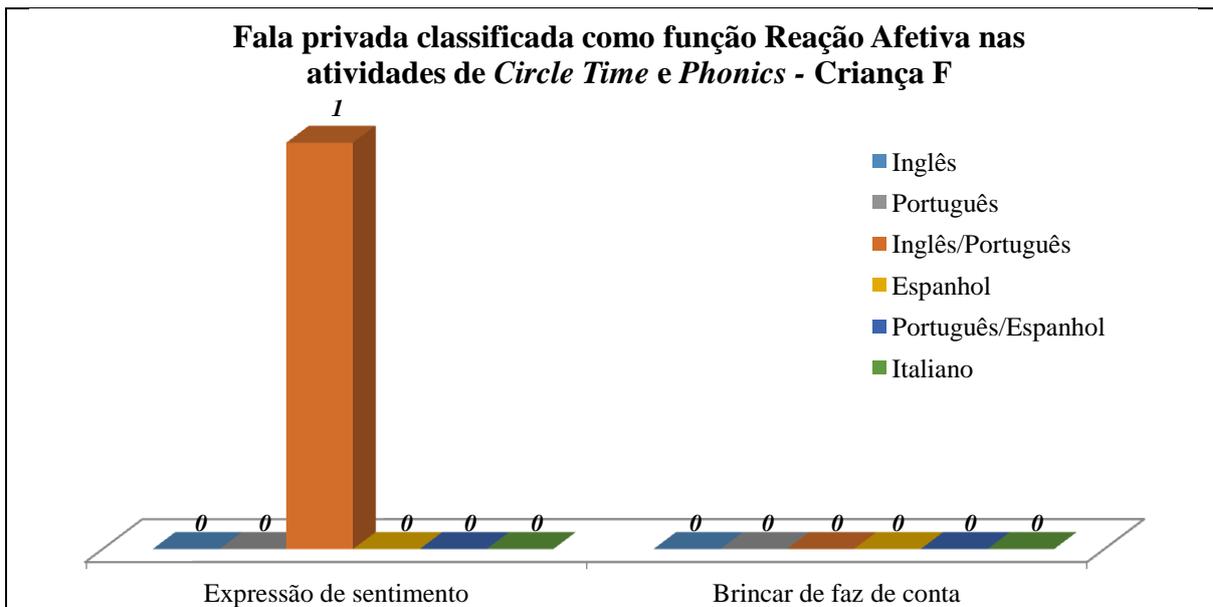


Gráfico 25: gráfico referente à fala privada classificada como função Reação Afetiva nas categorias Expressão de sentimento e Brincar de faz de conta durante as atividades de *Circle Time* e *Phonics* – Criança F

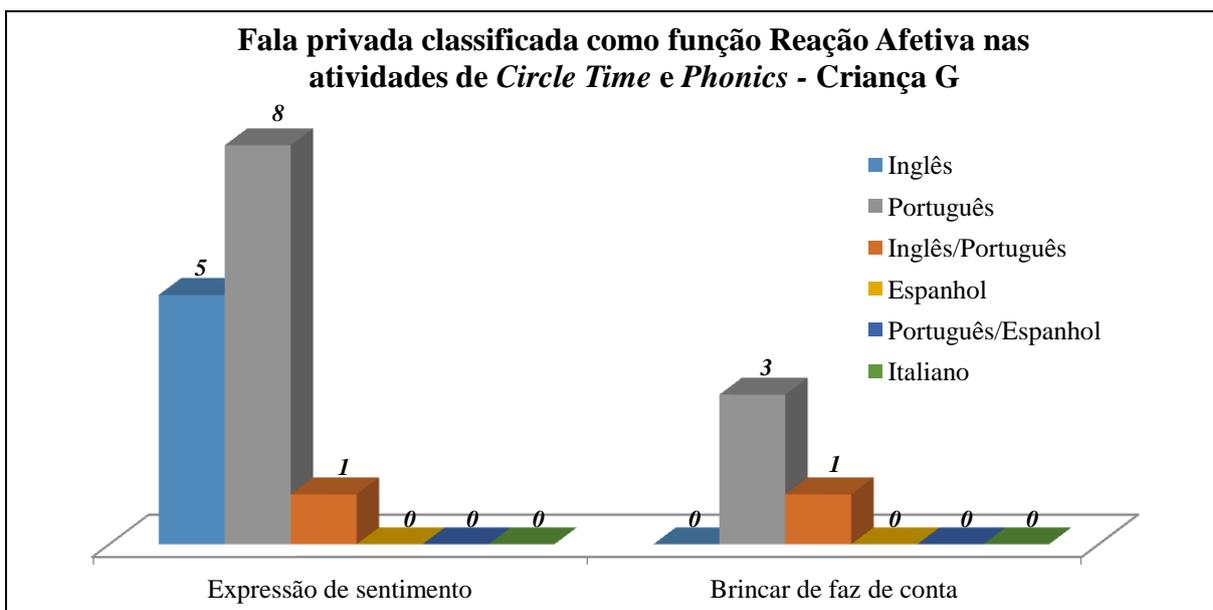


Gráfico 26: gráfico referente à fala privada classificada como função Reação Afetiva nas categorias Expressão de sentimento e Brincar de faz de conta durante as atividades de *Circle Time* e *Phonics* – Criança G

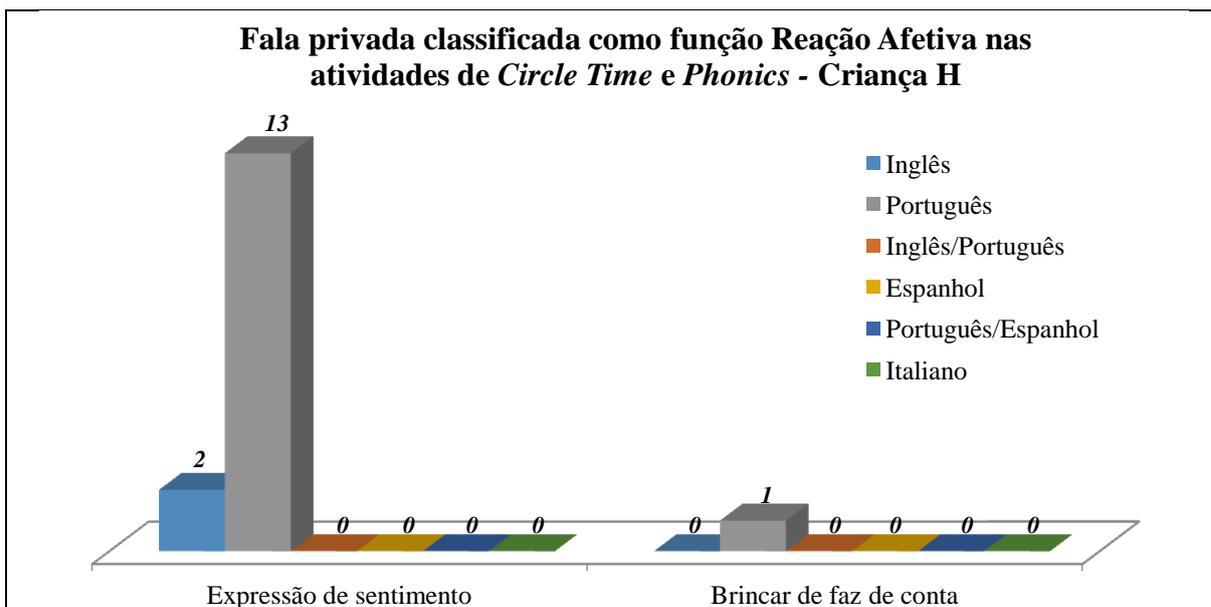


Gráfico 27: gráfico referente à fala privada classificada como função Reação Afetiva nas categorias Expressão de sentimento e Brincar de faz de conta durante as atividades de *Circle Time* e *Phonics* – Criança H

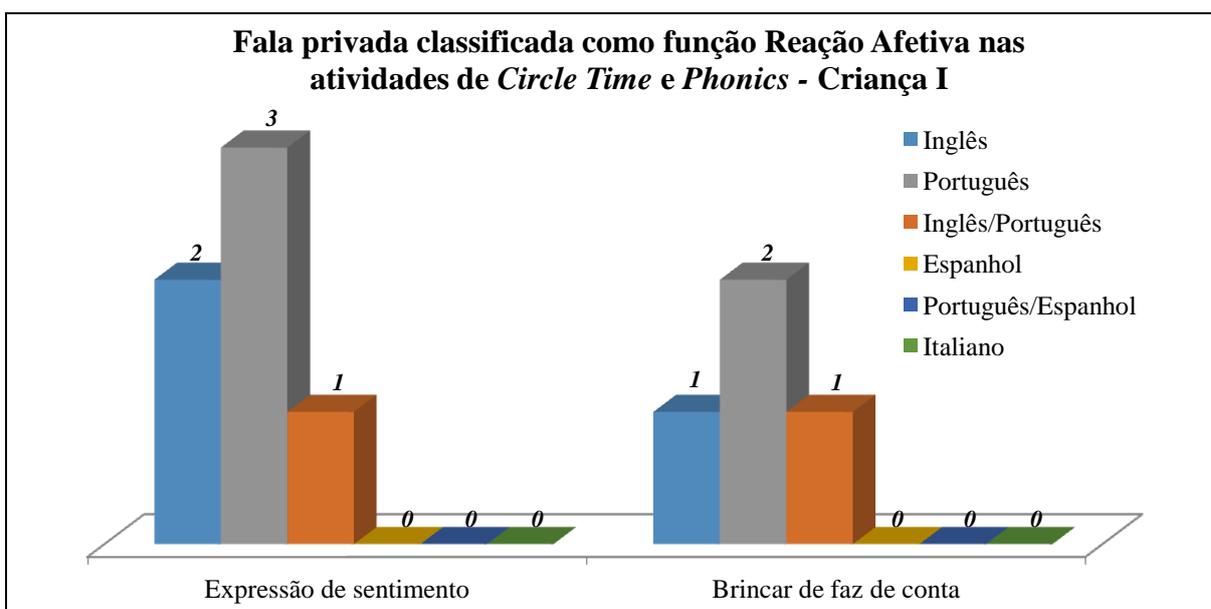


Gráfico 28: gráfico referente à fala privada classificada como função Reação Afetiva nas categorias Expressão de sentimento e Brincar de faz de conta durante as atividades de *Circle Time* e *Phonics* – Criança I

De uma forma geral, na função Reação Afetiva a produção de fala privada classificada como Expressão de sentimento foi maior do que Brincar de faz de conta. Talvez, isso tenha ocorrido devido ao pouco tempo que é disponibilizado para as crianças brincarem

considerando que elas estão no *Kindergarten 1* ou jardim de infância. Observa-se, também, que houve maior produção de fala privada na língua portuguesa, ou seja, na língua materna da maioria das crianças. Somente a criança E produziu mais fala privada em espanhol, sua língua materna, de acordo com o gráfico 24. Na categoria Brincar de faz conta, houve pouca produção de fala privada, mas a maioria das crianças que produziram optaram, novamente, por utilizarem suas línguas maternas, o português. O mesmo não se aplica as crianças E e I, conforme gráficos 24 e 28, que utilizaram a língua portuguesa para produzirem falas privadas e não suas línguas maternas, o espanhol e o inglês, respectivamente. Talvez essas crianças estivessem enturmadas o suficiente para preferirem a língua que a maioria das crianças fala na escola, o português. A criança que menos produziu fala privada classificada como função Reação Afetiva foi a criança I, gráfico 28. Ela geralmente chegava à escola com muito sono e afirmava que não gostava de acordar cedo. Muitas vezes, ela se deitava no carpete para dormir enquanto a professora prosseguia com as atividades de *Circle Time* e *Phonics*.

Os gráficos de 29 a 37 apresentam o número de fala privada classificada como função Reação Afetiva na categoria Expressão de sentimento durante as atividades de *Circle Time* e *Phonics*:

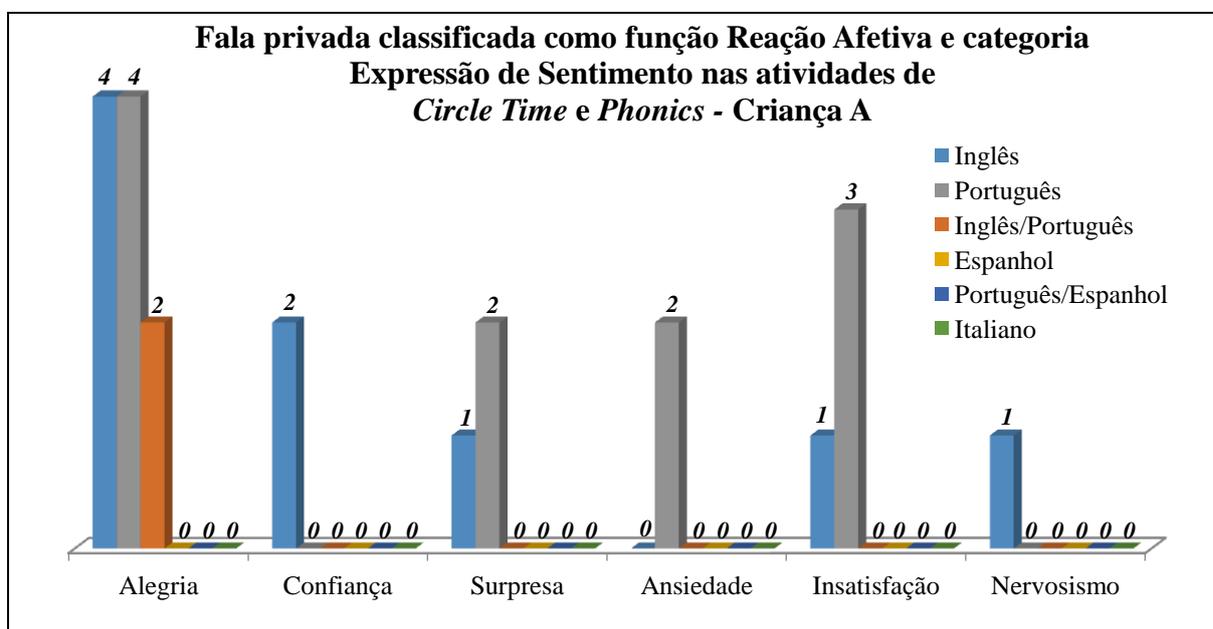


Gráfico 29: gráfico referente à fala privada classificada como função Reação Afetiva na categoria Expressão de sentimento durante as atividades de *Circle Time* e *Phonics* – Criança A

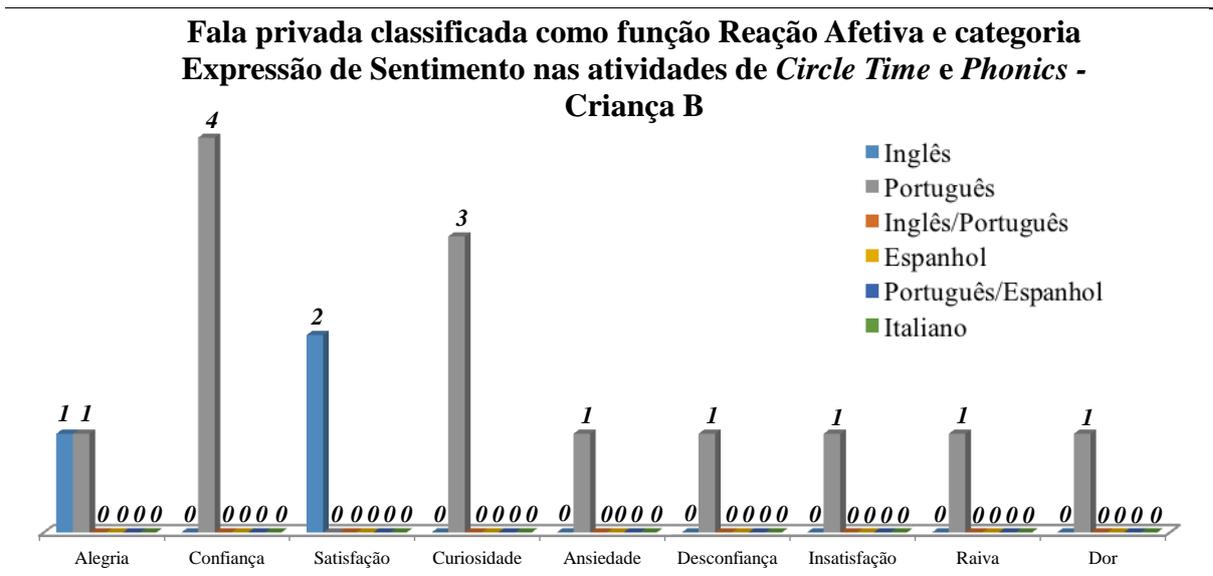


Gráfico 30: gráfico referente à fala privada classificada como função Reação Afetiva na categoria Expressão de sentimento durante as atividades de *Circle Time* e *Phonics* – Criança B

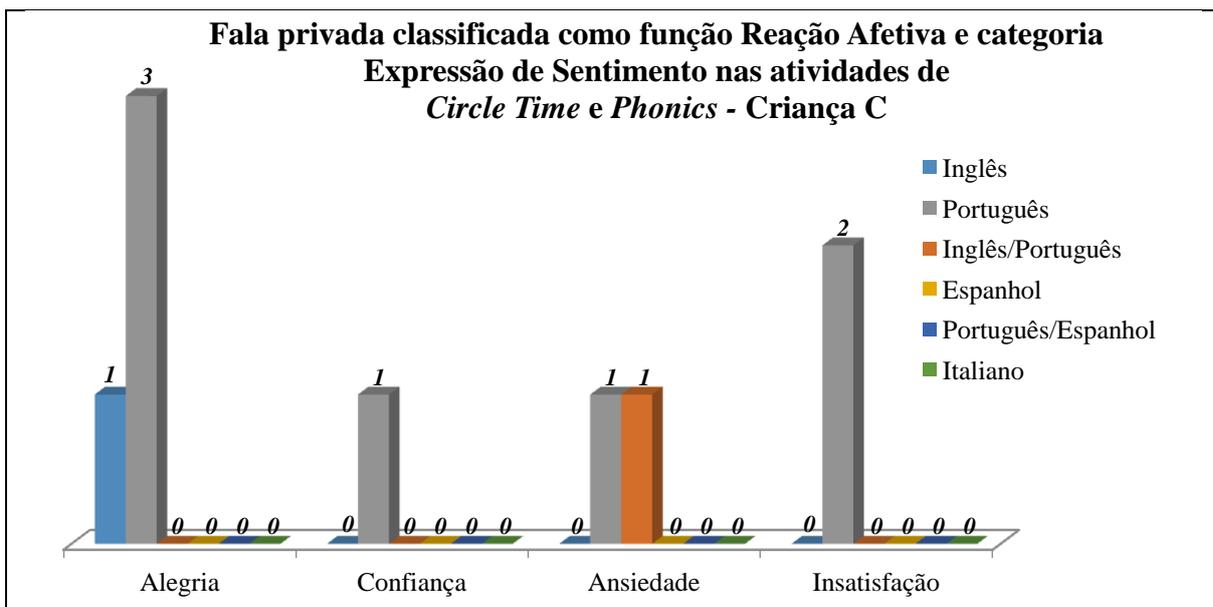


Gráfico 31: gráfico referente à fala privada classificada como função Reação Afetiva na categoria Expressão de sentimento durante as atividades de *Circle Time* e *Phonics* – Criança C

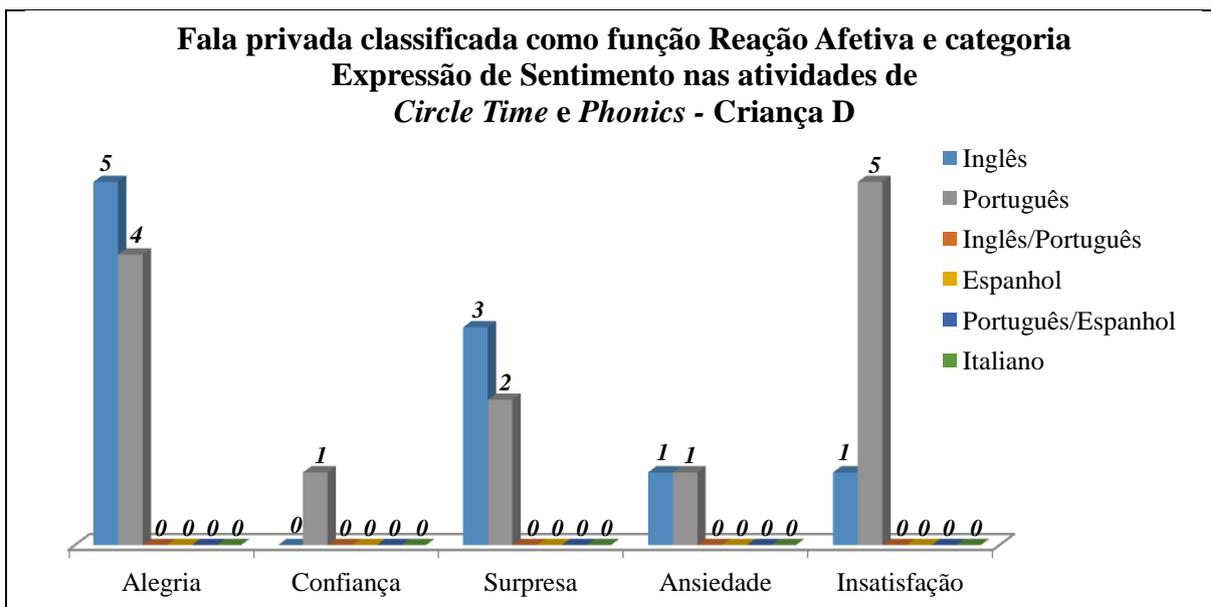


Gráfico 32: gráfico referente à fala privada classificada como função Reação Afetiva na categoria Expressão de sentimento durante as atividades de *Circle Time* e *Phonics* – Criança D

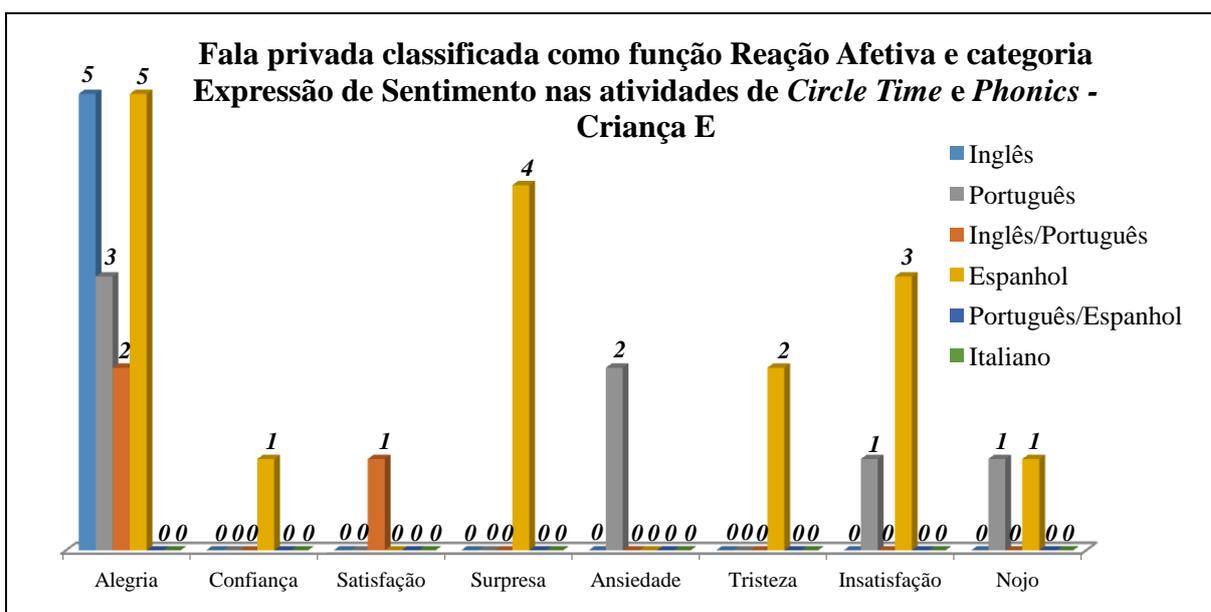


Gráfico 33: gráfico referente à fala privada classificada como função Reação Afetiva na categoria Expressão de sentimento durante as atividades de *Circle Time* e *Phonics* – Criança E

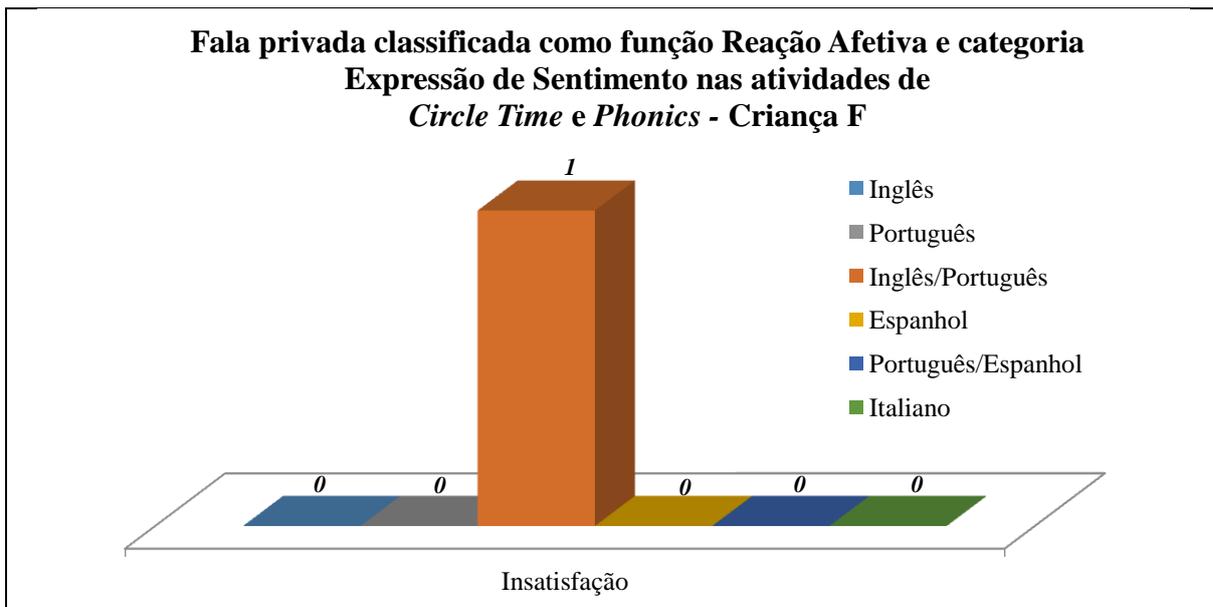


Gráfico 34: gráfico referente à fala privada classificada como função Reação Afetiva na categoria Expressão de sentimento durante as atividades de *Circle Time* e *Phonics* – Criança F

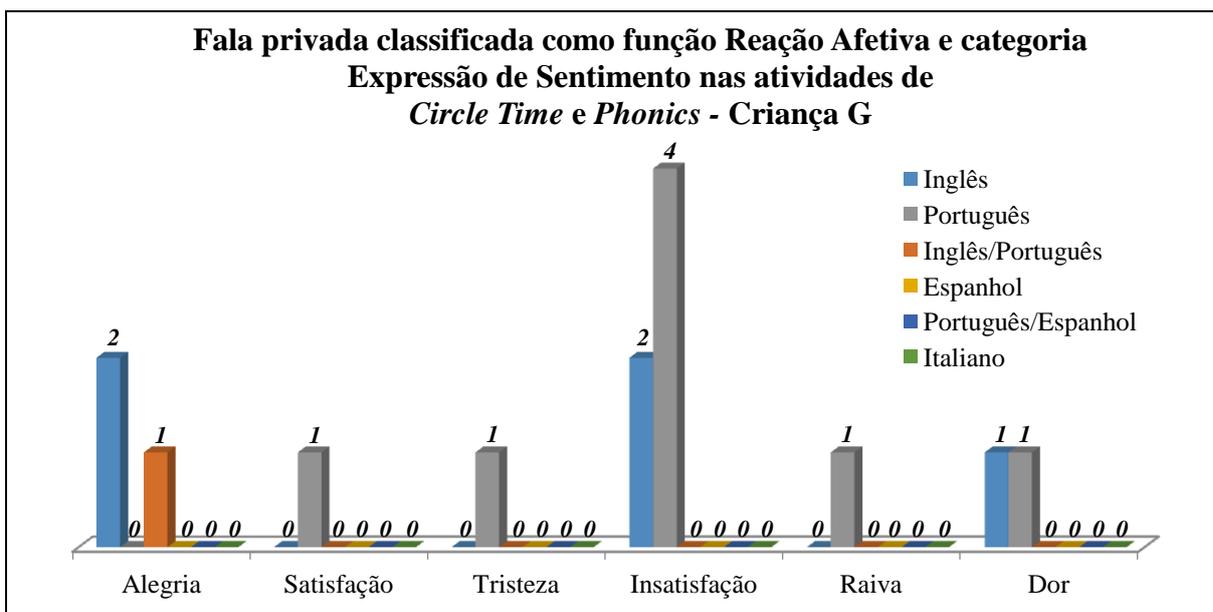


Gráfico 35: gráfico referente à fala privada classificada como função Reação Afetiva na categoria Expressão de sentimento durante as atividades de *Circle Time* e *Phonics* – Criança G

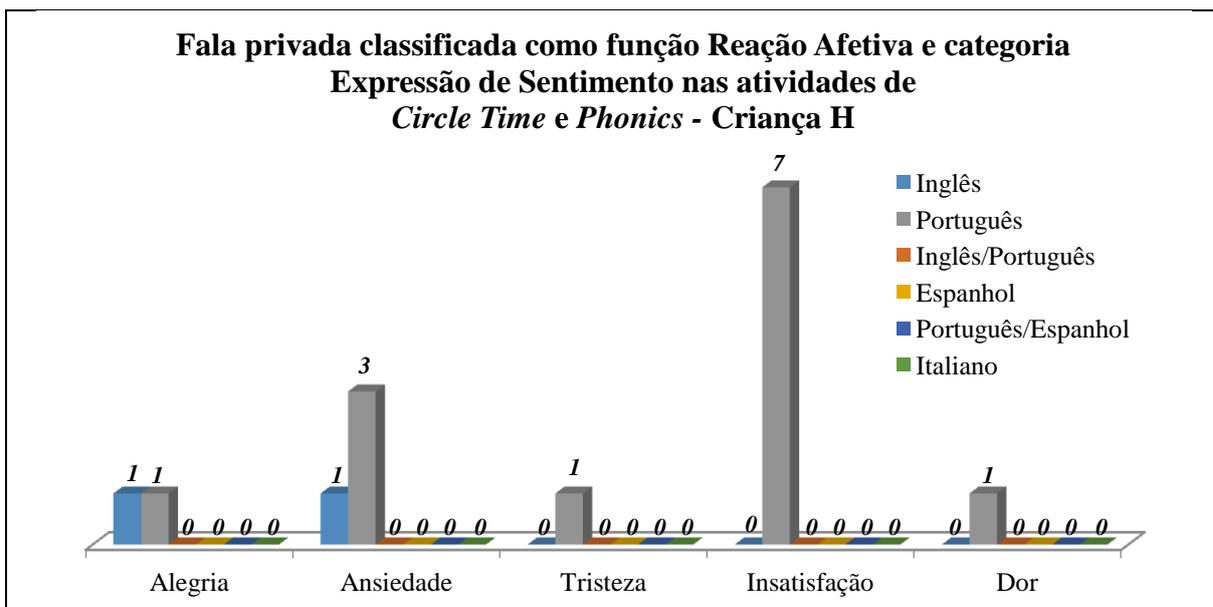


Gráfico 36: gráfico referente à fala privada classificada como função Reação Afetiva na categoria Expressão de sentimento durante as atividades de *Circle Time* e *Phonics* – Criança H

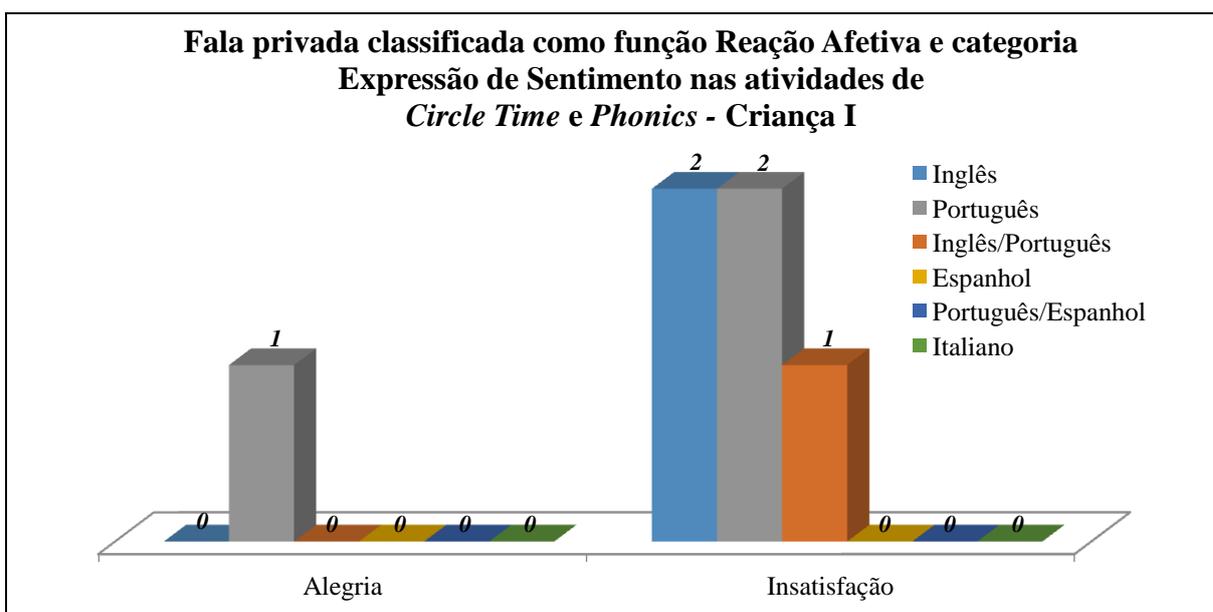


Gráfico 37: gráfico referente à fala privada classificada como função Reação Afetiva na categoria Expressão de sentimento durante as atividades de *Circle Time* e *Phonics* – Criança I

O sentimento de insatisfação foi o mais verbalizado através da fala privada pelas nove crianças analisadas, seguidos dos sentimentos de alegria, ansiedade e confiança. Conforme os

gráficos 30 e 33, as crianças B e E merecem destaque quanto a expressão de sentimentos utilizando a fala privada. A criança B produziu essas falas privadas, em sua maioria, na língua inglesa, enquanto a criança E na língua espanhola. Ambas as crianças optaram pelas línguas maternas. Em contrapartida no gráfico 37, a criança I expressou seus sentimentos tanto na língua inglesa quanto na língua portuguesa, mesmo sendo sua língua materna a língua inglesa. Ela também foi uma das poucas crianças que misturaram palavras em ambas as línguas em uma mesma fala privada.

O fato do sentimento de insatisfação ser o mais verbalizado, pode estar relacionado com o pouco tempo que as crianças tem para brincarem. Somente quando elas terminam os exercícios propostos pela professora, as crianças podem brincar dentro da sala de aula com brinquedos ou com fantasias e acessórios para brincarem de faz de conta de acordo com histórias e fábulas. Além disso, somente dois recreios eram oferecidos para as crianças com tempo de aproximadamente trinta minutos para cada. Muitas vezes, principalmente as segundas-feiras, elas chegavam cansadas do fim de semana e com sono, pois tinham que acordar cedo para estarem na escola.

No entanto, os sentimentos de alegria, ansiedade e confiança mostraram que as crianças também gostavam de participar das atividades de *Circle Time* e *Phonics* e de fazer os exercícios propostos pela professora. Elas gostavam muito de assistir aos vídeos engraçados e interativos enquanto aprendiam os sons, ou seja, ler e escrever.

Os próximos gráficos de 38 a 46 mostram o número de fala privada classificada como função Engajamento na categoria Cantada ou zumbido durante as atividades de *Circle Time* e *Phonics* de acordo com a produção de cada criança:

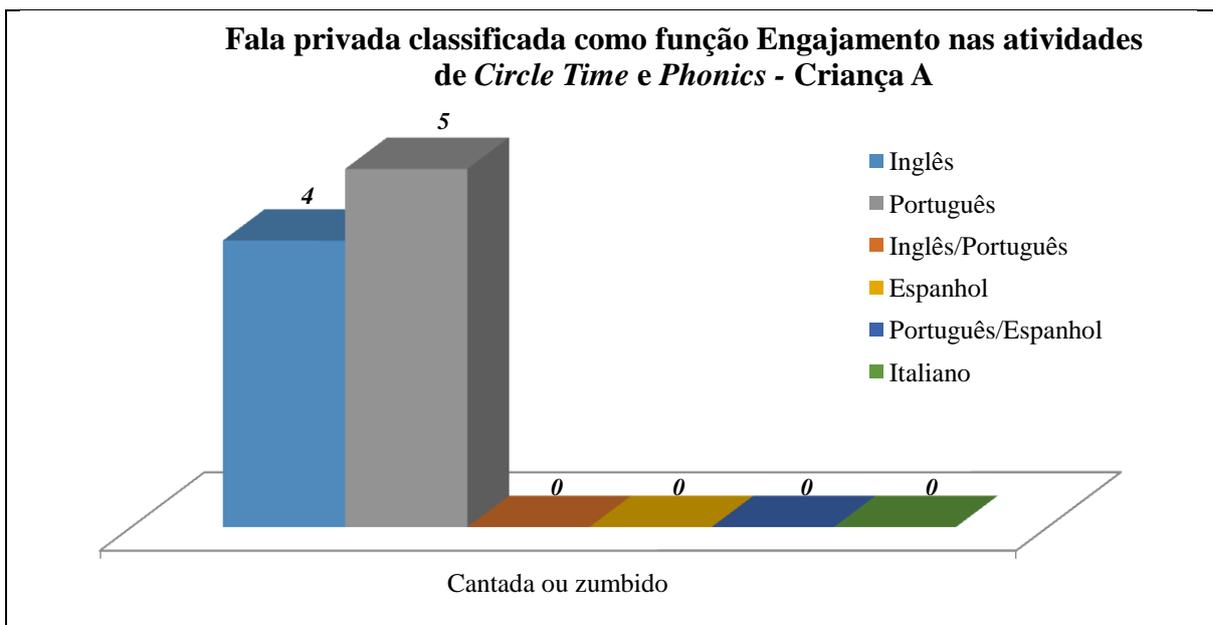


Gráfico 38: gráfico referente à fala privada classificada como função Engajamento na categoria Cantada ou zumbido nas atividades de *Circle Time* e *Phonics* – Criança A

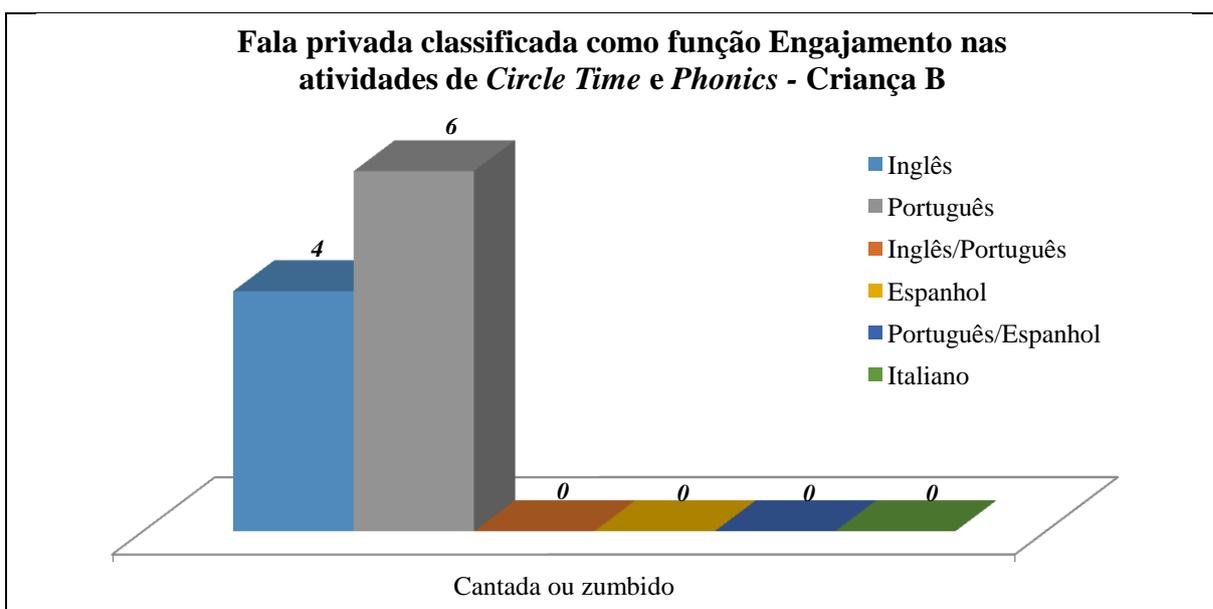


Gráfico 39: gráfico referente à fala privada classificada como função Engajamento na categoria Cantada ou zumbido nas atividades de *Circle Time* e *Phonics* – Criança B

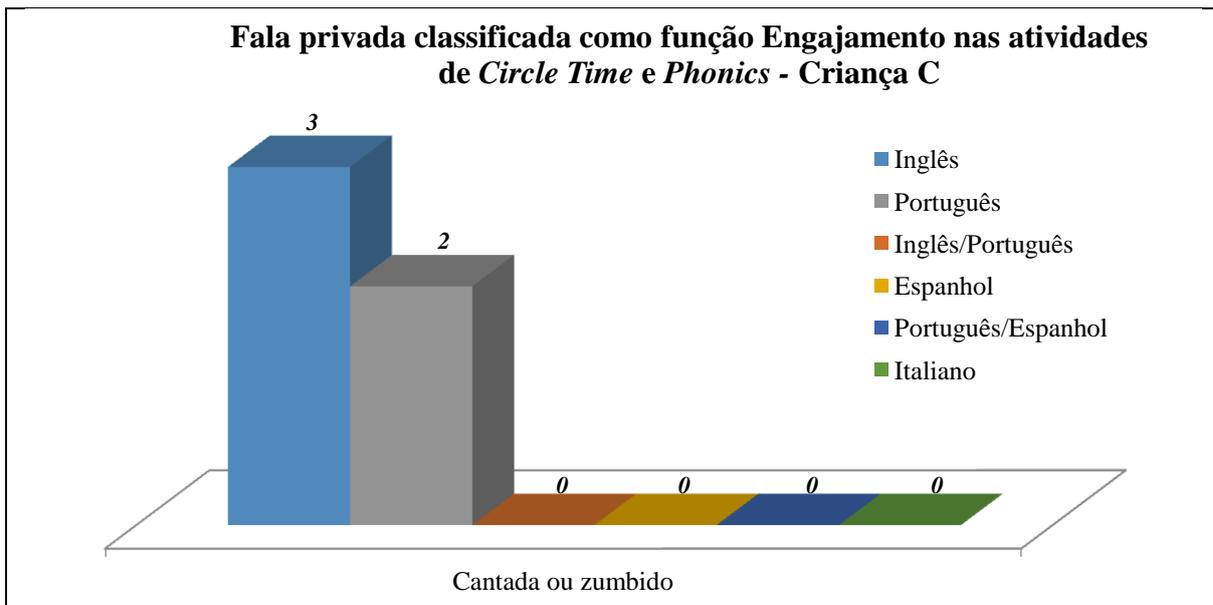


Gráfico 40: gráfico referente à fala privada classificada como função Engajamento na categoria Cantada ou zumbido nas atividades de *Circle Time* e *Phonics* – Criança C

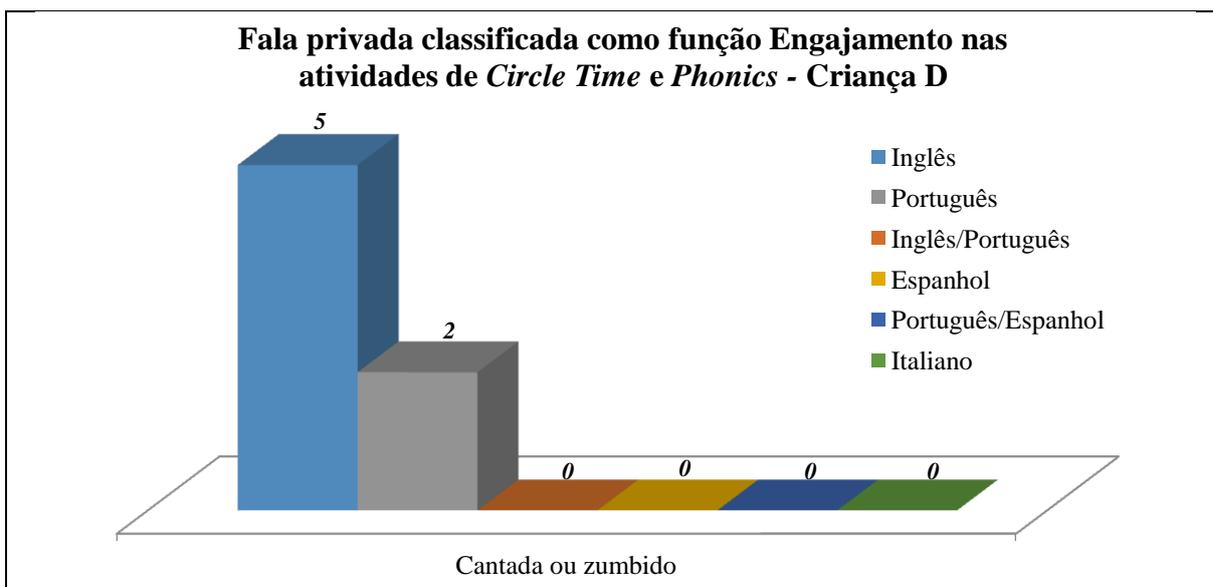


Gráfico 41: gráfico referente à fala privada classificada como função Engajamento na categoria Cantada ou zumbido nas atividades de *Circle Time* e *Phonics* – Criança D

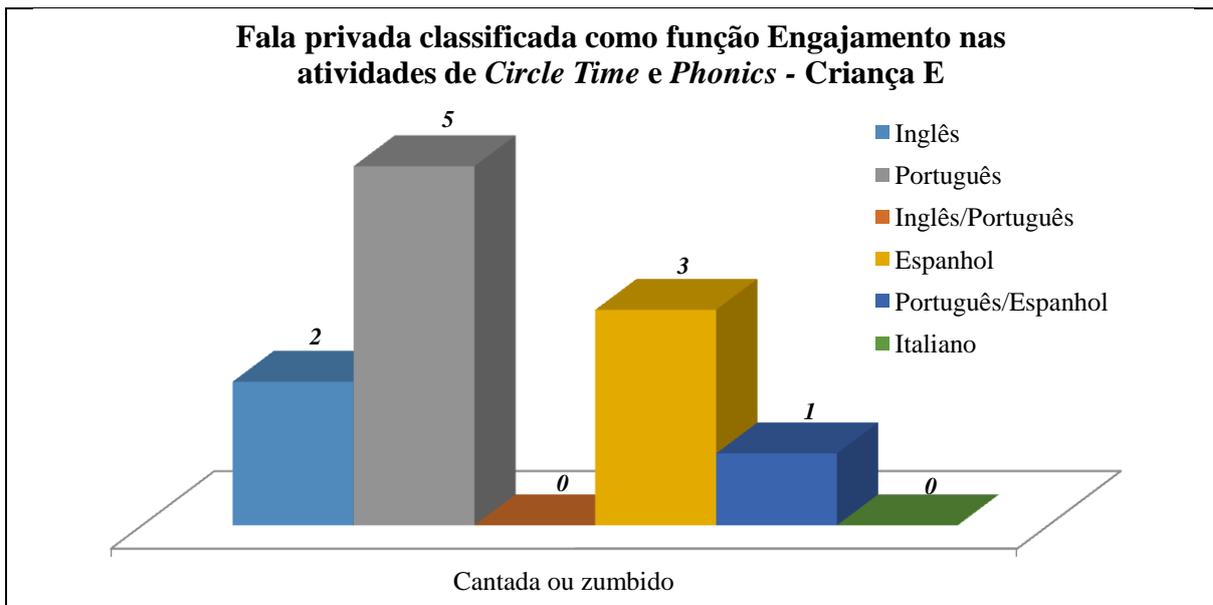


Gráfico 42: gráfico referente à fala privada classificada como função Engajamento na categoria Cantada ou zumbido nas atividades de *Circle Time* e *Phonics* – Criança E

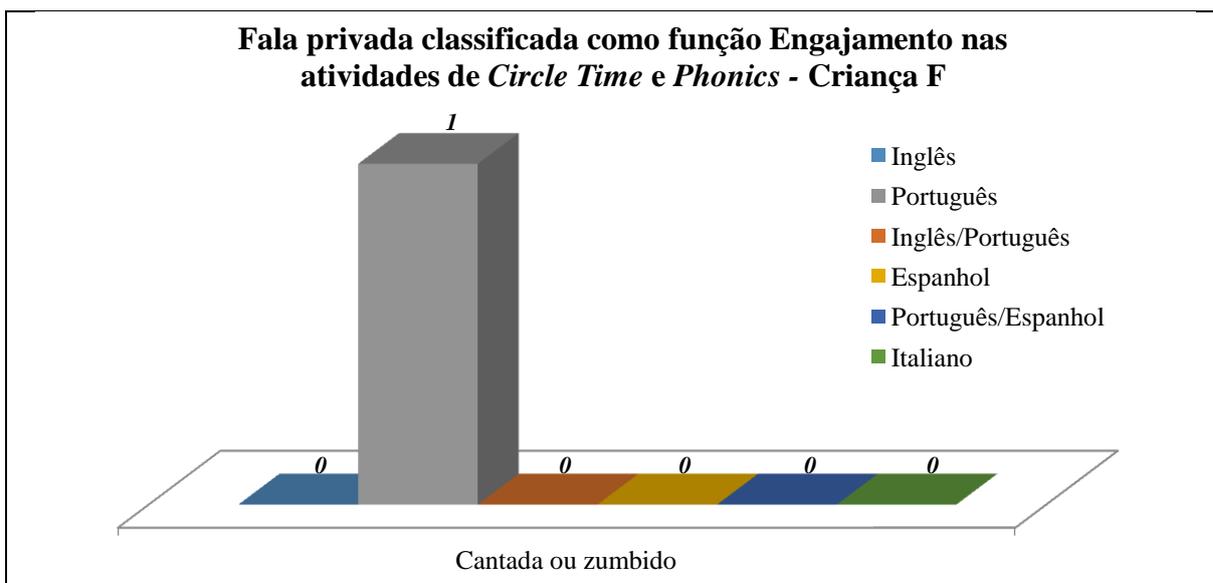


Gráfico 43: gráfico referente à fala privada classificada como função Engajamento na categoria Cantada ou zumbido nas atividades de *Circle Time* e *Phonics* – Criança F

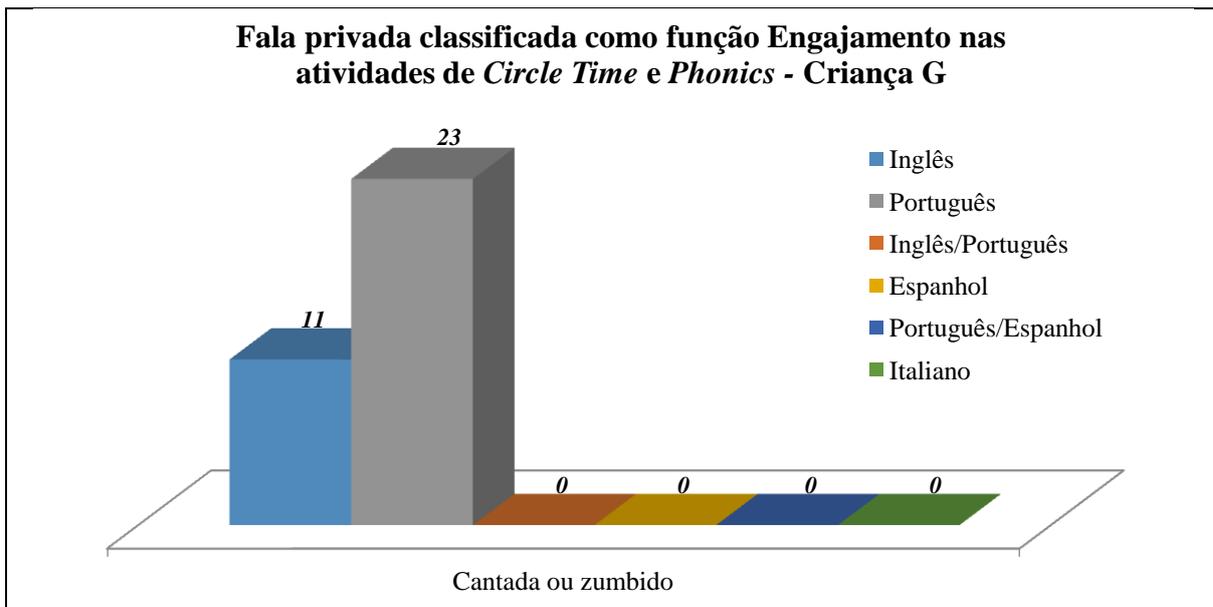


Gráfico 44: gráfico referente à fala privada classificada como função Engajamento na categoria Cantada ou zumbido nas atividades de *Circle Time* e *Phonics* – Criança G

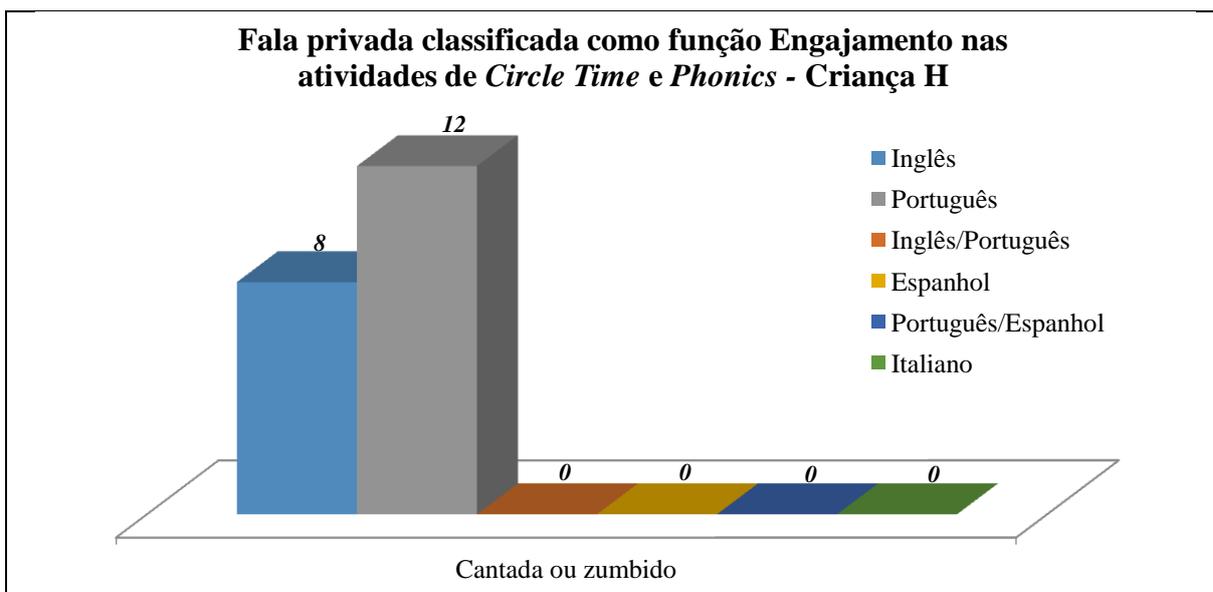


Gráfico 45: gráfico referente à fala privada classificada como função Engajamento na categoria Cantada ou zumbido nas atividades de *Circle Time* e *Phonics* – Criança H

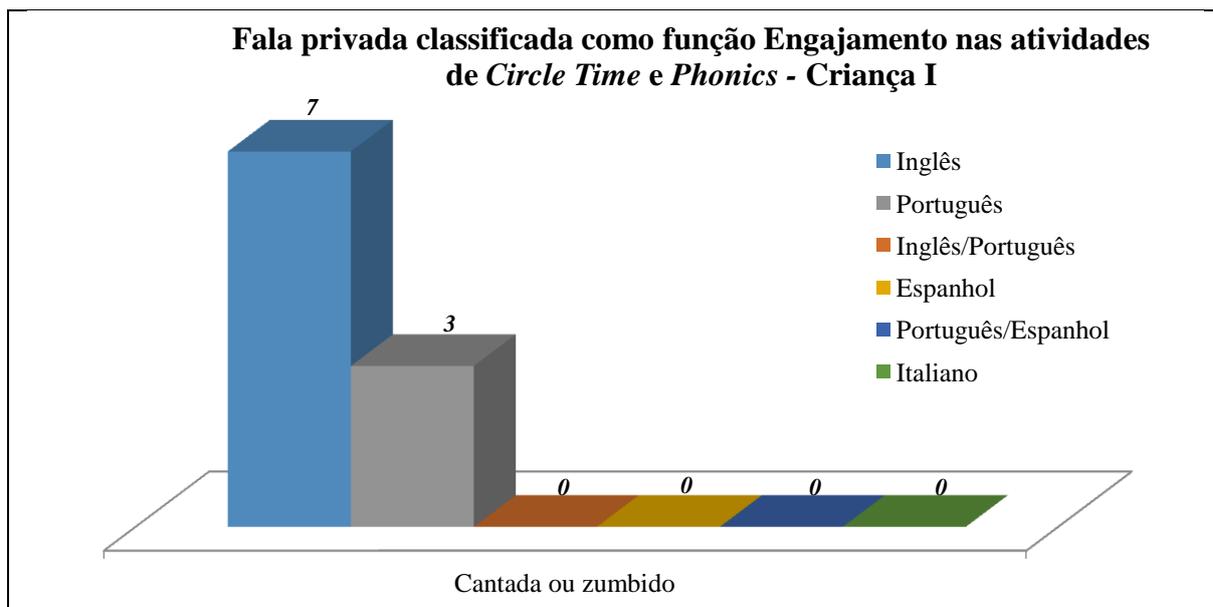


Gráfico 46: gráfico referente à fala privada classificada como função Engajamento na categoria Cantada ou zumbido nas atividades de *Circle Time* e *Phonics* – Criança I

Nessa função autorregulatória Engajamento, houve uma quantidade de produção de fala privada significativa, o que mostrou que as crianças utilizaram esse recurso para se engajarem nas atividades que lhes foram propostas. É interessante observar que quase todas as crianças preferiram utilizar a língua materna para produzir as cantadas ou zumbidos, com exceção da criança C, gráfico 40. Na língua espanhola, a criança E produziu a maior parte de suas cantadas ou zumbidos conforme gráfico 42. As crianças D e I também utilizaram a língua materna, a língua inglesa, para se expressarem de acordo com os gráficos 41 e 46. As crianças que mais produziram falas privadas classificadas de acordo com a função Engajamento, foram G e H, gráficos 44 e 45, respectivamente. Essas crianças cantavam e zumbiam muito durante as atividades de *Circle Time* e *Phonics*. Elas geralmente utilizavam baixo tom de voz e produziam essas falas privadas enquanto se engajavam nos exercícios propostos pela professora.

O próximo gráfico abaixo demonstra o número total de fala privada por criança durante as duas atividades de *Circle Time* e *Phonics*:

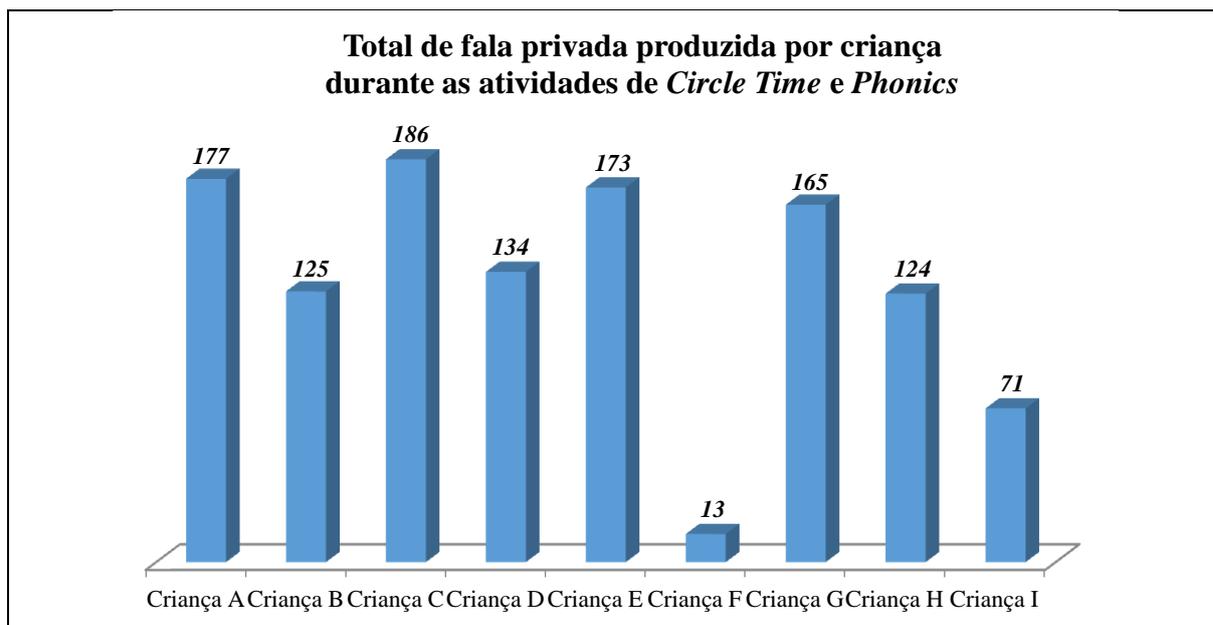


Gráfico 47: gráfico referente ao total de fala privada produzida por criança nas atividades de *Circle Time* e *Phonics*

As crianças que mais produziram falas privadas foram as crianças A, C, E e G sendo a criança E com o maior número. A criança F foi a que menos produziu falas privadas, pois teve poucas oportunidades de ser gravada durante as duas atividades de *Circle Time* e *Phonics*.

A seguir, os gráficos de 48 a 65 mostram a quantidade de falas privadas produzidas durante as atividades de *Circle Time* e *Phonics* de acordo com cada criança. Os gráficos estão organizados por criança e por atividade:

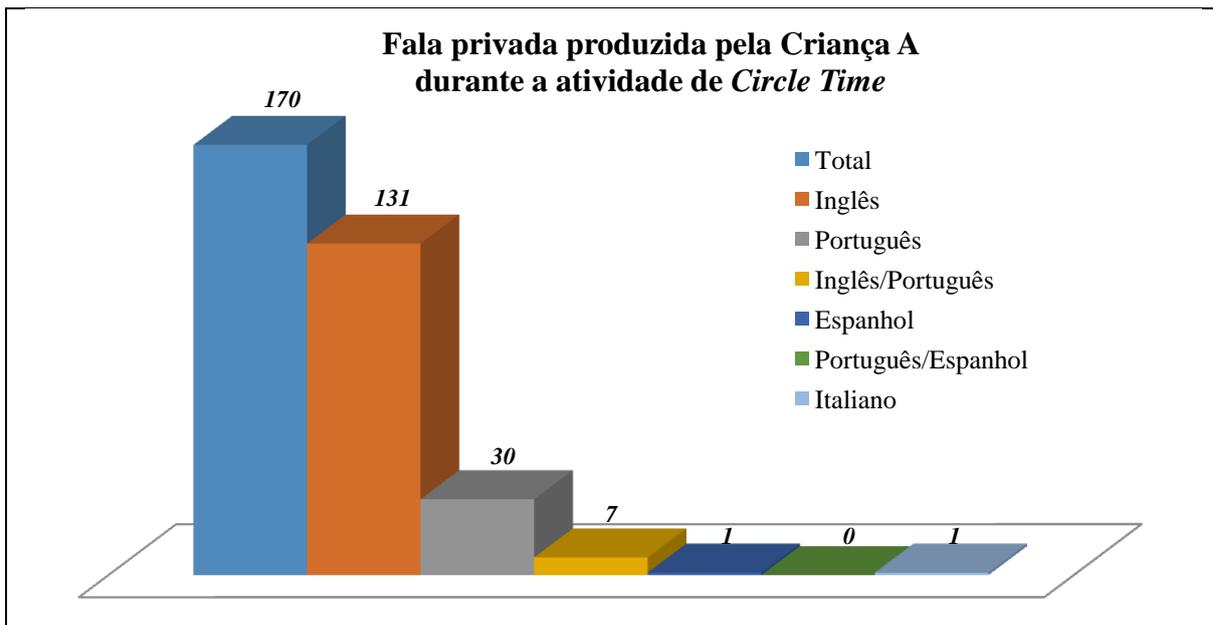


Gráfico 48: gráfico referente à fala privada produzida pela Criança A na atividade de *Circle Time*

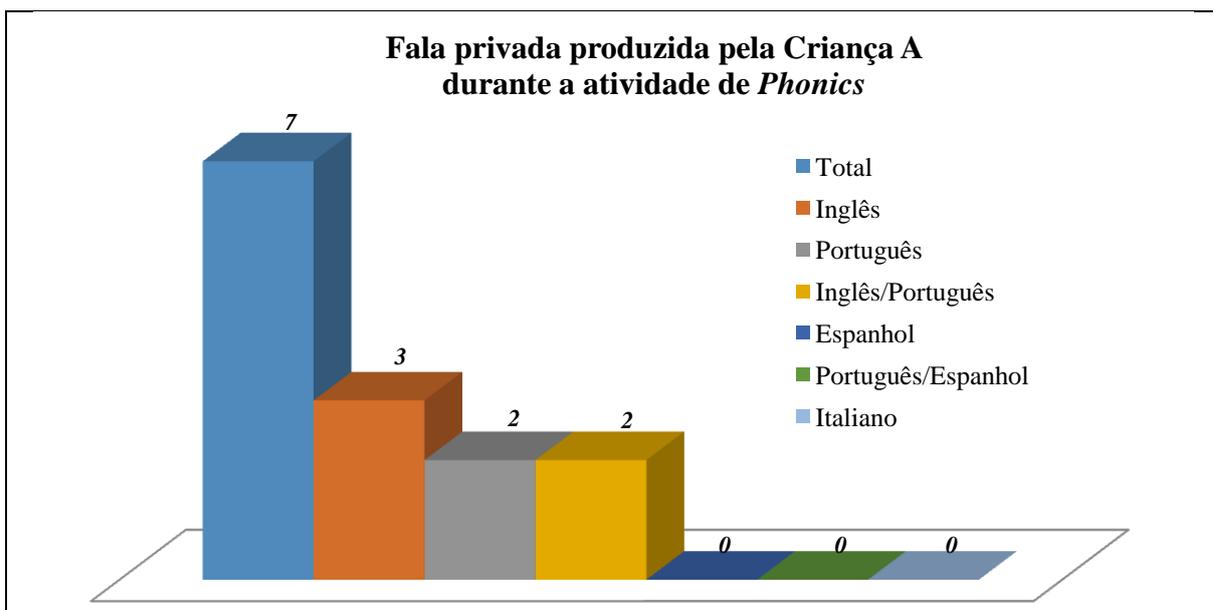


Gráfico 49: gráfico referente à fala privada produzida pela Criança A na atividade de *Phonics*

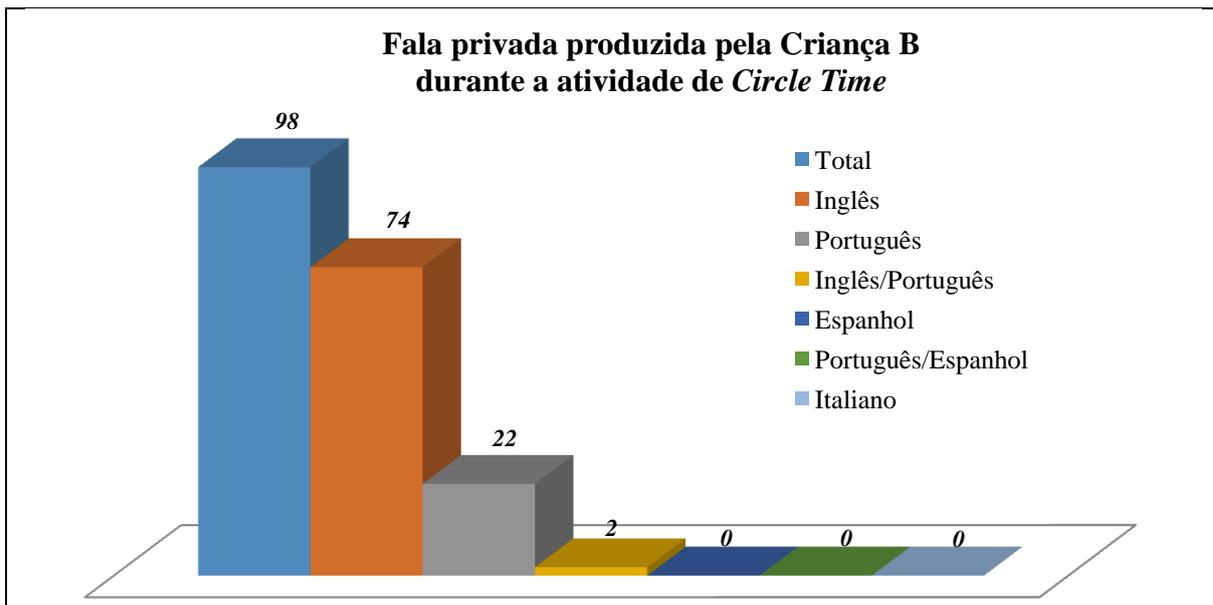


Gráfico 50: gráfico referente à fala privada produzida pela Criança B na atividade de *Circle Time*

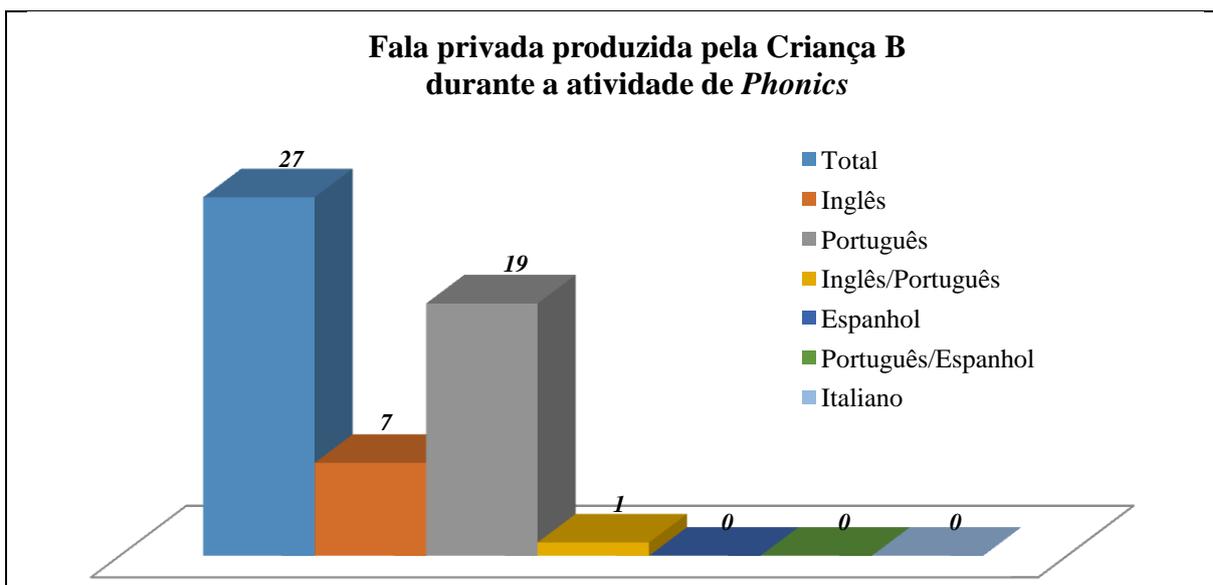


Gráfico 51: gráfico referente à fala privada produzida pela Criança B na atividade de *Phonics*

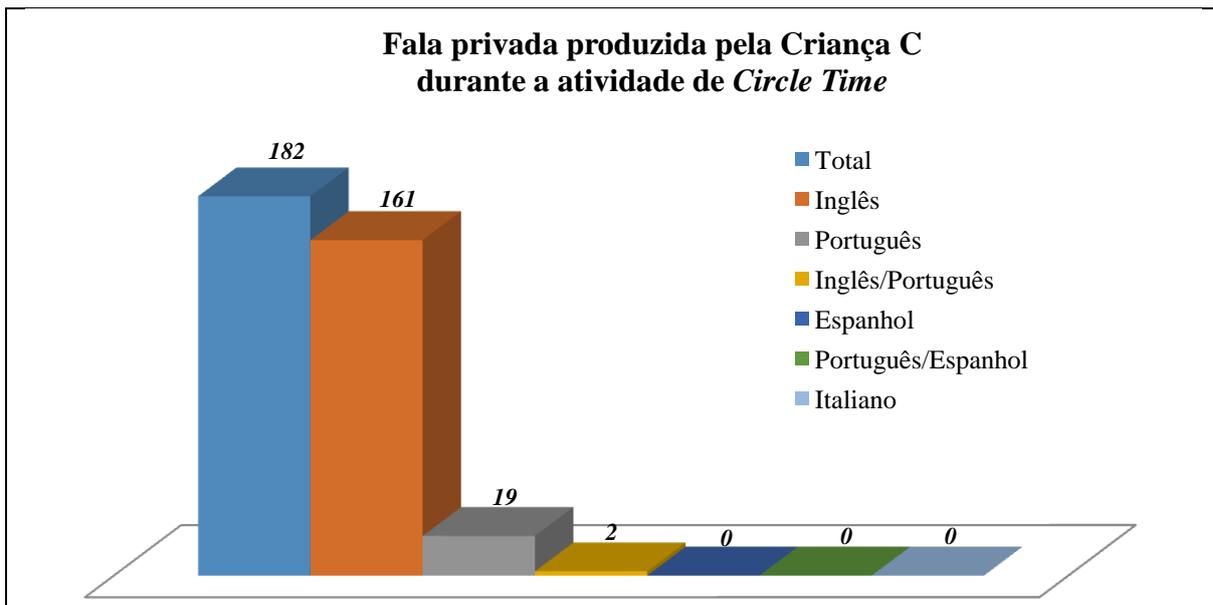


Gráfico 52: gráfico referente à fala privada produzida pela Criança C na atividade de *Circle Time*

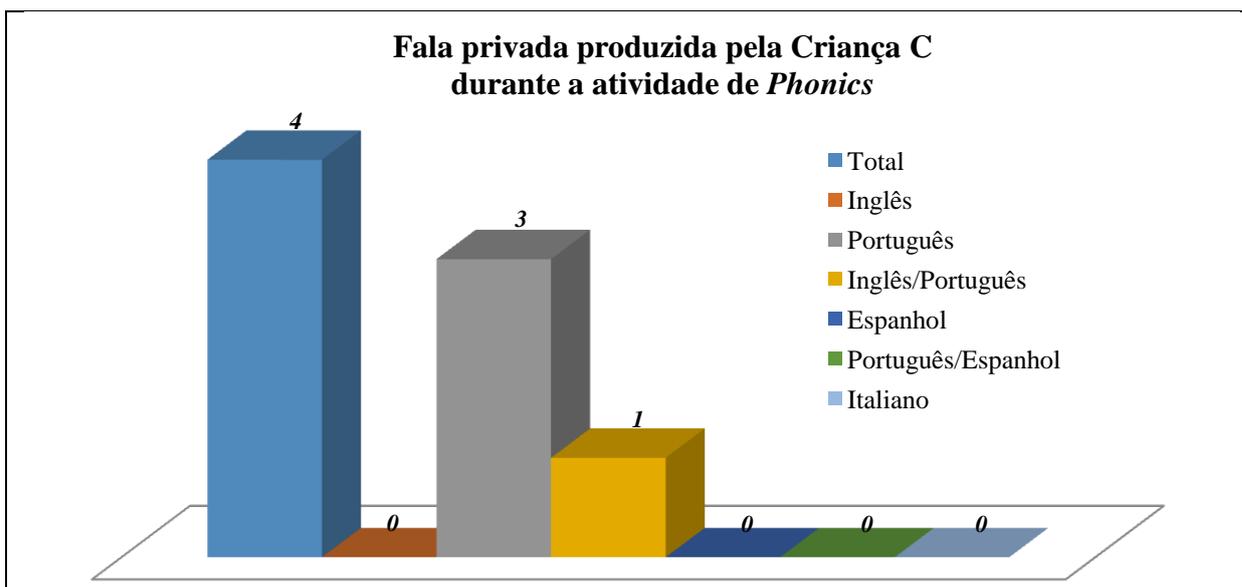


Gráfico 53: gráfico referente à fala privada produzida pela Criança C na atividade de *Phonics*

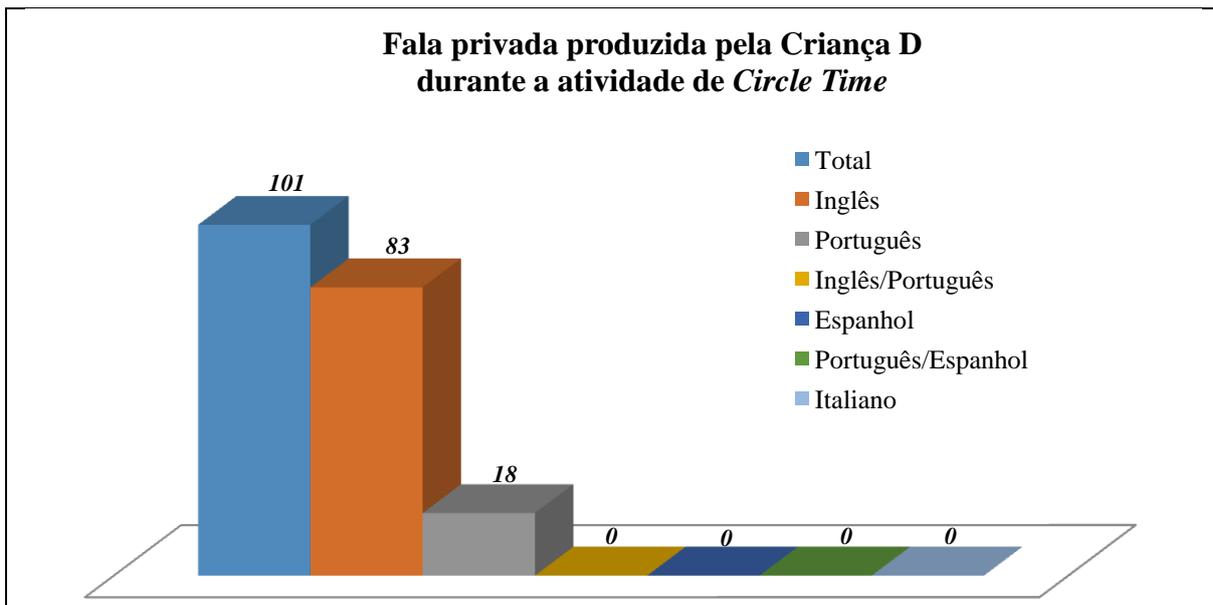


Gráfico 54: gráfico referente à fala privada produzida pela Criança D na atividade de *Circle Time*

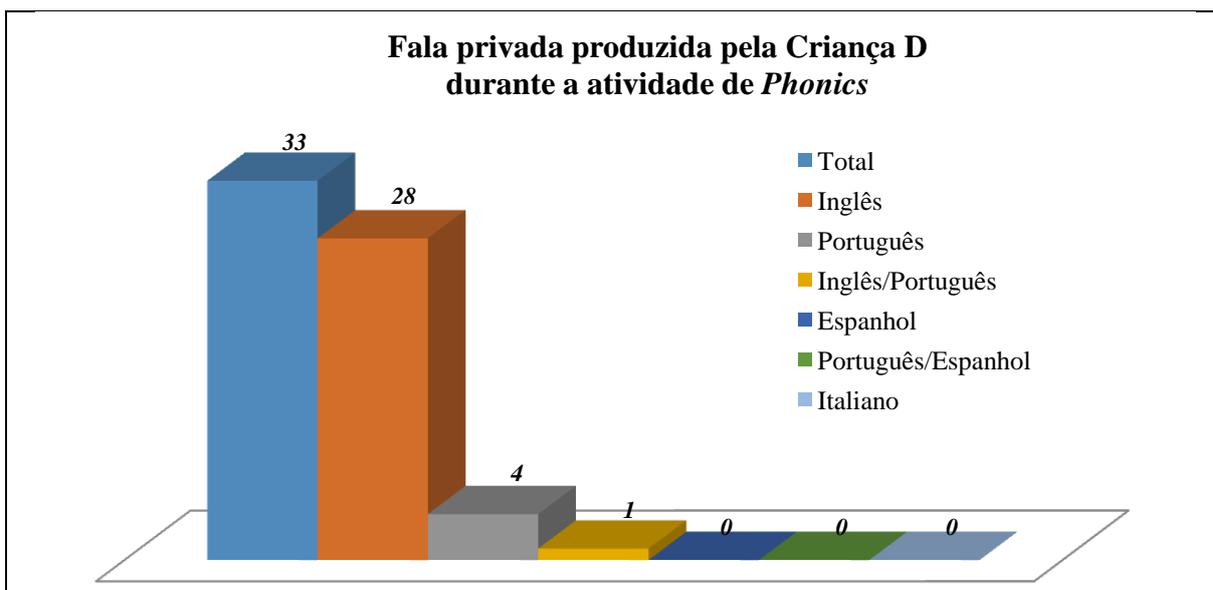


Gráfico 55: gráfico referente à fala privada produzida pela Criança D na atividade de *Phonics*

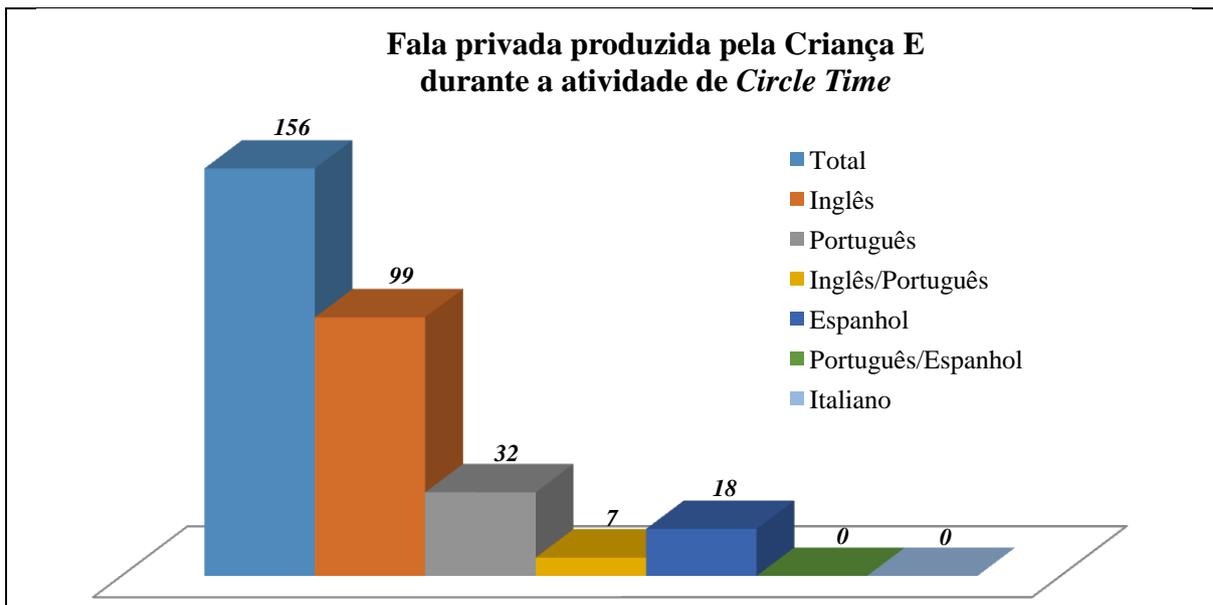


Gráfico 56: gráfico referente à fala privada produzida pela Criança E na atividade de *Circle Time*

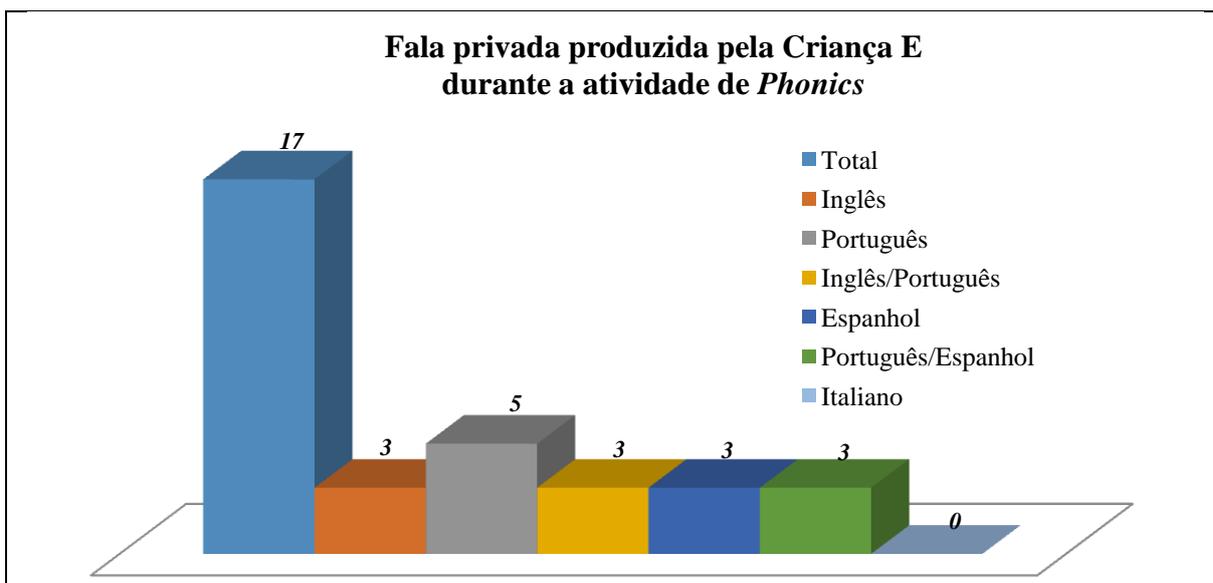


Gráfico 57: gráfico referente à fala privada produzida pela Criança E na atividade de *Phonics*

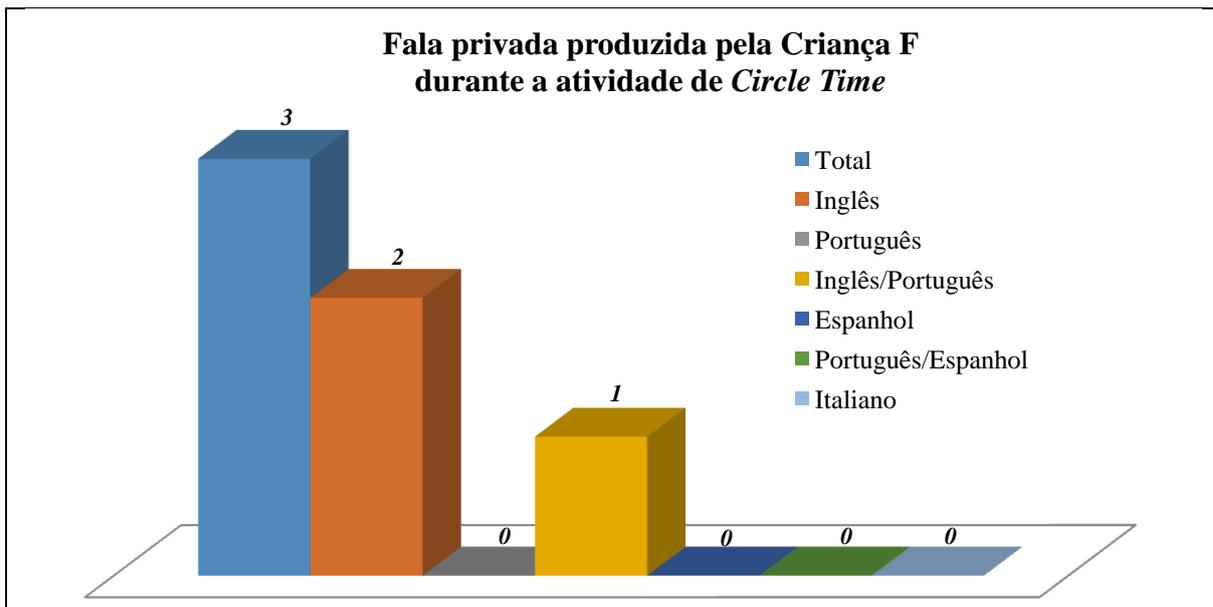


Gráfico 58: gráfico referente à fala privada produzida pela Criança F na atividade de *Circle Time*

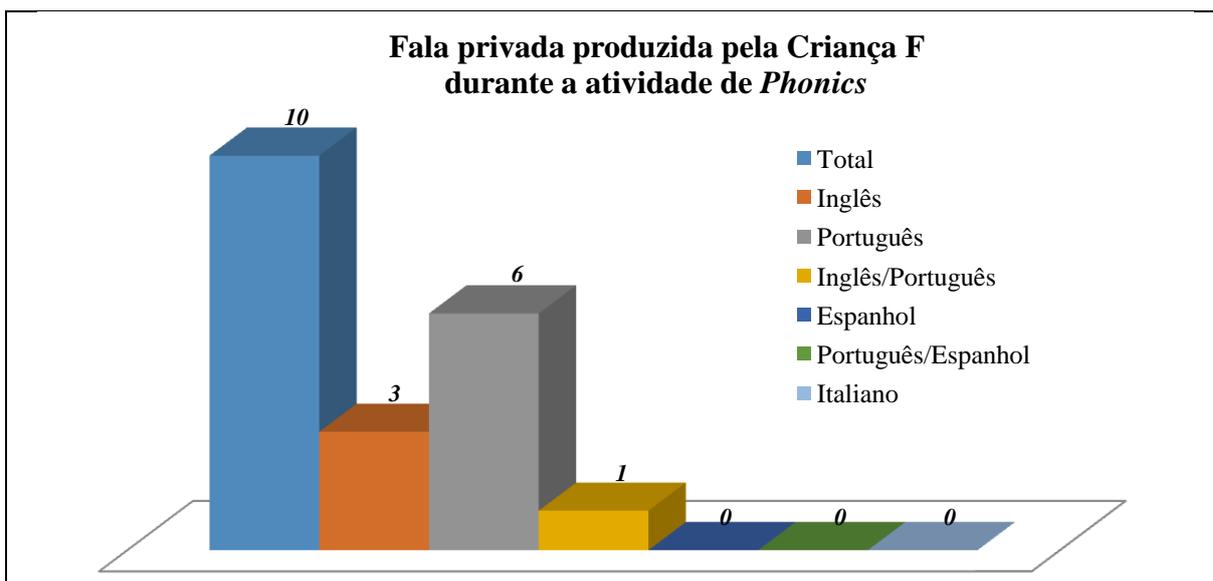


Gráfico 59: gráfico referente à fala privada produzida pela Criança F na atividade de *Phonics*

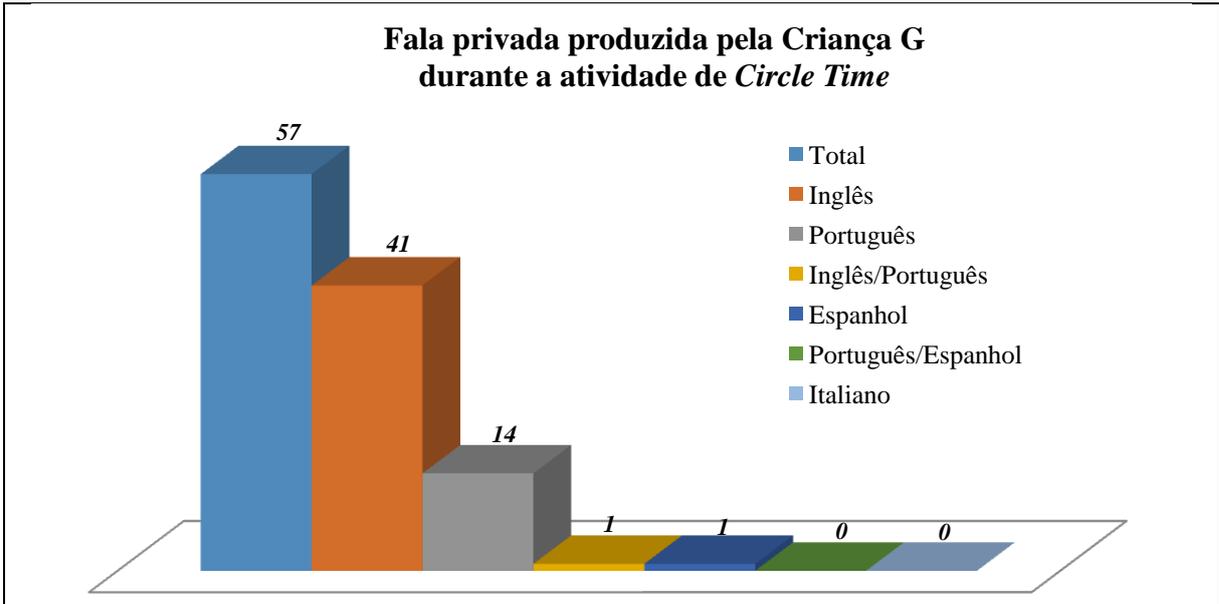


Gráfico 60: gráfico referente à fala privada produzida pela Criança G na atividade de *Circle Time*

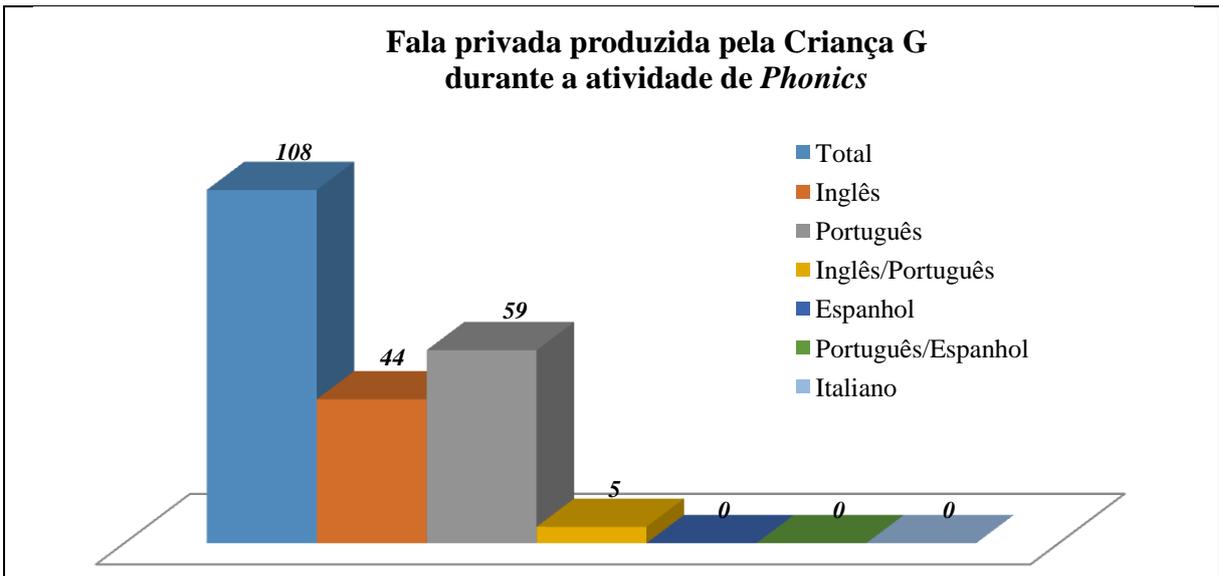


Gráfico 61: gráfico referente à fala privada produzida pela Criança G na atividade de *Phonics*

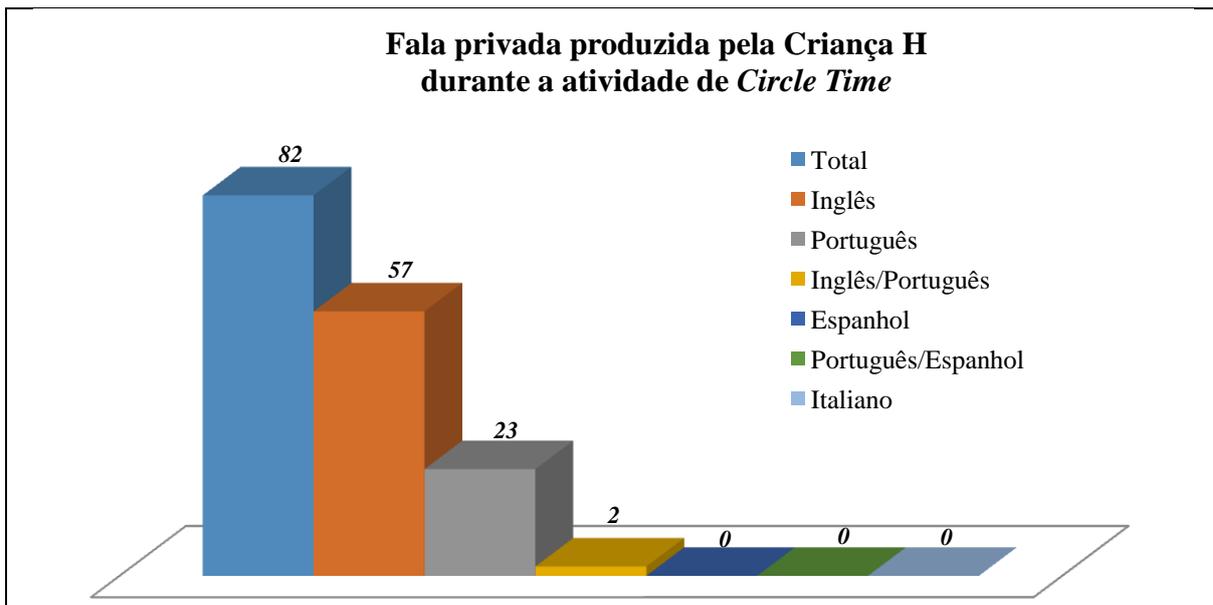


Gráfico 62: gráfico referente à fala privada produzida pela Criança H na atividade de *Circle Time*

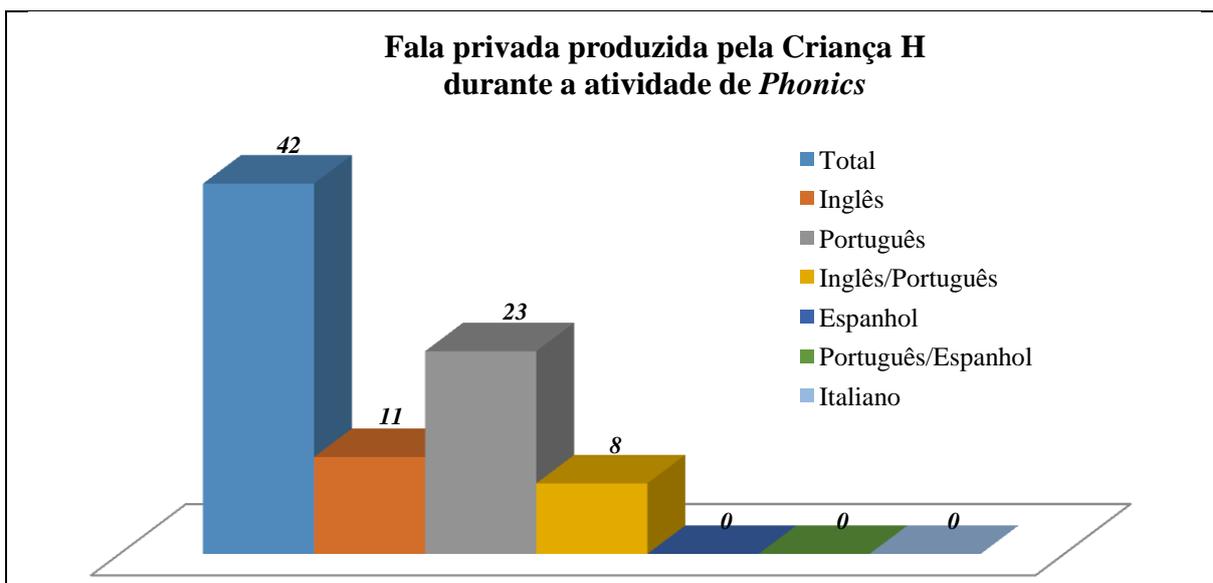


Gráfico 63: gráfico referente à fala privada produzida pela Criança H na atividade de *Phonics*

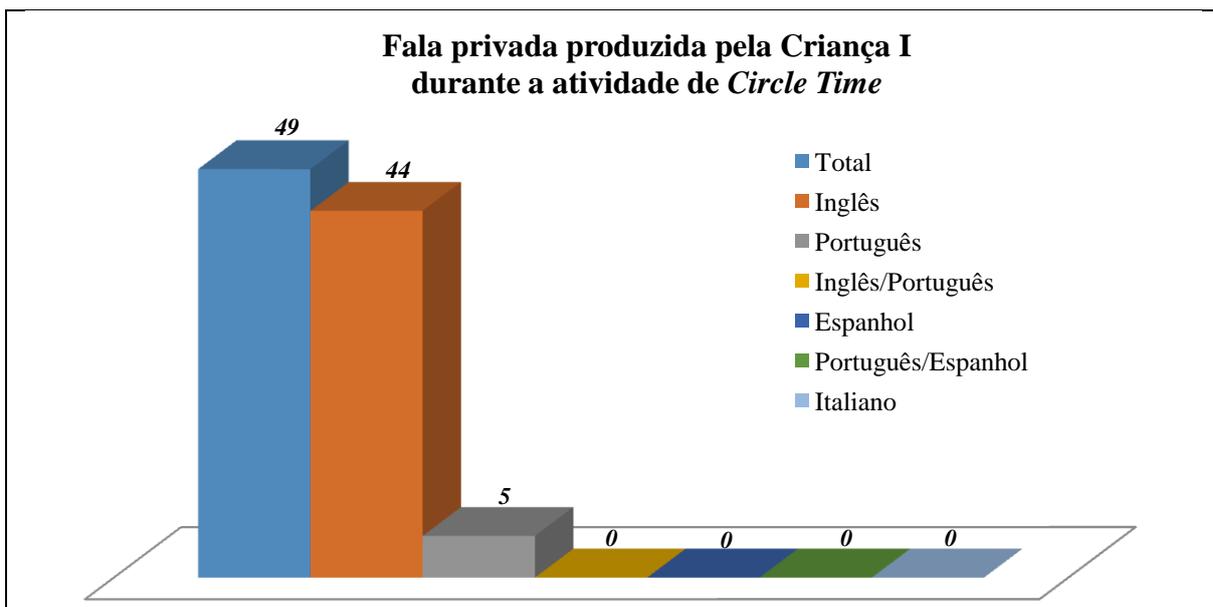


Gráfico 64: gráfico referente à fala privada produzida pela Criança I na atividade de *Circle Time*

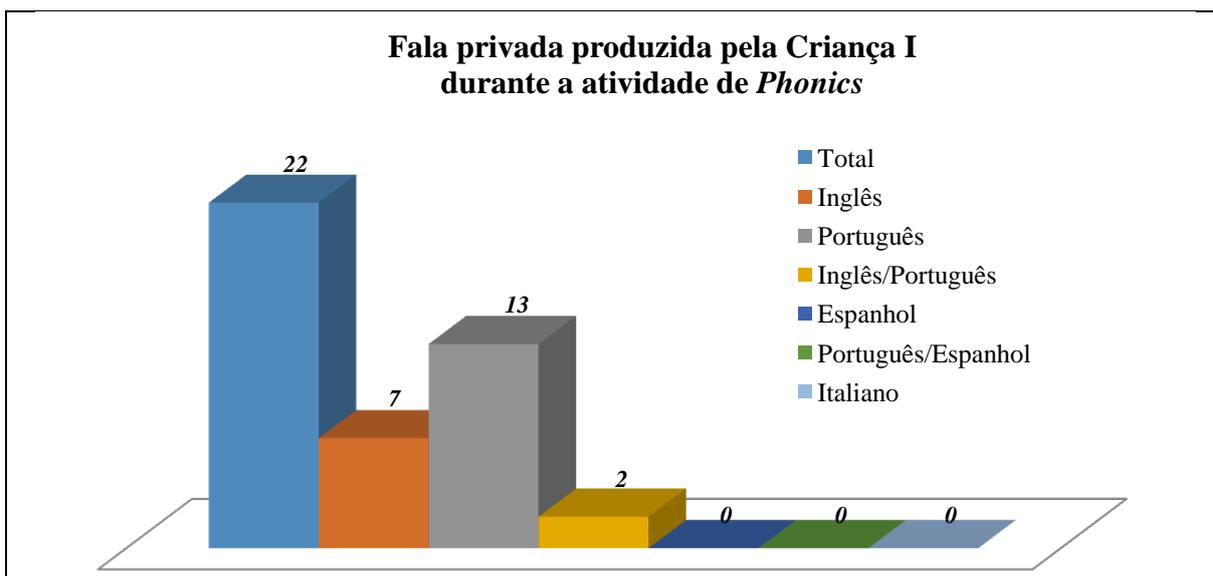


Gráfico 65: gráfico referente à fala privada produzida pela Criança I na atividade de *Phonics*

De uma forma geral, todas as crianças produziram mais falas privadas durante a atividade de *Circle Time* do que na atividade de *Phonics*. Somente a criança G, gráficos 60 e 61, produziu mais fala privada durante a atividade de *Phonics*. Na atividade de *Circle Time*, observou-se que a maior parte das falas privadas ocorreram na língua inglesa. Talvez seja devido à exigência da escola que os alunos falem sempre em inglês independente da língua

materna. Até mesmo a criança E, cuja língua materna é o espanhol, produziu mais falas privadas em inglês do que em português durante a atividade de *Circle Time*, conforme gráfico 56.

Na atividade de *Phonics* houve maior produção de fala privada na língua portuguesa incluindo a criança I, gráfico 65, cuja língua materna é o inglês. Talvez as crianças recorreram à língua portuguesa para terem parâmetros para compararem os sons com a língua inglesa. A criança E também preferiu a língua portuguesa conforme gráfico 57. Apesar de ter apresentado falas privadas na língua espanhola, sua língua materna, língua inglesa e mistas, falas contendo palavras em inglês e português. No entanto, a criança D optou por utilizar a língua inglesa, sua língua materna, para produzir as falas privadas na atividade de *Phonics*, gráfico 55.

Infelizmente, o tempo para gravação de cada criança na atividade de *Phonics* não foi o mesmo. Além de recursos limitados para gravação, a pesquisadora não podia interferir na dinâmica da sala de aula que era decidida pela professora. Como somente uma mesa com três lugares podia ser utilizada para gravação, não foi possível gravar as nove crianças ao mesmo tempo durante os seis dias estipulados.

A análise dos dados apresentados pelos gráficos de 01 a 64 permitiu demonstrar que as crianças produziram fala privada e utilizaram essa ferramenta autorregulatória em situações consideradas difíceis e desafiadoras para a faixa etária que elas estão inseridas, 4 a 5 anos de idade. Conforme mencionado anteriormente na página 41, segundo Wertsch (1980a *apud* Frawley e Lantolf, 1985), a fala privada constitui-se em um diálogo privado que a criança promove consigo mesma e sua importância surge da necessidade de autorregulação do indivíduo em situações complexas através da externalização do pensamento sem direcioná-lo às pessoas no mundo exterior.

Ao contrário de Piaget (1993) que estabeleceu que a primeira fase da fala egocêntrica é a repetição, na qual a criança repete sons e palavras sem intenção de estabelecimento de sentidos, Vygotsky (2007) afirmou que a fala egocêntrica está sempre em desenvolvimento e caracteriza-se por ser uma fala autodirecionada com função cognitiva. Para Vygotsky (1987a), a fala egocêntrica não é somente uma mera repetição, e sim uma forma de desenvolvimento de funções cognitivas. Portanto, as crianças analisadas utilizaram a fala privada para autorregular nas duas atividades analisadas: *Circle Time* e *Phonics*. Elas não estavam

somente repetindo os sons, as palavras, os zumbidos ou cantadas; ao contrário, as crianças estavam tentando exercer controle de si próprias praticando de forma privadas os sons nessas atividades, conforme McCafferty (1994).

Corroborando e Vygotsky, a função autorregulatória mais utilizada durante as atividades de *Circle Time* e *Phonics* foi a Prática Privada, sendo importante mencionar que as crianças não somente repetiam os sons e as palavras em inglês, mas fazendo isso estavam tentando aprender o novo conteúdo que a professora estava ensinando.

A partir dessa análise quantitativa, foi possível responder a minha primeira pergunta de pesquisa: “A fala privada ocorre no *Kindergarten 1* durante as atividades de *Circle Time* e *Phonics*?” A resposta para essa pergunta, de acordo com os gráficos em colunas e em barras apresentados acima, é sim. A fala privada ocorreu durante as duas atividades nos dias pesquisados. Consequentemente, podemos eliminar a terceira pergunta de pesquisa: “Se não, quais as possíveis razões para essa ausência? O que as crianças usam para se regularem nas atividades?”

Após a análise quantitativa dos dados coletados e analisados referentes aos seis dias analisados, é necessário analisar de forma qualitativa as falas privadas produzidas pelas crianças classificando-as quanto as suas funções e categorias para respondermos a segunda pergunta de pesquisa: “Se sim, qual a frequência, de que forma linguística e para que função?”

4.2. Análise Qualitativa

Essa análise qualitativa será dividida por datas e atividades e seguirão a ordem das gravações que ocorreram durante seis semanas às segundas-feiras. As crianças não autorizadas foram identificadas pela sigla CNA e para uma melhor visualização, as falas sociais e privadas serão indicadas pelas siglas FS e FP, respectivamente. Em relação a função das falas privadas analisadas nos excertos abaixo, todas elas foram classificadas como autorreguladoras. Os símbolos fonéticos estão representados entre colchetes e de acordo com o IPA (*International Phonetic Association*¹⁶), anexo A.

4.2.1. *Circle Time* – dia 03/11/2014

O primeiro dia de gravação ocorreu em três de novembro de 2014 com início às oito horas e sete minutos da manhã. Esse dia era uma segunda-feira, primeiro dia de aula da semana e as crianças iniciaram o *Circle Time* escolhendo por forma de sorteio quem seriam os ajudantes do dia. Geralmente são escolhidos dois ajudantes por dia, sendo um menino e uma menina. As crianças que sorteiam são sempre aquelas que foram os ajudantes do dia anterior. Nesse dia, cinco crianças produziram fala privada em relação à escolha dos ajudantes, demonstrados nos excertos de 01 a 05:

EXCERTO 01

03/11 - 04: (FS) Professora: “let me choose the helpers¹⁷”

03/11 - 05: (FP) Criança C: “tomara que é eu...tomara que é eu” ((olha para os cartões que a professora pegou dentro de uma caixa))

Antes de dar início ao sorteio, a criança C ficou ansiosa com a escolha demonstrando também um pouco da sua personalidade conforme mostra o excerto acima. Ela produziu essa

¹⁶ Associação Fonética Internacional.

¹⁷ vamos escolher os ajudantes.

fala privada em baixo tom de voz e com seu olhar direcionado aos cartões com os nomes dos alunos que a professora estava segurando. Essa fala privada representou uma clara reação afetiva de ansiedade em relação à possibilidade de ser o ajudante do dia.

A criança H, por ter sido a ajudante do dia anterior, foi chamada pela professora para sortear outro ajudante. Ela também produziu falas privadas em relação ao sorteio:

EXCERTO 02

03/11 - 06: (FS) Professora: “today is Monday... on Monday we have sports and we have music... ok?”¹⁸”

03/11 - 07: (FP) Criança H: “hum::... Rafael... Rafael” ((pronuncia os nomes com a mão na boca enquanto espera para sortear o ajudante))

03/11 - 08: (FP) Criança H: “ajá::... ah::” ((olha para os cartões))

O excerto 02 mostrou a expectativa da criança H em relação ao nome do ajudante que iria sortear. Na primeira fala privada que a criança H produziu, na linha 07, ela pronunciou o nome *Rafael* com as duas mãos tampando a sua boca. Entretanto, é interessante mencionar que não existe nenhuma criança com esse nome nessa turma. E a segunda fala privada produzida pela criança H, também referiu-se a sua ansiedade em saber quem dos seus amigos seria o ajudante daquele dia. Ambas as falas privadas foram classificadas como reações afetivas e foram produzidas em baixo tom de voz com a criança H olhando para os cartões que estavam na mão da professora.

Nos excertos 03 e 04 as crianças E e A, respectivamente, produziram falas privadas direcionando seus olhares para os cartões que estavam com os nomes virados para baixo:

EXCERTO 03

03/11 – 09: (FP) Criança E: “eu quero saber” ((olha para os cartões))

03/11 – 10: (FS) Professora: “what is it?”¹⁹”

03/11 – 11: (FS) Criança G: “eu quero saber se não vai ser eu” ((fala para CNA))

¹⁸ hoje é segunda-feira... na segunda nós temos educação física e nós temos música... ok?

¹⁹ o que é isso?

EXCERTO 04

03/11 – 13: (FS) Pesquisadora: “eu quero saber quem vai ser esse helper”

03/11 – 14: (FS) Criança A: “eu também” ((responde ao comentário da pesquisadora))

03/11 – 15: (FP) Criança A: “eu também... meu... meu” ((olha para os cartões))

Nesses excertos, as falas privadas foram produzidas em baixo tom de voz e também foram classificadas como reações afetivas de ansiedade relacionadas à situação. Talvez, elas tivessem tentando descobrir qual cartão a criança H escolheria como ajudante do dia.

Quando a criança H escolheu um cartão e leu o nome que estava escrito nesse cartão, a criança A, a escolhida para ser a ajudante do dia, produziu claramente uma fala privada que expressou a sua alegria ao saber que foi escolhida. Entretanto, a criança G ficou totalmente desapontada ao saber que a criança A havia sido escolhida como primeira ajudante do dia e a criança B como segunda ajudante. A criança A produziu uma fala privada expressando sua alegria sem direcionar o olhar para a professora ou para as outras crianças enquanto que a criança G falou em baixo tom de voz demonstrando sua reação afetiva de insatisfação ao constatar que não seria ajudante naquele dia:

EXCERTO 05

03/11 – 16: (FS) Criança C: “criança A”

03/11 – 17: (FP) Criança A: “eh::” ((alegria ao saber que foi escolhida como ajudante do dia - levanta as mãos para o alto e expressa a sua alegria olhando para o teto))

03/11 – 18: (FP) Criança G: “sério?” ((demonstra a sua insatisfação olhando para o tapete - baixo tom de voz))

03/11 – 19: (FS) Criança H: “zero meninos... zero meninas”

03/11 – 20: (FS) Professora: “criança A and criança B”

Provavelmente, as participações das crianças podem estar relacionadas à idade, nas quais as crianças não parecem estar preocupadas com as pessoas ao redor quando fazem seus comentários.

A segunda parte do *Circle Time* correspondeu à verificação do tempo do dia. Os ajudantes foram convidados pela professora a observarem pela janela como estava o tempo

fora da sala. Para classificar o tempo, a professora introduziu aos alunos no começo do ano letivo cinco palavras em inglês: *rainy*, *cloudy*, *partially cloudy* e *sunny*²⁰. Assim, a professora solicitou para as crianças A e B verificarem o tempo. Após a constatação que o dia estava nublado, duas crianças produziram falas privadas relacionadas a verificação do tempo, conforme mostra o excerto 06 abaixo:

EXCERTO 06

03/11 – 33: (FS) Professora: “how is the weather today boys²¹?”

03/11 – 34: (FS) Criança A e B: “cloudy”

03/11 – 35: (FP) Criança C: “cloudy” ((olha para a janela - baixo tom de voz))

03/11 – 36: (FS) Professora: “it’s a cloudy day²²?” ((pergunta para os ajudantes do dia))

03/11 – 37: (FP) Criança C: “cloudy” ((olha para a janela - baixo tom de voz))

03/11 – 38: (FP) Criança G: “no... no” ((olha para a janela ao saber da possibilidade de ficar sem ir ao playground pela falta de sol - baixo tom de voz))

Nas linhas 35 e 37 a criança C repetiu em baixo tom de voz e sem intenção de comunicação a mesma palavra que os ajudantes e a professora haviam falado anteriormente para poder classificar a situação do tempo naquele dia. No entanto, a criança G ficou insatisfeita ao saber que o tempo estava nublado e provavelmente não poderia ir ao parquinho para brincar. Geralmente, quando o tempo está nublado com possibilidade de chuva ou chuvoso a escola solicita aos professores para não deixarem as crianças brincarem no parquinho a céu aberto na hora do recreio. Nessa situação, as crianças devem brincar dentro da sala de aula com os brinquedos presentes no ambiente. Dessa forma, a fala privada produzida pela criança G na linha 38 foi classificada como reação afetiva e foi produzida em baixo tom de voz com seu olhar voltado para o carpete.

A próxima atividade do *Circle Time* foi a descrição da rotina do dia pela professora: aprender um novo som, aula de educação física, almoço, recreio, hora do descanso, aula com professora responsável pelo aprendizado de vocabulário em inglês e histórias infantis referentes à unidade temática:

²⁰ chuvoso, nublado, parcialmente nublado e ensolarado.

²¹ como está o tempo hoje crianças?

²² é um dia nublado?

EXCERTO 07

03/11 – 65: (FS) Professora: “shi::... criança E sit down on your place... ok... so... today is Monday... on Monday²³”

03/11 – 66: (FS) Criança A: “sports²⁴”

03/11 – 67: (FS) Professora: “sports... we have music at the end of the day²⁵”

03/11 – 68: (FS) Professora: “we have²⁶” ((fala o nome de outra professora que eles terão aula))

03/11 – 69: (FP) Criança C: “ah::” ((olha para a professora e outras crianças sem intenção de se comunicar))

03/11 – 70: (FP) Criança E: “ah::” ((olha para a professora e outras crianças sem intenção de se comunicar))

03/11 – 71: (FP) Criança D: “((fala o nome dessa outra professora em tom alegre))”

Quando a professora mencionou que as crianças teriam aula com a professora responsável pelo aprendizado de vocabulário em inglês, algumas crianças ficaram felizes e outras não. As crianças C, E e D produziram falas privadas expressando seus sentimentos de alegria em relação à aula com essa professora. Essas falas privadas foram produzidas em baixo tom de voz e sem intenção de comunicação.

Após a descrição da rotina do dia, a professora perguntou para cada criança como foi o fim de semana com os pais e os amigos. Enquanto uma criança respondia as outras foram instruídas a não conversarem com os amigos e prestarem atenção. Foi possível observar que as crianças A, B, C, E, G, H produziram falas privadas conforme mostram os excertos de 08 a 12:

EXCERTO 08

03/11 – 153: (FS) Criança D: “I went to the swimming pool²⁷”

03/11 – 154: (FS) Professora: “did you go to the swimming pool? how lovely²⁸”

²³ shi::... criança E sente-se em seu lugar... ok... então... hoje é segunda-feira... às segundas

²⁴ educação física.

²⁵ educação física... nós temos música no fim do dia.

²⁶ nós temos.

²⁷ eu fui para à piscina.

²⁸ você foi para à piscina? que legal.

03/11 – 155: (FS) Criança D: “with... with my cousin²⁹,”

03/11 – 156: (FS) Professora: “with your cousin? how nice... did you went to the club? ((professora fala o nome do clube))? yes? good³⁰” ((criança D acena com a cabeça que sim para todas as perguntas))

03/11 – 157: (FP) Criança H: “((repete o nome do clube))” ((olha para a professora sem intenção de se comunicar - baixo tom de voz))

No excerto 08 a criança H repetiu o nome do clube, em baixo tom de voz, que a criança D foi no fim de semana com a família e amigos.

EXCERTO 09

03/11 – 158: (FS) Professora: “yes... ah... and you... criança E³¹,”

03/11 – 159: (FS) Criança E: “me... a:”

03/11 – 160: (FP) Criança G: “me habla³²” ((em referência a língua materna da criança G que é o espanhol - olha para a sua sandália enquanto tenta arrumá-la - baixo tom de voz))

03/11 – 161: (FS) Professora: “how was your weekend?³³”

Logo após, a professora convidou a criança E para contar sobre seu fim de semana. Ela começou a contar sobre seu fim de semana utilizando a palavra *me* com uma longa pausa. Logo em seguida, ao saber que a criança E seria a próxima a contar sobre seu fim de semana, a criança G completou a frase de forma privada, conforme mostrou a linha 160: *me habla*. A criança G relacionou o fato que a criança E fala espanhol e produziu essa fala privada em baixo tom de voz com seu olhar direcionado para sua sandália respondendo de forma privada a pergunta direcionada à criança E.

EXCERTO 10

03/11 – 199: (FS) Professora: “what did you do³⁴?”

²⁹ com... com meu primo.

³⁰ com seu primo? que legal... você foi ao clube? ((professora fala o nome do clube))? sim? legal.

³¹ sim... ah... e você... criança E?

³² eu falo.

³³ como foi seu fim de semana?

³⁴ o que você fez?

- 03/11 – 200: (FS) Criança C: “he pu³⁵”
03/11 – 201: (FS) Professora: “shi::”
03/11 – 202: (FS) Criança B: “eu fui almoçar::... na pizzaria”
03/11 – 203: (FS) Professora: “so... can you say that in English³⁶?”
03/11 – 204: (FS) Criança B: “I go... to³⁷”
03/11 – 202: (FP) Criança A: “lunch³⁸” ((olha para o carpete - baixo tom de voz))

No excerto acima, a criança B estava tentando contar sobre seu fim de semana em inglês. Como ela tem muita dificuldade em falar nesse idioma, a criança B usou palavras-chaves com longas pausas para se comunicar. Ela estava tentando falar que foi almoçar em uma pizzaria com seus pais. A criança B iniciou a frase da seguinte forma e depois fez uma longa pausa: *I go... to...* A criança A ao perceber que ela precisava utilizar a palavra almoçar em inglês para completar a frase, produziu a fala privada *lunch* como uma resposta privada à pergunta da professora. Essa fala privada ocorreu em baixo tom de voz e a criança B não conseguiu escutar.

EXCERTO 11

- 03/11 – 206: (FS) Criança B: “to lunch in³⁹”
03/11 – 207: (FP) Criança C: “()” ((olha para a criança B sem intenção de se comunicar))
03/11 – 208: (FP) Criança A: “the pizzaria⁴⁰” ((olha para o carpete enquanto desenha algo imaginário com o dedo nele - baixo tom de voz))
03/11 – 209: (FP) Criança C: “()” ((olha para a criança B sem intenção de se comunicar))
03/11 – 210: (FS) Professora: “pizzaria... ok”

Antes da criança B terminar a frase em inglês referente ao seu fim de semana, foi possível observar que a criança C produziu duas falas privadas na forma de murmúrio ou sussurro incompreensível, ou seja, não identificadas e por isso transcritas através do símbolo

³⁵ ele “pu”

³⁶ então... você pode dizer isso em inglês?

³⁷ eu fui... para

³⁸ almoço.

³⁹ almoçar em.

⁴⁰ a pizzaria.

(). E a criança A ao perceber novamente que a criança B precisava utilizar a palavra *pizzaria* em inglês para completar a frase, produziu a fala privada *the pizzaria* como uma resposta privada à pergunta da professora. Como a criança A produziu essa fala privada olhando para o carpete, ela não teve a intenção de ajudar a criança B. Essa fala privada ocorreu em baixo tom de voz e a criança B não conseguiu escutar, demonstrando que as crianças estão participando mesmo não sendo solicitadas pela professora.

EXCERTO 12

03/11 – 211: (FP) Criança E: “it’s a place⁴¹” ((olha para a criança B sem intenção de se comunicar))

03/11 – 212: (FS) Professora: “it’s a place... ok... yes?”

03/11 – 213: (FP) Criança E: “it’s a place” ((olha para a professora e depois para o carpete sem intenção de se comunicar - baixo tom de voz))

03/11 – 214: (FS) Professora: “CNA... did you tell me about your weekend? ((criança acena com a cabeça que não)) how was your weekend? you forgot?⁴²”

Quando a criança B terminou a frase no excerto 11 e linha 206, a criança E repetiu a frase de uma criança não autorizada pelos pais através do termo de consentimento no excerto 12, linha 211. A criança E repetiu essa frase em baixo tom de voz com contato ocular para a criança B, mas sem intenção de comunicação.

Após todos contarem sobre seus fins de semana, a professora iniciou a revisão dos sons que já tinham sido ensinados às crianças. Elas revisaram os sons: [m], [p], [g], [s], [ʌ], [ɪ] [n], [d], [t], [k], [v], [æ] e [r]. Todos esse sons foram mostrados em cartões, cada som em um cartão, e a professora segurava-os e perguntava qual som ela estava segurando. Algumas crianças produziram falas privadas de acordo com os excertos 13 e 14:

EXCERTO 13

03/11 – 247: (FS) Professora: “criança B... me... very good... ah... this sound⁴³” ((mostra o som [p]))

⁴¹ é um lugar.

⁴² CNA... você me contou sobre seu fim de semana? como foi seu fim de semana? você esqueceu?

⁴³ criança B... eu... muito bem... ah... este som.

03/11 – 248: (FP) Criança D: “[p]” ((olha para o cartão que a professora segura em suas mãos - baixo tom de voz))

03/11 – 249: (FP) Criança A: “[p]” ((olha para o cartão que a professora segura em suas mãos - baixo tom de voz))

03/11 – 250: (FS) Professora: “which sound is this⁴⁴?”

03/11 – 251: (FS) Amigos: “[p]... [p]... [p]... [p]”

As crianças A e D produziram fala privada, ou seja, repetiram o som [p] antes que a professora perguntasse qual som se referia o cartão que estava segurando. Elas repetiram o som [p] na forma de prática fonológica, em baixo tom de voz e olhando para o cartão que a professora estava segurando.

EXCERTO 14

03/11 – 293: (FS) Professora: “CNA” ((professora mostra o som [n]))

03/11 – 294: (FP) Criança E: “[m]::” ((ela confunde o som [m] com [n] - olha para o cartão que a professora segura em suas mãos - baixo tom de voz))

03/11 – 295: (FP) Criança E: “net⁴⁵” ((olha para o cartão que a professora segura em suas mãos - baixo tom de voz))

03/11 – 296: (FS) Professora: “very good⁴⁶”

A criança E repetiu o som referente ao cartão que a professora estava mostrando em baixo tom de voz. Entretanto, a criança E confundiu os sons [m] e [n] e, nesse caso, a professora estava segurando o cartão referente ao som [n]. Somente após ouvir a CNA falar a palavra *net*, a criança E reconheceu que confundiu os sons e repetiu a palavra *net* na forma de prática fonológica e sem intenção de comunicação.

Após a revisão dos sons já aprendidos, a professora introduziu o novo som da semana que se referia ao som [e]. Ela mencionou vários exemplos de palavras com esse som e relacionou esse som com os nomes das crianças, conforme excertos 15, 16, 17 e 18:

⁴⁴ que som é esse?

⁴⁵ rede.

⁴⁶ muito bem.

EXCERTO 15

03/11 – 372: (FS) Criança E: “minha letra”

03/11 – 373: (FP) Criança B: “[e]:” ((olha para a sua mão direita que balança no ar))

03/11 – 374: (FP) Criança G: “()” ((olha para o chão que tem uma etiqueta com seu nome))

03/11 – 375: (FS) Professora: “shi:::”

EXCERTO 16

03/11 – 376: (FS) Criança C: “Miss... eu tenho essa letra no meu nome... olha Miss”

03/11 – 377 (FS) Professora: “I know criança C... most of you have⁴⁷”

03/11 – 378: (FP) Criança H: “eu tenho essa letra” ((olha para o carpete e para outras crianças sem intenção de se comunicar - baixo tom de voz))

03/11 – 379: (FS) Professora: “ah boys and girls... but nobody's name starts with this sound⁴⁸”

EXCERTO 17

03/11 – 404: (FS) Professora: “shi::... and criança B too... but the only one⁴⁹”

03/11 – 405: (FP) Criança E: “[e]... [e]... elephant⁵⁰ ((fica de cócoras e olha para a lousa que tem o som [e] escrito com um desenho de elefante))”

03/11 – 406: (FS) Professora: “that has the name⁵¹”

03/11 – 407: (FP) Criança E: “elephant” ((fica de cócoras e olha para a lousa que tem o som [e] escrito com um desenho de elefante))

03/11 – 408: (FS) Professora: “that starts::... with this sound⁵²”

03/11 – 409: (FS) Criança G: “criança D”

03/11 – 410: (FS) Professora: “shi... is criança D⁵³”

EXCERTO 18

03/11 – 515: (FS) Criança D: “ele que comer” ((fala direcionada à criança A))

03/11 – 516: (FS) Criança D: “[e]:” ((fala direcionada à criança A))

⁴⁷ eu sei criança C... a maioria de vocês têm.

⁴⁸ ah meninos e meninas... mas ninguém tem o nome que se inicia por esse som.

⁴⁹ shi::... e criança B também... mas a única.

⁵⁰ elefante.

⁵¹ que tem o nome.

⁵² que começa... com este som.

⁵³ shi... é a criança D.

03/11 – 517: (FP) Criança G: “[e]” ((olha para o vídeo na lousa digital - Geraldine procura objetos com o som [e]))

03/11 – 518: (FP) Criança B: “[e]” ((olha para o vídeo na lousa digital - Geraldine procura objetos com o som [e]))

03/11 – 519: (FP) Criança E: “[e]” ((olha para o vídeo na lousa digital - Geraldine procura objetos com o som [e]))

03/11 – 520: (FP) Criança F: “[e]” ((olha para o vídeo na lousa digital - Geraldine procura objetos com o som [e]))

03/11 – 521: (FP) Criança D: “[e]” ((olha para o vídeo na lousa digital - Geraldine procura objetos com o som [e]))

03/11 – 522: (FP) Criança H: “[e]” ((olha para o vídeo na lousa digital - Geraldine procura objetos com o som [e]))

03/11 – 523: (FP) Criança A: “[e]” ((olha para o vídeo na lousa digital - Geraldine procura objetos com o som [e]))

Nos excertos 15 a 18 as crianças A, B, D, E, F, G e H produziram falas privadas. No excerto 15, a criança B repetiu o som da letra na forma de prática fonológica olhando para a sua mão que balançava no ar acima de sua cabeça. A criança H reconheceu no excerto 16 que essa letra constava no seu nome. Esse reconhecimento foi feito em baixo tom de voz e classificado como uma pergunta privada. No excerto 17, a criança E repetiu o som que estava aprendendo com a figura de um elefante que a professora havia desenhado na lousa alguns minutos antes. Essa fala privada foi classificada como prática fonológica e também foi produzida em baixo tom de voz. As crianças A, B, D, E, F, G e H produziram falas privadas no excerto 18 como prática fonológica em baixo tom de voz, pois estavam aprendendo o novo som da semana de acordo com o vídeo apresentado pela professora na lousa digital.

Todas as crianças analisadas participaram dessa atividade de *Circle Time* e produziram falas privadas durante os exercícios propostos pela professora durante a atividade com exceção da Criança I. Nesse dia, essa criança aparentava estar com muito sono e até se deitou algumas vezes no carpete durante a explicação da professora. Ela não interagiu com a professora, somente com as outras crianças que estavam ao lado.

4.2.2. *Phonics* – dia 03/11/2014

A atividade de *Phonics* iniciou-se às oito horas e trinta e sete minutos. A professora havia solicitado para as crianças, durante a atividade de *Circle Time*, que desenhassem sobre o fim de semana no livro amarelo e fizessem um exercício no livro vermelho referente ao som que haviam aprendido há pouco. No livro vermelho, as crianças tinham que traçar o som [e], que havia sido escrita pela professora com canetinha amarela em tamanho maior, e desenhar de duas a três figuras que começassem com esse som. Quando terminassem de desenhar, as crianças deveriam colorir os desenhos. A professora mencionou que aqueles que quisessem tentar escrever os nomes dos seus desenhos no livro vermelho, poderiam tentar ou pedir a ajuda a ela.

Ao desenharem sobre seus fins de semana, as crianças B, E e G produziram falas privadas conforme mostram os excertos abaixo:

EXCERTO 19

03/11 – 35: (FS) Criança E: “oh... criança B... você quer esse? ((mostra a canetinha de cor bege))”

03/11 – 36: (FS) Criança B: “no”

03/11 – 37: (FP) Criança E: “era uma casa muito engraçada... não tinha teto... não tinha nada ... era uma casa” ((canta enquanto olha para outras crianças se trocando no tapete para a aula de educação física))

Essa fala privada foi classificada como cantada ou zumbido. A criança E cantou a canção da apresentação referente a uma unidade temática que as crianças da sua turma fizeram aos pais. As crianças estavam estudando sobre os diferentes tipos de casa e cantaram essa famosa música em português de autoria de Vinícius de Moraes e Toquinho. Entretanto, como a língua mãe da criança E é o espanhol, é interessante observar que ela trocou o artigo indefinido *uma* por *una*. A criança E cantou essa música enquanto desenhava sobre seu fim de semana.

Quando a criança E se levantou e saiu da mesa para se sentar na mesa amarela, a criança B começou a cantar enquanto desenhava sobre seu fim de semana, conforme excerto abaixo:

EXCERTO 20

03/11 – 38: (FS) Criança E: “Miss... posso ir... no yellow⁵⁴... posso ir no yellow?” ((ele se dirige até a mesa amarela mesmo a pesquisadora tendo respondido que não))

03/11 – 39: (FP) Criança B: “oh::” ((canta enquanto desenha em seu caderno - ritmo refere-se a uma música que a professora de música havia ensinado))

03/11 – 40: (FP) Criança B: “já acabei” ((levanta-se olhando para seu caderno e sai da mesa para mostrar seu desenho para a professora))

Quando terminou de desenhar, ela rapidamente se levantou, falou olhando em direção ao seu livro vermelho e saiu em direção à professora para mostrar o que havia desenhado. Essa fala privada foi classificada como demonstração de objetivo e não houve intenção da criança B em se comunicar com nenhuma outra criança. Logo em seguida, a criança H percebeu que havia um lugar na mesa azul e se sentou sem perceber que a criança E já ocupava esse lugar:

EXCERTO 21

03/11 – 41: (FS) Criança E: “eh:: criança H... eu saiu... saí criança H... eu tava aí criança H

03/11 – 42: (FS) Criança A: “oh... CNA... pode usar marker⁵⁵”

03/11 – 43: (FS) Criança E: “eu sou aí... criança H”

03/11 – 44: (FS) Criança I: “me empresta pretinho... não tem?” ((aproxima-se da mesa azul pedindo essa cor emprestada))

03/11 – 45: (FP) Criança I: “pe-pere-pe-pe::” ((sai da mesa azul caminhando em direção à mesa verde e olhando ao seu redor))

03/11 – 46: (FS) Criança E: “ei criança H::... eu sou aí criança H”

No excerto acima, a criança E falou para a H que esse já era o seu lugar e pediu que ela saísse. Enquanto isso na mesa azul, a criança A comentou com CNA que podia usar

⁵⁴ amarelo.

⁵⁵ canetinha.

canetinhas para o exercício que estavam fazendo. Ao mesmo tempo, a criança I apareceu na mesa azul querendo a canetinha preta para continuar a colorir seu desenho na outra mesa em que estava sentada. Essa criança produziu fala privada em baixo tom de voz ao deixar a mesa azul levando a canetinha preta para a mesa verde e ao mesmo tempo zumbindo. É importante mencionar que as criança E continuou a solicitar que a criança H saísse de seu lugar e a criança A continuou fazendo seu exercício.

Após aproximadamente cinco minutos, as crianças A e E começaram a conversar sobre o que estavam desenhando em suas folhas de exercícios:

EXCERTO 22

03/11 – 99: (FS) Criança E: “ce... tem pláticu?”

03/11 – 100: (FS) Criança A: “eh... segurando”

03/11 – 101: (FS) Criança E: “sim”

03/11 – 102: (FP) Criança A: “vou usar rosa” ((olha para a canetinha rosa))

03/11 – 103: (FS) Criança A: “vou usar rosa... criança E... criança E? criança E? vou usar rosa... criança E:”

03/11 – 104: (FS) Criança E: “au... ((criança E puxa a tampa rosa da canetinha da criança A))
desenha criança A... desenha... desenha”

Na linha 102, a criança A utilizou uma fala privada em baixo tom de voz para demonstrar seu objetivo em relação ao uso da cor rosa em seu desenho. Em seguida, ela comunicou a sua escolha para a criança E e as duas interagiram juntas ao tentarem abrir a canetinha.

As falas privadas referentes aos excertos 23 e 24 foram classificadas como cantada ou zumbido e resposta privada, respectivamente:

EXCERTO 23

03/11 – 111: (FS) Criança G: “ah... mas eu não gosto de cor de pele...olha só ((faz um rabisco para mostrar à CNA))

03/11 – 112: (FS) CNA: fala não autorizada

03/11 – 113: (FS) Criança G: “pra mim é horroroso”

03/11 – 114: (FP) Criança G: “vive ao sabor...da maré” ((canta enquanto desenha em seu caderno))

EXCERTO 24

03/11 – 117: (FS) CNA: fala não autorizada

03/11 – 118: (FP) Criança G: “eu não to cantando muito forte... é que... eu to cantando igual à mãe... pra ser a mãe... porque não tem a mãe nessa parte” ((olha pela janela que está bem a sua frente e para o teto da sala de aula - usa a língua para lambar algo imaginário a sua frente))

A criança G começou a cantar logo que se sentou à mesa azul para desenhá-la sobre seu fim de semana. As crianças dessa turma aprenderam essa música para cantarem no coral da escola que seria apresentado aos pais nas semanas seguintes. Em ambas as falas privadas, a criança G não teve intenção de se comunicar com nenhuma criança.

No excerto 25, a criança G produziu fala privada como resposta privada ao seu comentário anterior na linha 166:

EXCERTO 25

03/11 – 168: (FS) Criança G: “não era pra fechar sua doida... doida”

03/11 – 169: (FP) Criança G: “tá bom... sua cabeça doida” ((olha para janela e para o teto enquanto bate levemente com a mão direita fechada em sua cabeça - baixo tom de voz))

03/11 – 170: (FS) CNA: fala não autorizada

03/11 – 171: (FS) Criança G: ah... não é legal marrom

Provavelmente, ela deve ter pensando em algo e procurou explicar para si mesma o que estava acontecendo. Ao contrário da fala na linha 166, essa fala privada não teve intenção de comunicação com a CNA que estava sentada ao seu lado na mesa azul.

Ao fazer o exercício no livro vermelho referente ao som [e], linha 184, a criança G soletrou a palavra ovo em inglês, repetindo os sons e a palavra em inglês em baixo tom de voz, para descobrir se essa palavra se iniciava com esse som:

EXCERTO 26

03/11 – 185: (FS) CNA: fala não autorizada

03/11 – 186: (FP) Criança G: “[e]-[g]... egg⁵⁶” ((volta a se sentar na mesa azul e olha para a lousa para saber o que está escrito - baixo tom de voz))

03/11 – 187: (FP) Criança G: “tcha... tcha” ((olha para seu caderno enquanto faz pontinhos no ovo que estava desenhando))

03/11 – 188: (FS) Criança F: “Miss... como escreve ovo?”

Logo em seguida ela desenhou um círculo no livro vermelho como sendo um ovo. Na linha 185, a criança G fez pequenas bolinhas no ovo que havia desenhado com o lápis de cor. Ela produziu, em baixo tom de voz, o som das bolinhas que estava desenhando.

Durante essa atividade de *Phonics* somente as crianças A, B, E e G se sentaram na mesa azul e fizeram os exercícios propostos pela professora sendo possível gravar suas falas privadas. A criança I produziu somente uma fala privada, pois não estava na mesa azul e sim na mesa verde.

4.2.3. Circle Time – dia 10/11/2014

O segundo dia de gravação ocorreu no dia dez de novembro de dois mil e quatorze às oito horas da manhã. Nessa segunda-feira, ocorreu um problema técnico com a câmera e não foi possível gravar a primeira parte do *Circle Time* que se referia ao fim de semana das crianças. A gravação nesse dia iniciou a partir da segunda parte, na qual a professora auxiliou os alunos a definirem o dia da semana, escolher os ajudantes do dia e verificar o tempo fora da sala de aula. Nessa parte, foi possível observar a ocorrência de algumas falas privadas conforme os excertos abaixo:

⁵⁶ ovo.

EXCERTO 27

10/11 – 00: (FS) Professora: “who can tell me which day is today... yesterday was ()⁵⁷”

10/11 – 01: (FS) Criança H: “Friday⁵⁸”

10/11 – 02: (FS) Criança C: “Thursday⁵⁹”

10/11 – 03: (FS) Criança A: “Monday⁶⁰”

10/11 – 04: (FS) Professora: “calma... calma”

10/11 – 05: (FS) Criança H: “Tuesday”

10/11 – 06: (FS) Criança B: “Miss... a criança C ontem esqueceu das melequinhas”

10/11 – 07: (FS) Professora: “thank you criança C... you did really you⁶¹”

10/11 – 08: (FP) Criança E: “() Tuesday⁶² ()” ((fica de joelhos para levantar a mão esquerda e olha o tapete sem intenção de se comunicar - baixo tom de voz))

10/11 – 09: (FS) Professora: “Monday... ()”

A criança E produziu essa fala privada em forma de prática fonológica. Quando a professora perguntou qual era o dia da semana, as crianças responderam vários dias da semana diferentes. Então, a professora tentou iniciar a sequência correta dos dias a partir da palavra segunda-feira em inglês, mas foi interrompida por outro assunto que a criança B mencionou na linha 06. A criança E, por demonstrar dificuldade em pronunciar palavras na língua inglesa, talvez tenha repetido a palavra Tuesday, em tom de voz baixo, para se regular.

Nos excertos 28 e 29, as crianças E, D e B demonstraram expressões de sentimentos em forma de falas privadas sem intenção de comunicação em relação à rotina do dia:

EXCERTO 28

10/11 – 17: (FS) Professora: “today we have tennis::... today we have tennis::⁶³”

10/11 – 18: (FP) Criança E: “and Miss⁶⁴” ((nome da professora de artes - abre os braços e olha para a sacola que a professora tem em suas mãos))

10/11 – 19: (FS) Professora: “no... Miss ((nome da professora de artes))... no⁶⁵”

⁵⁷ quem pode me dizer que dia é hoje... ontem foi ().

⁵⁸ sexta-feira.

⁵⁹ quinta-feira.

⁶⁰ segunda-feira.

⁶¹ obrigada criança C... você realmente.

⁶² terça-feira.

⁶³ hoje nós temos tênis::... hoje nós temos tênis::

⁶⁴ e professora.

10/11 – 20: (FP) Criança E: "ah:." ((fala em baixo tom de voz enquanto coça as pernas e olha para elas))

EXCERTO 29

10/11 – 33: (FS) Professora: “today we have... music⁶⁶”

10/11 – 34: (FP) Criança D: “ah:.” ((olha para as outras crianças sem intenção de se comunicar))

10/11 – 35: (FP) Criança B "yeah" ((fala com os olhos fechados - baixo tom de voz))

A criança E produziu a fala privada referente ao excerto 28 linha 18 para expressar a sua alegria em ter aula com a professora de artes nesse dia. A professora, ao escutar a fala privada da criança E, mencionou que não teriam aula com a professora de artes na linha 19. A criança E expressou sua insatisfação em baixo tom de voz, conforme a linha 20 do excerto 28. No excerto 29, a criança D demonstrou insatisfação e a B demonstrou alegria ao saberem que teriam aula de música a partir da fala da professora na linha 33. Essas falas privadas foram produzidas sem intenção de comunicação.

Dando continuidade à atividade *Circle Time*, a professora solicitou aos ajudantes do dia anterior para escolherem os ajudantes desse dia. Ao saber que foi escolhido como ajudante do dia, a criança E produziu uma fala privada sem intenção de comunicação ao expressar muita alegria conforme demonstra o excerto abaixo:

EXCERTO 30

10/11 – 134: (FS) Criança I: “eu tenho () pra ser o helper... meu bumbum”

10/11 – 135: (FS) Criança E: “ah” ((risos))

10/11 – 136: (FS) Criança D: “criança A... shi:.”

10/11 – 137: (FP) Criança E: "() vou ser o helper⁶⁷ ... eu vou () ah” ((pula e se joga no chão no meio do tapete))

10/11 – 138: (FS) Professora: “Criança E”

⁶⁵ não... professora ((nome da professora de artes))... não.

⁶⁶ hoje nós temos... música.

⁶⁷ ajudante

A professora, na linha 138, repreendeu o comportamento da criança E e chamou a sua atenção ao falar seu nome. Logo em seguida, antes da professora convidar os ajudantes do dia a irem próximo à janela para verificarem o tempo fora da sala de aula, a criança A se antecipou na constatação do tempo. Ela produziu uma fala privada classificada como prática privada na forma de pergunta ou resposta privada, pois se referia a observação do tempo fora da sala de aula, e ao mesmo tempo descrevendo o tempo, conforme mostra o excerto 31 na linha 145:

EXCERTO 31

10/11 – 141: (FS) Criança D: “que é muito nojo... eles cozinham... eles cozinham barata”

10/11 – 142: (FS) Professora: “ah”

10/11 – 143: (FS) Criança E: “eca::”

10/11 – 144: (FS) Professora: “disgusting... ok... what's wrong?... you go to your place... you go to you place... you are not the helper... what are you doing here? go to your place... you too... criança A⁶⁸”

10/11 – 145: (FP) Criança A: "eu já sei que é sunny day⁶⁹" ((fala de costas para a professora enquanto volta para seu lugar de joelhos))

10/11 – 146: (FS) Professora: “no... did you see that yesterday criança E beat criança A here... oh... and it's really red⁷⁰”

A criança A produziu essa fala privada em baixo tom de voz e sem relação alguma com a conversa da professora com as outras crianças. Quando a professora convidou os ajudantes do dia a irem próximo à janela para verificarem o tempo fora da sala de aula, a criança A produziu uma fala privada em baixo tom de voz na linha 162 classificada como prática privada na forma de pergunta ou resposta privada e relacionada a sua fala privada anterior olhando para a janela:

⁶⁸ nojento... ok... o que está errado?... vá para seu lugar... você vá para seu lugar... você não é o ajudante... o que você está fazendo aqui? vá para o seu lugar... você também... criança A.

⁶⁹ dia ensolarado.

⁷⁰ não... você viu que ontem a criança E bateu na criança A aqui... oh... e está bem vermelho.

EXCERTO 32

10/11 – 159: (FS) Professora: “they can't talk... and then they bite... but you are big boys and girls⁷¹”

10/11 – 160: (FS) Criança F: “Miss⁷²”

10/11 – 161: (FS) Professora: “ok... eh... CNA and criança B go to the window and check the weather⁷³”

10/11 – 162: (FP) Criança A: "said sunny⁷⁴" ((olha para a janela - baixo tom de voz))

As crianças D e B também produziram falas privadas que estavam relacionadas as suas observações do tempo fora da sala de aula. No excerto 33, a criança D repetiu a palavra *sunny* por três vezes em baixo tom de voz e na forma de pergunta ou resposta privada. Logo após, na linha 168, a criança D expressou a sua alegria ao saber que brincaria ao ar livre com os amigos através da palavra *yes*, ou seja, sem possibilidade de chuva. A criança B descreveu a situação desse dia através das duas palavras *strong day*⁷⁵ na linha 169 demonstrando sua satisfação. Talvez, porque soubesse que um dia com sol possibilitaria a ele e aos seus amigos brincarem ao ar livre. Depois, conforme demonstrado na linha 171, a criança B expressou novamente sua satisfação ao repetir as duas palavras que seus amigos haviam pronunciado anteriormente sobre a situação do tempo fora da sala de aula.

EXCERTO 33

10/11 – 164: (FS) Professora: “wait CNA... wait criança F... wait⁷⁶”

10/11 – 165: (FP) Criança D: "sunny... sunny... sunny" ((fala em baixo tom de voz olhando para a janela))

10/11 – 166: (FS) Criança C: “sunny”

10/11 – 167: (FS) Criança B: “sunny day”

10/11 – 168: (FP) Criança D: "yes" ((levanta e abaixa os braços em tom de comemoração))

⁷¹ eles não sabem falar... e então eles mordem... vocês vocês são meninos e meninas grandinhos.

⁷² professora.

⁷³ ok... eh... CNA e criança B vão para a janela e verifiquem o tempo.

⁷⁴ eu disse ensolarado.

⁷⁵ dia forte.

⁷⁶ espere CNA... espere criança F... esperem.

10/11 – 169: (FP) Criança B: "strong day" ((olha para cima e se abraça voltando para seu lugar))

10/11 – 170: (FS) Professora: "sunny? put it there"⁷⁷

10/11 – 171: (FP) Criança B: "sunny day" ((fala se abraçando e olha para as outras crianças sem intenção de se comunicar - baixo tom de voz))

Após a professora estabelecer a rotina desse dia para as crianças, solicitar que os ajudantes do dia anterior escolhessem os ajudantes do dia e convidá-los a observar o tempo fora da sala de aula e contar aos seus amigos, a professora iniciou a revisão dos sons que já foram ensinados às crianças. Primeiramente, elas revisaram o som [b]. A professora deu maior atenção a esse som, pois geralmente as crianças tendem a confundir os sons [b] e [d] pela semelhança na escrita e pronúncia. Algumas crianças produziram falas privadas de acordo com os excertos 34 e 35.

EXCERTO 34

10/11 – 313: (FS) Professora: "we are going to start the day... panpararan... who remember the sound ()"⁷⁸

10/11 – 314: (FS) Criança C: "[p]... [p]"

10/11 – 315: (FS) Criança D: "[b]::"

10/11 – 316: (FS) Criança E: "[d]... [d]"

10/11 – 317: (FS) Criança B: "[b]"

10/11 – 318: (FS) Professora: "[d]?"

10/11 – 319: (FP) Criança D: "[b]::" ((olha para a lousa digital - baixo tom de voz))

10/11 – 320: (FP) Criança B: "[b]::" ((olha para a lousa digital - baixo tom de voz))

10/11 – 321: (FP) Criança C: "[b]::" ((olha para a lousa digital - baixo tom de voz))

EXCERTO 35

10/11 – 322: (FS) Professora: "[b]... [b]... [b] for?" ((professora aponta para as figuras que começam com esse som))

⁷⁷ ensolarado? coloque aqui.

⁷⁸ nós vamos começar o dia... panpararan (representa uma parte de uma música em inglês que serve para chamar a atenção das crianças) quem se lembra do som ()?

- 10/11 – 323: (FS) Criança C: “bun”
- 10/11 – 324: (FS) Criança H: “ball”
- 10/11 – 325: (FP) Criança E: “[b]” ((olha para a lousa digital - baixo tom de voz))
- 10/11 – 326: (FP) Criança D: “[b]... bun⁷⁹... [b]” ((olha para a lousa digital - baixo tom de voz))
- 10/11 – 327: (FS) Professora: “[b]... [b]... [b] for?”
- 10/11 – 328: (FP) Criança E: “[b]” ((olha para a lousa digital - baixo tom de voz))

As crianças D, B, C e E repetiram o som [b] na forma de prática fonológica e a criança D logo em seguida associou esse som à palavra *bun* que inicia com esse som, conforme excerto 35. Todas essas falas privadas foram produzidas em baixo tom de voz e sem intenção de comunicação. Na sequência, a professora revisou outros sons: [t], [p], [l], [n], [m], [g], [d], [v], [k], [r], [k] e [ʌ]. Os excertos 36, 37 e 38 mostram algumas das falas privadas que ocorreram durante essa revisão:

EXCERTO 36

- 10/11 – 385: (FS) Professora: “this sound is the [t]... [t]... [t]... this one⁸⁰?”
- 10/11 – 386: (FS) Amigos: “[p]”
- 10/11 – 387: (FP) Criança E: “pizza” ((olha para a lousa digital e faz movimentos com os braços como se estivesse preparando uma pizza))
- 10/11 – 388: (FP) Criança D: “pizza” ((olha para a lousa digital - baixo tom de voz))
- 10/11 – 389: (FP) Criança H: ”pizza” ((olha para a lousa digital - baixo tom de voz))

EXCERTO 37

- 10/11 – 397: (FS) Professora: “this one... criança I⁸¹?”
- 10/11 – 398: (FS) Criança I: “[l]”
- 10/11 – 399: (FS) Amigos: “[n]”
- 10/11 – 400: (FS) Professora: “[n] for⁸²?”
- 10/11 – 401: (FS) Criança E: “nose⁸³”

⁷⁹ pão, coque.

⁸⁰ este som é o t... t... t... e este?

⁸¹ este... criança I?

⁸² [n] para?

10/11 – 402: (FS) Criança C: “nose”

10/11 – 403: (FP) Criança F: “[m]” ((olha para a lousa digital - baixo tom de voz))

EXCERTO 38

10/11 – 426: (FS) Professora: “for?”

10/11 – 427: (FP) Criança A: “[b]” ((a professora pede exemplos para o som [d] - ele se confunde e externaliza confundindo os sons [d] e [b]))

10/11 – 428: (FS) Criança C: “duck... duck”

10/11 – 429: (FP) Criança E: “[b]” ((olha para a lousa digital - baixo tom de voz))

10/11 – 430: (FS) Professora: “is this sound [d] or [b]⁸⁴?”

As crianças E, D e H, conforme mostrou o excerto 36, rapidamente relacionaram o som [p] à palavra pizza na forma de prática fonológica. No excerto 37, a criança F ficou confusa com o som [n] e pronunciou [m]. Quando a professora apontou para o som [d] que estava escrito na lousa, conforme mostrou o excerto 38, as crianças A e E se confundiram com a escrita do som [b] e pronunciaram esse som na forma de prática fonológica. A professora que havia escutado as falas privadas dessas crianças indagou a todas as crianças: “is this sound [d] or [b]?”, conforme mostrou a linha 430. Todas as falas privadas dos excertos 36, 37 e 38 foram produzidas em baixo tom de voz e as crianças estavam direcionando seus olhares para as letras em questão.

Após a revisão dos sons que já haviam sido aprendidos, a professora introduziu o novo som da semana [k] que se referia ao dígrafo *ck*. Ela explicou que esse som ocorre somente no meio e no fim das palavras mencionando vários exemplos de palavras com esse som:

EXCERTO 39

10/11 – 522: (FS) Professora: “and this one here? we have two letters⁸⁵”

10/11 – 523: (FP) Criança G: “in the end⁸⁶” ((olha para a lousa digital - baixo tom de voz))

10/11 – 524: (FP) Criança C: “at the end⁸⁷” ((olha para a lousa digital e para a professora sem intenção de se comunicar - baixo tom de voz))

⁸³ nariz.

⁸⁴ esse som é [d] ou [b]?

⁸⁵ e este aqui? são duas letras.

⁸⁶ no fim.

10/11 – 525: (FS) Professora: “together but they say only one sound... which sound is it⁸⁸?”

EXCERTO 40

10/11 – 536: (FS) Professora: “can you think? no... it's at the end... at the end... ah... what are you wearing... on your shoe... you have your shoe and then you have your?⁸⁹”

10/11 – 537: (FS) Criança C: “socks⁹⁰”

10/11 – 538: (FS) Criança G: “socks”

10/11 – 539: (FS) Professora: “so-ck”

10/11 – 540: (FP) Criança D: “sock” ((olha para as suas meias - baixo tom de voz))

10/11 – 541: (FS) Professora: “look... [s]-[p]-[k]⁹¹”

É interessante observar que no excerto 38 as crianças G e C repetiram em baixo tom de voz o que a professora havia explicado sobre a ocorrência do som [k] referente ao dígrafo *ck* no fim das palavras. Através da fala privada, as crianças G e C descreveram para si mesmas onde o som *ck* ocorre nas palavras. No excerto 40, a criança D repetiu a palavra *sock* na forma prática fonológica e sem intenção de se comunicar.

Logo em seguida, a professora mostrou o vídeo do *Mr. Thorne Does Phonics*, no qual ele contracenou com uma girafa fantoche chamada *Geraldine* para explicar o som [k] do dígrafo *ck* na língua inglesa. As crianças gostam muito desse vídeo, pois *Mr. Thorne* faz várias brincadeiras engraçadas com a girafa *Geraldine*. Durante a apresentação do vídeo, as crianças produziram várias falas privadas, conforme excerto abaixo:

EXCERTO 41

10/11 – 605: (FS) Professora: “what is it? chicken⁹²”

10/11 – 606: (FP) Criança A: “chicken” ((olha para a lousa digital e fala de acordo com o vídeo - baixo tom de voz))

⁸⁷ no fim.

⁸⁸ juntas elas produzem somente um som... que som é esse?

⁸⁹ conseguem imaginar? não... é no fim... é no fim... ah... o que você está vestindo.... no seu sapato... você tem seu sapato e também tem a sua?

⁹⁰ meia.

⁹¹ veja... [s]-[p]-[k] (soletra a palavra meia em inglês).

⁹² o que é isso? galinha.

10/11 – 607: (FP) Criança B: “chicken” ((olha para a lousa digital e fala de acordo com o vídeo - baixo tom de voz))

10/11 – 608: (FP) Criança A: “truck⁹³” ((olha para a lousa digital e fala de acordo com o vídeo - baixo tom de voz))

10/11 – 609: (FP) Criança C: “truck” ((olha para a lousa digital e fala de acordo com o vídeo - baixo tom de voz))

10/11 – 610: (FP) Criança G: “car... click⁹⁴”

No excerto 41, as crianças A, B, C e G produziram falas privadas na forma de prática fonológica repetindo as palavras referentes às figuras mostradas pela girafa *Geraldine* no vídeo. As crianças relacionaram o som [k] do dígrafo *ck* às figuras apresentadas. Essas falas privadas foram produzidas com as crianças olhando para o vídeo sem intenção de comunicação. Esse excerto também mostrou a professora ajudando as crianças a identificarem os objetos mostrados pela personagem *Geraldine*.

Dando continuidade, a professora praticou a soletração das palavras através dos sons. Em inglês essa prática é conhecida como *oral blending*⁹⁵ e permite que as crianças iniciem a leitura das palavras através do reconhecimento e junção dos sons. A professora falou algumas palavras em inglês e pediu para que todas as crianças soletrassem utilizando os sons que já haviam aprendido. As crianças A, C e I produziram falas privadas na forma de prática fonológica e em baixo tom de voz, conforme mostram os excertos 42 e 43.

EXCERTO 42

10/11 – 712: (FS) Professora: yes... like you said... what... rocket... oh... [r]-[v]-[k]-[e]-[t]... what else? somebody⁹⁶”

10/11 – 713: (FP) Criança I: “rocket” ((olha para a lousa digital - baixo tom de voz))

10/11 – 714: (FS) Criança A: “pocket⁹⁷”

10/11 – 715: (FS) Criança G: “duck”

⁹³ caminhão.

⁹⁴ carro... clicar.

⁹⁵ junção oral dos sons.

⁹⁶ sim... como você disse... o quê... foguete... oh... [r]-[v]-[k]-[e]-[t] (soletra a palavra foguete em inglês)... o que mais? alguém mais?

⁹⁷ bolso.

10/11 – 716: (FS) Professora: “pocket”

10/11 – 717: (FP) Criança I: “rocket” ((olha para a lousa digital - baixo tom de voz))

10/11 – 718: (FS) Professora: “what else?”

EXCERTO 43

10/11 – 735: (FS) Professora: “yes? you know to write [s]... you know [p]... you know [k]... can you write duck?⁹⁸”

10/11 – 736: (FS) Amigos: “yes”

10/11 – 737: (FS) Professora: “[d]:” ((professora vira-se de costas e começa a escrever a palavra duck na lousa))

10/11 – 738: (FP) Criança C: “uck” ((olha para a lousa digital - baixo tom de voz))

10/11 – 739: (FP) Criança A: “uck” ((olha para a lousa digital - baixo tom de voz))

10/11 – 740: (FP) Criança C: “[d]... uck” ((olha para a lousa digital - baixo tom de voz))

Na próxima parte do *Circle Time*, a professora praticou a escrita do som [b]. Ela geralmente mostra um vídeo que ensina o movimento do lápis para escrever as letras no papel. Dessa forma, a professora pediu para que todas as crianças levantassem os braços e usassem os dedos indicadores para escreverem o som [b] no ar acompanhando a explicação do vídeo, excerto 44:

EXCERTO 44

10/11 – 934: (FS) Professora: “criança F e criança H... we're going to learn how to write [b]... ok?⁹⁹”

10/11 – 935: (FP) Criança A: “() down... up¹⁰⁰” ((olha para a professora sem intenção de se comunicar - baixo tom de voz))

10/11 – 936: (FP) Criança C: “down... up... round¹⁰¹” ((olha para a professora sem intenção de se comunicar - baixo tom de voz))

⁹⁸ sim? vocês sabem como escrever o som [s]... vocês sabem o som [p]... vocês sabem o som [k]... conseguem escrever pato?

⁹⁹ criança F e criança H... nós vamos aprender como se escreve o som [b]... ok?

¹⁰⁰ desce... sobe.

¹⁰¹ desce... sobe... dá a volta.

10/11 – 937: (FS) Professora: “so... go down... isso... go down and the tummy goes that way... oh... that's it... again... up here¹⁰²,”

Nesse excerto, as crianças A e C acompanharam a explicação do vídeo utilizando seus dedos indicadores para escreverem o som [b] no ar e ao mesmo tempo repetiram as instruções do vídeo movimentando os lábios. Essas falas privadas ocorreram na forma de prática fonológica em em baixo tom de voz. Em nenhuma dessas duas falas privadas houve intenção de comunicação.

Na última parte da atividade de *Circle Time*, a professora explicou os exercícios que as crianças deveriam fazer na atividade de *Phonics*. Ela solicitou que as crianças escrevessem nos livros amarelos palavras com o som [k] do dígrafo *ck* e mencionou alguns exemplos. No livro vermelho, a professora explicou que as crianças deveriam recortar somente as figuras com esse som, colar no lugar solicitado e colorir. Essa folha de exercícios era composta por quatro figuras, cada uma dentro de um quadrado e nessa folha tinha mais quatro quadrados vazios para eles colarem as figuras que se iniciavam com o som [k] do dígrafo *ck*. Além disso, em uma folha avulsa, as crianças deveriam tentar ler as palavras escritas e desenhar ao lado dessas palavras. Nessa folha, excerto 45, continham somente palavras que se iniciavam com o som [b] para que as crianças pudessem praticar a leitura desse som:

EXCERTO 45

10/11 – 974: (FS) Professora: “what is written here? [b]-[æ]-[g]¹⁰³” ((referente ao que estava escrito na folha de exercícios que estava segurando))

10/11 – 975: (FP) Criança C: “[b]... [æ]... [t]¹⁰⁴” ((olha para a professora sem intenção de se comunicar - baixo tom de voz))

10/11 – 976: (FP) Criança D: “[b]... [æ]... [t]” ((olha para a professora sem intenção de se comunicar - baixo tom de voz))

10/11 – 977: (FS) Amigos: “bat”

10/11 – 978: (FS) Criança A: “bag”

10/11 – 979: (FS) Professora: “bag... what are you going to draw here?¹⁰⁵”

¹⁰² então... vai para baixo... isso... para baixo e a barriguinha vai para aquele lado... oh... é isso aí... de novo... sobe assim.

¹⁰³ o que está escrito aqui? [b]-[æ]-[g] (soletra a palavra bolsa em inglês).

¹⁰⁴ Morcego (soletra a palavra morcego em inglês).

Conforme demonstrado nos excertos, algumas falas privadas foram produzidas durante a explicação dos exercícios pela professora. As crianças C e D confundiram o último som da palavra em inglês *bag*, [g] com o som [t], transformando a junção dos sons em outra palavra em inglês, *bat*. É interessante observar que a professora havia falado segundo antes, conforme linha 974, o que estava escrito na folha de exercícios e mesmo assim essas duas crianças confundiram os sons. Talvez elas estivessem verificando o que a professora havia falado. Essas falas privadas ocorreram em baixo tom de voz na forma de prática fonológica e elas estavam olhando para a folha de exercícios que a professora estava segurando durante a sua explicação.

Nesse dia, durante a atividade de *Circle Time*, todas as crianças produziram falas privadas, justificando o alto número de falas privadas produzidas nesse dia conforme mostrou a análise quantitativa: exigiu-se maior atenção dos alunos, pois a professora revisou vários sons das letras que as crianças haviam aprendido: [b], [s], [æ], [t], [p], [r], [n], [m], [g], [d], [v], [k], [ʌ], [r] e ensinou conceitos novos para ajudá-las a lerem e escreverem, tais como reconhecer o som que a palavra se inicia e termina, o som [k] referente ao dígrafo *ck* que se encontra somente no fim das palavras e a diferença na escrita dos sons [b] e [d].

4.2.4. Phonics – dia 10/11/2014

A atividade de *Phonics* iniciou-se às oito horas e trinta e sete minutos. A professora havia solicitado para as crianças, durante a atividade de *Circle Time*, que lessem as palavras escritas com o som [b] em uma folha avulsa para desenhá-las e recortassem somente as figuras com o som [k] do dígrafo *ck* para colarem no livro amarelo e escrevessem essas palavras. Ao lerem as palavras escritas com o som [b] em uma folha avulsa, as crianças G e B produziram falas privadas conforme mostram os excertos abaixo:

EXCERTO 46

10/11 – 28: (FS) Criança B: “ah” ((fala direcionada a criança G))

¹⁰⁵ bolsa... o que vocês vão desenhar aqui?

- 10/11 – 29: (FP) Criança G: “[b]::” ((olha para sua folha de exercícios - baixo tom de voz))
- 10/11 – 30: (FP) Criança B: “[b]” ((olha para sua folha de exercícios - baixo tom de voz))
- 10/11 – 31: (FP) Criança G: “a gente tem borracha?... não... né?... oh::” ((verifica o pote azul para ver se tem borracha e constata que não tem - baixo tom de voz))
- 10/11 – 32: (FP) Criança G: “não acredito que eu fiz muito grande” ((olha para sua folha de exercícios enquanto apaga o que havia desenhado))
- 10/11 – 33: (FS) Criança G: “tó CNA”

EXCERTO 47

- 10/11 – 34: (FP) Criança G: “[n]::” ((olha para sua folha de exercícios - baixo tom de voz))
- 10/11 – 35: (FP) Criança B: “pega esse menino que tem medo de careta... boi... boi... boi... boi de cara preta... pega essa menina que tem medo da... de careta” ((canta enquanto faz o exercício))
- 10/11 – 36: (FP) Criança G: “boi... boi... boi... boi da cara preta... boi... boi... boi” ((canta enquanto faz o exercício - baixo tom de voz))
- 10/11 – 37: (FS) Criança G: “parece boi de cara preta... boi di cara... cara” ((olha para a criança B e comenta sobre a música que estavam cantando))
- 10/11 – 38: (FS) Criança B: “boi de cara preta... não boi de cara cara” ((ouve e fala para criança G))
- 10/11 – 39: (FS) Criança G: “parece”

Nos dois excertos acima, as crianças B e G produziram falas privadas nas funções prática privada e engajamento. No excerto 46, as crianças B e G tentavam descobrir o som [b] no exercício que a professora solicitou que elas fizessem. A criança G percebeu que havia escrito de forma errada esse som e, na procura de uma borracha, produziu falas privadas classificadas como pergunta e resposta privada e descrição respectivamente nas linhas 31 e 32. Logo após, no excerto 47, a criança B engajou-se na atividade de *Phonics* ao cantar a música demonstrada na linha 35. A criança G também cantou essa música, mas sem intenção de se comunicar com a criança B. Somente na linha 37 que a criança G olhou para a criança B e comentou sobre a música que estavam cantando.

Referente ao exercício de recortar as figuras para colarem e escreverem no livro amarelo, também foi possível observar a produção de algumas falas privadas:

EXCERTO 48

10/11 – 126: (FS) Criança I: “Miss... first I'm gonna cut¹⁰⁶”

10/11 – 127: (FP) Criança I: “primeiro eu vou recortar esse daqui” ((fala enquanto começa a recortar as figuras – baixo tom de voz))

10/11 – 128: (FS) Criança D: “esse eu fiz”

10/11 – 129: (FS) Criança I: “ah”

10/11 – 130: (FS) Criança D: “oh”

Nessa fala privada, foi possível observar que a criança I produziu uma fala privada em baixo tom de voz que demonstrou seu objetivo em relação a recortar as figuras que iniciavam com o som [k] do dígrafo *ck*.

No excerto 49 abaixo, as falas privadas produzidas foram classificadas como cantadas ou zumbidos:

EXCERTO 49

10/11 – 181: (FS) Criança I: “buffalo soldier... ah não não... I was a buffalo soldier in the heart of America... buffalo soldiers fighting for () buffalo soldiers fighting for some light ni()... the ones are buffalo soldiers in the heart of America¹⁰⁷ ((canta)) eu não sei... eu não sei todo igual ao meu irmão é porque... é porque ele sabe mais () ((essa música não foi ensinada pela professora de música. A criança I aprendeu com seu irmão))”

10/11 – 182: (FP) Criança I: “() buffalo soldier in the heart of A... me... ri...atchin ((risos)) buffalo soldier in the heart of America... buffalo soldier ()” ((canta enquanto recorta as figuras))

10/11 – 183: (FP) Criança D: ((canta bem baixinho outra música enquanto recorta as figuras - ritmo refere-se a uma musica que havia aprendido com a professora de musica))

10/11 – 184: (FS) Criança I: “ce... você quer... ah... você quer outra música?”

10/11 – 185: (FS) Criança D: “eh”

¹⁰⁶ professora... primeiro eu vou recortar.

¹⁰⁷ soldado-búfalo... ah não não... eu era um soldado-búfalo no coração da América... soldados-búfalos lutando por () soldados-búfalos lutando por alguma luz ni ()... esses são os soldados-búfalos no coração da América.

As crianças D e I produziram essas falas privadas enquanto cantavam recortavam as figuras que escolheram como certas de acordo com o exercício proposto pela professora. Ambas cantaram em baixo tom de voz prestando atenção na atividade em que estavam fazendo.

No excerto 50, na linha 191, a criança D produziu uma fala privada em baixo tom de voz ao separar as suas figuras das figuras da criança I:

EXCERTO 50

10/11 – 189: (FS) Criança D: “((risos)) você falou se eu queria e você esqueceu... já?”

10/11 – 190: (FS) Criança I: “aham”

10/11 – 191: (FP) Criança D: “esse é meu” ((separa as suas figuras das figuras da criança I))

10/11 – 192: (FP) Criança I: “[k]... [k] ()” ((para saber a figura que precisava recortar))

10/11 – 193: (FS) Criança D: “criança I pode ser outro em vez desse... pode ser outro... criança I”

A criança I olhou para uma figura e repetiu, na forma de prática fonológica, o som [k] do dígrafo *ck* para saber se a palavra correspondente à figura iniciava com esse som. Logo em seguida, ela começou a cantar enquanto recortava a figura escolhida, mas foi interrompida pela criança D que pediu para ela cantar outra música, conforme mostrou a linha 193.

Nessa atividade de *Phonics* somente as crianças B, D, G e I produziram falas privadas. As crianças A, C, E, F e H não tiveram a oportunidade de se sentarem na mesa azul para que fossem gravadas e suas falas privadas analisadas.

4.2.5. Circle Time – dia 17/11/2014

O terceiro dia de gravação ocorreu no dia dezessete de novembro de 2014 às oito horas da manhã. Nessa segunda-feira as crianças comentaram logo no início do *Circle Time* que a semana seria mais curta devido ao feriado prolongado. A professora iniciou definindo a rotina das crianças para o dia e aproveitou para perguntar se elas gostaram da apresentação de uma mãe sobre como escovar os dentes e o mal que as bactérias podem fazer na boca. Algumas

professoras se fantasiaram de dente e de fio dental para ilustrar a ação das bactérias quando as crianças não escovam os dentes de forma apropriada. A criança E produziu fala privada na linha 37 ao repetir a palavra floss¹⁰⁸, em baixo tom de voz e olhando para o tapete, logo após a professora mencionou o nome da professora que se fantasiou de fio dental:

EXCERTO 51

17/11 – 34: (FS) Professora: “did you like it?¹⁰⁹”

17/11 – 35: (FS) Amigos: “yes”

17/11 – 36: (FS) Professora: “yes... so... did you like? ((nome da professora)) was the floss¹¹⁰”

17/11 – 37: (FP) Criança E: “floss” ((olha para o teto da sala enquanto mexe em sua pulseira do braço direito - baixo tom de voz))

17/11 – 38: (FS) Criança C: “floss?”

17/11 – 39: (FS) Professora: “yes”

Em seguida a professora chamou os ajudantes do dia anterior para escolherem os ajudantes do dia. No momento que a criança I escutou que o seu melhor amigo não havia sido escolhido para ser o ajudante do dia, ela produziu uma fala privada de insatisfação em baixo tom de voz. O excerto 52 abaixo também demonstra outra reação afetiva, a da criança G que demonstrou sua tristeza ao saber sobre a escolha dos ajudantes. Essa fala privada também foi produzida em baixo tom de voz e sem intenção de comunicação:

EXCERTO 52

17/11 – 90: (FS) Criança C: “CNA... ((nome da criança que ela escolheu)) CNA ((nome da criança que a criança D escolheu))”

17/11 – 91: (FP) Criança G: “ah::” ((olha para a janela - baixo tom de voz))

17/11 – 92: (FP) Criança I: “ah queria que a criança E” ((olha para as outras crianças e para o carpete e apoia o queixo com a mão esquerda - baixo tom de voz))

17/11 – 93: (FS) Criança C: “é só porque eu vi por baixo” ((havia espiado os nomes que estavam escritos nos cartões))

¹⁰⁸ fio dental.

¹⁰⁹ vocês gostaram?

¹¹⁰ sim... então... vocês gostaram? ((nome da professora)) era o fio dental

A professora solicitou aos ajudantes do dia que verificassem o tempo e as crianças constataram que aquele era um dia ensolarado e elas logo começaram a contar sobre as árvores de natal que estavam montando em suas casas para esperarem pelo Papai Noel. A professora lembrou às crianças que no dia seguinte elas poderiam vir à escola sem uniforme, pois iriam assistir ao espetáculo da Chapeuzinho Vermelho no teatro:

EXCERTO 53

17/11 – 209: (FS) Professora: “ok... ah... how nice... ok... so listen... é... criança E sit down properly... tomorrow we are going to watch the Little Red Ridding Hood¹¹¹”

17/11 – 210: (FP) Criança D: “wow” ((olha para as outras crianças e para a professora sem intenção de se comunicar))

17/11 – 211: (FS) Professora: “so... you don't need to come with your uniform... you come with other clothes... ok¹¹²?”

O excerto 53 acima mostrou a criança D produzindo fala privada ao demonstrar a sua reação afetiva de alegria ao saber que iriam assistir ao espetáculo no dia seguinte. Essa fala privada foi produzida sem intenção de comunicação mesmo ela olhando para as outras crianças e para a professora.

A professora continuou o *Circle Time* pedindo que as crianças prestassem bastante atenção ao vídeo que ela colocaria na lousa digital, mas infelizmente não havia conexão com a Internet nesse dia e o vídeo não pode ser mostrado. Ela revisou o som [b] oralmente com as crianças. Nesse dia, as crianças A, D e I produziram falas privadas ao repetirem o som [b] e as palavras que se iniciavam com esse som:

EXCERTO 54

17/11 – 232: (FS) Professora: “I'm really sorry... so... let me show you how do we write the sound that we learned... which one was the sound that we learned?¹¹³”

¹¹¹ ok... ah... que legal... ok... então escutem... é... criança E sente-se corretamente... amanhã vocês irão assistir a Chapeuzinho Vermelho.

¹¹² então... vocês não precisam vir de uniforme... vocês podem vir com outras roupas... ok?

¹¹³ eu sinto muito... então... vou mostrar como se escreve o som que nós aprendemos... qual foi o som que nós aprendemos?

17/11 – 233: (FS) Criança F: “[æ]”

17/11 – 234: (FS) Amigos: “[b]”

17/11 – 235: (FS) Professora: “no... it's not [æ]... we were learning the sound¹¹⁴”

17/11 – 236: (FS) Amigos: “[b]”

17/11 – 237: (FP) Criança A: “[b]-[b]-[b]” ((olha para a professora sem intenção de se comunicar - baixo tom de voz))

EXCERTO 55

17/11 – 245: (FS) Professora: “[b] for?”

17/11 – 246: (FS) Criança A: “bird¹¹⁵ ... bird”

17/11 – 247: (FS) Professora: “bird”

17/11 – 248: (FP) Criança D: “bird” ((olha para o tapete - baixo tom de voz))

EXCERTO 56

17/11 – 249: (FS) Professora: “[b] for? butter?”

17/11 – 250: (FS) Amigos: “butterfly”

17/11 – 251: (FS) Criança A: “ball”

17/11 – 252: (FS) Professora: “shi::”

17/11 – 253: (FP) Criança I: “[b]” ((olha para a lousa - baixo tom de voz))

17/11 – 254: (FS) Professora: “ok”

17/11 – 255: (FP) Criança D: “[b]-[b]-[b]” ((olha para outras crianças sem intenção de se comunicar - baixo tom de voz))

EXCERTO 57

17/11 – 256: (FS) Criança C: “bicycle¹¹⁶”

17/11 – 257: (FS) Professora: “enough¹¹⁷”

17/11 – 258: (FP) Criança A: “[b]... bicycle” ((olha para a lousa enquanto se ajoelha no chão - baixo tom de voz))

17/11 – 259: (FS) Professora: “enough”

¹¹⁴ não... não é [æ]... nós estávamos aprendendo o som.

¹¹⁵ pássaro.

¹¹⁶ bicicleta.

¹¹⁷ chega.

Todas as falas privadas produzidas nos excertos 54 a 57 foram produzidas em baixo tom de voz e sem intenção de comunicação. É interessante observar que no excerto 57, a criança A produziu fala privada ao repetir o som [b] antes de falar a palavra “bicycle”, talvez como forma de verificar se essa palavra realmente se iniciava com o som que elas estavam revisando.

Para melhor ilustrar o som [b], a professora colocou uma apresentação que explicava como as crianças deveriam escrever essa letra. As crianças escreveram no ar esse som utilizando o dedo indicador. Conforme mostra o excerto 58, as crianças B, D e E produziram falas privadas enquanto escreviam:

EXCERTO 58

17/11 – 274: (FS) Professora: “shi:: ((coloca o vídeo que mostra a escrita do som [b]))”

17/11 – 275: (FP) Criança E: “down... up... round¹¹⁸” ((olha para a lousa digital enquanto escreve o som no ar com o dedo indicador direito - baixo tom de voz))

17/11 – 276: (FP) Criança B: “down... up” ((olha para a lousa digital enquanto escreve o som no ar com o dedo indicador direito - baixo tom de voz))

17/11 – 277: (FS) Professora: “down... up and round... let's see¹¹⁹”

17/11 – 278: (FP) Criança B: “down... up” ((olha para a lousa digital enquanto escreve o som no ar com o dedo indicador direito - baixo tom de voz))

17/11 – 279: (FP) Criança E: “up... round” ((olha para a lousa digital enquanto escreve o som no ar com o dedo indicador direito - baixo tom de voz))

17/11 – 280: (FP) Criança D: “up” ((olha para a lousa digital enquanto escreve o som no ar com o dedo indicador direito - baixo tom de voz))

As crianças produziram essas falas privadas em baixo tom de voz e olhando para o vídeo. Esse excerto mostrou a clara necessidade de autorregulação apresentada pelas crianças ao repetirem as instruções para conseguirem escrever no ar o som [b] com seus dedos indicadores. Em seguida, a professora ensinou um novo som:

¹¹⁸ desce... sobe... dá a volta.

¹¹⁹ desce... sobe e dá a volta... vamos lá.

EXCERTO 59

17/11 – 310: (FS) Professora: “let's listen to the sound... it's not [h]... it's a sound... let's listen? listen¹²⁰ ... shi:: () agora tem que escutar ((coloca o vídeo para ensinar a escrita do som [h]))”

17/11 – 311: (FP) Criança E: “[h]” ((olha para a lousa digital enquanto escreve o som no ar com o dedo indicador direito - baixo tom de voz))

17/11 – 312: (FP) Criança D: “[h]” ((olha para a lousa digital enquanto escreve o som no ar com o dedo indicador direito - baixo tom de voz))

17/11 – 313: (FP) Criança C: “[h]” ((olha para a lousa digital enquanto escreve o som no ar com o dedo indicador direito - baixo tom de voz))

17/11 – 314: (FP) Criança E: “down... up... flick¹²¹” ((olha para a lousa digital enquanto escreve o som no ar com o dedo indicador direito - baixo tom de voz))

17/11 – 315: (FP) Criança D: “up” ((olha para a lousa digital enquanto escreve o som no ar com o dedo indicador direito - baixo tom de voz))

As crianças C, D e E produziram falas privadas em baixo tom de voz ao repetirem o novo som que estavam aprendendo, [h], e as instruções que deveriam ser seguidas para que escrevessem esse som no ar com seus dedos indicadores. As crianças não tiveram intenção de comunicação, pois estava focadas nas instruções do vídeo enquanto produziram as falas privadas.

Logo após, a professora reforçou a explicação do vídeo mostrando como o som [h] deveria ser pronunciado e mencionou vários exemplos de palavras que se iniciavam com esse som. A professora decidiu passar outro vídeo para mostrar animações de figuras que também se iniciam com esse som. Quando a professora iniciou o vídeo, as crianças A, C, D e H produziram falas privadas em baixo tom de voz e com olhares direcionados para o vídeo na lousa digital, conforme mostra o excerto 60 abaixo:

EXCERTO 60

17/11 – 381: (FS) Professora: “shi:: ((professora inicia o vídeo na lousa digital))”

17/11 – 382: (FP) Criança H: “[h]” ((olha para a lousa digital - baixo tom de voz))

17/11 – 383: (FP) Criança C: “helicopter¹²²” ((olha para a lousa digital - baixo tom de voz))

¹²⁰ vamos ouvir o som... não é [h]... é um som... vamos ouvir? ouçam.

¹²¹ desce... sobe e dá meia volta.

- 17/11 – 384: (FP) Criança A: “helicopter” ((olha para a lousa digital - baixo tom de voz))
- 17/11 – 385: (FP) Criança D: “helicopter” ((olha para a lousa digital - baixo tom de voz))
- 17/11 – 386: (FP) Criança C: “helicopter” ((olha para a lousa digital - baixo tom de voz))
- 17/11 – 387: (FP) Criança A: “helicopter” ((olha para a lousa digital - baixo tom de voz))
- 17/11 – 388: (FP) Criança C: “eu já sei desenhar” ((olha para a lousa digital - baixo tom de voz))
- 17/11 – 389: (FP) Criança A: “nossa é engraçado” ((olha para a lousa digital - baixo tom de voz))
- 17/11 – 390: (FP) Criança C: “helicopter” ((olha para a lousa digital - baixo tom de voz))
- 17/11 – 391: (FS) Criança D: “pum-pum-pum-pum” ((imita o som de um helicóptero para a criança A))
- 17/11 – 392: (FP) Criança G: “ele tá indo no gelo” ((olha para a lousa digital - baixo tom de voz))

As crianças A, C, D e H produziram falas privadas ao repetirem o som [h] e a palavra *helicopter* apresentado pelo vídeo na lousa digital. Na linha 388, a fala privada da criança C demonstrou uma resposta privada ao seu pensamento em relação ao helicóptero. A criança A demonstrou claramente sua reação afetiva de alegria ao mencionar na linha 389 a sua opinião em relação ao vídeo que a professora estava apresentando. Na linha 392, a criança G descreveu em forma de fala privada e em baixo tom de voz a ação que estava visualizando no vídeo.

No decorrer do vídeo, outras figuras iniciando com esse som foram apresentadas e a professora selecionou um jogo para brincar com as crianças. Elas deveriam falar o som que a professora clicasse. Os excertos 61 e 62 mostram exemplos de falas privadas produzidas pelas crianças H e C em baixo tom de voz e olhando para o vídeo, classificadas como descrição e resposta privada respectivamente:

EXCERTO 61

17/11 – 480: (FS) Amigos: “[l]”

17/11 – 481: (FS) Amigos: “[v]”

¹²² helicóptero.

17/11 – 482: (FP) Criança H: “eu também tenho l no meu nome” ((olha para o seu nome que está colado no chão na forma de etiqueta))

EXCERTO 62

17/11 – 494: (FS) Amigos: “z ((falam esse som e a professora havia clicado no som [k]))”

17/11 – 495: (FP) Criança C: “não” ((olha para a lousa digital - baixo tom de voz))

17/11 – 496: (FS) Professora: “which sound is it¹²³?”

Ao terminar esse vídeo, a professora apresentou novamente o vídeo que ensinava como o som [h] deveria ser escrito. Na sequência, a professora pediu para que todas as crianças voltassem aos seus lugares para que ela explicasse os exercícios que deveriam fazer na atividade de *Phonics*:

EXCERTO 63

17/11 – 646: (FS) Professora: “ok... let's all sit down¹²⁴,”

17/11 – 647: (FS) Criança D: “down... round and flick¹²⁵,”

17/11 – 648: (FP) Criança A: “ih::... ah::” ((anda em direção à cadeira azul e senta-se nela - baixo tom de voz - ritmo refere-se a uma música ensinada pela professora de música))

17/11 – 649: (FS) Criança C: “não pode CNA... não pode”

17/11 – 650: (FS) Criança I: “a CNA tá no mais baixo”

17/11 – 651: (FS) Professora: “CNA turn the lights on... please¹²⁶,”

EXCERTO 64

17/11 – 669: (FS) Professora: “we are going to do two pieces of work¹²⁷,”

17/11 – 670: (FS) Criança C: “change¹²⁸,”

17/11 – 671: (FP) Criança D: “change” ((canta a palavra enquanto movimenta os braços de um lado para o outro e olha para o teto da sala - baixo tom de voz))

¹²³ que som é esse?

¹²⁴ ok... vamos nos sentar.

¹²⁵ para baixo... dá a volta e para cima um pouquinho.

¹²⁶ CNA acenda as luzes... por favor.

¹²⁷ nós iremos fazer dois exercícios.

¹²⁸ se trocar.

17/11 – 672: (FS) Professora: “today... you don't need to change... do you have li... do you have sports today¹²⁹?”

Nos excertos 63 e 64, as crianças A e D produziram falas privadas enquanto voltavam aos seus lugares na forma de cantadas ou zumbidos. Enquanto voltava para o seu lugar no tapete, a criança A cantou uma música que havia aprendido com a professora de música sem a intenção de se comunicar. A criança D cantou com os olhos fechados a palavra *change* ao relacionar que geralmente quando a professora anuncia os exercícios que as crianças irão fazer, ela solicita que eles vistam o uniforme de educação física.

Nesse dia, durante a atividade de *Circle Time*, todas as crianças produziram falas privadas com exceção da criança F. As falas privadas foram produzidas em inglês e em português.

4.2.6. Phonics – dia 17/11/2014

A atividade de *Phonics* iniciou-se às oito horas e quarenta e dois minutos. A professora havia solicitado para as crianças fazerem dois exercícios durante a atividade de *Circle Time*. No primeiro exercício, as crianças tinham que traçar o sapo até a flor e o som [h] várias vezes. E no segundo a professora explicou que as crianças deveriam colorir somente as figuras que iniciassem com o som [h]: *hat, house, heart* e *hedgehog*¹³⁰. É importante mencionar que essa ordem não foi válida para a realização dos exercícios, ou seja, as crianças escolheram os exercícios que gostariam de fazer primeiro. Os excertos 65 a 69 referem-se ao segundo exercício mencionado acima. E somente o excerto 65 é relacionado ao primeiro exercício:

EXCERTO 65

17/11 – 15: (FP) Criança F: “o meu tá colorido” ((olha para sua folha de exercícios - baixo tom de voz))

17/11 – 16: (FS) Criança F: “como que tá ficando... criança G? criança G... como que tá ficando a minha casa?”

¹²⁹ hoje... vocês não precisam se trocar... vocês têm bi (referente à biblioteca)... vocês têm educação física hoje?

¹³⁰ chapéu, casa, coração e porco-espinho.

17/11 – 17: (FP) Criança H: “blue¹³¹::... preciso de blue... preciso de blue... blue” ((olha para o pote de lápis de cor a sua frente))

17/11 – 18: (FS) Criança F: “vermelho?” ((perguntando sobre a cor que deve colorir))

17/11 – 19: (FS) Criança G: “é”

17/11 – 20: (FP) Criança H: “blue::” ((colore seu desenho enquanto canta - baixo tom de voz))

No excerto acima, as crianças F e H produziram falas privadas em baixo tom de voz e sem intenção de comunicação. Na sequência, outras falas privadas foram produzidas pelas crianças F, G e H:

EXCERTO 66

17/11 – 79: (FS) Criança H: “você vai fazer igual ao coração da CNA?”

17/11 – 80: (FS) Criança G: “aham”

17/11 – 81: (FP) Criança G: “eu vou fazer igual ao coração ()” ((olha para sua folha de exercícios))

17/11 – 82: (FS) Criança G: “tá eu preciso do rosa... obrigado”

17/11 – 83: (FP) Criança G: “o gelo vai ser” ((olha para os potes de lápis de cor enquanto pensa na cor))

Nas linhas 81 e 83, a criança G produziu essas falas privadas em baixo tom de voz para demonstrar seu objetivo em relação a desenhar um coração no verso da folha de exercício e decidir a cor que iria colorir a figura de um gelo que já havia desenhado no verso dessa folha. Geralmente, as meninas desenhavam um coração ou outras figuras no verso das folhas de exercícios para mostrarem para as professoras e para as amigas.

EXCERTO 67

17/11 – 133: (FS) Criança G: “não é isso... não pode soltar o cabelo... senão vem muito piolho”

17/11 – 134: (FS) Criança F: “não... vem só com”

¹³¹ azul.

17/11 – 135: (FP) Criança H: “já terminei... já terminei” ((volta e senta-se na mesa azul - baixo tom de voz))

17/11 – 136: (FP) Criança F: “isso aí não tinha aí... olha” ((olha para sua folha de exercícios - baixo tom de voz))

17/11 – 137: (FP) Criança G: “scooby... scooby... scooby... scooby... scooby-doo” ((olha para sua folha de exercícios enquanto canta))

17/11 – 138: (FP) Criança H: “hat¹³²... hat... hat... hat... hat... hat” ((olha para sua folha de exercícios - baixo tom de voz))

17/11 – 139: (FP) Criança H: “já terminei... já terminei... já terminei... já terminei” ((olha para sua folha de exercícios - baixo tom de voz))

As falas privadas produzidas pela criança H em baixo tom de voz demonstraram seu objetivo em terminar os exercícios que estava fazendo. A partir desse momento, a criança H começou a colorir os outros desenhos da folha. Essas falas demonstraram a importância da criança se ouvir dizendo que havia terminado a atividade para completar o próximo passo que seria colorir os outros desenhos da folha.

Na linha 136, a criança F descreveu a própria folha de exercício, em baixo tom de voz e olhando para sua folha, ao comentar se a figura que ela tinha visto estava ali ou não. A criança G, na linha 137, cantou a música do desenho do scooby-doo, sem intenção de se comunicar com as outras crianças sentadas ao seu lado, enquanto pintava uma figura que iniciava com o som [h]. Na linha 138, a criança H repetiu a palavra chapéu em inglês várias vezes para descobrir se essa palavra iniciava com o som que haviam aprendido no dia. Essa fala privada também foi produzida em baixo tom de voz e sem intenção de comunicação sendo classificada como prática fonológica. É importante mencionar que as crianças F e G estavam conversando sobre piolho antes da criança H chegar e sentar-se à mesa, de acordo com as linhas 133 e 134.

No excerto abaixo, as crianças G e H produziram falas privadas em baixo tom de voz. A criança H, assim que percebeu que havia terminado de colorir os desenhos da folha de exercícios demonstrou seu objetivo enquanto olhava para sua folha. A fala privada da criança G mostra o quanto ela estava sendo importunada pela coceira provocada pelo piolho, sendo

¹³² chapéu.

essa fala privada classificada como expressão de sentimento de raiva sem intenção de se comunicar. Entretanto, a criança H interagiu com a criança G, pois deve ter ficado curiosa em saber o que ela odiava:

EXCERTO 68

17/11 – 146: (FS) Criança H: “já tava?”

17/11 – 147: (FS) Criança G: “já”

17/11 – 148: (FP) Criança H: “eu já terminei... é” ((olha para sua folha de exercícios - baixo tom de voz))

17/11 – 149: (FP) Criança G: “odeio esse piolho ((joga o livro na mesa azul))”

17/11 – 150: (FS) Criança H: “você odeia o quê?”

17/11 – 151: (FS) Criança G: “piolho... piolho”

Em relação à segunda folha de exercícios explicada pela professora durante a atividade de *Circle Time*, é interessante observar no excerto 69 a interação entre as falas privadas produzidas pelas crianças G e H:

EXCERTO 69

17/11 – 219: (FS) Criança H: “podre? ((CNA pergunta se tem a cor marrom podre))”

17/11 – 220: (FS) Criança G: “podre...você é podre”

17/11 – 221: (FS) Criança H: “você que é podre também () isso você se você falar que eu sou podre de novo... eu to... eu vou falar pra Miss”

17/11 – 222: (FP) Criança G: “I am a pig girl¹³³” ((canta e olha para a janela a sua frente))

17/11 – 223: (FP) Criança H: “I am a pig boy¹³⁴... boy... boy... girl... girl” ((canta e olha para os potes com lápis de cor))

17/11 – 224: (FS) Criança G: “tody na bolsa da Professora”

17/11 – 225: (FS) Criança H: “tody?”

As fala privadas produzidas pelas crianças G e H foram classificadas como cantadas ou zumbidos e seu olhares estavam direcionados para a folha de exercícios que estavam fazendo.

¹³³ eu sou uma porquinha menina.

¹³⁴ eu sou um porquinho menino.

Em aulas anteriores, a professora cantou a música da *Barbie Girl* para fazer com que as crianças dançassem e despertassem para prestarem atenção na sua explicação. A criança G trocou a palavra *Barbie* da letra original da música pela palavra *pig* enquanto traçava várias vezes o som [h]. A criança H provavelmente ouviu a criança G cantando essa música e logo trocou mais uma palavra da letra original, ou seja, além da palavra *pig* que já havia sido trocada pela criança G, a criança H também trocou a palavra *girl* pela palavra *boy*. Talvez isso tenha ocorrido pelo fato da criança H ser um menino e a criança G uma menina. É interessante mencionar que as crianças não conversaram sobre essa música na forma de fala social. Nesse excerto 69, ficou claro que as falas privadas produzidas pelas crianças podem estar relacionadas umas as outras sem que as crianças tenham interagido na forma de fala social. A partir de uma fala privada, outras falas privadas podem ser produzidas.

Nessa atividade de *Phonics* somente as crianças F, G e H produziram falas privadas. As crianças A, B, D, E e I não tiveram a oportunidade de se sentarem na mesa azul para que fossem gravadas e suas falas privadas analisadas e a criança C sentou-se por pouco tempo e logo levantou para se sentar em outra mesa não produzindo fala privada que pudesse ter sido gravada.

4.2.7. *Circle Time* – dia 24/11/2014

O quarto dia de gravação ocorreu no dia vinte e quatro de novembro de 2014 às oito horas e dez minutos da manhã. Nessa segunda-feira a professora iniciou o *Circle Time* perguntando se as crianças estavam bem e se elas tiveram um bom fim de semana. Nesse dia, uma nova criança da Inglaterra chegou à escola e foi colocada nessa sala. A professora disse que ela poderia ficar brincando com os brinquedos enquanto ela fazia o *Circle*. Ela perguntou sobre a rotina do dia, escolheu os ajudantes e decidiu que a criança nova deveria ser escolhida para ser a ajudante do dia. A professora pediu para que essa criança se sentasse no *Circle* para conhecer seus amigos e os nomes deles e para que ela lhe explicasse a rotina do dia. Logo após, a criança nova se levantou e voltou a brincar com os brinquedos no fundo da sala. A criança H perguntou por que ela estava brincando durante o *Circle*:

EXCERTO 70

24/11 – 196: (FS) Criança H: “por quê ele tá brincando?” ((refere-se a criança nova))

24/11 – 197: (FS) Professora: “he's getting used... he doesn't know the toys... he wants to see all the toys... he's gonna learn because you are all teaching him that he has to be sitting down during circle time... right?¹³⁵”

24/11 – 198: (FP) Criança H: “you have¹³⁶ ((olha para a criança nova sem intenção de se comunicar - baixo tom de voz))”

24/11 – 199: (FS) Professora: “so... when you sit down and behave¹³⁷”

24/11 – 200: (FS) Criança I: “ah:.”

24/11 – 201: (FS) Professora: “like big boys and girls he's gonna learn also because maybe in his school he could play all day long... I don't know... so he's gonna learn that he has to be sitting down... listening to professora ((fala seu nome)) and then we have time to play¹³⁸”

É possível perceber que a criança H trocou o pronome *he*¹³⁹ por *you*¹⁴⁰ ao produzir a fala privada na linha 198. Essa criança, conforme mencionado anteriormente, tem contato com a língua inglesa tanto na escola quanto fora da escola, uma vez que sua mãe é uma das professoras do Ensino Infantil dessa escola e costuma falar inglês com ela em casa. Portanto, a criança H não deve ter achado justo que a criança nova pudesse brincar e ela não. Para tanto, ela produziu a fala privada na linha 198, talvez, como se estivesse comentando em baixo tom de voz que a criança nova tem que se adaptar a rotina e se sentar no tapete.

A professora continuou o *Circle Time* perguntando às crianças como havia sido o fim de semana. Geralmente, as crianças tendem se distraírem com outras crianças que estão ao seu redor, brinquedos e até mesmo com as suas vestimentas. Isso ocorre, porque elas estão aprendendo a ficar sentadas e a respeitarem as outras crianças ficando em silêncio quando elas falam. No excerto abaixo, duas crianças produziram falas privadas devido a dificuldade de concentração na fala de seus amigos:

¹³⁵ ele está se acostumando... ele não conhece os brinquedos... ele quer ver todos os brinquedos... ele irá aprender porque todos vocês irão ensiná-lo que ele tem que ficar sentado durante o *Circle Time*... certo?

¹³⁶ você tem.

¹³⁷ então... quando vocês se sentam e se comportam.

¹³⁸ como meninos e meninas grandes ele irá aprender também porque talvez na escola dele ele podia brincar durante o dia inteiro... eu não sei... então ele irá aprender que ele tem que se sentar.... ouvir à professora e então nós teremos tempo para brincar.

¹³⁹ ele.

¹⁴⁰ você.

EXCERTO 71

24/11 – 275: (FS) Professora: “criança A is gonna talk now because he's listening really quietly... yes criança A¹⁴¹,”

24/11 – 276: (FS) Criança A: “I play with my daddy videogame¹⁴²,”

24/11 – 277: (FS) Professora: “you played videogame with your daddy? what else did you do this long weekend?¹⁴³,”

24/11 – 278: (FP) Criança E: “eu vou dormir... ah... shi... ah... shi” ((fecha os olhos juntando as duas mãos para apoiá-las sobre o rosto para fingir que está dormindo))

24/11 – 279: (FS) Criança A: “I () and I have breakfast with criança B and I played videogame¹⁴⁴,”

24/11 – 280: (FS) Professora: “really... how nice¹⁴⁵,”

24/11 – 281: (FP) Criança H: “tá-tá-tá-tá-tá:” ((fecha os olhos balançando a cabeça para ambos os lados enquanto zumbi))

24/11 – 282: (FS) Professora: “yes... my friend criança C¹⁴⁶,”

A criança E demonstrou claramente seu objetivo ao falar de forma privada que iria dormir e ao imitar o som de uma criança dormindo. Em seguida, a criança H começou a zumbir com os olhos fechados ao mesmo tempo que balançava sua cabeça para os lados. Ambas falas privadas foram produzidas em baixo tom de voz e sem intenção de comunicação.

Na sequência, a professora havia perguntado para as crianças se elas se lembravam do som que haviam aprendido na semana anterior, conforme excerto 72:

EXCERTO 72

24/11 – 362: (FS) Professora: “ok... enough of CNA birthday party... let's go back to our phonics... we learned two sounds last week... who can tell me the sounds that we learned last week? put your hand up if you know the sound¹⁴⁷,”

¹⁴¹ criança A vai falar agora porque ela está bem quietinha ouvindo... sim criança A.

¹⁴² eu joguei videogame com meu papai.

¹⁴³ você jogou videogame com seu papai? o que mais você fez nesse fim de semana prolongado?

¹⁴⁴ eu tomei café da manhã com a criança B e joguei videogame.

¹⁴⁵ sério... que legal.

¹⁴⁶ sim... minha amiga criança C.

24/11 – 363: (FP) Criança E: “[p]::” ((olha para a professora sem intenção de se comunicar - baixo tom de voz))

24/11 – 364: (FS) Professora: “put your hand up¹⁴⁸,”

24/11 – 365: (FS) Criança C: “[b]::”

24/11 – 366: (FS) Professora: “thank you criança C... it's [b]-[b]-[b] for?¹⁴⁹?”

24/11 – 367: (FS) Criança A: “ball¹⁵⁰,”

A criança E se confundiu novamente com os sons [b], [p] e [d]. Outras crianças se lembraram e responderam corretamente que o som era [b]. Essa fala privada foi classificada como prática fonológica e ocorreu em baixo tom de voz sem intenção da criança se comunicar com a professora.

No excerto abaixo, a professora perguntou sobre o outro som que elas haviam aprendido.

EXCERTO 73

24/11 – 386: (FS) Professora: “and there was another sound that we learned last week¹⁵¹,”

24/11 – 387: (FP) Criança I: “[b]” ((olha para a professora sem intenção de se comunicar - baixo tom de voz))

24/11 – 388: (FS) Professora: “who can remember¹⁵²?”

24/11 – 389: (FS) Amigos: “[h]::”

24/11 – 390: (FS) Professora: “[h]::... and who can tell me a word that starts¹⁵³,”

24/11 – 391: (FS) Criança C: “heart¹⁵⁴,”

24/11 – 392: (FS) Professora: “with [h]¹⁵⁵,”

24/11 – 393: (FS) Criança E: “heart”

24/11 – 394: (FS) Professora: put your hand up¹⁵⁶,”

¹⁴⁷ ok... chega da festa de aniversário da CNA... vamos voltar aos nossos sons... nós aprendemos dois sons na semana passada... quem pode me dizer que sons foram esses? levantem a mão se vocês sabem o som.

¹⁴⁸ levantem a mão.

¹⁴⁹ obrigada criança C... é [b]-[b]-[b] para?

¹⁵⁰ bola.

¹⁵¹ e tinha outro som que nós aprendemos na semana passada.

¹⁵² quem se lembra?

¹⁵³ [h]::... e quem pode me falar uma palavra que se inicia com esse som.

¹⁵⁴ coração.

¹⁵⁵ com [h].

24/11 – 395: (FS) Amigos: “heart”

24/11 – 396: (FS) Professora: “heart... what else¹⁵⁷?”

24/11 – 397: (FP) Criança E: “heart” ((olha para a professora sem intenção de se comunicar - baixo tom de voz))

24/11 – 398: (FP) Criança D: “[h]::” ((olha para a lousa digital com a mão esquerda na frente da boca para testar a saída de ar da sua boca enquanto produz o som da letra h - baixo tom de voz))

24/11 – 399: (FS) Criança A: “hi¹⁵⁸”

Na linha 387, foi possível observar que a criança I ainda estava tentando praticar fonologicamente o som [b] que a professora havia falado anteriormente. Logo após, as crianças E e D produziram falas privadas em baixo tom de voz para tentarem reconhecer uma palavra que se iniciava com esse som e para pronunciar o som corretamente, respectivamente. Todas as falas privadas nesse excerto foram classificadas na forma de prática fonológica sem intenção de comunicação.

No excerto 74, a professora apresentou o novo som da semana e solicitou a atenção de cada uma delas:

EXCERTO 74

24/11 – 418: (FS) Professora: “I have to show you the sound¹⁵⁹”

24/11 – 419: (FP) Criança B: “shi-shi-shi” ((olha para o carpete sem intenção de se comunicar enquanto está ajoelhada no chão - baixo tom de voz))

24/11 – 420: (FS) Professora: “that we are learning today¹⁶⁰... pam-pã-rã-rã-rã-rã... pã-rã-rã-rã-rã:.”

24/11 – 421: (FS) Criança C: “[t]... no”

24/11 – 422: (FS) Professora: “it's not... is it [t]¹⁶¹?”

24/11 – 423: (FS) Criança C: “no”

¹⁵⁶ levantem a mão.

¹⁵⁷ coração... o que mais?

¹⁵⁸ olá.

¹⁵⁹ eu tenho que mostrar a vocês o som.

¹⁶⁰ que nós vamos aprender hoje.

¹⁶¹ não é... isso é [t]?

24/11 – 424: (FS) Professora: “no... it's [f]::¹⁶²,”

24/11 – 425: (FP) Criança G: “[f]” ((olha para a lousa digital - baixo tom de voz))

24/11 – 426: (FP) Criança B: “[f]” ((olha para a lousa digital - baixo tom de voz))

24/11 – 427: (FS) Professora: “criança A ((nome inicia-se com o som [f]))... Fernando”

É interessante observar que a criança B praticou fonologicamente a fala da professora que geralmente é utilizada para solicitar silêncio na sala de aula, conforme linha 419. Essa fala privada foi produzida em baixo tom de voz e enquanto a criança estava sentada de joelho direcionando seu olhar para o carpete. Em seguida, a professora apresentou o novo som utilizando um vídeo na lousa digital para que todas as crianças pudessem ver. Assim que ela pronunciou o novo som, as crianças G e B, respectivamente, praticaram fonologicamente o som em baixo tom de voz.

A professora pediu alguns exemplos de palavras que se iniciam com o som [f] no excerto 75:

EXCERTO 75

24/11 – 449: (FS) Professora: “no... I'm not gonna listen to you if you do not put your hand up and wait for your turn... ok... criança A¹⁶³,”

24/11 – 450: (FS) Criança A: “frog¹⁶⁴,”

24/11 – 451: (FS) Professora: “frog... ok... CNA... fire engine¹⁶⁵,”

24/11 – 452: (FP) Criança C: “fire engine” ((olha para CNA e para a professora sem intenção de se comunicar enquanto mantém o braço direito levantando esperando ser chamada pela professora - baixo tom de voz))

24/11 – 453: (FS) very good... fog... the fog... when we can't see the things... very good... fire engine... criança D¹⁶⁶,”

¹⁶² não... é [f].

¹⁶³ não... eu não vou te ouvir se você não colocar a mão para cima e esperar pela sua vez... ok... criança A.

¹⁶⁴ sapo.

¹⁶⁵ sapo... ok... CNA... carro de bombeiros.

¹⁶⁶ muito bem... neblina... a neblina... quando não conseguimos ver as coisas... muito bem... carro de bombeiros... criança D.

Praticamente todas as crianças analisadas deram exemplos de palavras que se iniciam com o som [f], conforme a professora havia solicitado. Entretanto a criança C, na linha 452, praticou fonologicamente a palavra *fire engine*. Talvez ela não conhecesse essa palavra até ouvi-la nesse dia. Ao mesmo tempo em que produzia sua fala privada em baixo tom de voz, a criança C manteve sua mão levantada esperando ser chamada para falar outra palavra para a professora.

Dando continuidade à atividade de *Circle Time*, o a professora sugeriu que ela iria desenhar na lousa algumas coisas que se iniciam com o som [f] e que elas tinham que falar o nome do que ela havia desenhado:

EXCERTO 76

24/11 – 509: (FS) Professora: “so look what I have here¹⁶⁷,”

24/11 – 510: (FS) Criança E: “fish... fish¹⁶⁸,”

24/11 – 511: (FS) Criança C: ((fala o nome da criança nova))

24/11 – 512: (FS) Professora: “I will have my finger ((começa a desenhar na lousa))... it's ok CNA¹⁶⁹,”

24/11 – 513: (FP) Criança C: “fish” ((olha para o desenho do peixe que a professora havia desenhado na lousa - baixo tom de voz))

24/11 – 514: (FS) Professora: “everybody saw the fish¹⁷⁰,”

24/11 – 515: (FP) Criança I: “fish:” ((olha para o carpete e para as outras crianças sem intenção de se comunicar))

24/11 – 516: (FS) Professora: “I have a fish¹⁷¹,”

24/11 – 517: (FP) Criança I: “one fish¹⁷²,” ((olha para o desenho do peixe que a professora havia desenhado na lousa - baixo tom de voz))

24/11 – 518: (FS) Professora: “what else do I have¹⁷³?”

¹⁶⁷ olhem o que eu tenho aqui.

¹⁶⁸ peixe... peixe.

¹⁶⁹ eu tenho meu dedo... tudo bem CNA.

¹⁷⁰ todos viram o peixe.

¹⁷¹ eu tenho um peixe.

¹⁷² um peixe.

¹⁷³ o que mais eu tenho?

Primeiramente, a professora desenhou um dedo que em inglês se inicia com o som [f] – *finger*. Ela, então, começou a desenhar um peixe e antes que terminasse a criança I respondeu de forma privada e em baixo tom de voz que era um peixe, linha 515. Essa criança olhou para o carpete e para as outras crianças sem intenção de se comunicar e produziu uma nova fala privada respondendo novamente de forma privada a pergunta da professora. A criança I, então, descreveu a quantidade de peixes que a professora havia desenhado na lousa em baixo tom de voz.

Para melhor ilustrar a diferença entre sons que estão no começo das palavras e sons que se encontram no fim das palavras, a professora ensinou que é possível ter duas letras [ef] juntas ao final das palavras e pediu alguns exemplos às crianças:

EXCERTO 77

24/11 – 548: (FS) Professora: “but we can also use this sound at the end of the words but then is going to be double [f]... two? two?¹⁷⁴”

24/11 – 549: (FS) Amigos: “[f]:”

24/11 – 550: (FS) Professora: “together but says only one sound and it's at the end of the word... who can tell me which word is this one here?¹⁷⁵”

24/11 – 551: (FS) Amigos: “off¹⁷⁶”

24/11 – 552: (FS) Professora: “off? turn off the lights... let me see another word... *ixi*¹⁷⁷”

24/11 – 553: (FP) Criança C: “[f]:” ((olha para a professora que está de costas para as crianças procurando outras figuras em sua mesa que terminam com o som [f] - baixo tom de voz))

24/11 – 554: (FP) Criança C: “off:” ((olha para a lousa digital - baixo tom de voz))

24/11 – 555: (FP) Criança A: “off:” ((olha para a professora que está de costas para as crianças procurando outras figuras em sua mesa que terminam com o som [f] - baixo tom de voz))

24/11 – 556: (FS) Professora: “this you won't know... at the end of the word... double [f]... so so [k]-[ʌ]?¹⁷⁸”

¹⁷⁴ mas nós também podemos usar esse som no fim das palavras como duas vezes o som [f]... duas? duas?

¹⁷⁵ juntas produzem somente um som e ficam no fim da palavra... quem pode me dizer que palavra é essa?

¹⁷⁶ desligado.

¹⁷⁷ desligado? desligue as luzes... deixe-me ver outra palavra... *ixi*.

¹⁷⁸ essa vocês não vão saber... no fim da palavra... duas vezes o som [f]... então [k]-[ʌ] (algema)?

As crianças C e A produziram falas privadas classificadas como prática fonológica e em baixo tom de voz enquanto mantinham contato ocular com a lousa digital e com a professora que estava de costas no momento em que elas olharam. Talvez, elas estivessem tentando reproduzir o som [f] no fim da palavra *off* para averiguar a pronúncia e se esse som realmente ocorria no fim.

No excerto abaixo, a fala privada produzida pela criança B revela a sua prática fonológica em relação a palavra que a professora estava tentando explicar às crianças. Essa fala privada foi produzida em baixo tom de voz e sem intenção de comunicação.

EXCERTO 78

24/11 – 591: (FS) Professora: “have you ever been to those big rocks¹⁷⁹”

24/11 – 592: (FS) Criança C: “yes”

24/11 – 593: (FS) Professora: “that you have and then at the end of the rock comes the sea?¹⁸⁰”

24/11 – 594: (FS) Criança C: “yes”

24/11 – 595: (FS) Criança A: “yes”

24/11 – 596: (FS) Professora: “that's a cliff¹⁸¹”

24/11 – 597: (FP) Criança B: “cliff” ((olha para a professora sem intenção de se comunicar - baixo tom de voz))

24/11 – 598: (FS) Professora: “what happens if you fall on the cliff?¹⁸²”

24/11 – 599: (FS) Criança I: “I've never been there¹⁸³”

24/11 – 600: (FS) Professora: “bye bye... né?¹⁸⁴”

Para complementar, a professora passou um vídeo que mostrou outros exemplos de palavras com o som [f] tanto no início das palavras quanto no final:

¹⁷⁹ vocês já foram para o lugar com aqueles pedras grandes?

¹⁸⁰ aquelas pedras grandes que no fim delas já tem o mar?

¹⁸¹ isso é um penhasco.

¹⁸² o que acontece se você cair de um penhasco?

¹⁸³ eu nunca estive nesse lugar.

¹⁸⁴ adeus... né?

EXCERTO 79

24/11 – 677: (FS) Professora: “let's listen?¹⁸⁵”

24/11 – 678: (FS) Criança G: “Miss... can I sit on a chair?¹⁸⁶”

24/11 – 679: (FP) Criança H: “fox¹⁸⁷” ((olha para a lousa digital - baixo tom de voz))

24/11 – 680: (FS) Professora: “let's listen to the sound?¹⁸⁸”

24/11 – 681: (FP) Criança D: “[f]” ((olha para a lousa digital - baixo tom de voz))

24/11 – 682: (FP) Criança I: “fox” ((olha para a lousa digital - baixo tom de voz))

24/11 – 683: (FP) Criança B: “fox... fox... fox” ((olha para a lousa digital - baixo tom de voz))

24/11 – 684: (FP) Criança E: “fish¹⁸⁹” ((olha para a lousa digital - baixo tom de voz))

24/11 – 685: (FP) Criança D: “fish” ((olha para a lousa digital - baixo tom de voz))

24/11 – 686: (FP) Criança E: “mamal¹⁹⁰” ((olha para a lousa digital))

24/11 – 687: (FS) Criança D: “é” ((responde a pergunta da CNA se era o peixe Nemo no vídeo))

Na linha 679, a criança H respondeu de forma privada e em baixo tom de voz o nome da figura que aparecia no vídeo antes que a professora perguntasse. As crianças B, D, E e I produziram falas privadas classificadas como prática fonológica ao pronunciarem os nomes das figuras do vídeo. Na linha 686, a criança E descreveu a característica do animal que apareceu no vídeo com o som [f], mas sem intenção de se comunicar.

Antes que a professora terminasse a atividade de *Circle Time*, as crianças se apressaram solicitando para ir ao banheiro e beber água antes que ela explicasse o exercício para fazerem durante a atividade de *Phonics*. No excerto abaixo, a criança G praticou fonologicamente a palavra *calma* que a professora havia utilizado na linha 809. Ela produziu essa fala privada em baixo tom de voz e olhando para o teto da sala de aula conforme descrito abaixo:

EXCERTO 80

24/11 – 807: (FS) Criança I: “Miss... can I go to the bathroom?¹⁹¹”

¹⁸⁵ vamos ouvir?

¹⁸⁶ professora... posso me sentar em uma cadeira?

¹⁸⁷ raposa.

¹⁸⁸ vamos ouvir o som?

¹⁸⁹ peixe.

¹⁹⁰ mamífero.

¹⁹¹ professora... posso ir ao banheiro?

24/11 – 808: (FS) Criança E: “can I go to the bathroom?”¹⁹²,”

24/11 – 809: (FS) Professora: “wait... we are going to the toilet... drink water... very soon... let me just explain what you have to do... tá? calma... calma”¹⁹³,”

24/11 – 810: (FP) Criança G: “calma... calma” ((olha para o teto - baixo tom de voz))

Nesse dia, todas as crianças produziram falas privadas tanto em português quanto em inglês. Somente a criança F não produziu falas privadas durante a atividade de *Circle Time*, pois, talvez, não estivesse concentrada na atividade ou não encontrou dificuldades no que a professora ensinou. A criança C produziu somente uma fala privada em português e a criança I produziu somente falas privadas em inglês. Ambas as crianças produziram falas privadas somente em suas línguas maternas.

4.2.8. *Phonics* – dia 24/11/2014

A atividade de *Phonics* iniciou-se às oito horas e trinta e cinco minutos. A professora solicitou para as crianças fazerem apenas um exercício no livro vermelho. Elas tinham que recortar as figuras, identificar se o som [f] estava no começo ou no final da palavra e colar na coluna correspondente. No livro vermelho havia duas colunas: uma para as figuras que iniciavam com o som [f] e outra para as figuras que terminavam com esse som. Entretanto, as crianças D e G tinham exercícios anteriores para terminar. O excerto abaixo representa o momento que a professora pediu para que elas terminassem um desses exercícios:

EXCERTO 81

24/11 – 28: (FS) Professora: “criança D... criança D... let's write the word here... bus... bag... bin... go... writing pencil”¹⁹⁴,”

24/11 – 29: (FP) Criança G: “five”¹⁹⁵ ... hum::” ((canta enquanto olha para o exercício no livro vermelho - baixo tom de voz))

¹⁹² posso ir ao banheiro?

¹⁹³ esperem... nós vamos ao banheiro... beber água... daqui a pouco... deixa eu só explicar o que vocês têm que fazer... tá? calma... calma.

¹⁹⁴ criança D... criança D... vamos escrever a palavra aqui... ônibus... bolsa... lixo... vamos... lápis de escrever.

24/11 – 30: (FP) Criança D: “[b]... [æ][g]¹⁹⁶ ... [b]... [b]” ((olha para o exercício no livro vermelho - baixo tom de voz))

24/11 – 31: (FP) Criança D: “[b]-[b]-[b]-[b]” ((olha para o exercício no livro vermelho - baixo tom de voz))

24/11 – 32: (FP) Criança D: “[ʌ:]:” ((olha para o exercício no livro vermelho - baixo tom de voz))

24/11 – 33: (FS) Criança G: “()... dog¹⁹⁷-dog-dog-dog... o que mais criança D?” ((criança D não escuta a outra criança))

24/11 – 34: (FP) Criança D: “[s:]:” ((olha para o exercício no livro vermelho - baixo tom de voz))

24/11 – 35: (FS) Criança G: “e o que mais?” ((criança D não a escutou))

Na linha 29, a criança G demonstrou a sua tentativa de engajamento no exercício que tinha que terminar ao produzir uma fala privada classificada como cantada em baixo tom de voz. Nesse momento, ela estava cantando enquanto olhava para o exercício em seu livro vermelho. A criança D, em contrapartida, estava praticando fonologicamente os sons presentes em seu caderno vermelho para conseguir escrever as palavras em inglês. A criança G, conforme linha 33, tentou perguntar sobre o exercício para a criança D que simplesmente não a ouviu produzindo outra fala privada em seguida.

Quando as crianças D e G terminaram os exercícios anteriores, elas começaram a fazer o exercício proposto pela professora nesse dia, juntamente com a criança I:

EXCERTO 82

24/11 – 92: (FS) Criança D: “ou pode ser bactéria”

24/11 – 93: (FS) Criança G: “é... pode ser... pode ser... pode ser”

24/11 – 94: (FS) Criança I: “ah... eu vou por... oh eu vou por... a cola um pouco”

24/11 – 95: (FP) Criança G: “não... é” ((olha para as canetinhas e escolhe a cor que quer usar - baixo tom de voz))

¹⁹⁵ cinco.

¹⁹⁶ bolsa.

¹⁹⁷ cachorro.

24/11 – 96: (FP) Criança I: “agora eu vou grudar o forca” ((olha para a figura que está segurando em suas mãos para colar))

24/11 – 97: (FS) Criança G: “alguém quer marrom?”

No excerto acima, a criança G ao procurar a canetinha que gostaria de usar para colorir suas figuras produziu uma fala privada classificada como resposta privada, talvez ao seu pensamento. A criança I, para demonstrar seu objetivo, produziu a fala privada na linha 96 para lhe auxiliar no exercício que estava fazendo.

Após alguns minutos, a criança I continuou produzindo falas privadas, conforme mostram as linhas 230 e 231 no excerto abaixo:

EXCERTO 83

24/11 – 227: (FS) Criança I: “isso vai aqui?”

24/11 – 228: (FS) Criança D: “não”

24/11 – 229: (FS) Criança I: “não... ficou preso aí”

24/11 – 230: (FP) Criança I: “faz isso... tá” ((olha para figura e para as colunas enquanto decide o que fazer - baixo tom de voz))

24/11 – 231: (FP) Criança I: “eu sou o captain scissors¹⁹⁸... captain scissors” ((olha para a figura enquanto bate com a cola no verso))

24/11 – 232: (FS) Criança G: “oh... captain scissors... captain scissors... por quê você não corta o papel?”

24/11 – 233: (FS) Criança I: “este?”

Ela ainda estava se autorregulando no exercício a partir da produção da fala privada na linha 230 que demonstrou seu objetivo, em baixo tom de voz, na tentativa de decidir a coluna correta de acordo com o som de cada palavra. Ao passar cola na sua figura para colar no livro vermelho, a criança I começou a brincar de faz de conta que era o *capitão tesoura* sem intenção de se comunicar. A criança G ao ouvir isso, utilizou as palavras *capitão tesoura* para chamar a atenção da criança I e lhe fazer uma pergunta.

¹⁹⁸ capitão tesoura.

Infelizmente, as crianças D, G e I não conseguiram terminar o exercícios propostos pela professora no livro vermelho porque ainda tinham que terminar de colar as figuras nas colunas correspondentes e terminar de colori-las, conforme excerto 84:

EXCERTO 84

24/11 – 328: (FS) Professora: “criança D... you still have to change... you... criança I and criança G... go¹⁹⁹”

24/11 – 329: (FS) Criança I: “I still have to change::²⁰⁰”

24/11 – 330: (FS) Professora: “criança D::”

24/11 – 331: (FS) Criança I: “I still have to change”

24/11 – 332: (FS) Professora: “leave your paper on the table and go change²⁰¹”
((Criança D, criança G e criança I saem da mesa para se trocarem para a aula de educação física e a criança C senta-se para terminar de fazer o exercício no livro vermelho))

24/11 – 333: (FP) Criança C: “preciso fazer o [f]:... [f]:” ((olha para seu livro vermelho - baixo tom de voz))

24/11 – 334: (FP) Criança C: “eu quero... posso... posso ver” ((olha para seu livro vermelho - baixo tom de voz))

Como não havia muito tempo antes das crianças tomarem o lanchinho, irem para o recreio e depois direto para a aula de educação física, a professora pediu para que essas crianças largassem tudo na mesa e fossem se trocar para a aula de educação física. Em seguida, a criança C, que já havia colocado o uniforme de educação física, se sentou na mesa azul e produziu duas falas privadas que demonstraram seu objetivo em relação ao exercício no livro vermelho. Ambas as falas privadas foram produzidas em baixo tom de voz e sem intenção de se comunicar, uma vez que a maioria das crianças estavam se trocando no carpete.

Nesse dia, as crianças B, F e H não tiveram a oportunidade de se sentarem na mesa azul para que fossem gravadas e suas falas privadas analisadas. Somente as crianças C, D, G e I sentaram se à mesa e produziram falas privadas que puderam ser analisadas. As crianças A e

¹⁹⁹ criança D... você ainda tem que se trocar... você... criança I e criança G... vamos.

²⁰⁰ eu ainda tenho que me trocar.

²⁰¹ deixe o seu exercício na mesa e vá se trocar.

E participaram da atividade de *Phonics*, porém como foi por pouco tempo não foi possível gravar nenhuma de suas falas privadas. Todas as crianças analisadas produziram falas privadas tanto em português quanto em inglês.

4.2.9. *Circle Time* – dia 01/12/2014

O quinto dia de gravação ocorreu no dia primeiro de dezembro de 2014 às oito horas e quinze minutos da manhã. Nessa segunda-feira a professora iniciou o *Circle Time* pedindo às crianças que guardassem os brinquedos e sentassem em seus lugares. Como elas estavam agitadas e falando muito, a professora pediu que elas fizessem silêncio e aguardou. Quando as crianças se acalmaram e ficaram em silêncio, ela explicou que nesse dia as crianças teriam outro ensaio para o concerto de música que aconteceria na sexta-feira dessa semana e na sexta-feira da semana seguinte. Elas cantariam a música *Da Mare*²⁰². A professora esclareceu ainda que, como fazia parte do coral de música da escola que apresentaria nessa sexta-feira, as crianças teriam aula com a professora de vocabulário e com a pesquisadora para que ela pudesse ensaiar. Em seguida, a professora explicou qual seria a rotina, as atividades do dia e perguntou sobre o fim de semana das crianças:

EXCERTO 85

01/12 – 73: (FS) Professora: “yes... criança G”

01/12 – 74: (FS) Criança G: “I played videogame with daddy and mommy²⁰³”

01/12 – 75: (FP) Criança B: “I don't know²⁰⁴” ((fala com os olhos fechados enquanto coça o olho esquerdo com o dedo indicador da mão esquerda - baixo tom de voz))

01/12 – 76: (FS) Professora: “you played videogame? how nice... yes... criança H²⁰⁵”

01/12 – 77: (FS) Criança H: “I go to shopping... I go to shopping... I went to shopping with... with ()²⁰⁶”

²⁰² música de Ricardo Breim e Luiz Tatit.

²⁰³ eu joguei vídeo game com o papai e a mamãe.

²⁰⁴ eu não sei.

²⁰⁵ você jogou vídeo game? que legal... sim... criança H.

²⁰⁶ eu vou ao shopping... eu vou ao shopping... eu fui ao shopping com... com ().

No excerto acima, a criança B produziu uma fala privada em baixo tom de voz classificada como resposta privada à pergunta da professora. Ela claramente não se lembrava sobre seu fim de semana e ao constatar que a professora sempre perguntava para todas as crianças às segundas-feiras, talvez a criança B tenha se esforçado para pensar produzindo essa fala privada.

Após perguntar a todas as crianças no *Circle* sobre o fim de semana, ela lembrou as crianças que esse dia era o primeiro dia de dezembro, mês do papai noel:

EXCERTO 86

01/12 – 129: (FS) Professora: “we are starting December... today is Monday... the first of December... in December... December we have²⁰⁷,”

01/12 – 130: (FS) Criança D: “ah? quê CNA?”

01/12 – 131: (FS) Professora: “we are going to have Christmas²⁰⁸,”

01/12 – 132: (FP) Criança E: “eh::” ((olha para as outras crianças sem intenção de se comunicar - baixo tom de voz))

01/12 – 133: (FS) Professora: “end of year... this is the last... shi::²⁰⁹,”

01/12 – 134: (FP) Criança D: “father christmas²¹⁰,” ((olha para as outras crianças sem intenção de se comunicar enquanto está ajoelhada no chão - baixo tom de voz))

01/12 – 135: (FS) Criança B: “em dezembro também é o aniversário da ()” ((fala direcionada para CNA))

01/12 – 136: (FS) Criança C: “papai noel vai na nossa casa? papai noel vai na nossa casa?”

01/12 – 137: (FP) Criança G: “vai” ((olha para o tapete e logo em seguida para a professora sem intenção de se comunicar - baixo tom de voz))

01/12 – 138: (FS) Professora: “I don't know... are you behaving?²¹¹,”

²⁰⁷ nós estamos começando Dezembro... hoje é segunda-feira... primeiro dia de dezembro... em dezembro... dezembro nós temos.

²⁰⁸ nós temos o Natal.

²⁰⁹ fim do ano... esse é o último... shi::.

²¹⁰ papai noel.

²¹¹ eu não sei... você está se comportando?

Quando a professora lembrou que dezembro é o mês do Natal, a criança E claramente expressou seu sentimento de alegria na linha 132, sem intenção de se comunicar. Logo, a criança D se lembrou do papai noel expressando seu sentimento de alegria na linha 134 em baixo tom de voz. Curiosa e ansiosa pela chegada do papai noel, a criança A questionou a professora se realmente ele iria visitá-los. A criança G respondeu de forma privada em baixo tom de voz que o papai noel iria visitá-los, mas não teve nenhuma intenção de se comunicar e sim de reforçar a sua crença nele.

Em seguida, a professora escolheu os ajudantes do dia e solicitou que eles fossem até a janela para verificar o tempo. Enquanto isso, a criança E começou a zumbir em baixo tom de voz sem pronunciar palavras:

EXCERTO 87

01/12 – 166: (FS) Professora: “go and check the weather... please... if it's a cloudy day... if it's a sunny day²¹²,”

01/12 – 167: (FP) Criança E: “ah hojas²¹³ ()” ((olha para as outras crianças sem intenção de se comunicar enquanto canta em baixo tom de voz))

01/12 – 168: (FS) Criança G: “criança C... vai pro seu lugar”

01/12 – 169: (FP) Criança B: “su::nny::²¹⁴” ((olha para o teto da sala enquanto enrola uma linha em seus dois dedos polegares - baixo tom de voz))

01/12 – 170: (FS) Criança C: “já to”

A criança B respondeu de forma privada, na linha 169, a pergunta que a professora havia feito aos ajudantes do dia, a outras duas crianças. Essa fala privada também foi produzida em baixo tom de voz e a criança estava direcionando seu olhar para uma linha em seus polegares.

Após a verificação do tempo, a professora anuncia às crianças que elas iriam aprender um novo som, mas antes revisariam o som aprendido na semana anterior:

²¹² vá e verifique o tempo... por favor... se é um dia nublado... se é um dia ensolarado.

²¹³ folhas.

²¹⁴ ensolarado.

EXCERTO 88

01/12 – 183: (FS) Professora: “today we are going to learn a new sound²¹⁵,”

01/12 – 184: (FP) Criança E: “eh::” ((olha para as outras crianças sem intenção de se comunicar enquanto levanta os dois braços com os cotovelos na altura de sua cabeça - baixo tom de voz))

01/12 – 185: (FS) Professora: “but before learning the new sound²¹⁶,”

01/12 – 186: (FP) Criança C: “[l]::” ((olha para o carpete - baixo tom de voz))

01/12 – 187: (FS) Professora: “I want you to tell me... which sound did we learn last week? put your²¹⁷,”

A linha 184 referente ao excerto acima mostrou a criança E expressando seu sentimento de alegria ao saber que iria aprender um novo som nesse dia. A criança C se antecipou e respondeu de forma privada o som que ela acreditava que iria ser ensinado, mesmo a professora não tendo completado a sua pergunta. Ambas as falas privadas foram produzidas em baixo tom de voz e sem intenção de comunicação.

Após revisar alguns sons, a professora apresentou o novo som da semana, conforme excerto abaixo:

EXCERTO 89

01/12 – 201: (FS) Professora: “[l] for CNA ((nome da CNA que se inicia com esse som)) very good... today... ladies and gentlemen I proudly present you the sound²¹⁸,”

01/12 – 202: (FS) Criança B: “[r]::”

01/12 – 203: (FS) Criança D: “[l]”

01/12 – 204: (FS) Professora: “[l] is like this oh²¹⁹,”

01/12 – 205: (FS) Amigos: “[dʒ]-[dʒ]-[dʒ]-[dʒ]-[dʒ]-[dʒ]”

01/12 – 206: (FS) Professora: “who knows a word... anything that starts with [dʒ]... put your hands up²²⁰,”

²¹⁵ hoje nós vamos aprender um novo som.

²¹⁶ mas antes de aprendermos o novo som.

²¹⁷ eu quero que vocês me falem... que som nós aprendemos semana passada? levantem.

²¹⁸ [l] para CNA... muito bem... hoje... senhoras e senhores eu orgulhosamente apresento a vocês o som.

²¹⁹ [l] é assim oh.

²²⁰ quem sabe uma palavra... qualquer coisa que comece com [dʒ]... levantem as suas mãos.

01/12 – 207: (FP) Criança C: “jet²²¹” ((olha para o tapete enquanto está com a mão direita levantada esperando sua vez - baixo tom de voz e sem intenção de se comunicar))

01/12 – 208: (FP) Criança B: “in²²²” ((olha para a lousa digital enquanto enrola uma linha em seus dois dedos polegares - sem intenção de se comunicar))

01/12 – 209: (FS) Professora: “jam²²³”

No excerto 89, as crianças C e B praticaram fonologicamente de forma privada as palavras *jet* e *in*, respectivamente, antes de responderem à pergunta da professora, conforme linha 206. Elas estavam direcionando o olhar para o tapete e para a lousa digital e ambas as falas privadas foram produzidas sem intenção de comunicação. É possível observar que a criança B confundiu o som que a professora estava ensinando, [dʒ], com outro som que ela já tinha aprendido, [ɪ]. Conforme mencionado anteriormente, essa criança tem muita dificuldade na língua inglesa.

Em seguida, a professora solicitou que as crianças apresentassem exemplos de palavras que se iniciam com o som [dʒ] e também que lessem o que ela havia escrito na lousa. Os excertos de 90 a 92 demonstram o que a professora havia pedido, a dificuldade das crianças com o som ensinado nesse dia e também os equívocos durante a junção oral dos sons para formar palavras, *oral blending*:

EXCERTO 90

01/12 – 255: (FS) Professora: “yes... chunky is [tʃ]... it's not [dʒ]²²⁴”

01/12 – 256: (FP) Criança C: “[dʒ]” ((olha para as outras crianças com a mão direita levantada esperando sua vez - baixo tom de voz e sem intenção de se comunicar))

01/12 – 257: (FS) Professora: “listen... it's [tʃ]... it's [dʒ]²²⁵”

01/12 – 258: (FP) Criança C: “[tʃ]-[tʃ]... chuck” ((olha para as outras crianças com a mão direita levantada esperando sua vez - baixo tom de voz e sem intenção de se comunicar))

01/12 – 259: (FP) Criança C: “[tʃ]-[tʃ]” ((olha para a lousa digital enrolando uma linha em seus dedos polegares - baixo tom de voz e sem intenção de se comunicar))

²²¹ jato.

²²² dentro.

²²³ geléia.

²²⁴ sim... chunky é [tʃ]... não é [dʒ]

²²⁵ ouça... é [tʃ]... é [dʒ]

01/12 – 260: (FS) Criança E: “chucky”

01/12 – 261: (FS) Criança D: “chucky”

EXCERTO 91

01/12 – 304: (FS) Professora: “pam-pam-ra-ram-ra... pam-pam... pim-pim-ri-rim-ri... pim-pim... if you know how to read this word... put your hand up... CNA... what's written here?²²⁶”

01/12 – 305: (FP) Criança B: “[ɪ]-[e]-[t]” ((olha para a lousa digital enquanto continua enrolando a linha em seus dois dedos polegares - sem intenção de se comunicar))

01/12 – 306: (FS) Professora: “não é [ɪ]... é [dʒ]”

01/12 – 307: (FP) Criança C: “[dʒ]” ((olha para a lousa digital enquanto aponta o dedo indicador direito para acompanhar a leitura dos sons - baixo tom de voz e sem intenção de se comunicar))

01/12 – 308: (FP) Criança H: “[ɪ]-[æ]-[d]... [ɪ]-[æ]-[d]” ((olha para a lousa digital sem intenção de se comunicar - baixo tom de voz))

01/12 – 309: (FP) Criança C: “[dʒ]-[e]-[t]” ((olha para a lousa digital enquanto aponta o dedo indicador direito para acompanhar a leitura dos sons - baixo tom de voz e sem intenção de se comunicar))

01/12 – 310: (FS) Professora: “jet... the airplane... jet... ah... criança A... why is it all dirty? what did you do on your face? everytime I look at you... ok²²⁷”

EXCERTO 92

01/12 – 324: (FS) Professora: “what is this?²²⁸”

01/12 – 325: (FP) Criança I: “[dʒ]... [dʒ]” ((olha para o carpete enquanto mantém os dois braços apoiados sobre suas pernas - baixo tom de voz e sem intenção de se comunicar))

01/12 – 326: (FS) Professora: “who knows what is this?²²⁹”

²²⁶ pam-pam-ra-ram-ra... pam-pam... pim-pim-ri-rim-ri... pim-pim... se vocês sabem ler esta palavra... levante a mão... CNA... o que está escrito aqui?

²²⁷ jato... o avião... jato... ah... criança A... por quê está tudo sujo? o que você fez em seu rosto? toda vez que eu olho para você... ok

²²⁸ o que é isso?

²²⁹ quem sabe o que é isso?

01/12 – 327: (FP) Criança I: “[dʒ]-jam²³⁰” ((olha para o tapete enquanto mantém os dois braços apoiados sobre suas pernas - baixo tom de voz e sem intenção de se comunicar))

01/12 – 328: (FS) Amigos: “[dʒ]”

01/12 – 329: (FS) Professora: “who said jug?²³¹”

O excerto 90 apresentou a prática fonológica da criança C em relação a confusão que uma CNA fez com os sons [dʒ] e [tʃ]. Ela pronunciou algumas vezes esses sons para perceber melhor a diferença e até mesmo pronunciou a palavra *chuck* que levou a essa confusão. Essas falas privadas foram produzidas em baixo tom de voz e sem intenção de comunicação. O excerto 91 mostrou as crianças B, C e H tentando ler o que a professora havia escrito na lousa. Para isso, elas utilizaram o recurso da fala privada para conseguirem ler os sons das letras e formar palavras. Essas falas privadas foram produzidas em baixo tom de voz e classificadas como respostas privadas, pois a pergunta da professora era direcionada somente às crianças que levantavam a mão para serem chamadas pelo nome. Em seguida, no excerto 92, a criança I também produziu falas privadas em baixo tom de voz ao tentar ler a palavra que a professora havia escrito na lousa. Essa fala privada foi classificada como prática fonológica, pois a professora havia perguntado quem poderia ler o que estava escrito na lousa sem determinar que, para isso, a criança tivesse que ter levantado a mão. Qualquer criança poderia ter falado.

Foi possível observar nos excertos de 90 a 92 que as crianças tendem a confundir a pronúncia dos sons durante o processo de alfabetização. Como a maioria das crianças analisadas tem maior contato com a língua inglesa na escola, a diferenciação na pronúncia de sons parecidos acaba sendo dificultada. Talvez algumas crianças também tentem associar o som das letras com a língua portuguesa.

Na sequência, a professora explicou os exercícios que as crianças deveriam fazer no livro amarelo e no livro de *Phonics*, de acordo com os excertos 93 e 94:

EXCERTO 93

01/12 – 407: (FS) Professora: “today... shi:.... I am waiting... shi:.... on your *phonics* book... professora ((fala seu nome)) is going to ask you to draw and write²³²”

²³⁰ [dʒ] geléia.

²³¹ quem disse jarra?

01/12 – 408: (FP) Criança C: “[dʒ]” ((olha para a lousa digital com os braços apoiados sobre suas pernas - baixo tom de voz e sem intenção de se comunicar))

01/12 – 409: (FS) Professora: “some words²³³”

01/12 – 410: (FP) Criança I: “[p]-[p]-[p]” ((olha pela janela com os braços apoiados sobre suas pernas - baixo tom de voz e sem intenção de se comunicar))

01/12 – 411: (FS) Professora: “at least two words²³⁴”

01/12 – 412: (FP) Criança C: “[dʒ]- [dʒ]- [dʒ]... jet²³⁵” ((olha para a lousa digital com os braços apoiados sobre suas pernas - baixo tom de voz e sem intenção de se comunicar))

01/12 – 413: (FS) Professora: “because you have many CVC words starting with [dʒ]... we have jam... we have jug... we have jar²³⁶”

EXCERTO 94

01/12 – 422: (FS) Professora: “ok... the other activity that you are going to do is on the yellow book... you are going to draw²³⁷”

01/12 – 423: (FP) Criança C: “[æ]... [m]... jam” ((olha para a lousa digital enquanto mexe com as duas mão no seu sapato colocado no pé direito - baixo tom de voz))

01/12 – 424: (FS) Professora: “shi::... about your weekend²³⁸”

01/12 – 425: (FS) Criança C: “eu não sei ()”

01/12 – 426: (FS) Professora: “I went to the shopping... I went to the park... I went... you are going to tell me where did you go... next week... professora ((fala seu nome)) is also going to ask you to write the sentences... today is just for you to draw about your weekend... write and draw the things that start with [dʒ]... is it clear?²³⁹”

²³² hoje... shi::... estou esperando... shi::... no seu livro de *Phonics*... Professora (fala seu nome) irá pedir a vocês que desenhem e escrevam.

²³³ algumas palavras.

²³⁴ pelo menos duas palavras.

²³⁵ [dʒ]- [dʒ]- [dʒ]... jato.

²³⁶ porque vocês tem muitas palavras consoante-vogal-consoante que começam com o som [dʒ]... nós temos geléia... nós temos jarra... nós temos pote.

²³⁷ ok... o outro exercício que nós vamos fazer é no livro amarelo... vocês vão desenhar.

²³⁸ shi::... sobre o fim de semana.

²³⁹ eu fui ao shopping... eu fui ao parque... eu fui... vocês vão me contar aonde vocês foram... próxima semana... professora (fala seu nome) irá pedir a vocês que escrevam sentenças... hoje é somente para vocês desenharem sobre o fim de semana... escrevam e desenhem coisas que comecem com o som [dʒ]... está claro?

Durante a explicação, as crianças C e I produziram falas privadas classificadas como prática fonológica, pois estavam tentando ler o que estava escrito na lousa digital. Claramente, essas crianças não estavam concentradas na explicação da professora e sim preocupadas com a pronúncia do novo som. Somente a criança I produziu uma fala privada em baixo tom de voz sem relação com o novo som ensinado no dia. A linha 410 do excerto 93 mostrou que ela fez referência ao som [p] e ao mesmo tempo estava olhando pela janela. Talvez, durante a explicação da professora, a criança I pensou em uma palavra com esse som.

Nesse dia, todas as crianças produziram falas privadas tanto em português quanto em inglês. Novamente, a criança F não produziu falas privadas durante a atividade de *Circle Time*. As crianças B e D produziram somente uma fala privada em português, a criança G produziu somente falas privadas em português e a criança I somente em inglês.

4.2.10. Phonics – dia 01/12/2014

A atividade de *Phonics* iniciou-se às oito horas e vinte minutos, um pouco mais cedo do que o normal devido ao ensaio do concerto de música. A professora solicitou que as crianças fizessem dois exercícios. No livro amarelo, elas tinham somente que desenhar sobre o fim de semana. No livro de *Phonics*, as crianças deveriam desenhar ao menos duas coisas que iniciassem com o som [dʒ] e escrever as palavras ao lado de cada desenho.

Infelizmente, houve problemas durante a gravação sendo possível gravar somente uma parte da atividade de *Phonics*. Dessa forma, os excertos abaixo referem-se somente ao exercício no livro amarelo:

EXCERTO 95

01/12 – 32: (FS) Criança H: “ah... roxo?”

01/12 – 33: (FS) Criança G: “ah... porque sempre a gente tem uma cor do dia? por que sempre a gente tem uma cor do dia?”

01/12 – 34: (FS) Criança H: “por... por”

01/12 – 35: (FP) Criança G: “rem... du... du... rem... du... du... rem” ((olha para o pote azul com as canetinhas e escolhe outras cores - baixo tom de voz))

01/12 – 36: (FP) Criança H: “eu vou te apresentar o roxo... eh... eh... eh... eu quero:” ((olha para o pote azul com as canetinhas e posiciona suas duas mãos em frente a esse pote simulando que está fazendo uma mágica. Em seguida pega todas as canetinhas com sua mão direita e mistura-as dentro do pote azul - sem intenção de se comunicar))

01/12 – 37: (FS) Criança H: “você tem algum desses? ((pergunta para as outras crianças))”

As crianças G e H, no excerto acima, estavam comentando sobre as cores de canetinhas que iriam usar. Na linha 35, a criança G produziu uma fala privada na forma de cantada ou zumbido ao escolher outras cores para usar em seu desenho no livro amarelo. Essa fala privada foi produzida em baixo tom de voz e somente enquanto estava escolhendo as cores. A criança H, na linha 36, simulou uma mágica com as canetinhas que pegou do pote azul que estava a sua frente. Inicialmente, ela brincou de faz de conta sem intenção de comunicação. Somente após alguns segundos, a criança H perguntou diretamente para a criança G se ela tinha as cores que estavam em sua mão.

Em seguida, no excerto 96, a criança H demonstrou seu objetivo ao pegar a cor laranja em outra mesa e voltar para a mesa azul falando de forma privada e em baixo tom de voz, conforme linha 44:

EXCERTO 96

01/12 – 43: (FS) Criança G: “this is about your weekend²⁴⁰... oh... chuchu beleza... pode se trocar?”

01/12 – 44: (FP) Criança H: “eu só vou desenhar ()” ((pega a cor laranja da mesa amarela e volta direcionando o olhar para seu livro amarelo - baixo tom de voz e sem intenção de se comunicar))

01/12 – 45: (FS) Criança C: “olha aqui... oh... yellow book²⁴¹”

01/12 – 46: (FS) Criança G: “oh... chuchu beleza... pode desenhar no seu trabalho?”

01/12 – 47: (FS) Criança C: “oh... chuchu beleza... você acabou de desenhar? pode markers²⁴²?”

²⁴⁰ é sobre seu fim de semana.

²⁴¹ livro amarelo.

No excerto abaixo, a criança C produziu duas falas privadas enquanto as crianças G e H comentavam sobre seus desenhos. Ela estava tão concentrada que, provavelmente, não percebeu o que as outras crianças estavam conversando. As falas privadas foram produzidas em baixo tom de voz e estavam relacionadas ao seu desenho no livro amarelo. Na linha 57, a criança C descreveu como estava o seu desenho e após, na linha 60, demonstrou seu objetivo ao anunciar que iria pegar uma canetinha mais clara.

EXCERTO 97

01/12 – 56: (FS) Criança G: “sabe por que eu to fazendo uma bola”

01/12 – 57: (FP) Criança C: “ele brilha” ((olha para seu desenho no caderno amarelo - baixo tom de voz))

01/12 – 58: (FS) Criança G: “aqui no meu cabelo?”

01/12 – 59: (FS) Criança H: “por quê?”

01/12 – 60: (FP) Criança C: “sabia... o claro agora” ((olha para seu desenho no caderno amarelo e pega outra canetinha com a mão direita no pote azul - baixo tom de voz))

01/12 – 61: (FS) Criança G: “pra fazer um laço... oh... tá vendo como faz um laço?”

01/12 – 62: (FS) Criança H: “sim”

Nesse dia, devido a um problema na gravação, somente as crianças C, G e H puderam ser gravadas e analisadas. Todas as outras crianças não tiveram a oportunidade de se sentarem na mesa azul para que fossem gravadas. Somente a criança H produziu falas privadas em inglês, sendo todas as outras em português.

4.2.11. Circle Time – dia 08/12/2014

O sexto dia de gravação ocorreu no dia oito de dezembro de 2014 às oito horas e nove minutos da manhã. Nessa segunda-feira a professora não perguntou sobre o fim de semana

²⁴² canetinha.

das crianças, talvez tenha se esquecido. Ela iniciou o *Circle Time* explicando e perguntando para as crianças qual seria a rotina do dia, conforme excerto 98:

EXCERTO 98

08/12 – 04: (FS) Professora: “on Monday²⁴³,”

08/12 – 05: (FS) Amigos: “we have sports²⁴⁴,”

08/12 – 06: (FS) Professora: “we have sports and we have in the afternoon Miss²⁴⁵,”

08/12 – 07: (FS) Amigos: “((falamos o nome da professora de artes))”

08/12 – 08: (FP) Criança I: “Miss” ((fala o nome da professora de artes - olha para as outras crianças sem intenção de se comunicar - baixo tom de voz))

08/12 – 09: (FS) Professora: “so we don't have music... we don't have library²⁴⁶,”

08/12 – 10: (FP) Criança H: “eba... eba” ((olha para a lousa digital - baixo tom de voz))

08/12 – 11: (FP) Criança G: “chuá-chuá-chuá-chuá” ((enquanto olha para a janela e observa o tempo - baixo tom de voz))

08/12 – 12: (FS) Professora: “and now my markers disappeared... I only have this one here... today is Monday... the eight of December²⁴⁷,”

Ela esclareceu que esse dia era uma segunda-feira, que tinham aula de educação física, mas não tinham aula de música e não iriam à biblioteca. Quando mencionou que teriam aula com a professora de artes, muita querida entre as crianças, a criança I repetiu o nome dela em baixo tom de voz e sem intenção de se comunicar. Logo, a criança H expressou seu sentimento de alegria em baixo tom de voz ao saber que teria aula com a professora de artes. A criança G se engajou através de uma cantada, também em baixo tom de voz, ao mesmo tempo que olhava pela janela e observava o tempo. É curioso observar que não estava chovendo, o tempo estava ensolarado.

²⁴³ na segunda-feira.

²⁴⁴ nós temos educação física.

²⁴⁵ nós temos educação física e à tarde nós temos Miss.

²⁴⁶ então nós não temos música... nós não vamos à biblioteca.

²⁴⁷ e agora meus marcadores desapareceram... eu tenho somente este aqui... hoje é segunda-feira... oito de dezembro.

Em seguida, a professora se esqueceu de escolher os ajudantes do dia e verificar o tempo e logo iniciou a revisão do som que as crianças estavam aprendendo na semana anterior e ensinou o novo som da semana, conforme mostram os excertos 99 e 100:

EXCERTO 99

08/12 – 24: (FS) Professora: “I said to put your hands up²⁴⁸,”

08/12 – 25: (FP) Criança H: “[dʒ]-[dʒ]-[dʒ]-[dʒ]” ((olha para o tapete enquanto mantém as duas mãos apoiadas sobre suas pernas - baixo tom de voz))

08/12 – 26: (FS) Professora: “yes... CNA... jet... yes... my friend criança D²⁴⁹,”

08/12 – 27: (FS) Criança D: “juice²⁵⁰,”

08/12 – 28: (FS) Professora: “jaw? juice²⁵¹,”

08/12 – 29: (FP) Criança B: “() thumbling down²⁵²” ((olha para os cadarços do seu sapato no pé direito enquanto os puxa e canta essa música que a professora de música ensinou para as crianças - baixo tom de voz))

08/12 – 30: (FS) Professora: “Josi... your nanny²⁵³,”

08/12 – 31: (FS) Criança H: “Jack... Jack... Jack”

EXCERTO 100

08/12 – 57: (FS) Professora: “((fala o nome da criança I que tem o som [v]))... very good... vitória... is it voot that you say or foot?²⁵⁴,”

08/12 – 58: (FS) Criança B: “feet²⁵⁵,”

08/12 – 59: (FP) Criança C: “voot²⁵⁶,” ((olha para o tapete enquanto mantém o braço esquerdo levantado esperando ser chamado pela professora - baixo tom de voz e sem intenção de se comunicar))

08/12 – 60: (FS) Professora: “so... is it voot? [v]-[v]-[v]²⁵⁷?”

²⁴⁸ eu disse para levantarem as mãos.

²⁴⁹ sim... CNA... jato... sim... minha amiga criança D.

²⁵⁰ suco.

²⁵¹ mandíbula? suco.

²⁵² caindo.

²⁵³ Josi... sua babá.

²⁵⁴ muito bem... vitória... se fala pé com o som [v] ou [f]?

²⁵⁵ pés (com som inicial [f])

²⁵⁶ pé (com som [v])

²⁵⁷ então... é pé com som [v]? [v]-[v]-[v]?

08/12 – 61: (FS) Criança C: “voot”

08/12 – 62: (FS) Professora: “ah”

O excerto 99 demonstrou a prática fonológica da criança H ao repetir o som [dʒ] em baixo tom de voz enquanto olhava para o tapete e a cantada da criança B. Essa última criança, talvez não estivesse concentrada na revisão que a professora estava fazendo durante a atividade de *Circle Time*. A criança B estava cantando uma música que a professora de música havia ensinado e praticado com as crianças nas semanas anteriores. Essa última fala privada foi produzida em baixo tom de voz e sem nenhuma intenção de comunicação.

Uma clara confusão referente ao som ensinado na semana anterior, [dʒ], e o som dessa semana, [v], foi evidenciado no excerto 100. A professora havia perguntado se a palavra pé em inglês, *foot* iniciava-se com o som [dʒ] ou [v] para uma CNA. A criança C, conforme linha 59, produziu uma fala privada classificada como resposta privada ao tentar pronunciar a palavra *foot* com o som inicial [v]. Essa fala privada foi produzida em baixo tom de voz e após constatar, inequivocadamente, que a palavra *foot* realmente se iniciava com o som [v], comunicou à professora na linha 61 que, infelizmente, não a escutou para corrigi-la.

De repente, a professora se lembrou que não havia escolhido os ajudantes do dia e verificado o tempo. Ela, então, interrompeu a explicação do novo som da semana para escolher os ajudantes e solicitou que eles verificassem o tempo. Enquanto isso, a criança E a indagou sobre a escolha da criança especial. A criança especial geralmente ocorre às quartas-feira e foi criada para que todas as crianças nessa turma fossem homenageadas pelos seus amigos.

EXCERTO 101

08/12 – 101: (FS) Professora: “shi:... check the weather²⁵⁸”

08/12 – 102: (FS) Criança E: “and the special child?²⁵⁹”

08/12 – 103: (FS) Criança C: “and the special child?”

08/12 – 104: (FS) Professora: “not today²⁶⁰”

²⁵⁸ shi... verifiquem o tempo.

²⁵⁹ e a criança especial?

²⁶⁰ não é hoje.

08/12 – 105: (FP) Criança E: “ah:” ((olha para o tapete enquanto abraça suas duas pernas com as duas mãos - baixo tom de voz))

08/12 – 106: (FS) Criança D: “sunny²⁶¹”

08/12 – 107: (FS) Professora: “so leave the sunny... CNA turn the lights off... please... criança D sit down²⁶²”

08/12 – 108: (FP) Criança C: “special child²⁶³:” ((canta essa frase enquanto olha para as figuras coladas na lousa digital que representam a rotina do dia - baixo tom de voz e sem intenção de se comunicar))

08/12 – 109: (FS) Professora: “shi”

No excerto acima, a criança E expressou seu sentimento de tristeza ao constatar que não seria nesse dia a escolha da criança especial. Ela estava bastante ansiosa para ser sorteada e essa fala privada foi produzida em baixo tom de voz enquanto a criança E olhava para o tapete abraçando suas pernas. A criança C também produziu fala privada referente à criança especial, conforme linha 108. Ela transformou essas duas palavras em cantada enquanto olhava para as figuras que a professora havia colado na lousa ao iniciar a atividade de *Circle Time*. Provavelmente a criança C não estava concentrada na escolha da figura para representar o tempo do dia.

A professora, então, pediu que um dos ajudantes desligasse a luz para que ela pudesse colocar uma música na lousa digital sobre o novo som da semana, [v]. Após essa primeira música, a professora verificou quanto tempo ainda lhe restava para decidir se colocaria outra música relacionada a esse som.

EXCERTO 102

08/12 – 168: (FS) Professora: “shi::... let's see if we have time for just one more song²⁶⁴”

08/12 – 169: (FP) Criança D: “one more song²⁶⁵” ((olha para a lousa digital enquanto se ajoelha - baixo tom de voz e sem intenção de se comunicar))

²⁶¹ ensolarado.

²⁶² então deixe a figura do sol aí... CNA desligue as luzes... por favor... sente-se criança D.

²⁶³ criança especial.

²⁶⁴ shi::... vamos ver se nós temos tempo para mais uma música.

²⁶⁵ mais uma música.

08/12 – 170: (FP) Criança A: “eba:” ((olha para a lousa digital enquanto está ajoelhada no chão - baixo tom de voz e sem intenção de se comunicar))

08/12 – 171: (FS) Professora: “on your places²⁶⁶”

08/12 – 172: (FS) Amigos: “[v]:... [v]:... [v]:”

Durante essa decisão, a criança D repetiu as três últimas palavras da professora, conforme mostram as linhas 168 e 169 no excerto acima. Essa fala privada foi produzida em baixo tom de voz enquanto ela olhava para a lousa digital de joelhos. A criança A logo comemorou ao ver que a professora estava escolhendo outra música. Essa última fala privada também foi produzida em baixo tom de voz e sem intenção de comunicação.

Essa última música ensinava as crianças como escrever o som [v] e solicitou que elas colocassem seus dedos no ar para que pudessem escrever enquanto a música ensinava. É possível ver as falas privadas produzidas a partir desse momento no excerto 103:

EXCERTO 103

08/12 – 198: (FS) Amigos: “[v]:... [v]:... [v]:”

08/12 – 199: (FP) Criança D: “air²⁶⁷” ((olha para a lousa digital enquanto escreve o som [v] no ar com seu dedo indicador direito - baixo tom de voz))

08/12 – 200: (FP) Criança A: “ah::... ah::... ah::” ((olha para a lousa digital e balança seu dedo indicador no ar fazendo movimentos circulares - baixo tom de voz e sem intenção de se comunicar))

08/12 – 201: (FP) Criança D: “air” ((olha para a lousa digital enquanto escreve o som [v] no ar com seu dedo indicador direito - baixo tom de voz))

08/12 – 202: (FP) Criança B: “in the air²⁶⁸... in the air” ((olha para a lousa digital enquanto escreve o som [v] no ar com seu dedo indicador direito balançando a cabeça para ambos os lados - baixo tom de voz))

08/12 – 203: (FS) Criança G: “é fácil”

²⁶⁶ fiquem em seus lugares.

²⁶⁷ ar.

²⁶⁸ no ar.

Provavelmente, as crianças D e B produziram essas falas privadas para demonstrarem seus objetivos em relação ao correto posicionamento de seus dedos indicadores para conseguirem escrever o som [v] no ar de acordo com as instruções do vídeo. A criança A também produziu uma fala privada que expressava seu sentimento de ansiedade em escrever o som [v]. Todas as falas privadas foram produzidas em baixo tom de voz e sem intenção de comunicação.

Para terminar a atividade de *Circle Time*, a professora iniciou a explicação dos exercícios que as crianças deveriam fazer durante a próxima atividade, *Phonics*:

EXCERTO 104

08/12 – 298: (FS) Professora: “I’m not writing the names on the board because I want you to think... criança C and criança G... criança C and criança G... I want you to think how do you write these words... so... when I ask you to get your books... draw things... and write things with [v]:... vase²⁶⁹,”

08/12 – 299: (FP) Criança C: “vase” ((olha para a professora sem intenção de se comunicar e para a lousa digital enquanto mexe em seu sapato esquerdo com a mão esquerda - baixo tom de voz))

08/12 – 300: (FS) Professora: “volcano²⁷⁰,”

08/12 – 301: (FP) Criança C: “violin²⁷¹” ((olha para a professora sem intenção de se comunicar e para a lousa digital enquanto mexe em seu sapato esquerdo com a mão esquerda - baixo tom de voz))

08/12 – 302: (FS) Professora: “violin”

08/12 – 303: (FP) Criança C: “vege²⁷²” ((olha para a professora sem intenção de se comunicar e para a lousa digital enquanto mexe em seu sapato esquerdo com a mão esquerda - baixo tom de voz))

08/12 – 304: (FS) Professora: “vegetables... van... vaccum²⁷³,”

²⁶⁹ eu não estou escrevendo as palavras na lousa porque eu quero que vocês pensem... criança C e criança G... criança C e criança G... eu quero que vocês pensem como estas palavras são escritas.... então... quando eu pedir que vocês peguem seus livros... desenhem coisas... e escrevam nomes com o som [v]:... vaso.

²⁷⁰ vulcão.

²⁷¹ violino.

²⁷² legumes.

²⁷³ legumes... van... aspirador de pó.

O excerto acima mostrou que a professora solicitou que as crianças deveriam desenhar algumas coisas com o som [v] e escrever as palavras ao lado das figuras. Logo a criança C começou a falar, de forma privada, alguns exemplos de coisas que se iniciam com esse som. Mesmo sem intenção de se comunicar e falando em baixo tom de voz, a professora utilizou os exemplos da criança C para mostrar para as outras crianças o que elas poderiam desenhar.

Nesse dia, quase todas as crianças produziram falas privadas tanto em português quanto em inglês. Somente a criança F não produziu falas privadas durante a atividade de *Circle Time*. A criança A produziu falas privadas somente em português, as crianças C, D e I somente em inglês e a criança E somente em espanhol. Lembrando que a língua materna das crianças A, C e F é o português, da criança D é o português e inglês, a criança I é o inglês e da criança E o espanhol.

4.2.12. Phonics – dia 08/12/2014

A atividade de *Phonics* iniciou-se às oito horas e trinta e cinco minutos. A professora solicitou às crianças fazerem dois exercícios. No livro de *Phonics*, as crianças deveriam desenhar ao menos duas coisas que iniciassem com o som [v] e escrever as palavras ao lado de cada desenho. Em uma folha de exercícios as crianças deveriam identificar quatro figuras que iniciassem com o som [v], recortá-las e colá-las no local indicado. Os excertos 105 e 106 referem-se ao primeiro exercício, no livro de *Phonics*, e os excertos 107 e 108 referem-se ao segundo exercício.

EXCERTO 105

08/12 – 10: (FS) Criança H: “é vulcano... é vulcano”

08/12 – 11: (FP) Criança A: “vulcano” ((olha para o pote de lápis de cor da mesa verde enquanto se prepara para sair da mesa azul - baixo tom de voz e sem intenção de se comunicar))

08/12 – 12: (FP) Criança H: “volcano” ((olha para a sua folha de exercício enquanto está colorindo o desenho do vulcão - baixo tom de voz e sem intenção de se comunicar))

08/12 – 13: (FP) Criança H: “é volcano” ((olha para a sua folha de exercício enquanto está colorindo o desenho do vulcão - baixo tom de voz e sem intenção de se comunicar))

08/12 – 14: (FP) Criança H: “um volcano” ((ela havia saído da mesa e volta agora para continuar colorindo o desenho do vulcão presente em sua folha de exercício - baixo tom de voz e sem intenção de se comunicar))

08/12 – 15: (FS) Criança H: “isso é fogo?”

EXCERTO 106

08/12 – 54: (FP) Criança G: “eu vou fazer colorido” ((olha para o pote de lápis de cor enquanto procura por outras cores- baixo tom de voz))

08/12 – 55: (FP) Criança A: “que que precisa?” ((olha para sua folha de exercícios apoiando suas duas mãos sobre ela - baixo tom de voz))

08/12 – 56: (FS) Criança A: “criança G... qual o nome disso?”

08/12 – 57: (FS) Criança G: “volcano”

08/12 – 58: (FS) Criança A: “que que é isso vermelho?”

Os dois excertos acima mostraram as falas privadas das crianças A, G e H durante a realização do primeiro exercício. No excerto 105, as crianças A e H praticaram fonologicamente a palavra em inglês *volcano* em baixo tom de voz. Elas referiam-se ao desenho que estavam fazendo no livro de *Phonics* relacionado ao som [v]. Em seguida, a criança H descreveu o que estava colorindo em baixo tom de voz e sem intenção de se comunicar. No excerto 106, a criança G se mostrou concentrada ao demonstrar seu objetivo quando afirmou em baixo tom de voz que iria fazer colorido seu desenho. A criança A, ao sentir a necessidade de saber qual cor deveria escolher para colorir o desenho que havia feito de um vulcão, perguntou de forma privada e sem intenção de se comunicar. Na linha seguinte, 56, a criança A fez a mesma pergunta, só que direcionada a criança G.

Ao terminar o primeiro exercício, a criança H sentiu a necessidade de pegar tesouras e colas para que ela e as outras crianças sentadas na mesa azul pudessem começar a fazer o segundo exercício proposto pela professora:

EXCERTO 107

08/12 – 83: (FS) Criança G: “alguém pegou”

08/12 – 84: (FP) Criança H: “esse é o meu... esse é o::... esse é o da criança A” ((olha para a mesa azul e coloca as três tesouras que havia pego em cima da mesa - baixo tom de voz))

08/12 – 85: (FP) Criança H: “e agora eu vou pegar o glue²⁷⁴” ((olha para o pote de colas enquanto está em pé ao lado da mesa azul - baixo tom de voz e sem intenção de se comunicar))

08/12 – 86: (FS) Criança H: “tem uma com vermelhinho aqui... oh”

08/12 – 87: (FS) Criança G: “criança A”

No excerto 107 acima, linha 84, a criança H descreveu a distribuição das tesouras que havia pego. Após alguns segundos ela demonstrou seu próximo objetivo que era de pegar as colas. Ambas as falas privadas foram produzidas em baixo tom de voz e sem intenção de se comunicar. No entanto, é importante mencionar que a criança A é canhota e por isso havia na sala uma tesoura para canhotos sendo diferenciada apenas por uma etiqueta vermelha. É por isso que, na linha 86, a criança H mencionou que havia pego a tesoura com essa identificação. Na linha 87, a criança G se prontificou a avisar a criança A que a tesoura dela já estava sob a mesa.

No excerto 108 abaixo, as crianças G e H produziram falas privadas na forma de cantadas. A criança H cantou enquanto estava colorindo os desenhos da folha de exercícios enquanto a criança G cantou enquanto estava retornando à mesa azul. A criança G havia saído da mesa para mostrar o que havia feito, até então, para a professora. A professora disse que estava tudo certo e pediu para ela colorir as figuras, por isso ela estava retornando à mesa azul. Após alguns segundos, a criança H brincou de faz de conta com a cola que estava a sua frente, conforme linha 179. Todas as falas privadas foram produzidas sem intenção de comunicação:

EXCERTO 108

08/12 – 175: (FS) Criança H: “éh::... bá::... olha criança G”

²⁷⁴ cola.

08/12 – 176: (FS) Criança G: “sim?”

08/12 – 177: (FP) Criança G: “porececena:... poremamina:... cabeça:... ()” ((havia saído da mesa para mostrar sua folha de exercícios para a professora e quando retorna olha para a mesa para colocar sua folha de exercícios sobre ela e sentar-se novamente - sem intenção de se comunicar))

08/12 – 178: (FP) Criança H: “bã-bã... bã-bã-bã... bã-bã... bã-bã-bã... bã-bã... bã-bã-bã” ((olha para sua folha de exercícios enquanto colore os desenhos - baixo tom de voz e sem intenção de se comunicar))

08/12 – 179: (FP) Criança G: “now²⁷⁵ () umbá... umbá” ((pega a cola com a mão esquerda, segurando-a, enquanto tentar cortar a cola com a tesoura na mão direita - sem intenção de se comunicar))

08/12 – 180: (FS) Criança G: “CNA... quer trabalhar comigo?”

Nesse dia, somente as crianças A, G e H puderam ser gravadas e analisadas. Todas as outras crianças não tiveram a oportunidade de se sentarem na mesa azul para que fossem gravadas. Somente a criança G produziu a maioria de suas falas privadas em português.

5. Discussão de Dados

Os resultados apresentados pelas análises quantitativa e qualitativa demonstraram que as crianças utilizaram a fala privada em situações difíceis como, por exemplo, a aprendizagem dos sons das letras na língua inglesa, a junção dos sons para formar palavras, a leitura das palavras a partir dos sons aprendidos, o conceito de som inicial e final das palavras e o conceito de dígrafos. Segundo Lantolf (2000), a fala privada sempre dependerá do nível de dificuldade da criança em relação à atividade e como a maioria das crianças analisadas tinha contato com a língua inglesa somente na escola, provavelmente o grau de dificuldade delas em aprender os sons das letras na língua inglesa era maior tanto na atividade de *Circle Time* quanto na atividade de *Phonics*.

²⁷⁵ agora.

Na análise quantitativa, foi possível observar que 68% das crianças analisadas preferiram utilizar a língua inglesa na produção das falas privadas enquanto que 25% utilizaram a língua portuguesa. Algumas falas privadas foram produzidas contendo tanto a língua portuguesa quanto a língua inglesa correspondendo a 4% das crianças analisadas. Somente 2% utilizaram a língua espanhola sendo importante ressaltar que somente duas crianças falavam espanhol. A análise quantitativa também mostrou que 75% das falas privadas produzidas foram classificadas como função autorregulatória Prática Privada, 13% como Reação Afeitva, 9% como Engajamento e 3% não foi identificada.

As falas privadas classificadas como função autorregulatória Prática Privada foram as mais utilizadas pelas crianças analisadas, conforme página 61. Essa porcentagem é alta, porém condiz com os exercícios praticados durante as atividades de *Circle Time* e *Phonics*. Indica que as crianças utilizaram as categorias descrição, demonstração de objetivo, pergunta ou resposta privada e principalmente a categoria prática fonológica para conseguirem aprender os sons das letras na língua inglesa com os exercícios propostos e ensinados pela professora em sala de aula. É importante mencionar, também, que todas as crianças participaram da prática fonológica através da fala privada, revelando que as crianças participavam mesmo não sendo solicitadas pela professora.

Ao comparar a complexidade sintática da fala privada na língua portuguesa (L1) com a língua inglesa (LE), foi possível observar que as falas privadas produzidas na língua inglesa foram curtas e geralmente não continham a sequência sujeito, verbo e predicado. Continham somente o som que as crianças estavam aprendendo, a palavra soletrada em inglês, interjeições ou substantivos. Houve poucas produções de falas privadas em inglês com frases completas contendo sujeito, verbo e predicado, porém as crianças que produziram essas falas privadas, em sua maioria, foram aquelas com maior contato com a língua inglesa fora da sala de aula. A criança G foi a que mais produziu frases longas contendo sujeito, verbo e predicado, conforme demonstrado pela análise qualitativa. As falas privadas na língua portuguesa foram mais longas do que as da língua inglesa e, continham a sequência sujeito, verbo e predicado. Talvez isso ocorreu, pois a língua materna de 78% das crianças analisadas, conforme página 47, é a língua portuguesa, ou seja, elas tem mais contato com essa língua fora da sala de aula.

Dentre as crianças analisadas, é importante mencionar que houve poucas oportunidades para gravar a Criança F devido ao posicionamento da câmera durante a atividade de *Circle Time* e as 2 vezes que a professora solicitou que essa criança se sentasse na mesa azul onde a câmera ficava durante a atividade de *Phonics*. Dessa forma, foi possível gravar somente 13 falas privadas produzidas por essa criança e não serão usadas para fins de comparação com as falas privadas das outras crianças analisadas.

Na atividade de *Circle Time*, a criança C foi a que mais produziu fala privada na língua inglesa com 161 excertos, conforme página 90. Essa criança apresentava mais dificuldade na língua inglesa do que as outras crianças e seu contato com essa língua estrangeira era feita somente na escola, pois a língua portuguesa era a sua língua materna. A criança que mais apresentou falas privadas na língua portuguesa com 32 excertos durante a atividade de *Circle Time* foi a criança E, página 92. Apesar da sua língua materna ser o espanhol, ela preferiu usar a língua portuguesa para produzir suas falas privadas. Talvez tivesse percebido que no ambiente ao seu redor, a escola, as pessoas falavam mais em português do que inglês.

A criança G produziu pouca fala privada na língua inglesa em comparação com as outras crianças. Ela produziu 41 excertos, conforme mostrou a página 94. A pouca produção de fala privada pode ter ocorrido devido ao fato dela ter bastante contato com a língua inglesa fora da sala de aula. Provavelmente ela produziu pouca fala privada, pois não sentiu tanta necessidade de se regular e se conscientizar na língua inglesa para aprender os sons das letras e seus significados. Na língua portuguesa, a criança I foi a que menos apresentou fala privada, foram somente 5 excertos conforme página 96. Talvez essa criança preferiu se regular na sua língua materna, a língua inglesa.

Na atividade de *Phonics*, a criança D foi a que mais produziu falas privadas na língua inglesa com 28 excertos, de acordo com a página 91. A fala materna dessa criança é a língua inglesa, porém também tem contato com a língua portuguesa fora da escola desde seu nascimento. Durante as atividades de *Phonics* essa criança sempre apresentou dificuldade para juntar os sons e formar palavras para escrever ou ler nas folhas de exercícios. A criança que mais apresentou falas privadas na língua portuguesa com 59 excertos durante a atividade de *Phonics* foi a criança G. Essa criança também teve contato com as línguas inglesa e portuguesa desde seu nascimento, porém a sua língua materna é o português. Ela é considerada uma criança bastante comunicativa que adora falar e participar das aulas. Foi

possível observar, durante a análise qualitativa, que ela cantou as canções que a professora de música ensinou no coral e muitas vezes ela também fez da sua fala uma canção, enquanto realizava os exercícios de *Phonics*. A criança G também apresentou alto número de repetições de palavras e sons com a finalidade de descobrir as palavras que estavam escritas nos exercícios, produziu várias perguntas e respostas privadas, expressou seus planos e objetivos de forma privada e descreveu para si mesma o que deveria fazer nos exercícios propostos pela professora.

De acordo com a análise qualitativa das falas privadas produzidas pelas nove crianças analisadas, foi muito comum elas olharem para o tapete durante a atividade de *Circle Time* enquanto produziam falas privadas ao invés de olharem pela janela, por exemplo. Nessa atividade as crianças ficavam sentadas de pernas cruzadas em um tapete no formato quadrado da letra U sempre focando a lousa digital ou a professora que se sentava à frente. A janela ficava posicionada atrás delas e a porta ficava um pouco distante. Esse olhar para o tapete muito comum entre as crianças talvez seja explicado pelo posicionamento em que elas se sentavam durante essa atividade. Algumas, inclusive, também olharam para o teto enquanto produziam falas privadas. Outra explicação é viável se pensarmos que a criança realmente não gostaria de fazer nenhum contato com a professora ou outras crianças ao produzir fala privada. As crianças olhavam para o tapete para se distanciarem e terem um momento privado para aprenderem através da fala privada.

Outro fato importante demonstrado pela análise qualitativa, é que as crianças participaram das atividades de *Circle Time* e *Phonics*, através da fala privada, mesmo não sendo os interlocutores da professora. Na maior parte do tempo das atividades, a professora solicitava que as crianças ficassem em silêncio e levantassem as mãos se quisessem falar algo sobre o que ela estava ensinando. Durante a exposição de vídeos sobre os sons que estavam aprendendo a professora geralmente solicitava que as crianças também ficassem em silêncio durante a explicação fornecida pelos vídeos na lousa digital. Esses fatos demonstraram que a professora desconhecia a existência da fala privada e a clara necessidade que as crianças tiveram de usá-la para se regularem nos exercícios propostos pela professora durante as duas atividades pesquisadas. O fato das crianças terem participado através da fala privada mesmo não sendo solicitadas pela professora, demonstrou a importância dessa fala no processo de aprendizagem dessas crianças. Na maior parte dos excertos apresentados pela análise

qualitativa, a fala privada representou uma importante ferramenta para as crianças aprenderem o que a professora estava ensinando, como por exemplo, as crianças praticavam fonologicamente sons e palavras relacionadas para responderem às perguntas da professora ou dos vídeos na lousa digital, se engajavam nos exercícios propostos pela professora através de cantadas ou zumbidos aumentando claramente a concentração das crianças e expressavam seus sentimentos indicando se estavam ou não motivadas para aprenderem.

Considerando a importância da fala privada para o processo de ensino-aprendizagem, o próximo capítulo contemplará as implicações dessa pesquisa, suas limitações e pesquisas futuras relacionadas ao estudo da fala privada.

6. Conclusão

Essa pesquisa de mestrado demonstrou que a fala privada desempenhou um papel importante na aprendizagem dos sons das letras na língua inglesa pelas crianças. De acordo com o capítulo anterior, discussão de dados, 75% das falas privadas produzidas pelas crianças analisadas corresponderam à função prática privada. Significa, portanto, que as crianças praticaram fonologicamente os sons e as palavras ensinados pela professora, descreveram os exercícios propostos para que pudessem entender o que precisava ser feito, demonstraram seus objetivos organizando suas ideias para fazerem os exercícios, perguntaram ou responderam de forma privada para aprenderem o que estava sendo ensinado, expressaram seus sentimentos e brincaram de faz de conta durante as duas atividades de *Circle Time* e *Phonics* indicando motivação durante o processo de aprendizagem e se engajaram através de cantadas ou zumbidos como forma de promoção da concentração. Elas utilizaram a fala privada na língua em que se sentiam mais confortáveis considerando o ambiente em que estavam. Dentro da sala de aula, era muito comum que as crianças falassem em português entre elas e em inglês com a professora. Porém, havia momentos que a professora também falava em português com a pesquisadora e as crianças. Dessa forma, o papel da fala privada para elas foi a promoção da autorregulação visando o processo de aprendizagem do que a professora estava ensinando, nesse caso, os sons das letras na língua inglesa. Para isso, as crianças produziram falas privadas de diversas formas e em diferentes línguas, tais como inglês, português, espanhol e italiano. No entanto, conforme mencionado na Discussão de Dados acima, as crianças produziram mais falas privadas como função Prática Privada em inglês do que em português. E nas funções Reação Afetiva e Engajamento predominaram as falas privadas em português, ou seja, a língua materna da maioria das crianças analisadas.

Durante a transcrição dos dados e análise qualitativa, foi possível perceber na atividade de *Circle Time* que a professora sempre solicitava que as crianças ficassem em silêncio para que ela pudesse explicar os sons das letras na língua inglesa, sons iniciais ou finais de alguma palavra e exercícios a serem feitos durante a atividade de *Circle Time*. A instituição de ensino pesquisada solicitava que os professores mantivessem as crianças calmas, focadas na aula e em silêncio ou com pouco barulho nas salas de aula. O interessante foi observar que as crianças produziram falas privadas mesmo quando a professora solicitava que elas ficassem

em silêncio. É importante mencionar que antes da análise dos dados, desconhecia-se essa intensa participação das crianças durante as atividades de *Circle Time* e *Phonics*. Devido ao desconhecimento da professora sobre a fala privada, ela geralmente aproveitava a fala privada de alguma criança para falar para as outras crianças ou simplesmente solicitava que a criança ficasse em silêncio.

Apesar da minha pesquisa de mestrado contemplar somente falas privadas para crianças entre quatro e cinco anos, é possível afirmar que ela continua sendo importante para todas as outras idades, não somente para o ensino infantil. Conforme explicitado anteriormente, a fala privada não ocorre somente em crianças, mas também em adultos. De acordo com Vygotsky (2007) a fala privada pode ocorrer em qualquer idade do indivíduo, ou seja, reaparece a cada momento que ele aprende algo novo estando sempre em desenvolvimento. A partir do estudo de Lantolf e Yanez (2008), é possível comparar as falas privadas produzidas pelas crianças analisadas nessa pesquisa de mestrado com as falas privadas dos adultos no estudo. Em ambos os casos, as crianças e os adultos utilizaram a fala privada para praticarem fonologicamente ou brincarem com os sons da língua estrangeira, fizeram perguntas e respostas privadas na tentativa de compreender o que estava sendo ensinado, utilizaram a língua materna talvez para compreender a língua estrangeira. Além disso, crianças e adultos utilizaram a fala social para trabalhar o que estavam aprendendo em forma de fala privada e vice-versa. Tanto os adultos da pesquisa de Lantolf e Yanez (2008) quanto as crianças analisadas nessa pesquisa de mestrado também utilizaram a fala privada para produzirem fala social com o professor ou colegas de sala. Dessa forma, é possível perceber que crianças e adultos podem utilizar a fala privada de formas semelhantes quando estão aprendendo uma segunda língua, uma língua estrangeira.

Isso mostra que a fala privada é fundamental, não somente no ensino-aprendizagem de línguas, mas de forma geral, pois demonstra o engajamento do aluno em aprender sons em línguas estrangeiras ou materna, o interesse em aprender outras disciplinas e a participação em sala de aula mesmo quando não solicitada pelo professor. Além disso, nenhuma orientação didática metodológica ou livro didático contempla a fala privada e a sua importância tanto para aprender uma língua estrangeira quanto língua materna.

O uso da fala privada pelas crianças e a promoção dela pelo professor pode auxiliar no processo de ensino-aprendizagem tanto nas escolas internacionais quanto nas escolas

bilíngues ou regulares. Em uma escola regular onde a língua materna é utilizada no processo de ensino-aprendizagem de diversas disciplinas, a fala privada também pode estar presente auxiliando nesse processo. Com base nessa pesquisa, pode-se sugerir que os professores comecem a ouvir mais seus alunos prestando atenção em suas falas privadas e sem exigir silêncio absoluto em sala de aula. Assim, o professor não impediria um processo cognitivo e as crianças poderiam produzir falas privadas para conseguirem aprender o que está sendo ensinado.

Algumas limitações puderam ser identificadas. Houve problemas durante as gravações das atividades de *Circle Time* e *Phonics*, pois algumas crianças não puderam ser gravadas com a mesma frequência das outras na atividade de *Circle Time*. Na atividade de *Phonics*, algumas crianças foram mais selecionadas para se sentarem na mesa azul do que outras. Entretanto, é importante ressaltar novamente que a pesquisadora não podia interferir na dinâmica da sala de aula interferindo na decisão da professora referente à escolha das crianças que deveriam se sentar nessa mesa. Outra limitação identificada foi a produção de falas privadas fora dos momentos de gravação permitidos pelo termo de consentimento. Devido ao tempo de gravação ser das 08 às 09h45, as falas privadas produzidas antes e após esse período não puderam ser analisadas. Além disso, houve alguns dias em que as crianças foram chamadas para ir ao anfiteatro ensaiar para o concerto de música. Infelizmente, as falas privadas produzidas dentro do anfiteatro também não puderam ser gravadas, pois foi consentido pela escola que as gravações se limitariam somente ao espaço da sala de aula.

Entretanto, essas limitações não impediram que as análises quantitativa e qualitativa mostrassem a importância da fala privada para o processo de ensino-aprendizagem da língua inglesa. Pode-se afirmar, que essa pesquisa de mestrado contribui para o Ensino de Línguas Estrangeiras para Crianças (LEC), para os cursos de formação de professores e as instituições de ensino públicas e privadas.

A partir dessa pesquisa podemos pensar nos seguintes temas que podem ser pesquisados futuramente: investigar a fala privada de crianças em escolas bilíngues, regulares privadas ou públicas; pesquisar sobre a fala privada em adolescentes; estudar sobre a fala privada em adultos aprendendo uma língua estrangeira; verificar qual o papel da fala privada em língua materna durante aulas de línguas estrangeiras; e investigar sobre a função dos gestos durante a produção da fala privada. Ressalto ainda que ao invés de tentar silenciar os alunos em sala de

aula para respeitar as regras institucionais, os professores precisam oferecer espaços em sala de aula para que a fala privada ocorra. A partir do momento que eles perceberem que seus alunos produzem e utilizam a fala privada para manter diálogos privados com a finalidade de aprender algo que está sendo ensinado, a fala privada pode se tornar uma importante ferramenta no processo de ensino-aprendizagem.

ANEXO

IPA (International Phonetic Association)

Símbolo	Palavra-chave
Consonants	
[p]	pen
[b]	back
[t]	ten
[d]	day
[k]	key
[g]	get
[f]	fat
[v]	view
[θ]	thing
[ð]	then
[s]	soon
[z]	zero
[ʃ]	ship
[ʒ]	pleasure
[h]	hot

Símbolo	Palavra-chave
[x]	loch
[tʃ]	cheer
[dʒ]	jump
[m]	sum
[n]	sun
[ŋ]	sung
[w]	wet
[l]	let
[r]	red
[j]	yet
Vowels	
[ɪ]	bit
[e]	bed
[æ]	cat
[ɒ]	dog
[ʌ]	cut

Quadro 9: legenda dos símbolos fonéticos de acordo com o IPA²⁷⁶

²⁷⁶ Quadro retirado do: “Dictionary of Contemporary English. Longman, England, 2011”.

7. Referências Bibliográficas

- ANTONINI, A. F. **A cultura de aprender língua estrangeira (inglês) de alunos de 1ª e 4ª séries do ensino fundamental**. 2009. 139 f. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) – Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2009.
- BERK, L. E.; SPUHL, S. T. Maternal Interaction, Private Speech, and Task Performance in Preschool Children. **Early Childhood Research Quarterly**, v. 10, p. 145-169, 1995.
- Brasil. MEC/SEF. Referencial curricular nacional para a educação infantil / Ministério da Educação e do Desporto, Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1998.
- DAY, K. L.; SMITH, C. L. Understanding the role of private speech in children's emotion regulation. **Early Childhood Research Quarterly**, v. 28, n. 2, p. 405-414, 2013.
- DELLOVA, Cristiane C. **A mediação no ensino-aprendizagem de inglês para crianças: o papel do lúdico**. 2009. 152 f. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem), Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2009.
- FERNYHOUGH, C.; RUSSELL, J. Distinguishing One's Own Voice from Those of Others: A Function for Private Speech? **International Journal of Behavioral Development**, v. 20, n. 4, 1997, p. 651-665.
- FERREIRA, M. M. **A fala (não tão) privada em interações de alunos realizando atividades orais em língua estrangeira (inglês)**. 2000. 210 f. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) - Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2000.
- FIGUEIRA, C. D. S. Crianças Alfabetizadas Aprendendo Língua Estrangeira. In: ROCHA, C. H.; BASSO, E. A. (Org.) **Ensinar e aprender língua estrangeira nas diferentes idades: reflexões para professores e formadores**. São Carlos: Editora Claraluz, p. 35-62, 2008.
- FRAWLEY, W.; LANTOLF, J. P. Second language discourse: A Vygotskian perspective. **Applied Linguistics**, v. 6, n. 1, p. 19-44, 1985.
- GIESTA, L. C. **Livro didático dedicado ao ensino de língua estrangeira na educação infantil: noções de ensino e aquisição de vocabulário**. 2007. 187 f. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) – Instituto de Letras, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2007.
- GREDLER, M. E.; SHIELDS, C. C. **Vygotsky's legacy: A foundation for research and practice**. New York: Guilford, 2008.
- KRAFT, K. C.; BERK, L. E. Private Speech in Two Preschools: Significance of Open-Ended Activities and Make-Believe Play for Verbal Self-Regulation. **Early Childhood Research Quarterly**, v. 13, n. 4, p. 637-658, 1998.

LANTOLF, J. P. Introducing sociocultural theory. In: **Sociocultural Theory and Second Language Learning**. Oxford: Oxford University Press, p. 1-26, 2000.

_____. Intrapersonal Communication and Internalization in the Second Language Classroom. In: **Vygotsky's Educational Theory in Cultural Context**. Cambridge: Cambridge University Press, 2003, p. 349-370.

LANTOLF, J. P.; APPEL, G. **Vygotskian Approaches to Second Language Research**. The United States of America: Ablex Publishing, 1994.

LIBÂNIO, J. C.; FREITAS, R. A. M. Vygotsky, Leontiev, Davídov: contribuições da teoria histórico-cultural para a didática. In: Silva, C. C.; Suanno, M. V. R. (Org.). **Didática e interfaces**. 1ed. Rio de Janeiro/Goiania: Deescubra, 2007, p. 39-60.

LIDSTONE, J. S. M.; MEINS, E.; FERNYHOUGH, C. Individual differences in children's private speech: Consistency across tasks, timepoints, and contexts. **Cognitive Development**, v. 26, n. 1, p. 203-213, 2011.

MANFRA, L.; WINSLER, A. Preschool children's awareness of private speech. **International Journal of Behavioral Development**, v. 30, n. 6, p. 537-549, 2006.

MARINI, E. S. **O ensino de língua inglesa para crianças por meio da internet**. 2010. 100 f. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem), Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2010.

MCCAFFERTY, S. G. The Use of Private Speech by Adult Second Language Learners: A Cross-Cultural Study. **The Modern Language Journal**, v. 76, n. 2, p. 179-189, 1992.

_____. Adult Second Language Learners' Use of Private Speech: A Review of Studies. 1994. **The Modern Language Journal**, v. 78, n. 4, p. 421-436, 1994.

PIAGET, J. **The Language and Thought of the Child**. New York: The World Publishing Company, 1973

PINHO, I. C. **A fala privada na aprendizagem de inglês como língua estrangeira em tarefas colaborativas**. 2009. 88 f. Dissertação (Mestrado em Estudos da Linguagem) - Instituto de Letras, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2009.

PINHO, I. C.; LIMA, M. S. O uso da fala privada na colaboração entre aprendizes de inglês como língua estrangeira. In: FERREIRA, M. M.; MARTINELLI, L. M. F.; SOUZA, J. A. R. (Org.). **Ensino-aprendizagem de línguas e a teoria sócio-histórico-cultural e da atividade**. 1ed. São Paulo: Humanitas, 2015, v. 1, p. 179-204.

RIBEIRO, L. R. J. Teoria Histórico-Cultural, Teoria da Atividade e Educação: uma introdução. **Educativa**, Goiânia, v. 13, n. 1, p. 113-129, jan./jun. 2010. Disponível em: < <http://seer.ucg.br/index.php/educativa/article/viewFile/1248/864>>. Acesso em: 29 mar. 2013.

ROCHA, C. H. O Ensino de Línguas para Crianças no Contexto Educacional Brasileiro: Breves Reflexões e Possíveis Provisões. **D.E.L.T.A.**, Campinas, v. 23, n. 2, p. 273-319, Mar. 2007. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S010244502007000200005>. Acesso em: 10 de abr. de 2013.

_____. O ensino de LE (inglês) para crianças do ensino fundamental público na transdisciplinaridade da lingüística aplicada. **Anais do Seta**, v. 2, p. 435-440, 2008. Disponível em: <<http://www.iel.unicamp.br/revista/index.php/seta/article/view/327>>. Acesso em: 20 de jan. de 2014.

SCAFFARO, A. P. **O uso da atividade de contar histórias como recurso na retenção de vocabulário novo na língua inglesa com crianças na fase pré-escolar**. 2006. 150 f. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) – Centro das Ciências da Comunicação, Universidade do Vale dos Sinos, São Leopoldo, 2006.

_____. O uso da atividade de contar histórias como recurso na retenção de vocabulário novo na língua inglesa com crianças na fase pré-escolar. In: ROCHA, C. H.; TONELLI, J. R. A.; SILVA, K.A. (Orgs.) **Língua Estrangeira para Crianças: Ensino-Aprendizagem e Formação Docente**. Campinas: Pontes Editores, 2010, p. 61-92.

SMITH, H. J. The Social and Private Worlds of Speech: Speech for Inter and Intramental Activity. **The Modern Language Journal**, v. 91, n. 3, p. 341-356, 2007.

SZUNDY, P. T. C. **Os jogos no ensino-aprendizagem de LE para crianças: a construção do conhecimento através dos jogos de linguagem**. 2001. 262 f. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem), Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2001.

_____. Jogos de linguagem como gêneros no processo de ensino-aprendizagem de LE para crianças. **Trabalhos em Linguística Aplicada**, v. 48, n. 2, 2009, p. 275-294, 2009. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-18132009000200007>. Acesso em: 23 de jan. de 2014.

TONELLI, J. R. A. **Histórias infantis no ensino da língua inglesa para crianças**. 2005. 358 f. Dissertação (Mestrado em Estudos da Linguagem) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2005.

_____. O uso de histórias infantis no ensino de inglês para crianças: analisando o gênero textual história infantil sob a perspectiva do interacionismo sócio-discursivo. **Acta Scientiarum: Language and Culture**, v. 30, n. 1, 2008, p. 19-27. Disponível em: <<http://periodicos.uem.br/ojs/index.php/ActaSciLangCult/article/view/4054>>. Acesso em: 25 de jul. de 2013.

VYGOTSKY, L. S. **The collected works of L. S. Vygotsky**. Vol. 1. Problems of General Psychology. New York: Plenum Press, 1987a.

_____. **Pensamento e Linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 1987b.

VIGOTSKI, L. S. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

WINSLER, A.; CARLTON, M. P.; BARRY, M. J. Age-related changes in preschool children's systematic use of private speech in a natural setting. **Journal of Child Language**, v. 27, n. 1, 2000, p. 665-687.

WINSLER, A.; MANFRA, L.; DIAZ, R. M. "Should I let them talk?": Private speech and task performance among preschool children with and without behavior problems. **Early Childhood Research Quarterly**, v. 22, n. 2, p. 215-231, 2007.

YAMASAKI, G. D. **Avaliação de uma unidade didática para ensino-aprendizagem de inglês para crianças**. 2013. 122 f. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem), Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2013.