

UNIVERSIDADE ESTADUAL DO SUDOESTE DA BAHIA (UESB)
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LINGUÍSTICA (PPGLIN)

ITANA RODRIGUES GONZAGA LOPES

**PORTUGUÊS COMO LÍNGUA ADICIONAL NA EDUCAÇÃO INFANTIL:
A SENSIBILIDADE PROSÓDICA**

VITÓRIA DA CONQUISTA – BA

2024

ITANA RODRIGUES GONZAGA LOPES

**PORTUGUÊS COMO LÍNGUA ADICIONAL NA EDUCAÇÃO INFANTIL: A
SENSIBILIDADE PROSÓDICA**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Linguística (PPGLin), da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB), como requisito parcial e obrigatório para obtenção do título de Mestre em Linguística.

Área de Concentração: Linguística

Linha de Pesquisa 2: Aquisição e desenvolvimento da linguagem típica e atípica.

Orientador: Profa. Dra. Maria de Fátima de Almeida Baia

VITÓRIA DA CONQUISTA – BA

2024

L853p	Lopes, Itana Rodrigues Gonzaga. Português como língua adicional na educação infantil: a sensibilidade prosódica. / Itana Rodrigues Gonzaga Lopes; orientadora: Maria de Fátima de Almeida Baia – Vitória da Conquista, 2024. 81f. Dissertação (mestrado – Programa de Pós-Graduação em Linguística) – Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, Vitória da Conquista, 2024. Inclui referência F. 77 – 81. 1. Consciência Fonológica. 2. Prosódia. 3. Educação Infantil. I. Baia, Maria de Fátima de Almeida (orientadora). II. Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, Programa de Pós-Graduação em Linguística. T. III CDD: 469.15
-------	--

Catálogo na fonte: *Karolyne Alcântara Profeta — CRB 5/2134*
UESB – *Campus* Vitória da Conquista – BA

Título em inglês: Portuguese as an additional language in early childhood education: the prosodic sensitivity.

Palavras-chave em inglês: Phonological Awareness; Prosody; Nursery school.

Área de concentração: Linguística

Titulação: Mestre em Linguística

Banca examinadora: Maria de Fátima de Almeida Baia (UESB); Ronei Guaresi (UESB); Haydée Fiszbein Wertner (USP).

Data da defesa: 27/06/2024.

Programa de Pós-Graduação: Programa de Pós-Graduação em Linguística.

Orcid ID: <https://orcid.org/0000-0002-5369-4451>

Lattes ID: <http://lattes.cnpq.br/6252264257075904>

ITANA RODRIGUES GONZAGA LOPES

PORTUGUÊS COMO LÍNGUA ADICIONAL NA EDUCAÇÃO INFANTIL: A
CONSCIÊNCIA PROSÓDICA

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Linguística, da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, como requisito parcial e obrigatório para a obtenção do título de Mestre em Linguística.

Data da aprovação: 27 de junho de 2024.

Banca Examinadora:

Profa. Dra. Maria de Fátima de Almeida Baia
Instituição: UESB – Presidente-Orientadora

Ass.: _____

Documento assinado digitalmente
gov.br MARIA DE FATIMA DE ALMEIDA BAIÁ
Data: 28/08/2024 18:59:02-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

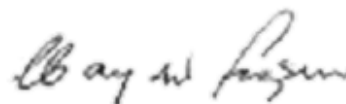
Prof. Dr. Ronei Guaresi
Instituição: UESB – Membro Titular

Ass.: _____

Documento assinado digitalmente
gov.br RONEI GUARESÍ
Data: 19/08/2024 18:35:17-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Profa. Dra. Haydée Fiszbein Wertzner
Instituição: USP – Membro Titular

Ass.: _____



Aos meus familiares e amigos que, com muito carinho e apoio, me ajudaram a chegar até aqui.

AGRADECIMENTOS

A Deus, por ter-me dado a vida e a capacidade de poder realizar este trabalho, mesmo quando parecia impossível. Obrigada por nunca me deixar perder a fé em Ti e em mim mesma.

À Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB) e ao Programa de Pós-Graduação em Linguística (PPGLin), pela oportunidade de realização da minha formação em nível de mestrado.

À Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), pelo apoio e financiamento das atividades do PPGLin da UESB.

À minha orientadora, a Profa. Dra. Maria de Fátima de Almeida Baia, pelos ensinamentos, pelo exemplo de força e perseverança. Sua orientação, paciência e compreensão foram essenciais para a conclusão deste trabalho.

Aos membros da banca de qualificação, o Prof. Dr. Ronei Guaresi (UESB) e à Profa. Dra. Deize Crespim Pereira (USP), por aceitarem avaliar este trabalho, e pelas mais que valiosas contribuições.

Aos membros da Banca de Defesa Prof. Dr. Ronei Guaresi (UESB) e à Profa. Dra. Haydee Wertzner (USP), por aceitarem participar da banca e por toda a avaliação e contribuição ao trabalho.

Aos professores do Programa de Pós-Graduação em Linguística, que mesmo em um momento de adaptação o novo formato de sala de aula (virtual), não mediram esforços para compartilharem seus conhecimentos.

Aos funcionários do PPGLin pela atenção e dedicação nos processos burocráticos.

Aos meus filhos Fernando e Bruna e à minha mãe Terezinha, que nunca me deixaram desistir e sempre tiveram ao meu lado nos momentos mais difíceis, me encorajando e me dando o apoio necessário. Aos meus irmãos Ingrid e Iroch, cujos laços vão além dos sanguíneos.

À minha amiga Sabrina, que não me abandonou e que não me deixou desistir. Sem o seu incentivo eu não teria chegado até aqui.

À minha amiga Blenda, uma amizade que nasceu no mestrado e que levarei para vida. Foi com quem compartilhei a vida acadêmica e, com isso, as angústias, choros e superações. Obrigada por tudo. Você tornou o percurso mais leve e prazeroso.

Aos colegas do grupo GEPDEF, com quem realizei parcerias incríveis, sou grata por cada colaboração e aprendizado. Vocês tornaram tudo muito mais enriquecedor e gratificante.

Ao Euan, pelas palavras de incentivo e ânimo que sempre me davam energia para continuar. Agradeço profundamente pela paciência, apoio constante e pela confiança que depositou em mim.

E a todos os meus poucos, mas bons amigos, que de uma maneira direta ou indireta também fizeram parte desse processo. Muito obrigada.

RESUMO

Neste estudo, abordamos o português como língua adicional na Educação Infantil em um estudo que apresenta conceitos e achados da Psicolinguística e da Fonologia na perspectiva dos Sistemas Adaptativos Complexos. Ele está dividido em dois momentos. No primeiro, realizamos uma sondagem com educadores a respeito do ensino do português para crianças estrangeiras. No segundo momento, com base em achados a respeito da trajetória do desenvolvimento oral de crianças bilíngues e falantes do português brasileiro, desenvolvemos uma proposta de intervenção de consciência fonológica com foco em aspectos prosódicos. Após análise das respostas do questionário respondido por professores, concluímos que embora os educadores estejam recebendo crianças estrangeiras, eles não tiveram formação prévia e nem têm tido atualização a respeito do português como língua estrangeira. Ademais, desconhecem material didático direcionado para o público bilíngue. Por essa razão, na segunda etapa desta pesquisa, propomos atividades de sensibilidade prosódica (sensibilidade prosódica na literatura prévia) voltadas para este público que desenvolve o português como língua adicional. Os componentes prosódicos explorados são a sílaba e o pé métrico por meio do acento lexical.

PALAVRAS-CHAVE

Consciência Fonológica; Prosódia; Educação Infantil.

ABSTRACT

In this study, we approach Portuguese as an additional language in Early Childhood Education in a study that presents concepts and findings from Psycholinguistics and Phonology based on the perspective of Complex Adaptive Systems. It is divided into two moments. In the first moment, we carried out a survey with educators regarding teaching Portuguese to foreign children. In the second moment, based on findings regarding the trajectory of oral development of monolingual and bilingual children who speak Portuguese, we developed a proposal for a phonological awareness intervention focusing on prosodic aspects. After analyzing the answers to the questionnaire completed by teachers, we concluded that although educators are receiving foreign children, they have not had prior training and have not been updated regarding Portuguese as a foreign language. Furthermore, they are unaware of teaching material aimed at bilingual audiences. For this reason, in the second part of this research, we propose prosodic awareness activities (prosodic sensitivity in previous literature) aimed at the children who develop Portuguese as an additional language. The prosodic components explored are the syllable and the metrical foot through lexical accent.

KEYWORDS

Phonological Awareness; Prosody; Early Childhood Education.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Ilustração do modelo gerativista de sílaba	45
Figura 2 – Organização fonológica da língua.....	62
Figura 3 – Aspectos prosódicos destacados neste estudo.....	63

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 – Sobre a formação	58
Gráfico 2 – Contato com criança estrangeira	59

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Dimensões de Bilinguismo de Harmers e Blanc (2000)	29
Quadro 2 – Exemplo de produções que geraram dúvidas de acordo com Vihman e McCune (1994)	55
Quadro 3 – Resumo da pesquisa com os professores	60
Quadro 4 – Sequência de sílabas de acordo com desenvolvimento típico analisado por Carmo (2018)	63
Quadro 5 – Sequência de tamanho de palavra e posição do acento lexical de acordo com o desenvolvimento típico analisado por Carmo (2018).....	65

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

C	Consoante
CS	<i>Code-Switching</i>
DAL	Dispositivo de Aquisição da Linguagem
GU	Gramática Universal
L1	Língua Dominante
L2	Segunda Língua
PE	Português Europeu
PL2	Português como Segunda Língua
PLA	Português como Língua Adicional
PLAc	Português como Língua de Acolhimento
PLE	Português como Língua Estrangeira
PLH	Português como Língua de Herança
S	<i>Strong</i> Forte
V	Vogal
W	<i>Weak</i> Fraco

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	15
2 INTRODUÇÃO AOS ESTUDOS DE PSICOLINGÜÍSTICA.....	17
3 COMPLEXIDADE E ENSINO DE LÍNGUA	21
4 PORTUGUÊS COMO SEGUNDA LÍNGUA, ADICIONAL, ACOLHIMENTO E DE HERANÇA.....	27
4.1 Considerações gerais sobre o bilinguismo.....	28
4.2 Português como língua adicional	30
4.3 Português como língua de herança e de acolhimento.....	31
5 CONSCIÊNCIA FONOLÓGICA.....	35
5.1 Aspectos gerais.....	35
5.2 Consciência fonológica em crianças bilíngues	38
5.3 A importância do estudo da Fonologia.....	40
5.4 Os aspectos rítmicos da fala.....	41
5.4.1 <i>Palavra Fonológica</i>	42
5.4.2 <i>Pé métrico</i>	43
5.4.3 <i>A sílaba</i>	45
5.5 Sensibilidade prosódica.....	46
6 METODOLOGIA E HIPÓTESE	49
6.1 Sondagem sobre o ensino de português para crianças estrangeiras na educação infantil	50
6.2 Dados de desenvolvimento monolíngue e bilingue.....	50
6.2.1 <i>Estudo naturalístico e longitudinal</i>	51
6.2.2 <i>Transcrição no formato CHAT</i>	51
6.2.3 <i>Tabulação dos dados</i>	53
6.2.4 <i>Crianças e total de dados analisados</i>	55
7 ANÁLISE E DISCUSSÃO DE DADOS	57
7.1 Resultados da sondagem sobre o ensino do português para crianças estrangeiras na Educação infantil.....	57
7.2 Proposta de intervenção de sensibilidade prosódica	62
7.2.1 <i>Desenvolvimento monolíngue do português (CARMO, 2018)</i>	63
7.2.2 <i>Desenvolvimento bilíngue do português e francês (MAGALHÃES, 2021)</i>	66
7.2.3 <i>Propostas de atividade de sensibilidade prosódica para palavra</i>	67

<i>7.2.4 Propostas de atividade de sensibilidade prosódica para pés rítmicos (acento)</i>	<i>69</i>
<i>7.2.5 Propostas de atividade de sensibilidade prosódica para sílabas</i>	<i>72</i>
<i>7.2.6 Nossa proposta está de acordo com a Educação Infantil?</i>	<i>75</i>
8 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	76
REFERÊNCIAS	77

1 INTRODUÇÃO

Este estudo tem o objetivo de investigar o contexto de desenvolvimento do português como língua adicional na educação infantil, centrando em aspectos prosódicos. Para tanto, aplicamos um questionário entre professores da educação infantil a fim de compreender como eles têm lidado com crianças estrangeiras em sala de aula e se o português como língua adicional foi um assunto contemplado durante sua formação prévia. Além disso, apresentamos o que é esperado no desenvolvimento prosódico de crianças monolíngues e bilíngues em contato com a língua portuguesa, com base em dois estudos realizados no nosso grupo de pesquisa (Carmo, 2018; Magalhães, 2021). O terceiro e último passo deste estudo é a apresentação de propostas de atividades de consciência fonológica, especificamente, prosódica, as quais contemplam as unidades rítmicas da fala, a saber, a sílaba e o pé métrico em contexto de palavra fonológica, poucos explorados pela literatura de consciência metalinguística (Tunmer; Herriman, 1984; Adams *et al.*, 2006; Freitas; Cardoso; Siquara, 2012).

Na nossa proposta, enfatizamos o aspecto rítmico da língua ao focarmos na **prosódia**, cujo conceito é mais amplo do que o conceito de ritmo, por compreender a pausa, a entonação, a tessitura, a duração, a velocidade de fala, a intensidade/frequência, acento lexical ou frasal e qualidade vocal. Dessa maneira, podemos afirmar que a prosódia é a musicalidade da fala, pois as propriedades que a constituem estão relacionadas com elementos musicais. Neste estudo focamos, como já mencionado, aspectos rítmicos da fala como a sílaba e o pé em contexto de palavra fonológica, por apresentarem desafios para a criança que traz para a sala de aula uma L1 diferente das crianças brasileiras monolíngues.

Utilizamos como base a perspectiva da **Complexidade** (Thelen; Smith, 1994; Morin, 2011; Baia, 2013), segundo a qual o desenvolvimento linguístico monolíngue ou bilíngue é entendido como o desenvolvimento de um sistema dinâmico, complexo e adaptativo. Ele é dinâmico porque se altera ao longo do tempo, é complexo porque envolve a atuação de diferentes agentes (atratores) e, por fim, adaptativo porque se trata de um sistema aberto, isto é, vivo e em relação constante com o meio. Dessa maneira, por meio das nossas propostas de atividade de sensibilidade prosódica - as quais, em termos de Complexidade, atuam como um atrator caótico/estranho no desenvolvimento linguístico das crianças estrangeiras aprendendo o português como língua adicional - pretendemos oferecer conhecimento e ferramentas para o professor de Educação Infantil diante do contexto bilíngue em sala de aula.

O nosso foco é no contexto de bilinguismo infantil, de acordo com as dimensões de Harmers e Blanc (2000), com o intuito de que as crianças estrangeiras inclusas no sistema

brasileiro de Educação Infantil tenham um bilinguismo balanceado, bicultural e que sejam bilíngues produtivos (não apenas receptivos).

Nas propostas apresentadas, levamos em consideração a relação mente, corpo e ambiente como a perspectiva da Complexidade orienta (Thelen; Smith, 1994). Dessa maneira, o desenvolvimento do sistema linguístico não pode ser estudado de maneira isolada, isto é, sem levar em consideração outros aspectos do desenvolvimento da criança. Por exemplo, segundo Furlan, Moreira e Rodrigues (2008), para que a criança alcance o desenvolvimento da consciência corporal é necessário que ela passe por três etapas: movimentos simples, movimentos combinados e consciência corporal, sendo que os movimentos têm que ser executados gradativa e progressivamente, começando pelos movimentos básicos e simples, passando por movimentos combinados, até os movimentos mais complicados. Dessa maneira, atividades de consciência metalinguística para crianças pequenas da Educação Infantil precisam levar em consideração o que elas são capazes de produzir com seu corpo no momento.

Além disso, nas propostas de atividades deste estudo, ressaltamos a importância do brincar. Segundo Almeida e Gil (2013), atividades que são realizadas por meio do brincar são fundamentais na vida da criança. Segundo as autoras, no intervalo de um a três anos, boa parte do desenvolvimento infantil ocorre por meio da brincadeira, na qual a criança tem a oportunidade de explorar novos ambientes, aprender a ter dominância, cooperar e respeitar. Dessa maneira, as atividades propostas, além de orientarem o professor que recebe as crianças estrangeiras na estimulação linguística, apresentam caminhos de acolhimento e socialização da criança no contexto de PLE.

O estudo está organizado da seguinte maneira: na **seção 1**, a Introdução; **seção 2** apresentamos a área de Psicolinguística; na **seção 3**, apresentamos a perspectiva da Complexidade e seus conceitos fundamentais; na **seção 4**, discutimos diferentes modalidades do português, tais como língua estrangeira, adicional, de acolhimento e de herança; na **seção 5**, apresentamos a revisão teórica a respeito da consciência metalinguística e a importância do estudo da Fonologia, trazendo considerações a respeito do bilinguismo; na **seção 6** descrevemos a metodologia dos dois momentos deste estudo, o questionário respondido por educadores brasileiros na Educação Infantil seguido pelo caminho de análise e propostas de atividades de consciência prosódica; na **seção 7**, apresentamos os resultados do questionário respondido e o esboço da segunda parte do estudo ainda em elaboração; por fim, na **seção 8**, apresentamos as considerações finais e o andamento desta pesquisa.

2 INTRODUÇÃO AOS ESTUDOS DE PSICOLINGUÍSTICA

Acredita-se que o primeiro registro da palavra Psicolinguística tenha aparecido no artigo de Nicolas Proncku (1946), intitulado *Language and Psycholinguistics: a review* (Balieiro Jr., 2002), embora tenha sido introduzido por Jacob Kantor em 1936 (Levelt, 2013). Nessa época, quando era ainda denominada Psicologia da Linguagem, a Psicologia buscava entender o funcionamento da mente humana a partir do funcionamento da linguagem, enquanto a Linguística buscava explicar as mudanças linguísticas por meio de métodos psicológicos (Balieiro Jr., 2002). No entanto, até o primeiro momento da revolução da ciência cognitiva, iniciada na década de 1950, o termo Psicolinguística era tratado ainda como psicologia da linguagem (Baia, 2013).

A expressão Psicolinguística surge, então, da interface interdisciplinar da Psicologia e da Linguística. Enquanto os psicólogos buscam compreender como as crianças adquirem e empregam as estruturas da língua na produção e compreensão da fala, a linguística procura descrever essa estrutura abarcando os sons, os significados e o sistema gramatical das línguas (Slobin, 1980). Desse modo, a Psicolinguística ocupa-se dos conhecimentos e da capacidade que os indivíduos apresentam nos processos de comunicação (codificação e decodificação), ou seja, quais conhecimentos são necessários para que ocorra o aprendizado e esse seja aplicado pelos falantes desde a infância por meio de códigos que são aceitos e interpretados em seu ambiente cultural (Slobin, 1980; Scliar-Cabral, 1997).

Foi com o surgimento da Ciência Cognitiva nos anos 50, a qual é dividida em três momentos, que a Psicolinguística surge como disciplina cujo objeto de estudo é a relação entre a mente humana e a linguagem. No primeiro momento, o linguista Noam Chomsky teve uma importante participação, devido à contribuição dos seus estudos na defesa da Linguística enquanto Ciência Cognitiva (Baia, 2013). Esse período foi caracterizado pelo enfoque mentalista e simbólico, pelo dualismo cartesiano corpo e mente, bem como pela subdivisão da Psicolinguística em seis áreas: processamento de linguagem; acesso e armazenamento de linguagem; teoria da compreensão; relação entre linguagem e cérebro; linguagem em circunstâncias excepcionais; além da que será o foco deste trabalho, a de desenvolvimento da linguagem (Baia, 2013; Kennedy, 2016).

O Gerativismo Chomskiano, considerado um dos eixos das ciências cognitivas, expõe uma análise nativista no processo de desenvolvimento da linguagem, característico exclusivamente da espécie humana, derrubando, conseqüentemente, a teoria behaviorista de que essa se dá em função do ambiente e dos mecanismos de reforço, estímulo e resposta

(Scarpa, 2001). Chomsky assumiu o posicionamento de que ainda que o indivíduo não seja exposto a um ambiente em que a linguagem não ocorra de modo complexo, uma criança tem a capacidade de construir sentenças complexas por meio de uma gramática internamente inata (Scarpa, 2001), isto é, de uma Gramática Universal (GU) que a torna capaz de se expressar em uma língua de maneira inata, o que contribuiu sobremaneira para o fortalecimento dos estudos do desenvolvimento da linguagem dentro da Psicolinguística (Balieiro Jr., 2002).

A teoria gerativa de Chomsky tem três momentos. A Teoria Padrão (Chomsky, 1965) na qual um dispositivo de aquisição da linguagem (DAL) resulta em uma gramática decorrente da entrada e saída de dados linguísticos. Nesse primeiro momento, são apresentados dois problemas cruciais para explicar o desenvolvimento linguístico, a saber, o problema de Platão e o problema de Descartes. O primeiro problema questiona como a criança pode saber tanto tendo um *input* tão falho, apresentando então a resposta de que isso ocorreria devido a um caráter inato da essência linguística. O segundo problema aponta para a criatividade presente durante o desenvolvimento da língua, isto é, como que a criança é capaz de produzir sentenças de maneira infinita tendo um número finito de estruturas. Tudo isso, na visão da teoria, ocorreria por meio da Gramática Universal (GU). Chomsky a define como:

[...] o sistema de princípios, condições e regras que são elementos de propriedades de todas as línguas humanas não apenas por acidente, mas por necessidade, é claro. Quero dizer, necessidade biológica, não lógica. Assim, GU pode ser tomado como expressando “a essência da linguagem humana”. A GU será invariável entre humanos [...] cada linguagem humana se conformará com a GU; a linguagem diferirá em outras propriedades acidentais (Chomsky, 1975, p. 29)¹

No segundo momento do Gerativismo surge a Teoria dos Princípios e Parâmetros, na qual o autor utiliza o problema de Platão sobre o potencial do saber humano para apresentar sua teoria de que a espécie é dotada de uma Gramática Universal (GU), cognitiva e biológica, composta pelo que ele denomina de princípios universais inatos e parâmetros adquiridos com a vivência. Nessa teoria, os princípios se resumem a leis de não variabilidade das línguas, e os parâmetros envolvem a explicação dos valores de cada língua bem como as diferenças entre suas gramáticas e desenvolvimento da linguagem (Baia, 2010). Por fim, o terceiro momento, o

¹ “[...] the system of principles, conditions, and rules that are elements on properties of all human languages not merely by accident but by necessity of course. I mean biological, not logical, necessity. Thus UG can be taken as expressing “the essence of human language”. UG will be invariant among humans [...] Each human language will conform to UG; language will differ in other, accidental properties” (Chomsky, 1975, p. 29).

Minimalismo (Chomsky, 1993), no qual embora ainda se entenda que há na faculdade da linguagem princípios e parâmetros, ela acaba abrangendo aspectos do que até então era considerado língua externa, como por exemplo os aspectos paralinguísticos, além da busca pela plausibilidade biológica com a Biolinguística.

O segundo momento da Ciência Cognitiva, que ocorreu durante a década de 1980, contribuiu para o surgimento e consolidação da Linguística Cognitiva e do Conexionismo, os quais ressaltam a importância do ambiente, ou seja, da interação entre vários fatores, cognitivos e comportamentais, durante o processo de aquisição da linguagem e seu posterior uso (Balieiro Jr., 2002).

Dessa maneira, ainda na década de 1980, surge também o Conexionismo como resultado dos avanços da Neurociência e da Computação na incessante busca por compreender o funcionamento do cérebro humano (Finger, 2013). Esse novo modelo de investigação que diverge do pensamento simbólico no qual se baseia o gerativismo defende que, mesmo havendo uma capacidade inata do ser humano em adquirir uma língua, é preciso questionar “se tais capacidades incluem qualquer tipo de conhecimento prévio de estruturas gramaticais” (Finger, 2013, p. 128).

Nesse contexto, o modelo conexionista lança mão de simulações computacionais, ou padrões associativos, a fim de entender como as conexões neurais reagem durante o processo de aprendizagem de uma língua. Os defensores dessa concepção não acreditam em um período crítico, ou seja, em um tempo limite para que a criança possa aprender uma língua, mas se referem a um período sensível já que a própria aprendizagem “cria condições neurobiológicas que determinarão aprendizagens futuras” (Finger, 2013, p. 140).

Foi então no terceiro momento, na década de 1990, que a Teoria dos Sistemas Dinâmicos começa a integrar a Ciência Cognitiva por intermédio da área de exatas. A abordagem dinâmica se preocupa com as situações emergenciais que podem ocorrer no desenvolvimento cognitivo e, além de outros, ela considera ainda o fator ambiental como elemento influenciador/modificador do indivíduo.

Para o sistema dinâmico, a interação, isto é, a relação do indivíduo com o ambiente, é fator fundamental uma vez que a instabilidade e a auto-organização contribuem para o desenvolvimento que se dá pela formação de novos padrões criados a partir daqueles já existentes.

Assim, considerando a importância do desenvolvimento de cada estudo ou modelo para o crescimento das questões relacionadas à mente humana, bem como do processo de aquisição da linguagem, a Teoria da Complexidade, a qual será detalhada na sessão seguinte, não nega o

aspecto inato de algumas capacidades citadas pelas correntes anteriores, mas considera, ademais, a importância de alguns outros fatores para o desenvolvimento do indivíduo.

3 COMPLEXIDADE E ENSINO DE LÍNGUA

Inicialmente, é válido mencionar que há diferentes formas de abordagem da Teoria da Complexidade. De acordo com Mercer (2013, p. 376)², elas podem estar relacionadas a “teoria de sistemas, teoria do caos, sistemas adaptativos/dinâmicos complexos, sistemas emergentes, teoria de redes, dinâmica não-linear, entre outros”, nas quais a multiplicidade sistêmica, bem como a interação entre seus componentes constituem suas características comumente compartilhadas. Por seu caráter transdisciplinar, a perspectiva acaba recebendo diferentes nomes que caracterizam o sistema complexo, a saber, Sistemas Dinâmicos, Sistemas Adaptativos Complexos e Complexidade. Neste estudo, adotamos o termo Complexidade por este ser comumente utilizado no contexto de ensino (Morin, 2011).

Em seu estudo, Thelen e Smith (1994) afirmam que o cérebro humano é plástico e auto-organizado, com estruturas flexíveis e cujos neurônios se apresentam coletivamente dinâmicos e com fases de entretenimento e caos. Nesse contexto, essa abordagem entende a **cognição** como um sistema dinâmico emergente e que opera considerando o sistema nervoso, o corpo e o ambiente, de modo que o desenvolvimento é entendido em sua complexidade como algo plástico e gradual, capaz de se reorganizar internamente.

As autoras acrescentam ainda que foram encontradas evidências de que, em meio ao caos da atividade cerebral, o próprio cérebro é capaz de produzir respostas novas e flexíveis (Thelen; Smith, 1994). Em outras palavras, essa reorganização ou **auto-organização**, um dos princípios fundamentais da perspectiva dinâmica (Baia, 2013), diz respeito à formação espontânea de padrões que ocorre no desenvolvimento a partir dos momentos de instabilidade de padrões regulares já existentes. O sistema promove sua própria reestruturação (Van Geert; Van Dijk, 2002) quando esses padrões, que vão surgindo ao longo do desenvolvimento, são utilizados a fim de se estabelecer a comunicação, mas que tendem a desaparecer num determinado momento, por não serem mais úteis, ocasionando, se necessário, a formação de novas estruturas.

Sendo assim, a reestruturação sistêmica resultante da auto-organização leva a perspectiva dinâmica a assumir a **não linearidade** no desenvolvimento, o qual é entendido como emergente uma vez que novos padrões ou modificações são esperados durante o seu

² “systems theory, chaos theory, complex adaptive/dynamic systems, emergent systems, network theory, nonlinear dynamics, among others” (Mercer, 2013, p. 376).

percurso, isto é, gerando ordem a partir do caos ³ (**variabilidade**) (Baia, 2013). Isso reforça a ideia de que a faculdade da linguagem depende da interação do indivíduo com o ambiente e não de uma propriedade inata, a Gramática Universal (GU), como é defendida pelo gerativismo chomskyano, para que construções e novas estruturas linguísticas surjam. Na perspectiva inatista, a linguagem é compreendida como um aspecto comum a todos os seres humanos, na qual há uma GU composta por princípios e parâmetros estáticos de desenvolvimento.

É por reconhecer a **não linearidade** que, ao assumir a instabilidade do sistema, a perspectiva dinâmica consegue perceber a distinção entre padrões que ocorrem durante o desenvolvimento, explicando assim a própria estabilidade do sistema complexo (Kelso, 1995). Isso não anula, no entanto, as características de plasticidade e gradualidade do desenvolvimento, uma vez que essa perspectiva busca explicar o surgimento e a motivação daquilo que gera instabilidade dando início à formação espontânea de novos padrões, ou seja, à auto-organização.

Nesse percurso, cujo processo é considerado **evolutivo** e auto organizacional (Thelen; Smith, 1994), o conhecimento se desenvolve num movimento, assim como acontece em um organismo, de um estado apontado como inicial para outro mais maduro. **Operando em paralelo** e não em série, não há, entretanto, pré-estipulações internas que levam a esse movimento e evolução do sistema (Baia, 2013), mas que fundamenta o caráter emergentista da Complexidade no que diz respeito à mudança de padrões num cenário de instabilidade.

Apesar de ter surgido nas Ciências Exatas, a aplicação da Complexidade no campo da linguagem leva ao entendimento de que:

[...] o desenvolvimento e processos de mudança de uma língua são entendidos como processos interativos em constante relação com o ambiente. Devido à importância dada para a interação entre diferentes organismos, para a perspectiva dinâmica, a linguagem não é entendida como uma parte especial do sistema cognitivo, mas parte de um sistema maior (Baia, 2013, p. 32)

Considerando, pois, que durante o processo de desenvolvimento da linguagem que ocorre em sala de aula a criança também pode ser considerada parte integrante de um sistema complexo e em contínua interação com o ambiente, a adoção da abordagem dinâmica se faz, então, coerente para a condução e análise do presente estudo. Sendo assim, optamos também

³ “The term chaos has a technical meaning here referring to the fact that the outcomes of interactions of variables over time cannot be predicted using conventional mathematics. Thus, chaos is unpredictability rather than lack of order” (De Bot, 2008, p. 167).

por utilizar o termo desenvolvimento ao invés de aquisição, uma vez que ele representa a **não linearidade** da aprendizagem e suas variações.

De acordo com Larsen-Freeman e Cameron (2008, p. 27), um sistema simples é visto como um pequeno conjunto de componentes conectados de modo previsível e imutável, o que é oposto ao sistema complexo. Nesse âmbito, Morin e Le Moigne (2000) entendem a sala de aula como um sistema complexo ao elaborarem considerações a respeito da **Ordem**, da **Separabilidade** e da **Razão** - os três pilares do pensamento clássico de ensino, e afirmam que, na perspectiva da complexidade, alguns eventos que ocorrem no processo educacional são mais bem compreendidos quando analisados integralmente e não por partes, ainda que eles não se relacionem entre si. Ao seguir uma sequência ou passos durante uma atividade educacional, por exemplo, não há como garantir que o aprendizado será efetivo, uma vez que a **não linearidade** também integra a construção do conhecimento (Vetromille-Castro, 2011). Em outras palavras, a aprendizagem não exige uma ordem pré-estabelecida; a auto-organização aliada à imprevisibilidade, além de compor características do sistema complexo, também fazem parte da atividade educacional.

Outro aspecto importante a ser destacado é o fato de que com o princípio da redução, praticado até meados do século XX (Morin, 2011), no qual o conhecimento das partes é valorizado em detrimento do todo, a imprevisibilidade, bem como a inovação acabam sendo silenciados, simplificando assim a produção do conhecimento. A consequência dessa fragmentação é o prejuízo à capacidade de contextualização do conjunto de conhecimentos que devem ser organizados em prol da efetiva aprendizagem. Morin (2011) esclarece, desse modo, que não se trata apenas de valorizar a parte ou o todo, mas considerá-los conjuntamente, entendendo o pensamento não como algo fracionado, mas distinto e uno em sua complexidade.

O pensamento de Morin de que as partes contêm o todo, assim como o todo contém as partes, se transformou também em um dos princípios da teoria da complexidade, o **princípio hologramático** (Morin, 1991), o qual traz novas perspectivas aos pesquisadores da educação com a visão de que é preciso promover a religação articulada daquilo que estava fragmentado, melhor dizendo, estabelecer a interligação dinâmica entre o todo e as partes. É importante considerar também uma educação voltada para a transdisciplinaridade⁴ (Nicolescu, 1999), sem diminuir a importância de qualquer dos saberes, pois todos eles têm igual valor para o conhecimento e desenvolvimento humano.

⁴ [...] a transdisciplinaridade significa transgredir a lógica da não contradição, articulando os contrários: sujeito e objeto, subjetividade e objetividade, matéria e consciência, simplicidade e complexidade, unidade e diversidade (Nicolescu, 1999, p. 22).

Nessa perspectiva, Morin (2011) elenca sete saberes fundamentais e necessários para a educação do futuro – educação voltada para as futuras gerações – a partir da sua percepção sobre problemas centrais que continuam sendo ignorados quando se trata da atividade educativa. Esses saberes, explanados no seu livro *Os setes saberes necessários à educação do futuro*, são divididos em:

- a) *As cegueiras do conhecimento: o erro e a ilusão* – aponta para a possibilidade de a afetividade poder ser utilizada como estratégia de fortalecimento do conhecimento e para a ilusão que permeia o pensamento humano quanto à imunidade da ciência ao erro. Além disso, Morin chama a atenção para o reconhecimento do *princípio de incerteza racional*, a fim de que não se priorize a racionalização doutrinária, de modelo mecanicista e determinista, mas que a racionalidade aberta seja também considerada, dada sua capacidade de dialogar com o que é real e identificar o que é, em si mesma, insuficiente.
- b) *Os princípios do conhecimento pertinente* – para que haja conhecimento pertinente, é preciso deixar em evidência o contexto, o global, o multidimensional e o complexo, uma vez que vivemos em uma era planetária, conjugando os saberes e promovendo a inteligência geral.
- c) *Ensinar a condição humana* – o ensino da condição humana deve ser central na educação do futuro, situando o indivíduo no universo, visto que o ser humano é singular, mas também múltiplo, numa relação complexa entre *indivíduo – sociedade – espécie*, cujo desenvolvimento deve ser simultâneo.
- d) *Ensinar a identidade terrena* – é ensinar a identidade de cidadãos terrestres, buscando entender a *ética da compreensão planetária* (humanização das relações humanas) das múltiplas culturas do mundo e cultivando as múltiplas identidades do mundo mundializado.
- e) *Enfrentar as incertezas* – estar ciente de que até a formação planetária passou por um processo de auto-organização entre *ordem – desordem – organização*, sendo assim, a educação deve preparar os indivíduos das novas gerações para as incertezas do conhecimento, o qual o autor considera cheio de incertezas.
- f) *Ensinar a compreensão* – implica em promover uma educação baseada na compreensão para que, mesmo ameaçada pelos obstáculos que a circunda, esta seja dotada de empatia, identidade e projeção, no que concerne à compreensão humana, bem como de inteligibilidade e explicação, quando se trata da compreensão intelectual.

- g) *A ética do gênero humano* – reafirma que a tríade *indivíduo – sociedade – espécie* são interdependentes e coprodutores, da qual desponta a consciência do espírito humano; a qual deve ser também a base do ensino ético do futuro, sobretudo no que diz respeito ao entendimento do que vem a ser democracia e suas implicações sociais e políticas.

Assim, diante dos saberes necessários apontados por Morin, é possível perceber a importância de entender o indivíduo em sua complexidade e na complexidade do mundo em que ele vive, em busca de promover uma educação que seja capaz de desenvolvê-lo, conforme os aspectos apontados pelo autor. Além disso, tem sido cada vez mais pertinente observar a sala de aula como um espaço, inclusive, complexo, dado o entrelaçamento entre aquilo que envolve os pares (estudantes e professores) e o espaço, seja ele presencial ou virtual.

Reforçando a ideia de Morin, Vetromille-Castro (2011) afirma que considerar o pensamento complexo em sala de aula contribui para que, depois de testados, dados empíricos não sejam desprezados em favor da teoria clássica, tendo em vista que a complexidade busca a compreensão dos fenômenos que interagem na sua relação e interrelação. Segundo o autor,

não há como tratar com fidelidade o evento educacional interativo separando, por exemplo, o indivíduo do grupo no qual ele está inserido. Não há como analisar a interação do indivíduo sem observar com quem ele interage; [...] não há como aplicar conclusões sobre uma individualidade em outra individualidade (Vetromille-Castro, 2011, p. 119).

Desse modo, conforme já mencionado, não há como dissociar o indivíduo do “todo” no qual ele está inserido, e a utilização da perspectiva complexa no desenvolvimento de atividades educacionais possibilita a construção do conhecimento por meio da interação entre a ordem e a desordem daquilo que é planejado pelo professor (Morin, 2011, Vetromille-Castro, 2011). Assim, seguindo a ordem de um planejamento de uma tarefa de construção⁵, por exemplo, o professor poderá despertar nos seus estudantes a capacidade sócio interativa, que, a princípio, pode ser vista como desordem, mas que contribuirá para a solução e construção daquilo que foi apresentado pelo docente, promovendo, pelo processo de auto-organização, o aprendizado esperado na avaliação previamente planejada.

⁵ “Aqueles em que os alunos precisam elaborar algum produto concreto e novo a partir da articulação de conhecimento teórico específico” (Vetromille-Castro, 2011, p. 126)

No que se refere ao objeto do nosso estudo, a saber, o papel de atividades de consciência fonológica na educação infantil de crianças estrangeiras, é importante trazermos os conceitos de **atratores**. Os sistemas dinâmicos e complexos apresentam, em geral, três tipos de atratores: ponto fixo, periódico e caótico. Considerando a linguagem e a cognição, em geral, como sistemas complexos, podemos entender que: a) o **ponto fixo** seria o conhecimento já adquirido associado ao novo conhecimento; b) o **atrator periódico** seria a própria cognição; e os outros **atratores caóticos**, ou **atratores estranhos** seriam os diversos fatores que interferem na aprendizagem (interação, *input*, materiais etc.) (Paiva, 2005). Sendo assim, compreendemos que as atividades de consciência fonológica focadas neste estudo podem ser entendidas como um atrator caótico ou estranho. Por conseguinte, a partir do momento em que o conhecimento fonológico é assimilado, este torna-se um atrator periódico.

Levando em consideração que o processo de aprendizagem é não-linear (dentro da teoria da complexidade) e que a criança encontra meios de se desenvolver e se adaptar em meio aos fatores internos e externos desse dinamismo criativo, é importante ressaltar que as atividades em termos de complexidade preveem o desequilíbrio nessa aprendizagem, a qual resulta em uma nova ordem ou equilíbrio do aprendizado. De acordo com Paiva (2005), uma demonstração simples desse reestabelecimento de ordem ocorre quando, na leitura de um texto, a criança encontra uma palavra desconhecida (fator que gera desordem/desequilíbrio – atrator caótico), mas que ao consultar um dicionário, fazer inferência pelo contexto ou consultar alguém, ela consegue reestabelecer o equilíbrio/ordem, resultando em mais informações adquiridas e, conseqüentemente, um novo aprendizado.

No próximo capítulo, explanaremos sobre o ensino de Língua Portuguesa como língua adicional para crianças estrangeiras, abordando os diversos tipos de nomenclaturas que são utilizados para se referir a esse tipo de ensino, bem como suas principais características.

4 PORTUGUÊS COMO SEGUNDA LÍNGUA, ADICIONAL, ACOLHIMENTO E DE HERANÇA

A Língua Portuguesa enquanto língua não materna tem se tornado uma pauta cada mais importante enquanto objeto de estudo, em virtude do crescente número de imigrantes vivendo no Brasil desde 2011. De acordo com a Agência Brasil (2021), já são aproximadamente 123 mil estudantes estrangeiros matriculados no ensino básico brasileiro em 2020, os quais têm seus direitos garantidos tanto pela Constituição Federal (artigos 5º e 6º) quanto pelo Estatuto da Criança e do Adolescente (artigos 53º ao 55º), Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (artigos 2º e 3º), assim como por leis específicas para imigrantes e refugiados, como a Lei da Migração (artigos 3º e 4º) e também a Lei dos Refugiados (artigos 43º e 44º) que garante o acesso dessa população à escola, ainda que não haja documentação para tal.

Quando se trata do ensino de Português como língua não-materna, algumas expressões são utilizadas para designar as diferentes áreas que englobam seu estudo. A expressão Português como Língua Estrangeira (PLE) se refere ao uso e estudo de uma outra língua por interesse de um determinado falante em sua própria comunidade, podendo acontecer de maneira autônoma ou institucional (Almeida Filho, 2002). Entretanto, outras expressões são utilizadas para essa abordagem, a saber: Português como Língua Adicional (PLA), Português como Segunda Língua (PL2) e Português para Falantes de Outras Línguas (PFOL), e quando se trata de aspectos mais voltados à identidade de uma língua, também são adotados os termos Português como Língua de Herança (PLH) e o Português como Língua de Acolhimento (PLAc).

No entanto, algumas questões circundam o ensino de PLE no Brasil concernente à metodologia e aprendizagem (Leffa; Irala, 2014). Sua evolução histórica carrega marcas do colonialismo europeu que permanece até os dias atuais e que possui três momentos marcantes: até a década de 1970, a ênfase era dada no sistema da língua, isto é, no desenvolvimento da competência linguística; em seguida foi na função, ou seja, no desenvolvimento da competência comunicativa; e depois na ideologia, cuja ênfase foi na construção do conhecimento por meio do diálogo (Leffa; Irala, 2014).

Quanto ao desempenho do docente em sala de aula, além dos cursos de graduação em Letras não oferecerem disciplinas específicas que contribuam para o exercício dessa função, tem-se oferecido apenas treinamentos com técnicas e estratégias de ensino, quando, na realidade, a comunidade docente tem demandado de formação profissional cujo conteúdo proporcione a associação entre teoria, prática e os tipos de conhecimentos (Leffa, 2008), os quais são importantes para que o docente identifique as necessidades dos seus alunos.

Para traçar, então, as distinções entre as referidas nomenclaturas, é importante mencionar, primeiramente, a diferença entre aquisição e aprendizagem. De acordo com Carioni, (1988, p. 52 *apud* Menezes, 2014), aquisição é um processo que ocorre no nível do subconsciente pela necessidade de comunicação quando o indivíduo, inserido numa dada comunidade, é exposto a impulsos de fala; e aprendizagem diz respeito à consciência do processo de fala, bem como a aplicação consciente das suas regras, ou seja, uma aprendizagem formal.

Sendo assim, o processo de aquisição que resultará em aprendizagem dependerá da quantidade de *input* que o indivíduo aprendente receberá. Em outros termos, quanto maior e melhor for o *input*, maior e melhor será a produção linguística desse falante, embora fatores externos como o social, cultural e emocional também integrem esse processo e irão interferir ou contribuir para o desenvolvimento da língua e no modo como esse indivíduo irá utilizá-la enquanto instrumento de comunicação e expressão de sua fala.

Neste estudo, optamos por utilizar o termo desenvolvimento do sistema linguístico ao invés de aquisição do sistema linguístico, pois na perspectiva da Complexidade um sistema não estaria pré-formado apenas adquirindo componentes para integrá-lo, mas ele se desenvolve conforme a cooperação de diferentes agentes (Baia, 2013).

4.1 Considerações gerais sobre o bilinguismo

Abordar o bilinguismo é abordar algo não categórico, pois este mesmo carece de uma definição única. Segundo Bialystock (2009), as opiniões na literatura variam desde a insistência estruturalista de Bloomfield, para quem o bilingue deveria ter total fluência nos dois idiomas, até o posicionamento mais pragmático de Grosjean, que considera bilíngue quem sabe utilizar a língua para suas necessidades. Neste estudo, concordamos com a autora de que o bilinguismo como uma variável não categórica, isto é, que não pode ser comparada à idade, à sexo etc. E assim como Harmers e Blanc (2000), entendemos o bilinguismo como um **fenômeno multidimensional**.

Harmers e Blanc (2000) organizam o bilinguismo em tipos a partir das seguintes dimensões: competência relativa, organização cognitiva, idade de desenvolvimento, presença da L2, status das línguas e identidade cultural. A seguir, apresentamos um quadro, adaptado por Megale (2005), com essas dimensões.

Quadro 1 – Dimensões de Bilinguismo de Harmers e Blanc (2000)

Dimensões	Denominação	Definição
Competência Relativa	Bilinguismo Balanceado	$L1 = L2$
	Bilinguismo Dominante	$L1 > L2$ ou $L1 < L2$
Organização Cognitiva	Bilinguismo Composto	1 tradução para 2 representações
	Bilinguismo Coordenado	2 traduções para 2 representações
Idade de Aquisição	Bilinguismo Infantil	L2 adquirida antes dos 10/11 anos
	Simultâneo	L1 e L2 adquiridas ao mesmo tempo
	Consecutivo	L2 adquiridas posteriormente a L1
	Bilinguismo Adolescente	L2 adquirida entre os 11 e 17 anos
	Bilinguismo Adulto	L2 adquirida após os 17 anos
Presença da L2	Bilinguismo Endógeno	Presença de L2 na comunidade
	Bilinguismo Exógeno	Ausência de L2 na comunidade
Status da Língua	Bilinguismo Aditivo	Não há perda ou prejuízo da L1
	Bilinguismo Subtrativo	Perda ou prejuízo da L1
Identidade cultural	Bilinguismo Bicultural	Identificação positiva com os dois grupos
	Bilinguismo Monocultural	Identidade cultural referente a L1 ou a L2
	Bilinguismo Acultural	Identidade cultural referente apenas a L2
	Bilinguismo Descultural	Sem identidade cultural

Fonte: (Megale, 2005, p. 6)

Destacamos a **idade de desenvolvimento das línguas**, pela influência de diversos aspectos do desenvolvimento linguístico, tais como o cognitivo, neuropsicológico e sociocultural. Dentro dessa classificação, o bilinguismo pode ser infantil, adolescente ou adulto. No bilinguismo infantil, o desenvolvimento linguístico está sob maior possibilidade de influência do desenvolvimento cognitivo, por ocorrerem simultaneamente. Essa dimensão se divide ainda em mais duas categorias: o bilinguismo simultâneo e o bilinguismo consecutivo. No primeiro, a criança desenvolve as línguas em questão ao mesmo tempo, por meio da exposição a ambas desde o nascimento. No bilinguismo consecutivo, a criança adquire a

segunda língua na infância, contudo após ter desenvolvido a base linguística da L1, o que tende a predominar no contexto de crianças estrangeiras no ensino fundamental brasileiro. O bilinguismo adolescente representa o indivíduo que desenvolve as línguas na adolescência, enquanto o bilinguismo adulto corresponde àquele cujo desenvolvimento linguístico das duas línguas ocorre na idade adulta (Harmers; Blanc, 2000).

Além disso, destacamos a importância de que o professor estimule, conversando com a família e demais envolvidos, o **bilinguismo aditivo**, isto é, para que não haja perda da língua que a criança traz, como também o **bilinguismo bicultural** para que a criança tenha uma identidade positiva com as duas culturas e línguas.

Segundo Dopke (1992), podemos diferenciar dois tipos de bilingues: **bilingues produtivos e bilingues receptivos**. Os primeiros fazem parte da configuração familiar de falar duas línguas com algum grau de competência; os segundos fazem parte de um arranjo comum, mas menos reconhecido, em que um indivíduo pode entender ou possivelmente ler um segundo idioma sem conseguir produzi-lo (o que caracteriza uma **língua de herança**, como veremos adiante).

4.2 Português como língua adicional

Larsen-Freeman e Cameron (2008), ao abordarem a perspectiva da Complexidade no desenvolvimento de língua adicional, assumem o aspecto emergente da língua em formação. Segundo as autoras o que é transmitido geneticamente é a capacidade de buscar e construir padrões linguísticos, pois as capacidades cognitivas gerais que temos são o bastante para a filogênese e ontogênese da linguagem. Além disso, para as autoras, o desenvolvimento de uma língua adicional ocorre por meio de coadaptação e coevolução do sistema – dois processos característicos do princípio da auto-organização – que são agentes de mudança.

Ao tratarem o desenvolvimento da língua adicional na visão da Complexidade, Larsen-Freeman e Cameron (2008, p. 12) defendem a eficácia do uso de metáforas não só para entender um campo científico, mas também para a própria aprendizagem de uma língua adicional. Nesse sentido, a metáfora é uma ferramenta indispensável para a mente humana, pois não carrega apenas ideias individuais, mas traz consigo redes de ideias interconectadas. As autoras complementam afirmando que uma metáfora pode se tornar tão natural que esquecemos que se trata de uma metáfora e passamos a entendê-la como verdade. Neste estudo, partimos da ideia de que atividades de consciência fonológica que foquem aspectos prosódicos da língua em

desenvolvimento podem ser entendidas como metáforas que cooperam para a emergência e fortalecimento do sistema em formação.

No que diz respeito ao termo língua adicional (L2), Leffa (2014) defende o seu uso para se referir ao ensino de língua não-materna, uma vez que esse elimina a necessidade de se considerar os fatores geográficos (língua de país vizinho, língua franca ou internacional) assim como as características do indivíduo aprendente (segunda ou terceira língua). Para ilustrar essa afirmação, é possível mencionar o ensino de português para indígenas, os quais, mesmo estando no mesmo território brasileiro, têm como língua materna a língua indígena, como o tupi guarani, por exemplo. Nesse caso, a língua portuguesa é ensinada como língua adicional e não como língua estrangeira, na visão do autor. Neste estudo, utilizamos então o termo português como **língua adicional**.

Toda a preocupação do contato da criança estrangeira com a oralidade da nova língua tem como intuito facilitar sua educação. No que se refere diretamente ao ensino, Laidlaw (2005), na sua obra sobre letramento e complexidade, destaca a importância de entendermos a sala de aula e a própria escola como um sistema complexo. Segundo a autora, não é possível explicar o funcionamento da sala de aula usando método redutivo da ciência tradicional. O grupo de alunos, segundo Laidlaw (2005), é um sistema complexo composto por organismos complexos, e a perspectiva da Complexidade permite que o foco esteja nos padrões de comportamento e nas relações dinâmicas que nelas emergem. A partir do momento que começa haver interação entre os alunos e entre aluno e professor, novos padrões surgem e começam a ser observados como resultado de uma auto-organização que acontece aos poucos por meio da adaptação. Podemos estender o mesmo processo de formação de um novo sistema complexo para a entrada da criança na educação infantil, isto é, quanto maiores forem os agentes facilitadores e quanto melhores forem os diálogos entre si, mais promissor se torna o seu desenvolvimento.

4.3 Português como língua de herança e de acolhimento

No contexto de línguas de herança, Kagan e Dillon (2001) apud Van Deusen-Scholl (2003), afirmam que o seu ensino tem sido tratado cada vez mais como uma subdisciplina das línguas estrangeiras. Esse fenômeno foi percebido após uma mudança significativa nas matrículas dos cursos de graduação e pós-graduação, nos Estados Unidos, de línguas que são consideradas não comumente faladas, como o vietnamita, o chinês e o coreano, por exemplo, o que foi associado ao interesse dos falantes em estudar a língua dos seus ancestrais e,

consequentemente, ganhando destaque nos campos da linguística aplicada e da pedagogia de línguas.

Lira (2018) destaca que é importante levar em consideração a relação que o indivíduo aprendente de uma língua de herança tem com a língua majoritariamente falada no seu convívio social. Diante do vínculo existente entre as duas (ou mais) línguas, a identificação do falante com a língua de herança dependerá da relação desse indivíduo com a cultura e com o contexto da língua, como no caso de refúgio, quando pode ocorrer resistência de identidade com relação à língua de herança, devido a traumas vivenciados no país de origem.

O português como língua de herança (PLH) “caracteriza-se pelos contextos em que o português e sua cultura são ensinados a filhos de luso-falantes imigrados, em diferentes partes do mundo, e representantes de diferentes línguas-culturas em português” (Mendes, 2012, p. 21). De acordo com a autora, a sociedade civil é que mais tem se esforçado em promover o ensino de português, com o intuito de manter viva, em seus filhos, sua língua e cultura (Mendes, 2012). Poucas ações são desenvolvidas por organizações brasileiras, entretanto o Ministério das Relações Exteriores tem promovido algumas ações de política externa, por meio da Divisão de Promoção da Língua Portuguesa (DPLP/MRE), investindo, por exemplo, na formação de professores que atuam nessa área. Nesse contexto, é importante que o incentivo do uso da língua nos lares, por meio de atividades e/ou instrumentos e recursos que estejam ligados ao idioma.

No que se refere ao português como língua de acolhimento (doravante PLAc), este está direcionado aos indivíduos que são obrigados a saírem dos seus países de origem em decorrência de situações adversas, como nos casos de guerra e desastres ambientais, dentre outros, quando indivíduos buscam refúgio em outros países (Lopez; Diniz, 2018). Ou seja, embora o PLAc se assemelhe ao português como língua adicional – PLA, sua principal distinção está no fato de que o PLAc está não apenas relacionado ao imigrante, mas principalmente àquele que imigrante em situação de crise, conforme já mencionado. Assim, os autores entendem que o PLAc como uma:

ramificação da subárea de Português como Língua Adicional (PLA) – integrante, portanto, da área de Linguística Aplicada – que se dedica à pesquisa e ao ensino de português para imigrantes, com destaque para deslocados forçados, que estejam em situação de vulnerabilidade e que não tenham o português como língua materna. Seu objetivo é a produção e circulação de saberes linguístico-discursivos que, em última instância, contribuam para “produzir e democratizar mobilidades e multiterritorialidades”, fazendo face a processos de “reterritorialização precária” (Bizon, 2013, p. 123 *apud* Lopez; Diniz, 2018, p. 13).

Sendo assim, o PLAc pode ser considerada transdisciplinar cuja interação perpassa desde diferentes instituições da sociedade civil até áreas como a da Antropológica, Ciência Política, Ciências Sociais, Direito, Geografia e História, Linguística, Psicologia, Psicanálise e das Relações Internacionais.

Do mesmo modo que o PLH, o PLAc também sofre com as poucas políticas públicas voltadas para esse tipo de ensino, entretanto, desde 2003, a ACNUR⁶ – Agência da ONU para refugiados no Brasil com a implementação da Cátedra Sérgio Vieira de Mello (CSVM), em parceria com instituições de ensino superior no país, vem buscando promover e garantir os direitos dos refugiados em situação de crise, sobretudo quanto à sua inclusão no ensino superior. Embora esse tipo de iniciativa seja relevante e importante para o atendimento das necessidades desses sujeitos, a preparação do professor para atuar com esse tipo de demanda ainda não é o suficiente. Miranda e Lopez (2019) defendem que a formação de professores não deveria ser pautada na acumulação de conhecimentos e técnicas aprendidas, mas na contribuição desses agentes com os saberes e práticas que eles já possuem, colaborando tanto para a própria formação bem como para a formação dos demais colegas, principalmente quando alguns profissionais se deparam com essa realidade sem nunca tê-la experienciado. É o caso da professora Kakuma, por exemplo, em resposta à pesquisa das autoras:

Não me sentia preparada. A própria área de PLA era muito nova para mim: eu nunca tinha dado aula de português para um estrangeiro, muito menos para um imigrante deslocado forçado! Eu tive algum treinamento, li teoria e tinha ideia do ensino de PLA - mas não de PLAc! Foi um enorme desafio para mim começar a trabalhar com os deslocados forçados, mas, com o tempo, ganhei alguma experiência. Hoje em dia, se eu fosse dar aula de PLAc, acho que estaria bem mais preparada, mas acho que ainda seria um grande desafio (Miranda; Lopez, 2019, p. 29).

Sendo assim, ver os professores enquanto agente do processo de ensino-aprendizagem, além de contribuir para criação de técnicas e práticas, eles podem, num processo de formação compartilhada, analisada e debatida, melhorar a experiência daqueles que são os alvos do aprendizado: os estudantes refugiados. Além disso, é necessário o fomento da criação de novas políticas públicas em prol do atendimento a tais demandas, tanto para os professores quanto para os refugiados em situação de crise.

⁶ Em 2023, a ANCUR já atuava com 40 CSVM, tendo alcançado uma média de 7.060 estudantes na graduação e pós-graduação. Disponível em: <https://www.acnur.org/portugues/catedra-sergio-vieira-de-mello/>

A seguir, apresentamos um agente facilitador no processo de educação infantil, a saber, atividade de consciência fonológica, pois, de acordo com a perspectiva da Complexidade, podemos entendê-la como um possível atrator por representar um estado estável de algum intervalo de tempo dentro do sistema. Como explicado anteriormente, os sistemas dinâmicos e complexos apresentam, em geral, três tipos de atratores: ponto fixo, periódico e caótico. Considerando a linguagem e a cognição, em geral, como sistemas complexos, podemos entender que: a) o **ponto fixo** seria o conhecimento já adquirido associado ao novo conhecimento; b) o **atrator periódico** seria a própria cognição; e os outros **atratores caóticos**, ou **atratores estranhos** seriam os diversos fatores que interferem na aprendizagem (interação, *input*, materiais etc.) (Paiva, 2005). Sendo assim, entendemos que as atividades aqui propostas funcionam como um atrator caótico ou estranho na entrada da criança estrangeira no sistema linguístico do português como língua adicional.

5 CONSCIÊNCIA FONOLÓGICA

No contexto de ensino-aprendizagem de línguas é importante mencionar a colaboração dos estudos da consciência linguística durante esse processo, uma vez que ela se caracteriza pela capacidade de explicar, com reflexão e sistematização, o conhecimento que um indivíduo tem sobre uma determinada língua (Duarte, 2008) ou sua capacidade de manipulá-la estruturalmente, não apenas para entendimento do sistema linguístico e produção de sentenças, mas para tratá-la como objeto do pensamento (Tunmer; Herriman, 1984). Em seguida, apresentamos alguns estudos a respeito da consciência linguística.

5.1 Aspectos gerais

De acordo com Silva e Guimarães (2013), o desenvolvimento da linguagem, bem como da consciência linguística, ocorre de modo simultâneo durante o desenvolvimento infantil, no período em que a criança constrói diferentes hipóteses sobre o uso da língua com base no armazenamento e organização do seu conhecimento linguístico adquiridos com a experiência.

Um dos aspectos a serem desenvolvidos durante a consciência linguística é a consciência fonológica, a qual está diretamente ligada ao léxico de cada indivíduo, uma vez que a fala e a escrita interferem uma na outra e são também influenciadas pelos fatores sociais. Miranda e Veloso (2017, p. 440) reforçam essa ideia ao afirmar que “o conhecimento implícito sobre a estrutura e funcionamento do nível fonológico vai sendo forjado ao longo dos primeiros anos de vida da criança”.

Para Basso e Bolzan, (2005, p. 2 *apud* Ferreira, 2004),

Denomina-se consciência fonológica a habilidade metalinguística de tomada de consciência das características formais da linguagem. Esta habilidade compreende dois níveis: a consciência de que a língua falada pode ser segmentada em unidades distintas, ou seja, a frase pode ser segmentada em palavras; as palavras, em sílabas e as sílabas, em fonemas; e a consciência de que essas mesmas unidades repetem-se em diferentes palavras faladas (Byrne & Fielding-Barnsley, 1989), tendo uma relação direta com a oralidade (Ferreira, 2004).

Desse modo, enquanto a criança está adquirindo a língua, ela vai criando categorias lexicais e estabelecendo padrões fonológicos àqueles já armazenados. Nesse arcabouço categórico de segmentos, o primeiro no nível de aquisição é a consciência da rima, seguido pela consciência silábica, consciência intrassilábica e, finalmente, pela consciência fonêmica. Nem

todos os níveis de consciência fonológica são desenvolvidos na criança por meio da escolarização. Alguns deles são decorrentes de experiências auditivas, articulatórias de leitura e de escrita, entretanto quando solicitado para que identifiquem uma sílaba isolada, elas não são capazes de fazê-lo.

De acordo com Adams *et al.* (2006, p. 20),

[...] já foi demonstrado que a consciência das crianças em idade pré-escolar acerca dos fonemas – dos sons da fala que correspondem mais ou menos a cada letra – tem um poder preditivo único, sendo responsável, estatisticamente, por até 50% da variância em sua proficiência na leitura ao final da primeira série (Blachman, 1991; Juel, 1991; Stanovich, 1986; Wagner *et al.*, 1994). Além disso, diante de uma escrita alfabética, o nível de consciência fonológica de uma criança ao entrar na escola e considerado o indicador individual mais forte do êxito que ela terá ao aprender a ler – ou, ao contrário, da probabilidade de que não o consiga.

Em outras palavras, conforme relatam os autores, o domínio de consciência fonológica irá determinar o sucesso das crianças em idade escolar, no que diz respeito à aprendizagem da leitura, afetando, inclusive, a proficiência desses indivíduos em idade adulta (Lieberman *et al.*, 1985; Morais *et al.*, 1979; Marcel, 1980; Byrne; Ledez, 1983).

Knight-McKenna (2008) afirma que o ensino fragmentado das palavras contribui para que as crianças comecem a dominar as estruturas silábicas e, a partir disso, se tornem capazes de decodificar palavras maiores, ou seja, quando elas aprendem estratégias que as ajudam a diferenciar as vogais curtas e longas, elas conseguem determinar com mais precisão tanto as sílabas curtas como as mais complexas e, por conseguinte, decodificar as palavras mais longas. O resultado de todo esse trabalho de consciência fonológica é o aprimoramento da leitura da criança no que concerne à sua fluência, evitando assim uma visão negativa e frustrada da sua experiência enquanto leitor.

Estudiosos na área declaram que o trabalho com os tipos de sílabas contribui para que leitores com dificuldades aparentes possam decodificar palavras longas (Bhattacharya, 2006; Bhattacharya; Ehri, 2004; Moats, 2004; Shefelbine, 1990) e que o conhecimento de tipos de sílabas deve ser levado em consideração para o aprendizado efetivo da leitura (Moats; Foorman, 2003; Spear-Swerling; Brucker, 2003, 2004; Spear-Swerling; Brucker; Alfano, 2005).

Algumas estratégias são apontadas como funcionais para a decodificação de palavras longas como, por exemplo, a busca por identificar os prefixos e sufixos nas sílabas (Archer; Gleason; Vachon, 2003), bem como as famílias de palavras (Johnston, 1999). Quando as crianças conseguem, a partir dessas estratégias, perceber padrões linguísticos, elas,

posteriormente, se tornam eficientes em decodificar palavras mais longas. Freitas (2004 *apud* Lorandi, 2011) corrobora essa afirmação, acrescentando que crianças ainda bem novas são capazes de fazer a fragmentação silábica oralmente, indicando que já apresentam um certo nível de consciência fonológica.

Diante disso, Lorandi (2011) apresenta alguns tipos de tarefas que evidenciam o nível de consciência fonológica, a saber:

- **Síntese:** formação de palavras a partir de sílabas separadas. Ex.: Que palavra é formada com os pedaços so-pa?
- **Segmentação** de sílabas de uma palavra. Ex.: a partir de uma dada palavra, fazer a segmentação: sala = sa-la
- **Identificação** de sílabas. Ex.: Palavra que começa como **canela**: copo – cachorro – loja.
- **Produção** de palavras a partir de uma dada sílaba. Ex.: Que palavra começa com **ca**?
- **Exclusão:** retira uma sílaba de uma palavra. Ex.: Como fica se eu tirar “pa” de **panela**?
- **Transposição:** identificação de uma palavra, mesmo que se inverta a ordem das sílabas. Ex.: ta-por = porta (Lorandi, 2011, p. 207).

Como podemos perceber com os estudos descritos acima, são apresentadas estratégias segmentais e suprasegmentais considerando apenas o nível prosódico da sílaba. Não tem sido dada uma atenção mais aprofundada a respeito de outros aspectos rítmicos da língua, os quais incluem acento nos níveis lexical e frasal. Neste estudo, apresentamos uma proposta de atividades de consciência fonológica, com foco na sensibilidade prosódica, que explorem este aspecto da língua que tem relação direta com a fluência oral e acentuação na escrita. Sendo assim, no que se refere ao conhecimento básico a ser desenvolvimento na Educação Infantil, procuramos explorar o máximo de possibilidades do conhecimento linguístico, segundo Kramer (2003, p. 63):

1. Conhecimento linguístico
 - Linguagem oral
 - 1.1 Ampliação do vocabulário (descrição de pessoas, objetos, cenas e situações).
 - 1.2 Interação através da linguagem (conversas informais, transmissão de avisos e recados, relatos de experiências, verbalização de ideias).
 - 1.3 Conhecimento de várias modalidades de linguagem (histórias, poesias, quadrinhas, piadas, músicas, adivinhações, provérbios, brinquedos cantados).
 - 1.4 Narração, reprodução e criação de histórias (com ou sem livro, individual ou coletivamente).
 - 1.5 Dramatização de histórias, situações vividas e situações criadas.
 - 1.6 Reconhecimento da estrutura da linguagem.

Inserimos também elementos de expressão corporal e, por explorarmos a música devido a sua relação com a prosódia da fala, acabamos dando ênfase para o item n.4 de Kramer (2003, p. 64):

1. Expressão sonora e corporal
 - 1.1 Exploração, reconhecimento e reprodução de sons (vocais e não vocais do próprio corpo, onomatopaicos e instrumentais).
 - 1.2 Exploração, reconhecimento e reprodução de ritmos (aliados à melodia; representação de palavras e sentenças a partir de formas de expressão; aliados a palmas, batidas dos pés ou instrumentos musicais).
 - 1.3 Conhecimento e reprodução de canções folclóricas, populares e relacionadas ao tema gerador.
 - 1.4 Representação através da mímica e da dramatização.
 - 1.5 Conhecimento e reprodução de danças (folclóricas, populares e de roda) e movimentação livre a partir de músicas variadas (clássicas ou populares).

Dessa maneira, procuramos, com as atividades propostas, não fugir do repertório lúdico de atividades propostas nas escolas em nível universal.

5.2 Consciência fonológica em crianças bilíngues

A maior parte do material voltado para atividades de consciência fonológica foca o contexto monolíngue, o que é preocupante em um mundo que está conectado virtualmente. Por essa razão, nesta seção, apresentamos algumas considerações a respeito do bilinguismo e estudos de consciência fonológica em contexto bilíngue.

Por não haver um consenso na literatura a respeito do que seria bilinguismo, Bialystok (2009 [2001]) apresenta duas visões no seu estudo. A primeira **visão de Romaine** (1995 *apud* Bialystok, 2009 [2001]) propõe padrões de bilinguismo, associando valores de dimensões sociais e linguísticas, como também destaca a importância da língua mais ou menos falada e a quantidade de *input* direcionada à criança. A **visão de Dopke** (1992) contrapõe **bilíngues produtivos e receptivos**, de acordo com a configuração familiar. Nesse caso, os produtivos possuem algum grau de domínio das duas línguas faladas em casa, sendo que os receptivos são capazes de compreender ambas as línguas, porém não falam ou escrevem as duas. Nosso intuito, ao destacarmos a importância do trabalho especializado para crianças em contexto bilíngue, é que o bilinguismo produtivo seja estimulado.

Baia *et al* (2021) em um estudo sobre armênio como língua de herança no Brasil, lembram que a história do planeta é caracterizada por contextos de imigração, em massa ou

não, como é o caso das comunidades da diáspora armênia que vivem na América, principalmente nos EUA. No estudo, os autores investigam a língua armênia como língua de herança no Brasil por meio de uma pesquisa com armênios brasileiros – pessoas que são total, parcialmente ou predominantemente descendentes de armênios, ou imigrantes armênios no Brasil (Grün, 1996). Em geral, o armênio ocidental é a forma padronizada do armênio moderno mais conhecido pelas comunidades no Brasil, que se baseia principalmente no dialeto armênio de Istambul. O armênio oriental é outra forma padronizada que se baseia principalmente no dialeto armênio de Yerevan (Vaux, 1998). No Brasil, a língua é falada em casa, em centros culturais e em igrejas - como a Catedral Armênia de São Gregório, o Iluminador, em São Paulo. Participaram da pesquisa 15 armênios brasileiros, com idade entre 20 e 71 anos, do estado de São Paulo. A maioria são bisnetos/netas ou netos/netas de armênios. Os participantes foram convidados pelas redes sociais a responder a uma pesquisa no *google forms*, e os resultados mostraram que: a) o armênio ocidental é a variedade mais conhecida (68%) na comunidade armênia no Brasil; b) seguindo a categorização proposta por Dopke (1992), os armênios brasileiros são falantes receptivos (40%) e produtivos (53%) da língua armênia, pois apenas uma pessoa (7%) afirmou não conhecer a língua; c) a língua foi aprendida tanto na escola armênia (53%), em casa (20%) e alguns deles não escolheram nenhuma alternativa (27%); a maioria dos armênios brasileiros considerava o armênio sua língua materna (13%), sua segunda língua (20%) ou sua terceira ou quarta língua (40%). Quando os sujeitos foram solicitados a explicar brevemente o que falar língua armênia significa para eles, a resposta mais frequente foi relacionada à identidade seguida de uma forma de manter sua cultura, resistência, uma forma de continuar a herança armênia, a história de seus ancestrais, para honrar os antepassados, meio de comunicação com os amigos, entre outros.

É pensando nessa identidade que muitas das crianças oriundas de outro país e com outra história cultural que destacamos, neste estudo, a importância do educador da primeira infância estar preparado não só para receber tais crianças, mas também oferecer atividades de consciência linguística que contribuirão para o seu desenvolvimento linguístico. Ademais, despertar a importância de que a língua que a criança traz da sua comunidade linguística de origem se torne produtiva e não apenas receptiva.

Bruck e Genesce (1995) notam uma tendência interessante no seu estudo que compara a performance de crianças bilíngues e monolíngues, na educação infantil, em tarefas de consciência metalinguística. Segundo os autores, as crianças bilíngues apresentaram resultados melhores em tarefas de consciência fonológica que envolviam reconhecimento de ataque e rima

silábicos, isto é, apresentaram mais facilidade em nível prosódico. Por outro lado, crianças monolíngues apresentaram resultados melhores em tarefas de segmentação.

No que se refere à consciência linguística de crianças bilíngues, a literatura, de uma forma geral, apresenta benefícios. Bialystok (1988), em seu estudo, observa que crianças bilíngues apresentam melhores resultados em tarefas de consciência metalinguística do que as crianças monolíngues. Ademais, a autora chama a atenção de que crianças com **bilinguismo balanceado** entre as duas línguas se saíram melhores nas tarefas que requeriam níveis mais altos de análise.

Por fim, não podemos deixar de mencionar que **transferência** de aspectos da L1 para a L2 é comum no bilinguismo infantil. Verhoeven (2007) analisa testes de consciência fonológica com 75 crianças bilíngues (turco e holandeses) na Educação Infantil. Após a aplicação dos testes, o autor observa que o turco permanecia como língua dominante das crianças, o que pode explicar a ocorrência de transferência de aspectos fonotáticos e fonêmicos do turco para o holandês.

A seguir, apresentamos uma seção sobre a importância do estudo da Fonologia para entendimento acerca das tarefas de consciência metalinguística como também apresentamos as unidades prosódicas que são foco da nossa proposta.

5.3 A importância do estudo da Fonologia

Alguns estudos sobre a natureza dos deslizes ortográficos de estudantes brasileiros do ensino fundamental e médio têm demonstrado a falta de conhecimento deles com relação aos aspectos ortográficos e fonológicos da língua portuguesa. Essas pesquisas buscam compreender as demais as etapas de aprendizado com o intuito de auxiliar professores com sugestões estratégias que possam melhorar o conhecimento da leitura e da escrita, tendo em vista que aprendizado vai além das regras ortográficas e gramaticais da língua (Ferreira; Busse, 2019).

No período da educação infantil, por exemplo, estudos voltados para a análise fonético-fonológica tendem a contribuir para que professores possam lidar de maneira mais adequada com os desvios cometidos pelas crianças nesse processo, uma vez que as universidades não contribuem para que eles saiam com preparo ideal para esse aspecto atividade docente (Cagliari, 2001).

É importante, então, o entendimento sobre o que é fonologia e o que a diferencia da fonética. Embora ambas sejam áreas da Linguística, responsáveis pelo estudo dos sons das línguas, a fonologia é interpretativa, ou seja, centra-se na análise do valor que os sons de uma

determinada língua possui, enquanto a fonética lida com os aspectos físicos característicos dos sons da fala. Em outras palavras, ela analisa como ocorre a saída da corrente de ar dos pulmões; se há ou não obstrução, ou como se comportam os lábios nesse processo (Cagliari, 2002).

Partindo do pressuposto de que a fala orienta a escrita, é importante que o professor tenha consciência de fenômenos que podem interferir na escrita adequada dos alunos (Ferreira; Busse, 2019). Por exemplo, alteamento de vogal, hipossegmentação (junção de palavras) e hipersegmentação (separação excessiva) são fenômenos que ocorrem com frequência durante o desenvolvimento da leitura e da escrita e que também podem durar por longo período se não forem solucionados ainda nessa fase.

No caso de alçamento de vogais, Monaretto (2014) considera, a partir da sua pesquisa, que ocorre a elevação das vogais médias pretônicas /e, o/ para /i, u/ quando: a) as vogais assumem traços de semelhança entre si; b) quando ocorre o processo de neutralização em decorrência da perda dos traços distintivos; e c) mesmo quando não há uma “motivação aparente” de influência fonética/fonológica. Por essa razão, é comum encontrarmos deslises como “leiti” para “leite” e “novu” para “novo”.

Quanto à hipossegmentação e hipersegmentação, “na aprendizagem da linguagem escrita o aluno percorre, muitas vezes, um caminho conflituoso e complexo, considerando a sua comunidade de fala e o próprio objeto de conhecimento – a escrita” (Busse, 2013, *apud* Ferreira; Busse, 2019, p. 247), uma vez que não há fronteiras claras quanto à separação dos elementos de uma sentença enunciativa. Por essa razão, encontramos falhas de hipossegmentação, como em “derepente” para “de repente” e de hipersegmentação, como em “com migo” para “comigo”.

Todavia, embora a literatura tenha apontado algumas motivações por trás dos equívocos de escrita mais comuns de ordem prosódica, pouca ênfase tem sido dada aos aspectos prosódicos, além da sílaba, na literatura de consciência fonológica. Por essa razão, neste estudo, apresentamos alguns modelos e aspectos rítmicos da linguagem para que a nossa proposta seja melhor compreendida.

5.4 Os aspectos rítmicos da fala

A partir da análise de línguas tonais na década de 70, a Fonologia passou a tomar rumos diferentes da fonologia tradicionalmente linear e a ser organizada de acordo com a abordagem não linear, como é o caso da Fonologia Métrica. Tendo surgido por volta da década de 1970, a Fonologia Métrica se interessa pelos aspectos silábicos e rítmicos da fala, fazendo parte do grupo de modelos não lineares, como a Fonologia Autossegmental, a Fonologia Lexical e a

Morfologia Prosódica (Cagliari, 2002). Neste estudo, não temos como objetivo aprofundar os modelos a respeito da organização rítmica, mas apresentar os componentes fundamentais para entendermos esse aspecto da língua.

Quando se trata, então, de ritmo ou acento é necessário mencionar a **prosódia**, termo de origem grega que caracteriza o acento melódico, a aspiração e duração do discurso de uma língua e que, embora já tenha sido utilizado pelos gregos os anos 300 d.C. Segundo Pereira (1992), foram os trabalhos sobre fonologia prosódica de Liberman (1974) e Liberman e Prince (1977) que introduziram a métrica aos estudos da fonologia. Na fonologia, os padrões prosódicos têm origem na música e nos estudos da versificação e na poética clássica com o conceito de pé (Σ), segundo Massini-Cagliari (1999). Dessa maneira, a percepção do ritmo e o tempo são elementos relevantes (Allen, 1968; Cagliari, 1981) na produção da fala, os quais são percebidos pelos indivíduos semelhantemente a outras sequências rítmicas (Migliorini; Massini-Cagliari, 2010), além de refletirem os estados emocionais dos falantes, uma vez que ela representa a melodia da fala.

Outro aspecto importante é o fato de a prosódia ser chamada **ortoépia** em algumas gramáticas normativas de língua materna, ou parte dela, como explica Barbosa (1882, p. IV *apud* Souza; Pereira, 2019). Para o autor, a prosódia é parte da ortoépia uma vez que esta explana a suavidade da voz e seus seguimentos sonoros (vogais e consoantes), além das alterações rítmicas que ocorrem devido à quantidade de sílabas contidas em cada palavra.

Neste estudo, nosso escopo é o nível lexical, isto é, o da palavra. Assim, vamos abordar os seguintes componentes prosódicos: sílaba, pé (acento lexical) e palavra fonológica.

5.4.1 Palavra Fonológica

Não é possível falar de desenvolvimento fonológico sem considerar o surgimento do que se considera palavra. Gerken (2009) chama a atenção para o que se considera **protopalavra** e que não pode ser confundido com **palavra inicial**. Protopalavra, segundo a autora, é a produção que se distancia do alvo, geralmente composta por uma ou duas sílabas, e é usada em determinados contextos pela criança para chamar a atenção do adulto, como, por exemplo, [di], usado para se referir a um objeto específico (Gerken, 2009, p. 73).⁷

Além disso, para Gerken (2009), palavra inicial é uma sequência de sons próxima à do adulto, como, por exemplo [dæ] para *daddy*, em que os sons presentes na forma-alvo podem

⁷ A autora não diz qual seria o objeto.

ser mantidos na produção da criança ou sofrer alguns processos fonológicos da fala infantil, como a reduplicação de uma sílaba do alvo, metátese, harmonia vocálica, harmonia consonantal ou truncamento. Logo, segundo Baia (2013), partindo da abordagem de Gerken (2009), é complicado estabelecer o limite entre um tipo de produção e outra, atentando apenas para similaridade fônica entre a produção infantil e a alvo. Isto é, se a protopalavra se distancia da forma-alvo, mas as palavras iniciais podem também sofrer processos fonológicos que distanciam a produção infantil da forma-alvo, como estabelecer a dessemelhança que caracteriza os dois tipos? Por essa razão, outros parâmetros precisam ser levados em consideração para se certificar se o que está sendo analisado pode ser entendido como palavra ou não.

O que Gerken (2009) considera protopalavra pode ser considerado palavra inicial na perspectiva da *Whole-Word (Templatic) Phonology* se houver evidência de que tais produções distorcidas são fruto da manifestação de um *template* predominante. Dessa maneira, no presente estudo, a classificação entre protopalavra e palavra inicial não é levada em consideração.

A perspectiva do nosso estudo assume a *Whole-Word Phonology* (Vihman; Croft, 2007; Baia, 2013), segundo a qual a palavra é entendida como unidade inicial, contrapondo-se às perspectivas que partem de unidades menores. Dessa maneira, por mais que uma atividade de consciência fonológica explore unidades menores que a palavra, como a sílaba e o pé, elas precisam estar contextualizadas e inseridas no contexto da palavra.

Por fim, entendemos a palavra fonológica como aquela palavra na qual, além de haver acento primário, há pareamento entre forma e função por mais que a forma não esteja ainda de acordo com a forma-alvo (Baia, 2013). Como será apresentado na metodologia, há método que guia o psicolinguista na decisão acerca das palavras iniciais da criança. A seguir, discutimos a unidade do pé.

5.4.2 Pé métrico

O pé tem sido estudado nos estudos linguísticos desde o advento da Fonologia Métrica (Hayes, 1995). No entanto, o estudo do ritmo de língua não está atrelado apenas a esse modelo de análise, embora seja ele o responsável por apresentar um olhar fonológico da organização dos pés na língua. Segundo Massini-Cagliari (1999), o pé tem sua origem na poética clássica, isto é, nos princípios presentes na tarefa de versificação e teorias de metrficação. Ademais, muito na noção do pé vem do próprio movimento do pé humano (o porquê do nome) e, também, do movimento da batuta do maestro de orquestra.

Para o presente estudo, apresentamos o inventário de pés apresentado por Hayes (1995). O autor, após a análise de cerca de 186 línguas, chega a um inventário dos tipos de pés, dos quais um deles tendo uma subdivisão:

a. Troqueu Silábico	(S W) ⁸
	σ σ
b. Troqueu Moraico	(S W) ou (S)
	∪ ∪ –
c. Iambo	(W S) ou (S)
	∪ σ –

i. *Troqueu Silábico*: não há diferenças entre sílabas leves e pesadas para a constituição dos pés; os sistemas são insensíveis ao peso silábico, com constituintes binários à esquerda do pé;

ii. *Troqueu Moraico*: há diferenças entre sílabas leves e pesadas; os sistemas são sensíveis ao peso silábico, com constituintes binários de cabeça à esquerda do pé;

iii. *Iambo*: há diferenças entre sílabas leves e pesadas; os sistemas são sensíveis ao peso silábico, com constituintes binários de cabeça à direita do pé, ao contrário do troqueu moraico.

Como se pode observar, os pés propostos por Hayes (1995) são, no máximo, dissilábicos. Na proposta do autor, a língua faz uma opção quanto à importância da quantidade silábica quando escolhe o tipo de pé, isto é, se a sílaba atrai acento primário ou não.

Para este estudo, exploraremos os pés básicos encontrados pelo autor nas tarefas de consciência fonológica para crianças falantes do português como língua adicional. O que a literatura chama de troqueu pode ser entendido como uma palavra paroxítona com duas sílabas; o que é chamado de iambo pode ser entendido como uma palavra oxítona com duas sílabas. Por fim, é importante mencionarmos que na nossa proposta partiremos de um caminho de desenvolvimento linguístico já verificado na literatura de desenvolvimento de oralidade infantil.

A seguir, partimos para a unidade que compõe o pé, a sílaba.

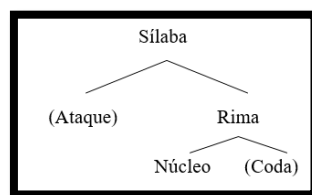
⁸ σ: sílaba / S: *strong* – sílaba forte / W: *weak* -sílaba leve.

5.4.3 A sílaba

A sílaba (σ), posicionada na base da escala, representa a menor unidade que, agrupadas, formam os pés (Σ) que, agrupados, formam a palavra fonológica (ω), ou seja, “o constituinte mais baixo da escala prosódica que representa a interação entre morfologia e fonologia” (Bisol, 2004, p. 60). O agrupamento de cada um deles avança na escala de modo a constituir o enunciado (U).

No que diz respeito à sílaba, o modelo tradicional gerativista estruturou-a em forma de árvore pelos seguintes elementos: a) *Onset* ou ataque, que é ocupado por uma consoante e antecede a rima – é opcional; b) Rima, que é formada por duas camadas: o núcleo – obrigatório e que comporta a camada mais sonora da sílaba; e coda – constituinte que segue o núcleo, que também é opcional.

Figura 1 – Ilustração do modelo gerativista de sílaba



Fonte: Bisol (2004).

A partir dessa estrutura arbórea é possível obter formações silábicas simples ou mais complexas, possibilitando, assim, a construção de padrões fonotáticos que auxiliam nos estudos e análises em diferentes níveis.

Ainda que o foco deste trabalho não seja apenas os aspectos silábicos, faz-se importante explicitar sobre suas especificidades para melhor compreensão. Partindo do pressuposto de que toda língua tem sílaba e que esta tem um núcleo, esse núcleo sempre terá um segmento soante que, no português brasileiro, sempre será ocupado por uma vogal. Na posição de coda, são chamados de arquifonemas as consoantes que ocupam essa posição, os quais são representados pelas letras maiúsculas /N/; /S/; /R/; /L/. Desse modo, é importante destacar que sempre que houver arquifonema, haverá neutralização, como acontece em [ˈpas] e [ˈpaʃ], indicando apenas variação dialetal regional. Quando a posição de coda é ocupada, a sílaba tende a atrair o acento, o que irá caracterizar a tonicidade/ritmo de uma determinada língua (forte – fraca).

Na formação silábica, as vogais também podem ser neutralizadas e, quando isso ocorre, elas são denominadas de glides aproximantes, as quais são consideradas por Câmara Jr.,

variantes posicionais e que se referem às vogais /i/ – /u/ quando acompanhadas. No *onset* ou ataque é possível que haja a ocorrência de um agrupamento consonantal o qual é denominado *cluster*, valendo destacar que, nesse agrupamento, onde temos C1 e C2, somente as consoantes /l/ e /r/ podem ocupar essa posição. Essas consoantes são consideradas líquidas, ou seja, apresentam pouca contração muscular no momento da produção.

A proposta que iremos apresentar neste estudo, como mencionado a respeito das outras unidades fonológicas, partirá do que já foi averiguado pela literatura de desenvolvimento de oralidade de crianças monolíngues e bilingues.

5.5 Sensibilidade prosódica

A consciência fonológica desempenha um papel importante na promoção do sucesso da escrita e da leitura, o que envolve a capacidade de manipular unidades sublexicais da fala, como sílabas e segmentos. No entanto, a consciência fonológica não se limita apenas ao aspecto segmental, há também o nível suprasegmental, nomeado neste estudo de nível prosódico. A literatura, de maneira geral, usa o termo **sensibilidade prosódica** (cf. Whalley; Hansen, 2006; Clin; Wade-Woodley; Heggie, 2009; Holliman; Wood; Sheehy, 2010), neste estudo, mantemos o referido termo.

A prosódia, definida como a alternância rítmica de sílabas tônicas e átonas na linguagem falada, vai além dos componentes convencionais da consciência fonológica. Ela opera em vários níveis, desde o nível lexical até o enunciado, transmitindo emoção, ênfase, conteúdo e novidade. O aspecto prosódico desempenha um papel crucial no desenvolvimento da linguagem oral, desde a primeira infância, quando os bebês utilizam informações prosódicas para segmentar a fala contínua em unidades significativas, facilitando a aprendizagem inicial das palavras (Wade-Woolley, 2016).

Os aspectos prosódicos de modulação de frequência, duração e amplitude estabelecem as bases para uma melhor representação da linguagem. Isso inclui desde os segmentos até as frases entoacionais, enfatizando a necessidade de representações para uma aquisição de leitura bem-sucedida (Goswami, 2015; Wade-Woolley, 2016). No nível da palavra, a prosódia se faz relevante para a leitura de palavras multissilábicas, por influenciar a categoria gramatical em decorrência do acento. O acento é calculado em vários níveis dentro da hierarquia prosódica, com exemplos como sua aplicação em um enunciado inteiro ou sua localização em uma única palavra. É essencial reconhecer que a atribuição do acento é específica da língua (Clin; Wade-Woolley; Heggie, 2009).

Segundo Whalley e Hansen (2006), pessoas com dificuldades de leitura e escrita apresentam dificuldades em detectar aspectos rítmicos da fala em testes, o que parece indicar a relação entre sensibilidade prosódica e nível de leitura e escrita. Ademais, os autores lembram que embora as crianças apresentem conhecimento da gramática entoacional da língua por volta dos 4 anos, é apenas na puberdade que elas atingem o conhecimento prosódico na sua totalidade, isto é, os aspectos prosódicos entrelaçados com conhecimento pragmático, sintático e semântico.

Embora a prosódia esteja presente na relação entre os diferentes componentes da língua natural, sua presença é importante desde a delimitação do que é uma palavra para o aprendiz da escrita e leitura. Segundo Baia (2013), as palavras iniciais no desenvolvimento oral do bebê são moldadas por *templates*, isto é, padrões fônicos que são utilizados como estratégia de expansão do léxico pela criança. Podemos traçar um paralelo pensando no desenvolvimento da escrita, pois é por meio de pistas prosódicas tais como acento primário, quantidade e posição silábica que a palavra é delimitada fonologicamente, o que já foi observado por estudos como o de Cutler e Swinney (1987) que mostra que a palavra pode ser acessada da representação mental por meio de pistas prosódicas.

Em outro estudo, Holliman, Wood e Sheehy (2010) investigam a relação entre a consciência fonológica (segmental) e a sensibilidade prosódica com intuito de saber se os sujeitos com dificuldades de leitura apresentariam mais déficit com relação à prosódia. Para isso, os autores conduziram testes de ambos os tipos de consciência presentes na literatura. Após análise dos resultados, foi observada dificuldade em relação ao ritmo de palavra (acento), mas também a aspectos segmentais. Dessa maneira, os autores concluem que ambos os lados devem ser levados em consideração nas atividades de conscientização linguística.

No que se refere à prosódia no cenário bilíngue, Chung, Jarmulowicz e Bidelman (2017) conduzem um estudo a respeito do processamento auditivo e sensibilidade prosódica de seis crianças bilíngues falantes de inglês (L1) e mandarim (L2)⁹. Para o processamento auditivo, os autores mediram três habilidades discriminatórias, a saber, contorno de *pitch*, intervalo de *pitch* e taxa de intensidade no ataque no tom. Concernente à sensibilidade prosódica, ela foi avaliada de três maneiras, a saber, pela percepção tonal do mandarim, pela percepção do acento do inglês e pela produção do acento do inglês. Após análise dos resultados, os autores concluem que a sensibilidade prosódica desempenha um papel mais importante na leitura em L1 do que na

⁹ Neste estudo, assim como os autores, entendemos a L1 como língua dominante e a L2 como a segunda língua.

leitura de L2. Dessa maneira, ela parece ser processada diferentemente em crianças bilíngues que são alfabetizadas em ambas as línguas. **De qualquer maneira, neste estudo, pontuamos a importância de que tarefas prosódicas sejam aplicadas no contexto de pré-alfabetização, em específico, no contexto no qual há crianças que têm o português como língua adicional.**

Na obra *Consciência Fonológica em crianças pequenas*, Adams et al. (2006) apresentam um conjunto de atividades voltadas para a estimulação da consciência fonológica. Embora haja atividade de sensibilidade prosódica, os autores não explicam do que realmente se trata por se tratar de um livro de atividades. Na seção *Consciência das palavras e frases*, há atividades que exploram o aspecto morfológico da noção de palavra. Na sequência, na seção *Consciência silábica*, todas as atividades são de sensibilidade prosódica por focarem no aspecto silábico e rítmico da língua. Entretanto, trata-se de uma obra traduzida da língua inglesa. Por mais que tenha sido adaptada por especialistas brasileiros em desenvolvimento linguístico, ela segue a lógica e ordenação de atividades de um cenário monolíngue e de língua germânica. Dessa maneira, esperamos que este estudo, por mais inicial que seja, possa colaborar com as atividades e direcionamento propostos.

6 METODOLOGIA E HIPÓTESE

Este estudo desdobra-se em duas partes. Na primeira, realizamos uma sondagem com educadores a respeito do ensino do português para crianças estrangeiras. Na segunda parte, com base em achados a respeito da trajetória do desenvolvimento oral de crianças bilíngues e falantes do português brasileiro, desenvolvemos uma proposta de intervenção de consciência fonológica com foco em aspectos rítmicos.

Essas duas seções foram norteadas pelas seguintes **perguntas**:

- Os professores têm tido preparação adequada para o ensino de L2?
- Pensando na possibilidade de escassez de material de português como língua adicional para crianças no cenário da Educação Infantil, os professores têm se sentido capazes de utilizar estratégias de ensino de aspectos da oralidade do português?

A partir dessas perguntas, os seguintes **objetivos** foram levantados:

- Avaliar como tem sido o contato de professores da Educação Infantil no Brasil no que se refere ao ensino de português como língua adicional;
- Desenvolver uma proposta de atividades de consciência fonológica com foco em aspectos prosódicos, partindo das unidades fonológicas sílaba e pé no contexto de palavra fonológica.

A partir dos objetivos e da literatura prévia apresentada, a seguinte **hipótese** é investigada neste estudo, a saber:

- Estudos sobre o ensino da pronúncia em ambiente de língua adicional (Huy Le, 1999; Lake, 2003; Engh, 2013; Mandalá, 2015) destacam a falta de enfoque a respeito dos aspectos sonoros (segmentais e suprasegmentais) da língua ensinada, ainda mais em nível prosódico. Dessa maneira, esperamos que a mesma lacuna seja encontrada na formação e material utilizado pelos professores de Educação Infantil.

A seguir, apresentamos o caminho metodológico seguido em cada uma das duas seções de coleta deste estudo.

6.1 Sondagem sobre o ensino de português para crianças estrangeiras na educação infantil

Foi feito um formulário online para professores de Educação Infantil sobre o ensino de língua adicional, o qual foi divulgado em mídia social. As seguintes perguntas estavam presentes no questionário virtual:

1. Quanto tempo atua na Educação Infantil.
2. Na sua formação teve conteúdo sobre português como língua adicional.
3. Já teve ou tem algum aluno estrangeiro.
4. Como foi sua experiência.
5. Você acha importante ter na formação do professor preparo para receber alunos estrangeiros.

A seguir, apresentamos o caminho percorrido para a elaboração da proposta de intervenção com atividades de consciência fonológica.

6.2 Dados de desenvolvimento monolíngue e bilingue

Para a proposta, nos apoiamos em dados de desenvolvimento monolíngue e bilingue do banco de dados do Grupo de Estudos de Psicolinguística e Desenvolvimento Fonológico da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (GEPDEF UESB)¹⁰ e do banco online CHILDES¹¹. Os dados monolíngues foram analisados por Carmo (2018) e os dados bilíngues por Magalhães (2021). Antes de apresentarmos o resultado da análise dos autores e a nossa proposta de intervenção, é importante explicarmos como foi realizada a coleta de dados no nosso laboratório.

¹⁰ Coleta de dados aprovada pelo comitê de ética do projeto maior “Padrões emergentes no desenvolvimento fonológico típico e atípico” (CAAE 30366814.1.0000.0055), coordenado pela professora doutora Maria de Fátima Almeida Baia.

¹¹ Para acesso: <https://childes.talkbank.org>.

6.2.1 Estudo naturalístico e longitudinal

Para fins de proposta de intervenção, adotamos dados oriundos do método naturalístico e longitudinal, cuja observação é feita sem que haja intervenção direta do pesquisador, isto é, ele é apenas um expectador, respeitando o ambiente e a interação natural dos objetos pesquisados. De acordo com Baia, o método naturalístico

[...] foi o primeiro método de coleta de dados de fala infantil, realizado por meio da escrita de diários mantidos por psicólogos e linguistas que acompanhavam, na maioria das vezes, o desenvolvimento de seus filhos. Quando usado o método observacional, não é designado um estímulo específico para o participante, pois produção, percepção e compreensão da linguagem ocorrem em uma situação normal (naturalística e espontânea) de interação entre o falante e o ouvinte (Baia, 2013, p. 74).

Além disso, o estudo é longitudinal, tendo em vista que as observações foram feitas ao longo do tempo, acompanhando as modificações e evoluções dos pesquisados. Nesse caso, o referido método possibilita o registro de falas voluntárias de crianças em seu ambiente natural e em interação cotidiana.

Durante as sessões, foram realizadas diferentes brincadeiras, contações de histórias, canções infantis, visando a estimulação de fala das crianças. Após as gravações, os vídeos foram transferidos da câmera digital e da câmera do computador para um HD externo. As gravações em vídeo foram realizadas com filmadora da marca *Samsung* modelo PL60. Coletados os vídeos, os dados foram transcritos baseando-se no formato CHAT de transcrição da plataforma CHILDES.

6.2.2 Transcrição no formato CHAT

Para a transcrição dos dados, este estudo utiliza dados transcritos de acordo com o sistema de descrição de dados da plataforma CHILDES, proposto, em 1991, por MacWhiney, que tem como propósito:

2. automatizar os processos de análise de dados;
3. obter dados em um sistema de transcrição consistente e totalmente documentado;

4. fornecer mais dados para mais crianças de diferentes idades, que falam diferentes línguas (Macwhinney, 2017, p. 12)¹² (Tradução nossa)

Trata-se de um sistema com acesso totalmente gratuito e de excelência para a comunidade científica. De acordo MacWhinney (2000), muitos grupos de pesquisa estão usando a plataforma CHILDES para inserir novos dados que são compartilhados no sistema e que são acessados por outros pesquisadores. É um sistema que pode ser utilizado em diferentes domínios de fala infantil e de fala adulta, com desenvolvimento típico e atípico. Trata-se de um sistema que exibe detalhes riquíssimos como: transcrição fonética dos enunciados, anotação dos elementos prosódicos, explicitação de elementos não-verbais, análise morfosintática, além de permitir uma comparação entre a fonte dos dados e a transcrição (Del Ré; Hilário; Mogno; 2001).

Seguindo esse sistema de descrição de dados, foi utilizado o formato CHAT (*Codes for the Human Analysis of Transcripts*) para a transcrição dos dados de falas das duas crianças. Essa ferramenta CHAT apresenta convenções gerais gerenciadas a partir de três informações básicas que devem ser preenchidas na tarefa de transcrição dos dados. São elas:

- i) informações gerais que serão preenchidas em todas as transcrições (linhas iniciadas por @);
- ii) a transcrição dos enunciados (linhas principais, iniciadas por *);
- iii) informações complementares a um enunciado ou a um turno de fala (linhas adicionais por %). Nesta pesquisa, será considerada a análise fonológica %pho.

O sistema CHAT fornece, também, um formato padronizado para as transcrições dos dados. Por isso, os dados transcritos, nesse sistema de descrição, apresentam características em comum. O formato é descrito da seguinte maneira:

- iv) A primeira linha do arquivo deve ser de cabeçalho @Begin;
- v) A segunda linha deve ser de cabeçalho @Language;
- vi) A terceira linha deve ser de cabeçalho @Participants que deve ser preenchida com as siglas de cada participante envolvido;

1. ¹² automate the process of data analysis;
 2. obtain better data in a consistent, fully-documented transcription system;
 3. provide more data for more children from more ages, speaking more languages (Macwhiney, 2017, p. 12)

- vii) A última linha deve ser de cabeçalho @end
- viii) As linhas principais, que indicam o que foi dito, deve iniciar com *;
- ix) Após o asterisco, na linha principal, vem um código de três letras identificado cada participante;
- x) As linhas com símbolos % contêm códigos e informações sobre o que foi dito. Esse código é representado por três letras para o tipo de camada dependente. Para esse trabalho, será considerada a linha %pho

Observe, logo abaixo, um fragmento de uma transcrição de L. (1;7) organizada a partir desse sistema de transcrição:

```
@ Begin
@ Languages:    pt
@ Participants:  CHI LARA Target_Child, INV_ Investigator, OBS_ Observer
@Birth of CHI: 14-NOV-2013
@Age of CHI: 1;9
@Date: 29-AUG-2015
@Time Duration: 22:01
@Coder: Gláucia Daniele
@Tape Location: casa do investigador
@Situation: brincadeiras com música infantis, contação de histórias e pinturas de desenhos.
*INV: <cozinha?> [>]
*CHI: <(coz)inha> [<] [0:01]
%pho:  ˈi.ɐ
*INV: é a pane:la
*INV:  vamo(s) brinca(r)?
*CHI: hum@i? [0:15]
%pho:  ã
*INV:  faz comida, faz papa@m.
```

Carmo (2018) e Magalhães (2021) partiram dessas transcrições de dados para a análise do desenvolvimento prosódico de crianças monolíngues e bilíngues. A seguir, explicamos como foi feita a tabulação por ambos os autores.

6.2.3 Tabulação dos dados

Carmo (2018) e Magalhães (2021) analisam dados iniciais de crianças de 1 a 3 anos, os quais apresentam ainda vestígios ou o próprio balbucio. Dessa maneira, a sua categorização,

sobretudo, no período inicial, não é uma tarefa fácil. Por isso, para categorizar essas duas produções, Carmo e Magalhães consideraram os critérios elaborados por Vihman e MacCune (1994), os quais são aplicados em palavras que geram dúvidas quanto à categorização. Quando há candidatos que geram dúvidas, é preciso considerar aspectos fônicos relacionados ao alvo e/ou pistas de contexto específico de uso para não ser descartado de início. Os critérios são os seguintes:

- (1) **Critérios baseados no contexto:** a) *contexto determinativo*– refere-se a palavras com significados específicos, facilmente identificáveis no contexto; b) *identificação materna*– envolve o conhecimento dos cuidadores em relação à produção da criança, em acordo com o pesquisador; c) *uso múltiplo*– quando a criança usa a mesma produção mais de uma vez; d) *episódios múltiplos*– observa-se a mesma produção com formas fonológicas semelhantes em diferentes contextos.
- (2) **Critérios baseados no modelo de vocalização:** a) *correspondência complexa*– a forma infantil corresponde a dois segmentos próximos a forma alvo; b) *combinação exata*– observa-se que até mesmo um ouvido não treinado consegue reconhecer um exemplo de palavra; c) *correspondência prosódica*– verifica-se uma correspondência prosódica (acento, quantidade de sílaba) da produção infantil com a forma alvo.
- (3) **Relação com outras vocalizações:** a) *tokens imitados*– observa se a criança compreende em sua produção o *token* imitado; b) *invariante*– verifica se todas as produções exibem as mesmas formas fonológicas; c) *sem usos inadequados*– as produções ocorrem em mesmo contexto de uso que sugerem o mesmo significado (Baia, 2013, p. 78-79).

Para Vihman e MacCune (1994), um bom candidato à palavra será aquele que apresentar pelo menos quatro critérios desses apresentados acima. Aquelas produções que apresentarem um número inferior serão categorizadas como balbúcio. A seguir, serão apresentados alguns exemplos dessas produções duvidosas de L., seguindo os critérios de Vihman e MacCune (1994), adaptado por Carmo (2018).

Quadro 2 – Exemplo de produções que geraram dúvidas de acordo com Vihman e McCune (1994)

	Alvo	Contexto				Modelo vocal			Outro			Decisão
Candidatos		Determin	M/P id	Uso Mult.	Epis. Mult.	Complexo	Exato	Prosod.	Imit.	Invar.	Sem uso inap.	
[pa]	sapo		X									NÃO
['na.na]	comida	X	X	X				X	X		X	SIM
[du.'te]	Chulé	X	X	X				X	X		X	SIM
['mai.te]	menina		X			X						NÃO
[ba.'ba]	Peppa	X	X	X	X	X		X	X		X	SIM

Fonte: Carmo (2018)

Outro ponto importante a ser considerado nessa categorização é a frequência. Ao categorizar as produções, os autores levaram em consideração todas as produções, incluindo as repetições. Dessa maneira foram analisados *tokens* e não apenas *types*.

6.2.4 Crianças e total de dados analisados

Carmo (2018) analisa dados **monolíngues de L.**, criança do sexo feminino, residente em Vitória da Conquista (Bahia). São analisadas 13 sessões mensais, de 30 minutos cada, no intervalo de 1 a 2 anos, coletadas de acordo com o método naturalístico e longitudinal de coleta. Foram analisados o total de 1256 *tokens*.

Magalhães (2021) analisa dados **bilíngues de B.**, criança do sexo feminino, residente em Lisboa (Portugal), no intervalo de 1 a 3 anos. B. nasceu em Portugal e teve contato regular e espontâneo com o francês e o português europeu (PE) desde seu nascimento, o que caracteriza seu **bilinguismo como simultâneo**. Segundo o autor, B. tem contato com ambas as línguas a partir do modelo **uma pessoa – uma língua**, que consiste no pai se dirigir aos filhos em francês enquanto a mãe o faz em PE. O pai de B. nasceu na Bélgica e é francófono nativo. A mãe é falante do PE padrão. Os pais de B. têm mais dois filhos, sendo que B. é a mais nova. Os irmãos de B. têm a diferença de um ano e dez meses e de três anos e oito meses em relação a ela. O autor continua destacando que a interação entre os irmãos de B., por sua vez, é feita nas duas línguas, porém com uma maior frequência no francês. Fora do contexto da família nuclear, B. tem contato regular com seus avós maternos, monolíngues em PE.

Magalhães analisa o total de 79 sessões: 40 sessões em PE e 39 em francês. No total, o autor analisou 16.389 *tokens*: 9.919 do PE e 6.470 do francês. Neste estudo, nos prenderemos aos aspectos presentes no português de B. para a proposta de atividades.

A seguir, apresentamos os resultados deste estudo e um resumo dos estudos mencionados, nos quais as atividades propostas são baseadas.

7 ANÁLISE E DISCUSSÃO DE DADOS

Nesta seção, apresentaremos as duas partes do estudo. Primeiramente, os resultados e discussão dos dados coletados por meio de questionário de sondagem sobre o ensino de Português para crianças estrangeiras, o qual foi realizado por meio de formulário disponibilizado em ambiente virtual e divulgado em mídias sociais para que pudéssemos alcançar pessoas de diversas partes do país. A fim de manter a privacidade dos professores que participaram da pesquisa, utilizaremos apenas as iniciais dos seus nomes ao utilizarmos excertos das suas falas. Em seguida, apresentamos, resumidamente, o que encontramos na literatura (Carmo, 2018; Magalhães, 2021) no que se refere ao desenvolvimento prosódico de crianças monolíngues e bilíngues em contato com a língua portuguesa. A partir dos achados, apresentamos nossas propostas de tarefas e intervenção de sensibilidade prosódica para crianças bilíngues.

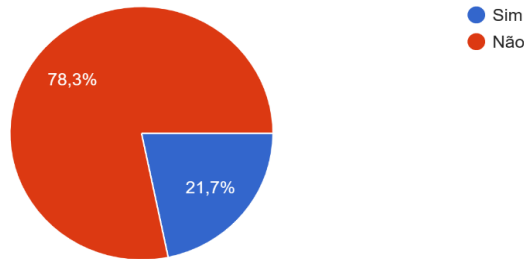
7.1 Resultados da sondagem sobre o ensino do português para crianças estrangeiras na Educação infantil

A nossa pesquisa contou com a participação de 23 professores de Educação Infantil residentes nos seguintes estados brasileiros: Bahia, Brasília, Minas Gerais, Santa Catarina e São Paulo. No que se refere ao **tempo de atuação na Educação Infantil**, as repostas variaram de 1 a 22 anos de atuação. A média de atuação das participantes foi a de 4 anos e meio e a moda foi de 1 ano (13 participantes).

No que se refere à pergunta **se na formação teve conteúdo sobre português como língua estrangeira ou L2**, 78% (18) dos respondentes informaram que não tiveram o referido conteúdo durante sua formação docente e 22% (5) afirmaram positivamente, conforme demonstrado no Gráfico 1 a seguir.

Gráfico 1 – Sobre a formação

Na sua formação teve conteúdo sobre português como língua estrangeira ou L2?
23 respostas



Fonte: Elaborado pela autora

Dos 78% (18) dos professores que afirmaram não ter conteúdo sobre português como língua estrangeira ou L2 na sua formação, a maior parte deles têm ou já tiveram experiência com estudantes de língua estrangeira. Esse fato justifica a impressão que eles expressaram quando questionados sobre suas experiências com estudantes estrangeiros. Sobre isso, as respostas foram majoritariamente negativas variando entre “desafiadora”, de acordo com a professora N.A., e “traumática”, conforme declaração da professora I.A.M..

Uma das professoras desabafa:

diante de tantas demandas que já tentamos acolher, difícil por conta própria ter a formação e acesso a cursos, pois custear também investimento próprio que demanda condições do professor e deveria ter custeamento de políticas educacionais públicas. Na prefeitura de SP temos já o currículo direcionando, porém na prática falta bastante (V.B.S., 2023).

A professora L.H.A.D. acrescenta:

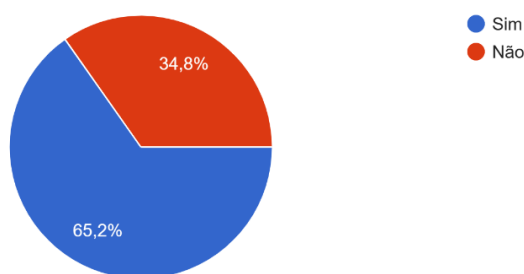
Acho necessário ter uma formação que prepara o professor para receber não só alunos estrangeiros, mas também alunos com necessidades especiais que possam dificultar o acesso à leitura. Muitas pesquisas já foram realizadas a respeito dos métodos de alfabetização e alguns deles podem facilitar os processos de aprendizagem de leitura e escrita (2023).

Essa fala corrobora com a declaração de L.C.S. de que o trabalho do professor é interessante, mas ao mesmo tempo desafiador, de modo que toda e qualquer formação adicional contribui para o melhor desempenho e trajetória do docente.

No que se refere à **experiência com aluno estrangeiro na Educação Infantil**, 65% (15) afirmaram terem tido - principalmente, professoras do sul e do sudeste – e 35% (8) afirmaram não ter tido, como o gráfico a seguir apresenta:

Gráfico 2 – Contato com criança estrangeira

Já teve ou tem aluno estrangeiro?
23 respostas



Fonte: autora.

No que diz respeito à experiência, alguns professores alegaram não conhecer a língua materna dos estudantes, o que dificultou tanto a comunicação em sala de aula quanto com os pais dos alunos. A professora S.S.V. declarou: “Tínhamos um professor de educação física que viajava muito e, ele conseguia comunicar-se com essa criança”, enquanto a professora V.B.S. desabafou que teve de recorrer “ao YouTube para aprender palavras chaves” e, assim, ser capaz de atender crianças que estão sendo recebidas na educação infantil de São Paulo.

Os professores que tiveram menos dificuldade só conseguiram melhor desempenho no desenvolvimento de suas atividades quando as crianças já falavam um pouco de português ou quando os pais também tinham algum conhecimento da língua, como ocorreu com a docente A.C.B. ao receber uma aluna norte americana. De acordo com a professora “a garotinha nasceu nos EUA, mas falava o português muito bem”. Por outro lado, a professora E.S. salienta: “comecei a ler e me virar com tradutores através do celular”. Todavia, nem todas as educadoras têm facilidade em se adaptar, como V.D. que expressa sua frustração ao expor que se “sentia mal por não compreender e não conseguir comunicar com a criança”.

Essas manifestações, que podem ser verificadas no Quadro 3 abaixo, comprovam que as dificuldades encontradas eram de certo modo sanadas por busca e esforço das próprias professoras, mas ainda assim, demandava mais trabalho, o que as afetava até emocionalmente. E mesmo para os professores que afirmaram ainda não terem tido experiência com alunos estrangeiros, eles salientaram a importância da formação e preparo do professor para receber

alunos estrangeiros para o desenvolvimento das suas atividades docentes voltadas para o ensino de L2.

Quadro 3 – Resumo da pesquisa com os professores

Tempo de atuação na educação infantil	Se teve conteúdo sobre português como língua estrangeira ou L2 durante a formação?	Se já teve aluno estrangeiro	Como foi a experiência	Se acha importante ter na formação do professor preparo para receber alunos estrangeiros
Quando vi a publicação eu lembrei de minhas experiências com alfabetização com crianças bolivianas	Não	Sim	Minha experiência foi alfabetização em que tinha aluno que falava espanhol e foi muito legal, pois a criança ensinava algumas palavras para os amigos brasileiros	Acho muito importante, visto que algumas pessoas ainda não percebem a importância dos alunos estrangeiros
20 anos	Não	Sim	As crianças já dominavam a língua portuguesa, com alguns termos em inglês típico da Nigéria. A criança filha de haitianos falava e compreendia língua portuguesa (a mãe comunicou que não quis misturar no aprendizado dela o francês e o dialeto haitiano)	Sim, em todas as esferas, seja na língua falada e na cultura.
10 anos	Não	Sim	Foi desafiadora	Sim. Muito importante
17 anos	Não	Sim	Com os três alunos que falavam francês, foi muito difícil, porque eu não sabia nenhuma palavra em francês. Tínhamos um professor de educação física que viajava muito e, ele conseguia comunicar-se com essa criança. Com o tempo esses alunos foram se adaptando a Língua Portuguesa, mas foi necessário uma “alfabetização” literal dessas crianças. Já, com as crianças bolivianas, as experiências foram e são mais tranquilas. Eles se esforçam para falar português. Porém mesmo assim, precisei fazer um curso de espanhol para me comunicar com eles. As crianças, normalmente aprendem a língua nova com muita facilidade. A dificuldade está na comunicação com os pais. Pq nas reuniões de pais, a dificuldade de compreensão da fala professora com eles.	Sim. Importantíssimo!!!!
12 anos	Sim	Sim	Traumática	Sim
22 anos	Não	Sim	Difícil, dialogar com as famílias que não dominam o português e consequentemente a criança...recorri ao YouTube para aprender palavras-chaves pois não domino o espanhol...e muitas crianças bolivianas estão sendo atendidas na Educação Infantil de São Paulo.	Com certeza...pois diante de tantas demandas que já tentamos acolher, difícil por conta própria ter a formação e acesso cursos...pois custear também investimento próprio que demanda condições do professor e deveria ter custeamento de políticas educacionais públicas. Na prefeitura de Sp temos já o currículo direcionando porém na prática falta bastante.
13 anos	Não	Sim	Péssima, não conseguia entender ele e muito menos ele conseguia me entender.	Importantíssimo e já era para ter esse preparo.
18 anos	Não	Sim	Foi tranquilo os pais falavam bem Português.	Sim td q venha p somar ao trabalho é importante.
11 anos	Sim	Sim	Foi tranquila, pois era boliviano	sim
10 anos	Sim	Sim	Gratificante	Sim
Apenas em 2013	Não	Sim	A garotinha nasceu nos EUA, mas falava português muito bem.	Com certeza. O Brasil é importante no Mercosul e possui ótimas universidades, nas quais profissionais estrangeiros exercem a docência.
15 anos	Não	Sim	No início foi bem difícil me comunicar e entender o que a criança sentia ou queria. Então comecei a ler e me virar com tradutores através do celular.	Muito importante
14 anos	Sim	Sim	Foi uma experiência de troca e ao mesmo tempo de aprendizagem.	Sim. É ao mesmo tempo desafiador e interessante trabalhar com alunos estrangeiros. Toda formação contribui para nossa trajetória profissional.
4 anos	Não	Sim	Foi uma experiência muito desafiadora. Muitas pesquisas foram necessárias, em busca de um método adequado para alfabetizar os alunos em português. Além disso, o fato das aulas serem on-line, tomou o processo ainda mais complicado. Sem dúvida, o contato com crianças estrangeiras foi um divisor de águas em minha carreira como alfabetizadora, pois aprendi muito com eles.	Acho necessário ter uma formação que prepara o professor para receber não só alunos estrangeiros, mas também alunos com necessidades especiais que possam dificultar o acesso a leitura. Muitas pesquisas já foram realizadas a respeito dos métodos de alfabetização e alguns deles podem facilitar os processos de aprendizagem de leitura e escrita.
10 anos	Não	Sim	Insatisfatória. Não falo espanhol, ninguém na instituição fala. Me sentia mal por não compreender e não conseguir me comunicar com a criança.	Sim, principalmente o Espanhol. No Brasil temos muitos imigrantes latinos.

Fonte: Elaboração própria.

No nosso questionário, embora não tenhamos perguntado qual a língua predominante no caso das crianças estrangeiras, foi destacada a língua espanhola por conta de muitas crianças peruanas, venezuelanas e bolivianas no sudeste e sul do país. Todavia, nenhuma das participantes menciona iniciativas de ensino de espanhol para os professores, além da falta de capacitação para lidar com as crianças em contexto bilíngue.

No que se refere à hipótese do nosso estudo, a saber

- Estudos sobre o ensino da pronúncia em ambiente de língua estrangeira (Huy Le, 1999; Lake, 2003; Engh, 2013; Mandalá, 2015) destacam a falta de enfoque a respeito dos aspectos sonoros (segmentais e suprasegmentais) da língua ensinada, ainda mais em nível prosódico. Dessa maneira, esperamos que a mesma lacuna seja encontrada na formação e material utilizado pelos professores de Educação Infantil.

Ela é **parcialmente confirmada** com base nos relatos dos professores. Embora não tenhamos tido contato diretamente com o material utilizado pelos professores, o que envolverá uma outra etapa de pesquisa, podemos constatar a falta de conhecimento e preparo.

Formulamos um novo questionário, mas não houve participação dos professores. Embora tenhamos enviado mais de uma vez, apenas dois responderam. Dessa maneira, entendemos que será necessário iniciarmos uma nova rodada de pesquisa.

Em relação à análise das respostas, em termos de Complexidade, observamos uma falha no sistema no que se refere à preparação dos educadores e do ambiente que recebe tais crianças. No que se refere diretamente à língua e ao seu ensino, Laidlaw (2005) destaca a importância de entendermos a sala de aula e a própria escola como um sistema complexo. O grupo de alunos, segundo a autora, é um sistema complexo composto por organismos complexos, e a perspectiva da Complexidade permite que o foco esteja nos padrões de comportamento e nas relações dinâmicas que emergem. A partir do momento que começa haver interação entre os alunos e entre aluno e professor, novos padrões surgem e começam a ser observados. Acontece, então, uma auto-organização por meio da adaptação que aos poucos acontece.

A falha está no que entendemos como **atrator caótico**, isto é, o material utilizado, como também o que entendemos **ponto fixo**, o conhecimento construído pelos educadores que não está de acordo com a realidade com a qual eles têm se deparado. Por essa razão, destacamos, neste estudo, a necessidade de levar o conhecimento presente na literatura de Psicolinguística

e Linguística Aplicada para os professores de Educação Infantil que recebem os alunos estrangeiros em estágio de desenvolvimento inicial.

Neste estudo, tivemos o intuito de apresentar o quadro teórico que pode nortear o educador como também a proposta que apresentamos a seguir.

7.2 Proposta de intervenção de sensibilidade prosódica

Antes de apresentarmos nossas propostas de **atividades de sensibilidade prosódica** para crianças em contexto de português como L2, começamos apresentando os achados a respeito de desenvolvimento monolíngue e bilíngue de crianças em contato com o português, de acordo com os estudos de Carmo (2018) e Magalhães (2021). Lembrando que são estudos de oralidade, isto é, apresentam os passos da criança no desenvolvimento da sua fala. Tais passos são importantíssimos para que as atividades de sensibilidade prosódica sejam aplicadas de acordo com o que a criança, em desenvolvimento típico, pode articular.

Como foi apresentado nos capítulos teóricos, quando pensamos em fonologia de língua, pensamos em sistema de organização sonora em duas faces, uma segmental e uma suprasegmental (prosódica):

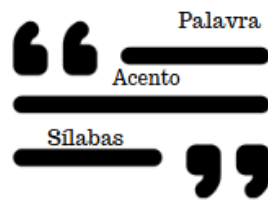
Figura 2 – Organização fonológica da língua



Fonte: autora.

Neste estudo, investigamos a **face prosódica**, partindo do quanto que os professores de educação infantil a conhecem, destacando a sua importância na etapa de pré-alfabetização de alunos estrangeiros e brasileiros, apresentando o que crianças já dominam dela na oralidade e o que podemos estimular pensando na entrada na escrita e leitura. Como vimos, a prosódia engloba toda a musicalidade da língua. Neste estudo, nos prendemos apenas aos aspectos silábicos e de acento de palavra, os que estão por trás da noção inicial de palavra:

Figura 3 – Aspectos prosódicos destacados neste estudo



Fonte: autora.

A seguir, apresentamos de maneira resumida o desenvolvimento monolíngue e bilíngue desses aspectos com base em dados naturalísticos e longitudinais do nosso laboratório.

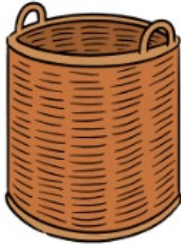
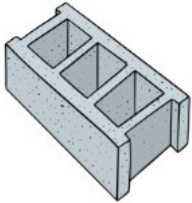
7.2.1 Desenvolvimento monolíngue do português (CARMO, 2018)

Os resultados apresentados são com base em dados naturalísticos e longitudinais de uma criança do sexo feminino L. de Vitória da Conquista BA, coletados mensalmente no período de 1 a 2 anos de idade, período no qual os aspectos prosódicos iniciais são desenvolvidos. Após análise de 1256 *tokens* distribuídos ao longo de 13 sessões com duração média de 30 minutos, por meio dos *templates* analisados por Carmo (2018), isto é, os padrões de adaptações e preferências fônicas como também a frequência de tipos silábicos, a seguinte sequência de estruturas silábicas foi observada no desenvolvimento de L. como mais frequente:

Quadro 4 – Sequência de sílabas de acordo com desenvolvimento típico analisado por Carmo (2018)

Sílaba ¹³	Exemplo de palavra	Ilustração
V	Ah! (interjeição para surpresa)	

¹³ C para consoante / V para vogal .

VV	Oi (saudação)	
CV	Pé	
CVV	Mãe	
CVC	Cesto	
	Carta	
CCV	Bloco	
	Professora	

		
--	--	---

Fonte: autora.

No que se refere ao tamanho da palavra e à posição do acento, de acordo com os dados monolíngues de Carmo, a sequência é a seguinte. Note que independente de ter acento gráfico, as palavras com mais de uma sílaba têm acento primário.

Quadro 5 – Sequência de tamanho de palavra e posição do acento lexical de acordo com o desenvolvimento típico analisado por Carmo (2018)

Sílaba ¹⁴	Exemplo de palavra	Ilustração
x	Pão	
x. 'x	Sofá	
'x.x	Casa	

¹⁴ (x) para sílaba, (.) para marcar a separação entre sílabas e (') para marcar a posição do acento da palavra.

x. 'x.x	Banana	
x.x. 'x	Jacaré	
'x.x.x	Ônibus	

Fonte: autora.

Dessa maneira, propomos que a ordem de dificuldade dos exercícios de leitura e escrita seja traçada em paralelo com o que observamos no percurso da oralidade. Todavia, os dados apresentados até então são de contexto monolíngue. A seguir, comparamos o percurso de L. com o de B., que desenvolveu o português junto com o francês.

7.2.2 Desenvolvimento bilíngue do português e francês (MAGALHÃES, 2021)

Nosso intuito, ao apresentarmos os dados de uma criança bilingue desenvolvendo o português, é mostrarmos como que muitas das vezes as rotinas articulatórias que a criança bilingue produz são diferenciadas das que é monolíngue.

Magalhães (2021) analisa dados do francês e do português de B., criança do sexo feminino, de 1 a 3 anos. Nesta seção, apresentamos apenas os dados do português na variedade europeia. Magalhães (2021) analisa 24 sessões mensais e o total de 9.919 *tokens*.

No que se refere à progressão da estrutura silábica, a criança bilingue segue a mesma ordem da monolíngue. Em geral, as diferenças notadas ocorreram no que se refere aos aspectos segmentais, que não fazem parte da problemática desta pesquisa, e aos aspectos de estrutura silábica característica de desenvolvimento da variedade europeia, tal como o núcleo silábico não preenchido na palavra *grande* [grẽd] pronunciada por B. aos 3 anos.

Uma outra observação importante, para o educador que lida com criança em contexto bilíngue, é estar preparado para lidar com o *code-switching (CS)*, isto é, a criança bilíngue alternar entre o léxico das duas línguas. Como Magalhães (2021) lembra, o fato de uma criança produzir CS durante o desenvolvimento bilíngue não significa que haja necessariamente um atraso linguístico. Essas produções costumam, na verdade, refletir as experimentações comunicativas da criança frente a recursos linguísticos limitados.

No que se refere ao tamanho de palavra e ao acento, B. apresentou preferência por palavras monossilábicas e oxítonas, o que demonstra a influência da língua francesa. Dessa maneira, embora mais velha que L., seus padrões acentuais não estavam tão diversificados como o de L. aos 3 anos. Por exemplo, se B. estivesse na nossa sala de aula, uma das atividades de sensibilidade prosódica que poderíamos conduzir seria a respeito das paroxítonas da língua portuguesa.

A seguir, propomos algumas atividades voltadas para crianças com idade entre **4 – 7 anos**, com base no que observamos com dados de oralidade no cenário monolíngue e bilíngue do desenvolvimento do português, tendo a musicalidade como grande contribuição nesse processo.

As atividades propostas também tiveram como base o livro *Consciência fonológica em crianças pequenas* (Adams *et al.*, 2006), cujas propostas buscam desenvolver, sobretudo, os aspectos de consciência linguística das crianças.

7.2.3 Propostas de atividade de sensibilidade prosódica para palavra

A palavra é palavra, no sentido fonológico, quando se tem o acento primário.

1a) Pule ao escutar uma palavra



Objetivo: Apresentar às crianças uma sequência de sons e de ritmos parecidos com os de uma palavra real, de modo que elas identifiquem e reconheçam que a produção é realmente uma palavra na língua portuguesa.

Atividade: O educador produzirá uma sequência de sílabas sem significado, isto é, logatomas, mas usando o mesmo ritmo da palavra que será apresentada. Por exemplo, a

palavra é *barco*, um dissílabo paroxítono. Assim, a atividade começa com uma sequência que se assemelha a um balbúcio, como *náco máco cóna BARCO*, quando é esperado que a criança pule, demonstrando seu discernimento quanto à palavra-alvo. Sendo assim, espera-se que a criança consiga reconhecer a palavra em meio a outras que tenham apenas o mesmo ritmo.

2a) Levante a mão ao escutar uma palavra estranha



Objetivo: Promover a conscientização sobre a acentuação lexical, de modo a desenvolver suas habilidades de percepção auditiva e compreensão das regras acentuais.

Atividade: Educador(a) pronuncia palavras com deslizes de acento propositais, desafiando os estudantes a identificarem suas irregularidades, levantando as mãos cada vez que eles escutarem uma palavra com deslize de acento lexical.

3a) Composição musical (paródia) – nomeando animais e afins



Objetivo: Estimular a criatividade e habilidades musicais, por meio da composição de paródias, com foco na nomeação de animais e afins.

Atividade: O(a) educador(a) solicitará que os alunos criem músicas a partir de melodias conhecidas, nomeando os animais e afins, explorando tanto a criatividade quanto sua capacidade de substituir palavras nas músicas escolhidas por nomes de animais, por exemplo. Essa atividade irá estimular não apenas a criatividade linguística, como também a associação de palavras e o envolvimento no processo de aprendizagem por meio da música.

4a) Composição musical (paródia) – atenção para rima da palavra



Objetivo: Explorar a criatividade e habilidades musicais, por meio da composição de paródias, com foco na atenção para a rima das palavras.

Atividade: Nesta atividade, reúna grupos de alunos e solicitará que eles componham paródias, buscando vocábulos que substituam as palavras nas músicas escolhidas, com atenção para os padrões rítmicos das palavras. De maneira criativa eles precisarão utilizar um vocabulário mais vasto, mas ao mesmo tempo o ampliarão.

5a) Brincando com logatomas (pseudopalavras) – nomeando bichos estranhos (montar teatro de fantoches com eles)



Objetivo: Incentivar a criação de logatomas, também conhecidos como pseudopalavras, combinando sons a fim de criar nomes para bichos (fantoques) estranhos.

Atividade: Convide os alunos a montar um teatro de fantoches para encenação e narração de histórias, explorando a criatividade com relação à construção narrativa, bem como para a criação de pseudopalavras para nomear os bichos de fantoches, representando criaturas imaginárias.

7.2.4 Propostas de atividade de sensibilidade prosódica para pés rítmicos (acento)

1b) Marchando no ritmo forte/fraco – nas variações coloque fraco e forte (sem palavra, só música).



Objetivo: Estimular a percepção rítmica musical, promovendo a consciência da coordenação motora de acordo com intensidade sonora – forte/fraco, de modo que o pé baterá mais forte no chão, no ritmo da marcha, quando a batida for mais forte. A professora pode utilizar um pequeno instrumento de percussão para auxiliar nessa percepção.

Atividade: Convide os alunos a se posicionarem em pé e, ao som do ritmo de uma música (sem palavras), eles deverão marchar, concentrando-se nas batidas sonoras forte/fraco. Dessa forma, eles conectarão corpo, ritmo e emoção, aumentando sua sensibilidade musical e consciência auditiva.

2b) Marchando no ritmo forte/fraco com palavras cantadas – nas variações coloque fraco e forte.



Objetivo: Estimular a percepção rítmica musical, com o intuito de promover a consciência da coordenação motora de acordo com intensidade sonora – forte/fraco, integrando palavras cantadas. A professora pode novamente utilizar um pequeno instrumento de percussão para auxiliar nessa percepção das batidas mais fortes, dessa vez, quando a sílaba for tônica, e batidas mais fracas em sílabas átonas.

Atividade: Da mesma forma que a atividade 1b, com as crianças em pé, incentive-os a marchar de acordo com o ritmo da música, cuja intensidade variação forte/fraco poderá ser percebida pela musicalidade das palavras cantadas. No exemplo abaixo, peça para as crianças marcharem de acordo com a intensidade da música, ou seja, fraco quando estiverem cantando sobre a formiguinha e forte quando cantar sobre o elefante.

A formiguinha que é pequenininha

Anda de levinho pirim, pirim, pirim

O elefante que é bem grandão

Tem um passo forte

Pam, param, param

Composição: Débora Munhoz

3b) Complete a palavra (o pé métrico) – Completar com sílabas e formando um pé rítmico, por exemplo, *da (do)*.



Objetivo: Ampliar a consciência rítmica, estimulando a percepção das sílabas que são acentuadas e não acentuadas nas palavras.

Atividade: Forneça sílabas e solicite aos estudantes que as completem com outras sílabas, formando uma palavra (pé métrico). É possível, a partir de uma única sílaba, combinar diversas sílabas, criando assim diversas variações de pés métricos. Por exemplo, a fornecer a sílaba *da*, a criança pode complementar com *do*, formando um pé métrico trocaico *da-do*, no qual a primeira sílaba acentuada é seguida de uma não acentuada. No caso *de to- to*, é formado um pé métrico trocaico por termos uma sílaba não acentuada ser seguida de uma acentuada. É possível explorar diversas combinações rítmicas.

4b) Explorar o ritmo das palavras monossilábicas – com paródia (canção), com frases etc.



Objetivo: Promover a compreensão do ritmo das palavras monossilábicas e estimular a criatividade por meio da utilização dessas palavras em diversos gêneros textuais.

Atividade: Forneça exemplos de canções, poemas ou textos e proponha que as crianças criem seus próprios modelos. Utilize palavras como *flor*, *cor*, *mão*, *pão*, de modo a explorar tanto os aspectos rítmicos quanto a rima das palavras na composição de paródias, por exemplo.

5b) Cante junto com a batida (instrumento de percussão) – o educador toca uma batida na alternância do acento da palavra que espera que o aluno pronuncie, como se fosse um repente ou rap.



Objetivo: Ampliar a consciência rítmica, estimulando a percepção das sílabas que são acentuadas e não acentuadas nas palavras.

Atividade: o educador toca uma batida na alternância do acento da palavra que espera que o aluno pronuncie, como se fosse um repente ou rap. Por exemplo, o educador toca **x.x.'x**, é esperado que os alunos cantem trissílabos oxítonos como *jacaré*, *pontapé*, *caracol* etc.

7.2.5 Propostas de atividade de sensibilidade prosódica para sílabas

1c) Telefone sem fio V– o educador começa sussurrando no ouvido de uma criança uma palavra ou interjeição monossilábica.



Objetivo: Ampliar a consciência silábica, estimulando a percepção das sílabas.

Atividade: o educador começa sussurrando uma palavra monossilábica para uma criança que deverá passar adiante. A mesma atividade pode seguir com os demais padrões silábicos.

2c) Dança das CV – Danças cantando palavras com a estrutura CV



Objetivo: Ampliar a consciência silábica, estimulando a percepção das sílabas.

Atividade: o educador começa colocando uma música instrumental e cantando palavras com a estrutura CV, ou seja, consoante/vogal. Nisso, cada criança vai entrando na roda da dança ao cantar uma palavra com CV, como a palavra *ca-sa*, por exemplo.

3c) Rap CVV e CVC – Rap das sílabas



Objetivo: Ampliar a consciência silábica, estimulando a percepção das sílabas.

Atividade: o educador começa explicando o padrão de palavras que precisam procurar, o que tenha o encontro de vogais em uma mesma sílaba como em *pai*, *mão*... a partir dessas palavras, eles deverão pensar em sílabas que poderão originar outras palavras, como *ma-mão*. Ou seja, a partir do recorte da sílaba *mão*, ele é capaz de formar a palavra *ma-mão*, acrescentando outra sílaba.

4c) Glossário CVV e CVC – Computador ambulante



Objetivo: Ampliar a consciência silábica, estimulando a percepção das sílabas.

Atividade: Dando sequência à atividade anterior, o educador pede que agora seja feito um glossário com palavras extraídas de outras palavras. A partir de uma imagem dada para uma criança, o restante do grupo buscará extrair outra palavra, como em *computador*, da qual pode-se extrair *dor*.

5d) Canto dos famosos – poema ou letra de música



Objetivo: Ampliar a consciência silábica, estimulando a percepção das sílabas e das rimas.

Atividade: Escolher um poema ou uma letra de música. Pedir que os alunos criem novos versos a partir de uma estrofe conhecida.

Embora nas propostas tenhamos destacado o aspecto linguístico, é importante lembrarmos que elas são orientadas também pelo pensamento de Morin (2011), como apresentado no capítulo 2 deste estudo. Da obra do autor, *Os sete saberes necessários à educação do futuro* (2011), frisamos o saber n. 4, a saber:

Ensinar a identidade terrena – é ensinar a identidade de cidadãos terrestres, buscando entender a *ética da compreensão planetária* (humanização das relações humanas) das múltiplas culturas do mundo e cultivando as múltiplas identidades do mundo mundializado.

Em um contexto com criança imigrante, precisamos não apenas acolher, mas ensinar as demais crianças a acolher também. Transmitir para os pequenos, de maneira simples, de que somos todos seres humanos. Nas palavras de Morin (2011, p. 57):

A diáspora da humanidade não produziu nenhuma cisão genética: pigmeus, negros, amarelos, índios, brancos vêm da mesma espécie, possuem os mesmos caracteres fundamentais da humanidade. Mas ela levou a extraordinária diversidade de línguas, culturas, destinos, fontes de inovação e de criação em todos os domínios.

O pensador continua aprofundando este saber orientando-nos a inscrever em nos quatro tipos de consciência: a) **antropológica** – que reconhece a unidade na diversidade; b) **ecológica** – a consciência de habitar, com todos os outros seres mortais, a mesma esfera viva; c) **cívica terrena** – que tenhamos responsabilidade e solidariedade para com os filhos da Terra; d) **espiritual da condição humana** – que decorre do exercício contínuo de pensar, de nos criticar-nos, de nos auto criticar-nos e ao mesmo tempo compreender-nos mutuamente.

Em suma, este saber pode ser descrito com a seguinte palavra **ética**. Não é apenas uma estrutura linguística que será adicionada à vida da criança que acolhemos, mas todo um leque cultural, histórico e político. Que esse leque seja aberto com respeito, dignidade e muita tolerância.

7.2.6 Nossa proposta está de acordo com a Educação Infantil?

Além de todo o cuidado que tivemos em nos basear nos dados de fonologia e psicolinguística, para o levantamento das atividades propostas nos apoiamos em uma leitura sobre as bases cognitivas e pedagógicas da Educação Infantil. Com base em Bertoni dos Santos (2001), exploramos diferentes tipos de jogos espontâneos, os quais, segundo o autor, despertam uma sensação prazerosa e uma atitude de seriedade ao mesmo tempo. Por estarmos pensando em crianças que já estão em uma fase de pré-alfabetização (por volta dos 5 anos de idade), não exploramos os **jogos de manipulação**, os quais são praticados a partir do contato da criança com diferentes materiais. Foram explorados mais **jogos de construção**, nos quais a criança coloca em ação sua inteligência através de ordenações, associações, seriações etc. Além dos jogos de construção, também exploramos os **jogos simbólicos**, por meio da capacidade de imaginação da criança de inventar novas maneiras de interpretar o mundo.

8 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste estudo, tivemos como intuito levar para os estudos de Educação Infantil contribuições e achados da área de Psicolinguística que podem auxiliar na prática do educador. O questionário respondido por educadores da Educação Infantil mostra que eles têm recebido crianças estrangeiras, embora não tenham tido preparação acadêmica para lidar com sala de aula em contexto bilíngue e nem contato com material didático que auxilie no acolhimento e acompanhamento de estudantes estrangeiros.

Procuramos passar de maneira mais acessível os conceitos e achados das áreas de fonologia e psicolinguística, em específico no que se refere ao desenvolvimento fonológico, atualizando nosso leitor sobre a relação entre o que chamamos sensibilidade prosódica, chamada de sensibilidade prosódica na literatura, e a consciência linguística. Todavia, para isso, percorremos um caminho explicando a relação entre os aspectos prosódicos focados neste estudo (sílabas e ritmo) e os segmentais. Dessa maneira, observamos que os aspectos prosódicos estão presentes na literatura de consciência linguística, embora não de uma maneira abrangente.

Por fim, encerramos este estudo com propostas de atividades de sensibilidade prosódica partindo da noção de palavra fonológica, indo para os aspectos rítmicos/acentuais da palavra para a direção da menor unidade prosódica contemplada nesta investigação, a sílaba. Como apresentamos no capítulo anterior, as atividades pensadas estão de acordo com o que observamos no desenvolvimento linguístico de crianças monolíngues e bilíngues, o que é esperado que se aplique na Educação Infantil, como também de acordo com a perspectiva teórica que norteia este estudo, a da Complexidade. Esperamos que este estudo de base transdisciplinar possa contribuir para com o surgimento de novos estudos e, também, contribua com o trabalho do(a) educador(a) por meio da aplicação das atividades aqui propostas.

REFERÊNCIAS

- ADAMS, J. N. **Bilingualism and the Latin language**. Cambridge: Cambridge University Press, 2003.
- ADAMS, M. J. *et al.* **Consciência fonológica em crianças pequenas**. Porto Alegre: Artmed, 2006.
- ALLEN, G. D. **The place of rhythm in a theory of language**. Working Papers in Phonetic, 1968.
- ALMEIDA FILHO, J. C. P. **O ensino de português como língua não-materna: concepções e contextos de ensino**. Museu da língua portuguesa, Estação da Luz, 2005.
- ALMEIDA, N. V. F.; GIL, M. S. C. A. **Contribuições para a estimulação do desenvolvimento de bebês de risco**. São Carlos: EdUFSCAR, 2013.
- AGENCIA BRASIL. **Brasil tem 43 mil pessoas reconhecidas como refugiadas, diz Conare, 2020**. Brasília, 2020. Disponível em: <https://agenciabrasil.ebc.com.br/direitos-humanos/noticia/2020-06/brasil-tem-43-mil-pessoas-reconhecidas-como-refugiadas-diz-conare>. Acesso em: 18 nov. 2020.
- BAIA, M. F. A. **Os templates no desenvolvimento fonológico: o caso do português brasileiro**. Orientador: Raquel Santana Santos. 2013. 214 f. Tese (Doutorado em Linguística) – Universidade do Estado de São Paulo, Programa de Pós-Graduação em Linguística, São Paulo, 2013.
- BASSO, F. P.; Bolzan, D. P. V. Consciência Fonológica: relações entre oralidade e escrita. **UNirevista** (UNISINOS), v. 1, p. 12-24, 2005.
- BALIEIRO JR., A. P. Psicolinguística. In: MUSSALIN, F.; BENTES, A. C. (org.). **Introdução à Linguística**. São Paulo: Cortez, 2002. 2 v. p. 171-201.
- BERTONI DOS SANTOS, V. L. Promovendo o desenvolvimento do faz-de-conta na Educação Infantil. In: CRAIDY, C.; KAECHER, G. E. (org.). **Educação Infantil: pra que te quero**. Porto Alegre: Artmed, 2001.
- BIALYSTOK, E. Levels of bilingualism and levels of linguistic awareness. **Developmental Psychology**, v. 24, ed. 4, p. 560-567, 1988.
- BIALYSTOK, E. **Bilingualism in Development: language, literacy, and cognition**. Toronto: Cambridge University Press, 2009.
- BISOL, L. Mattoso Câmara Jr. e a Palavra Prosódica. **D.E.L.T.A.**, n. 20, p. 59-70, 2004.
- BRUCK, M.; GENESCE, F. Phonological Awareness in young second language learners. **Journal of Child Language**, v. 22, ed. 2, p. 307-324, 1995.
- CARMO, P. M. O. **O desenvolvimento fonológico e sua relação com o léxico inicial na fala de gêmeos e não gêmeos**. Orientador: Maria de Fátima de Almeida Baia. 2018. 190 f.

Dissertação (Mestrado em Linguística) – Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, Programa de Pós-Graduação em Linguística, Vitória da Conquista – BA, 2018.

CAGLIARI, L. C. Como alfabetizar: 20 anos em busca de soluções. **Letras de Hoje**, Porto Alegre, v. 36, n. 3, p. 47-66, 2001.

CAVALCANTI, L. *et al.* Resumo Executivo. **Imigração e Refúgio no Brasil**. A inserção do imigrante, solicitante de refúgio e refugiado no mercado de trabalho formal. Observatório das Migrações Internacionais; Ministério da Justiça e Segurança pública/Conselho Nacional de Imigração e Coordenação Geral de Imigração Laboral. Brasília, DF: OBMigra 2019. Disponível em: https://portaldeimigracao.mj.gov.br/images/publicacoes-obmigra/RESUMO20EXECUTIVO%20_%202019.pdf. Acesso em: 16 jun. 2020.

CHOMSKY, N. **Aspects of the Theory of Syntax**. Cambridge: MIT Press, 1965.

CHOMSKY, N. **A minimalist program for linguistic theory**. MIT occasional papers in linguistics no. 1. Cambridge, Massachusetts: Distributed by MIT Working Papers in Linguistics, 1993.

CHUNG, W.; JARMULOWICZ, L.; BIDELMAN, G. Auditory processing, linguistic prosody awareness, and word reading in Mandarin-speaking children learning English. **Reading and Writing**, v. 30, p. 1407-1429, 2017.

CRUZ-FERREIRA, M. Two Prosodies, Two Languages: Infant Bilingual Strategies in Portuguese and Swedish. **Journal of Portuguese Linguistics** 2, Sweden: Edições Colibri, v. 2, n. 1, p. 45-60, 2003.

CUTLER, A.; SWINNEY, D. Prosody and the development of comprehension. **Journal of Child Language**, 14, p. 145-167, 1987.

de SOUZA, A. J.; de SOUSA PEREIRA, M. L. **Ortoépia e prosódia: um estudo descritivo**. Notas sobre Literatura e Linguagem. 2019. cap 13. p. 124-37. Disponível em: https://www.researchgate.net/profile/Adilio-Souza/publication/338334691_Ortoepia_e_Prosodia_um_estudo_descritivo/links/60d4050192851c8f7995de63/Ortoepia-e-Prosodia-um-estudo-descritivo.pdf. Acesso em: 27 jun. 2023.

DUARTE, I. **O conhecimento da língua: desenvolver a consciência linguística**. Lisboa: DGIDC – Ministério de Educação, 2008. Disponível em: https://area.dge.mec.pt/gramatica/O_conhecimento_da_lingua_desenv_consciencia_linguistica.pdf. Acesso em: 12 abr. 2022.

FINGER, I. A abordagem conexionalista de aquisição da linguagem. *In*: Quadros, R. M. **Teorias de Aquisição da Linguagem**. Santa Catarina: Editora da UFSC, 2008. p. 127-144.

FERREIRA, J. G. B. O ensino de língua portuguesa para estrangeiros: implicações da pluralidade de conceitos. **Revista EntreLinguas**, Araraquara, v. 7, n. esp.6, p. e021143, 2021. DOI: 10.29051/el.v7iesp.6.15423. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/entrelinguas/article/view/15423>. Acesso em: 19 jun. 2023.

FURLLAN, S.; MOREIRA, V.; RODRIGUES, G. Esquema corporal em indivíduos com síndrome de down: uma análise através da dança. **Revista Mackenzie de educação física e esporte**, v. 7, n. 3, 2008.

GERKEN, L. **Language development**. San Diego: Plural Publishing, 2009.

HAMERS, J; BLANC, M. **Bilinguality and Bilingualism**. Cambridge: Cambridge University Press, 2000.

HAYES, B. **Metrical Stress Theory - Principles and Case Studies**. University of Chicago Press, 1995.

HOLLIMAN, A. J.; WOOD, C.; SHEEHY, K. A cross-sectional study of prosodic sensitivity and reading difficulties. **Journal of Research and Writing**, v. 35, n. 1, p. 32-48, 2010.

KENNEDY, E. O papel da psicolinguística experimental no desenvolvimento de modelos formal-cognitivos de língua. *In*: SÁ JÚNIOR, L; MARTINS, M. A. (org.). **Rumos da linguística brasileira no século XXI: historiografia, gramática e ensino**. SP: Blucher, 2016. p. 189-202.

KNIGHT-McKENNA, M. Syllable types: a strategy for reading multisyllabic words. **Teaching Exceptional Children**, v. 40, p. 18-24, 2008.

KRAMER, S. **Com a pré-escola nas mãos**. São Paulo: Editora Ática, 2003.

LAIDLAW, L. **Reinventing curriculum: a complex perspective on literacy and writing**. Nova Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, 2005.

LARSEN-FREEMAN, D. Chaos/complexity Science and Second L Acquisition. **Applied Linguistics**, v. 18, p. 141-165, 1997.

LARSEN-FREEMAN, D.; CAMERON, L. **Complex systems and applied linguistics**. Oxford: Oxford University Press, 2008.

LEFFA, V. J.; IRALA, V. B. O ensino de outra(s) língua(s) na contemporaneidade: questões conceituais e metodológicas. *In*: LEFFA, V. J.; IRALA, V. B. (org.). **Uma espiadinha na sala de aula: ensinando línguas adicionais no Brasil**. Pelotas: Educat, 2014, p. 21-48.

LEFFA, V. J. Aspectos políticos da formação do professor de línguas Estrangeiras. *In*: LEFFA, V. J. **O professor de línguas estrangeiras: construindo a profissão**. (The foreign language teacher: Building a career). 2. ed. Pelotas: Educat, 2008.

LEVELT, W. J. M. **A history of psycholinguistics: the pre-chomskyan era**. Oxford: Oxford University Press, 2013.

LORANDI, A. A consciência linguística e o modelo de Redescrição Representacional: como explicar a discrepância entre os processos de consciência em diferentes microdomínios? *In*: FERREIRA-GONÇALVES, G.; BRUM-DE-PAULA, M. R.; KESKE-SOARES, M. (org.). **Estudos em aquisição fonológica**. Pelotas: Universitáia/UFPel, 2011. 4 v. p. 205-217.

MAGALHÃES, A. R. S. **Emergência dos templates no desenvolvimento bilíngue.**

Orientador: Maria de Fátima de Almeida Baia. 2021. 136 f. Dissertação (Mestrado em Linguística) – Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, Programa de Pós-Graduação em Linguística, Vitória da Conquista – BA, 2021.

MacWHINNEY, B. **The CHILDES Project: Transcription on Format and Programs.** 3. ed. New Jersey: Lawrence Erlbaum, 2000. v. I e II.

MEGALE, A H. Bilinguismo e educação bilíngue – discutindo conceitos. **Revista Virtual de Estudos da Linguagem – ReVEL**, v. 3, n. 5, p. 1-13, 2005.

MENDES, E. Vidas em português: perspectivas culturais e identitárias em português língua de herança (PLH). **Revista Platô**, Instituto Internacional da Língua Portuguesa (IILP), Praia, Cabo Verde, v. 1, n. 2, 2012. Disponível em: https://www.academia.edu/12097211/Vidas_em_Portugu%C3%AAs_perspectiva_culturais_e_identit%C3%A1rias_em_contexto_de_portugu%C3%AAs_1%C3%ADngua_de_her%C3%A7a_PLH_. Acesso em: 20 jun. 2023.

MENEZES, L. J. Português como língua estrangeira e segunda língua em Moçambique. **PERcursos Linguísticos**, [S. l.], v. 4, n. 8, p. 111-129, 2014. Disponível em: <https://periodicos.ufes.br/percursos/article/view/7428>. Acesso em: 19 jun. 2023.

MENGARDA, Elias José. **Fundamentos da linguística.** Indaial: Uniasselvi, 2012.

MERCER, S. Towards a Complexity-Informed Pedagogy for Language Learning. **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**, v. 13, n. 2, p. 375-398, 2013. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/260763844_Towards_a_complexity-informed_pedagogy_for_language_learning. Acesso em: 12 nov. 2022.

MIGLIORINI, L.; MASSINI-CAGLIARI, G. Sobre o ritmo do Português Brasileiro: evidências de um padrão acentual. **ReVEL**, v. 8, n. 15, 2010. Disponível em: http://www.revel.inf.br/files/artigos/revel_15_sobre_o_ritmo.pdf. Acesso em: 12 nov. 2022.

MIRANDA, A. R. M.; VELOSO, J. Consciência linguística: aspetos fonológicos. In: FREITAS, M. J.; SANTOS, A. L. (ed.). **Aquisição de língua materna e não materna.** Questões gerais e dados do português. Berlim: Language Science Press, 2017. p. 439-458.

MONARETTO, V. N. de O. O alçamento das vogais médias pretônicas /e/ e /o/ sem motivação aparente: um estudo em tempo real. **Fragmentum**, v. 39, p. 18-28, 2014.

MORIN, E. Os sete saberes necessários à educação do futuro. 2. ed. rev. São Paulo: Cortez, 2011.

NICOLESCU, B. **La transdisciplinarité, manifeste.** (Le Rocher, Monaco, Collection “Transdisciplinarité”, 1996); English translation: *Manifesto of Transdisciplinarity*, (Translation from the French by Karen-Claire Voss, SUNY Press, New York, 2002).

PAIVA, V. L. M. O. Modelo fractal de aquisição de línguas. In: BRUNO, F. C. (org.) **Reflexão e Prática em ensino/aprendizagem de língua estrangeira.** São Paulo: Editora Clara Luz, 2005. p. 23-36.

SCARPA, E. M. Aquisição da linguagem. *In*: MUSSALIM, F.; BENTES, A. C. (org.). **Introdução à linguística: domínios e fronteiras**. São Paulo: Cortez, 2001. p. 203-232.

SCLIAR-CABRAL, L. Psicolinguística e neurolinguística. **Cadernos de Estudos Linguísticos**, Campinas, SP, v. 32, p. 37-48, 1997.

SLOBIN, D. **Psicolinguística**, São Paulo: EDUSP, v. 16, p. 3-8, 1980.

VAN GEERT, P.; VAN DIJK, M. Focus on variability: new tools to study intra-individual variability in developmental data. **Infant Behavior & Development**, v. 25, n. 4, p. 340-374, 2002.

VERHOEVEN, L. Early bilingualism, language transfer and phonological awareness. **Applied Psycholinguistics**, v. 28, ed. 3, p. 425-439, 2007.

VETROMILLE-CASTRO, R. A entropia sócio-interativa e a sala de aula de (formação de professores de) língua estrangeira: reflexões sobre um sistema complexo. *In*: OLIVEIRA E PAIVA, V. L.; NASCIMENTO, M. (org.). **Sistemas adaptativos complexos: língua(gem) e aprendizagem**. Campinas: Pontes Editores, 2011. p. 113-129.

THELEN, E.; SMITH, L. B. **A Dynamic Systems Approach to the Development of Cognition and Action**. Cambridge, MA: MIT Press, 1994.

TUNMER W. E.; HERRIMAN M. L. The development of metalinguistic awareness: a conceptual overview. *In*: TUNMER W. E.; PRATT, C.; HERRIMAN, M. L. (ed.). **Metalinguistic Awareness in children: theory, research and implications**. Berlin: Springer-Verlag, 1984. p. 12-35.

WHALLEY, K.; HANSEN, J. The role of prosodic sensitivity in children's reading development. **Journal of Research in Reading**, v. 29, n. 3, p. 288-303, 2006.