UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO
FACULDADE DE FILOSOFIA, LETRAS E CIÊNCIAS HUMANAS
DEPARTAMENTO DE LETRAS MODERNAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ESTUDOS LINGÜÍSTICOS E
LITERÁRIOS EM INGLÊS

VANIA RICARTE LUCAS FRIMM

**A relação entre as línguas materna e estrangeira em educação bilíngue
português-inglês: (des)construção de identidades e inflexões no ensino**

VERSÃO CORRIGIDA

São Paulo
2020

VANIA RICARTE LUCAS FRIMM

**A relação entre as línguas materna e estrangeira em educação bilíngue
português-inglês: (des)construção de identidades e inflexões no ensino**

VERSÃO CORRIGIDA

Dissertação apresentada ao Departamento de Letras
Modernas da Faculdade de Filosofia, Letras e
Ciências Humanas, da Universidade de São Paulo,
para obtenção do título de mestre em Letras.

Área de concentração: Estudos Linguísticos e
Literários em Inglês

Orientadora: Profa. Dra. Marisa Grigoletto

São Paulo

2020

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

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

R488r   Ricarte, Vania
A relação entre as línguas materna e estrangeira em
educação bilíngue português-inglês: (des)construção de
identidades e inflexões no ensino / Vania Ricarte ;
orientador Marisa Grigoletto. - São Paulo, 2020.
217 f.

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

1. Educação bilíngue. 2. Língua materna. 3. Língua
estrangeira. 4. Identidade. 5. Análise de discurso.
I. Grigoletto, Marisa, orient. II. Título.

UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO
FACULDADE DE FILOSOFIA, LETRAS E CIÊNCIAS HUMANAS

ENTREGA DO EXEMPLAR CORRIGIDO DA DISSERTAÇÃO/TESE

Termo de Ciência e Concordância do (a) orientador (a)

Nome do (a) aluno (a): Vania Ricarte Lucas Frimm

Data da defesa: 24/08/2020

Nome do Prof. (a) orientador (a): Profa. Dra. Marisa Grigoletto

Nos termos da legislação vigente, declaro **ESTAR CIENTE** do conteúdo deste **EXEMPLAR CORRIGIDO** elaborado em atenção às sugestões dos membros da comissão Julgadora na sessão de defesa do trabalho, manifestando-me **plenamente favorável** ao seu encaminhamento e publicação no **Portal Digital de Teses da USP**.

São Paulo, 25/09/2020

(Assinatura do (a) orientador (a))

RICARTE, Vania

A relação entre as línguas materna e estrangeira em educação bilíngue português-
inglês: (des)construção de identidades e inflexões no ensino

Dissertação apresentada ao Departamento de Letras
Modernas da Faculdade de Filosofia, Letras e
Ciências Humanas, da Universidade de São Paulo,
para obtenção do título de mestre em Letras.

Aprovada em:

Banca Examinadora

Profa. Dra. _____

Instituição: _____

Assinatura: _____

Profa. Dra. _____

Instituição: _____

Assinatura: _____

Profa. Dra. _____

Instituição: _____

Assinatura: _____

*À D. Dalva,
fonte de força e incentivo desde sempre*

*Ao seu Vicente, à Vanessa e ao Guilherme,
meus portos seguros*

AGRADECIMENTOS

À professora Marisa Grigoletto, grande exemplo de ética, seriedade e dedicação, pela oportunidade e acolhimento, pela orientação esmerada e valiosa, pelos momentos alegres de descontração, por acreditar em mim. Toda minha gratidão e admiração!

À professora Deusa Souza-Pinheiro-Passos, pelos ensinamentos preciosos, pela ternura ao compartilhá-los, e pelas sugestões norteadoras deste estudo.

À Laura Fortes, por sua disponibilidade e gentileza, e pelas contribuições essenciais ao desenvolvimento desta pesquisa.

À Antonieta Megale, pela generosidade em escutar e em dividir caminhos e ideias, seja como professora, no dia a dia profissional ou nas redes.

À professora Vera Hanna, que me iniciou na academia, com toda sua alegria e maestria.

À professora Souzana Mizan, por me apresentar aos Estudos Culturais de maneira carismática e instigante.

À professora Anna Maria Carmagnani por gentilmente contribuir com a bibliografia deste estudo.

Às escolas que acederam participar desta pesquisa. Agradeço, especialmente, às coordenadoras, aos professores, aos alunos e aos pais que, de boa vontade, se dispuseram a contribuir com conhecimentos e informações, fomentando, assim, a pesquisa científica sobre educação bilíngue no Brasil.

À Daniele Gazzotti e à Marcela Fortini, que contribuíram diretamente para a elaboração do pré-projeto desta pesquisa.

À Selma Moura, pela generosidade e prontidão em colaborar com este estudo.

Aos colegas do grupo LEDI-USP, pesquisadores incríveis, com quem sigo aprendendo: Dolores Braga, Inês Confuorto, Daniella Menezes, Beatriz Jorge, Bruno Turra e, em especial, à amiga Patrícia Nero, pela presença desde o início.

À Camila Dias, pelas trocas enriquecedoras e pelas palavras de incentivo.

Às queridas colegas de jornada, que, de formas singulares, me agraciaram com seu apoio e inspiração: Fernanda Zuchini, Isabela Kenner, Bárbara Hernandes, Carolina Silva, Mariana Silva e Bárbara Galeno.

Aos amigos Luciana Yoshiko, Marjorie Cohn, Mariana Zanini, Thiago Lima, Gisele Assis, e à minha *soul sister* Milene Guerino, pela torcida constante.

Aos meus pais, Vicente e Dalva, e à minha irmã, Vanessa, por todo amor e compreensão.

Ao meu companheiro amado, Guilherme, pelo apoio e paciência, pelo alento emocional e pelas sábias colocações.

em mim
eu vejo o outro
e outro
e outro
enfim dezenas
trens passando
vagões cheios de gente
centenas

o outro
que há em mim
é você
você
e você

assim como
eu estou em você
eu estou nele
em nós
e só quando
estamos em nós
estamos em paz
mesmo que estejamos a sós

*Paulo Leminski, **Toda Poesia***

Essa magia nasce da habilidade em trocarmos cultura e produzirmos mestiçagens. Essa magia nasce da capacidade de sermos nós, sendo outros.

*Mia Couto, **Pensatempos***

RESUMO

RICARTE, V. **A relação entre as línguas materna e estrangeira em educação bilíngue português-inglês**: (des)construção de identidades e inflexões no ensino. 2020. 217 f. Dissertação (Mestrado em Letras) – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2020.

Este estudo tem como principal objetivo refletir sobre as possíveis implicações da relação entre as línguas materna e estrangeira na constituição identitária do sujeito-bilíngue (educador e educando) de escolas brasileiras bilíngues português-inglês. Partindo da premissa de que a maioria dos programas bilíngues está filiada a um paradigma “monoglóssico” (cf. GARCÍA, 2009), que pressupõe a dissociação entre as línguas (materna e estrangeira) no processo de ensino-aprendizagem, buscamos compreender os sentidos que sustentam essa visão de ensino a fim de problematizá-los. Para isso, delineamos como a monoglossia se estabeleceu historicamente, relacionando-a a processos ideológicos e inconscientes, em uma discussão sobre as concepções de identidade/subjetividade, língua e ensino. Assim, baseamo-nos no dispositivo teórico-metodológico da Análise de Discurso que tem seus fundamentos em Michel Pêcheux ([1983] 2015), numa interface com os Estudos Culturais Pós-estruturalistas (DERRIDA, [1996] 2001; BHABHA, 1998; HALL, 1997) e a Psicanálise (LACAN, [1966] 1998; LEBRUN, 2007). Tendo em vista que essas três linhas teóricas compartilham tanto a noção de sujeito quanto a noção de língua como incompletos e fragmentados, nossa hipótese é que, embora os sentidos predominantes de educação bilíngue no Brasil se sustentem no modelo monoglóssico, a condição heterogênea da língua e do sujeito de linguagem redunda em uma complexa relação entre as línguas ditas materna e estrangeira, cuja hibridação é constitutiva. A partir do exame do *corpus* – constituído por entrevistas com educadores e educandos e recortes midiáticos –, nosso gesto de interpretação nos possibilitou identificar duas representações correntes de “língua” que permeiam o discurso escolar bilíngue: a língua-sistema e a língua-instrumento. Como a análise apontou, subjaz a essas representações imaginárias a injunção do pensamento monoglóssico, que tem por efeito um processo de hierarquização de línguas-culturas-sujeitos, em um patente enaltecimento do ‘falante nativo’. Não obstante, ainda que prevaleça uma regularidade dos movimentos

de aproximação do saber monoglóssico no fio discursivo, vimos que os sujeitos-entrevistados ocupam posições enunciativas conflitantes, ou seja, divergentes dos sentidos homogeneizantes e historicamente estabilizados, ressonantes em seu dizer. Esses posicionamentos revelam sentidos específicos, mais fluidos, sobre língua e educação bilíngue, derivados da própria experiência subjetiva dos enunciadores. Concluimos, assim, que, sob a égide da monoglossia, os sujeitos-educadores/educandos bilíngues veem-se tolhidos de fruir sua cultura intersubjetiva e interlinguística constitutiva. Por conseguinte, objetivos potencialmente mais amplos para o espaço educativo e híbrido da escola bilíngue, como a reflexão sobre as línguas e sobre o lugar de entremeio do aprendiz, entre línguas e culturas, são preteridos em nome da “instrumentalização” do aluno na língua inglesa. Com base nessa conclusão, ressaltamos a importância de uma prática pedagógica que vise a desconstrução da suposta estabilidade das noções de língua e identidade, de modo a privilegiar as vozes do aluno e do professor.

Palavras-chave: Educação bilíngue. Língua materna. Língua estrangeira. Identidade. Análise de discurso.

ABSTRACT

RICARTE, V. **The relation between first and second languages in Portuguese-English bilingual education**: identity (de)constructions and change in teaching. 2020. 217 f. Dissertação (Mestrado em Letras) – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2020.

This research aims at investigating the possible implications of the relation between first and second languages (L1 and L2 respectively) in the process of identity formation of educators and students in Brazilian Portuguese-English bilingual schools. Given the assumption that most bilingual education programs rest on a “monoglossic language ideology” (GARCÍA, 2009), which presumes a strict separation of L1 and L2 in the learning process, we intend to understand the meanings which serve as the basis for such a view in order to question them. Therefore, we have attempted to map out the spread of monoglossic discourses, relating them to ideological and unconscious practices by means of a discussion on the notions of identity, subjectivity, language and teaching. Thus, we draw upon the Discourse Analysis framework proposed by Michel Pêcheux ([1983] 2015) at the interface between Post-structuralist Cultural Studies (DERRIDA, [1996] 2001; BHABHA, 1998; HALL, 1997) and Psychoanalysis (LACAN, [1966] 1998; LEBRUN, 2007) concepts. Considering that such theoretical perspectives conceive the notions of subject and language as incomplete and fragmented, our hypothesis is that, although the predominant meanings of bilingual education in Brazil follow a monoglossic view, the heterogeneous constitution of languages and subjects presupposes a complex relation between the so-called mother tongue and foreign language, which is intrinsically hybrid. Following the examination of the corpus – comprised of interviews with educators and learners, and media excerpts –, we have identified two prevailing representations of language in bilingual school discourse: language as a system and language as an instrument. The analysis of the material indicates that the monoglossic paradigm permeates these imaginary representations, whose effect is the ranking of languages-cultures-subjects, in a patent celebration of the ‘native speaker’. However, despite the regularity of monoglossic ideas, it has come to our attention that the subjects interviewed take conflicting positions, divergent from the standardized and fixed meanings present in their speech. This attitude often reveals singular, fluid meanings of language and bilingual education,

derived from their own personal experience. Hence, we conclude that under the aegis of a monoglossic orientation, bilingual learners and educators are deprived of appreciating their inherent intersubjective and interlinguistic culture. As a result, potentially broader objectives for the educational bordering space that constitutes the bilingual school, such as reflecting on languages and on the process of learning languages, are overlooked in favor of English teaching and learning per se. Based on this conclusion, we highlight the importance of pedagogical practices that envision the deconstruction of the supposed stability of language and identity notions, as well as acknowledge teachers and students' voices.

Keywords: Bilingual education. First language. Second language. Identity. Discourse analysis.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	13
1 – LÍNGUA E IDENTIDADE EM EDUCAÇÃO BILÍNGUE PORTUGUÊS-INGLÊS	
1.1 INTRODUÇÃO	25
1.2 EDUCAÇÃO BILÍNGUE	25
1.3 O IMPERIALISMO DA LÍNGUA INGLESA: UM ESBOÇO HISTÓRICO	29
1.4 IDENTIDADE E HIBRIDISMO CULTURAL	38
1.5 LÍNGUA E IDENTIDADE HÍBRIDAS: POR UMA ORIENTAÇÃO TRANSLÍNGUE	42
1.6 IDENTIDADE E SUBJETIVIDADE	49
1.7 SUBJETIVIDADE E SINGULARIDADE	54
1.8 SER-ESTAR ENTRE LÍNGUAS	57
1.9 RESUMO	64
2 – REPRESENTAÇÃO DA LÍNGUA COMO SISTEMA	
2.1 INTRODUÇÃO	66
2.2 A LÍNGUA GRAMATICAL	66
2.3 A LÍNGUA FIXA	87
2.4 RESUMO	106
3 – REPRESENTAÇÃO DA LÍNGUA COMO INSTRUMENTO	
3.1 INTRODUÇÃO	108
3.2 A LÍNGUA DA COMUNICAÇÃO	109
3.3 A LÍNGUA DE ACESSO À GLOBALIZAÇÃO E AO MERCADO DE TRABALHO	124
3.4 RESUMO	142
CONSIDERAÇÕES FINAIS	144
REFERÊNCIAS	150
APÊNDICES	162
ANEXOS	210

INTRODUÇÃO

Ao longo de nossa experiência como professora de inglês – tanto em institutos de idiomas quanto em escolas regulares e bilíngues –, não raramente, intrigou-nos o paradigma monolíngue, isto é, o uso exclusivo da língua estrangeira no ensino; fosse porque, em nossa condição de bilíngue, não nos identificássemos totalmente, ou porque o efeito de distanciamento sentido em relação aos alunos, nesse modelo, nos impelisse a refletir sobre suas possíveis implicações na aprendizagem, ou, ainda, porque intuíssemos o eterno adiamento de sua plena realização.

Eis que, em nosso percurso de desenvolvimento, deparamo-nos com uma nova perspectiva teórica, mais fluida, em educação bilíngue: a “heteroglossia” (cf. GARCÍA, 2009), que, em linhas gerais, considera a dimensão da língua materna no processo de aquisição de língua estrangeira. Paralelamente, a leitura de estudos discursivos que apresentam tangência com essa questão, já no campo da subjetividade, instigou-nos a torná-la um objeto de análise. Assim, desenvolveu-se esta dissertação, que visa, sobretudo, contribuir para uma reflexão sobre possíveis deslocamentos de saberes cristalizados para sujeitos alunos e professores de escolas brasileiras bilíngues de prestígio¹ português-inglês. A escolha por esse escopo de pesquisa se deu devido à constante expansão e ascensão dessas escolas no cenário atual e, em particular, ao nosso exercício profissional nesse segmento educacional nos últimos anos.

Partimos, então, do pressuposto de que a maioria dos programas bilíngues de prestígio brasileiros – senão todos –, sejam eles eletivos ou institucionais, constituem programas imersivos², conforme a definição de Hamers e Blanc (2004, p. 332, tradução nossa):

Imersão significa, simplesmente, que um grupo de crianças falantes de L1 [língua materna] recebe toda ou parte de sua escolarização através de uma L2 [língua estrangeira] como meio de instrução. A abordagem de imersão é baseada em dois princípios: 1) que, na idade de imersão, a L2 é aprendida de forma semelhante à L1; 2) que uma língua é mais bem aprendida em um contexto estimulante que aprimora as funções da língua, e expõe a criança às formas naturais da língua.

---

¹ Segundo Megale (2017a), as escolas bilíngues de prestígio são assim denominadas em virtude das condições financeiras favoráveis dos alunos que podem frequentá-las e, também, do fato de a instrução nessas escolas ocorrer por meio de duas línguas socialmente valorizadas.

² Vale ressaltar que, por “imersivo”, aqui, referimo-nos à abordagem adotada, independentemente da carga horária alocada, ou da faixa etária dos alunos. Devido à falta de uma legislação específica que regule a modalidade de ensino bilíngue (MEGALE, 2017a; FORTES, 2016; MOURA, 2009), o formato dos programas bilíngues pode variar consideravelmente.

Desse modo, observa-se que a abordagem por imersão é baseada no paradigma “monoglóssico” (cf. GARCÍA, 2009) de bilinguismo e educação bilíngue, segundo o qual as línguas (materna e estrangeira) consistem em sistemas independentes e estanques. Em outras palavras, em um programa de imersão, o ensino deve ocorrer, exclusivamente, na língua estrangeira, sem interferência da língua materna, conforme mencionamos anteriormente – como aconteceria com uma criança nativa, em condições *naturais*.

É verdade que, hoje, com a circulação de contradiscursos que problematizam, dentre outros princípios, o mito do falante nativo (PHILLIPSON, 1992; GRADDOL, 2006; MAKONI & PENNYCOOK, 2007; MEGALE, 2017a), parece consensual, entre educadores, o uso restrito do português no ensino de inglês como língua estrangeira. Ainda assim, testemunhamos, em nossa prática docente e em momentos de formação, a injunção do pensamento monoglóssico, e o esforço empreendido por coordenadores e professores em articular o ambiente supostamente natural, previsto pelo ensino por imersão. Nessa dinâmica, cremos que a constituição identitária dos aprendizes – a nosso ver, tão significativa no processo de “tornar-se outro” (REVUZ, 1998; RAJAGOPALAN, 2003) em língua estrangeira –, assim como o lugar singular desses indivíduos entre línguas-culturas sejam preteridos, conquanto persistam.

Considerando, então, esse terreno nebuloso do espaço discursivo da escola brasileira bilíngue, buscaremos examinar as representações imaginárias que perpassam essa instituição a fim de melhor compreender a maneira como incidem sobre os sujeitos educadores e educandos.

LINHA TEÓRICA

O conceito de representação adotado nesta pesquisa, conforme explicitado acima, deriva da teoria cultural pós-estruturalista. Segundo Silva (2000, p. 90-91),

no registro pós-estruturalista, a representação é concebida unicamente em sua dimensão de significante, isto é, como sistema de signos, como pura marca material. (...) Como qualquer sistema de significação, [a representação] é uma forma de atribuição de sentido. Como tal, a representação é um sistema linguístico e cultural: arbitrário, indeterminado e estreitamente ligado a relações de poder.

Em outras palavras, a representação é uma construção social, o que viabiliza a problematização do seu significado. Assim, acrescentamos à exposição de Silva

(2000) as seguintes perguntas: “Como nós temos sido representados?”, “Como essa representação afeta a forma como nós podemos representar a nós próprios?” e “Quem nós podemos nos tornar?” (HALL, 2000, p. 109).

Tendo em vista esses questionamentos, nosso gesto de interpretação, neste estudo, se voltou para os modos de significar a língua (materna e estrangeira) no âmbito da educação bilíngue, e suas possíveis implicações nas identificações assumidas pelos sujeitos educadores e educandos. A partir da análise dos dizeres de alunos, professores, coordenadoras e recortes midiáticos, esperamos, com isso, dispor o leitor de outras maneiras, menos sedimentadas, de compreender o imaginário da educação brasileira bilíngue português-inglês e seus movimentos.

Para tanto, apoiamo-nos nos pressupostos teórico-metodológicos da Análise de Discurso desenvolvida por Michel Pêcheux e ampliada no Brasil por Eni Orlandi, em uma interface com os estudos culturais pós-estruturalistas e a psicanálise. Na interface da Análise de Discurso com os estudos culturais pós-estruturalistas e a psicanálise, contribuem também autoras como Marisa Grigoletto, Deusa Maria Souza-Pinheiro-Passos, Maria José Coracini e Anna Maria G. Carmagnani. O ponto nodal entre essas três linhas teóricas, em nossa pesquisa, é a noção de sujeito como sujeito de linguagem, posto que é submetido à língua para significar e significar-se. Isso implica dizer que não há relação direta entre o indivíduo e o contexto no qual está inserido. Essa relação, a participação do indivíduo no mundo, é mediada, necessariamente, pelo discurso, pela palavra em movimento (ORLANDI, 2003).

Desse modo, a Análise de Discurso não trabalha a língua como um sistema autônomo, abstrato, tal qual a Linguística; mas como materialidade simbólica que constitui o discurso, produzindo sentidos por e para sujeitos – sentidos esses ligados à história, às condições em que se produz o dizer. Enquanto prática social de linguagem, o discurso é, portanto, um efeito: “um objeto sócio-histórico em que o linguístico [isto é, a língua em sua relativa autonomia] intervém como pressuposto” (ORLANDI, 2003, p. 16). Assim, os estudos discursivos visam interrogar a interpretação supostamente fechada e evidente de um texto, de modo a compreender como este funciona, como produz sentidos (ORLANDI, 2012).

Outrossim, a história, na perspectiva da Análise de Discurso, não é tomada exclusivamente em sua concepção temporal, mas, também, numa dimensão ideológica. Como assevera Orlandi (2003, p. 17), apoiada em Pêcheux ([1975] 1988), “não há discurso sem sujeito e não há sujeito sem ideologia”.

Isso nos remete, novamente, à noção de sujeito na perspectiva da Análise de Discurso, em sua confluência com a psicanálise³. Althusser⁴ nos ensina que tornar-se sujeito é um processo ideológico e inconsciente. Nas palavras do filósofo ([1969] 2007, p. 95), “a ideologia ‘age’ ou ‘funciona’ de tal forma que ‘recruta’ sujeitos entre os indivíduos (recruta-os a todos), ou ‘transforma’ os indivíduos em sujeitos (transforma-os a todos)”, através de uma operação que ele irá chamar de “interpelação”. Vale ressaltar que ‘ideologia’, aqui, não se refere a uma ideia ou visão de mundo, mas ao mecanismo estruturante do processo de significação. Dito isso, a interpelação se dá pelo assujeitamento à língua, ao simbólico, na história. Para dizer, o sujeito se submete à língua. Do contrário, não haveria como subjetivar-se (ORLANDI, 2012).

Uma vez que o sujeito é interpelado pela ideologia e afetado pelo inconsciente, produz-se o efeito de uma identidade ‘evidente’, levando à ilusão constitutiva do sujeito uno, intencional, origem de si e de seu dizer. Não obstante, o sujeito está sempre já determinado pela rede de significantes que o precede, pelas diversas vozes que permeiam o imaginário social. Assim, ressalta-se que o processo de interpelação-identificação se dá na alteridade, ou seja, na relação com o outro. Isso implica dizer que o sujeito, para a Análise de Discurso, é descentrado, complexo, dividido.

À evidência ilusória – inerente a todos – do sujeito como senhor de si e de seu discurso decorre a ideia de que o seu dizer possui apenas um sentido. Essa proposição pode ser sintetizada nas palavras de Grigoletto (2013, p.20):

A ideologia de Althusser é a ancoragem fundamental de Pêcheux para pensar a determinação da ideologia no discurso e no sujeito, como mecanismo de produção de evidências: produz a evidência do sujeito (o indivíduo interpelado em sujeito pela ideologia) e a evidência do sentido (o sentido “literal”).

Em contraponto às evidências engendradas pela ideologia, reitera-se que os sentidos de um discurso são construídos no seu exterior, a partir de elementos como a história, a alteridade, o inconsciente e a memória. É importante observar que memória, nessa perspectiva, não corresponde à memória cognitiva, mas às múltiplas vozes que, anteriores a nós e já esquecidas, constituem pontos de ancoragem para

---

³ Abordaremos o processo de subjetivação (a entrada na linguagem) sob o viés psicanalítico e sua relação com este dispositivo teórico mais adiante, no capítulo 1.

⁴ Pensador fundador de uma teoria da ideologia pautada no cruzamento entre marxismo e psicanálise, propulsora da teoria do discurso proposta por M. Pêcheux.

nossas identificações. Em razão disso, a memória discursiva é também denominada interdiscurso. De acordo com Orlandi (2003, p. 31),

[o interdiscurso] é definido como aquilo que fala antes, em outro lugar, independentemente. Ou seja, é o que chamamos memória discursiva: o saber discursivo que torna possível todo dizer e que retorna sob a forma do pré-construído, o já-dito que está na base do dizível, sustentando cada tomada da palavra.

A autora assevera, ainda, que o interdiscurso fornece os saberes que ditam a maneira como o sujeito significa, em determinadas condições de produção. Essas condições incluem tanto as circunstâncias imediatas da enunciação (tempo, espaço, interlocutores etc.) quanto o seu contexto sócio-histórico ou ideológico, mais amplo. Assim, diz Pêcheux ([1975], 1988, p. 160):

o sentido de uma palavra, de uma expressão, de uma proposição, etc., não existe “em si mesmo” (isto é, em sua relação transparente com a literalidade do significante), mas, ao contrário, é determinado pelas posições ideológicas que estão em jogo no processo sócio-histórico no qual as palavras, expressões e proposições são produzidas (isto é, reproduzidas). [...] as palavras, expressões, proposições etc. mudam de sentido segundo as posições sustentadas por aqueles que as empregam, o que quer dizer que elas adquirem seu sentido em referência a essas posições, isto é, em referência às formações ideológicas nas quais essas posições se inscrevem. Chamaremos, então, formação discursiva aquilo que, numa formação ideológica dada, isto é, a partir de uma posição dada numa conjuntura dada, [...] determina o que pode e deve ser dito.

Uma formação discursiva recorta, portanto, a memória dizível, configurando uma região específica do interdiscurso, determinada pelos saberes ou já-ditos que a constituem (ORLANDI, 2003). No escopo desta pesquisa, podemos identificar, por exemplo, as formações discursivas da escola bilíngue, da escola internacional e da escola de idiomas, nas quais pode-se (ou deve-se) dizer que o ensino é promovido exclusivamente em inglês – enunciado esse filiado à formação ideológica da monoglossia (cf. GARCÍA, 2009).

Todavia, salienta-se que as formações discursivas não são blocos homogêneos que funcionam automaticamente: “elas são constituídas pela contradição, são heterogêneas nelas mesmas e suas fronteiras são fluidas, configurando-se e reconfigurando-se continuamente em suas relações” (ORLANDI, 2003, p. 44). Isso significa que o processo de interpelação-identificação é suscetível a falha. Nessa abertura, surge, então, um espaço de resistências e de deslocamentos de filiações históricas, no qual é possível desconstruir sentidos aparentemente estabilizados.

Em virtude do postulado de que o sentido não é unívoco, destaca-se outro princípio básico da Análise de Discurso, qual seja, a incompletude ou a não transparência da linguagem. Como assinala Pêcheux ([1983] 2015, 53),

toda descrição [...] está intrinsecamente exposta ao equívoco da língua: todo enunciado é intrinsecamente suscetível de tornar-se outro, diferente de si mesmo, se deslocar discursivamente de seu sentido para derivar para um outro [...]. Todo enunciado, toda sequência de enunciados é, pois, linguisticamente descritível como uma série (léxico-sintaticamente determinada) de pontos de deriva possíveis, oferecendo lugar a interpretação. É nesse espaço que pretende trabalhar a análise de discurso.

Dessa maneira, o analista de discurso investe na opacidade do texto, naquilo que deriva, a fim de interrogar sua exterioridade, ou historicidade, e seus efeitos. Cabe ressaltar que, na posição de sujeito, não se espera que esse pesquisador seja neutro aos sentidos que examina. Assim, seu dispositivo teórico/ideológico (ORLANDI, 2012) deve permitir-lhe trabalhar nas fronteiras das diferentes formações discursivas, distanciando seu gesto de leitura das evidências do dizer. Não é o caso, portanto, de chegar à verdade da significação, ou mesmo de ler nas entrelinhas: “a questão da interpretação é incontornável e retornará sempre” (PÊCHEUX, [1981] 1999, p. 54). Posto isso, aludimos, mais uma vez, a Eni Orlandi (*In*: BARRETO, 2006, p. 7):

É, pois, necessário, para os que praticam a análise de discurso, aceitar a condição de não colocar o ponto final. Entregar-se ao prazer da descoberta em cada passo. Frequentar autores não para fechar questão, mas para dialogar na diferença. Como diz Pêcheux [GADET & PÊCHEUX, 2004], em seu *La Langue Introuvable*, na linguagem as questões não se fecham. Elas retornam.

Após esse breve recorte epistemológico, reiteramos que, ao analisar o discurso de educadores e educandos de escolas brasileiras bilíngues, procuraremos compreender como determinados sentidos são produzidos no/pelo funcionamento discursivo dessa instituição e quais seus efeitos nas identificações desses sujeitos.

JUSTIFICATIVA

Temos presenciado, nos últimos anos, um crescimento cada vez maior de escolas bilíngues português-inglês no Brasil, principalmente, no Estado de São Paulo. Não obstante, o número de pesquisas acadêmicas referentes a essa modalidade de educação, embora em expansão, ainda é mínimo em nosso país, sendo que a maior parte dessas pesquisas se concentra no campo da Linguística Aplicada (LIBERALI;

MEGALE, 2016). Destacam-se, nessa área, estudos etnográficos, voltados para práticas pedagógicas, formação docente ou currículo (MELLO, 2002⁵; DAVID, 2007; MEANEY, 2009; GAZZOTTI, 2011), e estudos de cunho identitário (MEGALE, 2017a; STORTO, 2015), que investigam posicionamentos discursivos. Há, ainda, estudos nas áreas de Educação e Psicologia, que examinam práticas pedagógicas (MOURA, 2009) e desenvolvimento infantil (FLORY, 2008; GAZZOTTI, 2019), respectivamente⁶. Pesquisas filiadas à Análise de Discurso pêcheutiana, por sua vez, são deficitárias. A datar desta dissertação, encontramos apenas três (FORTES, 2016; GARCIA, 2017, 2011). Ao abordarem a hegemonia do paradigma monolíngue, essas pesquisas focalizam os processos de institucionalização da escola brasileira bilíngue português-inglês, de modo a problematizar seus sentidos predominantes. Assim, os textos de Fortes (2016) e Garcia (2017, 2011) contribuíram de forma significativa para nossos gestos de interpretação nesta dissertação.

Dessa maneira, entendemos que as pesquisas supracitadas, em seus mais variados temas, são de suma importância para a reflexão e o desenvolvimento da educação bilíngue de prestígio no Brasil. Cabe ressaltar, um segmento educacional relativamente novo, mas que já goza de grande valorização, representando, assim, uma fatia importante e, como mencionamos, crescente do nicho de escolas particulares do país.

A questão que se coloca, todavia – a nosso ver, de igual relevância – é a da relação entre as línguas portuguesa e inglesa na constituição identitária dos sujeitos da escola bilíngue em seu processo de inscrição em língua estrangeira; ainda incipiente na literatura científica brasileira. Megale (2017a) e Storto (2015) tangem essa relação em suas pesquisas de Linguística Aplicada, de maneira a interrogar algumas práticas de educação bilíngue vigentes. Paralelamente, autoras como Coracini (2013) e Cavallari (2011, 2016) investigam o tema em estudos discursivos de filiação pecheutiana – entretanto, seu objeto são escolas regulares, de idiomas, e aulas particulares. Visando uma prática de entremeio, buscamos contribuir com esses contradiscursos que ressignificam os sentidos de bilinguismo e de ensino de inglês

---

⁵ Mello (2002) trata, especificamente, da relação entre as línguas materna e estrangeira no contexto de uma sala de aula de *ESL (English as a Second Language)* de uma escola internacional, que a autora considera “bilíngue”. Remetemos o leitor a esse texto para uma reflexão sobre práticas discursivo-pedagógicas ‘multilíngues’ numa perspectiva sociolinguística.

⁶ Para um levantamento mais abrangente de pesquisas acadêmicas em educação bilíngue no Brasil, remetemos o leitor a Megale (2017a), Fortes (2016) e Liberali & Megale (2016).

como língua estrangeira, em diferentes contextos e por meio de diferentes teorizações, a fim de pensar o lugar do aluno brasileiro da escola bilíngue de prestígio português-inglês.

Ademais, cremos que, em uma sociedade cada vez mais individualista, competitiva e excludente como a sociedade contemporânea, urge que se reconheçam, se discutam e se apreciem a diferença, a escuta, o encontro. Essa é, para nós, a importância social da questão da identidade e o que ela evoca em nossa singularidade como pesquisadora. Nesse sentido, pensamos que o espaço educativo fronteiriço da escola bilíngue, tecido por sujeitos-línguas-culturas, seja valioso para a elucidação de tais questões.

Posto isso, acreditamos que esta pesquisa possa interessar aos profissionais da modalidade de educação bilíngue e aos professores de língua inglesa, em geral, que buscam melhor compreender a complexidade das relações intersubjetivas e interlinguísticas estabelecidas no espaço escolar. E, em sentido mais amplo, a todos nós participantes dessa comunidade discursiva (educadores, pesquisadores, pais, mídia enquanto extensão social e, inclusive, proprietários), colocamos uma pergunta: Que sujeitos bilíngues esperamos ajudar a formar?

HIPÓTESE, OBJETIVOS E PERGUNTAS DE PESQUISA

À luz do dispositivo teórico em que nos apoiamos, descrito anteriormente, a hipótese norteadora desta dissertação é que, embora os sentidos predominantes de bilinguismo e educação bilíngue no Brasil se sustentem em um paradigma monoglóssico, a condição heterogênea do sujeito de linguagem redundando em uma complexa relação entre língua materna e língua estrangeira, cuja imbricação é constitutiva.

Guiados por essa hipótese, buscamos respostas para as seguintes perguntas:

1. Em que formações discursivas o paradigma monoglóssico está ancorado?
2. Que representações os sujeitos educadores e educandos constroem a respeito de língua? Como essas representações afetam sua relação com a língua (materna e estrangeira)?

3. Que representações os sujeitos educadores e educandos constroem a respeito de educação bilíngue? Como essas representações afetam sua relação com o processo de ensino-aprendizagem de LE?
4. Quais são as possibilidades de significação para a escola brasileira bilíngue de prestígio português-inglês, para além do imaginário monoglóstico?
5. Quais são as possibilidades de identificação para o sujeito-aluno da escola brasileira bilíngue de prestígio português-inglês?

Dessa forma, nosso objetivo geral é contribuir: i) para os estudos sobre a relação entre as línguas materna e estrangeira em educação bilíngue português-inglês; e ii) para a formação de professores acerca dos efeitos dessa relação na constituição identitária do sujeito-aluno e no seu processo de aprendizagem.

Em relação aos objetivos específicos, selecionamos quatro pontos de maior interesse:

1. Investigar as formações discursivas que permeiam o contexto sócio-histórico da educação bilíngue português-inglês no Brasil.
2. Investigar as representações de língua (materna e estrangeira) e de educação bilíngue que emergem nos dizeres de alunos, professores, coordenadoras e recortes midiáticos, buscando compreender como essas representações afetam a relação entre o sujeito e a língua (materna e estrangeira), e entre o sujeito e o processo de ensino-aprendizagem.
3. Refletir sobre possibilidades de ressignificação dos sentidos predominantes associados à escola brasileira bilíngue português-inglês.
4. Refletir sobre possibilidades de identificação menos homogêneas para o sujeito-aluno da escola brasileira bilíngue de prestígio português-inglês.

CONSTITUIÇÃO DO *CORPUS*

Esta pesquisa baseia-se na análise de um *corpus* composto por: quinze entrevistas orais semiestruturadas realizadas com alunos (de 5º a 9º ano da Educação Básica); quinze entrevistas orais semiestruturadas realizadas com professores (de Ensino Fundamental I e II); quatro entrevistas orais semiestruturadas realizadas com coordenadoras (de Ensino Fundamental I e II); e três recortes midiáticos (um texto de

blog de uma revista *online*, uma entrevista de rádio e um artigo publicitário de jornal *online*)⁷.

As entrevistas orais semiestruturadas foram realizadas pela pesquisadora em duas escolas bilíngues português-inglês, na cidade de São Paulo - SP, designadas Escola A e Escola B⁸. Por questões éticas, os nomes dessas escolas não serão revelados.

Os registros selecionados para esta dissertação se dividem em: entrevistas com seis professores, nove alunos e três coordenadoras; além dos três recortes midiáticos já mencionados. O roteiro de perguntas das entrevistas semiestruturadas, as transcrições integrais das entrevistas e registros midiáticos analisados encontram-se nos Apêndices desta dissertação.

Como pretendemos investigar a relação entre língua materna e língua estrangeira na constituição identitária do sujeito bilíngue (educador e educando) de escolas bilíngues brasileiras português-inglês, a escolha do *corpus* se justifica por acreditarmos que: i) o discurso do sujeito-coordenador ressoe saberes do discurso institucional; ii) o discurso do sujeito-professor contribua para os processos identificatórios assumidos pelo aprendiz, além de sinalizar processos singulares de sua própria prática; iii) o discurso do sujeito-aluno aponte para as possibilidades de identificação predominantes no espaço da escola brasileira bilíngue português-inglês, além de sinalizar as nuances de sua relação com as línguas materna e estrangeira; e, por fim, iv) o discurso midiático incida nos sentidos construídos no espaço escolar, além de reverberar sentidos do discurso institucional.

Os dois capítulos de análise desta dissertação, a saber, 2 e 3, contêm excertos variados de todo o *corpus*. A organização desses capítulos seguiu o critério das duas representações de língua identificadas em nossa pesquisa: língua-sistema e língua-instrumento. Assim, o capítulo 1, teórico, visa compreender os sentidos que permeiam a modalidade de educação bilíngue português-inglês no Brasil, fornecendo a base teórica para a análise do *corpus* empreendida nos capítulos 2 e 3.

---

⁷ A seleção desses três registros midiáticos se deu devido à sua significativa relação com os dizeres dos entrevistados de nossa pesquisa, como forma de extrapolação dos sentidos circulantes no espaço escolar.

⁸ De acordo com a tipologia de Moura (2010, p. 277-295), a Escola A apresenta um “currículo bilíngue opcional”, isto é, paralelo ao programa do currículo nacional regular na mesma escola, e de cunho eletivo. Já a Escola B possui um “currículo bilíngue integrado” institucionalizado, sendo esta sua única modalidade de ensino ofertada. Designamos a Escola A como bilíngue pelo fato de a organização de seu programa ir ao encontro do modelo seguido por outras escolas consideradas bilíngues nesse segmento educacional.

Desse modo, no capítulo 1, buscamos refletir sobre os modos de significar a língua (materna e estrangeira) em ensino de inglês como língua estrangeira – tendo como foco a educação brasileira bilíngue de prestígio, nosso objeto de pesquisa – a fim de investigar seus possíveis efeitos na constituição identitária do sujeito-bilíngue (educador e educando). Para isso, fez-se necessário desenvolvermos, primeiramente, a própria noção de educação bilíngue e os discursos que a sustentam, a saber: monoglóssicos ou heteroglóssicos (cf. García, 2009). Partindo, assim, do pressuposto de que os sentidos predominantes de língua, bilinguismo e educação bilíngue são monoglóssicos, delineamos como a monoglossia se estabeleceu historicamente para, então, relacioná-la a processos ideológicos e inconscientes, em uma discussão sobre as concepções de identidade, subjetividade, língua e ensino.

O capítulo 2, como explicitamos acima, apresenta o exame das sequências discursivas vinculadas à representação de língua-sistema, cujos desdobramentos são as imagens da língua (materna e estrangeira) como gramatical e fixa. O capítulo 3, por sua vez, compreende a análise das sequências discursivas vinculadas à representação de língua-instrumento. As ressonâncias desse pré-construído, em nossa pesquisa, são os sentidos associados à língua inglesa como língua da comunicação e língua de acesso à comunidade global e ao capital. É importante mencionar que as representações de língua-sistema e língua-instrumento não são dicotômicas, de modo que seus já-ditos podem reverberar em ambos os capítulos de análise.

Observações gerais sobre o *corpus*

Os três recortes de mídia serão denominados M1, M2 e M3. M1 consiste em um artigo sobre alfabetização, publicado em um *blog* de educação da revista **Veja** (2017) (vide Anexo A). M2 é uma entrevista concedida à jornalista Tania Morales, no programa **Revista CBN** (2017), pela especialista em educação bilíngue Profa. Dra. Antonieta Megale⁹ (vide Anexo B). E M3 é um artigo publicitário sobre uma escola bilíngue específica, publicado no *site* do jornal **O Estado de S. Paulo** (vide Anexo C).

---

⁹ A análise de M2 concentra-se nas perguntas da entrevistadora, apenas, por acreditarmos que tais perguntas – formuladas tanto pela jornalista quanto pelos ouvintes do programa – ilustram o imaginário “leigo” de educação bilíngue.

Os excertos analisados foram identificados pelo número da sequência discursiva, seguido do sujeito entrevistado e da unidade escolar (ex. **S1_P1_B**), no caso de entrevista realizada pela pesquisadora; ou pelo número da sequência discursiva, seguido da mídia em questão (ex. **S7_M1**), no caso de registro midiático – conforme os códigos de referência abaixo:

S – sequência discursiva
 A – sujeito-aluno
 P – sujeito-professor
 C – sujeito-coordenador
 M – mídia
 A, B – unidade escolar

Para a transcrição¹⁰ das entrevistas, baseamo-nos nas normas de PRETTI (1999, p. 11-12):

OCORRÊNCIAS	SINAIS	EXEMPLIFICAÇÃO
Incompreensão de palavras ou segmentos	( )	do nível de renda... ( ) nível de renda nominal...
Hipótese do que se ouviu	(hipótese)	(estou) meio preocupado (com o gravador)
Truncamento	/	e comé/ e reinicia
Entonação enfática	Maiúscula	porque as pessoas reTÊM moeda
Prolongamento de vogal e consoante	:: podendo aumentar para ::: ou mais	ao emprestarem os... éh:: ... o dinheiro
Qualquer pausa	...	são três motivos... ou três razões... que fazem com que se retenha moeda... existe uma... retenção
Comentários descritivos do transcritor	((minúscula))	((tossiu))
Comentários que quebram a sequência temática	-- --	... a demanda de moeda - - vamos dar essa notação - - demanda de moeda por motivo
Indicação de que a fala foi tomada ou interrompida em determinado ponto.	(...)	(...) nós vimos que existem
Citações literais ou leituras de textos, durante a gravação	“ ”	Pedro Lima... ah escreve na ocasião... “O cinema falado em língua estrangeira não precisa de nenhuma baRREIra entre nós”...

OBSERVAÇÕES:

1. Iniciais maiúsculas: só para nomes próprios ou para siglas (USP etc).
2. Fáticos: *ah, éh, ahn, ehn, uhn, tá* (não por está: *tá?* você está brava?).
3. Nomes de obras ou nomes comuns estrangeiros são grifados.
4. Números: por extenso.
5. Não se indica ponto de exclamação (frase exclamativa).
6. Não se anota o *cadenciamento da frase*.
7. Podem-se combinar sinais. Por exemplo: *oh:::...* (*alongamento e pausa*).
8. Não se utilizam sinais de *pausa*, típicos da língua escrita, como ponto-e-vírgula, ponto final, dois pontos, vírgula. As reticências marcam qualquer tipo de *pausa*.

(PRETTI, 1999, p. 11-12).

¹⁰ A transcrição integral das entrevistas orais semiestruturadas está no Apêndice D desta dissertação.

CAPÍTULO 1 – LÍNGUA E IDENTIDADE EM EDUCAÇÃO BILÍNGUE PORTUGUÊS-INGLÊS

1.1 INTRODUÇÃO

A fim de investigarmos as possíveis implicações da relação entre língua materna e língua estrangeira em educação bilíngue português-inglês, no Brasil, na constituição identitária do sujeito-bilíngue (educador e educando), buscamos, neste capítulo, compreender os sentidos que permeiam essa modalidade de educação. Para tal, faz-se necessário desenvolver, primeiramente, a própria noção de educação bilíngue e os discursos que a sustentam, a saber: monoglóssicos ou heteroglóssicos, conforme a tipologia de García (2009), que será descrita adiante, neste capítulo. Com base em García (2009), partiremos da premissa de que o sentido predominante de língua e educação bilíngue é monoglóssico, e delinearemos como este se estabeleceu historicamente; assim como sua relação com processos ideológicos e inconscientes, em uma discussão sobre as concepções de identidade, subjetividade, língua e ensino de LE. Em suma, este capítulo visa a compreender como língua e educação bilíngue significam, hoje, para os sujeitos entrevistados de nossa pesquisa – fornecendo, assim, a base teórica para a análise do *corpus* empreendida nos capítulos 2 e 3.

1.2 EDUCAÇÃO BILÍNGUE

São diversos os contextos em que a educação bilíngue se faz presente nas escolas brasileiras regulares de Educação Básica e, em todos eles, os fatores sociais são determinantes na variação tanto do escopo do programa quanto do seu financiamento. Porém, pode-se afirmar que uma característica geral das escolas bilíngues é o fato de elas utilizarem, pelo menos, duas línguas como meios de instrução. Ou seja, nessas escolas, os componentes curriculares das diferentes áreas do conhecimento são ministrados por meio de duas ou mais línguas de instrução. No Brasil, alguns exemplos dessa realidade são as escolas de fronteira, as escolas para surdos, as escolas indígenas, as escolas internacionais e as escolas bilíngues de prestígio (MOURA, 2009).¹¹

---

¹¹ Esse parágrafo é uma paráfrase de Moura, no texto supracitado (MOURA, 2009, p. 54).

As escolas bilíngues de prestígio, foco desta pesquisa, são assim denominadas em virtude das condições financeiras favoráveis dos alunos que podem frequentá-las e, também, do fato de a instrução ocorrer por meio de duas línguas de prestígio (MEGALE, 2017a). No caso do Brasil, essas línguas são o português (língua oficial) e uma língua estrangeira de alto *status* social, como o inglês, por exemplo. Vale ressaltar que, por se tratar de um mercado em expansão, as escolas bilíngues de prestígio atuais servem a públicos de diferentes classes sociais. Logo, o valor de suas mensalidades pode variar consideravelmente (MOURA, 2009) – o que não garante o acesso de grande parte da população a esse modelo privado de ensino.

Além da questão das classes sociais, outra variante nessas escolas é o formato dos programas bilíngues. Devido à falta de uma legislação específica que regule tal prática (MEGALE, 2017a; FORTES, 2016; MOURA, 2009), as escolas bilíngues acabam por apresentar diferentes currículos, cargas horárias e abordagens pedagógicas, a critério próprio.

Portanto, para que sejam consideradas legais, essas escolas seguem os parâmetros estabelecidos pelo Ministério da Educação (a Lei de Diretrizes e Bases, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica e o Plano Nacional de Educação) no que tange às escolas regulares monolíngues, e complementam tais exigências oficiais com uma carga extra na língua estrangeira. Assim, a escola tem liberdade para desenvolver o programa bilíngue conforme suas necessidades, desde que cumpra as exigências referentes ao currículo nacional.

Tal qual as escolas bilíngues, as escolas internacionais também são consideradas escolas de prestígio ou de “elite” (MEJÍA, 2002). Criadas, inicialmente, por imigrantes e expatriados com alto poder aquisitivo, hoje, elas se caracterizam por:

- (I) serem reconhecidas pelos órgãos de educação oficiais de países estrangeiros; (II) fornecerem certificados de conclusão válidos tanto no Brasil quanto no exterior; (III) seguirem o calendário escolar de acordo com o calendário vigente no país que a subsidia; (IV) privilegiarem a educação na língua não oficial do Brasil; (V) parecem estar, em sua maioria, calcadas em um modelo educacional monoglóssico. (MEGALE, 2017a, p. 25).

Essas escolas não constituem o objeto de pesquisa deste trabalho, mas surgirão, em alguns momentos, na materialidade linguística do *corpus* selecionado.

Interessa-nos, aqui, desenvolver a característica V das escolas internacionais (referente ao modelo educacional monoglóssico), acima, estendendo-a às escolas bilíngues brasileiras.

García (2009) divide a educação bilíngue em dois grandes grupos, de acordo com sua “ideologia de língua” (termo utilizado pela própria autora) subjacente. São eles: monoglóssico e heteroglóssico.

Segundo a autora, monoglossia consiste na visão clássica de bilinguismo¹² e educação bilíngue, que trata cada uma das línguas faladas pelo sujeito bilíngue como um sistema autônomo e estanque. Dessa forma, não há ligação entre as línguas. Em contrapartida, a heteroglossia considera a inter-relação de múltiplas práticas linguísticas, endossando, assim, outras formas de educação bilíngue, não tradicionais. As noções de monoglossia e heteroglossia em educação bilíngue elaboradas por García (2009) foram inspiradas pela definição original de heteroglossia de Bakhtin (1981)¹³, que, em linhas gerais, se refere a múltiplas vozes.

Para embasar sua tipologia, García (2009) utilizou a teoria psicolinguística de Cummins (1981) sobre bilinguismo. Cummins (1981) desenvolveu duas concepções de proficiência bilíngue, às quais chamou de modelos SUP (*Separate Underlying Proficiency*) e CUP (*Common Underlying Proficiency*). De acordo com o modelo SUP, mais recorrente na época da pesquisa, as proficiências na língua materna (doravante LM) e na segunda língua ou língua estrangeira (doravante LE)¹⁴ são separadas e os conteúdos e habilidades de uma língua não podem ser transferidos para a outra. Em oposição, Cummins (1981) propôs o modelo CUP como mais adequado, pois, baseado em estudos detalhados, o autor assevera que os aspectos linguísticos de proficiência bilíngue são comuns ou interdependentes através das línguas. Assim, enquanto o modelo SUP se aproxima da visão monoglóssica, o modelo CUP remete à visão heteroglóssica de língua e educação bilíngue, ambas descritas por García (2009) e acrescidas de sua dimensão histórico-política.

A autora vai além e subdivide os programas bilíngues monoglóssicos em subtrativos ou aditivos. Os subtrativos são aqueles em que a criança aprende a língua

---

¹² Compartilhamos com Megale (2017a) o entendimento de bilinguismo como repertório linguístico construído em processos identitários, intersubjetivos e translíngues. Remetemos o leitor ao texto da autora para uma descrição detalhada e crítica acerca das definições de tipos bilíngues.

¹³ BAKHTIN, M. **The dialogic imagination**: four essays. Austin-TX: University of Texas Press, 1981.

¹⁴ Tradicionalmente, o termo segunda língua se refere a um contexto de imigração. O inglês, por exemplo, constitui uma segunda língua quando é adquirido por um falante não-nativo em algum país de língua inglesa. Já a língua estrangeira (LE) é aquela adquirida pelo falante não-nativo em sua própria comunidade linguística. É o caso dos alunos brasileiros que aprendem inglês no Brasil. Neste trabalho, utilizaremos exclusivamente o termo LE por crermos ser essa a realidade das escolas bilíngues de prestígio. No entanto, há estudiosos que advogam o uso do termo segunda língua em tal contexto, dado o tempo em que os alunos ficam imersos na língua inglesa durante o período escolar. Retomaremos a conceituação de LE no item 1.2 deste capítulo.

dominante e perde a sua língua de origem. Os aditivos são aqueles em que a criança aprende a segunda língua ou LE (a depender da comunidade linguística, cf. nota de rodapé 14), mas mantém sua LM. Há três tipos de modelos aditivos, a saber: de conservação, prestígio ou imersão. Já os tipos heteroglóssicos podem ser recursivos ou dinâmicos. Os recursivos resgatam línguas e culturas perdidas. Eles podem ser de revitalização ou desenvolvimento. Os dinâmicos, a partir de diferentes contextos e práticas, proporcionam uma nova experiência cultural híbrida. São eles: poli ou bidirecionais, CLIL (*Content and Language Integrated Learning*) e educação multilíngue múltipla.

Na grande maioria dos casos, as escolas bilíngues brasileiras português-inglês – foco desta pesquisa – se encaixam no tipo monoglóssico aditivo de prestígio ou imersão (LIBERALI & MEGALE, 2016). No modelo de prestígio, conforme mencionado anteriormente, crianças privilegiadas socioeconomicamente aprendem os diferentes componentes curriculares em duas (ou mais) línguas de prestígio (no caso do Brasil, português e inglês), sendo que há, normalmente, um professor diferente para cada língua. O objetivo aqui é adicionar uma segunda língua, sem relação direta com a LM.

No modelo de imersão, os alunos – cuja LM (português) também apresenta *status* de prestígio – são ensinados exclusivamente na LE (inglês) por, pelo menos, um período escolar. Aqui, os alunos trocam tanto de professores quanto de salas de aula, a depender da língua em questão.

A nosso ver, a grande (talvez, única) diferença entre os modelos de prestígio e imersão, conforme descritos por García (2009), é que, geralmente, nos programas de imersão, a quantidade de tempo alocado para a segunda língua ou LE é consideravelmente maior.

É importante ressaltar que García (2009) parte, principalmente, da observação de escolas bilíngues em comunidades latinas nos Estados Unidos. Conforme discutimos anteriormente, no Brasil, não há uma rigidez ou padronização quanto ao formato dos programas bilíngues, o que faz com que os modelos de prestígio e imersão propostos pela autora coincidam, muitas vezes. Portanto, utilizaremos apenas o termo escolas bilíngues de prestígio para nos referirmos ao objeto de pesquisa deste trabalho.

A partir dessa breve discussão teórica, entendemos que a educação bilíngue – ou multilíngue – deva privilegiar múltiplas vozes e culturas, igualmente. Logo, partimos da premissa de que o bilinguismo não se resume, apenas, à soma de duas línguas

em uma equação perfeita, na qual a LM somada à LE ou à segunda língua equivalham a duas línguas estanques, sem relação entre si.

A visão monoglóssica de bilinguismo como uma equação matemática, em que a proficiência em ambas as línguas é dissociada, acaba por reduzir a educação bilíngue a práticas isoladas, nas quais professores, salas de aula, tempo alocado e práticas linguísticas são, muitas vezes, separados. Segundo García (2009), tal abordagem consiste, na verdade, na concomitância de duas práticas monolíngues.

Em síntese, cremos que a visão monoglóssica de educação bilíngue é idealizada, pois possui pouca relação prática com o uso real das línguas. Ademais, ela remonta a contextos (neo)coloniais de ensino de língua inglesa (GRIGOLETTO, 2003; PENNYCOOK, 1998; RAJAGOPALAN, 2003), impregnados com o discurso imperialista, sobre os quais falaremos mais detalhadamente na próxima seção deste capítulo.

1.3 O IMPERIALISMO DA LÍNGUA INGLESA: UM ESBOÇO HISTÓRICO

Tendo em vista que nosso objeto de estudo é a educação bilíngue português-inglês, faz-se necessário examinar a especificidade da língua inglesa na sociedade atual e, por conseguinte, o lugar que ela ocupa no imaginário social.

Primeiramente, é evidente que se trata de uma língua internacional, tida, por esse motivo, como língua franca por muitos estudiosos. Como afirma Jordão (2014, p. 26),

é inegável que ele [o inglês] tem sido colocado em uma posição específica que o diferencia das outras línguas na contemporaneidade, estando ligado como está a questões de globalização, contato, construção e distribuição de conhecimento, associado à comunicação entre pessoas de várias partes do mundo, [...] ao mesmo tempo em que é utilizado para atrair atenção mundial a reivindicações locais, a demandas por justiça social e democracia em estados totalitários, a identidades particulares em nações específicas cuja língua materna não é o inglês, mas que sentem a necessidade de se manifestar nesta língua.

No entanto, ao longo de sua reflexão, a autora (JORDÃO, 2014) atenta para a conotação neutra e apolítica que a designação *língua franca* sinaliza. Primeiro, por conceber a existência de uma língua autônoma, independente dos sujeitos que a constroem – ainda que sua proposta seja de incorporar as variedades “não-nativas”, o inglês enquanto língua franca possui normas fixas, baseadas no inglês “padrão”; e,

segundo, por incutir a promessa de uma língua para todos, sem pátria, desvinculada de suas relações com discursos imperialistas e neoliberais.

À vista disso, interessa-nos, aqui, discutir a relação entre a propagação da língua inglesa em escala global no século XX e os discursos políticos e ideológicos que influenciaram tal empreitada. Para tal, tomaremos como referência a teoria do imperialismo linguístico de Phillipson (1992), que, embora esteja primordialmente ligada à preservação de “direitos linguísticos” locais, e remeta a um ideal “protecionista”; oferece uma contextualização histórica profícua para a investigação de alguns dos princípios monoglóssicos que regem a prática de ensino-aprendizagem de inglês como LE.

Primeiramente, entende-se por imperialismo o sistema político praticado nas colônias britânicas no final do século XIX, quando estas eram governadas pela metrópole, Inglaterra, e dela dependiam econômica e politicamente. Uma vez que essas colônias se tornaram independentes, declarou-se o fim do imperialismo britânico. No entanto, atualmente, podemos falar em uma nova forma de imperialismo, o neocolonialismo. Aqui, a questão política primária, no que tange a um governo exercido diretamente pela metrópole, é menos relevante. Porém, pode-se dizer que a referência econômica, com suas implicações políticas e militares – sejam elas indiretas ou manipuladas –, é a mesma. Esse é, especialmente, o caso do imperialismo americano nos dias de hoje (WILLIAMS, 1976).

Em sua teoria do imperialismo, Galtung (1980) define seis tipos de imperialismo interdependentes, a saber: econômico, político, militar, comunicativo, cultural e social. O autor define, ainda, imperialismo como “um tipo de relação em que uma sociedade (ou grupo, em termos mais gerais) pode dominar outra” (GALTUNG, 1980, p. 128, tradução nossa). Portanto, além de estar ligado a questões econômicas, o conceito de imperialismo também abrange dimensões de exploração política, social e ideológica, perpetuando a desigualdade em escala global.

Phillipson (1992) destaca, ainda, um outro tipo de imperialismo, o linguístico, que permeia todas as formas de imperialismo elencadas por Galtung (1980), mencionadas acima. Isso porque a língua é o meio primordial de comunicação em todas as áreas. Cada modalidade, portanto, funciona como um aspecto do imperialismo como teoria global, cuja preocupação está nas relações estruturais entre os países ricos e pobres e nos mecanismos pelos quais a desigualdade é mantida. Dessa forma, todos os tipos

de imperialismo ditam um modelo, apresentando a norma e o exemplo a serem seguidos pelos países periféricos ou de terceiro mundo.

Phillipson (1992, p. 47) deslinda, então, o imperialismo linguístico da língua inglesa, afirmando que “o domínio do inglês é imposto e mantido pelo estabelecimento e reconstituição contínuos de desigualdades culturais e estruturais entre o inglês e outras línguas” (tradução nossa). Por “estruturais”, Phillipson se refere a propriedades materiais, como instituições e fundos financeiros; e por “culturais”, a propriedades ideológicas, como procedimentos e princípios pedagógicos, por exemplo.

Como bem lembra Rajagopalan (2004, p. 153), “o inglês é, antes de qualquer outra coisa, uma preciosa *commodity*”. E, para ilustrar sua asserção, o autor cita a seguinte passagem do “Relatório Anual 1987-1988” do Conselho Britânico:

O verdadeiro ouro negro da Grã-Bretanha não é o petróleo do Mar do Norte, mas a língua inglesa. Ela está na raiz da nossa cultura há muito tempo e agora está se tornando rapidamente a língua global do comércio e da informação. O desafio com que nos confrontamos é explorá-la ao máximo.

Similarmente, Pennycook (1994, p. 130, tradução nossa) remete à seguinte fala do primeiro ministro britânico, Winston Churchill, em 1943, sobre a implementação do Inglês Básico – uma forma padrão e reduzida da língua inglesa para uso universal:

Estou muito interessado na questão do Inglês Básico. Seu uso em larga escala seria um ganho para nós, muito mais duradouro e frutífero do que a anexação de grandes províncias. Isso, também, se encaixaria com as minhas intenções de uma união mais próxima com os Estados Unidos, tornando o fato de pertencer ao clube dos falantes de inglês algo ainda mais vantajoso.

Daí, pode-se depreender o interesse dos países de língua inglesa em promover e consolidar a hegemonia do idioma. E a forma que a metrópole Inglaterra encontrou para tal foi o auxílio financeiro e intelectual à prática de ELT (*English Language Teaching*) nas ex-colônias, que objetivava, nos termos de Phillipson (1992, p. 62, tradução nossa), “a difusão de uma ideologia ocupacional, uma definição incontestável de quais comportamentos, habilidades e conhecimentos legítimos caracterizam a profissão (de professor de inglês) em seus vários níveis”.

De acordo com Phillipson (1992), o marco crucial para a cristalização dos princípios que permeiam a prática de ELT até os dias de hoje foi a Conferência da Commonwealth sobre o Ensino de Inglês como Segunda Língua, realizada na Universidade de Makerere, Uganda, em 1961. Segundo o autor (PHILLIPSON, 1992), o relatório da conferência apresentou um cunho apolítico, que corroborou para a

dissociação de questões pedagógicas da realidade social, política e econômica da época, fomentando uma abordagem técnica de ELT. É importante observar a impossibilidade dessa suposta neutralidade por parte dos conferencistas. Como alerta Pennycook (2000), aqueles que alegam não lidar politicamente com a difusão da língua inglesa fazem, na verdade, o contrário. Afinal, esta já é uma maneira de posicionar-se ideologicamente.

Phillipson (1992) elencou cinco princípios que permearam a conferência de Makerere e seu respectivo relatório, e que continuam a influenciar o ensino de língua inglesa até os dias de hoje. O autor considerou tais princípios como falácias, às quais chamaremos de mitos, dado o uso frequente dessa terminologia na literatura pós-estruturalista sobre ensino de LE. São eles: i) o mito do monolinguismo; ii) o mito do falante nativo; iii) o mito do ‘quanto mais cedo melhor’¹⁵; iv) o mito da máxima exposição; e v) o mito da subtração. Tais princípios ou falácias estão diretamente ligados à ideologia monoglóssica de língua sobre a qual falamos anteriormente. Discutiremos esses mitos, brevemente, a seguir.

De acordo com o mito do monolinguismo, o ensino de inglês como LE ou segunda língua deve se dar exclusivamente por meio da língua inglesa. Aqui, está implícita a crença de que o foco exclusivo no inglês irá maximizar a aprendizagem da língua, independentemente das línguas que o aluno possa saber. A referência à LM deve, então, ser feita em casos extremos e, apenas, como forma de checar a compreensão.

Phillipson (1992) argumenta que a supressão da LM em sala de aula tem uma longa tradição nas colônias inglesas, e retrata o *status* das línguas no colonialismo. O monolinguismo era a expressão natural das relações de poder no período colonial. Segundo o autor, uma metodologia monolíngue, portanto, está diretamente ligada à negligência linguicista¹⁶ destinada aos povos dominados e suas respectivas línguas, constituindo uma estratégia altamente funcional para induzir a ideologia colonizadora.

O mito do monolinguismo pressupõe que outras línguas, incluindo a LM, atrapalham a aprendizagem da LE. Para Phillipson (1992), os motivos para considerar tal pensamento como falso, e até temerário, residem: primeiramente, na rejeição da

---

¹⁵ Remetemos o leitor à dissertação e à tese de Garcia (2011, 2017) para uma análise discursiva a esse respeito. Agradecemos à contribuição da Profa. Dra. Deusa Maria de Souza-Pinheiro-Passos, que chamou nossa atenção a esses textos.

¹⁶ Phillipson (1992, p. 47, tradução nossa) define **linguicismo**, ou preconceito linguístico, como “as ideologias, estruturas e práticas que são utilizadas para legitimar, efetuar e reproduzir uma divisão desigual de poder e recursos (materiais ou imateriais) entre grupos definidos por base linguística”.

experiência em outras línguas, o que significa a exclusão da experiência existencial mais intensa da criança; e, em segundo lugar, nas visões prevalecentes sobre bilinguismo na primeira metade do século XX, quando este era visto, sobretudo, como algo negativo, associado à pobreza, impotência e subordinação social (SKUTNABB-KANGAS, 1984). Vale ressaltar que essa ainda é a realidade de parte das crianças latinas nos Estados Unidos, por exemplo (MELLO, 2010). E, paralelamente, no Brasil, o mesmo parece acontecer com imigrantes bolivianos e venezuelanos – haja vista a obrigatoriedade do inglês como LE, com a implementação da BNCC e a reforma do Ensino Médio (G1, 2018).

Em relação à primeira consideração, referente à exclusão da experiência existencial na primeira infância, Palma (2011, p. 32) comenta como a relação pessoal de cada aprendiz com sua LM influencia sua inscrição na LE:

Revuz (1998) sugere que qualquer tentativa de retorno às origens (como através da ênfase no monolinguismo para a reconstituição das condições naturais de aprendizagem da fala pela criança) é imaginária e utópica, pois uma vez aprendida a primeira língua, seria impossível excluí-la ou desconsiderá-la do processo de aprendizagem da língua estrangeira.

A observação de Palma, ancorada na teoria de Revuz (1998), atesta a impossibilidade de se excluir a experiência primordial do aluno com sua LM, e atenta para a dimensão afetiva dessa empreitada. Como afirma Revuz, nenhum método é capaz de garantir uma aprendizagem “bem-sucedida”, nem mesmo aqueles que se propõem a aproximar essa experiência às condições de aquisição da LM, como é o caso do método direto, antes chamado de método natural, e sua ênfase no monolinguismo (RICHARDS, 1994) – tais métodos refletem, ainda, um outro dogma linguístico: o da primazia do oral sobre a prática escrita (CORACINI, 2013). Segundo Revuz, os movimentos de eleição ou rejeição da LE são, frequentemente, investimentos passionais, e requerem um olhar para a subjetividade do aprendiz – sobre a qual falaremos mais adiante, neste capítulo.

A reflexão de Revuz ajuda a desmistificar, também, a terceira falácia elencada por Phillipson, de que quanto antes a criança aprender a LE, melhor. Um dos pressupostos favoráveis a essa concepção é o fato de que, para a criança mais nova, o “sofrimento” de aprender uma segunda língua ou LE é algo desconhecido ou inexistente (GARCIA, 2011). À luz da teoria de Revuz (1998), postulamos que o investimento psíquico em relação à LE independe da idade do aprendiz, mas, sim, de

como se deu sua entrada na LM – salvo quando a criança adquire ambas as línguas simultaneamente. Logo, a antecipação do processo de aprendizagem de LE não é garantia de seu “sucesso”.

Já em relação à segunda consideração de Phillipson, a respeito da associação negativa ao bilinguismo como justificativa para a ideia de que a LM dificulta a aprendizagem de LE, o autor (PHILLIPSON, 1992) cita pesquisas¹⁷ que comprovam sua inveracidade. Não obstante, tal pensamento ainda permeia o imaginário de sociedades ocidentais “monolíngues” e, também, o imaginário de educação bilíngue, conforme buscaremos analisar na materialidade linguística de nosso *corpus* de pesquisa.

É bem verdade que, atualmente, testemunhamos a proliferação de discursos midiáticos, científicos e pedagógicos que corroboram as vantagens em ser bilíngue (FORTES, 2016; GARCIA, 2011) – discursos esses que endossam as investidas de *marketing* das escolas bilíngues, também, em ascensão. Entretanto, como diz Coracini (2013), não podemos esquecer que a imprensa funciona fazendo circular os sentidos que interessam às instâncias que a dominam – assim como a ciência, em alguns casos. Conforme mencionamos anteriormente, quando, no início do século XX, o bilinguismo estava associado à pobreza, ele era tido como algo desvantajoso, e desencorajado pela comunidade científica. Hoje, em contrapartida, com a hegemonia da língua inglesa e suas implicações mercadológicas, o bilinguismo (de prestígio) vive o ápice de sua celebração.

De qualquer forma, defendemos a importância do bilinguismo. Afinal, aprender uma língua estrangeira é suscitar a autorreflexão e a própria transformação (CORACINI, 2013) – aliadas aos prováveis benefícios cognitivos, nos quais não iremos nos aprofundar aqui. No entanto, postulamos que a educação bilíngue no Brasil está imbuída dos princípios linguicistas que regiam, ou ainda regem, a prática de ELT, e é isso que buscaremos investigar nas materialidades discursivas que constituem o *corpus* deste trabalho.

Outro dogma linguístico relacionado ao argumento de que a LM atrapalha a aprendizagem de LE, de acordo com Phillipson (1992), é a concepção de que cada língua é um sistema de relações e contrastes internos e consistentes. Essa é a base

---

¹⁷ HAKUTA. **Mirror of language**: the debate on bilingualism. New York: Harper and Row, Basic Books, 1986; WEINREICH. **Languages in contact**: findings and problems. The Hague: Mouton, 1963, p. 116-121.

da teoria dos dois códigos, ou seja, a crença de que os falantes bilíngues operam dois sistemas distintos que precisam se manter separados. Assim, a melhor forma de eliminar a interferência e os erros é aprender “monolinguisticamente” – algo muito semelhante ao modelo SUP, posto como falho por Cummins (1981, cf. seção 1.1 deste capítulo).

Uma vez que a grande maioria dos professores locais não era falante nativa de inglês, o relatório de Makerere se pautava no fato de que estes deveriam seguir, então, o exemplo dos falantes nativos. A premissa era de que os nativos eram os *experts* em ensino de língua, servindo como modelo para os professores locais. Ademais, o mito do monolinguismo dispensa o falante nativo de inglês de precisar aprender as línguas que os alunos trazem para a sala de aula. Curiosamente, esse é o caso da vasta maioria dos editores e autores de livros de ELT. Segundo Phillipson (1992), essa estrutura profissional está ligada ao imperialismo econômico. Se conhecer a língua e a cultura dos alunos fosse um pré-requisito, os profissionais da metrópole seriam imediatamente desqualificados. E se as mesmas demandas se aplicassem aos livros didáticos, livros monolíngues não poderiam mais ser vendidos globalmente.

O mesmo se aplica às certificações internacionais. Elas reforçam a ideia de um quadro de professores de inglês cujo profissionalismo é, em princípio, igualmente relevante e universalmente aceito. Isso traz consequências econômicas positivas, gerando empregos tanto para a metrópole quanto para os professores locais, capazes de atestar sua proficiência linguística e qualificação profissional, através da legitimação de centros britânicos e americanos (PHILLIPSON, 1992).

Assim como atesta Rajagopalan (2003, p. 68), “tal concepção do nativo (como aquele que domina perfeitamente a sua língua e cuja competência devemos imitar), marcada por uma veneração desmedida, só deu ampla vazão à ideologia neocolonialista que sempre pautou o empreendimento”.

Por fim, o mito da máxima exposição parte do pressuposto de que quanto mais o inglês for ensinado, melhor será o resultado. Ele está relacionado ao mito do ‘quanto mais cedo, melhor’, discutido anteriormente, e sua justificativa consiste na crença de que o ensino precoce de inglês irá beneficiar o desempenho acadêmico dos alunos, posteriormente. Em contrapartida, estudiosos de bilinguismo e educação minoritária, como Cummins (1981) e Skutnabb-Kangas (1984), argumentam que o desenvolvimento na LE/segunda língua está relacionado a uma base sólida na LM, dada a interdependência das proficiências em cada língua.

Já o mito da subtração é justificado pela condição de que se outras línguas forem muito utilizadas, os níveis de inglês irão cair. É fácil perceber a inter-relação entre todos os mitos, sendo que o primeiro – o mito do monolinguismo – funciona como propulsor dos demais. Mais uma vez, surge a ideia de que outras línguas prejudicam a aprendizagem de LE. Trata-se de uma variante da hipótese do equilíbrio bilíngue, segundo a qual a adição de uma língua envolve, necessariamente, a subtração da outra – visão essa que não é mais reconhecida em pesquisas sobre bilinguismo (PHILLIPSON, 1992), embora ainda existam modelos subtrativos de educação bilíngue (cf. seção 1.1 deste capítulo).

A esse respeito, Mello (2010) lembra um movimento atual nos Estados Unidos conhecido como *English-only* (“Inglês, apenas”, tradução nossa)¹⁸, que defende uma política monolinguística para o país e, conseqüentemente, “integrativa” para as minorias etnolinguísticas. Isto é, um posicionamento contrário à educação bilíngue, inclusive por parte das famílias, que veem a aquisição da língua inglesa como único caminho para a ascensão social e econômica de seus filhos. Apoiando-nos em Bagno (2003), indagamos se, em uma sociedade neoliberal, pautada pela desigualdade e injustiça social, “doar” a língua a um indivíduo das classes subalternas irá torná-lo, automaticamente, um “patrão”. De qualquer forma, entendemos que esse não é o caso dos alunos brasileiros de escolas bilíngues de prestígio. Porém, parece-nos inegável que esses discursos reforcem inúmeras vozes, originárias de um sistema mais amplo de ideologias, valores e culturas, constituindo, assim, possibilidades de identificação mais homogêneas¹⁹ para os aprendizes e profissionais de ensino-aprendizagem de língua (materna ou estrangeira).

A partir desse esboço histórico do imperialismo linguístico da língua inglesa, procuramos traçar a origem do pensamento monoglóssico, conforme definido por García (2009). Concluimos que a monoglossia está imbuída do mito do

---

¹⁸ Rajagopalan (2003, p. 78), lembra, inclusive, que este movimento, “fundado e financiado com intenção explícita de sufocar línguas minoritárias”, não possui participação efetiva dos cientistas especialistas em estudos da linguagem, ou seja, os próprios linguistas.

¹⁹ Orlandi (2012, p. 182) nos ensina que uma leitura homogênea resulta da repetição: “uma formulação se transforma em várias outras sem que se toque no domínio da constituição, onde um sentido poderia vir a ser outro, na sua historicidade”. Segundo Fortes (2016, p. 348), os sentidos predominantes, ou homogêneos, de bilinguismo se sustentam “no paradigma monolíngue vinculado a uma concepção de língua como unidade e uma concepção de sujeito reduzido ao falante (nativo como modelo)”. cremos que tais sentidos se estendam à educação bilíngue e, portanto, ao paradigma monoglóssico. Assim, reiteramos que este estudo visa problematizar a representação predominante de bilinguismo e educação bilíngue – a saber, monoglóssica; e investigar possibilidades mais fluidas de identificação, à luz da análise dos registros que compõem nosso *corpus* de pesquisa.

monolinguismo e suas ramificações, cuja agenda ideológica consiste na preservação do inglês como língua pura e dominante. Agenda essa que serve ao interesse dos países anglófonos, que passaram a gozar de poder hegemônico no mundo pós-Segunda Grande Guerra (RAJAGOPALAN, 2004).

Todavia, é importante observar a visão determinista de Phillipson (1992), segundo a qual os únicos resultados possíveis para a propagação da língua inglesa são a própria hegemonia da língua, ou a resistência a ela. Em uma crítica de entremeio, Pennycook (2000) assinala que a eleição do inglês não se resume a um processo inevitável, fatalista, resultante do imperialismo linguístico – embora a perspectiva político-social de Phillipson seja fundamental para elucidar a questão. Em outras palavras, não se trata de entender, apenas, se um paradigma é imposto ou resistido, mas o que é produzido em tais relações, na forma de deslocamentos e novas possibilidades, em contextos particulares.

Nesse sentido, Jordão (2014) ressalta a necessidade de se pensar no inglês como “língua estrangeira”, tendo em vista: i) sua dimensão histórica (neo)colonial, discutida nesta seção, que a caracteriza como a língua “do outro”; ii) e o capital cultural/econômico associado à língua inglesa na sociedade atual, que é usufruído por uns e não todos. Porém, a autora vai além ao sublinhar que esse entendimento permite tematizar, criticamente, a relação do local com o global.

Embora o inglês seja posicionado politicamente como a língua dos países hegemônicos, ele está atrelado a culturas específicas, e essa relação é reestabelecida a cada tomada de palavra de seus usuários. Sob essa perspectiva, a língua inglesa pode ser considerada mais “mestiça” que as demais línguas estrangeiras. Como afirma Jordão (2014, p. 27): “a língua [inglesa] e as comunidades que se constroem nela resistem a sistematizações e formalizações rígidas e se resignificam constantemente”.

Em termos pedagógicos, Jordão (2014), apoiada em Widdowson²⁰, ressalta a importância de se reconhecer que a língua inglesa é estrangeira/não-familiar para os aprendizes; para, então, problematizar sua “estrangeiridade”. Postulamos que essa reflexão possa se dar através de lentes heteroglóssicas, que vislumbrem a historicidade e a mestiçagem da língua, e preconizem a voz do aprendiz.

---

²⁰ WIDDOWSON, H.G. **Defining Issues in English Language Teaching**. OUP: Oxford, 2003, apud JORDÃO, 2014.

À luz dessas considerações, entendemos que Pennycook e Jordão dialogam com noções caras aos estudos pós-coloniais como apropriação e hibridismo, que iremos discutir a seguir.

1.4 IDENTIDADE E HIBRIDISMO CULTURAL

Na teorização cultural contemporânea, a definição de identidade é marcada pela diferença. Isto é, para que haja “nós”, é preciso que haja “eles” – diferentes de “nós”. A afirmação “sou brasileiro”, por exemplo, implica uma extensa cadeia de negações: se sou brasileiro, não sou argentino, chinês, estadunidense etc. E essa dicotomia entre eu e o outro é crucial no processo de construção das posições de identidade (WOODWARD, 2000; SILVA, 2000; PALMA, 2011). Vale ressaltar, aqui, que tais posições são naturalizadas pelo senso comum, porém, não são naturais. Trata-se de construções sociais. Portanto, “identidade e diferença nunca são inocentes” (SILVA, 2000, p. 81).

Segundo Woodward (2000), apoiada na leitura da antropóloga Mary Douglas ([1966] 2001), a marcação da diferença é a base da cultura porque as coisas – e as pessoas – ganham sentido por meio da atribuição de diferentes posições em um sistema classificatório, que ordena a vida social:

[...] a cultura, no sentido dos valores públicos, padronizados, de uma comunidade, serve de intermediação para a experiência dos indivíduos. Ela fornece, antecipadamente, algumas categorias básicas, um padrão positivo, pelo qual as ideias e os valores são higienicamente ordenados. E, sobretudo, ela tem autoridade, uma vez que cada um é induzido a concordar por causa da concordância dos outros. (DOUGLAS, [1966] 2001, p. 40).

Assim, a diferença é reproduzida por meio de sistemas classificatórios, sejam eles simbólicos – a identificação com a bandeira de uma nação, por exemplo –, ou de ordem social. Os sistemas classificatórios sociais aparecem, comumente, sob a forma de oposições binárias: brancos e negros, homens e mulheres, heterossexuais e homossexuais, colonizadores e colonizados etc. Tais sistemas engendram os meios de exclusão social. Conforme afirma Derrida ([1972] 2001), existe, necessariamente, uma relação de hierarquia entre os dois termos de uma oposição binária. Enquanto um termo é a norma, o outro é, conseqüentemente, marginalizado como desviante. Interessa-nos observar que no imperialismo linguístico, discutido anteriormente, o inglês é o polo valorizado no dualismo inglês e demais línguas, assim como a indústria

de ELT, fomentada pelos estudiosos nativos de inglês, é valorizada em detrimento de outras práticas periféricas.

Conforme mencionamos anteriormente, identidade e diferença são construções sociais, frutos da cultura e dos sistemas classificatórios que as compõem. Assim, “não podem ser compreendidas fora dos sistemas de identificação nos quais adquirem sentido” (SILVA, 2000, p. 78) – o que levaria a crer que uma vez determinadas, tornam-se fixas. Porém, identidade e diferença são noções indefinidas e instáveis, assim como a linguagem, da qual dependem para significar.

A instabilidade da linguagem como sistema de significação é uma constatação de teóricos pós-estruturalistas²¹, para os quais a língua deixa de ser vista como um sistema abstrato, ideal e homogêneo, e passa a constituir um fator social, passível de mudança, e, portanto, “falho”, vacilante. Assim, Derrida (1988) desvela a condição instável da linguagem ao sinalizar a incompletude do signo, no sentido de que este não constitui uma presença. Ou seja, o significante nunca coincide com a coisa ou o conceito à(o) qual se refere, reduzindo-se a um traço, uma marca, apenas. À semelhança da identidade, o signo depende de outros signos – diferentes – para significar – constituindo-se um traço, também, da diferença.

A essa lacuna existente entre o signo e seu referente, e, conseqüentemente, entre o signo e seu significado, o crítico e teórico pós-colonial indiano Homi Bhabha (1998) irá chamar “terceiro espaço”, conceito fundamental para sua teoria do hibridismo. O hibridismo consiste na condição fragmentada da língua, da identidade e da cultura. Uma vez que o signo não é algo fixo, e a relação entre ele e o seu significado não é transparente ou imediata – como ratificariam os linguistas estruturalistas –, o terceiro espaço constitui o espaço das condições sócio-históricas de produção e interpretação que irão determinar o significado.

Em nível identitário, esse espaço representa a impossibilidade de se alcançar uma imagem ideal – há sempre uma distância entre aquilo que se é e aquilo com o qual

---

²¹ Belsey (2002, p. 5, tradução nossa) define pós-estruturalismo como “uma teoria, ou um grupo de teorias, referente à relação entre os indivíduos, o mundo, e a prática de produção e reprodução de sentidos. De um lado, afirmam os pós-estruturalistas, a consciência não é a origem da língua que falamos e das imagens que reconhecemos, mas o produto dos significados que aprendemos e reproduzimos. Por outro lado, a comunicação muda o tempo todo, com ou sem a nossa intervenção, e nós podemos escolher intervir com uma visão que altere os sentidos – isto é, normas e valores – que nossa cultura assume como naturais.” Cabe ressaltar que o pós-estruturalismo é uma “visão de mundo” (VEIGA-NETO, 2007), e não uma virada marcada cronologicamente. Alguns pensadores proeminentes considerados pós-estruturalistas são: Louis Althusser, Roland Barthes, Jacques Derrida, Michel Foucault e Julia Kristeva, dentre outros.

nos identificamos. Desse modo, Bhabha (1984) teorizou sobre a inexistência de uma imagem pura, isto é, realista e ideologicamente autônoma. Seu pensamento se deu em resposta à literatura pós-colonial, que objetivava retratar uma imagem mais autêntica do sujeito colonizado em relação à sua representação na literatura colonizadora. Para o autor, as práticas que buscam resgatar os significados ‘naturais’ e ‘racionais’ dos textos estão, na verdade, pautadas em estratégias de naturalização e assimilação cultural, fomentadoras de uma leitura acrítica. Assim, o sentido depende dos meios de produção da linguagem, incluindo a posição social que os escritores ocupam. Ao buscar fixar e estabilizar o processo sógnico, a partir de uma posição supostamente “neutra”, os autores pós-coloniais, tal qual os colonizadores, compartilham uma “posição de inteligibilidade hierarquicamente privilegiada” (SOUZA, 2004, p. 117).

Apoiado em Fanon²², Bhabha (1998) assevera que o sujeito é constituído a partir de sua relação com o Outro²³. Assim, a alteridade do branco constitui o negro tanto quanto a alteridade do negro constitui o branco, em um processo relacional. Trata-se do hibridismo identitário, mencionado anteriormente. No entanto, a imagem enquanto signo e como ponto de identificação – ser branco ou negro – carrega a ilusão de presença, como se ela fosse a coisa em si, suprimindo a distância entre a pele e a “máscara”. A percepção desse espaço intersticial é o que gera angústia e, conseqüentemente, a busca incessante pela imagem “autêntica”, pura e idealizada (SOUZA, 2004).

Vale salientar que a identidade híbrida se manifesta tanto no sujeito colonizado, em seu desejo de um dia assumir a posição de seu antigo carrasco, quanto no colonizador, perante a ameaça de perder sua posição privilegiada (BHABHA, 1998). Assim, postulamos que, em nossa análise do imperialismo linguístico da língua inglesa, a imagem “autêntica” almejada e reproduzida pelos países hegemônicos consiste no domínio do inglês e da indústria de ELT – ambos idealizados –, na busca pela manutenção de sua soberania em relação aos países e povos periféricos.

Já no nível cultural, o hibridismo pós-colonial abrange as dimensões transnacional (*transnational*) e tradutória (*translational*). Transnacional devido às experiências de

---

²² FANON, F. **Pele negra, máscaras brancas**. Trad. Renato da Silveira. Salvador: EDUFBA, 2008.

²³ Em psicanálise, o Outro, grafado com letra maiúscula, alude a um lugar para significar uma ordem de elementos significantes que são os que articulam o inconsciente e marcam a determinação simbólica do sujeito (Vallejo e Magalhães, 1981, p. 105).

deslocamentos migratórios entre as metrópoles e as colônias, e tradutória no sentido de que os símbolos culturais tradicionais são ressignificados nesse novo contexto de migração (BHABHA, 1992).

Segundo Bhabha (1992, p. 49, tradução nossa),

O signo da diferença cultural não celebra as grandes continuidades de uma tradição passada, as sólidas narrativas de progresso, ou a vaidade dos desejos humanistas. A cultura-enquanto-signo articula aquele momento de entremeio em que a regra da linguagem enquanto sistema semiótico – a diferença linguística, a arbitrariedade do signo – se torna uma luta pelo *direito* histórico e ético *de significar* (grifo do autor).

O hibridismo cultural constitui, portanto, um espaço produtivo, em que surge a possibilidade de ações políticas libertárias. A partir das fronteiras entre línguas, territórios e comunidades, é possível ressignificar valores dominantes em um deslocamento que leva à construção de valores éticos e estéticos não pertencentes a nenhuma cultura específica. De acordo com Souza (2004), a tradução cultural é, portanto, uma maneira “brincalhona” de imitar um original, de tal forma que a prioridade do original não é reforçada. Isso se dá pelo próprio fato de que o original se presta a ser simulado, copiado, transferido, transformado etc., ou seja, o ‘original’ nunca é acabado ou completo em si.

Entendemos que o hibridismo cultural em Bhabha se refira ao contexto pós-colonial, marcado pela desigualdade social entre ex-colonizados e colonizadores. Todavia, gostaríamos de fazer um paralelo entre o pensamento do autor e a empiria das escolas bilíngues de prestígio no Brasil. Embora a grande maioria dos alunos de uma escola bilíngue pertença a uma mesma classe social, acreditamos que tais escolas constituam espaços híbridos, visto que são atravessadas pelas culturas dos países cujas línguas compõem seus meios de instrução. Assim, a escola bilíngue – enquanto terceiro espaço em potencial – possibilita o estabelecimento de novas estruturas e iniciativas criativas que valorizem o lugar do aluno brasileiro em seu processo de subjetivação em língua estrangeira. No entanto, para tal, cremos importante a desconstrução do paradigma monoglóssico de educação bilíngue, pautado na supremacia dos países anglófonos. Cabe ressaltar que esse modelo ainda permeia o discurso de alguns professores e alunos, conforme buscaremos apontar em uma análise posterior dos dizeres dos sujeitos entrevistados nesta pesquisa.

Por ora, focalizaremos em uma prática languageira que está diretamente ligada ao hibridismo linguístico, identitário e cultural em bilinguismo e educação bilíngue: *translanguaging*.

1.5 LÍNGUA E IDENTIDADE HÍBRIDAS: POR UMA ORIENTAÇÃO TRANSLÍNGUE

No tocante a uma abordagem múltipla, mais híbrida – ou de cunho heteroglóssico –, em educação e ensino de língua inglesa, alguns estudiosos pós-estruturalistas propõem uma pedagogia crítica (PENNYCOOK, 1994; SILVA, 2000; GIROUX, 2011). Trata-se de um modelo educacional que não se restringe à observação e ao reconhecimento das diferenças, mas que problematiza sua origem, reprodução e relações de poder. Assim, a pedagogia crítica entende a escola como um espaço não neutro, isto é, como palco de lutas sociais e políticas, capaz de promover mudança social a alunos de grupos minoritários (PENNYCOOK, 1994). A esse respeito, lembramos a ressalva de Canagarajah ([1999] 2003) em relação a interpretações mais radicais dessa modalidade de educação, que pressupõem o pensamento crítico como garantia de engajamento político por parte dos alunos. No âmbito do ensino de inglês como LE, por exemplo, há um limite em relação ao papel que a resistência ao imperialismo linguístico promovida em sala de aula pode exercer quanto a grandes mudanças em esfera social. Posto isso, Pennycook (1994) assinala que, de algum modo, a sala de aula de língua inglesa pode constituir um lugar importante para a renovação de formas de cultura e conhecimento, tanto locais quanto globais; juntamente com outros espaços de produção cultural e resistência política.

Por se tratar de uma “pedagogia da diferença”²⁴, conforme explicitado acima, Silva (2000, p.100) entende que a educação crítica deve “abrir o campo da identidade para as estratégias que tendem a colocar seu congelamento e sua estabilidade em xeque: hibridismo, nomadismo, travestismo, cruzamento de fronteiras”. Pressupomos que esse mesmo objetivo se aplique ao campo da linguagem, uma vez que língua e identidade são inextricáveis; além de instáveis. Aliás, como lembra Rajagopalan (2003, p. 61), “o traço mais visível da identidade linguística [...] é a mestiçagem”.

De maneira análoga, Pennycook (1994) irá propor uma pedagogia crítica que tenha como foco a subjetividade do aprendiz. No campo do ensino-aprendizagem de

---

²⁴ Como mencionamos anteriormente, na teorização cultural contemporânea, a definição de identidade é marcada pela diferença (SILVA, 2000; WOODWARD, 2000).

inglês, isso redundaria, dentre outros fatores, em uma reflexão sobre o programa de língua inglesa – determinado, sobretudo, por livros didáticos –, de modo que haja espaço para adaptações, negociações, apropriações, a partir da cultura e do conhecimento dos aprendizes. Em outras palavras, o autor sugere que, para além de propiciar o acesso ao inglês padrão, canonizado, é igualmente importante permitir aos alunos que experimentem e brinquem com a língua, como forma de expressão de seus próprios desejos e necessidades.

Nessa direção, cremos que uma estratégia pedagógica possível para mobilizar a putativa estabilidade da identidade linguística e possibilitar novos modos de subjetivação em educação bilíngue seja o desenvolvimento de práticas heteroglóssicas, que têm por fundamento uma orientação translíngue.

Canagarajah (2013) entende o qualitativo “translíngue” como um termo guarda-chuva, baseado nos seguintes princípios: i) a comunicação²⁵ transcende línguas individuais, e ii) a comunicação transcende palavras e envolve recursos semióticos variados, a depender das condições contextuais disponíveis.

Para o autor, os processos de *meaning-making*²⁶ (ou “comunicação”) dependem de uma competência translíngue. Isto é, uma competência performativa (não gramatical), que corresponde ao ato de significar por meios diversos, sejam eles verbais, não-verbais, ou a própria mistura entre línguas. Dessa maneira, o cerne das práticas discursivo-pedagógicas translíngues (ou heteroglóssicas) é, justamente, a condição heterogênea da linguagem.

Tendo em vista a noção de língua como objeto de pesquisa deste trabalho, gostaríamos de nos deter mais atentamente ao primeiro princípio elencado por Canagarajah, acima. A afirmação de que a comunicação transcende línguas individuais remete à visão pós-estruturalista de língua (tal qual identidade) como construção social/cultural. Nessa perspectiva, uma dada língua é, na verdade, um conjunto de registros, dialetos e discursos múltiplos, cujas origens²⁷ são

---

²⁵ É importante observar que, de uma perspectiva discursiva, o modelo de “comunicação” é claudicante, pois pressupõe literalidade, totalidade e transparência. Pêcheux ([1969] 1997) nos ensina que a língua não se reduz à transmissão de informação. O termo “discurso”, defendido pelo teórico, implica pensar na mensagem como “efeito de sentidos”, a partir de suas condições de produção e das formações imaginárias dos sujeitos. Com essa ressalva, optamos, aqui, por manter o termo utilizado por Canagarajah (2013) em seu texto original.

²⁶ “Construção de significado” (CANAGARAJAH, 2017, p. 21, tradução nossa).

²⁷ Ao comentar a noção de origem (*Ursprung*) em Nietzsche, Foucault ([1979] 1998, p. 17-18) nos ensina que “procurar uma tal origem é tentar reencontrar ‘o que era imediatamente’, o ‘aquilo mesmo’ de uma imagem exatamente adequada a si; é tomar por acidental todas as peripécias que puderam ter acontecido, todas as astúcias, todos os disfarces; é querer tirar todas as máscaras para desvelar enfim

indetermináveis (CANAGARAJAH, 2013); e não um sistema fechado e homogêneo. Daí a problematização de diversos estudiosos da linguagem quanto à ideia de “línguas individuais/autônomas”.

Assim, García (2009, p. 23, tradução nossa), apoiada na leitura de Makoni & Pennycook (2007), sustenta que:

[...] nossa concepção atual de língua foi originalmente construída por Estados que buscavam a consolidação de poder político, e, para isso, estabeleceram academias linguísticas e incentivaram a produção de gramáticas, dicionários e tratados para fortalecer e padronizar as línguas e encorajar o levantamento destas, mascarando suas diferenças e similaridades.

A autora (GARCÍA, 2009) discute, então, a distinção entre as noções de *language* (“língua”) e *linguaging* (“práticas languageiras”, tradução nossa) (cf. YNGVE²⁸; SHOHAMY²⁹; MAKONI & PENNYCOOK, 2007). Enquanto aquela é um construto, uma invenção, pautada em relações de poder; esta considera as práticas discursivas/sociais, ou ações, que envolvem os sujeitos na produção de sentido. Dessa maneira, o termo *linguaging* surge a partir da perspectiva dos usuários³⁰ da língua, e não do conceito abstrato de língua *per se*; sendo, portanto, mais condizente com a maneira como os sujeitos produzem sentido (GARCÍA, 2009; MEGALE, 2017a).

Ao trazer a discussão para o campo do bilinguismo e da educação bilíngue, García (2009) apresenta, então, o conceito de *translanguaging* – termo cunhado por Cen Williams (cf. BAKER, 2001). Segundo a autora, trata-se do conjunto de práticas empiricamente observáveis do indivíduo bilíngue; nas quais o falante emprega todo seu repertório léxico-verbal, sem adesão diligente às fronteiras linguísticas definidas social e politicamente.

Traçando um paralelo entre García e Canagarajah, aquela se deteve, inicialmente, ao repertório linguístico dos usuários das línguas (GARCÍA, 2009). Já o autor

---

uma identidade primeira”. No entanto, “atrás das coisas há ‘algo inteiramente diferente’: não seu segredo essencial e sem data, mas o segredo que elas são sem essência, ou que sua essência foi construída peça por peça a partir de figuras que lhe eram estranhas.” Dessa maneira, o filósofo conclui que o pesquisador “necessita da história para conjurar a quimera da origem”. Nesse sentido, compartilhamos com Canagarajah (2013) a ideia de que as origens das línguas são indetermináveis.

²⁸ YNGVE, V. **From Grammar to Science: New Foundations for General Linguistics**. Amsterdam: John Benjamins, 1996.

²⁹ SHOHAMY, E. **Language policy: hidden agendas and new approaches**. London: Routledge, 2006.

³⁰ Como aponta Jordão (2014, p. 18), entendemos que a palavra “‘usuário’ pode conotar um mero ‘operador’ e assim pressupor uma noção de língua como ‘instrumento’, como ‘meio’ para transmissão de sentidos ao invés de espaço onde os sentidos são construídos, concepção essa mais próxima da visão de língua como discurso”, que é nossa perspectiva teórica. No entanto, optamos por manter essa denominação, visto que “usuário” é o termo utilizado nos textos originais supracitados; além de essa problematização não constituir o objeto primeiro de nossa pesquisa.

(CANAGARAJAH, 2013; 2017, p. 2) expande a noção de repertório, postulando que o prefixo *trans-* remete a “práticas mais móveis, expansivas, situadas e holísticas”, incluindo recursos e modalidades semióticos (cf. sua descrição de “translínque”, acima). Em trabalho posteriores, García (OTHEGUY, GARCÍA & REID, 2015) passou a considerar, também, os recursos semióticos em sua reflexão sobre translinguismo. Cabe observar que, embora compartilhem do pensamento dos autores, o escopo desta pesquisa se delimita ao papel da língua no discurso de educação bilíngue.

Com base nessa breve discussão acerca das noções de *language*, *languageing* e *translanguaging*, optamos por não traduzir a última por “translinguagem”, apesar da recorrência do termo no campo da educação (seja na área de *ELT* ou de educação bilíngue). Por tratar-se de uma prática languageira, um processo ou ação³¹, apoiamos-nos no que diz Veiga-Neto (2007, p. 19), sob uma ótica foucaultiana: “[não] devemos nos preocupar em chegar a conceitos estáveis e seguros [...], já que acreditar que eles tenham tais propriedades é acreditar que a própria linguagem possa ser estável e segura”. Dessa maneira, cremos que o sufixo *-ing* do inglês, que indica uma ação, não equivale ao sufixo *-agem* em português, que, por sua vez, implica o resultado da ação, ou seja, algo acabado, ou um “conceito estável”.

Ainda em relação ao prefixo *trans-* (de *translanguaging* e translínque), Canagarajah (2013) comenta porque não utiliza o termo “multilínque” em oposição a “monolínque”. Segundo o teórico, a designação “multilínque” pressupõe a relação entre as línguas de forma aditiva, o que pode levar à visão equivocada de que possuímos compartimentos cognitivos distintos para línguas distintas, com diferentes tipos de competência cada – visão essa influenciada pelo paradigma monolínque/monoglóssico. Dessa maneira, Canagarajah (2013) postula que o termo “multilínque” não acomoda o caráter dinâmico das relações entre línguas – que se entrelaçam de formas transformadoras, gerando novos sentidos e estruturas –, sublinhado pelo qualitativo “translínque”. Em suma, ao adotar uma orientação translínque, o autor entende que o binarismo mono/multi, ou uni/pluri, configura uma dicotomia reducionista das práticas discursivas.

No mais, Canagarajah também é reticente quanto a designações específicas referentes a textos escritos híbridos, como *codemeshing*, e a práticas linguísticas híbridas, como *codeswitching* e *code mixing*. A primeira, por se tratar de um produto

---

³¹ Lembramos, aqui, a máxima de Wilhelm von Humboldt: “a língua não é uma obra [acabada] (*Ergon*), mas sim ação (*Energeia*)” (apud SELIGMANN-SILVA, 2005, p. 152).

(e não um processo), que pode, simplesmente, aproximar normas dominantes, ainda que represente identidades múltiplas; e as duas últimas por, além de não serem claramente distinguíveis, pressuporem que os códigos envolvidos na mistura (*mix*) ou na alternância (*switch*) provêm de línguas distintas e homogêneas. É importante ressaltar que o nível de proficiência em tais modalidades não é um fator determinante. Em práticas translíngues³², o falante pode adotar recursos linguísticos de comunidades diferentes sem competência “total” ou “perfeita” (segundo parâmetros tradicionais), e essas formas de hibridismo podem ser significativas tanto social quanto linguisticamente (CANAGARAJAH, 2013).

Canagarajah (2013) nos lembra, também, que a prática translíngue não é algo particularmente novo: tanto as comunidades quanto a linguagem sempre foram heterogêneas, embora as práticas translíngues tenham sido silenciadas por discursos e instituições dominantes ao longo dos séculos. Não obstante, o advento da globalização e de novas tecnologias permitiu sua maior visibilidade, fazendo com que a interação entre línguas e grupos linguísticos aumentasse – assim como seus repertórios; e surgissem outros desafios e possibilidades através das moveidias fronteiras linguísticas. Esse fenômeno engendra, segundo o autor, novos modos de produzir sentido, na medida em que os indivíduos adotam estratégias criativas para interagir e representar sua voz. Com isso, Canagarajah (2013) defende que a orientação translíngue pode levar a um entendimento mais complexo de cidadania global, por meio de um posicionamento crítico em relação a certas ideologias e atitudes excludentes.

É importante observar que não se trata de abandonar certas normas consideradas “padrão” como forma de resistência às políticas linguísticas dominantes; mas de desenvolver repertórios e práticas que possibilitem aos usuários transitar, criticamente, por entre os diferentes registros e variedades das línguas, a depender da zona de contato³³ em questão. No caso de uma abordagem translíngue para o

---

³² Conforme descrito no início desta seção, o qualitativo “translíngue” é um termo guarda-chuva que, segundo Canagarajah (2013), abrange diversas modalidades discursivas híbridas, a saber: *codemeshing*, *crossing*, *polyglot dialog*, *poly-lingual languaging*, *hetero-graphy*, *metrolinguistics*, *plurilingualism*. Como nosso objetivo, aqui, é investigar a noção de *translanguaging* em linhas gerais, não descreveremos cada uma dessas práticas individualmente, o que estenderia sobremaneira a discussão.

³³ Apoiado na leitura de Canagarajah (2013), Leroy (2018, p. 131), nos diz “que devemos substituir a ideia romântica de comunidades pela ideia das zonas de contato. Essas zonas de contato seriam espaços onde grupos sociais interagem. [...] [Assim,] a sala de aula pode ser considerada como zona de contato.” Abordaremos a noção de comunidades/nações na seção seguinte.

ensino-aprendizagem de inglês como LE, o falante desenvolve um repertório linguageiro pautado tanto na proficiência da língua inglesa quanto em outros códigos e línguas, e suas variedades (CANAGARAJAH, 2013).

Dessa maneira, a sala de aula constitui, a nosso ver, um espaço importante de reflexão acerca do papel da língua (materna e/ou estrangeira) e de seu funcionamento; e de apropriação dessa “língua” por parte dos aprendizes. Entendemos apropriação, aqui, por um investimento mais singular do sujeito, que implica uma dupla experiência de confronto com o desconhecido (LE) e de deslocamento da base que lhe deu acesso à linguagem (LM), para, então, expressar-se em outra língua (ANDERSON, 2011; REVUZ, 1998). Revuz (1998) assinala que esse movimento de apropriação é reduzido na medida em que a comunidade de “adoção” é mais homogênea. Entendemos que esse é o caso do ensino pautado na hegemonia do paradigma monolíngue. Por conseguinte, compartilhamos com García, Johnson e Seltzer (2017, p. 2, tradução nossa) a proposta de uma sala de aula de orientação translíngue (“*translanguaging classroom*”), mais heterogênea:

[Trata-se de] um espaço construído colaborativamente pelo professor e seus aprendizes bilíngues, conforme eles utilizam suas diferentes práticas linguísticas [ou diferentes “línguas”] para ensinar e aprender de maneira altamente criativa e crítica.

Ademais, as autoras (GARCÍA, JOHNSON & SELTZER, 2017) explicam que o objetivo da abordagem translíngue (“*translanguaging pedagogy*”) é alavancar, ou aproveitar, a corrente translíngue (“*translanguaging corriente*”) produzida pelos aprendizes durante as aulas – isto é, o fluxo natural de seu bilinguismo; ao mesmo tempo em que os parâmetros curriculares e linguísticos também são contemplados. Os professores, então, *adaptam*³⁴ (grifo nosso) e utilizam a “pedagogia *translanguaging*” com base nos três princípios abaixo (GARCÍA, JOHNSON & SELTZER, 2017, p. xi, tradução nossa):

1. Indivíduos bilíngues utilizam seus repertórios linguísticos como recursos para aprendizagem e como marcadores de identidade, que apontam para formas singulares e inovadoras de conhecer, ser e comunicar.
2. Indivíduos bilíngues aprendem língua através de sua interação com os outros, em ambientes domésticos, sociais e culturais.

---

³⁴ Destacamos o termo “adaptar”, utilizado no texto original, por acreditarmos que tal qual a própria noção de *translanguaging*, a “pedagogia *translanguaging*” não constitui um conceito fechado, ou um método; podendo ser acomodada conforme as variáveis do contexto em que está inserida (espaço, tempo, historicidade, perfil dos aprendizes, objetivos pedagógicos etc.).

3. *Translanguaging* é o uso fluido da linguagem, constitutivo dos processos de produção de sentido (*sense-making*) de indivíduos bilíngues.

Interessa-nos, aqui, focalizar nos dois primeiros itens, acima, no que tange à identidade, à interação com os outros e às novas formas de ser dos aprendizes de LE.

Vimos, na seção anterior, que identidade e diferença são construções sociais, que dependem da linguagem para adquirir sentido; vimos, também, que a língua não é um código transparente, mas um sistema significante instável, haja vista a incompletude do signo (DERRIDA, 1988). Ora, se a identidade depende da língua, e esta é instável e indefinida; logo, aquela também o é. A identidade, portanto, é uma noção fragmentada e móvel, justamente por valer-se da linguagem para significar (SILVA, 2000).

Como afirma Megale (2017a, p. 57),

o repertório linguístico não é algo que o sujeito simplesmente possui, mas [...] é formado e desdobrado em processos intersubjetivos localizados na fronteira entre o eu e o Outro. [...] Dessa forma, [...] o sujeito bilíngue funciona em um *terceiro lugar*³⁵ [grifo nosso] e está propenso à permeabilidade das línguas que o constituem, e, com isso, sua identidade como bilíngue está sempre em construção.

À luz dessas considerações, acreditamos que língua e constituição identitária estão diretamente relacionadas. Afinal, inscrever-se em uma LE, por exemplo, é adentrar novas discursividades e mobilizar sentidos que antes pareciam fixos, frente ao Outro, ao diferente, possibilitando novas identificações. Tais identificações, no entanto, podem se filiar a discursos mais ou menos homogêneos/dominantes. Defendemos, portanto, a orientação translíngue como uma forma de subjetivação filiada a discursos mais abertos e heterogêneos, que problematizam a suposta estabilidade das noções de língua e identidade.

Em suma, postulamos que práticas discursivo-pedagógicas translíngues possibilitam ao aprendiz apropriar-se de seu mundo bilíngue, posicionando-se como um ser entre línguas. Ao “tomar a palavra”, ele constrói um lugar no discurso, rompendo os esquemas de repetição predominantes, e constituindo sua subjetividade (híbrida) em LE. Em outras palavras, ele se torna sujeito e passa a dizer nessa língua (DE NARDI, 2011). Analogamente, ao falar em pedagogia crítica no ensino de língua

---

³⁵ Paralelamente ao nosso entendimento de que a escola bilíngue constitui um espaço híbrido, ou “terceiro espaço” (BHABHA, 1998, cf. seção 1.3 deste capítulo); destacamos a posição de “terceiro lugar” do sujeito bilíngue defendida por Megale, acima.

inglesa, Pennycook (1994) assinala a ideia de “voz” (*voice*) como conceito fundamental. Segundo Giroux ([2005] 2016), esse é o ponto de intersecção entre subjetividades, práticas linguísticas e discursos; lugar onde o aprendiz se faz entendido e ouvido, e se define como participante ativo no mundo.

Abordaremos a noção de subjetividade e sua relação com o ensino-aprendizagem de LE, mais detalhadamente, nos próximos itens deste capítulo.

1.6 IDENTIDADE E SUBJETIVIDADE

Na seção 1.3 deste capítulo, tratamos do hibridismo cultural constitutivo das ex-colônias britânicas (BHABHA, 1992). Aproximando essa discussão da experiência brasileira, lembramos que Dunker (2015) descreve nossa identidade nacional como híbrida e indeterminada. Ou seja, o Brasil, também na condição de ex-colônia europeia, apresenta uma identidade cultural complexa, constituída por múltiplas vozes e narrativas.

Em sua análise psicanalítica da civilização brasileira, Calligaris (2017) postula que um dos traços subjacentes a essa constituição identitária híbrida é a herança da imigração dos colonos europeus. Para o autor, parece existir, ainda hoje, uma paixão por parte de muitos brasileiros de se conceber e apresentar como colono, resultante de uma espécie de histeria histórico-social produzida pela experiência das migrações. Expliquemos. Ao abandonar o país de origem, o imigrante europeu se afastou de sua própria filiação, recalando o desejo por sua cultura, seus hábitos, suas crenças e, inclusive, sua língua materna, na busca pelo reconhecimento de seu novo “pai”, ou seja, o país de chegada (Brasil). A estrutura histérica do imigrante consiste, portanto, em uma certa paixão de ser outro, diferente; porém, acompanhada de uma frustração, ou de uma privação: “a histérica é aquela que se queixa de ser frustrada daquilo que ela mesma recalcou” (MELMAN, 1992, p. 11). Dessa maneira, o imigrante cobra da nova pátria o próprio desejo ao qual renunciou para a ela se integrar, desresponsabilizando-se de sua escolha em uma reivindicação sem fim. Em situações de migrações em massa, esse traço pode transcender tanto o momento histórico quanto o próprio sujeito, passando a constituir, assim, a identidade de um povo. Nesse caso, a identidade de parte do povo brasileiro.

Em outras palavras, há, nesse processo inconsciente, o receio de que o novo pai cobre um certo tributo por sua aceitação – seja este o fantasma da escravidão, da

exploração, ou da pobreza, por exemplo –, o que leva ao sentimento de aversão, antagônico à paixão mencionada acima. A aversão, por sua vez, é acompanhada da falta que o exílio imprimiu, ou seja, do desejo pela cultura de origem. Assim, o imigrante “histórico” vive uma constante busca (frustrada) de gozo, imbricada pelos sentimentos de falta, e de paixão vs. aversão. Ademais, tão logo manifesta-se o reconhecimento do novo pai (país de chegada), o imigrante pressupõe haver aí um tributo, e, assim como a histórica, foge para a alteridade, em uma espécie de exílio permanente, marcado pelo desejo insatisfeito (CALLIGARIS, 2017).

Ao delinear a história da psicanálise no Brasil, Dunker (2015, p. 130 e ss.) comenta que seus primeiros intérpretes definiam “o *caráter nacional* [grifo do autor] por meio de uma excessiva propensão a identificar-se com o outro, com o estrangeiro, com o colonizador” – denotando, assim, “nosso gosto novidadeiro” e “nossa avidez em importar ideias”. Cremos que essa reflexão possa se estender a outros campos do conhecimento e a práticas sociais diversas. Um exemplo disso é o que assevera Coracini (2013, p. 76), a partir da análise das representações³⁶ dos brasileiros e do outro-estrangeiro na mídia:

[...] nosso desejo não está apenas no estrangeiro (europeu) de cujos anseios e representações se originou o povo brasileiro, mas também no americano, que nos constitui por sua superioridade econômica, espírito prático, ligado à globalização e ao sucesso tecnológico, marca registrada da modernidade.

Posto isso, é interessante observar o número crescente de brasileiros ricos e de classe média emigrando para países como Estados Unidos, Canadá e Portugal, em decorrência da crise econômica que abalou, recentemente, o país (ESTADÃO, 2017). Indagamos se esse quadro ilustraria a explanação acima. Enquanto alguns buscam voltar ao paraíso perdido – a origem, Portugal –, outros enxergam nos Estados Unidos (e no Canadá, dada sua semelhança com os Estados Unidos, tanto em termos socioeconômicos quanto culturais) a função de novo pai, que o Brasil deixou a desejar. O que interessa-nos destacar aqui é que, independentemente de sua motivação, subjaz a esse movimento a promessa de gozo advinda da ideia de que o Outro, estrangeiro, é melhor.

---

³⁶ Sob a perspectiva da teoria cultural pós-estruturalista, o conceito de representação inclui as práticas de significação e os sistemas simbólicos por meio dos quais os significados são produzidos, dando sentido à nossa experiência e àquilo que somos. A representação, compreendida como um processo cultural, estabelece identidades individuais e coletivas. Seus sistemas e discursos constroem os lugares a partir dos quais os indivíduos podem se posicionar e podem falar (WOODWARD, 2000).

A superioridade do estrangeiro, enquanto fantasia de plenitude, constitui tanto o inconsciente do colono – conforme discutido anteriormente – quanto do colonizador³⁷, já que este, por sua vez, “partiu do seu país de origem em busca do gozo, da permissividade, da impunção, enfim, (...) de terras de que pudesse ser proprietário” (CORACINI, 2013, p. 76). Assim, no discurso de cada brasileiro, seja qual for a sua história ou posição social, falam as vozes do colonizador e do colono (CALLIGARIS, 2017).

A partir dessa leitura, postulamos que o desejo do Outro e a exaltação do estrangeiro parecem latentes, também, no imaginário das escolas bilíngues de prestígio brasileiras – uma vez que estas figuram um espaço internacional, determinado pela língua estrangeira (buscaremos investigar essa representação no capítulo 3, de análise).

Ademais, a própria língua do outro pode constituir o lugar em que se crê (ainda que ilusoriamente) poder encontrar prazer, o gozo que, por vezes, a língua materna interdita (CORACINI, 2003). Essa é uma referência à entrada na linguagem, conforme descrita pela teoria psicanalítica lacaniana (LACAN, [1966] 1998; WOODWARD, 2000; CORACINI, 2013). Em linhas gerais³⁸, ao reconhecer sua imagem refletida no espelho, a criança toma ciência de que é um ser separado de sua mãe, e passa a ancorar sua identidade, inconscientemente, através de sistemas simbólicos de representação – dentre eles, a linguagem. Dessa maneira, pode-se dizer que a língua (materna) barra o desejo pelo retorno da unidade com a mãe; representando, assim, a lei, as normas sociais (o pai). Daí o desejo da língua do outro: uma vez que a língua materna “impede” a realização completa dos desejos, surge o anseio pela língua estrangeira enquanto promessa de um lugar livre de interditos. Vale ressaltar que esse é um traço da subjetividade de alguns aprendizes, mas não de todos.

Em relação à identidade, vemos que esta surge a partir de uma falta, ou seja, do desejo pelo eu unitário da primeira infância – o que é, na verdade, uma ilusão, dado

---

³⁷ Segundo Calligaris (2017, p. 38-45), nos termos da clínica psicanalítica, o colonizador é “aquele que veio impor a sua língua a uma nova terra, ou seja, ao mesmo tempo demonstrar a potência paterna (...) e exercê-la longe do pai” – o “verdadeiro explorador”. Já o colono é “quem, vindo para o Brasil, viajou para outra língua, abandonando a sua língua materna. (...) se ele adere à nova língua, não é para ter acesso a um corpo materno finalmente licencioso. O que o diferencia do colonizador parece ser a procura de um nome. Ele não vem fazer gozar a América, mas, na América, fazer um nome para si. Procura aqui, em uma outra língua, um novo pai que saiba interditar, colocar limites, e que talvez o reconheça como filho e cidadão.”

³⁸ O estágio do espelho constitui um tema de grande importância em toda a obra de Lacan. Buscamos, aqui, assinalar, brevemente, o papel da língua na constituição do sujeito, à luz de sua teorização.

que a separação real já ocorreu. Assim, a teoria lacaniana de formação da subjetividade dialoga com a teoria cultural pós-estruturalista, que questiona a ideia de sujeito como uno e fixo (WOODWARD, 2000).

Althusser – teórico fundador de uma teoria da ideologia pautada no cruzamento entre marxismo e psicanálise – nos ensina que tornar-se “sujeito” implica um processo tanto inconsciente quanto ideológico. Nas palavras do filósofo ([1969] 2007, p. 95), “a ideologia ‘age’ ou ‘funciona’ de tal forma que ‘recruta’ sujeitos entre os indivíduos (recruta-os a todos), ou ‘transforma’ os indivíduos em sujeitos (transforma-os a todos)”; através de uma operação que ele irá chamar de “interpelação”.

Orlandi (2012), por sua vez – ancorada em Pêcheux ([1975] 1988) –, assevera que a interpelação se dá pelo assujeitamento à língua, ao simbólico, na história. Para dizer, o sujeito se submete à língua. Do contrário, não haveria como subjetivar-se. Assim, por constituir um processo inconsciente e ideológico, a subjetivação leva à ilusão do sujeito autônomo, unívoco, origem de si e de seu dizer.

No entanto, conforme posto anteriormente, a noção de identidade não é fixa ou essencial, mas fragmentada. Enquanto sujeitos pós-modernos, carregamos identidades contraditórias, que nos empurram em diferentes direções, e nossas identificações são deslocadas continuamente, a depender das formas pelas quais somos representados ou interpelados nos sistemas culturais que nos rodeiam (HALL, 1997).

Consequentemente, ainda segundo Hall, as identidades nacionais também não são inatas, mas formadas e transformadas no interior da representação. Ao produzir sentidos sobre a nação com os quais podemos nos identificar, as culturas nacionais constroem identidades, constituindo, assim, “comunidades imaginadas” (ANDERSON, [1983] 2006), cujo princípio de unificação é ressonante das narrativas memoráveis da nação, do desejo de viver em conjunto e da perpetuação da herança – além das mais diversas motivações políticas.

Posto isso, é importante ressaltar que uma cultura nacional não se resume a um simples ponto de lealdade, união e identificação simbólica. Trata-se, primordialmente, de uma estrutura de poder cultural que homogeneíza diferentes classes, gêneros e raças sob um mesmo teto político, na forma de um dispositivo discursivo que representa a diferença como unidade ou identidade. Assim, as identidades nacionais são significadas como unificadas, apesar de suas profundas divisões e diferenças

internas (HALL, 1997) – o que nos remete à ilusão do eu “inteiro” de que fala a psicanálise lacaniana.

Segundo Hall (1997, p. 49-50),

A formação de uma cultura nacional contribuiu para criar padrões de alfabetização universais, generalizou uma única língua vernacular como o meio dominante de comunicação em toda a nação, criou uma cultura homogênea e manteve instituições culturais nacionais, como, por exemplo, um sistema educacional nacional. Dessa e de outras formas, a cultura nacional se tornou uma característica-chave da industrialização e um dispositivo da modernidade.

Essa reflexão elucida um dos conflitos resultantes da imbricação das vozes do colonizador e do colono na constituição identitária do sujeito brasileiro, sobre a qual falamos anteriormente. Ao mesmo tempo em que se observa a celebração do outro (na representação de que o estrangeiro é sempre melhor), há, também, um nacionalismo exacerbado que, dentre outras coisas, valoriza a língua oficial do país de origem (CORACINI, 2013); refletindo-se no culto à gramática normativa e no mito de que, no Brasil, falamos apenas uma língua – a língua “portuguesa” (BAGNO, 2003).

Em um esboço histórico da origem dos diversos modelos de educação bilíngue – baseado nas orientações ideológicas e na organização sociopolítica dos países estudados –, Mello (2010), apoiada em Cavalcanti (1999), assevera que o mito do monolinguismo no Brasil, “herança³⁹ deixada pelos colonizadores portugueses”, tem apagado as minorias linguísticas e dialetais existentes no país, levando a um entendimento estereotipado do bilinguismo como algo exclusivo dos povos indígenas e das escolas bilíngues de elite. Ademais, Cavalcanti (1999) observa que essa imagem de cenário monolíngue impera não apenas no Brasil. Segundo a autora, apesar de o bilinguismo estar presente na maioria dos países, o monolinguismo representa a norma, e é a base para os estudos linguísticos.

Gostaríamos de estender essa discussão, postulando que o mito do monolinguismo no Brasil, em um atravessamento de discursos⁴⁰ – “espaço de contradição” (FORTES, 2008) em que ora a LM é exaltada, ora é a LE –, endossa o mito do monolinguismo em ELT e a ideologia monoglóssica de educação bilíngue no

³⁹ Remetemos essa herança ao que Dunker (2015, p. 146) descreve como nosso complexo para retornar ao “*europa*”; e à nossa reação à suposta miscigenação de povos, ao ecletismo de ideias, ao hibridismo linguístico e cultural, “que torna a mistura sinônimo de malandragem”.

⁴⁰ Região do interdiscurso ou memória discursiva, entendida como “aquilo que fala antes, em outro lugar, independentemente. (...) o saber discursivo que torna possível todo dizer e que retorna sob a forma do pré-construído, o já-dito que está na base do dizível, sustentando cada tomada de palavra.” (ORLANDI, 2003, p. 31).

país, segundo os quais o aluno deve utilizar única e exclusivamente o inglês no processo de ensino-aprendizagem dessa língua.

1.7 SUBJETIVIDADE E SINGULARIDADE

Hall (1990) entende a noção de identidade – dada sua fragmentação e instabilidade – como uma questão de “tornar-se”. Em outras palavras, reivindicar a identidade não se limitaria a ser posicionado por ela, mas posicionar-se a si próprio, reconstruindo e transformando identidades históricas, herdadas de um suposto passado em comum (WOODWARD, 2000). Tal acepção nos remete ao conceito de singularidade – conforme descrito por Magalhães e Mariani (2010) –, que gostaríamos de abordar agora.

Ao trabalharem a noção de sujeito, as autoras se apoiam na leitura lacaniana sobre a entrada na estrutura da linguagem (discutida no item 1.4 deste capítulo). Esse momento estabelece uma distância entre as palavras e as coisas – dada a natureza do signo –, e é, portanto, condição para a questão da subjetividade.

Vimos que o signo não se confunde com a realidade extralinguística. Trata-se de uma marca, apenas, sem relação especular com os objetos do mundo ou sua representação mental. A esse respeito, Derrida (BENNINGTON, G.; DERRIDA, J., 1996) desenvolve o conceito sógnico de *differánce*, caracterizado por dois processos: o adiamento e a diferença. O primeiro consiste na ilusão de que há no signo a presença do referente, que, por ser ilusória, é infinitamente adiada. Em consequência, a diferenciação se faz necessária. Para significar, o signo exclui todos os demais, marcando, assim, o processo da diferença. Há, portanto, um distanciamento entre um signo e outro e, também, entre os signos e seus referentes.

Em termos psicanalíticos, o funcionamento do sistema de significantes é representado por uma descontinuidade e por uma negatividade: na distância entre um significante e outro, marca-se um vazio. Da mesma forma, o processo de subjetivação é afetado por esse vazio, por essa descontinuidade (MAGALHÃES & MARIANI, 2010). Como afirma Orlandi (2012, p. 100), “não se pode dizer senão afetado pelo simbólico, pelo sistema significante”. A entrada na linguagem marca, portanto, a distância entre esta e o mundo, constituindo, assim, a formação inconsciente do sujeito.

Em sua relação constitutiva com o simbólico, o sujeito é submetido à língua, na história – entende-se história, aqui, como os sentidos já constituídos na memória, por

outro (MAGALHÃES & MARIANI, 2010). Dessa forma, os significantes de que fazemos uso são, na verdade, transmitidos pelos outros:

Meus significantes, os significantes que considero como “meus” estão constituídos e afetados pelo Outro: para emergir como sujeito falamos afetados pelo Outro (nesse sentido, a alteridade está em mim). O processo de subjetivação está atravessado pela materialidade significativa do outro. (MAGALHÃES & MARIANI, 2010, p. 395).

No entanto, vale lembrar que a inscrição na linguagem não se dá da mesma maneira para cada sujeito. A subjetividade pode constituir a reprodução de sentidos “universais” da ordem cultural e social, ou o seu deslocamento, a partir da singularização da diferença (MAGALHÃES & MARIANI, 2010).

A singularidade, portanto, aponta para a descontinuidade, para o vazio. É no espaço intersticial do campo “homogêneo” e “contínuo” da ordem cultural que surge a produção de diferenças subjetivas. Enquanto diferença, a singularidade resulta tanto do modo próprio de subjetivação de cada indivíduo quanto daquilo que escapa ao simbólico (à via do significante): a força das pulsões. Essa força assinala a existência de um *eu sinto*, distinto de um *eu devo* – fruto da entrada do sujeito no simbólico e da interpelação (assujeitamento ideológico). Assim, a diferença entre o *eu sinto* e o *eu devo* é o que possibilita “que o sujeito constitua um estilo singular de existência, marcando de maneira radical sua diferença face a qualquer sujeito” (BIRMAN, 1994, p. 130).

Vimos que para emergir como sujeitos, falamos afetados pelo Outro. A língua, por sua vez, é não-toda – isto é, há sempre o vazio, o signo ausente, o não-dito, o impossível de ser dito. Logo, o Outro também é faltoso, pois ele nunca poderá expressar um sentido completo e definitivo sobre o ser de um sujeito. Nos termos de Magalhães e Mariani (2010, p. 396), apoiadas na leitura lacaniana de Lebrun (2007),

se é necessário o Outro para haver sujeito, e se o Outro é não-todo, é nessa falta, nessa ausência de um significante que diga o ‘quem o sujeito é’ que se encontra a singularidade de cada um, a não radicalidade do assujeitamento e a possibilidade de invenção e de liberdade.

Assim, diz Lebrun (2007, p. 58) que é ao apropriar-se do vazio, e ao abandonar a esperança de que o Outro o defina, que o sujeito pode traçar sua própria via – como se aceitasse deixar a borda de uma piscina para nadar.

Essa metáfora nos remete à conferência sobre Ideologia e Educação proferida pela professora e filósofa Marilena Chauí ([1979] 2016), trazendo-nos de volta ao

objeto de pesquisa deste trabalho. Ao dissertar sobre o papel do professor, a autora propõe que este se esforce para manter seu lugar vazio, ou seja, passível de ser preenchido por aqueles que estão excluídos da posição de mestre: os próprios alunos. Tal posicionamento levaria ao verdadeiro diálogo, que só é possível quando os papéis desaparecem, e o professor encontra-se com o não-aluno, seu igual⁴¹:

Ao professor não cabe dizer “faça como eu”, mas “faça comigo”. O professor de natação não pode ensinar o aluno a nadar na areia fazendo-o imitar seus gestos, mas leva-o a lançar-se n'água em sua companhia para que aprenda a nadar lutando contra as ondas, fazendo seu corpo coexistir com o corpo ondulante que o acolhe e repele, revelando que o diálogo do aluno não se trava com seu professor de natação, mas com a água. O diálogo do aluno é com o pensamento, com a cultura corporificada nas obras e nas práticas sociais e transmitidas pela linguagem e pelos gestos do professor, simples mediador. (CHAUI, [1979] 2016, p. 256-257).

Postulamos que tal prática pedagógica trate da “não radicalidade do assujeitamento e da possibilidade de invenção e de liberdade”, a que se referem Magalhães e Mariani (2010, p. 395). Nela, é dada ao aluno a oportunidade de deixar a borda da piscina, isto é, de travar um diálogo questionador com as práticas culturais transmitidas pela linguagem, posicionando-se a si próprio, e reconstruindo e transformando identidades – conforme o pensamento de Hall (1990), com o qual iniciamos esta seção. Em suma, a escola deveria possibilitar ao aluno subjetivar-se, de maneira singular e criativa.

Em sua reflexão, Chauí ([1979], 2016) traz à baila a noção de pedagogia crítica, termo também utilizado por estudiosos da teoria cultural pós-estruturalista (PENNYCOOK, 1998; SILVA, 2000; RAJAGOPALAN, 2003) – conforme discutido na seção 1.3 deste capítulo.

À guisa de conclusão, gostaríamos de lembrar o que diz Rajagopalan (2003, p. 69) sobre uma abordagem crítica de ensino de LE:

[...] torna-se cada vez mais urgente entender o processo de ‘ensino-aprendizagem’ de uma língua “estrangeira” como parte integrante de um amplo processo de redefinição de identidades. Pois as línguas não são meros

---

⁴¹ Não obstante, assinalamos a complexidade desse posicionamento, que envolve processos inconscientes, tanto por parte do ensinante quanto de seu(s) aprendente(s). A esse respeito, Kupfer (2001, p. 94) retoma a afirmação de Freud de que a Educação é um ofício impossível, e diz: “Acharão alguns ser pedir demais ao professor que compareça à relação pedagógica com seu desejo anulado, como pessoa esvaziada, como uma simples marionete cujas cordas o aluno fará brandir a seu bel prazer? Sem dúvida. O professor é também um sujeito marcado por seu próprio desejo inconsciente. Aliás, é exatamente esse desejo que o impulsiona para a função de mestre. Por isso, o jogo todo é muito complicado. Só o desejo do professor justifica que ele esteja ali. Mas, estando ali, ele precisa renunciar a esse desejo.”

instrumentos de comunicação, como costumam alardear os livros introdutórios. As línguas são a própria expressão das identidades de quem dela se apropria. Logo quem transita entre diversos idiomas está redefinindo sua própria identidade. Dito de outra forma, quem aprende uma nova língua está se redefinindo como uma nova pessoa.

No que tange à educação bilíngue, acreditamos que o pensamento monoglóssico é infenso a essa visão crítica de educação. Ao basearem-se no mito do monolinguismo, na ideologia colonial de ensino e na exaltação do estrangeiro (conforme discutido anteriormente neste capítulo), as práticas monoglóssicas podem vir a elidir possibilidades de subjetividade mais singulares por parte dos aprendizes. Porém, como veremos com a análise de nosso *corpus* de pesquisa, mesmo em dizeres supostamente mais homogêneos, há fissuras.

A seguir, buscaremos desenvolver as noções de: i) LE como instrumento de comunicação; e ii) “tornar-se outro” em LE – mencionadas por Rajagopalan (2003), acima.

1.8 SER-ESTAR ENTRE LÍNGUAS

A Análise de Discurso, diferentemente da Linguística, não trabalha a língua como um sistema abstrato, fechado em si mesmo; mas com a língua no mundo, ou seja, com o discurso: “objeto sócio-histórico em que o linguístico intervém como pressuposto” (ORLANDI, 2003, p. 16). É nesse sentido que Pêcheux irá conceber uma teoria discursiva que possibilita o “deslocamento da língua enquanto sistema de signos para a língua como materialidade do discurso” (DE NARDI & GRIGOLETTO, 2011, p. 120).

Como vimos anteriormente, a língua é não-toda, isto é, “o todo da língua só existe constituído pelo signo ausente, pelo não dito.” (GADET; PÊCHEUX, [1981] 2004, p. 74). O discurso, portanto, é sujeito a falhas, equívocos⁴², fissuras. Ao impossível que é próprio da língua, àquilo que dela escapa, Milner ([1987] 2012) irá chamar real da língua – noção que, posteriormente, será desenvolvida por Gadet e Pêcheux ([1981], 2004), em uma confluência entre psicanálise e materialismo histórico. Interessa-nos,

---

⁴² Orlandi (2012, p. 102-103) faz uma distinção entre falha e equívoco. Diz a autora: “A língua é capaz de falha. Essa possibilidade – a da falha – é constitutiva da ordem simbólica. Por seu lado, o equívoco já é fato de discurso, ou seja, é a inscrição da língua (capaz de falha) na história que produz equívoco. Este se dá portanto no funcionamento da ideologia e/ou do inconsciente. O equívoco é a falha da língua, na história.” Retomaremos a noção de equívoco nas análises empreendidas nos capítulos 2 e 3.

por ora, o fato de que o real da língua implica negar que possamos pensá-la como um sistema de códigos ou simples instrumento de comunicação. Como asseveram De Nardi e Grigoletto (2011, p. 124),

A AD [Análise de Discurso pecheutiana] [...] não trabalha com essa língua fechada em si mesma. Pelo contrário, para a AD, a língua é heterogênea, sujeita a falhas, lugar do impossível, da incompletude. Não é, portanto, um sistema fechado de regras, mas um sistema aberto, onde a história ressoa significativamente. É na relação com o histórico e o social que a língua produz sentido.

Essa noção de língua e discurso nos remete, portanto, ao que Orlandi (2009, p. 18) define como “língua fluida”: “língua movimento, mudança contínua, a que não pode ser contida em arcabouços e fórmulas, não se deixa imobilizar, a que vai além das normas”.

No entanto, os sujeitos-falantes de uma língua pensam, ou desejam, dominá-la, algo que a noção de real da língua descrita acima revela impossível. Tal acepção pode ser justificada pelo que Pêcheux (1969) chamou de “formações imaginárias”. Trata-se da imagem que os interlocutores fazem de seu próprio lugar e do outro no discurso; e inclui as relações imaginárias que esses sujeitos – interpelados pela ideologia – estabelecem com os sentidos e objetos do mundo, criando para si a “verdade” ou “realidade” (DE NARDI; GRIGOLETTO, 2011).

Assim, De Nardi e Grigoletto (2011, p. 122-123) se referem ao imaginário sobre línguas como:

um conjunto de dizeres que, sedimentados, apresentam-se para o sujeito como “a verdade” sobre a língua. Trata-se [...] de uma série de discursos anteriores, com sentidos já cristalizados socialmente, pelos quais se cria para o sujeito a imagem de uma língua perfeita, homogênea, cujo funcionamento se baseia tão somente nas regras gramaticais; imaginário que determinará o modo do sujeito de se aproximar da(s) língua(s).

Esse imaginário de língua enquanto sistema de códigos – linear, transparente, ideal, estável, e passível de ser adquirido integralmente – é definido por Orlandi (2009, p. 18) como “língua imaginária”, em contraponto à sua própria conceituação de língua fluida, acima:

A língua imaginária é a língua sistema, a que os analistas fixam em suas regras e fórmulas, em suas sistematizações, são artefatos (simulacros) que os analistas de linguagem têm produzido ao longo de sua história e que impregnam o imaginário dos sujeitos na sua relação com a língua. Objetos-ficção que nem por isso deixam de ter existência e funcionam com seus efeitos no real. São as línguas-sistemas, normas, coerções, as línguas-

instituição, estáveis em sua unidade e variações. São construções. Sujeitas à sistematização que faz com que elas percam a fluidez e se fixem em línguas-imaginárias. [...] A língua gramatical.

A nosso ver, a concepção de língua imaginária pode se aplicar tanto à LM quanto à LE. A primeira corresponderia à norma padrão da língua portuguesa enquanto objeto de conhecimento. Já a segunda consiste na visão de LE como instrumento ou veículo de comunicação, exclusivamente: um código a ser dominado de maneira ideal, total, como um falante nativo supostamente o faz.

Revuz (1998) atenta para a dimensão psíquica e relacional da língua (materna ou estrangeira) ao questionar a concepção desta como um simples instrumento de comunicação ou objeto de conhecimento. A LM é aquela que permite a entrada na linguagem e, conseqüentemente, o acesso ao inconsciente. Assim, a LM e a LE não são da mesma ordem. Enquanto a primeira é provida de carga afetiva – marcada pelo desejo do Outro (pais) na primeira infância –, e constitutiva de uma forma de representação do mundo; a segunda vem provocar um deslocamento dessas marcas anteriores, gerando embates que podem levar a sentimentos de eleição ou rejeição dessa LE. Logo, “*aprender uma língua é sempre, um pouco, tornar-se um outro*” (1998, p. 227). Ou, ainda, “o *eu* da língua estrangeira não é, jamais, completamente o da língua materna” (1998, p. 225, grifos da autora). Esse pensamento encontra eco no que diz o psicanalista Contardo Calligaris (2017, p. 12): cada língua permite uma neurose diferente ao falante – dada sua estrutura própria e o lugar que ela ocupa na história do sujeito.

Apoiada na leitura de Revuz (1998), Celada (2008) problematiza os processos de instrumentalização a que são submetidas as línguas estrangeiras no mundo contemporâneo, e prevê a necessidade de pensarmos as práticas de ensino como processos de subjetivação. Isso implica a possibilidade de fazer acontecer a língua no sujeito (ORLANDI, 2001), mobilizando a sua relação de identificação com determinadas filiações de sentido e, conseqüentemente, desconstruindo estereótipos sobre si e sobre o outro. Ademais, podem ampliar-se, também, as relações de sinonímia entre as línguas (materna e estrangeira), fazendo com que a LE possa dar sustento a saberes ligados à LM. No entanto, é importante lembrar que o universo da linguagem e do psiquismo individual é deveras complexo, e esses fatores são apenas alguns dos efeitos de um processo que cremos afetar cada sujeito na sua

singularidade, e de forma à qual, na maioria das vezes, não temos acesso (CELADA, 2008).

Como afirma Revuz (1998, p. 220), “não se trata, pois, de ler, nas formas singulares que toma para cada um a aprendizagem de uma LE, o sinal de tal ou qual modo de relação com a LM”, nem de interpretar as modalidades de investimento ou contra-investimento dessa LE; mas de entendê-las como um indício psíquico, não como fatos absolutos. Isso redundaria em remetê-las “a um sentido, a uma história singular com a língua”, e reitera a necessidade de superar uma concepção puramente instrumental da língua.

Compartilhamos de uma perspectiva que relaciona a instrumentalização da LE à sociedade de mercado (REVUZ, 1998; CELADA, 2008; CORACINI, 2013). Nas relações globais atuais, padronizam-se as atividades de produção – e, também, as atividades linguísticas – como forma de coordenar e fazer circular mercadorias e serviços. Assim, recorre-se a uma língua franca, o inglês, que simplificado, porque desenraizado, instaura uma comunicação que funda o *mesmo* (REVUZ, 1998, grifo da autora). Denominada “taylorismo linguístico”, essa prática trata a língua como uma habilidade técnica, lucrativa, e a dissocia da dimensão da identidade (DUCHÊNE & HELLER, 2012).

Em consequência, a uniformização dos modos de vida em escala internacional leva à escamoteação da diferença. No mundo em que vigora a ideologia do consumo, “queremos ser como o outro, falar ‘corretamente’ a língua do outro, como ele o faz (...). Falar como ele significa experimentar as mesmas sensações, ter acesso aos mesmos objetos, (...) aos mesmos bens culturais” (CORACINI, 2013, p. 156). Vale lembrar que o outro, aqui, constitui os países hegemônicos de língua inglesa.

No entanto, uma aprendizagem profunda de LE implica o deslocamento dos discursos sociais e familiares de que dispomos e que, por vezes, nos coíbem. Isso significa deixar de reproduzir informações codificadas para, então, estabelecer uma “comunicação criativa”⁴³, na qual novas significações podem surgir. Trata-se de “afrontar um espaço silencioso no qual é preciso se inventar para dizer *eu*”, aceitando

---

⁴³ “Comunicação criativa” é a expressão utilizada por Revuz (1998, p. 229) no texto supracitado. Com a ressalva acerca do termo “comunicação” feita na nota de rodapé n. 25, postulamos que Revuz se refira ao que Orlandi (2012, p. 179-180) irá chamar de “criatividade”: “no processo criativo, no que diz respeito à linguagem, há um investimento no mesmo, mas que desloca, desliza, trabalhando o diferente, a ruptura.”

nosso próprio estranhamento na medida em que nos familiarizamos com o estranho do outro, através de sua língua e cultura (REVUZ, 1998, p. 229).

A esse respeito, Kristeva (1994) diz: viver com, sem rejeitar nem absorver. Isto é, permitir que a língua e a cultura do outro se tornem parte de nossa própria personalidade, sem que nos domine (RAJAGOPALAN, 2003). Ademais, a asserção de Kristeva nos remete à questão da tolerância. Segundo Silva (2000, p. 73), o “‘multiculturalismo’ se apoia em um vago e benevolente apelo à tolerância e ao respeito para com a diversidade e a diferença”, sem, de fato, explorar a questão. Assim, diz Zizek (2006, p. 153): “o Outro é aceito, mas somente na medida em que for aprovado por nossos padrões”. Posto isso, cremos que “viver com, sem rejeitar” não se resume a tolerar, mas, ao contrário, signifique explorar a diferença, fazê-la nossa – com a ressalva de que identificar-se não é o mesmo que imitar (BHABHA, 1998), ou “absorver”.

Voltemos à relação entre a instrumentalização das línguas e a sociedade contemporânea de consumo. Celada (2008) comenta que esta pressupõe um sujeito pragmático, cujas urgências precisam ser atendidas – dentre elas, a “imagem de dominar a língua”. Poderíamos chamá-lo, também, de sujeito do gozo (MELMAN, 2003; CORACINI, 2013) ou consumidor ideal (BAUMAN, 1999). Trata-se de um sujeito resultante da ideologia capitalista, que acredita tudo poder, quase sem amarras, e que se apraz com os bens materiais e a satisfação das demandas (ainda que provisoriamente). Assim, esse sujeito é, cada vez, menos desejante, ou seja, menos sujeito do inconsciente – cuja falta constitutiva é força motora da criatividade e da singularidade.

Nesse sentido, a instrumentalização da língua elide uma tomada de posição – mesmo que modesta – por parte do aprendiz. Afinal, tomar a palavra é:

[...] inscrever-se em uma rede de diferenças e é, também, entrar em redes de produção de sentidos, entrar no simbólico e tornar-se responsável – na sociedade, na cultura – por seu próprio dizer, um dizer marcado pelo *eu devo* [cf. item 1.5, neste capítulo] e também pela falta. (MAGALHÃES E MARIANI, 2010, p. 397).

Essa é a condição da subjetividade, do sujeito do inconsciente. Condição que o sujeito do gozo, em sua posição passiva, consumista e hesitante (tamanho é a oferta de produtos), não abarca. No entanto, como vimos, a identidade não é fixa ou homogênea. Somos sujeitos híbridos: cartesianos e racionais, faltosos e desejantes,

consumidores e consumidos – algumas vezes mais, outras menos. Não obstante, sempre atravessados pela heterogeneidade do discurso.

O papel da LE é, portanto, solicitar ao aluno que este “assuma posições que provoquem rupturas, que promovam deslocamentos em si e no outro, que se mobilize, apesar do incômodo que essas posturas possam causar” (CORACINI, 2013, p. 159). Assim, compete ao professor de língua (materna ou estrangeira) assistir o aprendiz nos conflitos inerentes à hibridação subjetiva, estando sempre alerta para a homogeneização de sentidos imposta por diferentes práticas discursivas (CARMAGNANI, 2003), por vezes, institucionais.

Ao encaminharmos-nos para o final deste capítulo teórico, gostaríamos de retomar a definição de monoglossia, proposta por García (2009, cf. discutida na seção 1.1 deste capítulo), como uma visão clássica de bilinguismo e educação bilíngue, que trata cada uma das línguas faladas pelo sujeito bilíngue como um sistema autônomo e estanque – como as rodas de uma bicicleta, que jamais se tocam. Em uma perspectiva discursiva, podemos dizer que esse entendimento de língua corresponde à “língua imaginária” de que trata Orlandi (2009). Ou seja, língua “objeto-ficção”, pois, uma vez reduzida ao estatuto de sistema, é tida como estável e controlável pelo imaginário social.

Em contrapartida, Orlandi (2009) nos ensina que a língua é “fluida”, é “des-limite”. E dada sua natureza inconsciente e ideológica, conforme abordada neste capítulo, cremos, ainda, que o bilinguismo não se resume a uma questão de proficiência linguística. Assim, compartilhamos com García (2009) o questionamento em relação à ideologia monoglôssica de língua. E apoiamo-nos em Coracini (2013) para remetê-lo ao campo da subjetividade e, então, problematizar a dicotomia entre LM e LE.

Coracini (2013) postula que a constituição dispersa e clivada da subjetividade redundante na imbricação das línguas materna e estrangeira. Em sua reflexão, a autora desconsidera, inclusive, o próprio termo ‘bilinguismo’⁴⁴, posto que este implica a adição de duas línguas no sentido de “domínio idealmente concebido – e que se deseja perfeito – de cada uma das línguas implicadas”.

---

⁴⁴ Cabe ressaltar que, com a virada multilíngue em diversas áreas dos estudos da linguagem (FORTES, 2016), os sentidos de “bilinguismo” têm sido ressignificados. García (2017, p. 18, tradução nossa), por exemplo, diz que “embora, do ponto de vista social, bilíngues são aqueles que falam duas línguas; de sua própria perspectiva, esses falantes possuem *um repertório linguístico – o seu próprio* [grifo da autora]”, composto por línguas que se misturam.

À luz da teoria derridiana, Coracini (2013) propõe, então, o deslocamento conceitual de LM e LE. Expliquemos. Derrida ([1996] 2001, p. 15) diz: “eu não tenho senão uma língua, ora ela não é minha”. Em síntese, a máxima revela que, ao mesmo tempo em que a língua é algo singular para cada sujeito, ela lhe é “dada” por outrem. Assim, afirma Coracini (2013, p. 131), “toda língua como todo sujeito são atravessados por outros, pelo Outro, toda língua é o outro”.

Nesse sentido, a psicanalista Nina Leite (1995) problematiza a designação de língua materna, e questiona se esta coincidiria com uma dita “língua” (conforme descrita pela teoria linguística), ou se o inconsciente não operaria com tais delimitações. Em sua reflexão, a autora parte da premissa de que o próprio qualitativo “materna” implica um único falante – afinal, impõe-se a pergunta: língua materna para quem? Ademais, Leite retoma a definição de língua materna de Melman (1992, p. 32) como “aquela na qual, para aquele que fala, a mãe foi interdita”. Ou seja, é a língua que introduz o sujeito no simbólico e que, portanto, o assujeita aos sistemas de representação, à lei, à cultura, ao discurso do outro; barrando seu desejo inconsciente – que, por sua vez, emerge na forma do equívoco (chistes, atos falhos de linguagem).

Tendo em vista que a LM é essa em que o jogo de significantes faz escutar o desejo (LEITE, 1995), indagamos se o mesmo não poderia acontecer com a dita LE – a depender, notoriamente, de uma relação de maior identificação por parte do falante com essa língua.

Esse questionamento em relação à imbricação das línguas se sustenta, também, nas leituras de Anderson (2011) e Revuz (1998). Primeiramente, para o linguista, nós somos seres plurilíngues, uma vez que a língua da mãe não é a mesma que a língua do pai⁴⁵. Já Revuz assevera que a LM configura a base psíquica do ser – pois é nela e por ela que o falante se constitui sujeito –, o que implica dizer que a LM “está-já-aí”, não podendo ser separada ou substituída.

Segundo Anderson (2011), para chegar a outra língua, é preciso antes habitar sua língua original; e, então, encontrar-se bem o bastante para “deixá-la”. Trata-se de um consentimento que permite ao falante adentrar um novo campo discursivo, mobilizando as representações estruturantes que o constituíram como sujeito de

---

⁴⁵ Apoiado na Psicanálise, Anderson (2011) diz que a sexuação (divisão entre as formas masculina e feminina) não acontece da mesma maneira, e que os significantes não apresentam a mesma acepção para os sujeitos. Como exemplo, o autor diz que futebol ou *rugby* não têm, necessariamente, a mesma conotação para um homem e para uma mulher.

linguagem – porém, sem apagá-las. Para o autor, esse “distanciamento” da LM é o que torna a LE uma língua subjetivada; podendo adquirir o estatuto de língua materna (CAVALLARI, 2011), ou antes, misturar-se a ela, constituindo a “uma língua” à qual Derrida ([1996], 2001) se refere.

Desse modo, reiteramos que a LM enquanto aquela que introduz o sujeito na linguagem na primeira infância – ou na qual a mãe é interditada – é “onipresente” (REVUZ, 1998). Por conseguinte, ao inscrever-se em uma LE, o sujeito assume o “entre-lugar”, isto é, um lugar entre línguas e identidades; tornando-se bilíngue ou estrangeiro em ambas as línguas (CAVALLARI, 2011).

À luz dessas considerações, cremos haver muitas formas de ser/estar entre línguas: seja no lugar do repouso ou do gozo; ou no lugar do estranhamento ou da interdição. Interessa-nos, particularmente, a ideia de que tais modalidades de investimento afetivo não se restringem a uma língua específica (“materna” ou “estrangeira”), exclusivamente; e variam para cada sujeito, conforme sua relação singular com a(s) língua(s), e aquilo que ela(s) lhe solicita(m).

Em conclusão, é importante observar que essa discussão não pretende se deter à escolha de um ou outro termo (LM ou LE); nem elidir as especificidades⁴⁶ de cada uma das línguas que compõem o repertório linguístico do falante bi/multi/translíngue. Buscamos, aqui, problematizar os conceitos, a fim de examinar seus possíveis efeitos de sentido e formas de subjetivação para os educadores e educandos de escolas bilíngues, nosso objeto de pesquisa.

1.9 RESUMO

Procuramos, neste capítulo, apresentar e problematizar o paradigma monoglóssico, predominante no imaginário de educação bilíngue. Para tal, delineamos como este se estabeleceu historicamente; assim como sua relação com processos ideológicos e inconscientes, em uma discussão acerca das concepções de identidade, subjetividade e língua. A partir dessa reflexão, postulamos que o modelo monoglóssico de educação bilíngue está ancorado tanto no discurso colonial quanto

---

⁴⁶ Pêcheux ([1975]1988, p. 91-92) assevera que a língua enquanto fala (*parole*) – isto é, “maneira individual ‘concreta’ de habitar a ‘abstração’ [do real] da língua” – possui um sistema linguístico de autonomia relativa. É a esse sistema, ou seja, às fórmulas e regras das línguas que nos referimos por ‘especificidades’, acima.

na exaltação do estrangeiro, e é imbuído do mito do monolinguismo e de uma visão “instrumentalista” de língua. Nosso objetivo, com essas considerações, é refletir sobre a constituição de um lugar de entremeio para o aluno da escola brasileira bilíngue português-inglês, em que práticas heteroglóssicas possibilitem novas subjetividades.

Nos capítulos 2 e 3, buscaremos analisar a materialidade linguística dos dizeres dos alunos, professores e coordenadores entrevistados, e do material midiático selecionado, com base nos pressupostos teóricos, aqui, discutidos. Com isso, visamos compreender como as representações imaginárias de língua em educação bilíngue afetam a forma como os sujeitos se posicionam no discurso.

CAPÍTULO 2 – REPRESENTAÇÃO DA LÍNGUA COMO SISTEMA

2.1 INTRODUÇÃO

O objetivo deste capítulo é investigar a representação de língua sistema e seus efeitos de sentido em educação bilíngue português-inglês que emergem na materialidade linguística dos dizeres dos alunos, professoras e coordenadoras entrevistados, e de um artigo midiático, em dois movimentos de interpretação: 1) língua gramatical; e 2) língua fixa.

Esse ideário de língua foi identificado à luz do conceito de “língua imaginária” (ORLANDI, 2009), discutido no capítulo 1 deste trabalho. Em linhas gerais, a língua imaginária é a língua sistema, ou seja, a língua gramatical, estruturada em regras e fórmulas e vista como um código – que, por ser estável e fixo, é transparente e passível de ser compartimentalizado e adquirido em sua totalidade.

Como buscaremos apontar com esta análise, a língua sistema constitui o discurso escolar, sustentando o paradigma monoglóssico. E enquanto representação da língua inglesa, ela é atravessada, ainda, pela exaltação do estrangeiro, tendo o falante nativo como seu modelo de falante ideal. Por conseguinte, a língua sistema produz, como efeito de sentido, modos de subjetivação mais homogêneos, que esperamos problematizar.

Contudo, é importante ressaltar que, dada a heterogeneidade constitutiva do sujeito e de seu discurso (AUTHIER-REVUZ, [1984] 1990), nossa análise depreendeu, em momentos diversos, diferentes posições que os entrevistados ocupam, em movimentos de aproximação e distanciamento do imaginário predominante de língua em educação bilíngue português-inglês, nosso objeto de estudo.

2.2 A LÍNGUA GRAMATICAL

Como mencionamos na introdução deste capítulo, examinaremos, nos excertos abaixo, o imaginário de língua enquanto gramática prescritiva mobilizado em nosso dispositivo analítico.

Passemos, então, à análise dos registros.

Ao ser questionada sobre a possibilidade de um trabalho contrastivo entre as línguas materna e estrangeira em aulas do programa bilíngue, P1 (brasileira) respondeu:

S1_P1_B: provavelmente não... *éh...* assim... por ter uma formação num colégio internacional... eu confesso que o meu português ele é:... meia boca... *neh...* não é excelente... então eu não tenho nem liberdade pra falar “olha”/ ou confiança pra fazer esse tipo de trabalho... sem contar que o português é muito mais complexo que o inglês... então tem muitas coisas que eu não saberia associar... *neh...* o português sai naturalmente por ser língua materna... mas não por ter um estudo por trás disso... *neh...* o inglês já tem todo um estudo por trás... é diferente...

Primeiramente, gostaríamos de analisar a formulação “eu confesso que o meu português, ele é meia boca, né, não é excelente”. O uso do significante “meia boca” materializa a impressão que a enunciadora tem de seu português, visto que se trata, na verdade, de uma gíria, um vocábulo informal – inclusive, esta foi a primeira expressão que lhe veio à mente para caracterizar sua LM⁴⁷. Assim, no dizer de P1, seu português “não é excelente”, pois é informal, ou seja, diferente da norma escolástica, padrão. Logo, ela “não tem nem liberdade” para utilizá-lo em sua prática enquanto professora.

No Dicionário Aurélio de Língua Portuguesa (FERREIRA, 2009), o verbete “liberdade” é descrito, dentre outras definições, como: “8. Permissão, licença: *Tem liberdade de deixar o país*”. Assim, vemos uma relação de sinonímia entre os significantes “liberdade” e “licença”. Ora, para que haja uma licença, é preciso que esta seja outorgada por outra instância, superior. Com isso, postulamos que, embora o sentido ‘evidente’⁴⁸ seja o de que a enunciadora “não tenha confiança” para abordar o português em suas aulas, pois este “não é excelente”, há, na opacidade da linguagem, o efeito de sentido de que uma esfera superior não permite a P1 ser livre em seu ofício, uma instância que a cerceia – ainda que o português seja sua LM e saia “naturalmente”. Esta esfera constituiria, portanto, o imaginário de língua enquanto ‘norma culta’, endossada pelos analistas de linguagem que prescrevem a gramática

⁴⁷ Remetemos o leitor à ‘regra fundamental’ (ou ‘associação livre’), em psicanálise: “método que consiste em exprimir indiscriminadamente todos os pensamentos que ocorrem ao espírito, quer a partir de um elemento dado [...], quer de forma espontânea”, fazendo eclodir produções inconscientes do analisando (LAPLANCHE; PONTALIS, 2001, p. 38-39; 438-440).

⁴⁸ “Para a análise do discurso de filiação pecheutiana, a evidência de sentido é sempre um efeito do discurso; a ‘evidência’ do sentido significa o apagamento da historicidade do discurso e do investimento ideológico sobre ele. É a representação do sentido como literal e uno.” (GRIGOLETTO, 2012, p. 310).

normativa da língua portuguesa; uma esfera da qual P1 se sente excluída, e pela qual não é legitimada.

Posto isso, gostaríamos de nos deter, aqui, ao fato de P1 associar a excelência em língua portuguesa a uma formação escolar da língua. Trata-se de um pré-construído⁴⁹ ancorado na ideia de que “o registro formal é significado como correto e passa a ser tomado como norma reguladora da língua, passa a ser ele mesmo a *língua*” (GUIMARÃES, 2003, p. 50, grifo do autor); e este saber – essa “língua”, a “boa língua” – é transmitido na escola (GRIGOLETTO, 2012). É importante considerarmos que esse imaginário de que língua se aprende na escola e que esta língua é, necessariamente, a norma padrão implica um saber engessado, sem historicidade e destituído da dimensão subjetiva das línguas na constituição identitária dos alunos. Esse discurso produz, portanto, a evidência de que a língua apresenta um caráter prático e utilitário, apenas; a ser consumida em situações de comunicação; e sobre a qual não é possível refletir (GRIGOLETTO, 2012). Retomaremos essa discussão com a análise de outros dizeres, mais adiante, neste capítulo.

Ademais, no dizer “meu português não é excelente”, presume-se o imaginário de língua como toda, sistema completo, fechado e perfeito, cujo domínio total é uma possibilidade para aqueles que estudam a gramática ‘*par excellence*’, isto é, a norma padrão. P1, então, profere essa “confissão” como justificativa para sua insegurança em relação à língua. Em contrapartida, depreende-se o sentido de que seu inglês é excelente. Afinal, diferentemente do português, a enunciadora se sente autorizada a ensiná-lo: há “todo um estudo por trás”. Postulamos, assim, que o imaginário de língua enquanto sistema ‘dominável’ se aplique tanto para a LM quanto para a LE, na medida em que estas sejam representadas como “línguas imaginárias” (ORLANDI, 2009).

Além da premissa de não haver estudado a língua portuguesa sistematicamente em sua vida escolar, P1 atribui outra razão para seu desconforto em relação à LM: “o português é muito mais complexo que o inglês”. Aqui, a enunciadora não explica, exatamente, o que torna a língua portuguesa mais complexa. Porém, cremos poder afirmar, com base no enunciado seguinte – “então, tem muitas coisas que eu não

---

⁴⁹ “O pré-construído [...] remete simultaneamente ‘àquilo que todo mundo sabe’, isto é, aos conteúdos de pensamento do ‘sujeito universal’ suporte da identificação e ‘àquilo que todo mundo, em uma ‘situação’ dada, pode ser e entender, sob a forma das evidências do ‘contexto situacional’” (PÊCHEUX, [1975] 1988, p. 171). Trata-se, portanto, de uma construção anterior, exterior, a partir da qual se produz o sentido ‘construído’ no enunciado (HENRY, [1977] 1992; PÊCHEUX, [1975] 1988, p. 99; SERRANI-INFANTE, 1998a, p. 158).

saberia associar” – que P1 se refira às “muitas” regras⁵⁰ gramaticais e respectivas exceções do português ‘padrão’, que ela “não saberia associar” com as da língua inglesa. Novamente, depreende-se, aqui, a representação de língua (materna e estrangeira) como língua imaginária, ou gramática prescritiva. A imagem de que o português é uma língua complexa, por sua vez, evoca o enunciado de que o inglês é (“muito mais”) fácil. Apoiamo-nos em Celada (2008) para abrir um parêntese e problematizar esse já-dito. O efeito de sentido da língua inglesa como ‘fácil’ está associado a uma representação instrumental dessa língua. Esse pré-construído sustenta o imaginário de garantia do ‘domínio’ do inglês, de que muitos métodos se utilizam, sem o devido reconhecimento dos investimentos subjetivos que ditam a complexa relação do sujeito com a LE. A propósito, observamos que o processo de instrumentalização da LE será investigado no próximo capítulo.

Já P2 (brasileira), ao ser questionada sobre o porquê de comunicar-se em inglês com seus colegas de trabalho, respondeu:

S2_P2_A: *ahn... eu acho que na verdade é um costume... ahn... desde que eu entrei aqui no/ na escola... todo mundo só falava inglês... os alunos quando te encontram fora da sala de aula conversam em inglês com você... então eu acredito que seja u::ma questão de costume... ahn... meu português é péssimo... ahn... tive que aprender a falar português melhor quando eu entrei aqui pra:: acabar substituindo uma professora ((riu))... então assim... éh... eu me sinto mais confortável falando em inglês... então... pra mim é uma coisa pessoal... então assim... eu preciso/ eu me expesso melhor em inglês... pra mim... se você tivesse perguntando em inglês seria mais fácil ((rimos))... aqui dentro... eu acredito que é mais pelo costume mesmo das pessoas se comunicarem em inglês e:: pelo hábito...*

No recorte: “meu português é péssimo, tive que aprender a falar português melhor quando eu entrei aqui pra acabar substituindo uma professora”, P2 se refere ao fato de ter substituído uma professora de língua portuguesa, sendo que, na verdade, ela é professora de língua inglesa.

A nosso ver, a enunciadora se expressa bem em sua LM, isto é, fluentemente, proficientemente. Portanto, pode-se dizer que ela sabe *falar* português, no sentido fundamental do termo: “saber uma língua quer dizer ser falado por ela, que o que ela

---

⁵⁰ A respeito das regras da língua portuguesa e sua influência em nosso imaginário, Bagno (2003, p. 35) diz: “Como o nosso ensino da língua sempre se baseou na norma gramatical de Portugal, as regras que aprendemos na escola em boa parte não correspondem à língua que realmente falamos e escrevemos no Brasil. Por isso achamos que ‘português é uma língua difícil’: porque temos de decorar conceitos e fixar regras que não significam nada para nós.”

fala em você se enuncia por sua boca [...] a título do ‘eu’⁵¹” (MELMAN, 1992, p. 15)⁵². No entanto, P2 se refere a seu português como “péssimo”, e menciona que teve “que aprender a falar português melhor” a fim de substituir uma professora. Parece-nos lógico que, para ministrar aulas de língua portuguesa, a enunciadora precisasse aprender melhor regras gramaticais, por exemplo. Não obstante, conhecer a norma padrão não é condição para “falar” a língua. Pressupomos, aqui, que P2 associe o fato de “falar melhor” a língua a um domínio maior da norma padrão – agora que ela ministra aulas exclusivamente em inglês, seu português permanece “péssimo”, mesmo tendo supostamente aprendido a falar melhor a língua no momento da substituição. cremos que isso sinalize um equívoco que equipara língua e gramática prescritiva, um já-dito (ou pré-construído) que, por sua vez, ancora a representação de língua portuguesa como difícil. Essa representação ressoa enunciados do interdiscurso segundo os quais saber uma língua significa saber a norma padrão dessa língua. Bagno (2003, p. 30 e ss.) examina o mito de que *português é muito difícil* e justifica-o em razão de as regras aprendidas na escola se basearem na norma gramatical de Portugal, apresentando, assim, pouca relação com a língua que falamos e escrevemos no Brasil. O autor diz ainda que “todo falante nativo de uma língua sabe essa língua; saber uma língua, no sentido científico do verbo saber, significa conhecer intuitivamente e empregar com naturalidade as regras básicas de funcionamento dela”. Dessa maneira, postulamos que, ao dizer “aprender a falar português melhor”, P2 se referia a aprender melhor a norma padrão, o que ancora o sentido de que a língua portuguesa é difícil – afinal, mesmo tendo o português como LM, a professora acredita não saber falar bem a língua, o que já não acontece com o inglês (“eu me expresso melhor em inglês”).

Gostaríamos de comentar, brevemente, outras duas justificativas que sustentam a escolha de P2 de falar inglês com seus colegas de trabalho. São elas: a) o discurso de outrem; e b) o lugar da LE para a entrevistada. Primeiramente, P2 diz que falar inglês com os colegas é um “costume” e que, “desde que entrou na escola, todo mundo só falava inglês”, inclusive, os alunos. Ao fim do excerto, ela retoma: “aqui dentro, eu acredito que é mais pelo costume mesmo das pessoas se comunicarem

---

⁵¹ No original, *je* (N. da T.). *Je* refere-se ao sujeito do inconsciente, conforme desenvolvido por Lacan ([1966] 1998).

⁵² Apoiamo-nos, aqui, em uma visão psicanalítica acerca das noções de sujeito e linguagem, segundo a qual a língua materna é aquela que estrutura a base psíquica do ser (REVUZ, 1998).

em inglês, e pelo hábito”. P2 se identifica com o discurso terceiro (costume de “todo mundo”, costume “das pessoas”, “aqui dentro”) ao se posicionar enquanto sujeito, e esta identificação é marcada linguisticamente pela repetição da palavra “costume” e pelo uso de seu equivalente, “hábito”. De outro lado, está o lugar que P2 atribui à língua inglesa: aquele em que “se sente mais confortável”. Assim, cremos que S2 aponte para as diferentes identificações – conscientes e inconscientes – que o sujeito pode estabelecer com a LE, e que determinam a relação sujeito-língua, em movimentos de aproximação e/ou estranhamento (HERRMANN, 2017).

Na sequência seguinte, A1 (brasileiro) responde por que gosta da língua inglesa:

S3_A1_A: *ah... eu/ eu acho que ela (língua inglesa) não é uma língua muito/ assim... quando você aprende ela... ela não é uma língua com muita/ muito complexa... que nem a nossa... a nossa tem um monte de acento... um monte de coisa que complica um monte a língua... a língua inglesa/ acho que ela é uma língua... que quando você entende ela... é meio simples... e:/ não... não é simples... ah...*

O aluno começa dizendo que uma vez que se aprende a língua inglesa, ela não é muito complexa – se comparada ao português, que possui “um monte de acento, um monte de coisa que complica um monte a língua”. Por fim, ele conclui que, na verdade, o inglês “não é simples”.

Há alguns indícios que antecipam a conclusão final de A1. São eles: a) o uso da modalização “acho que”, indicando um certo grau de interpretação, e não uma crença absoluta em sua enunciação; b) o uso das incisas “quando você aprende ela” e “quando você entende ela”, que funcionam como não-coincidências de seu próprio dizer, indiciando o heterogêneo que lhe escapa e destituindo A1 de uma posição de domínio enunciativo (AUTHIER-REVUZ, 1998). Expliquemos. Tais incisas assinalam que a língua é fácil desde que você a saiba – um equívoco que sinaliza as diferentes posições que A1 assume neste excerto. Há um pré-construído que diz que a língua inglesa é fácil, simples, mas o fio do discurso de A1 deixa entrever um estranhamento em relação a tal acepção. Em um deslocamento discursivo – contrário à sua formulação inicial e, possivelmente, resultante de sua própria subjetividade e experiência com a LE –, o enunciador se utiliza das incisas (ou ressalvas), e acaba por concluir que aquela acepção é, na verdade, falha: “(a língua inglesa) é meio simples e... não, não é simples”.

Por fim, interessa-nos compreender os atributos da língua portuguesa, na visão de A1: “ela (língua inglesa) não é uma língua com muita... muito complexa... que nem a nossa... a nossa tem um monte de acento, um monte de coisa que complica um monte a língua”. Além de referir-se à língua portuguesa como “muito complexa”, o enunciador utiliza o significante “monte” três vezes para reforçar sua argumentação – o que indica o quanto A1 considera sua LM difícil. Mais uma vez, esse sentido se produz na relação com a memória discursiva em que a relação de equivalência entre língua e gramática (“acentos”, “coisas”) é consistente.

É notável observarmos, com base na análise das sequências discursivas 1, 2 e 3, que há sempre um ‘outro’ que ‘fala’, rompendo a suposta unicidade do sujeito enunciador. Porém, diferentemente de P1 e P2, que se referem a uma outra voz (os analistas de linguagem, a comunidade escolar) direta ou indiretamente, na enunciação de A1, essa outra instância não é nomeável ou nomeada no dizer. Como entendemos, seu dizer nos permite entrever a concepção de sujeito da Análise de Discurso que direciona este estudo, isto é, o sujeito cindido, heterogêneo e descentrado, visto que é interpelado pela ideologia e afetado pelo inconsciente.

Ademais, como efeito da imagem de língua tal qual gramática prescritiva apreendida nesta análise, percebemos, nas sequências supracitadas, as características frequentemente atribuídas às línguas portuguesa e inglesa no imaginário do aprendiz brasileiro, a saber: português é difícil e inglês é fácil. Cabe ressaltar que tais representações foram recorrentes em todo nosso *corpus* de pesquisa. A primeira, como já mencionamos, se sustenta no número excessivo de regras obsoletas – e suas respectivas exceções – que compõem a gramática portuguesa atual (BAGNO, 2003). Já a última, segundo Herrmann (2017), está ancorada em um corolário da hegemonia da língua inglesa, qual seja, o sentido de naturalização para a aprendizagem dessa língua. Diz a autora:

Para o sujeito, a aprendizagem de inglês relaciona-se ao contato com essa língua, que se torna “simples”. É, portanto, devido à recorrência [ou hegemonia] da língua, que se produz efeito de “facilidade” para ela. (HERRMANN, 2017, p. 88).

Herrmann (2017) acrescenta que a qualificação do inglês como corrente e, portanto, “fácil” confere a essa língua o caráter de superioridade em relação às demais, produzindo o efeito de necessidade de sua aprendizagem, com fins primordialmente utilitários na sociedade de mercado. Esse sentido de naturalização,

por sua vez, “circula e se repete, tornando-se sempre efeito de verdade, para todos” (HERRMANN, 2017). É relevante notar que, segundo a análise de Herrmann, embora a representação de primazia do inglês atraia os sujeitos, esse tipo de relação – pautada em uma demanda mercadológica – parece não se sustentar. Uma vez alcançado o objetivo de ‘comunicar-se’ em inglês, permanece o desejo por outra(s) língua(s), ainda que, supostamente, menos ‘relevante(s)’ em termos ‘práticos’. Como entendemos, essa aspiração, diferentemente da demanda generalizada atribuída ao inglês, aponta para o campo da subjetividade, isto é, à “singularidade de cada um” (MAGALHÃES & MARIANI, 2010), que discutimos no capítulo 1. Ressaltamos, porém, que o desejo dessa ordem pode compreender qualquer idioma, inclusive, o inglês.

Na esteira da análise de Herrmann (2017) a respeito da ‘superioridade’ e respectiva ‘necessidade’ (e vice-versa) da língua inglesa em relação às demais, aludimos a uma reflexão acerca do livro didático em que Souza-Pinheiro-Passos (1999, p. 30) observa haver um processo de hierarquização na seleção e organização do material de inglês:

Há [...] uma relação de hierarquia e interdependência entre os conteúdos das unidades que compõem um livro para o ensino do idioma inglês. Esta relação norteia e (de)limita a atuação pedagógica do professor de língua estrangeira.

Tentando estabelecer uma relação com o pensamento da autora, cremos haver, também, hierarquização entre o inglês e o português⁵³. As representações de português como língua difícil e de inglês como língua fácil indicam um grau de superioridade desta em relação àquela, haja vista o *status* de que o inglês goza como ‘língua internacional’, que ‘facilita’ o acesso a bens culturais e materiais, e a posições sociais de maior prestígio. Como aponta Souza-Pinheiro-Passos (1999), postulamos que essa relação de hierarquia entre as línguas afeta a ação pedagógica do professor. Devido ao pré-construído de que português é difícil, parece-nos que alguns professores de inglês brasileiros se sentem tolhidos de abordar sua LM em sala de aula (por exemplo, por meio de reflexões acerca de semelhanças e diferenças entre LM e LE, que não se restringem a aspectos formais): “eu não tenho nem liberdade pra falar “olha”/ou confiança pra fazer esse tipo de trabalho” (P1_B); “meu português é péssimo... tive que aprender a falar português melhor quando eu entrei aqui pra

---

⁵³ Retomaremos essa discussão acerca do processo de hierarquização presente no ensino do idioma inglês, conforme observa Souza-Pinheiro-Passos (1999), mais adiante, neste capítulo.

acabar substituindo uma professora [de português]" (P2_A). A nosso ver, o cotejo entre as línguas – para além de sua dimensão gramatical – poderia favorecer “efeitos de bem-estar e conforto” (HERRMANN, 2017) para o aprendiz, em um movimento duplo de aproximação da LE e de apreciação da LM, no qual lhe é dada a oportunidade de fruir⁵⁴ as línguas que, indistintamente, formam seu repertório linguístico. Não obstante, é importante assinalar que não estamos, aqui, defendendo o uso indiscriminado de português em sala de aula. Assim, apoiamo-nos na proposição de Megale (2017a, p. 212) quanto ao entendimento de práticas translingues como uma ferramenta pedagógica, isto é, intencionalmente planejada pelo professor e direcionada a momentos específicos de estudo, nos quais os alunos possam dispor de todo seu repertório linguístico a fim de “estruturar, sistematizar e produzir novos saberes”. Ademais, cremos plausível, ainda, aproveitar situações emergentes no decorrer da(s) aula(s); uma vez que o objetivo da abordagem translingue – como mencionamos no primeiro capítulo – é alavancar a corrente translingue produzida pelos aprendizes, fluxo natural de seu bilinguismo (GARCÍA, JOHNSON & SELTZER, 2017). Nesse caso, caberia mais uma vez ao professor avaliar a pertinência de tal exercício.

Seguimos esta análise com o exame de outros dizeres em que emerge a representação de língua enquanto gramática prescritiva:

S4_P3_A:

E: você acha que a língua materna influencia positiva ou negativamente na aprendizagem?

P3: *ah...* ((suspirou)) eu acho que QUANdo você mostra ao aluno alguns aspectos da língua materna que eles consigam transportar pra... pro pro inglês... em termos assim... alguns sufixos e prefixos... por exemplo... em que:: você consegue até fazer uma conexão com a língua materna... eu acho que é muito positivo... acho que dependendo também do que você quer mostrar... *éh...* claro que a gente não pode viciar o aluno... mas uma ou outra coisa que você traz à luz da língua materna ajuda... mas tem alguns vícios que eles carregam... então... por exemplo... no segundo ano... *éhn...* ontem mesmo a gente tava aprendendo o futuro... trabalhando com futuro... mas só com will... e:: no português a gente vai falar no futuro e a gente sempre fala “eu vou brincar”... “eu vou fazer”... “eu vou estudar”... e aí no port/ no inglês... eles fazem essa transferência... então... tu/ tudo pra eles é “I go”... “I go study”... “I

---

⁵⁴ Segundo Ferreira (2009), o termo “fruir” pode significar tanto “colher os frutos de; gozar, desfrutar” quanto “estar na posse de; possuir”. Creemos que ambos os sentidos são significativos para o que buscamos dizer acima. Ao passo que “desfrutar” remete aos efeitos de bem-estar e conforto mencionados, o sentido de “possuir”, por sua vez, estaria relacionado à noção de *apropriação* – conforme discutida no capítulo 1 –, enquanto investimento mais singular do sujeito na relação com a LE.

go”... “I go”... e QUANdo você traz que não... que você precisa usar um... um termo... um elemento... e que esse elemento vai fazer o futuro... até eles pegarem... eles demoram um pouquinho... porque daí a única coisa que eles fazem é colocar esse elemento e fica “I will GO play”... “I will GO study”... “I will GO”... então... outra coisa também é *uhn*... *éh*... o *have* e o *has*... *éhn*... como em português tudo é “tem”... eles carregam isso por muito tempo... alunos maiores que eu já dei aula... eles carregam esse vício...

Os exemplos utilizados pela entrevistada para ilustrar a maneira como a LM pode influenciar o ensino-aprendizagem de LE apontam para a representação de língua enquanto sistema, visto que se resumem a regras ou fórmulas gramaticais, a saber: prefixos e sufixos, futuro com *will*, e *have/has*. Ressaltamos que esta associação entre língua e gramática foi uma característica recorrente em nosso *corpus* de pesquisa, haja vista as sequências discursivas 1, 2 e 3, analisadas anteriormente.

P3 inicia sua formulação dizendo que uma análise contrastiva entre português e inglês é “muito positiva”. Mas, logo, atesta que se deve cuidar para não “viciar” o aluno. Depreende-se, aqui, o sentido evidente de que o aprendiz não deva depender da LM para se inscrever na LE. Essa posição enunciativa nos lembra a explicação de Revuz (1998, p. 230) para os movimentos de rejeição à LE: é “como se o desejo de apropriar-se da língua estrangeira se chocasse [...] com [...] um temor de romper completamente as amarras que as (pessoas) ligam à língua materna.”. Isso nos leva a crer que, de fato, para aprender uma LE, é preciso desvencilhar-se da LM. No entanto, Revuz se refere à aquisição de LE como um processo de subjetivação, visto que a LE solicita as mesmas bases de estruturação psíquica fundadoras da entrada na linguagem na primeira infância. Assim, falar uma LE, ou apropriar-se dela, significa mobilizar as discursividades estruturantes e constitutivas do sujeito em direção ao novo (SERRANI-INFANTE, 1998b) – e não, necessariamente, ‘dominar’ a gramática da língua, *stricto sensu*. Daí a complexidade desse processo contraditório (pois leva ao assujeitamento a novas discursividades, enquanto solicita e afeta a subjetividade na LM) e, por vezes, conflituoso; algo que abordagens e materiais didáticos monoglóssicos de ensino-aprendizagem de LE tendem a escamotear.

A fim de melhor ilustrar a análise desse excerto, gostaríamos de seccionar S4 nas quatro orações abaixo (a, b, c, d) – conforme a ordem em que foram enunciadas:

- a) “Quando você mostra ao aluno alguns aspectos da língua materna que eles consigam transportar para o inglês (...) é muito positivo.”
- b) “Claro que a gente não pode viciar o aluno.”

c) “Mas uma ou outra coisa que você traz à luz da língua materna ajuda.”

d) “Mas tem alguns vícios que eles (aprendizes) carregam.”

Há, neste período, uma relação de coordenação adversativa entre as orações ‘a’, ‘b’, ‘c’ e ‘d’, que sinaliza um efeito de incongruência no dizer de P3. Primeiramente, a entrevistada diz que a comparação entre as línguas materna e estrangeira é “muito positiva” (‘a’), porém, deve-se evitar “viciar o aluno” (‘b’). ‘B’ funciona, aqui, como uma incisa, isto é, uma ruptura na linearidade do discurso. Neste caso, trata-se de um acréscimo que contradiz o que foi dito anteriormente, deixando entrever um traço da subjetividade, do inconsciente, da entrevistada, e de sua indeterminação constitutiva (HAROCHE, 1992) – afinal, se a comparação entre as línguas é algo “muito positivo”, por que tornar-se-ia um vício? Ademais, a indeterminação da posição enunciativa de P3 é marcada, também, pela repetição da relação adversativa no período, materializada linguisticamente pelas outras duas orações seguintes (c e d): “a gente não pode viciar o aluno” (b) > “mas uma ou outra coisa (...) ajuda” (c) > “mas tem alguns vícios que eles carregam” (d); de forma que cada oração contradiz a anterior.

Por fim, há uma concatenação entre ‘b’ e ‘d’ que causa estranhamento: “claro que a gente não pode *viciar* o aluno” (b) e “mas tem alguns *vícios* que eles carregam” (d). Embora o sentido evidente não transpareça uma relação causal entre as formulações ‘a’ e ‘b’, postulamos que esta se apresente, de um lado, pela coordenação no período (a, b, c, d) e, de outro, pelo uso dos significantes ‘viciar’ e ‘vício’. “Vício” (em ‘d’) irrompe no fio do discurso como a nominalização do verbo “viciar” utilizado anteriormente (em ‘b’), indicando, assim, o mesmo referente (“vício”/ “viciar” na LM), e a causalidade entre ambas. Ou seja, é como se os “vícios” dos alunos – que são influência da LM – resultassem, também, da prática pedagógica que contrasta LM e LE – afinal, na visão de P3, tal prática pode “viciar”.

Como já mencionamos, os exemplos que a entrevistada utiliza para ilustrar os “vícios” que os aprendizes trazem da LM são estruturas gramaticais: a locução “*I will go*”, seguida do verbo principal da oração; e o uso de *have* como verbo impessoal. Primeiramente, gostaríamos de atentar para a conotação negativa da palavra “vício”⁵⁵, que, dentre outras definições, pode referir-se a ‘vício de linguagem’, isto é, tudo que

---

⁵⁵ “1. Defeito grave que torna uma pessoa ou coisa inadequadas para certos fins ou funções. 2. Inclinação para o mal. [Nesta acepç., opõe-se a virtude (1).] 3. Costume de proceder mal; desregramento habitual. 4. Conduta ou costume censurável ou condenável. 5. Qualquer deformação física ou funcional (...) **Vício de linguagem.** *E. Ling.* Uso linguístico que foge à norma (5), como no caso dos barbarismos.” (FERREIRA, 2009).

fuja à gramática normativa – concebida por um pré-construído como ‘virtude’. Assim, há no dizer de P3 um enfoque na forma, na língua enquanto código, e um desejo de que tanto seus alunos quanto ela própria falem ‘corretamente’ – conforme o excerto abaixo, proferido em um momento ulterior da entrevista:

S5_P3_A: quando a gente tá falando com um colega é muito engraçado... porque a gente também fica se avaliando... *néh...* e aí se eu usar uma preposição errada... se eu falar alguma coisa errada... porque por mais que a gente estude não *é/ éh...* a gente sabe onde a gente peca... quais são as nossas fraquezas...

Creemos que esse anseio por falar corretamente esteja, dentre outros fatores, ancorado no que Orlandi (2001) irá chamar de “identidade linguística escolar”⁵⁶ (I.L.E.), isto é, o modo como o sujeito se relaciona com o conhecimento e com os discursos produzidos na e sobre a escola – no contato com o Outro, que o identifica. Dessa maneira, a I.L.E. é caracterizada pelo conjunto de saberes (ou dizeres) que constituem a “escolaridade”, ou seja, todo o conteúdo que se convencionou como imprescindível ao aluno.

Dentre os discursos escolares, está o discurso da língua oficial⁵⁷, que produz a imagem da boa linguagem, ou seja, a linguagem correta, escolar. Vemos, portanto, nas sequências discursivas de 1 a 5, traços de identificação com esse “discurso gramatical” e como ele afeta a relação dos sujeitos com a LE. À luz do pensamento de Orlandi (2001), cremos, então, que o modo de atribuir sentido à noção de língua, emergente nas SDs 1 a 5, decorre de uma cultura escolar (ou I.L.E., como posto acima) que privilegia a “competência técnica” em detrimento da produção de novos sentidos, ligados a processos mais subjetivos.

⁵⁶ Por referir-se a um processo de identificação com a ordem do simbólico, por meio da linguagem, a identidade linguística escolar (I.L.E.) não se restringe ao domínio linguístico, podendo remeter a outras instâncias do conhecimento, a saber: literatura, história, geografia, matemática etc. (ORLANDI, 2001).

⁵⁷ “[Língua oficial] é a língua que é tomada como única num Estado (País). [...] A língua oficial é também a língua nacional. [...] Uma língua oficial se caracteriza, [...] por ser a língua obrigatória para todas as ações próprias da relação dos cidadãos com o Estado (seu País), quanto do Estado (o País) com seus cidadãos. Isto pode ser observado com facilidade no caso da Escola. Um País tem a obrigação de garantir a educação de seus cidadãos na sua língua oficial. No Brasil o ensino se dá, por conta desta obrigação, em português, mesmo que na escola sejam ensinadas outras línguas. [...] No Brasil, são praticadas, além do português, mais de 200 línguas, entre línguas indígenas e línguas dos imigrantes, além do espanhol nas regiões de fronteira com os países da América Latina. Assim, a língua oficial opera elementos da unidade brasileira. [...] Deste modo, é muito importante compreender bem o sentido desta relação entre uma grande diversidade real de línguas e a questão da língua oficial do Estado. [...] Se a questão da língua oficial do Brasil pode parecer para a maior parte da sociedade brasileira como algo natural, ela traz problemas muito específicos para povos e grupos sociais que praticam línguas diferentes no território brasileiro.” (GUIMARÃES, 2019).

Embora a I.L.E. apresente, do ponto de vista curricular, um efeito de univocidade, homogeneidade e estabilidade dos sentidos, sabemos que a própria noção de identidade é movediça e fragmentária. Nesse sentido, a perspectiva discursiva, que embasa este estudo, trabalha com uma relação dialógica entre unidade e dispersão. Isso significa dizer que “é preciso que haja uma *unidade* [grifo nosso] do sujeito para que, no movimento de sua identidade, ele se desloque nas distintas posições [dispersão]” (ORLANDI, 2001, p. 204); ou ainda, que “o sujeito se produz, ao mesmo tempo, como repetição e como deslocamento” (ORLANDI, 2001, p. 207). Desse modo, a memória discursiva, que conforma os sujeitos e é por eles conformada, constitui menos um lugar de manutenção de um processo de produção dominante que “um espaço de desdobramentos, réplicas, polêmicas e contradiscursos” (PÊCHEUX, 1999, p. 56). Com base nessas considerações, podemos, então, afirmar que os dizeres supostamente homogêneos produzidos no e sobre o aparelho escolar⁵⁸ podem vir a ser outros; e é isso que buscamos sugerir com esta análise.

Em termos pedagógicos, a condição de mobilidade ou dispersão da I.L.E. remete ao campo da criatividade⁵⁹ e da autoria, lugar este nem sempre reconhecido. Segundo Orlandi (2001)⁶⁰, a ênfase dada à “repetição formal”⁶¹ no âmbito escolar interdita o deslize, o equívoco, inibindo, assim, a construção de “outros” sentidos e/ou formas de subjetivação. Em outras palavras, a otimização e a racionalização de fórmulas e

---

⁵⁸ Althusser ([1969] 2007) nos ensina que o exercício do poder de Estado, pautado no regime capitalista, é assegurado pelos Aparelhos de Estado, a saber: o Aparelho Repressivo de Estado (governo, administração, exército, polícia, tribunais, prisões etc.) e os Aparelhos Ideológicos de Estado (religioso, escolar, familiar, jurídico, político, sindical, da informação, cultural). O AIE Escolar, objeto de nosso estudo, abrange o sistema de escolas públicas e privadas, e tem por objetivo ensinar, além de técnicas e conhecimentos, as “regras dos bons costumes, isto é, o comportamento que todo o agente da divisão do trabalho deve observar, segundo o lugar que está destinado a ocupar: regras da moral, da consciência cívica e profissional, o que significa exatamente regras de respeito pela divisão social-técnica do trabalho, pelas regras da ordem estabelecida pela dominação de classe.”; e, também, “a ‘bem falar’, a ‘redigir bem’, o que significa exatamente (para os futuros capitalistas e para os seus servidores) a ‘mandar bem’, isto é, (solução ideal) a ‘falar bem’ aos operários etc.” (ALTHUSSER, [1969] 2007, p. 21). Cremos que esse pensamento elucide, também, uma tendência no cenário educacional mundial: a implantação de bases comuns curriculares – haja vista a BNCC, no Brasil – direcionadas ao desenvolvimento de competências, que servem “a determinadas teorias e projetos político-econômicos em que a razão neoliberal é determinante” (DIAS & NOGUEIRA, 2018, p. 45). Tais saberes (sejam eles conteúdos, competências e/ou habilidades) constituem, portanto, os discursos escolares dominantes.

⁵⁹ Orlandi (2001, p. 209) faz uma “distinção entre ‘criatividade’, enquanto ruptura com um processo de produção dominante, e a ‘produtividade’, que é a produção em série de novos elementos a partir da reaplicação da regra. A criatividade remete-se ao diferente e a produtividade à variação do mesmo.” (cf. nota de rodapé n. 43).

⁶⁰ Para fazer essa reflexão, Orlandi apoia-se em: PFEIFFER, C. **Que autor é este?** Dissertação (Mestrado), Instituto de Estudos da Linguagem. UNICAMP, Campinas, 1995.

⁶¹ Orlandi (2001, p. 208) define “repetição formal” como “técnica de produzir frases, exercícios gramaticais que [...] não historicizam, não fazem trabalhar a ligação do sujeito com a memória discursiva”.

regras, que visam a contenção do erro e o desenvolvimento de “competência técnica”, implicam na negação da autoria – inclusive, para o próprio educador –, que Orlandi (2001) define como uma posição de interpretação e deslocamentos.

Nesse prisma, sublinha-se que os processos de identificação consistem em mecanismos de produção de sentidos que são, também, mecanismos de produção dos sujeitos. Ao corrigir o aluno, por exemplo, o professor intervém em sua constituição identitária na medida em que mobiliza os sentidos que esse aluno está produzindo. Em razão disso, Orlandi (2001) preconiza que o erro seja reconhecido como o “equívoco” constitutivo da relação língua e história, ou seja, um espaço de compreensão, em que a reprodução dá lugar à reflexão. No tocante ao ensino-aprendizagem de língua (materna ou estrangeira), especificamente, isso implicaria não apenas conhecê-la, mas “saber *sobre*”⁶² ela. Ou seja, compreender a relação que o sujeito estabelece com a língua oficial e sua história, que passa, inclusive, “pela constituição dos chamados ‘instrumentos linguísticos’ (gramática, dicionários, vocabulários) que propiciam a gramatização⁶³ da língua” (ORLANDI, 2001, p. 211). No caso particular da historicidade do inglês, há de levar-se em consideração, ainda, sua condição de “estrangeiridade” e “mestiçagem” (JORDÃO, 2014), discutida no capítulo 1 desta pesquisa. Como podemos observar, essa é uma posição que faz pensar a língua para além de seu “sistema linguístico” (PÊCHEUX, [1975] 1988, cf. nota de rodapé n. 46), isto é, como “uma função que atravessa o campo de uma subjetividade” (CELADA, 2008, p. 148) – e não apenas instrumento e matéria ‘controlável’.

De maneira análoga, Cavallari (2016) postula que os aparentes erros, lapsos ou tropeços cometidos pelo aluno figuram, também, o equívoco constitutivo da relação língua e inconsciente. Para a autora, isso requer uma escuta sensível por parte do professor, na qual o erro seja tomado para além de seu *status* formal, ou seja, como um dado singular – por vezes, sinalizador da própria relação do aprendiz com a LE. Sob essa ótica, a troca inesperada de sons, palavras ou estruturas pode fazer emergir o sujeito do inconsciente, levando o aprendiz a se haver com aquilo que lhe escapa,

---

⁶² Para uma discussão aprofundada acerca da distinção entre ‘saber a’ e ‘saber sobre’ a língua, e seus efeitos no sujeito escolarizado, remetemos o leitor aos textos de Grigoletto (2012) e Pfeiffer (2005).

⁶³ Orlandi (1998) se apoia no conceito de “gramatização” de Auroux, formulado pelo autor da seguinte maneira: “o Renascimento europeu é o ponto de inflexão de um processo que conduz a produzir dicionários e gramáticas de todas as línguas do mundo [...]. Esse processo de ‘gramatização’ mudou profundamente a ecologia da comunicação humana e deu ao Ocidente um meio de conhecimento/dominação sobre as outras culturas do planeta.” (AUROUX, 1992, p. 8-9).

causando-lhe desconforto, mas também curiosidade⁶⁴ – algo favorável ao processo de ensino-aprendizagem. Assim, diz Cavallari (2016, p. 163):

O erro tomado como *formações do inconsciente* diz algo sobre o sintoma, sobre a repetição do sujeito de linguagem; ‘admite uma significação na qual o sujeito hesita em se reconhecer’ (SILVESTRE, 1989, p. 95). A transferência do significante implica ‘que o sujeito se divide consigo mesmo, que ele não é senhor do que diz’ (idem, p. 94), tal como postula a AD [Análise de Discurso] que adota uma noção de sujeito de base psicanalítica.

Um exemplo dessa condição de não controle do dizer – inerente a todos nós, sujeitos de linguagem que somos – expressa por Cavallari, acima, surge no seguinte excerto, no qual A2 comenta momentos em que “fala errado”, justamente “sem querer”:

S6_A2_B:

E: você disse que você acha que você fala um pouco errado?

A2: inglês? *éh...* às vezes sim... às vezes... tipo... ou eu falo muito rápido... ou às vezes eu erro tipo sem querer... porque:: é muita palavra igual... tipo... o teatro é em inglês... nosso teatro... daí eu eu tenho que falar “well... well”... tudo igual assim... um monte de hora... daí eu esqueço...

É significativo, ainda, observar como A2 justifica seus ‘tropeços’ nesse excerto. Para o aluno, o “erro”, aqui, não decorre de aspectos formais da língua (por exemplo, o nível de complexidade gramatical ou a existência de sons diferentes da LM), mas de aspectos mais subjetivos: o fato de ele “falar muito rápido” e de confundir-se com a repetição de palavras no que diz. A nosso ver, isso indica a relação singular de cada um com a LE (tanto que em S7, abaixo, A2 verbaliza que é em inglês que ele “fala meio rápido”), descrita acima, a cujas motivações, por vezes inconscientes, nem sempre temos acesso.

Em outro momento da entrevista, ao ser perguntado se misturava português e inglês, A2 respondeu:

S7_A2_B: muitas vezes... em apresentação de inglês... não... apresentação de português... eu tava no estudo de meio... eu errei... assim... *pa pa pa...* em inglês... aí eles ficaram me zoando... mas tudo bem... *éh...* (é suave) em português às vezes eu er/ não em inglês eu também erro... pra tipo/ quando

---

⁶⁴ Ao tratarem da clínica psicanalítica, Danielle e Michel Silvestre (1989, p. 95) asseveram que, “para haver demanda de análise, são necessários o sofrimento e o questionamento”. Apoiamo-nos em Cavallari (2016) para remeter esse princípio ao processo de aquisição de LE, no qual o aprendiz se depara com o desconforto do não saber (sofrimento) na medida em que busca aprender a nova língua (questionamento – ou curiosidade).

eu fa/ é que inglês eu falo meio rápido... daí eu... tipo... as pessoas (não pegam a) o que eu tô falando e eu tenho que falar inglês/ tipo... em português... um pouco mais devagar... (daí eu falo) “ah... é isso daqui”...

O que chama nossa atenção nesse excerto é o fato de A2 tachar a mistura entre as línguas de “erro”. Essa é uma imagem sustentada pelo paradigma monoglóssico, segundo o qual a ‘interferência’ da LM é vista como algo negativo; e está ancorada nos princípios da Análise Contrastiva, que despontou na década de 50 e ecoa até os dias de hoje. Segundo Fortes (2008), essa abordagem para o ensino de LE previa a noção de língua como um conjunto fechado de regras, que poderiam ser assimiladas por meio da comparação entre as línguas materna e estrangeira:

[...] a comparação entre a língua materna e a língua estrangeira constituía um fator decisivo no sucesso (ou insucesso) na aprendizagem. Enquanto as semelhanças eram tidas como elementos que geravam a aprendizagem (transferência positiva), as diferenças eram tidas como elementos que geravam os “erros” e, conseqüentemente, a não-aprendizagem (transferência negativa). [...] A relação de causa e efeito [...] indica que os preceitos da Análise Contrastiva excluía processos subjetivos complexos presentes na relação do sujeito com a língua estrangeira, além de trazerem a concepção de transparência da linguagem implícita em seus fundamentos teóricos. (FORTES, 2008, p. 48-49).

Assim, a Análise Contrastiva, de cunho estruturalista, se pautava no contraste de elementos formais, apenas, pressupondo uma relação de transposição entre as línguas (materna e estrangeira). Gostaríamos de suspender a análise de S7, por ora, a fim de examinar outra sequência que sugere como os sentidos da Análise Contrastiva ainda ressoam no dizer e na ação pedagógica de professores bilíngues – vale observar o enfoque dado por P4, professora de História, às estruturas linguísticas:

S8_P4_B: as palavras mais formais em inglês... elas são de origem latina... então... existe uma facilidade nesse/ nesse aspecto... *néh*... “ah ( )”... “sim... a gente já viu essa palavra em português... a gente sabe o que é”... por outro lado... muitas vezes é totalmente diferente... ou aquele... *éh*... falso cognato ... *néh*... que te leva a pensar que é um significado... mas não é... então aí existem os deslizos... *éh*... mas eu não vejo por exemplo a interferência do português como algo negativo... eu acho natural... eu acho que/ que aprender uma língua... você vai fazendo hipóteses... *néh*... “eu acho que é assim... eu acho que é assado”... e o erro não necessariamente é um problema... *néh*... a medida que a gente vai repetindo... ele tende a desaparecer... *néh*... então essas influências... principalmente na escrita... que a gente vê bastante... *éh*... eu acho/ eu não vejo como um empecilho ou um problema grave... principalmente no sexto ano... *néh*... quando a gente vê isso no *high school* já é algo mais problemático

porque já é um vício... *néh*... isso já vem de muitos anos... mas no sexto eu acho que tá/ *it's in place*... sabe...

Examinemos a formulação “não vejo a interferência do português como algo negativo”. Em uma análise de um livro destinado a professores de língua inglesa, cujo título é *Learner's English: a teacher's guide to interference and other problems* (SWAN & SMITH, 1987 [2001]⁶⁵), Herrmann (2017, p. 52) comenta que

ao nomear o erro como interferência da língua dita materna, o autor confere uma função negativa para a língua do aprendiz, diante de sua aprendizagem de outra LE; e ao apresentar a relação da primeira língua com os efeitos que ela produziria para a LE como problemas, a interferência negativa é enfatizada e se desdobra em itens a serem extinguidos. Lembremos, também, que o signifiicante interferência pode relacionar-se a um efeito da proposta de ensino do Método Direto que [...] repele o uso da primeira língua no processo de ensino e aprendizagem e seu postulado [...] dispõe de influência até os dias de hoje.

Embora P4 não considere a dita “interferência” como algo negativo, mais adiante, ela enuncia “o erro não necessariamente é um problema” e “eu não vejo como um empecilho ou um problema grave [as influências da LM], principalmente no sexto ano... quando a gente vê isso no *high school* já é algo mais problemático porque já é um vício”. Assim como Swan e Smith, conforme a citação de Herrmann, acima, P4 também nomeia os efeitos da LM como “erros” e os apresenta como problemas; ainda que mais graves quando em um nível mais avançado (“*high school*”), no qual, idealmente, eles “tenderiam a desaparecer”. Isso nos remete, novamente, à relação de hierarquia entre os conteúdos a serem abordados no processo de ensino-aprendizagem de inglês como LE, de que fala Souza-Pinheiro-Passos (1999), a partir da perspectiva do livro didático. Essa segmentação da língua em compartimentos produz o efeito de que o aprendiz irá, ao final de todos os níveis, alcançar o nível de proficiência ‘total’. Dessa maneira, vemos, em S8, o “lugar de contradições” ocupado pelo sujeito-professor: ao mesmo tempo em que P4 acredita na aprendizagem por meio do “erro”, busca apagá-lo segundo um ideário de domínio completo e perfeito da língua (FORTES, 2008).

Voltando à S7, gostaríamos de destacar, ainda, que há uma ‘confusão’ entre as línguas às quais A2 se refere, que se repete: “apresentação de inglês... não...

---

⁶⁵ SWAN, M.; SMITH, B. [1987] **Learner's English**: a Guide to Interference and Other Problems. 2 ed. Cambridge: CUP, 2001 (Tradução de Herrmann (2017): O inglês do aprendiz: um guia para os professores sobre a interferência e outros problemas).

apresentação de português”; “em português, às vezes, eu er/ não em inglês eu também erro”; “eu tenho que falar inglês/ tipo... em português”. Apoiamo-nos no entendimento de bilinguismo como um único repertório linguístico em que as línguas individuais se entrecruzam, sem fronteiras diligentes (GARCÍA, 2017), para sublinhar essa dificuldade de A2 em distinguir português e inglês, mesmo tratando-se, apenas, de uma alusão metalinguística. E, por fim, o aluno diz que seus colegas “ficaram lhe zoando”, o que evoca um sentido naturalizado de erro – nesse caso, da mistura entre as línguas – como algo estigmatizado, que causa constrangimento (FORTES, 2008); sentido este que buscamos problematizar com esta discussão.

Ao lançar mão da questão do inconsciente para compreender posições discursivas que afetam o processo de ensino-aprendizagem de LE e a relação do sujeito com o saber, Cavallari (2016), apoiada em Mrech, lembra, ainda, a máxima freudiana de que educar é impossível: “há sempre algo que nunca se totaliza, que não se fecha, já que lidamos com um conteúdo que sempre escapa” (MRECH, 2008, p. 20) – em especial, se esse ‘conteúdo’ for a língua, cuja noção de Real⁶⁶ abordamos no primeiro capítulo. Cavallari (2016) adverte, então, que o postulado de Freud é frequentemente esquecido, ou apagado, em prol de uma pedagogia que se pretende totalizante. Em decorrência disso, ao qual a autora irá chamar “mal-estar na educação”, irrompem sintomas como indisciplina, falta de motivação (tanto por parte do aluno quanto do professor), “*falta de investimento subjetivo na elaboração do saber*” [grifo nosso], ‘insucesso’ na aprendizagem etc. (CAVALLARI, 2016, p. 148).

Trazendo essa reflexão para nosso objeto de pesquisa, entendemos que o paradigma monoglóssico – no qual a LM é associada a um sentido historicamente estigmatizado de ‘erro’, isto é, lugar de constrangimento, que deve ser evitado (FORTES, 2008) – constitui uma abordagem pedagógica totalizante, nos termos de Cavallari (2016), posto que pretende uma ‘pureza’ ou completude, que, a nosso ver, é da ordem do impossível. Como um de seus possíveis efeitos, presumimos o aumento da inibição por parte de alguns alunos, que ‘optam’ em falar apenas em português, dentre outras motivações (quiçá, inacessíveis), por receio de ‘errar’, ou ainda, de precisar recorrer a um ou outro termo na LM para se expressar⁶⁷ – quando

---

⁶⁶ Em Psicanálise, “realidade fenomênica que é imanente à representação e impossível de simbolizar” [...] “resto” impossível de transmitir, e que escapa à matematização”. (ROUDINESCO & PLON, 1998, p. 645-647).

⁶⁷ Esta observação é baseada em nossa experiência profissional com aprendizes de inglês como LE de diferentes faixas etárias e em diferentes modalidades de ensino (educação bilíngue, escolas de

isto configuraria, na verdade, o fluxo natural de seu bilinguismo (GARCÍA, JOHNSON & SELTZER, 2017), sobretudo, no caso de estudantes em processo de aquisição de língua, em que a “(con)fusão de/entre línguas materna e estrangeira” é constitutiva (CAVALLARI, 2011, p. 334). Nessa perspectiva, postulamos que o exemplo de rejeição da LE aqui descrito seja corroborado por uma memória (a do discurso monoglóssico) que prevê a racionalização do processo de ensino-aprendizagem e a instrumentalização da língua; podendo, assim, configurar um sintoma, como os elencados por Cavallari (2016), acima.

Ainda sobre o pré-construído segundo o qual o significante ‘erro’ apresenta uma forte conotação negativa (FORTES, 2008), gostaríamos, por ora, de voltar nossa atenção à sequência discursiva n. 5⁶⁸, parcialmente analisada anteriormente.

Nela, os significantes “peca” e “fraquezas” estão relacionados ao ato de ‘errar’ ao falar inglês. É relevante observar que tais elementos discursivos pertencem ao campo semântico da religião – assim como as noções de vício e virtude, que, anteriormente, associamos às variações linguísticas e à gramática prescritiva, respectivamente. A fim de elucidar essa questão, lembramos o que diz Orlandi (1987) acerca do discurso religioso⁶⁹. Segundo a autora, a religião, sob a égide cristã, atravessa toda a cultura ocidental, incutindo valores como sofrimento, superação, sacrifício, salvação, culpa, ascetismo etc. nas mais diversas esferas sociais. Não é de se estranhar, portanto, que termos religiosos sejam utilizados em enunciados dos mais variados. Interessa-nos, todavia, buscar compreender algo desse efeito na esfera da educação. De maneira geral, Orlandi (1987) assinala que a ação pedagógica apresenta um “caráter clerical” marcante. Nessa direção, podemos dizer que o ‘erro’, no processo de ensino-aprendizagem, é frequentemente significado como um mal a ser combatido e

---

idiomas, aulas particulares). Porém, destacamos um trecho da entrevista de P3 em que a professora também menciona essa questão: “principalmente no segundo ano eles recorrem muito ao português princ/ éh... entre eles (...) e MUlto porque eles não têm tanta autoconfiança... porque quando eles querem eles conseguem, mas eles têm um senso de “ah eu tô errando... eu tô sendo analisado”... se eu não conseguir falar tudo certinho, eu também não vou tentar... isso é a parte negativa...”.

⁶⁸ S5_P3_A: quando a gente tá falando com um colega é muito engraçado... porque a gente também fica se avaliando... néh... e aí se eu usar uma preposição errada... se eu falar alguma coisa errada... porque por mais que a gente estude não é/ éh... a gente sabe onde a gente peca... quais são as nossas fraquezas...

⁶⁹ Agradecemos à Profa. Dra. Deusa Maria de Souza-Pinheiro-Passos por nos atentar ao texto de Orlandi (1987) na ocasião do exame de qualificação em 2018.

eliminado; tal qual o sentido de pecado na religião (FORTES, 2008)⁷⁰. E isso é o que observamos com a analogia materializada no dizer de P3, em S5.

Sustentada pelo discurso religioso, emerge, então, nesse excerto, a representação da LE como um sistema perfeito e homogêneo, quase divino: língua imaginária, platônica, contra a qual, “por mais que a gente estude (não é/)", continua a “pecar”. Indagamos, inclusive, se ao entrecortar sua fala, P3 iria dizer “por mais que a gente estude, não é o bastante”; dada a recorrência da construção sintática “por mais que..., não é o bastante/suficiente” em língua portuguesa. Tal formulação, remeteria, mais uma vez, ao imaginário de língua enquanto sistema fixo, cujo corolário é o ideal de domínio deste código e a respectiva busca por seu alcance.

Pensamos que essa representação laudatória da LE é endossada, ainda, pelo mito do falante nativo. Como lembra Rajagopalan (2003, p.67):

(...) sempre se fixou como meta para os esforços didáticos nada mais nada menos que a aquisição de uma competência perfeita, entendendo-se por competência perfeita o domínio que o falante nativo supostamente possui da sua língua. Aliás, a partir da chamada revolução chomskiana na linguística, tornou-se redundante qualificar a competência como perfeita. A competência do falante nativo de um idioma dado, segundo a visão teórica de Chomsky, é perfeita. O falante nativo sabe a sua língua, e pronto. De acordo com esta cartilha, cabe ao aprendiz de língua estrangeira fazer o possível para se aproximar da competência do nativo.

Vejamos outra sequência discursiva em que ecoa o pensamento supracitado:

S9_C1_B: a gente foca muito em aulas de gramática até o quinto ano... porque eles tão aprendendo a escrever e limpar esse texto com muitos erros... e eles não têm o listen/ *néh*... eles não sabem o que soa certo ou errado... não é como alguém que estudou e viveu numa escola (/) internacional... ou num país... *néh*... americano... ou ( )... então a gente tem que ensinar e praticar... a gente acredita...

Nesse excerto, a palavra “limpar” evoca, mais uma vez, a cadeia significativa de ‘religiosidade’. Os erros, assim como os pecados, consistem em impurezas a serem expurgadas, em prol da língua ideal, falada pelo sujeito ideal, isto é, pelo falante nativo, ou por “alguém que estudou e viveu numa escola internacional, ou num país americano”. Nessa direção, vale observar como o mito do falante nativo parece não

---

⁷⁰ Fortes (2008, p. 41) se apoia em uma reflexão filosófica acerca do sentido naturalizado de ‘erro’, proposta por Mendoza (2002), para examinar como “esse pré-construído [do erro como um mal a ser vencido – tal qual o pecado –, oriundo do pensamento judaico-cristão], constituindo sentidos produzidos historicamente e demarcando um espaço de memória discursiva (na dimensão do interdiscurso), tem sustentado conceitos sobre a aprendizagem de língua estrangeira e sobre as práticas dos professores, principalmente por meio do discurso de divulgação científica.”

se aplicar à língua portuguesa⁷¹. Enquanto o falante nativo de inglês é tido pelo senso comum como parâmetro de proficiência, a análise do dizer dos sujeitos-entrevistados (professores e alunos) nesta pesquisa aponta para a representação do português falado por brasileiros como deficiente, ou “meia-boca”.

Gostaríamos de nos ater, aqui, à formulação referente à escola internacional produzida em S9. Nela, notamos a representação da escola internacional como aquela que, de fato, ‘reproduz’ uma experiência no exterior: além de estabelecer uma relação de equivalência entre este tipo de escola e o estrangeiro, por meio da conjunção alternativa (“ou”), é expressivo observar que C1 não dissocia “estudar” e “viver” ao se referir a esses espaços. Desse modo, “viver numa escola internacional” evoca a imagem de imersão em outro país – que, por sua vez, é idealizada como garantia de aprendizagem sem conflitos. Vemos em funcionamento, portanto, um “modo comparativo de dizer” (GRIGOLETTO, 2011), cujo sentido ‘evidente’ é o de superioridade do modelo de ensino internacional em relação ao bilíngue. Afinal, em S9, o aluno que frequentou ou frequenta a escola internacional é representado como aquele que, supostamente, sabe ‘naturalmente’. Não obstante, há o “não dito” (GADET; PÊCHEUX, [1981] 2004), que aponta para um sentido contrário. O esforço empreendido pela escola bilíngue (“a gente tem que ensinar e praticar”) em oposição ao contexto ‘natural’ da escola internacional, confere àquela “o mérito da aprendizagem [...] atribuído ao trabalho pedagógico”, colocando-a, assim, em posição de competitividade (FORTES, 2016, p. 252-253). Nessa medida de comparação, que serve aos imperativos do mercado (GRIGOLETTO, 2011), suscita-se o efeito de sentido de que ambos os modelos de ensino (escola bilíngue vs. escola internacional) teriam um único e mesmo objetivo, qual seria, o de instrumentalizar o aluno na língua inglesa; “de-significando” (GRIGOLETTO, 2011), assim, o espaço escolar, que é estruturado por objetivos educacionais mais amplos⁷².

No mais, observamos, em S9, que a experiência ‘internacional’ é, metonimicamente, reduzida à cultura americana (“num país americano”), o que denota

---

⁷¹ Agradecemos à Profa. Dra. Laura Fortes por essa observação na ocasião do exame de qualificação em 2018.

⁷² Apoiamo-nos nos termos designados por Grigoletto (2011) – “modo comparativo de dizer”, “discursividade do mercado” e “de-significação” do espaço escolar –, em uma análise de enunciados midiáticos sobre o ensino de LE na escola regular e na escola de idiomas, para relacioná-los a nosso objeto de pesquisa, a escola bilíngue. Em sua reflexão, a autora examina o modo como a mídia constitui um lugar de memória, incidindo sobre o imaginário dos sujeitos e seu discurso.

o caráter hegemônico dos Estados Unidos em relação aos demais países de língua inglesa.

Já o verbo “praticar”, presente nessa sequência discursiva, foi reincidente em nosso *corpus* de pesquisa. Na entrevista de C1, ele apareceu três vezes, além de outras seis vezes, em quatro das entrevistas com alunos de ambas as escolas – sempre relacionado à prática de falar inglês. Remetemos o emprego desse significante à objetificação da LE, que assume a acepção de veículo, instrumento, meio de comunicação: pratica-se uma língua como se pratica um esporte, um exercício, um jogo (CORACINI, 2013). É curioso que o vocábulo “praticar” tenha sido mais recorrente nas entrevistas com os alunos – inclusive, no contexto de *videogames* (A1: “acho que é uma ótima forma de eu praticar também o inglês... eu falando com/ eu jogando jogos em inglês”). Indagamos se isso refletiria o apelo à língua imaginária, que, como temos insistido, é tão difundido no espaço escolar; aliado à falta de momentos de reflexão sobre a língua (materna ou estrangeira) nesse mesmo espaço – uma formação sobre a qual falamos anteriormente, e de que, a nosso ver, nossos alunos carecem.

Em síntese, devido ao pré-construído de que a função da escola é instrumentalizar o aluno na variante padrão da LM, ou na LE, apaga-se o lugar desse aparelho enquanto espaço possível e necessário de interpretação, criação e deslocamentos (GRIGOLETTO, 2012); elidindo uma tomada de posição por parte do aprendiz, e levando-o à radicalidade do assujeitamento, como discutimos no capítulo 1.

A seguir, investigaremos a representação de língua enquanto fixa, estanque – uma premissa da noção de língua sistema, ou “língua imaginária” (ORLANDI, 2009).

2.3 A LÍNGUA FIXA

García (2009) define monoglossia como uma visão clássica de bilinguismo e educação bilíngue que trata cada uma das línguas faladas pelo sujeito bilíngue como um sistema autônomo e estanque – como as rodas de uma bicicleta, que jamais se tocam. A autora, por sua vez, questiona o reducionismo de tal perspectiva, visto que pressupõe a ‘soma’ das línguas em uma equação perfeita, cujo resultado são duas ou mais ‘proficiências linguísticas’ sem relação entre si.

No campo da subjetividade, Coracini (2013) também problematiza essa acepção de bilinguismo que implica a simples adição de duas ou mais línguas. Em

contrapartida, a estudiosa da linguagem defende que a constituição dispersa e clivada da subjetividade – que vimos discutindo – redonda, invariavelmente, na imbricação das línguas:

o sentimento de unidade e de identidade se superpõe à hibridação que constitui todo sujeito e faz esquecer que somos/estamos todos entre-línguas, pois não há língua pura, original, primeira: estamos todos [...] imersos nas águas híbridas onde os limites são imprecisos e opacos, e as fronteiras, incapturáveis, intocáveis, desdobrando-se no momento mesmo em que se crê atingi-las. (CORACINI, 2013, p. 132).

A partir dessas considerações, que remontam ao deslocamento conceitual de língua (materna/estrangeira) desenvolvido no primeiro capítulo, buscaremos analisar as próximas sequências discursivas, em que irrompe a dicotomia LM vs. LE.

Durante sua entrevista, C2 levantou uma “tendência recente no bilinguismo”, que é “tentar criar a reflexão sobre a língua”, isto é, fazer um paralelo entre LM e LE. Após a entrevistada discorrer sobre o assunto, questionei se essa prática estava sendo feita na escola, ao que ela respondeu:

S10_C2_B: então... ainda é:... assim... a gente tenta... *néh*... eu tenho já há algum/ acho que nos últimos dois anos... eu tenho forçado um pouco esse/ esse processo... alguns professores têm... sim... eles/ isso já é uma coisa natural porque eles já faziam... alguns a gente tem que ficar um pouco lembrando... “olha... é importante”... porque às vezes também/ existem professores que vêm com essa cultura DA língua... *néh*... de ensino de línguas... que foram muito martelados... eu mesma... meu treinamento de professora de inglês era muito isso... assim... era português no way... você pode tá:... a pessoa não tá entendendo nada... você vai virar de ponta cabeça... você vai fazer mímica... você NÃO vai falar a língua... então às vezes é difícil pra esse professor... “mas eu posso colocar o português lá?”... eu SEMpre ponho porque eu acho muito interessante... porque eles em geral se dão conta de um monte de coisas... isso ajuda muito a ganha:r... sei lá... eu sinto que eles ganham mais alavancas pra... *néh*... pra crescer mais na segunda língua... então...

Vemos, em S10, uma posição enunciativa de resistência às discursividades de ELT (*English Language Teaching*) tão difundidas nos institutos de idiomas, e fruto do imperialismo linguístico do inglês, conforme discutimos no capítulo 1. Esse deslocamento do lugar de dizer do nativo – suposto detentor do conhecimento – para o lugar de dizer do sujeito brasileiro profissional de ensino-aprendizagem de LE emerge, também, em outro momento da entrevista, na formulação “acho que isso é uma coisa muito antiga... *néh*... já faz muitos anos que já tá caindo por terra, assim, essa coisa do nativo”.

Não obstante, na sequência seguinte, C2 repete esses mesmos esquemas discursivos, revelando, uma tensão – que cremos irromper, também, em S10, em forma de hesitações (“então... ainda é... assim... a gente tenta... né”; “sei lá”). Ou ainda, um processo identitário em construção:

S11_C2_B: com os meus professores eu só falo inglês... *neh*... eu... é uma questão de honra... assim... eu sei que é uma coisa que nem todo mundo segura a onda aqui na escola... mas desde que eu entrei foi uma coisa que sempre existiu porque eu vim do mundo de ensino de língua... e em ensino de língua você bota o pé dentro da escola de língua... não tem/ você não pode falar português/ não existe... é proibido... então é uma coisa:: que:: eu sempre carreguei... eu acredito nisso... eu realmente acredito... é tão difícil a gente aprender... *neh*... a gente tem que tá criando um/ um ambiente super artificial aqui dentro... então se/ quanto mais a gente conseguir fazer esse ambiente realmente... *neh*... SER o que ele se pretende melhor... *neh*...

Os significantes “forçado” e “martelado” em S10; “natural” e “artificial” em S10 e S11, respectivamente; e “segurar a onda” em S11 parecem evidenciar essa tensão. Em S10, C2 diz que tem “forçado um pouco esse processo (de comparar LM e LE)” no trabalho de alguns professores, devido ao fato de eles terem sido – assim como ela – “muito martelados” a utilizar, exclusivamente, o inglês nas escolas de idiomas; enquanto que, para outros, “já é uma coisa natural”. Nota-se que “já”, aqui, indica um deslocamento de posição desses sujeitos, dada a irrupção do sentido de que pode não ter sido sempre assim.

Os verbos “forçar” e “martelar” (S10) remetem a um esforço hercúleo, assim como “segurar a onda” (S11); culminando em “artificial”, ao final dos dois excertos. Daí, depreende-se o esforço e o conflito que é, para C2, tornar “natural” um ambiente que é “artificial” – ao mesmo tempo em que tenta se desvencilhar dos princípios, supostamente, ultrapassados de ELT. Esse embate se materializa no próprio dizer da entrevistada “já faz muitos anos que já tá caindo por terra, assim, essa coisa do nativo”. A incongruência se faz presente, aqui, entre a locução “já faz muitos anos”, que pede uma ação pretérita perfeita, seguida de uma ação no gerúndio, “tá caindo”. Ou seja, trata-se de um processo de deslocamento discursivo que pode ter tido início há muitos anos, mas que ainda não ocorreu. Indagamos se esse é um traço da subjetividade em construção de C2, apenas, ou se reflete o estado atual dos sentidos

predominantes dessa formação discursiva⁷³ – a dos professores e aprendizes bilíngues de inglês.

No mais, S11 suscita a concepção de sujeito do Iluminismo: “totalmente centrado, unificado, dotado das capacidades de razão, de consciência e de ação” (HALL, 1997, p.10-11). Trata-se do sujeito da linguística estruturalista – universal, ideal, cognoscente –, ao qual Fuchs e Pêcheux ([1975] 1997, p. 175) irão se referir como “uma ilusão do sujeito”, por remeter à “ideia de um sujeito enunciador portador de escolha, intenções, decisões etc.”, isto é, um sujeito visto como origem de si, de suas ações, e de seu dizer. Assim, com a afirmação categórica “desde que eu entrei foi uma coisa que sempre existiu (a prática de falar exclusivamente em inglês com os demais)”, C2 deixa entrever a ilusão de controle tanto de si quanto de sua equipe, dada sua função de coordenadora. Indagamos até que ponto isso é possível, não se deixar permear pelo outro, pela língua ‘do outro’, quando o processo de interpelação-assujeitamento do sujeito se dá, precisamente, na alteridade.

Ainda em relação à S10, a formulação “isso [o cotejo com o português] ajuda muito a ganhar, sei lá, eu sinto que eles ganham mais alavancas⁷⁴ pra... né... crescer mais na segunda língua, então...” marca o funcionamento da “hierarquia”⁷⁵ (SOUZA-PINHEIRO-PASSOS, 1999) entre português e inglês de que falamos anteriormente. Primeiramente, a hesitação de C2 (“isso ajuda a ganhar, sei lá”, “mais alavancas pra... né”) sinaliza uma certa incerteza no que diz – seria o português realmente “interessante”? Mais uma vez, há um traço de tensão em sua posição discursiva que, a nosso ver, reflete o atravessamento da monoglossia na FD de professores e

⁷³ Pêcheux ([1975] 1988, p. 160) irá chamar de formação discursiva (doravante FD) “aquilo que, numa formação ideológica dada, isto é, a partir de uma posição dada numa conjuntura dada, determinada pelo estado da luta de classes, determina o que pode e deve ser dito”. Uma FD recorta o interdiscurso (o dizível, a memória do dizer), refletindo as posições políticas e ideológicas dos sujeitos que nela se inscrevem.

⁷⁴ Chama-nos a atenção a metáfora da “alavanca” utilizada por C2, em S10, visto que é a mesma utilizada por García, Johnson e Seltzer (2017), que mencionamos anteriormente. Não obstante, enquanto aquela se refere ao português como “alavanca” para o inglês, esta sugere a abordagem translíngua como forma de “alavancar” o *bilinguismo* dos aprendizes.

⁷⁵ Na perspectiva da Sociolinguística, o bilinguismo enquanto fenômeno social (não o fato individual) é denominado “diglossia” (cf. FERGUSON, C. Diglossia. Word, 1959, 15, apud Giglioli, *Language and Social Context*, 1972). Isto é, “coexistência em uma mesma comunidade de duas formas linguísticas que ele [Ferguson] batiza de ‘variedade baixa’ e ‘variedade alta’” (CALVET, L.-J., 2002, p. 50 e ss.) – por exemplo, o caso das línguas crioulo e francês no Haiti. Aos propósitos desta pesquisa, interessamos observar que: i) “a variedade alta goza de um prestígio social de que a variedade baixa não goza” (CALVET, L.-J., 2002, p. 50 e ss.); e ii) a hierarquia entre línguas parece ser constitutiva de contextos de bilinguismo social. Partimos desse pressuposto da teoria sociolinguística para compreender a representação hierárquica das línguas (materna e estrangeira) em educação bilíngue, discutida acima. Agradecemos à Profa. Dra. Laura Fortes por essa contribuição na ocasião do exame de qualificação em 2018.

aprendizes bilíngues de inglês; ainda que vivamos um momento de “virada multilíngue” nos estudos da linguagem (FORTES, 2016). Ademais, o argumento de que a entrevistada se utiliza (“para crescer na segunda língua”) coloca a língua portuguesa a serviço da língua inglesa. A esse respeito, retomamos a reflexão de Souza-Pinheiro-Passos (1999) na qual a autora examina o caráter de autoridade do livro didático de inglês, tendo em vista sua função de selecionar e segmentar o conhecimento em níveis/conteúdos ‘mais’ ou ‘menos’ complexos. Como entendemos, essa gradação de “compartimentos do saber”, prescrita pelo livro didático, pressupõe o cumprimento de etapas por parte do aprendiz para que ele, enfim, alcance o patamar da língua (inglesa) ‘ideal’ – e, por que não, ‘superior’? A análise de Souza-Pinheiro-Passos nos permite, portanto, refletir sobre a injunção do pensamento hierárquico nas discursividades de ELT no Brasil, e lançar estas perguntas: seria “crescer” em português? Estaria o português “ajudando” ou atrapalhando o “crescimento” em inglês? Seria o português ‘mais difícil’ (cf. S1, S2 e S3), pois é ‘mais complexo’, logo, ‘superior’ linguisticamente; ou porque se coloca no caminho do inglês?⁷⁶ A fim de pensar tais questões, vejamos o excerto abaixo:

S12_A3_A:

E: você gosta da língua inglesa?

A3: sim... bastante... (me é/) se eu pudesse ia ser minha primeira língua... eu adoro...

E: *ah éh?* por quê?

A3: *ah* eu acho até mais fácil de falar porque eu falo desde pequena... meus pais também tentavam me ensinar quando eu era pequena... então pra mim é a coisa mais fácil... inclusive eu tenho dificuldade em aprender espanhol porque... eu prefiro inglês...

E: e o português... você acha que atrapalha... ajuda?

A3: *uhn*... não sei... português pra mim não tem/ nem atrapalha nem ajuda... fica nesse meio...

(...)

E: e nas redes sociais... você usa inglês?

A3: às vezes sim... que é/ algumas frases por exemplo que eu uso em legenda de foto... assim... eu acho mais legal em inglês porque dá mais um... choque... vamos dizer...

É notável a relação de afinidade de A3 com a língua inglesa, motivada, possivelmente, pela própria relação da aluna com seus pais, como mostra a memória afetiva exteriorizada em seu dizer (“eu falo [inglês] desde pequena”; “meus pais

---

⁷⁶ Agradecemos à Profa. Dra. Deusa Maria de Souza-Pinheiro-Passos por suscitar essas perguntas na ocasião do exame de qualificação em 2018.

tentavam me ensinar”). Contudo, a razão pela qual A3 acredita “adorar” a língua inglesa e desejar tê-la como primeira língua é a imagem já naturalizada do inglês como língua fácil, de que falamos anteriormente. Daí, revela-se um conflito que põe em xeque essa mesma imagem: A3 diz que o inglês é “até mais fácil” – cremos que em comparação ao português, haja vista a formulação anterior “primeira língua” –, pois ela fala (inglês) desde criança; esquecendo-se, todavia, que isso também se aplica à sua LM⁷⁷. É significativo que A3 inicie sua justificativa para gostar de inglês dizendo “eu acho até mais fácil” para, então, concluir que “é a coisa mais fácil”. Há um encadeamento de formulações/argumentos (a. “eu falo desde pequena”; b. “meus pais também tentavam me ensinar quando eu era pequena”; e c. “inclusive, eu tenho dificuldade em aprender espanhol”) que se apresenta em gradação de força crescente na direção dessa conclusão. Logo, o argumento mais forte nessa escala é o último (c), materializado pelo operador argumentativo “inclusive”⁷⁸. Como mencionamos no início deste parágrafo, vemos traços da relação subjetiva de A3 com a língua inglesa em a e b. Porém, eles não parecem suficientes para justificar a suposta facilidade da língua. A aluna apenas se convence do que diz (“[inglês] é a coisa mais fácil”) quando lança mão do discurso do senso comum, mais ‘lógico’, ‘racional’, que categoriza as línguas em níveis de dificuldade – o uso do superlativo, aqui, antecipa sua próxima formulação, que introduz o espanhol nessa comparação. E eis que surge outro lampejo de subjetividade: “eu tenho dificuldade em aprender espanhol porque eu prefiro inglês”, sem maiores explicações; dissipando a aparente lógica do pensamento anterior.

É expressivo, ainda, que A3 não mencione o português diretamente. Somente quando direcionada pela entrevistadora, ela diz “português pra mim não tem/ nem atrapalha nem ajuda... fica nesse meio”. Segundo os pressupostos da Análise de Discurso de base pecheutiana, todo enunciado é constituído por pontos de deriva possíveis, que oferecem lugar à interpretação para além de seu sentido ‘evidente’ (PÊCHEUX [1983] 2015). Assim, pensamos que a negativa “não tem” seguida pela

⁷⁷ A respeito da obliteração de A3, lembramos o que diz Revuz (1998, p. 215): “esse estar-já-aí da primeira língua é um dado ineludível, mas essa língua é tão onipresente na vida do sujeito, que se tem o sentimento de jamais tê-la aprendido, e o encontro com uma outra língua aparece efetivamente como uma experiência totalmente nova”. Aproveitamos essa citação para reiterar a imbricação das línguas (materna e estrangeira) no processo de ensino-aprendizagem de LE, conforme discutida no primeiro capítulo e retomada no início desta seção.

⁷⁸ Apoiamo-nos na Semântica Argumentativa de O. Ducrot para este exercício analítico (cf. KOCH, I. G. V. A inter-relação pela linguagem. 2 ed. São Paulo: Contexto, 1995).

construção sintática “nem ... nem” conferem um lugar nulo, sem significância, à língua portuguesa. Já a formulação “fica nesse meio” aponta para a posição desta língua em relação à aprendizagem das outras (inglês e espanhol). O português estaria no “meio” das línguas estrangeiras e, por “não ajudar nem atrapalhar”, poderia não estar lá – haja vista o desejo de A3 de ter o inglês como LM. De acordo com um estudo discursivo acerca das representações de língua portuguesa (GHIRALDELO, 2003, p. 79),

os enunciadores que desejam ter outra LM manifestam esse desejo por meio das representações da língua portuguesa como difícil e não internacionalizada, já que não é amplamente falada no mundo. O fato de a língua portuguesa não ser internacional é tomado negativamente [...].

Dessa maneira, há em S12 um efeito de medição de grandeza para as línguas, ressonante das representações de mercado que atribuem valor a elas de acordo com sua hegemonia (internacionalização) e importância econômica (HERRMANN, 2017). O fato de A3 ter dificuldade em espanhol devido à sua preferência pelo inglês aponta para o sentido ‘evidente’ de que o inglês dificulta a aprendizagem daquela língua. Não obstante, a partir da análise da materialidade linguística empreendida acima, suscita-se o efeito contrário. Uma vez que A3 “prefere” o inglês e gostaria de tê-lo como “primeira língua”, as demais línguas se colocam no caminho dessa predileção, ‘dificultando-a’ – o que nos remete novamente às perguntas introdutórias desta análise. E enquanto o português é ineludível por ser sua LM, a justificativa para aprender espanhol está atrelada ao seu valor mercadológico – a julgar pela própria ‘oferta’ desta LE na escola de A3 –, que estaria um nível abaixo do inglês. Assim, postulamos que, no dizer da aluna, as línguas estejam dispostas conforme o seguinte *ranking* de importância: 3) Português; 2) Espanhol; 1) Inglês⁷⁹. No caso da língua inglesa, especificamente, cremos que o qualitativo “fácil” equivalha a ‘superior’. Baseamos essa proposição em Ghiraldelo (2003, p. 77), que diz que, segundo os enunciadores de sua pesquisa, para uma língua ser considerada ‘boa’, ela precisa ser “útil, lógica, clara, precisa, internacional, sonoramente agradável e ter poucas regras de uso e, especialmente, poucas exceções às regras”. Ou seja, atributos ou representações imaginárias comumente associados à língua inglesa. Nesse sentido,

---

⁷⁹ Em outro momento da entrevista, esse grau de importância das línguas é materializado no próprio dizer de A3: “minha mãe acha muito importante eu ter essas/ essas três influências na verdade... *néh...* português espanhol e inglês... ela acha muito importante eu ter isso porque:: quando eu for trabalhar ou alguma coisa assim eu vou ter essas três:: facilidades vamos dizer falando três línguas...”.

quando A3 enuncia, ao final da sequência, que é “mais legal [escrever legenda de foto] em inglês porque dá mais um choque”, depreende-se a representação do inglês como “língua atraente” (HERRMANN, 2017), produzindo, aqui, um efeito de entusiasmo permeado pela imagem de superioridade desta língua. Isso nos remete a um ensaio sobre o *Facebook* no qual Souza-Pinheiro-Passos (2014, p. 309) assevera que “como consequência da dinâmica da rede social [...], a escrita de si é atravessada [...] pelo investimento em formas glamorosas de se dar a conhecer”. Desse modo, o “choque”, proferido por A3, é impactado pela “ótica da língua-mercadoria”, sob a qual a língua constitui um adereço a ser exibido (GRIGOLETTO, 2013).

Selecionamos, abaixo, outros dois recortes em que vemos, mais claramente, o sentido de polarização entre LM e LE:

S13_A4_B: pra mim ser bilíngue é ser uma pessoa que consegue falar duas línguas diferentes... que... *ahn...* não tem tanta dificuldade em falar uma lin/ em diferenciar as duas línguas... e:... *éh...* basicamente isso...

S14_A2_B: pra mim é normal... porque... tipo... minha mãe/ ela é professora de inglês e ela morou nos Estados Unidos... então eu já comecei falando inglês... e depois eu comecei a aprender mais ou menos português... pra mim o bilíngue foi o português...

Em S13, A4 define o que é “ser bilíngue”, justamente, pela capacidade de “falar duas línguas diferentes”. Esse sentido de separação entre português e inglês é reforçado, por sua vez, na incisa “que não tem tanta dificuldade em falar uma lin/ em diferenciar as duas línguas”, com a verbalização – e, conseqüentemente, repetição – do signifiante “diferentes” (da oração anterior). Ademais, destacamos a reformulação do dizer de A4. A aluna ia enunciar “não tem tanta dificuldade em falar uma língua” quando entrecortou sua fala e continuou “em diferenciar as duas línguas”. Na medida em que A4 se corrige para explicitar a si própria o que disse, para aprofundar ‘o que pensa’, e formulá-lo mais adequadamente, ela está, na verdade, na zona de esquecimento nº 2, conforme a teoria de Fuchs e Pêcheux ([1975] 1997). Isto é, ao refrear o que diz, A4 crê ter o domínio do sentido de seu dizer. Porém, seu inconsciente irrompe no fio do discurso, revelando um recalque (esquecimento nº1). Dada a formulação posterior, “em diferenciar as duas línguas”, postulamos que o sentido recalcado, ou ‘esquecido’, pela aluna foi o de que ser bilíngue consiste em “não ter tanta dificuldade em falar uma língua” (estrangeira) de maneira homogênea,

isto é, sem a presença da LM, como aponta o numeral “uma”. Contudo, é significativo observar que o quantificador “tanta” pressupõe alguma dificuldade⁸⁰. E se alguma dificuldade existe ou pode existir, é porque a LM materna está lá, colocando o falante em uma posição entre as línguas, ou no “entre-lugar” (CAVALLARI, 2011) que mencionamos no primeiro capítulo. Novamente, depreende-se, aqui, a imbricação constitutiva das línguas ditas materna e estrangeira, que impossibilita sua total diferenciação e incomunicabilidade.

Já em S14 – que se deu em resposta à pergunta “como é para você ser um aluno bilíngue?” –, a formulação “pra mim, o bilíngue foi o português” evidencia o sentido de bilíngue como sinônimo de LE, pois, como já mencionamos, todo enunciado é suscetível de tornar-se outro (PÊCHEUX, [1983] 2015). Assim, em uma relação de metáfora, isto é, substituição, paráfrase, formação de sinônimo (PÊCHEUX, [1975] 1988), diríamos “pra mim, a língua estrangeira foi o português”. Entendemos que se trate, portanto, de uma visão de bilinguismo conforme os termos de Coracini (2013, p. 117): “simples adição de duas línguas”, sem relação entre si. Como efeito dessa dicotomização (LM vs. LE), emerge, novamente, o sentido de maior valor atribuído à língua inglesa. Assim como A3, que gostaria de ter o inglês como LM, A2 deixa entrever, no fio de seu discurso, esse mesmo desejo; crendo, inclusive, que ele se materializou (“o bilíngue foi o português”).

Na esteira da representação de hegemonia da língua inglesa⁸¹, gostaríamos de lembrar o mito do monolinguismo no Brasil, que mencionamos no capítulo 1. Em razão da hegemonia da língua portuguesa em nosso país, o mito do monolinguismo “tupiniquim” se inscreve em uma memória discursiva que pressupõe o Brasil como um país monolíngue, sendo o português sua única língua. Dentre os desdobramentos desse pré-construído, estão o apagamento de línguas indígenas e migratórias, a política linguística na Era Vargas e a resistência a estrangeirismos⁸², por exemplo. Desse modo, observa-se que ora a LE (inglês) é exaltada – como apontou a análise empreendida até aqui –, ora é a língua oficial (português); a depender das condições de produção, isto é, do contexto sócio-histórico/ideológico no qual os saberes discursivos são produzidos (ORLANDI, 2003). É importante observar que, em ambos

---

⁸⁰ Agradeço à Profa. Dra. Marisa Grigoletto por essa observação sobre o dispositivo analítico no decorrer da orientação desta pesquisa.

⁸¹ Examinaremos essa representação, mais detalhadamente, no item 3.3 do próximo capítulo.

⁸² A esse respeito, remetemos o leitor ao PL 1.676/1999, de Aldo Rebelo, que dispunha sobre a promoção, proteção, defesa e uso da Língua Portuguesa, e restringia o uso de estrangeirismos.

os casos, as línguas são representadas como fixas e homogêneas, isto é, “línguas imaginárias” (ORLANDI, 2009).

O que pretendemos, com isso, é sublinhar que o mito do monolinguismo no Brasil, em um atravessamento de discursos, parece endossar a visão monoglóssica de educação bilíngue, segundo a qual a língua de instrução (materna ou estrangeira) é um ‘sistema’ uno e estanque, representado com base em uma relação hierárquica.

A fim de investigar esse funcionamento discursivo, tomemos alguns recortes do artigo “Ser alfabetizado em duas línguas – o que aprender primeiro?”, publicado em um *blog* de educação da revista **Veja** (2017)⁸³:

S15_M1:

O que as evidências mostram sobre o que funciona de fato na área de Educação?

[...]

O tema é interessante, e a resposta, relativamente simples. É interessante porque tem a ver com o conceito de alfabetização: o que a criança tem que aprender para ser alfabetizada é um código – a língua escrita.

[...]

Agora vamos à resposta: é melhor para a criança se alfabetizar primeiro na língua dominante. Este é o caminho recomendado para quem pode fazer isso antes de se alfabetizar na segunda língua. A alfabetização em uma segunda língua será muito mais fácil, mesmo que a criança não seja proficiente nela. Isso porque ela já conhece o princípio alfabético e já sabe como estabelecer as regras de correspondência. Restará apenas aprender o que é diferente. Tipicamente, há menos variação nas consoantes. O desafio estará sempre nas vogais.

No caso do Português e Inglês, é muito mais fácil para uma criança bilíngue se alfabetizar primeiro em Português e depois aprender apenas as diferenças na outra língua. Mas obviamente, quem já se alfabetizou em uma língua como o Inglês terá facilidade ainda maior para se alfabetizar em Português. Alfabetizar ao mesmo tempo em duas línguas cria uma demanda cognitiva desnecessariamente elevada para a criança, e pode criar interferências indesejáveis. De toda maneira, restará sempre o desafio de aprender a ortografia. No Português, há poucas irregularidades, mas há muitas regras. No Inglês é pior – há muitas irregularidades, e as regras ajudam relativamente pouco.

Grigoletto (2011; 2012) deslinda o modo como a mídia incide sobre o imaginário dos sujeitos e seu discurso, reiterando enunciados (e silenciando outros) e fazendo circular representações imaginárias – em especial, no que tange ao aparelho escolar. Dessa maneira, é interessante observar que o artigo jornalístico em questão constitui um aparente retorno epistemológico, ainda incipiente quando de sua publicação, aos

---

⁸³ Vide Anexo A.

métodos fônicos de alfabetização. O autor do texto, J. B. Oliveira, é um dos mentores dessa teoria no país, que veio a embasar a Política Nacional de Alfabetização, instituída pelo MEC em abril de 2019. Contrapondo-se às abordagens por letramento, que entendem a leitura e a escrita como práticas sociais situadas, os métodos fônicos de alfabetização partem de uma concepção estruturalista de língua, pautada em um modelo de cognição autônomo e biológico, que visa minimizar o “erro” e seus efeitos, desconsiderando, portanto, a dimensão subjetiva do aprendiz; como podemos observar na formulação “o que a criança tem que aprender para ser alfabetizada é um código – a língua escrita”.

Em relação ao entendimento da “língua escrita” como “um código”, apenas, Lacan assevera ([1966] 1998, p. 473) que a escrita, tal qual a linguagem oral, “é sempre articulada simbolicamente”. Ou seja, para além de sua materialidade linguística (o alfabeto, no caso das línguas portuguesa e inglesa), a escrita é um sistema de representação que constitui o processo de subjetivação do indivíduo. Dessa maneira, ao afirmar que “é melhor para a criança se alfabetizar primeiro na língua dominante”, pois, uma vez que “ela já conhece o princípio alfabético e já sabe como estabelecer as regras de correspondência, restará apenas aprender o que é diferente”, J. B. Oliveira reduz a entrada nesse sistema de representação a uma experiência abstrata, homogênea, sistêmica e universal – fazendo ressoar, inclusive, sentidos do discurso da Análise Contrastiva, que mencionamos anteriormente. A esse respeito, é importante salientar que não desconsideramos a necessidade do trabalho com a estrutura da língua (materna ou estrangeira), como o desenvolvimento de consciência fonêmica, ou a aplicação de regras ortográficas, por exemplo. Cremos, aliás, que uma análise contrastiva enquanto procedimento, e não metodologia, consista em uma estratégia pedagógica tanto possível quanto profícua em educação bilíngue.

A questão que buscamos ressaltar, todavia, é o fato de esse tipo de artigo interessar, particularmente, ao público das escolas bilíngues (pais e/ou profissionais); reiterando, assim, uma leitura homogênea acerca do sentido de bilinguismo enquanto a simples adição de duas línguas estanques. Entendemos que no contexto das escolas bilíngues – em que a maioria dos alunos já apresenta certa desenvoltura na oralidade em LE na ‘fase de alfabetização’ –, a alfabetização sequencial (primeiro em LM, depois em LE) proposta por J. B. Oliveira implica em uma tentativa de apagar a heterogeneidade constitutiva da identidade linguística (RAJAGOPALAN, 2003), em nome de um método ‘totalizante’, que pretende uma aprendizagem livre de conflitos

(CAVALLARI, 2016): “no caso do português e inglês, é muito mais fácil para uma criança bilíngue se alfabetizar primeiro em português”; “alfabetizar ao mesmo tempo em duas línguas cria uma demanda cognitiva desnecessariamente elevada para a criança, e pode criar interferências indesejáveis”. Como resultado, suprimem-se os usos subjetivos e criativos que os aprendizes podem fazer das línguas que compõem seu repertório linguístico.

Ademais, sob a égide de “evidências”, o autor “responde” que “é melhor para a criança se alfabetizar primeiro na língua dominante”; afirmando, a seguir, ser este “o caminho recomendado”. Assim, suscita-se, no fio do discurso, um apelo cientificista – ainda que não haja menção direta a pesquisas científicas ou a estudiosos da área que pudessem sustentar tal argumentação. Como efeito dessa positividade, a voz autoral constrói um saber discursivo relatado como válido e inegável, silenciando pluralismos epistêmicos – como bi, multi e pluriletramentos (cf. MEGALE, 2017b) – e impondo uma verdade forte⁸⁴.

À luz da premissa foucaultiana de que “a verdade não existe fora do poder ou sem poder” (FOUCAULT, [1979] 1998, p. 12-13, cf. nota de rodapé n. 84), julgamos importante assinalar que J. B. Oliveira, autor do texto de que deriva S15, é também criador de uma série de materiais didáticos de alfabetização, produzida – a datar desta dissertação –, exclusivamente, em língua portuguesa. Daí, presumimos certa intencionalidade da voz autoral de fazer circular efeitos de verdade que sirvam como endosso para o seu produto; produto esse que não contempla os processos de leitura e escrita em LE.

Desse modo, cremos que funcione, no dizer do autor, um jogo de verdade/poder decorrente das condições de produção de seu discurso, que incide na representação

---

⁸⁴ A respeito da noção de verdade, endossada pelo discurso científico, lembramos o que diz Foucault ([1979] 1998, p. 12-13): “a verdade não existe fora do poder ou sem poder [...]; ela é produzida nele [neste mundo] graças a múltiplas coerções e nele produz efeitos regulamentados de poder. Cada sociedade tem seu regime de verdade, sua “política geral” de verdade: isto é, os tipos de discurso que ela acolhe e faz funcionar como verdadeiros; os mecanismos e as instâncias que permitem distinguir os enunciados verdadeiros dos falsos, a maneira como se sanciona uns e outros; as técnicas e os procedimentos que são valorizados para a obtenção da verdade; o estatuto daqueles que têm o encargo de dizer o que funciona como verdadeiro. Em nossas sociedades, a “economia política” da verdade tem cinco características historicamente importantes: a “verdade” é centrada na forma do discurso científico e nas instituições que o produzem; está submetida a uma constante incitação econômica e política (necessidade de verdade tanto para a produção econômica, quanto para o poder político); é objeto, de várias formas, de uma imensa difusão e de um imenso consumo (circula nos aparelhos de educação ou de informação, cuja extensão no corpo social é relativamente grande, não obstante algumas limitações rigorosas); é produzida e transmitida sob o controle, não exclusivo, mas dominante, de alguns grandes aparelhos políticos ou econômicos (universidade, exército, escritura, meios de comunicação); enfim, é objeto de debate político e de confronto social (as lutas “ideológicas”).”

imaginária das línguas (materna e estrangeira). O sentido ‘evidente’, que justifica a posição enunciativa, é o de que é “mais fácil” alfabetizar-se primeiro em português. Porém, intriga-nos o uso dos significantes “dominante” e “pior” nas formulações “é melhor para a criança se alfabetizar primeiro na língua dominante” e “no Inglês é pior”. Embora o texto trate de alfabetização no Brasil, para crianças cuja LM é o português, entendemos que o uso do vocábulo “dominante” aponte, como efeito metafórico (PÊCHEUX ([1969] 1997), para o sentido de ‘mais importante’. Já o termo “pior”, a nosso ver, evoca uma oposição binária que, nesse caso, confere o polo de inferioridade à língua inglesa (cf. DERRIDA, ([1972] 2001). Depreendemos, assim, um efeito de hierarquização entre as línguas (materna e estrangeira), que atribui ao português a aparente posição de maior valor. Afinal, as crianças devem ser alfabetizadas *primeiramente* nesta língua. Todavia, o autor diz “a alfabetização em uma segunda língua será muito mais fácil”, o que nos remete novamente à ideia de que, no paradigma monoglóssico, a LM é ‘valorizada’ na medida em que contribui para a aquisição da LE; ou, em última instância, para a entrega do resultado⁸⁵.

Vejamos outras sequências discursivas em que ressoa a representação de língua estanque associada à injunção do pensamento hierárquico no processo de ensino-aprendizagem de LE:

S16_C1_B: se a criança tem algum tipo de dificuldade na primeira língua... a gente espera um pouquinho pra introduzir todos os conteúdos da série da segunda língua... ou da terceira no nosso caso que é o espanhol... então se a criança tá bem na escrita... na leitura... tem interesse e foi bem alfabetizada na primeira língua - - que no nosso caso é o português... acho que noventa e oito por cento das nossas famílias são brasileiras - - isso influencia muito positivamente... *néh*... no inglês e no espanhol depois...

E: então você acredita que é melhor que seja alfabetizada numa língua primeiro...

C1: sim... sim... na primeira língua...

E: e aqui vocês fazem isso... então?

C1: *éh*... a gente tem poucos casos de crianças que vieram do Canadá... dos Estados Unidos ou de escolas americanas... que tiveram uma adaptação... *éh*... rápida... ao jeito de ensinar... ao jeito de aprender... porque nessas escolas - - não querendo criticar... *néh* - - é um jeito diferente de ensinar... mas é muito mais memorização... *néh*... de algumas palavras-chaves... e aqui a gente permite muito mais o erro ortográfico... a exploração... e aqui a gente vai limpando conforme a gente vai ensinando a gramática... a ortografia em inglês...

---

⁸⁵ Abordaremos o sentido pragmático do objetivo da escola bilíngue enquanto a entrega de um resultado (o ‘domínio’ do idioma inglês) no próximo capítulo.

Com a afirmação de que a alfabetização deve acontecer antes na “primeira língua”, o dizer de C1 aponta para a aparente primazia da língua portuguesa que depreendemos em S15. No entanto, no início de S16, a entrevistada argumenta que a “primeira língua” contribui para a aquisição da LE na medida em que funciona como base para a “introdução” desta. Assim, irrompe, novamente, a imagem da língua portuguesa hierarquicamente a serviço da LE, que depreendemos nas análises de S10 e S15.

No tocante à alfabetização sequencial, defendida por C1, o pesquisador Jim Cummins (2001, p. 17, tradução nossa) assevera que:

O nível de desenvolvimento da língua materna de uma criança é um forte indicador de seu desenvolvimento em segunda língua. Crianças que chegam à escola com uma base sólida em sua língua materna desenvolvem maiores habilidades de leitura e escrita na língua escolar [segunda língua].⁸⁶

Essa teorização – também defendida por Baker⁸⁷ e Skutnabb-Kangas⁸⁸ – tem grande influência na literatura de bilinguismo e educação bilíngue (CUMMINS, 2000; GARCÍA, 2009). Isso, a nosso ver, corroborou tanto para o entendimento generalizado de que as crianças devem ser primeiramente alfabetizadas na LM quanto para o efeito de sentido que reduz a LM à condição de “alavanca” (cf. S10) da LE⁸⁹. Na verdade, devemos fazer a ressalva de que Cummins e seus pares basearam seus estudos em grupos minoritários de imigrantes, tendo por objetivo conscientizar famílias e escolas a preservarem a identidade linguística/cultural de suas crianças, ameaçada por programas subtrativos (cf. a tipologia de García, 2009, mencionada no capítulo 1). Nesse sentido, compartilhamos do pensamento do teórico, e reconhecemos a

---

⁸⁶ Essa proposição é baseada no modelo CUP (*Common Underlying Proficiency*), do mesmo autor (CUMMINS, 1981, cf. mencionado no capítulo 1), segundo o qual as línguas materna e estrangeira são interdependentes, de modo que os conhecimentos e habilidades de uma língua são transferíveis para a outra e vice-versa.

⁸⁷ BAKER, C. **A parents' and teachers' guide to bilingualism**. 2nd Edition. Clevedon, England: Multilingual Matters Ltd, 2000, apud CUMMINS, 2000.

⁸⁸ SKUTNABB-KANGAS, T. **Linguistic genocide in education - or worldwide diversity and human rights?** Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates. 2000, apud CUMMINS, 2000.

⁸⁹ O próprio teórico, Cummins (2000, p. 176, grifo do autor, tradução nossa), adverte que ambas suas hipóteses – i) “*threshold hypothesis*”, que postula que uma primeira língua forte implica em uma segunda língua forte; ii) “*interdependence hypothesis*”, que postula que a proficiência linguística acadêmica é transferível entre as línguas (primeira e segunda) – têm sido mal interpretadas; e que “*nenhuma das hipóteses diz nada sobre qual a língua apropriada para iniciar a prática de letramento [“reading instruction”] em um programa bilíngue, nem quando a prática de letramento [“reading instruction”] deve ser introduzida na língua majoritária [segunda língua].*”.

importância da LM – inclusive, enquanto base psíquica do ser –, assim como sua onipresença (REVUZ, 1998).

Posto isso, reiteramos a propriedade de imbricação das línguas (materna e estrangeira), e apoiamo-nos em Megale (2017b, p. 17), que diz: “o sujeito bilíngue não é um duplo monolíngue que possui controle de duas línguas separadas e distintas.” A propósito, a imagem de controle das línguas expressa pela autora nos remete, novamente, à ilusão do sujeito intencional, visto como senhor consciente de seu discurso (FUCHS; PÊCHEUX, [1975] 1997), depreendida em S11. Uma vez atravessado pelo inconsciente e pela ideologia, e afetado pela língua do Outro, o sujeito – tal como propõe a perspectiva discursiva em uma interface com a psicanálise – não é origem, mas efeito. Assim, todo dizer comporta falhas à revelia de seu enunciador, o que redundará na constituição heterogênea do sujeito e da linguagem (CAVALLARI, 2011). Em vista disso, cremos poder afirmar que a heteroglossia é viva e pulsante, tornando infactível para a criança estancar aquilo que a constitui. Como C1 deixa entrever no fio de seu discurso, o “erro” e a “exploração” são inerentes ao processo de ensino-aprendizagem e de inscrição em uma LE. Isso implica dizer, a nosso ver, que abordagem alguma deveria ter como princípio minimizá-los.⁹⁰

Em seguida, ao ser perguntada como via o uso de português em sala de aula, C1 respondeu:

S17_C1_B: *ah... é um desafio... é o maior desafio dos professores... porque não adianta só falar speak English... néh... fale inglês... fale inglês... então a gente tem vários recursos... jogos... pra motivá-los a falarem inglês... porque naturalmente eles querem conversar... néh... sobre tudo... especialmente quando/ os mais velhos... porque os pequeninhos começam com músicas... repetições... e depois eles vão querendo conversar... néh... entre si e com os professores... mas assim... éh... além da insistência... a gente tem vários jogos e:: introdução de vocabulário... eles precisam desse vocabulário... néh... precisam desse incentivo... e precisam ter também um/ um purpose... um::... um porquê de falar inglês... então os projetos ajudam muito... então por exemplo a gente tem um projeto no primeiro ano de Egito... eles não estudam isso no currículo nacional... então eles adquirem vocabulário somente em inglês... e aí eles usam esse vocabulário porque não conseguem se expressar em português... então esse é/ é o jogo que a gente faz pra poder ((riu)) incentivá-los a falar... mas é/ é um desafio assim... todo ano... todo dia...*

---

⁹⁰ Devido ao escopo desta pesquisa, discutimos, brevemente, questões atinentes ao processo de alfabetização/biletramento em educação bilíngue nas análises de S15, S16 e S17. Remetemos o leitor à dissertação de Moura (2009) para um estudo aprofundado sobre o tema.

De início, C1 diz que o uso do português em sala de aula “é o maior desafio⁹¹ dos professores”. Porém, posteriormente, a coordenadora se inclui nesse desafio: “a gente tem vários recursos”, “a gente tem vários jogos”, “é o jogo que a gente faz”. Postulamos que esse deslizamento da referência dos “professores” para “a gente” remeta a uma representação imaginária da escola bilíngue, conforme apontada por Fortes (2016): instituição ‘sem falhas’, ou ‘lugar de perfeição’. Assim, no dizer de C1, “o desafio dos professores” sinaliza um efeito de sentido de distanciamento entre a escola e os educadores, posto que aquela é ‘isenta’ de conflitos e desafios. Não obstante, as próximas formulações da enunciatória, nas quais irrompe o sintagma “a gente”, constituem o equívoco. C1 passa a se incluir na prática pedagógica do corpo docente; assumindo para si e, por conseguinte, para a escola, as ‘falhas’ e “desafios” que os discursos midiáticos e institucionais buscam escamotear.

Outra imagem que identificamos em S17 e julgamos relevante sublinhar é a da criança no contexto de ensino de inglês para crianças, assinalada por Garcia (2011), como um ser passivo, cujo aprendizado se dá por um processo de absorção, ou de modelagem de comportamentos. Assim, na formulação “naturalmente, eles querem conversar... né... sobre tudo... especialmente quando/ os mais velhos... porque os pequeninhos começam com músicas... repetições... e depois eles vão querendo conversar... né... entre si e com os professores” emerge o sentido de que crianças menores são ‘moldáveis’, aprendem rápido, não apresentam processos mentais complexos; afinal, não querem sequer conversar e, portanto, falarão mais inglês. Segundo Garcia (2011), trata-se de uma concepção de educação desatualizada, mas que se mantém em vigor devido ao fato de a demanda do mercado (expectativa de resultado, de que a criança fale inglês logo) agir mais rapidamente do que a reestruturação pedagógica dessas escolas.

Por fim, vemos o mito do monolinguismo emergir no seguinte recorte: “eles adquirem vocabulário somente em inglês... e aí eles usam esse vocabulário porque não conseguem se expressar em português... então esse é o jogo que a gente faz”. Inicialmente, a enunciatória havia dito “a gente tem vários recursos, jogos, para motivá-los a falarem inglês”; mas, no recorte acima, o significante “somente” indicia

---

⁹¹ Gostaríamos de observar que, dentre o número total de entrevistas com professores coletadas para esta pesquisa (15), o significante “desafio” ocorreu 22 vezes, além de 6 vezes na forma “desafiador”, outras 2 vezes na forma “desafiante”, e 1 vez na forma de “*challenging*”. Mais adiante, buscaremos compreender essa reincidência.

que não basta falar inglês, é preciso falar exclusivamente em inglês. Assim, surge, novamente o equívoco, pois no início da entrevista⁹², C1 havia dito: “eu sempre gostei... meus pais sempre falaram flamengo em casa... inglês... português... então eu vivi imersa nisso desde que eu nasci”. Logo, sua experiência bem-sucedida de imersão em LE se deu por meio de práticas translíngues – algo que, em seu exercício profissional, C1 busca conter.

Também no início da entrevista (cf. nota de rodapé n. 92), ao ser questionada sobre como era ser coordenadora de uma escola bilíngue, C1, dentre outras coisas, respondeu: “eu acredito muito na aquisição de línguas... eu acho que cada criança tem o seu desafio, mas a gente chega em algum tipo de fluência”. Nesse excerto, o termo “desafio” está estritamente relacionado à questão da aquisição de LE, e não à educação bilíngue em sentido amplo. Já em S17, C1 reutiliza esse significante para se referir ao uso de português em sala de aula como “o maior desafio dos professores”, “todo ano”, “todo dia”. Assim, postulamos que o sentido de “desafio” esteja diretamente relacionado ao objetivo de fazer os alunos falarem exclusivamente em inglês.

Vejamos mais um exemplo de ocorrência do termo “desafio”:

S18_P4_B:

E: pra você... como é ser uma educadora bilíngue? o que é ser uma educadora bilíngue?

P4: it's challenging ((riu))... *éh*... eu acho que:: nas escolas bilíngues... o que eu sinto bastante... *éh*... existe uma resisTÊNCIA em se falar inglês no momento da aula de inglês... então assim... a gente tem que criar um ambiente em que falar inglês venha automaticamente... (vem) com esforço... então esse eu acho que é o maior desafio... *neh*... que o inglês realmente seja uma segunda língua... *éh*... fluida... *neh*... então você/ “agora então vamos aprender a língua”... porque aí você quebra aquele momento espontâneo de (você) aprender em um ambiente em inglês... então... apesar de que essa transição entre as línguas... *neh*... a língua materna e a segunda língua... ela acontece... e ela é boa... ela é produtiva... mas a gente precisa muitas vezes forçar o aluno e lembrar “olha... é o inglês agora”... *neh*... então pra mim... *éh*... *éh*... o desafio é fazer com que seja interessante e natural... acho que essa naturalidade que é um pouco mais difícil pra gente fazer acontecer...

---

⁹² Trecho referido da entrevista:

E: como é para você ser coordenadora de uma escola bilíngue?

C1: bom... é o que eu sei fazer porque eu tô aqui nesse ramo há vinte anos... *neh*... escola bilíngue... eu estudei em escola americana... então eu sempre gostei... meus pais sempre falaram flamengo em casa... inglês... português... então eu vivi imersa nisso desde que eu nasci... então eu acredito muito... na aquisição de línguas... eu acho que cada criança tem o seu desafio mas a gente chega em algum tipo de fluência... algum nível... então eu adoro o que eu faço porque cada criança aprende de um jeito... os professores também tão aí aprendendo como ensinar todas essas crianças... então acho bem dinâmico e:/ e gostoso...

Esse excerto se deu em resposta às seguintes perguntas: “Para você, como é ser uma educadora bilíngue? O que é ser uma educadora bilíngue?”. É significativo que a entrevistada tenha rido ao responder “*challenging*”, sinalizando, possivelmente, um certo desconforto em relação a esse questionamento. Segundo Freud⁹³, o risível pode funcionar como um mecanismo de defesa às angústias do sujeito. Ademais, toda a resposta de P4 – embora as perguntas fossem bastante amplas – se voltou para a questão do monolinguismo em sala de aula, revelando a importância desse princípio em seu papel como educadora bilíngue, e o quanto ele a afeta.

Além de rir, a primeira reação de P4 foi responder à questão em inglês. Segundo Coracini (2013, p. 127), apoiada em Robin⁹⁴, a LE permite dizer tudo, mesmo e, sobretudo, o que está interdito na LM, como um universo neutro, eufêmico. Em vista do já-dito de que o ensino-aprendizagem de LE deva acontecer, exclusivamente, na LE, postulamos que P4 tenha se visto acareada com esse ‘tabu’, fazendo irromper uma resposta em inglês – lugar livre de interditos, que permitiu o ‘desabafo’ –, e, por conseguinte, seu riso.

Assim como nas análises de S10 e S11, surge, novamente, em S18, o sentido de “esforço” para tornar “natural” um ambiente que é, na verdade, artificial: “existe uma resistência em se falar inglês no momento da aula de inglês... então assim... a gente tem que criar um ambiente em que falar inglês venha automaticamente... (vem) com esforço...”. É expressivo considerarmos que embora as formulações “venha automaticamente” e “vem com esforço” sejam opostas, elas são enunciadas sem nenhuma marca linguística de oposição, o que instaura uma contradição. Desse modo, suscita-se uma tensão, no fio discursivo, que aponta para o caráter conflitivo da escola bilíngue, tanto pelo ‘contato-confronto’ dos sujeitos com a LE (BERTOLDO, 2003, 2011) quanto pelo imaginário de línguas como sistemas estanques, que, por vezes, desliza para o seu oposto, isto é, sistemas inextricáveis⁹⁵. Questionamos,

---

⁹³ “Obteremos alguma informação sobre o deslocamento humorístico se o encaramos à luz de um processo defensivo. Os processos defensivos são os correlativos psíquicos de um reflexo de fuga e realizam a tarefa de impedir a geração do desprazer a partir de fontes internas. [...] O humor pode ser considerado como o mais alto desses processos defensivos. Ele desdenha retirar da atenção consciente o conteúdo ideacional que porta o afeto doloroso, tal como o faz a repressão, e assim domina o automatismo da defesa. Realiza isto descobrindo os meios de retirar energia da liberação de desprazer, já em preparação, transformando-o pela descarga em prazer.” (FREUD, [1905] 2006, p. 244).

⁹⁴ ROBIN, R. **Le deuil de l'origine**. Paris: Presses Universitaires de Vincennes, 1993.

⁹⁵ Agradeço à Profa. Dra. Marisa Grigoletto por essa observação sobre o dispositivo analítico no decorrer da orientação desta pesquisa.

então, se o imperativo de falar apenas em inglês em sala de aula – “automaticamente”, como falantes nativos fariam –, não intensificaria, paradoxalmente, a “resistência” à qual P4 se refere. Afinal, como lembra Uyeno (2003), a interdição da língua portuguesa acaba por produzir o desejo por ela. Nesse sentido, pensamos haver, ainda, um ‘impulso’ constitutivo, haja vista a imbricação das línguas, que vimos discutindo.

No mais, ao final de sua resposta, P4 enuncia: “o desafio é fazer com que (falar inglês) seja interessante e natural”. Com base nessa sequência discursiva – e nas demais entrevistas às quais nos referimos na nota de rodapé n. 91 –, reiteramos a suposição feita na análise de S17, e presumimos que a educação bilíngue seja representada como um desafio, principalmente, por se propor a ser um espaço de imersão total na LE. Não obstante, a própria entrevistada, a partir de sua experiência enquanto professora, diz que a “transição entre as línguas (...) acontece, e ela é boa, ela é produtiva”. Visão esta materializada em seu próprio dizer, quando P4 precisou recorrer a uma palavra em inglês para se expressar, no início da entrevista.

À guisa de conclusão, tomemos S19, abaixo:

S19_A5_B:

E: você mistura português e inglês?

A5: sim... bastante...

E: em que situações?

A5: *ahn...* (...) eu tô falando inglês com a minha professora... mas eu esqueci uma palavra e eu começo/ eu falo a palavra em português... aí eu começo a misturar o inglês com o português... e:: e em português... a mesma coisa...

E: e que que você acha disso?

A5: eu acho engraçado... e/ e que parece que uma língua completa a outra de alguma forma...

Em um momento anterior da entrevista⁹⁶, A5 disse que “sempre” falava em inglês com os professores e que, “na parte de inglês”, a aula deveria ser toda em inglês.

---

⁹⁶ Trecho referido da entrevista:

E: que língua você usa com os seus amigos na aula de inglês?

(...)

E: e com os professores?

A5: sempre inglês... (professor) de inglês... aí (nos professores) na parte de português... sempre português...

E: na parte da tarde é sempre em inglês?

A5: *uhum...*

E: e na sua opinião... a aula deve ser toda em inglês?

A5: cem por cento? não...

Porém, no excerto acima (S19), ela comentou que mistura “bastante” as duas línguas; sendo que o primeiro exemplo que lhe ocorreu para ilustrar tais situações foram, justamente, as interações com sua professora. Assim, como na análise de S3, postulamos que há, aqui, um deslocamento discursivo no dizer de A5. Em contraposição à sua formulação inicial – condizente com os sentidos monoglóssicos, historicamente mais estabilizados, de educação bilíngue –, irrompe, no fio do discurso, um traço da subjetividade da aluna. Traço este rematado pelo dizer “parece que uma língua completa a outra de alguma forma”; apontando para a impraticabilidade, ou o vão esforço, de compartimentar e estancar as línguas ditas materna e estrangeira no espaço híbrido⁹⁷ da escola bilíngue. Contudo, é expressivo considerarmos que o significante “completa” evoca a posição de falta ocupada pelo aprendiz, sempre aquém do “ideal de domínio” da língua, produzido pelo discurso da escolarização (FORTES, 2008).

2.4 RESUMO

Neste segundo capítulo, procuramos desenvolver uma reflexão acerca dos desdobramentos da representação de língua sistema em educação bilíngue português-inglês, a saber: i) a língua gramatical e ii) a língua fixa.

No tocante à imagem da língua gramatical, amplamente difundida no espaço escolar, a análise nos permitiu identificar dois atributos predominantemente referidos à língua portuguesa. Trata-se de uma língua vista como difícil; e, na especificidade do contexto escolar bilíngue, associada a um sentido estigmatizado de erro. Como efeito desses sentidos, tanto os professores quanto os alunos se veem tolhidos de apropriar-se da imbricação das línguas (materna e estrangeira) que lhes é constitutiva; sustentando, assim, o paradigma monoglóssico de ensino-aprendizagem de LE.

Já em relação ao imaginário de línguas materna e estrangeira como fixas, ou seja, línguas que não se misturam, a análise depreendeu o efeito de sentido da escola

---

E: por quê?

A5: mas... na parte de inglês... sim... na parte de português... de jeito nenhum...

E: na parte/ à tarde... você acha/

A5: *éh...* é a melhor coisa pra se fazer... porque:: acaba praticando tudo... acaba praticando a gramática... acaba praticando a pronúncia... é bem importante... porque já fica acostumado a toda essa coisa de:: utilizar o inglês... *éh...* colocar ele em prática...

⁹⁷ Por “espaço híbrido”, entendemos a alusão ao “terceiro espaço”, de Bhabha (1998, cf. discutido no capítulo 1), isto é, um lugar de abertura para a singularidade do sujeito.

bilíngue como um desafio para seus profissionais – justamente por se propor a ser um espaço de imersão total em LE. Assim, coabitam os sentidos de “artificial” e “natural”, que apontam para a educação bilíngue como um ‘lugar de conflito’ (BERTOLDO, 2011). A nosso ver, esse é um conflito inerente e necessário, posto que submeter-se a uma LE é desestabilizar-se, sem garantias (CELADA, 2008; REVUZ, 1998).

A especificidade do inglês como língua que goza de *status* econômico e internacional mostrou, ainda, uma relação de hierarquia entre as línguas portuguesa e inglesa, que permeou ambas as representações de língua sistema identificadas (gramatical e fixa). Porém, observou-se que, em um atravessamento discursivo ressonante do mito do monolinguismo, ora a LE é exaltada, ora *parece* ser a LM. Isso porque mesmo nos casos em que é dada maior relevância à língua portuguesa, seu *status* é reduzido àquele de meio para o alcance de um fim, qual seja, a aquisição da língua inglesa.

Em suma, este capítulo buscou problematizar questões relativas ao sujeito da escola bilíngue (profissional e aprendiz) e sua relação com as línguas portuguesa e inglesa, afetada por identificações com o imaginário da ‘língua sistema’. Nosso objetivo no terceiro capítulo é buscar compreender como a representação de ‘língua instrumento’ mobiliza a forma como esses sujeitos se posicionam no discurso.

CAPÍTULO 3 – REPRESENTAÇÃO DA LÍNGUA COMO INSTRUMENTO

3.1 INTRODUÇÃO

No mundo contemporâneo, instala-se a necessidade de atender às urgências do sujeito pragmático⁹⁸, pautadas, no que tange à aprendizagem de LE, na imagem de domínio da língua, em detrimento de sua filiação a um saber ou memória. A LE é, assim, submetida ao imperativo da comunicação, o que corrobora a obliteração de sua natureza histórica e heterogênea, e, por conseguinte, da dimensão subjetiva do falante aprendiz (CELADA, 2008).

Esse processo de instrumentalização da LE é ancorado na visão de língua enquanto código e, conseqüentemente, na visão de aquisição de uma língua como a aquisição de um código. Assim, presume-se que a língua seja um objeto de conhecimento e um veículo de comunicação⁹⁹, exterior ao sujeito e passível de ser ‘dominado’ de maneira ideal: em sua totalidade e com perfeição, como o falante nativo, supostamente, o faz.

Em vista dessas considerações, este capítulo visa problematizar a representação de língua como instrumento que emerge nos dizeres dos entrevistados de nossa pesquisa e em artigos midiáticos referentes à educação bilíngue português-inglês; e seus efeitos de sentido na relação dos sujeitos dessa comunidade discursiva com as línguas/culturas ditas materna e estrangeira. Para tal, nosso gesto de leitura se dividiu em duas imagens da língua inglesa ressonantes do pré-construído que significa a língua como instrumento: 1) a língua da comunicação; e 2) a língua de acesso à globalização e ao mercado de trabalho. Conforme buscaremos apontar, em educação bilíngue, a língua inglesa como veículo de comunicação está relacionada à primazia da oralidade. Já seu *status* de língua internacional, que confere a essa língua a qualidade de acesso ao mercado de trabalho e de inserção na comunidade global, incide sobre a escola bilíngue, reduzindo os sentidos da instituição a objetivos pragmáticos.

---

⁹⁸ O “sujeito pragmático”, conforme designa Pêcheux ([1983], 2015, p. 33), é “cada um de nós, os ‘simples particulares’ face às diversas urgências de sua vida”; o qual “tem por si mesmo uma imperiosa necessidade de homogeneidade lógica”.

⁹⁹ Remetemos o leitor a FORTES (2008) para uma discussão detalhada e crítica acerca da noção de língua como instrumento de comunicação.

Como observamos no início do segundo capítulo, esta análise depreendeu diferentes posições que os sujeitos entrevistados ocupam, em movimentos de aproximação e distanciamento do imaginário predominante de língua como instrumento, seja no âmbito da comunicação – representada por sua forma oral –, ou das demandas utilitaristas da sociedade de mercado globalizada; apontando para ‘furos’ nas evidências de sentido e para a heterogeneidade constitutiva do sujeito de linguagem.

3.2 A LÍNGUA DA COMUNICAÇÃO

Conforme apontado na introdução deste capítulo, buscaremos examinar a representação de língua como instrumento de comunicação em educação bilíngue nas sequências discursivas subsequentes (S20 a S31). Observamos que os dois recortes abaixo (S20 e S21) consistem em registros midiáticos retirados de uma entrevista sobre educação bilíngue transmitida pela rádio **CBN** (2017, cf. Anexo B)¹⁰⁰.

S20_M2: a partir de:: pequenininho... na recreação... já dá pra ir introduzindo algumas palavras em outro idioma?

S21_M2: bom... você falou que tem um leque aí gigantesco que entra nesse guarda-chuva todo aí da escola bilíngue... então uma escola pode se dizer bilíngue:: apenas por introduzir algumas palavras em inglês em determinadas disciplinas... e outras por efetivamente dar uma AULA em inglês ou outro idioma?

S20 é um comentário subsequente à pergunta anterior da entrevistadora, na qual ela questiona a partir de que idade “esse método funciona”, ou seja, a partir de que idade a criança pode começar a frequentar uma escola bilíngue.

Em ambas as sequências discursivas (S20 e S21), formuladas em momentos distintos da entrevista, a locutora se refere à aquisição de língua estrangeira como aprendizagem de palavras (“na recreação, já dá pra ir introduzindo as palavras (...)?” e “uma escola pode se dizer bilíngue por apenas introduzir algumas palavras (...)?”, respectivamente). No entanto, ao final de S21, ela também se refere à educação bilíngue como um ambiente no qual uma aula inteira possa acontecer em outro idioma

---

¹⁰⁰ Essa entrevista foi concedida à jornalista Tania Morales, no programa **Revista CBN** (2017), pela especialista em educação bilíngue Profa. Dra. Antonieta Megale (vide Anexo B).

– e, vale ressaltar, com toda a singularidade inerente a uma “aprendizagem profunda” de LE (REVUZ, 1998).

O entrecruzamento de diferentes regiões de sentido para a educação bilíngue que coabitam os dizeres da locutora aponta para o equívoco entre “introduzir palavras” e “dar uma aula em inglês ou outro idioma”. A formulação “introduzir palavras” evidencia o sentido de que aprender uma língua é adquirir um código constituído de vocábulos, apenas. Já a formulação “dar uma aula em inglês ou outro idioma” dá conta de uma visão mais ampla de educação bilíngue, segundo a qual a LE é tida como um meio de instrução para diversas áreas do conhecimento¹⁰¹, e não, exclusivamente, como um componente curricular com um fim em si mesma (o componente curricular “Língua Inglesa”, por exemplo).

Devido a um pré-construído que concebe a língua como simples código ou instrumento, a formulação “introduzir palavras” é ancorada na representação imaginária de ensino de língua estrangeira, ou de educação bilíngue, como “tradução” ou aquisição de vocábulos. Embora, na mesma S21, a entrevistadora conceba a educação bilíngue como um lugar em que a língua estrangeira é meio de instrução (“uma escola pode se dizer bilíngue (...) por efetivamente dar uma aula em inglês”) – ou seja, um lugar de ‘língua fluida’, nos termos de Orlandi (2009) –, sua primeira formulação (“uma escola pode se dizer bilíngue apenas por introduzir algumas palavras em inglês”) deriva para o sentido de ‘língua imaginária’ (ORLANDI, 2009), o que evidencia a contradição, ou equívoco.

Gadet e Pêcheux ([1981] 2004) irão desenvolver o conceito de real da língua – isto é, o impossível que dela é próprio, aquilo que dela escapa (MILNER, 1987) –, levando-o a uma dimensão política. Assim, ao trabalharem o real da história como a contradição que lhe é inerente, os autores estabelecem a noção de equívoco como o ponto de intersecção entre o impossível linguístico e a contradição histórica.

Em S21, portanto, o equívoco historiciza a falta de regulamentação para a educação bilíngue em âmbito nacional (FORTES, 2016; MEGALE, 2017a; MOURA, 2009), como diz a própria jornalista: “você falou que tem um leque gigantesco que entra nesse guarda-chuva todo aí da escola bilíngue”. Devido ao fato de que não há

---

¹⁰¹ García (2009) irá propor uma definição ainda mais crítica de educação bilíngue como qualquer instância na qual as práticas comunicativas de alunos e professores incluam múltiplas práticas multilíngues que maximizem a eficácia da aprendizagem e da comunicação, e que estimulem e desenvolvam tolerância diante de diferenças linguísticas, assim como apreciação das línguas e da proficiência bilíngue.

um padrão oficial a ser seguido, os programas bilíngues brasileiros podem apresentar características muito diversas. Daí a metáfora da entrevistadora. O significante “guarda-chuva” homogeneiza as escolas bilíngues. Qualquer escola pode se dizer bilíngue, independentemente de suas diferenças institucionais. De um lado, isso parece favorecer os processos de subjetivação nesta modalidade de educação, no sentido de que não há uma norma¹⁰² a ser seguida. De outro, porém, pode possibilitar a difusão de práticas pedagógicas desinformadas que visam, em suma, instrumentalizar o aluno na LE – haja vista a representação de língua enquanto código e as demandas da sociedade de mercado atual, que preconizam uma imagem de ‘domínio da língua’ (CELADA, 2008) em detrimento de objetivos educacionais mais amplos (GRIGOLETTO, 2011), tal qual a experiência da alteridade, por exemplo.

Nessa direção, gostaríamos de examinar um efeito de sentido que se repetiu¹⁰³ em nosso *corpus* de pesquisa: a imagem de que a educação bilíngue “vai além” – o que nos levaria a pensar nos objetivos educacionais mais amplos mencionados acima. Vejamos os excertos abaixo.

S22_P3_A:

E: pra você o que é ser professora de uma escola bilíngue inglês-português?

P3: é um desafio muito grande... principalmente porque:: até começar no:: no ((citou o nome da escola)) eu dava aula em escola de idiomas... então entenDER a proposta do que realmente é uma educação bilíngue foi um desafio... a gente vem com certos Vícios de:: de como se trabalhar cada uma das habilidades numa escola de idiomas... e:: na educação bilíngue você tem que ir muito além... você usa a língua como um instrumento apenas... não como fim maior... e:: você tem que levar o aluno a refletir sobre.. *néh*... sobre a língua e sobre diversos outros aspectos... então... é muito gostoso... é prazeroso... eu consigo ver o resultado muito MEIhor do que em escola de idiomas... pequenininhos... assim... segundo ano... e eles já conseguem falar sobre temas profundos pra idade deles... *néh*... como meio ambien/ como ambiente... meio ambiente não... ambiENTE... muDANças... o que faz... o que interfere... mas é um desafio imenso...

S23_P5_A:

E: e porque você acha mais vantajoso que o ensino de::/ em escola de idioma?

¹⁰² Segundo Silva (2000, p. 83), “normalizar significa eleger (...) uma identidade específica como o parâmetro em relação ao qual as outras identidades são avaliadas e hierarquizadas. (...) a identidade normal é ‘natural’, desejável, única”; o que remete a uma possível supressão de investimentos mais singulares por parte dos sujeitos submetidos a determinada norma.

¹⁰³ Curiosamente, o termo “além” foi enunciado por duas alunas e por seis dos quinze professores entrevistados da escola A ao se referirem à educação bilíngue. Indagamos se isso não refletiria um efeito de reiteração do valor do programa nesta escola, uma vez que ele é opcional.

P5: pela:: quantidade de horas... e/ e pelo que é abordado... não é só o ensino da língua... mas você... acaba abordando outros aspectos... então vai mais além... acho que é por isso que é mais... eu julgo como mais... *ahn...* relevante mesmo... acho que tem um peso bem maior...

(...)

E: e na sua opinião... o que que os pais dos seus alunos buscam no ensino bilíngue?

P5: eles esperam que o filho saia falando... *néh...* e saia falando BEM... e::... eu acho que basicamente/ eu acho assim... a maioria dos pais - - pelo menos que eu tenho um pouco de::/ já ouvi falar... e tudo mais/ contato... a gente acaba tendo mais em reunião - - mas eu acho que o objetivo é fluência... eles acabam sendo até um pouco superficiais... porque a gente sabe que têm coisas bem além disso... mas claro que o foco:: pra eles é isso... “*ah...* meu filho tá falando? então *tá...* tá se comunicando? *ah...* então *tá...*”...

Tanto P3 quanto P5 se referem à educação bilíngue como um processo de ensino-aprendizagem de LE que “vai além” em comparação às escolas de idiomas. Em S22, P3 justifica sua asserção “na educação bilíngue, você tem que ir muito além; você usa a língua como um instrumento, apenas, não como um fim maior” pelo fato de que, na escola bilíngue, é possível fazer com que os alunos reflitam “sobre a língua e sobre diversos outros aspectos”. Já P5 se pauta na carga horária elevada e, também, nos aspectos abordados – que não se limitam ao ensino da língua – para defender essa modalidade de ensino que ele julga como “mais relevante”, com um “peso bem maior”. Nosso gesto de interpretação desses dizeres (S22 e S23) aponta para o sentido de que, na escola de idiomas, diferentemente da escola bilíngue, o inglês é instrumentalizado, isto é, segmentado em habilidades, e reduzido à língua *per se*, ao ‘código’. Aliás, esse mesmo sentido de instrumentalização da LE parece ser compartilhado pelos pais dos alunos de escolas bilíngues, visto que estes, no dizer de P5, por exemplo, “acabam sendo até um pouco superficiais”, pois seu foco, ou objetivo, é que os filhos sejam fluentes, se comuniquem.

Todavia, P3 diz: “na educação bilíngue, você tem que ir muito além; você usa a língua como um instrumento, apenas, não como um fim maior”. Entendemos que a professora se refira, aqui, ao inglês como língua de instrução – a propósito, essa é a premissa da escola bilíngue. Porém, o uso do significante “instrumento” parece explicitar a representação de LE enquanto instrumento de comunicação, que buscamos examinar nesta seção – ainda que o restante da formulação de P3 materialize o contrário (“você tem que levar o aluno a refletir sobre a língua e sobre diversos outros aspectos”). Cremos poder afirmar isso, também, com base no seguinte trecho de S22: “eu consigo ver o resultado muito melhor do que em escola

de idiomas... pequeninhos... assim... segundo ano... e eles já conseguem falar sobre temas profundos pra idade deles...”. Novamente, vemos em funcionamento o “modo comparativo de dizer” (GRIGOLETTO, 2011), que, neste caso, coloca a escola bilíngue em posição de competitividade em relação à escola de idiomas, num visível atravessamento do discurso econômico neoliberal. Nesse prisma, os objetivos educacionais mais amplos da escola bilíngue – tal qual a “reflexão sobre a língua e outros aspectos” – são reduzidos à entrega de um “resultado”, primordialmente definido pela competência oral (“eles já conseguem falar sobre temas profundos”)¹⁰⁴.

O ponto que gostaríamos de destacar, portanto, é que o sentido de uma educação mais ampla associado à educação bilíngue nas SDs 22 e 23 desliza para o sentido pragmático tanto desse modelo de ensino quanto da própria LE, seja nas posições conflitantes de P3 (“você tem que ir muito além” vs. “você usa a língua como um instrumento”; “você tem que levar o aluno a refletir” vs. “eu consigo ver o resultado”) ou na posição dos pais enunciada por P5 e depreendida no dizer de A6, que analisaremos a seguir. Desse modo, postulamos que os processos de instrumentalização aos quais o inglês pode ser submetido não sejam exclusivos das escolas de idiomas. Aliás, como entendemos, qualquer contato com a LE possibilita a (des)construção de subjetividades. Daí a importância de um olhar atento para tais questões, visto que elas não estão necessariamente coladas a contextos específicos de ensino-aprendizagem.

À luz da formulação de P5 em relação aos pais de seus alunos “eu acho que o objetivo é fluência; eles (os pais) acabam sendo até um pouco superficiais (...); o foco pra eles é isso; ‘ah, meu filho tá falando? então, tá; tá se comunicando? ah, então, tá’”, prosseguimos com o excerto abaixo, enunciado por uma aprendiz:

S24_A6_A:

E: pra você... o que que é ser bilíngue?

A6: eu acho que te::r mais uma chance... assim... vida profissional... sabe... ter assim acho que um futuro também mais garantido... pra gente... porque eu acho que:: na/ no mundo que a gente vive tá muito difícil conseguir um trabalho... pra muitas pessoas... *néh*... então eu acho que quando a gente tem o bilíngue... além de a gente ter... tipo... é outra/ *é::h... aí...* saber outra cultura... *néh*... saber outra língua - - eu acho isso/ eu acho isso muito legal - - a gente também tem mais chance de trabalho no futuro... assim...

---

¹⁰⁴ Voltaremos a abordar o sentido de educação bilíngue sob uma ótica mercadológica mais adiante, neste capítulo.

Revuz (1998, p. 224) comenta que “o discurso dos pais se enuncia sempre (...) como verdade sobre o mundo e sobre a criança”. Assim, A6 diz que ser bilíngue é ter mais chance na vida profissional, um futuro mais garantido. Muito provavelmente, seu dizer ressoa a posição enunciativa de seus pais em relação ao inglês, e sua justificativa para que ela estude em um programa bilíngue. Conforme apontamos acima, trata-se de uma visão utilitarista da LE, pautada no discurso capitalista e da globalização.

Revuz (1998, p. 224) continua sua reflexão, afirmando:

Ela [a criança] conquista, mais ou menos facilmente, sua posição de sujeito, relativizando os enunciados ouvidos, principalmente aqueles que lhe dizem respeito. A língua estrangeira, ao deslocar o nexos necessário entre o referente e os signos linguísticos da língua materna, abre um espaço a outras significações, a outros enunciados, que identificam o sujeito cujo porta-voz original não pode mais ser fonte.

Assim, irrompe no fio do discurso de A6 sua posição de sujeito perante a LE: “quando a gente tem o bilíngue, além de a gente ter/ saber outra cultura, saber outra língua – eu acho isso muito legal – a gente também tem mais chance de trabalho no futuro”; em um movimento de deslocamento da identificação com o discurso de outrem (pais, professores, material didático, mídia etc.). Vemos, em S24, uma inversão da posição enunciativa de A6. A aluna inicia sua definição de ‘ser bilíngue’ com o sentido de inglês instrumental (“eu acho que ter mais uma chance; vida profissional; ter assim acho que um futuro também mais garantido... pra gente... porque eu acho que no mundo que a gente vive tá muito difícil conseguir um trabalho... pra muitas pessoas”). Porém, ao buscar conter, explicar esse sentido, ‘escapa’ a ideia de que ser bilíngue é muito legal, pois significa ter, saber outra cultura e outra língua. Embora, sintaticamente, a locução adverbial “além de” introduza uma oração subordinada, tornando como oração principal “a gente tem mais chance de trabalho no futuro”, cremos que o sentido de ter/saber outra cultura e outra língua na posição inicial do enunciado assinala uma função de focalização, ou destaque, remetendo o sentido de inglês utilitário à função de complementação. Assim, o inglês como instrumento de comunicação e garantia de um futuro melhor é relegado a segundo plano. Ademais, antes de referir-se à questão profissional, A6 nomeia outros três aspectos que reforçam positivamente seu bilinguismo: (i) saber outra cultura; ii) saber outra língua; iii) e considerar isso “muito legal”.

Dessa maneira, postulamos que em S24 é possível vislumbrar um traço da subjetividade de A6, isto é, uma identificação com a língua inglesa contrária à homogeneização do sentido desta como língua instrumental – haja vista o dizer “ter (outra cultura)”, reformulado para “saber outra cultura”: um possível lapso revelador do sentimento de apropriação dessa outra cultura através da LE.

Por fim, é expressiva, ainda, a formulação “quando a gente tem o bilíngue”, cujo efeito metafórico evidencia o sentido de ‘quando a gente tem o inglês’. A nosso ver, o uso do significante “bilíngue” em vez de ‘inglês’, nesse excerto, aponta para a imbricação, ou indissociabilidade, das línguas ditas materna e estrangeira, que discutimos no capítulo 2¹⁰⁵.

Voltando aos dizeres de P3 e de P5 (“eu consigo ver o resultado... eles já conseguem falar” e “o objetivo é fluência... meu filho tá falando? ... tá se comunicando? ... então, tá”, respectivamente), nos quais suscita-se o efeito de primazia da oralidade no processo de ensino-aprendizagem do idioma inglês, lembramos o que Herrmann (2017) irá chamar de “ideal de língua”. Trata-se de certo imaginário acerca da noção de LE como ‘completa’, embora constituída de fragmentos – a saber, as quatro habilidades comunicativas (ouvir, falar, ler e escrever) e a progressão de itens lexicais/gramaticais –, sendo comumente representada por seu segmento oral: a chamada fluência, ou competência comunicativa.

A fim de problematizarmos esse “ideal de língua”, tomemos os excertos a seguir.

S25_A2_B:

E: você acha que você é fluente em inglês?

A2: mais ou menos... *neh...* às vezes trava... tipo... saber falar... eu sei... mas às vezes não é tão fluente como¹⁰⁶/ eu sei falar fluente... mas não é muito bom...

E: que que é ser bom pra você?

A2: tipo falar tudo certinho... mas não... eu não faço isso...

Entendemos que por “certinho”, aqui, A2 esteja se referindo à ‘boa’ linguagem, correta, escolar (ORLANDI, 2001). De maneira análoga, quando indagada por que falava em português com os colegas, A7 diz:

¹⁰⁵ Agradecemos à Profa. Dra. Laura Fortes por essa observação na ocasião do exame de qualificação em 2018.

¹⁰⁶ Gostaríamos de destacar a formulação interrompida de A2 “às vezes não é tão fluente como”. Indagamos se seu complemento seria “como eu gostaria”, o que marcaria o “ideal de língua” (HERRMANN, 2017) discutido acima; ou “como um falante nativo”, que marcaria, por sua vez, uma medida de comparação entre A2 e os sujeitos nascidos em países anglófonos hegemônicos.

S26_A7_A:

A7: porque eu já tô acostumada... é mais fácil... porque a gente fala inglês na hora do bilíngue... e tem gente que não faz bilíngue... então não entende muito bem inglês... e eu também não sei falar fluENTE...

E: que que é fluente para você?

A7: fluente é que você já sabe falar assim BEM... você já sabe tipo... TUDO... você vai falando e vai falando assim... sem dúvida...

Tanto em S25 quanto em S26, vemos emergir a ideia de “fluência” como uma habilidade oral e totalizante (“falar tudo certinho”; “falar assim bem”, “tudo”), relacionada ao “ideal de língua” a que aludimos acima.

Herrmann (2017), apoiada em Souza-Pinheiros-Passos (1999), postula que o sujeito (aluno e professor) é impelido a ver a LE como um conjunto de partes a serem assimiladas na busca da língua perfeita, figurada por sua forma oral, justamente como efeito da fragmentação que organiza e seleciona a língua como conteúdo¹⁰⁷ – seja em livros didáticos, cursos de idiomas e/ou currículos escolares regulares e bilíngues. A autora (HERRMANN, 2017, p. 87), então, nos convida a refletir se ao invés de se aperfeiçoar na habilidade oral, no que tange ao rigor formal (pronúncia, léxico, sintaxe etc.), ser/estar fluente não consistiria, na verdade, em “poder quebrar as barreiras que impedem a comunicação com outrem” – pensamento este do qual compartilhamos.

Tal noção de fluência, proposta por Herrmann (2017), irrompe no dizer de A8:

S27_A8_B:

E: você se considera fluente em inglês?

A8: sim...

E: por quê?

A8: eu acho que... sei lá... é muito tempo estudando... (você) já sabe mais ou menos se você viajar pra algum lugar... você já sabe/ tem a noção que você vai conseguir falar com alguém...

Com a análise das SDs 25, 26 e 27, interessa-nos o tipo de relação que cada sujeito parece estabelecer com a língua inglesa, a depender do sentido que atribui à noção de fluência, qual seja, mais ou menos filiado à rede discursiva que define língua como código e veículo de comunicação, passível de ser adquirido em sua totalidade e com perfeição. Enquanto A7 justifica sua predileção por interagir em português,

---

¹⁰⁷ Como mencionamos anteriormente, a língua enquanto conteúdo é segmentada nas quatro habilidades comunicativas (ouvir, falar, ler e escrever), e em níveis e lições organizados segundo seu suposto grau de complexidade – haja vista a adaptação de textos originais nos materiais didáticos, por exemplo.

dentre outros motivos, pelo fato de não se considerar fluente em inglês – que significaria falar “tudo” e “bem” –, suscita-se um efeito de estranhamento, ou distanciamento da LE. Já A8, em contrapartida, se considera fluente por estudar há muito tempo e por saber que conseguiria falar com um estrangeiro em uma viagem; o que sinaliza certo conforto, logo, uma aproximação da língua inglesa.

Articulando esta análise com outras discussões (GRIGOLETTO, 2003b; SERRANI-INFANTE, 1998b), presumimos, assim, que uma identificação com a concepção escolarizada e instrumentalista (e por que não monoglóssica?¹⁰⁸) de língua – como apontam os dizeres de A2 e A7 – pode suscitar o efeito de distanciamento da LE por parte do aprendiz, dificultando a “tomada da palavra”, isto é, sua inscrição na língua do outro.

Não obstante, A2 parece estar em um lugar de entremeio quando enuncia, em S25, “eu sei falar fluente, mas não é muito bom”. Ao mesmo tempo em que se considera fluente e busca se deslocar do atravessamento da esfera escolar em sua constituição identitária como sujeito bilíngue – como mostra S28, abaixo –, o aluno repete o já-dito que associa a inscrição na LE à imagem de domínio de uma língua ideal (“mas não é muito bom”).

S28_A2_B:

A2: eu gosto de faLAR inglês... (mas eu não gosto de)/ tipo... eu gosto de ver filme em inglês... essas coisas... mas tipo... eu não gosto de... tipo... ficar na escola... e aprender inglês... porque como eu já sei... eu já sei e daí eu fico “meu... eu já estudei isso... não preciso estudar de novo”...

Esse movimento em direção a um lugar na língua do outro em que se ressalta um desejo (“eu sei falar inglês fluente”, em S25, e “eu gosto de falar inglês”, em S28), todavia, interposto por um efeito de estranhamento (“mas não é muito bom”), marca a heterogeneidade dos sujeitos e dos discursos. O sentido de organicidade da língua – para além de normas e fragmentos – presente nas formulações “eu gosto de falar inglês... eu gosto de ver filmes em inglês... essas coisas” sugere uma falha na imagem de língua instrumentalizada, predominante no discurso escolar – dentro e fora da escola: na academia, na mídia etc. –, ao qual A2 também se filia (“ser bom é falar tudo

---

¹⁰⁸ Visto que o paradigma monoglóssico é totalizante e pautado no suposto domínio linguístico perfeito do falante nativo.

certinho”, em S25)¹⁰⁹. Com isso, A2 deixa entrever um modo de subjetivação, ou posicionamento discursivo, em construção.

A nosso ver, conflitos e contradições são inerentes ao processo de inscrição em uma LE, posto que esta vem a desestabilizar formas de representação estruturantes do sujeito de linguagem, constituindo um novo lugar de dizer. Desse modo, não presumimos, com esta discussão, a possibilidade de neutralização de tais estranhamentos; mas, quiçá, uma melhor percepção dos deslocamentos identitários vividos pelo sujeito-aprendiz e suas possíveis implicações no processo de ensino-aprendizagem, em favor de práticas pedagógicas bilíngues mais singulares, que “vão além” dos discursos homogeneizantes e seus respectivos paradigmas e métodos/abordagens de ensino.

No que tange aos discursos hegemônicos, entendemos que alguns sentidos circulantes de educação bilíngue estão ancorados em uma conceituação preeminentemente negativa acerca do fenômeno bilinguismo, derivada da primeira metade do século XX. Phillipson (1992) afirma que mitos depreciativos da época, como a crença de que sujeitos bilíngues são preguiçosos ou apresentam caráter duvidoso, ressoam em sociedades ocidentais ‘monolíngues’ até os dias de hoje. Por conseguinte, tais saberes atravessam a FD de ensino-aprendizagem de inglês como LE, como depreendemos nos excertos a seguir (S29, S30 e S31).

S29_A4_B:

E: você acha que os seus colegas falam mesmo inglês o tempo todo... como que é?

A4: bom... alguns sim... alguns não... *néh*... tem aqueles meio que palhacinhos da classe que ficam falando português o tempo todo... e:: aí depois ficam falando que falam inglês... mas a maioria fala inglês...

A4 afirma que há colegas que falam português “o tempo todo”. Dado o caráter absoluto de sua formulação, aliado a outro momento da entrevista em que a aluna diz “eu geralmente uso inglês ((na sala de aula))... mas tem situações que a gente fala português um com o outro”¹¹⁰, indagamos se seu dizer é condizente com as interações vividas pelos aprendizes. À parte isso, julgamos importante destacar o uso do

¹⁰⁹ Apoiamo-nos na distinção entre “ideal de língua” e “integralidade da língua” proposta por Herrmann (2017) para o exame desse dispositivo analítico. Tais concepções se relacionam às noções de língua imaginária e língua fluida (ORLANDI, 2009), respectivamente, discutidas no capítulo 1.

¹¹⁰ Remetemos o leitor ao Apêndice D para uma transcrição integral das entrevistas que constituem nosso *corpus* de pesquisa.

significante “palhacinhos” para designar aqueles que recorrem ao português no ambiente ‘monoglóssico’ da sala de aula. Primeiramente, sabemos que a palavra “palhaço” carrega uma conotação depreciativa – no mais, ela está em sua forma diminutiva, e seguida de um complemento verbal no gerúndio, o que indica a impertinência do hábito de “falar português” –, fazendo ecoar o já-dito que associa o uso da LM em contextos de educação bilíngue ao modo de significação estigmatizado do ‘erro’, que discutimos no capítulo 2.

A fim de aprofundar o exame do termo “palhacinhos”, aludimos ao texto de Dunker & Thebas (2019, p. 30-36), intitulado “A marginalidade dos palhaços”, que cremos ilustrar a relação entre S29 e o referencial teórico que embasa nossa pesquisa:

Palhaços têm uma espécie de função social, pois eles condensam e sintetizam a possibilidade dada pela linguagem e pela coabitação humana de imaginar e viver, a partir do mundo dado, um outro mundo possível. [...] Todos os traços do palhaço mostram uma profunda afinidade entre a ficção e a verdade das coisas. Afinal, a verdade sobre nós mesmos é que inventamos mentiras. [...] Quando rimos do palhaço, rimos de nós mesmos porque escutamos por meio dele a verdade sobre nós. Por isso, cuidado ao xingar os outros de “palhaço” porque [...] você está revelando que ele porta um fragmento de verdade que você mesmo não consegue suportar. [...] A figura e a função do palhaço têm íntima relação com os diferentes e desviantes em geral: os loucos, os bêbados, os mancos, os anões. [...] Tornar-se palhaço é encontrar esse lugar de estrangeiro no interior de uma situação familiar. Mas é também encontrar o conhecido dentro do estrangeiro. O estrangeiro que habita cada um de nós. [...] Pois bem, o palhaço é como um estrangeiro que chega em uma situação e começa a se comportar de forma imprópria. [...] É como se ele não entendesse as regras, como se ele *falasse outra língua* [grifo nosso].

Na esteira desse pensamento, postulamos que, ao se comportarem de forma ‘imprópria’, estranha à norma¹¹¹, os alunos que A4 denomina de “palhacinhos” trazem à baila outra possibilidade, para além do paradigma monoglóssico dado. Essa possibilidade constitui algo familiar sobre A4, um fragmento de verdade, na medida em que a própria aluna reconhece a imbricação das línguas no processo de ensino-aprendizagem em sua fala (“tem situações que a gente fala português um com o outro”, dentre outras formulações).

Desse modo, remetemos a qualidade do “palhaço” de encontrar o familiar no estrangeiro e vice-versa, descrita por Dunker e Thebas (2019), ao deslocamento

---

¹¹¹ Em um estudo sobre práticas discursivo-pedagógicas em uma sala de aula de ESL (*English as a Second Language*) em uma escola internacional, Mello (2002) identifica uma relação diglósica [vide nota de rodapé n. 75] entre as línguas, na qual o inglês é concebido como a língua da autoridade e das atividades acadêmicas, ao passo que o português constitui a língua da informalidade e da transgressão à norma estabelecida.

conceitual de LM e LE proposto por Coracini (2003), que mencionamos no capítulo 1. Apoiada, dentre outras teorias, no conceito freudiano *das unheimliche* (“o estranho-familiar”), a autora defende que a simples oposição LM/LE não compreende a complexidade das relações (de familiaridade e estranhamento) que os sujeitos podem estabelecer com essas línguas. Como entendemos, isso implica dizer que, para além dos investimentos afetivos diversos e irrestritos a uma ou outra língua, o caráter híbrido do sujeito de linguagem – sobre o qual vimos insistindo – vem a pôr em xeque a dissociação das línguas ditas materna e estrangeira prevista pelo paradigma monoglóssico.

Ainda nesse âmbito, vejamos a sequência abaixo.

S30_C3_A:

E: e como você vê o uso de português em sala de aula?

C3: *éh...* eu acho um pouco... *ahn...* disturbing esse desesPEro de não poder falar nenhum português em sala de aula... que existem na maioria da/ da/ das/ das... *ahn...* escolas... inclusive aqui... é uma regra... mas... *ahn...* é natural que/ que a criança recorra à primeira língua... eu acho que quando a criança bate papo na primeira língua e não tá nem aí... pra::... pro que tá acontecendo em sala de aula... aí eu acho que assim... a criança tá de pouco caso e vi/ aí/ *ah/* aí eu não gosto...

Em S30, C3 refuta o paradigma monoglóssico (“eu acho um pouco disturbing esse desesPEro de não poder falar nenhum português em sala de aula que existe na maioria das escolas... inclusive aqui”). Não obstante, o discurso monoglóssico retorna em seu dizer, como efeito do pré-construído, reproduzindo o sentido de ‘erro’, de ‘desvio’, associado à LM: “eu acho que quando a criança bate papo na primeira língua e não tá nem aí pro que tá acontecendo em sala de aula... aí eu acho que assim... a criança tá de pouco caso e vi/ aí eu não gosto”. cremos, aqui, que o ponto crucial e possível gerador de angústia para C3 enquanto educadora é a falta de motivação e de engajamento por parte dos alunos materializada em conversas paralelas – independentemente da língua em questão. Entretanto, esse sintoma de “mal-estar na educação” (CAVALLARI, 2016) é reduzido ao ato de “bater papo na primeira língua”. Ademais, é relevante observar o modo como C3 significa a conduta dos alunos (“a criança tá de pouco caso e vi/ aí eu não gosto”), deixando entrever certo juízo de valor e sua opinião a respeito. A nosso ver, seu dizer é atravessado por um enunciado¹¹²

¹¹² Apoiada em Courtine e Foucault, Grigoletto (2003a, p. 352) define enunciados como “elementos próprios do saber de uma formação discursiva que se caracterizam pela repetibilidade. É a sua condição de repetibilidade que provoca a continuidade de sua existência e a sua inserção, como

da FD de ELT – e por que não de educação e pedagogia em geral? – que aposta na ideia de conscientização e controle por parte dos aprendizes e professores, e é expresso por enunciações do tipo ‘o sucesso’, ‘a boa aprendizagem’, ‘o bom aluno’; como explica Coracini (2003, p. 142-143) em um esboço histórico acerca do ensino de LM e de LE:

Esta [a aprendizagem] passa a ser vista como um processo ideal, controlável, tanto mais controlável quanto maior for o grau de consciência do aprendiz, também idealizado. Constroem-se modelos do “bom aluno”, do “bom leitor”, do “bom produtor de textos”, enfim, do “bom aprendiz de língua estrangeira”, que exclui ou (des)classifica todo aquele que não se comportar em conformidade aos padrões. [...] não é possível negar que [com isso] se procede a uma homogeneização, fazendo tábula rasa das diferenças e, sobretudo, da história que cada um inevitavelmente traz consigo, das inúmeras vozes que constituem o seu inconsciente.

A partir desse modelo de ‘bom aluno’, predominante no discurso educacional, C3 é impelida a interpretar certas atitudes dos aprendizes como “pouco caso”. Indagamos se sua constatação é possível, ou se o ato subjetivo de educar e aprender não seguiria uma lógica tão aparente.

P6 também delinea, de certa forma, a imagem do ‘bom aluno’ em oposição àquela do ‘aluno desviante’ ao comentar a influência da LM em educação bilíngue:

S31_P6_B: *ahn... a língua materna... nesses casos... éh... como eu trabalho com duas faixas etárias... eu acho que:... eu/ eu vejo dos dois lados... eu vejo uma influência positiva e negativa... éh... a influência positiva eu acho que é mesmo na vontade de falar tudo aquilo que eu consigo falar no português... falar em inglês... isso eu vejo nas crianças de cinco anos... elas têm muita vontade de falar... elas criam palavras... éh... elas transformam palavras do português (e) inglês... é muito interessante... e às vezes com as crianças mais velhas... isso atrapalha... néh... tem uma influência negativa... mas talvez pela preguiça de usar o inglês... mas isso leva em conta também a:/: na questão da idade... néh... eles estão um pouquinho rebeldes... já começa a dar um pouquinho de trabalho... então... é/ é um pouco do enfrentamento usando a língua materna... mas mais por preguiça mesmo...*

Primeiramente, suscita-se, em S31, o imaginário da LE ‘completa’, comumente representada por sua forma oral (HERRMANN, 2016): “vontade de falar tudo aquilo que eu consigo falar no português... falar em inglês”; que buscamos problematizar anteriormente. Cremos que P6 se identifique com esse saber discursivo, posto que

---

memória do acontecimento, no momento da enunciação. Portanto, os enunciados existem no tempo longo de uma memória e são regidos pelo interdiscurso. Pode-se dizer que os enunciados se concretizam em formulações ou enunciações, no acontecimento enunciativo.”.

sua formulação se dá em primeira pessoa, ainda que o referente sejam seus alunos. Porém, outro posicionamento enunciativo vem a atravessar essa identificação. O dizer que toca certo ideário (monoglóssico) de língua é contraposto pela condição de imbricação das línguas (materna e estrangeira), constitutiva do repertório linguístico do qual os sujeitos bilíngues dispõem para significar: “elas ((as crianças)) criam palavras... elas transformam palavras do português (e) inglês... é muito interessante”. Como entendemos, há um equívoco, ou deslize de posições discursivas, nessa sequência, que sinaliza a existência de determinado furo na imagem de língua (materna ou estrangeira) completa e homogênea manifestada anteriormente, na enunciação de P6.

Todavia, é importante observar que o posicionamento enunciativo favorável à heteroglossia, que emerge em S31, reserva-se ao bilinguismo de crianças mais novas. No caso dos aprendizes mais velhos, a imbricação das línguas (materna e estrangeira) é associada a “preguiça” e “rebeldia”, evocando uma memória negativa acerca dos indivíduos que vivem entre línguas, isto é, os sujeitos bilíngues – como aponta Phillipson (1992). Dessa maneira, ressoam, ainda, no dizer de P6, duas representações imaginárias engendradas pelo mito do monolinguismo (cf. discutido no capítulo 1): em primeiro lugar, a exaltação da criança pequena como modelo de aprendiz ideal (PHILLIPSON, 1992; GARCIA, 2011, 2017); e, em segundo lugar, o sentido de estigmatização conferido à LM em contextos de ensino-aprendizagem de inglês como LE (PHILLIPSON, 1992; HERRMANN, 2017).

Em suma, a análise das SDs 29, 30 e 31 nos permitiu identificar uma predicação acerca da representação do ‘bom aprendiz de língua estrangeira’ (CORACINI, 2003) – que cremos desdobrar-se na representação do ‘bom aluno bilíngue’ –, qual seja: ‘o bom aprendiz de LE/aluno bilíngue comunica-se (ou, pelo menos, busca comunicar-se) oral e exclusivamente em inglês em sala de aula’. Embora a imagem do ‘bom aluno’ não esteja materializada na superfície linguística analisada, pudemos observar que ela emerge por meio de formulações referentes ao que seria o seu oposto, ou seja, à imagem do ‘aluno desviante’ (termo nosso). São elas: “palhacinhos que ficam falando português” (S29), “quando a criança bate papo na primeira língua, a criança tá de pouco caso” (S30) e “é um pouco do enfrentamento usando a língua materna, mas mais por preguiça mesmo” (S31); dentre outros exemplos. A partir desse gesto de leitura, depreendemos que a predicação supracitada significa por ancorar-se em, pelo menos, duas regiões do interdiscurso: nas memórias de bilinguismo, conforme

problematizadas por Phillipson (1992); e nos saberes construídos na FD de ELT, fortemente marcada pelos princípios que regem a Abordagem Comunicativa¹¹³ – cujo objetivo é o desenvolvimento da chamada ‘competência comunicativa’, geralmente representada pelo segmento oral da língua-alvo (HERRMANN, 2017).

A esse respeito, aludimos ao que diz Souza-Pinheiro-Passos (1999): “no caso da língua inglesa, parece haver a eterna busca da competência comunicativa e da língua enquanto ‘natural’, mas realizada através de frases soltas ou diálogos estanques”. Tais frases e diálogos remetem à metodologia da Abordagem Comunicativa, que prevê a

simulação das situações reais de comunicação entre os nativos da língua a ser apreendida, de que resulta o mito do nativo e do estrangeiro (sobretudo num país colonizado como é o caso do Brasil¹¹⁴), atitude esta que cava um fosso ainda maior entre as duas línguas. Mais uma vez, evita-se o confronto entre elas, passando para o professor e, conseqüentemente, para o aluno a imagem de que aprender línguas é uma atividade sem conflitos. [CORACINI, 2003, p. 142].

Uma vez que o indivíduo, em processo de aprendizagem, deve ater-se à LE para realizar as ditas *performances* comunicativas, é razoável que sua linguagem se torne artificial. No caso da educação bilíngue – que, assim como a Abordagem Comunicativa, se pretende ‘natural’ e (majoritariamente) monoglóssica –, consideramos que a comunicação verbal (oral ou escrita) exclusiva em inglês também é artificial, além de conflitante; e, por isso mesmo, requer um esforço grande, ou mesmo vão. Por conseguinte, surge, a nosso ver, o efeito de sentido – naturalizado socio-historicamente pelas memórias de bilinguismo e de ensino-aprendizagem de LE – de que os alunos que *falam* português em sala de aula são desviantes, ou “preguiçosos”; como apontou a análise dos últimos excertos.

---

¹¹³ “A Abordagem Comunicativa em ensino de línguas parte de uma teoria de língua como comunicação. Seu objetivo é desenvolver o que Hymes (“On communicative competence”. In J. B. Pride and J. Holmes (eds.), *Sociolinguistics*, p. 269-93. Harmondsworth: Penguin, 1972) denominou “competência comunicativa” [...] [,] uma definição do que o falante precisa saber a fim de ser comunicativamente competente em uma determinada comunidade linguística” (RICHARDS, 1994, p. 69-70, tradução nossa). Em ensaio crítico, Coracini (2003, p. 142) problematiza “a concepção [da Abordagem Comunicativa] de linguagem enquanto instrumento de comunicação e de sujeito dotado de razão e capaz de atingir a consciência e, portanto, o controle do processo de ensino-aprendizagem.” A autora questiona, ainda, “o êxito da abordagem, [...] que levou a um comportamento de mitificação, isto é, de inquestionabilidade de seu valor intrínseco” – favorecido por pesquisas sobre memória e aprendizagem. Em linhas gerais e à luz dessas considerações, pode-se afirmar que o enfoque da Abordagem Comunicativa se dá em um processo de instrumentalização da LE.

¹¹⁴ “A esse respeito, ler Calligaris (1996).” [nota da autora].

Novamente, não gostaríamos de sugerir, com isso, a possibilidade de neutralização dos conflitos constitutivos do processo de ensino-aprendizagem de LE – inclusive, o esforço empreendido por tal investimento psíquico¹¹⁵; tampouco defendemos o uso irrestrito de português em sala de aula. Com efeito, o que buscamos com essa discussão é a desconstrução de certas representações estereotipadas e, portanto, uma maior percepção dos processos identitários vividos pelo sujeito-aluno, processos esses que constituem sua relação (de aproximação e/ou distanciamento) com a LE.

Na seção seguinte, continuaremos a investigar a representação da língua enquanto instrumento em educação bilíngue português-inglês – nosso escopo de pesquisa –, partindo do sentido de instrumento de comunicação, discutido aqui, para o sentido de instrumento de acesso ao mundo globalizado e, por conseguinte, ao mercado de trabalho.

3.3 A LÍNGUA DE ACESSO À GLOBALIZAÇÃO E AO MERCADO DE TRABALHO

A partir da perspectiva de documentos curriculares oficiais, Grigoletto e Fortes (2020) problematizam a noção de ‘cidadania global’ postulada como objetivo do ensino de inglês na Educação Básica no Brasil. Apoiadas em Orlandi (2007)¹¹⁶, as autoras apontam que tal enunciado – vinculado a discursos de celebração da globalização¹¹⁷ –, faz sentido a partir de um “efeito de indeterminação” produzido pelo discurso do multilinguismo/multiculturalismo, que prevê a aceitação de todas as línguas e culturas. A propósito, um discurso relativista, posto que silencia o monolinguismo do inglês enquanto língua politicamente hegemônica (GRIGOLETTO & FORTES, 2020, cf. ORLANDI, 2007).

---

¹¹⁵ Tal como assevera Revuz (1998, p. 230, cf. discutido no capítulo 2): “a aprendizagem de línguas estrangeiras esbarra na dificuldade que há para cada um de nós, não somente de aceitar a diferença, mas de explorá-la, de fazê-la sua, admitindo a possibilidade de despertar os jogos complexos de sua própria diferença interna, da não coincidência de si consigo, de si com os outros, de aquilo que se diz com aquilo que se desejaria dizer. Para consentir o *esforço* [grifo nosso] necessário a um bom conhecimento de uma língua estrangeira, não seria preciso que perseguíssemos primeiro a quimera de uma língua, isto é, de um mundo no qual pudéssemos coincidir com o próprio desejo? E não há qualquer coisa fundamentalmente perigosa em perseguir essa quimera? [...] Como se o desejo de apropriar-se da língua estrangeira se chocasse [...] com um temor de romper completamente as amarras que [...] ligam à língua materna”.

¹¹⁶ ORLANDI, E. Teorias da linguagem e discurso do multilinguismo na contemporaneidade. In: ORLANDI, E. (Org.). **Política linguística no Brasil**. Campinas: Pontes, 2007, p. 53-62.

¹¹⁷ Para uma leitura crítica acerca dos efeitos de sentido da designação “globalização”, remetemos o leitor a Fortes (2016).

Com a ressalva de que nosso recorte não contempla o discurso da cidadania, gostaríamos de estabelecer um paralelo com o pensamento de Grigoletto e Fortes (2020) no que tange ao “efeito de indeterminação” vinculado ao discurso do multilinguismo/multiculturalismo. Tal efeito permeia, também, a representação do inglês como língua internacional (FORTES, 2016), como buscaremos apontar nos excertos a seguir.

S27_A8_B¹¹⁸:

E: você se considera fluente em inglês?

A8: sim...

E: por quê?

A8: eu acho que... sei lá... é muito tempo estudando... (você) já sabe mais ou menos se você viajar pra algum lugar... você já sabe/ tem a noção que você vai conseguir falar com alguém...

S32_A6_A:

A6: um dos meus sonhos é viajar pra fora... então/ ir morar fora... então isso acho que é mais uma chance pra mim... de ter inglês...

E: e por que você gostaria de morar fora?

A6: *éh...* eu queria morar fora pra conhecer outras culturas... *néh...* porque eu sempre quis conhecer/ viajar o mundo... assim... então... eu acho isso muito legal...

S33_P3_A: eles recorrem MUItto ao português... o que a gente tenta trabalhar com eles... *éh...* é o fato de que/ *tá...* se você tiver a experiência de:: via/ eles viajam muito... então a gente usa muito isso... *éh...* pra ilustrar que se eles usam tanto o português em sala de aula... quando eles se verem (*sic*) numa situação de emergência... eles não vão conseguir produzir porque... eles... vão estar num lugar que as pessoas não falam a língua materna...

Primeiramente, chama-nos a atenção o termo “produzir (inglês)”, proferido por P3. Na sociedade contemporânea, esse significante parece evocar o discurso do mercado, figurando a língua (inglesa) como um produto, logo, um possível *objeto* de consumo; ou, ainda, um “objeto de acesso à ordem do capital” (HERRMANN, 2017, p. 181).

Dito isso, gostaríamos de nos ater, por ora, ao sentido ‘evidente’ do inglês como língua de acesso ao mundo, observado nos três registros acima – ainda que referido a contextos de viagem, apenas. Emerge, pois, no fio discursivo, o imaginário de que a língua inglesa é, ‘invariavelmente’, uma língua compartilhada por ‘todos’, em escala

---

¹¹⁸ Retomamos, aqui, a SD n. 27, já analisada previamente.

global: “se você viajar pra algum lugar, você já sabe/ tem a noção que você vai conseguir falar com alguém” (S27); “ter inglês (...) pra conhecer outras culturas, (...) viajar o mundo” (S32); “se eles usam tanto o português em sala de aula, quando eles se verem ((sic)) numa situação de emergência... eles não vão conseguir produzir ((inglês)) porque eles vão estar num lugar que as pessoas não falam a língua materna” (S33). A proliferação de expressões nominais indefinidas (“algum”, “alguém”, “outras”, “o mundo”, “numa”, “num”) nessas sequências marca, linguisticamente, certa generalização, que nos remete ao “efeito de indeterminação” sustentado pelo discurso relativista do multilinguismo/multiculturalismo (cf. GRIGOLETTO & FORTES, 2020), ao qual nos referimos acima. Assim, qualquer destino e/ou situação de viagem (turística, cotidiana, profissional etc.) é reduzido(a) a um contexto em que o inglês prevalece, (re)produzindo a imagem de universalização dessa língua; como afirma Herrmann (2017, p. 91-92), abaixo:

O uso [do inglês] já é excedido para *qualquer lugar* (e não somente países onde a língua inglesa é oficial: *se eu estiver num país e falar inglês a maioria vai me entender/ os países mais acessíveis*) e para uma relação com a língua inglesa que parece ser de natureza turística ou cotidiana [não apenas profissional], pois o sujeito associa estar em um país à possibilidade de ser compreendido pela maioria (da população local) em inglês, ou seja, em experiência turística ou cotidiana. [...] Entrevemos, portanto, o efeito dessa representação do inglês como língua hegemônica, que se manifesta de modo abrangente e cristalizado.

Desse modo, compreendemos – à luz do pensamento de Grigoletto e Fortes (2020) – que o sentido predominante do inglês como ‘chave de acesso’ – destacamos o caráter utilitário/instrumental explicitado através desta metáfora – ao mundo, a outras culturas, é generalizante, pois recorta¹¹⁹ determinadas regiões geográficas, apagando outras. Donde suscita-se a hegemonia da língua inglesa. Afinal, que mundo é esse, que culturas são essas?

A fim de responder essa questão no âmbito da educação bilíngue, nosso objeto de estudo, retomemos S33. Nessa sequência, a professora descreve o argumento

¹¹⁹ Por “recortar”, aqui, referimo-nos tanto ao sentido de selecionar determinados espaços politicamente hegemônicos (EUA, Inglaterra, países europeus) quanto ao sentido de enviesar outras culturas, mais periféricas. A título de exemplo, tomemos o turismo em regiões de minorias étnicas. Segundo Duchêne e Heller (2012), essa atividade transforma o exotismo de identidades minoritárias em *commodities*, reduzindo sua complexidade de maneira caricata para fins econômicos. A esse respeito, vale lembrar o que diz Calligaris (2017, p. 13): “a fascinação pelo exotismo do outro é quase sempre uma forma disfarçada de racismo [...] uma maneira de domesticar a [sua] diferença.”. No mais, ainda que os guias turísticos locais falem inglês – e, não necessariamente, ‘toda’ a população –, geralmente, trata-se de *scripts* memorizados, configurando o que Duchêne e Heller (2012) denominam “taylorismo linguístico”, conforme mencionamos no capítulo 1.

que utiliza para incentivar os alunos a interagirem (exclusivamente) em inglês, qual seja: a aula é uma espécie de preparação para uma situação (comunicativa) da vida real¹²⁰. Entrevemos, assim, certo lugar conferido às escolas bilíngues e internacionais¹²¹. Embora se trate de instituições estabelecidas no Brasil, sua identidade é, geralmente, atribuída àquela dos países hegemônicos de língua inglesa, em um imaginário que aproxima a vivência nessas escolas a uma experiência no exterior; como podemos observar nos seguintes excertos midiáticos:

S34_M2: agora... uma/ uma escola internacional... mais autêntica... *éh...* quando/ quando fala do calendário/ quer dizer... vai comemorar as festividades referentes ao país da::/ relacionados àquela::/ àquele idioma?

S35_M2: quer dizer... reproduz/ é como se estivesse estudando lá fora... só que aqui no Brasil...

S36_M2: e numa escola bilíngue... você tem o domínio/ você fica fluente... chega nesse ponto... não subes/ ou não tem jeito... a pessoa precisa sair mesmo... morar um pouco fora pra/ pra ter essa fluência toda?

A sequência discursiva 34 é subsequente a outra pergunta, na qual a jornalista questiona a diferença entre uma escola bilíngue e uma escola internacional. Em sua resposta, a entrevistada descreve as características específicas de uma escola internacional, como o cumprimento do calendário escolar estrangeiro, por exemplo. Com o intuito de esclarecer essa questão do calendário, em S34, a jornalista se refere à escola internacional como “mais autêntica”: “uma escola internacional, mais autêntica, quando fala do calendário, quer dizer, vai comemorar as festividades referentes ao país da/ relacionados àquele idioma?”.

---

¹²⁰ Acreditamos que a aula bilíngue possa configurar um momento de ensino pautado em uma reflexão sobre a vida. Referimo-nos, aqui, à prática da atividade social, por exemplo – abordagem baseada na teoria histórico-cultural vygotskyana, comum em contextos de educação bilíngue. Em um projeto de atividade social, sustentado por regras e papéis sociais, os alunos realizam, coletivamente, um conjunto de ações em prol de um objetivo específico, determinado por uma necessidade comum. São exemplos de atividades sociais em ensino de LE: ir ao cinema ou museu, participar de um sarau, criar uma revista, participar de uma festa de aniversário, ler histórias em quadrinhos etc. (LIBERALI, 2009). A nosso ver, a atividade social pode admitir, inclusive, práticas translíngues. Nessa perspectiva, não caberia reduzir a aula bilíngue à simulação de uma situação comunicativa em LE – como seria o caso das *performances* na Abordagem Comunicativa de ELT –, cujo efeito parece irromper em S33 (“se eles usam tanto o português em sala de aula, quando eles se verem [sic] numa situação de emergência, eles não vão conseguir produzir porque eles vão estar num lugar que as pessoas não falam a língua materna”).

¹²¹ Nosso objeto de pesquisa consiste em escolas brasileiras bilíngues português-inglês. No entanto, incluiremos as escolas internacionais nesta análise, devido à menção a elas presente nos dizeres do recorte selecionado.

Devido à materialidade do advérbio de modo “mais” em S34, indicando comparativo de superioridade, e à pergunta e à resposta precedentes¹²², evidenciamos, nesse excerto, o sentido de que a escola internacional é mais autêntica que a escola bilíngue. Assim, ambas as escolas são “autênticas”, sendo que a escola internacional é “mais” (autêntica que a escola bilíngue).

Já na sequência discursiva 35, também referente às escolas internacionais, a formulação “reproduz... é como se estivesse estudando lá fora...” é uma resposta à explicação da entrevistada para a pergunta anterior (S34). Observa-se que a entrevistadora relaciona a implementação do calendário estrangeiro à experiência de estudar fora – algo que a escola bilíngue não oferece, já que seu ano letivo segue o calendário nacional. Nessa formulação (S35), reincide, portanto, o sentido identificado na sequência discursiva anterior (S34): a escola internacional é “mais autêntica” que a escola bilíngue.

Retomando o efeito metafórico proposto por Pêcheux ([1969] 1997), o significante “autêntico” tem por sinônimos as palavras ‘real’, ‘verdadeiro’, ‘original’, ‘legítimo’, ‘genuíno’, ‘válido’ etc. Daí, podemos depreender o sentido de que quanto mais a escola parecer com uma escola estrangeira, mais ‘fidedigna’ ela será.

Por fim, na sequência discursiva 36, emerge, mais uma vez, o imaginário de língua como sistema sobre o qual se tem domínio, aliado àquele da legitimação da experiência no exterior: “numa escola bilíngue, você tem o domínio, (...) ou não tem jeito, a pessoa precisa sair mesmo, morar um pouco fora pra ter essa fluência toda?”.

Ainda sobre a questão da “autenticidade” da escola bilíngue, identificamos, na formulação “não subes/”, (S36) uma denegação, que explicaremos mais adiante. A

---

¹²² Trecho referido da entrevista:

Entrevistadora: bom... Antonieta Megale... qual a diferença entre uma escola bilíngue e uma escola internacional?

Entrevistada: a escola bilíngue - - como eu disse inicialmente - - *éh*... nela a gente vai ter a instrução por meio das duas línguas... a escola internacional... além dela seguir um calendário que geralmente se refere ao país de origem e uma grade curricular... *éh*... que também se remete a esse país de origem... o português... por exemplo... se a gente pensar numa escola internacional aqui no Brasil... ele vai ter muito mais características relacionadas ao ensino de uma língua estrangeira do que de uma primeira língua... então essas escolas/ as grandes diferenças que a gente pode apontar... elas são o/ ela/ elas se resumem ao calendário dessa escola... a própria grade curricular... o aluno sai da escola internacional geralmente habilitado a completar os seus estudos no exterior nos dois países... tanto no Brasil quanto no país de origem dessa escola... porém... o que a gente vê hoje aqui no Brasil tanto no que se refere à educação bilíngue quanto no que se refere às escolas internacionais é uma variedade muito grande de programas e de propósitos... então eu tô explicando aqui em linhas gerais... porque como a gente não tem por exemplo pras escolas bilíngues uma regulamentação específica em âmbito nacional... elas se diferem muito uma das outras... então assim... essas seriam as principais diferenças de uma escola internacional e de uma escola bilíngue... em/ embora a gente às vezes pode ter algum tipo de sobreposição nos itens que eu falei...

fim de darmos continuidade à nossa análise, presumiremos que “subes” se refira à palavra “subestimar”, entrecortada pela própria entrevistadora. E iremos além, inferindo que o ato de suprimir o termo “subestimar” tenha sido uma forma de ‘autocensura’ por parte da enunciativa, devido à possível conotação pejorativa desse significante.

Caso a jornalista tivesse concluído a palavra, ela teria dito, então: “numa escola bilíngue, (...) você fica fluente (...), não subestimando... ou não tem jeito, a pessoa precisa (...) morar um pouco fora para ter essa fluência toda?”. Pela relação de coordenação entre as orações, marcada pela conjunção alternativa “ou”, o sentido ‘evidente’ é o de que a jornalista não pretendia subestimar as escolas bilíngues ao questionar se, mesmo tendo estudado em uma dessas escolas, a pessoa precisaria morar fora para ganhar ‘fluência’ na língua. No entanto, para a análise de discurso de filiação pecheutiana, em sua confluência com a psicanálise, a denegação revela aquilo que, inconscientemente, se quer negar (INDURSKY, 1990). Ou seja, ao iniciar sua formulação com um advérbio de negação, a entrevistadora estaria, na verdade, recalando um sentido que já está posto: o de que nada substituiria uma experiência no exterior.

Nas sequências discursivas 33, 34, 35 e 36, pudemos identificar, portanto, o lugar atribuído às escolas bilíngues ou internacionais como aquele de ‘simulação’ de um ambiente estrangeiro. Vale dizer, como já entrevemos, que não se trata de qualquer ‘estrangeiro’, e sim dos países hegemônicos de língua inglesa (EUA, Inglaterra, Canadá); em um movimento de enaltecimento às escolas lá existentes como o modelo a ser seguido – uma posição ancorada no mito do falante nativo.

Vejamos como esse enunciado, que pode ser expresso por “a escola bilíngue simula a escola estrangeira”, sustentado pelo pré-construído da hegemonia do inglês, se desdobra em diferentes modos de significação nos dizeres dos sujeitos entrevistados de nossa pesquisa:

S37_P5_A:

E: você acredita que o currículo bilíngue corresponde a uma vivência escolar no exterior?

P5: n:// não corresponde... mas eu diria que é como se fosse uma/ é o mais próximo... ok... é o mais próximo que chega... ma::s é inclusive a preparação - - no caso daqueles alunos que fazem o

intercâmbio - - inclusive muitos mesmo sem fazer intercâmbio depois vão pro high school¹²³... enfim... é::h... é MUItto positivo... é muito útil... se eu tivesse... éh... oportunidade... eu colocaria meu filho no ensino bilíngue também... desde o início... éh... acho que é mais vantajoso do que um curso de idioma:: normal... éh... mas eu acho que não exclui a necessidade de uma vivência fora...

Em S37, depreende-se, mais uma vez, o sentido utilitarista do inglês, filiado aos sentidos privilegiados do mercado. Esse modo de significar a LE, que opera na dimensão do senso comum (CELADA, 2013), se materializa, no dizer de P5, por meio de elementos discursivos consonantes com as demandas pragmáticas da sociedade contemporânea, a saber: “preparação”, “positivo”, “útil”, “oportunidade”, “vantajoso”, “necessidade”. Nessa perspectiva, a formulação “((a educação bilíngue)) não exclui a *necessidade* de uma vivência fora” pode derivar para o sentido de que para aprender bem uma LE, é preciso morar fora; filiando-se à memória de língua enquanto código/instrumento passível de ser adquirido de maneira total e ideal, como o faria um falante nativo. Assim, a experiência no exterior é reduzida ao objetivo prático de ‘dominar’ a língua; ao mesmo tempo em que é considerada a forma mais “autêntica” de se alcançar esse objetivo – remetendo à análise das SDs 34, 35 e 36. A esse respeito, Herrmann (2017, p. 85) identifica uma representação de artificialidade no ensino de LE associada “às condições de produção desse ensino, que não se dá em uma nação cuja língua oficial é a inglesa”; donde

desdobra-se outra imagem, qual seja, aquela de que a língua estrangeira [é falada/aprendida] de modo “correto” e “efetivo” somente em seu país de origem, configurando as demais manifestações e práticas da língua com ares de artificialidade. Ambas as representações, contudo, impelem o sujeito à busca de certo contato “real” com a língua, como modo de obtenção de uma prova de que sua performance na língua superou a artificialidade imaginada ou experienciada.

No mais, reincidentem, no dizer de P5, outros efeitos de sentido já identificados e analisados em nossa pesquisa. São eles: i) a própria representação da escola bilíngue enquanto aquela que simula a escola estrangeira (“é como se fosse uma/ é o mais próximo... ok... é o mais próximo que chega”); ii) a representação da criança pequena como modelo de aprendiz ideal (“se eu tivesse oportunidade, eu colocaria meu filho no ensino bilíngue também, desde o início”); e iii) a medida de comparação entre as

---

¹²³ Por “*high school*”, o professor se refere à dupla certificação (Brasil-Canadá) de ensino médio que o colégio oferece, em parceria com uma escola canadense. As aulas com os tutores desta escola são realizadas a distância.

diferentes modalidades de ensino (“acho que ((o ensino bilíngue)) é mais vantajoso do que um curso de idioma”).

Ainda na esteira do efeito de artificialidade (HERRMANN, 2017), vejamos o que diz C2:

S38_C2_B:

E: você acha que o ensino bilíngue corresponde a uma experiência escolar no exterior... ou deveria corresponder... qual a sua opinião a respeito?

C2: (não... não)... primeiro são coisas bem diferentes... (...) então... *éh...* tem várias coisas... primeiro ensino bilíngue não é igual ensino internacional... então ir pra uma escola internacional é você ter/ é você ficar lá imerso nesse mundo paralelo... é um mundo... sei lá... inglês... americano... e nesse mundo você/ você meio que finge que tá naquele mundo... naquele país até... *néh...* (...) ¹²⁴ aqui é uma::/ é uma escola brasileira... *néh...* nós somos brasileiros... *néh...* eu tenho uma professora americana no sétimo ano mas ela é half and half... ela não é uma ameriCAna... *néh...* ela já mora há muito tempo aqui... É brasileira... *néh...* então assim... essa cultura não tem como a gente negar... agora a língua claro que ela traz a cultura dela e isso com certeza vai dentro desse processo do/ desse... *néh...* currículo aí... desse delivery do currículo... agora estudar fora daqui é o:outra experiência... não tem nada a ver... eu falo de experiência própria... mandei meu filho - - faz um ano e meio - - ele foi fazer um exchange lá fora... nos Estados Unidos... nada a ver... nada a ver... é uma outra experiência... *éh...* aí é realmente mergulhar numa cultura... é se/ é como se fosse um teatro... vestisse uma outra roupa... vestisse um outro personagem... é um outro jeito de ver o mundo... *néh...*

Embora a pergunta tenha sido feita em relação à escola bilíngue, é significativo atentarmos para a alusão imediata que C2 faz à escola internacional, suscitando, novamente, o “modo comparativo de dizer” (GRIGOLETTO, 2011). Como observamos anteriormente, essa medida de comparação, que serve aos imperativos do mercado, coloca ambas as modalidades de educação em posição de competitividade, e produz o efeito de sentido de que elas teriam um único e mesmo objetivo, isto é, instrumentalizar o aluno na língua inglesa – ainda que o sentido ‘evidente’ seja o de diferenciar (“primeiro, ensino bilíngue não é igual ensino internacional”), como apontou a análise de S9 no capítulo 2.

Enquanto P5 parece ter-se limitado a aspectos formais e acadêmicos da LE, C2 se dedica à dimensão cultural ao enunciar sobre a vivência no exterior. Diz a

¹²⁴ Trecho suprimido de S38:

“tem coisas que são até muito arraigadas a/ àquela cultura da/ de origem... *néh...* por exemplo a escola britânica é MUlto britânica mesmo... *néh...* as pessoas que trabalham lá... os diretores... *néh...* o leadership é todo mundo inGLÊS mesmo... então tem uma culTUra muito forte deles ali dentro... então obviamente que isso tem um impacto em como você vive essa experiência... aqui não....”.

entrevistada: “estudar fora daqui (...) aí é realmente mergulhar numa outra cultura (...) é se/ como se fosse um teatro”. Em primeira instância, evidencia-se o sentido de autenticidade conferido ao país de origem – que vimos discutindo –, enfatizado pelos advérbios “aí” e “realmente”. Porém, esse sentido é contraposto pela metáfora do “teatro”, ou seja, algo encenado, ilusório. Subjetivamente, portanto, a entrevistada parece saber que o sentido de autenticidade é idealizado – como nos ensina Hall (1997, cf. discutido no capítulo 1), a homogeneidade cultural é apenas intencional. Ademais, o “contato-confronto”¹²⁵ com outras línguas/culturas propicia um *hibridismo* identitário. Assim, pode-se dizer que há algo que se mantém. Nas palavras de C2, troca-se de roupa, de personagem; mas a base psíquica é ineludível (REVUZ, 1998).

Nessa direção, é expressivo C2 considerar que, na escola internacional, imerge-se em um mundo inglês/americano, finge-se estar naquele país. Embora ela enuncie, depois, que “estudar fora daqui é outra experiência, não tem nada a ver”, os significantes “imersão” e “fingir” da primeira formulação retornam em “aí é realmente *mergulhar* numa cultura, é como se fosse um *teatro*”, referente à vivência no exterior. Esse paralelismo parafrástico evoca, mais uma vez, o sentido de autenticidade atribuído à escola internacional, mais ‘parecida’ com a escola estrangeira; e, por conseguinte, um possível desejo da escola bilíngue de se aproximar desse ‘ideal’ de legitimação – que retomaremos no parágrafo seguinte. Ademais, a locução “não tem nada a ver”, reiterada outras duas vezes (“nada a ver... nada a ver”), revela uma negação polêmica¹²⁶. Isto é, há um discurso outro – o da escola internacional, patentemente representada como um lugar de reprodução da escola estrangeira – ao qual a enunciativa se posiciona de maneira contrária. Como entendemos, tal posicionamento é efeito da comparação entre a escola internacional e a escola bilíngue, que constrói uma “imagem de inferioridade” daquela em oposição à “superioridade” desta (FORTES, 2016). Em S38, a “imagem de inferioridade” da escola internacional pode ser interpretada tanto pela ‘superioridade’ da experiência no exterior quanto pela ‘vantagem’ da putativa identidade brasileira de que goza a escola bilíngue.

Nessa esteira, C2 afirma: “aqui é uma escola brasileira, nós somos brasileiros”; e, para exemplificar sua asserção, menciona o caso de uma professora americana que

---

¹²⁵ Mobilizamos a expressão de Bertoldo (2003, p. 114). Segundo o autor, não é “possível apagar o conflito constitutivo do contato-confronto com o outro lugar que a língua estrangeira possibilita”.

¹²⁶ Conforme a Semântica Argumentativa de Ducrot (INDURSKY, 1990).

mora aqui há muito tempo, concluindo, por esse mesmo motivo, que ela não é só americana: “essa cultura (brasileira) não tem como a gente negar”. O sintagma “a gente”, nesse excerto, pode referir-se tanto à professora quanto à própria escola. Desse modo, a denegação (cf. INDURSKY, 1990) – que, nesse caso, é uma dupla negativa (“não”/“negar”) – suscita, paradoxalmente, certo intuito de apagamento da cultura e/ou língua brasileira(s)¹²⁷ no currículo em inglês; e revela uma tensão entre o discurso de valorização da identidade brasileira e a memória de exaltação do estrangeiro, que cremos atravessar a FD da escola bilíngue.

Intriga-nos, ainda, a enunciação “estudar fora daqui é outra experiência”, pois “é outro jeito de ver o mundo”, enfatizada pela repetição da locução “não tem nada a ver” (“nada a ver... nada a ver”), em S38. A partir da perspectiva de ‘tornar-se outro’, própria do sujeito bilíngue (cf. HALL, 1990; REVUZ, 1998; RAJAGOPALAN, 2003; CALLIGARIS, 2017), cremos poder afirmar que deslocamentos identitários (ou “outro(s) jeito(s) de ver o mundo”) – possibilitados pela inscrição nas discursividades da LE – não se restringem à experiência do intercâmbio, por exemplo; podendo ocorrer, em alguma medida, no âmbito (nacional) da escola bilíngue. Um sinal disso é outra formulação da entrevistada: “claro que ela (a LE) traz a cultura dela e isso, com certeza, vai dentro desse currículo”.

De acordo com Fortes (2016, p. 150), a educação bilíngue é representada “como um ensino que contempla tanto a demanda do mercado quanto a demanda da globalização”. A última é vinculada a sentidos do discurso relativista do multilinguismo/multiculturalismo, cujo corolário é “um imaginário de integração à globalização, de pluralismo e de diversidade”. Todavia, subjaz a esse imaginário a supremacia da língua e da cultura dos países anglófonos politicamente hegemônicos – notadamente, EUA e Inglaterra. Como a análise das SDs 27-38 procurou mostrar, a representação de ‘universalidade, hegemonia e homogeneização’ da língua inglesa permeia o modo de significar a escola bilíngue português-inglês, produzindo o efeito de sentido de que esta se prestaria a simular um ambiente primordialmente ‘americano’ – dada a regularidade de formulações referentes aos EUA em nosso *corpus* de pesquisa.

O “efeito de indeterminação” (GRIGOLETTO & FORTES, 2020) ancorado ao discurso relativista do multilinguismo/multiculturalismo, identificado na representação

---

¹²⁷ Emprestamos o termo “língua brasileira” designado por Orlandi (2009).

da escola bilíngue, por sua vez, evoca certos equívocos e estereótipos, traços de uma memória¹²⁸ nos sujeitos em sua relação com outras línguas/culturas; como examinaremos, brevemente, a seguir.

S39_M3¹²⁹: A preocupação com o multiculturalismo está na raiz da nova escola. Para criar a metodologia da ((nome da escola)), representantes do grupo (...) visitaram vários países com o objetivo de conhecer novos modelos educacionais (...).

Países como o Canadá e a Finlândia tiveram influência importante no desenvolvimento da metodologia adotada pela ((nome da escola)), segundo ((nome da diretora)), diretora da unidade São Paulo.

S40_A9_A: no Japão... (...) um dia eu queria um donut... só que/ de chocolate... só que como eles falam muito ruim inglês... então/ então eu não sabia que tinha acabado o de chocolate... eu fiquei insistindo... insistindo... insistindo... aí foi isso...

S41_A6_A:

A6: eu acho que a gente é muito influenciado pelo pessoal de fora... *néh*... pessoal internacional... tipo... “ai... tal pessoa internacional fala não sei tal coisa”... tipo... também legenda de foto... Instagram... assim... eu acho bem legal...

E: pessoal internacional da onde?

A6: dos/ principalmente dos Estados Unidos... *néh*... Estados Unidos... *éh*...

Em S39, a noção de multiculturalismo em educação é significada como a implantação de metodologias de ensino de outros países – vale ressaltar, países ricos (“Canadá e Finlândia”) –, evidenciando um equívoco. Em contraposição, apoiamo-nos no que caracterizaria uma formação inter/multicultural segundo Megale (2019, p. 83): possibilitar ao educando o acesso à “multiplicidade de discursos que circulam no mundo e, desse modo, ampliar seu repertório cultural e sua perspectiva”, de maneira que lhe seja permitido “avaliar seu lugar na sociedade e compreender como as diferenças foram produzidas”. Segundo Garcia (2017), esses são os sentidos predominantes da ‘vantagem bilíngue’ no hemisfério norte (sentidos de inclusão). No entanto, no Brasil, a ‘vantagem bilíngue’ é significada como um mecanismo de

¹²⁸ Segundo Pêcheux ([1981] 1999, p. 52), “a memória discursiva seria aquilo que [...] vem restabelecer os “implícitos” (quer dizer, mais tecnicamente, os pré-construídos, elementos citados e relatados, discursos-transversos, etc.) [...], sob a forma de remissões, de retomadas e de efeitos de paráfrase (que podem a meu ver conduzir à questão da construção dos estereótipos)”.

¹²⁹ Esse é um registro midiático retirado de uma matéria sobre uma escola bilíngue específica, publicada no jornal **O Estado de São Paulo**. Vale observar que, embora o texto em questão apresente características do gênero jornalístico notícia, trata-se, na verdade, de um informe publicitário (vide Anexo C).

exclusão, em que se valorizam o privilégio e a posição de destaque para a competição no mercado de trabalho.

Já na sequência 40, vemos o estereótipo de que “japoneses falam muito ruim inglês”, sustentado pelo mito do falante nativo. É curioso não ocorrer a A9 que, talvez, ela própria não tivesse entendido a mensagem em inglês de que o *donut* de chocolate havia acabado, e, por isso, “ficou insistindo” em seu pedido.

Por fim, em S41, suscita-se que pessoas estrangeiras tidas como referência (“a gente é muito influenciado pelo pessoal de fora”) são metonimicamente representadas como americanas (“pessoal internacional dos EUA”) – tal qual observamos na SD 9 (“num país americano”).

Por ora, gostaríamos de voltar nossa atenção ao modo de significar a educação bilíngue sob uma ótica mercadológica (FORTES, 2016; GARCIA, 2011, 2017). Vale dizer que já identificamos ressonâncias desse efeito de sentido em análises anteriores desta pesquisa, a saber: SDs 12, 17, 22-24, 33 e 37.

Em prosseguimento, vejamos os demais excertos.

S41_M2¹³⁰: é uma demanda muito grande... *néh*... essa nova geração¹³¹ em especial assim... precisa... de fato... ter o domínio do inglês...

S41 reproduz o já-dito de que o sujeito pragmático do mundo contemporâneo deseja dominar a LE. É significativo considerarmos que esse enunciado se refere, a princípio, ao indivíduo adulto, já inserido no mercado de trabalho, no mundo globalizado; não obstante, nas condições socio-históricas atuais, vemos que desliza para a juventude (“essa nova geração”). Depreende-se, assim, um regime de normatividade, materializado pela modalidade deôntica (“precisa, de fato”), que instaura um desejo dos pais para com seus filhos. Em seu estudo sobre as representações de ensino de inglês para crianças, Garcia (2011, p. 137-138) problematiza o investimento da mídia – reportagens e *sítes* institucionais – nesse desejo:

---

¹³⁰ Lembramos o leitor que M2 corresponde a uma entrevista concedida à jornalista Tania Morales, no programa **Revista CBN** (2017), pela especialista em educação bilíngue Profa. Dra. Antonieta Megale (vide Anexo B).

¹³¹ Identificamos, em outros momentos dessa entrevista midiática, o imaginário de que quanto mais cedo, melhor é para a criança aprender outro idioma. Novamente, remetemos o leitor à dissertação e à tese de Garcia (2011; 2017) para uma análise discursiva a esse respeito. Agradecemos à Profa. Dra. Deusa Maria de Souza-Pinheiro-Passos, que chamou nossa atenção a esses textos.

Os dizeres da mídia atuam sobre os pais, remetendo-os ao lugar de consumidores desses serviços, e estabelecendo relações com possíveis experiências que tiveram de demandas do mercado de trabalho, como a exigência de fluência em língua inglesa para a obtenção de um emprego ou de uma promoção, por exemplo. Ao se tornarem consumidores desse serviço, os pais projetam as crianças no lugar de potenciais concorrentes desse mercado e passam a pressionar as escolas em termos de produção, ou seja, buscam ver na produção linguística de seus filhos o retorno do investimento realizado no consumo do serviço. Nesses sentidos, as crianças se encontram em um lugar reservado, fora dessa dinâmica imediata, figurando como trabalhadores em potencial (em trabalhadores em treinamento) e como receptoras das ações das outras instâncias [lei, mídia, pais e instituição escolar].

Embora a jornalista, em S41, não desempenhe uma função de autoridade em sua enunciação, ressoam, em seu dizer, sentidos produzidos pelo discurso midiático – conforme assinalado por Garcia (2011), acima –, que seguimos discutindo.

A enunciativa, então, afirma que as crianças de hoje precisam “dominar” a língua inglesa. Mais uma vez, seu enunciado é ancorado na memória de língua imaginária, ou seja, aquela que é fixa e, portanto, apreensível em sua totalidade (ORLANDI, 2009). Apoiada na psicanálise, Souza-Pinheiro-Passos (2007, p.169) assinala que “a relação de um sujeito com uma língua estrangeira (uma língua que não lhe pertence) é, inevitavelmente, definida pela idealização dessa língua e uma falta que jamais será preenchida”. Desse modo, o desejo manifesto de dominar a LE – ideal e totalmente – é, na verdade, ilusório. Não obstante, esse é o imaginário predominante nas discursividades (midiáticas e institucionais) de educação bilíngue; um imaginário de “completude” (FORTES, 2016), pautado pela promessa de satisfação da “demanda” da sociedade neoliberal, qual seja, “o domínio do inglês”. Com isso, encobrem-se os conflitos – como emoções negativas (frustração, ansiedade, medo) e questões atitudinais (timidez, reclusão, apatia, indisciplina) que inibem a aprendizagem (CAVALLARI, 2016; BACK, HAN & WENG, 2020) –, e salientam-se técnicas e metodologias totalizantes (ou monoglóssicas) que perseguem essa quimera.

Nessa direção, vejamos outro recorte do artigo sobre uma determinada escola bilíngue, publicado no jornal **O Estado de São Paulo** (vide Anexo C).

S42_M3: Mesmo com crianças pequenas ou na fase de alfabetização, o processo visa garantir o aprendizado tranquilo e prazeroso. “Não existe confusão, porque a criança vivencia a língua em vez de aprendê-la como algo separado”, garante a diretora (...). Dessa forma, falar, escrever ou até mesmo pensar em Inglês se tornará algo natural. “É importante que a forma de acessar o outro idioma não seja um obstáculo, algo que o aluno tende a evitar. Para nossos alunos, o Inglês vai ser apenas mais uma ferramenta de comunicação. Ele vai transitar nas duas línguas com fluência”.

Vimos insistindo que conflitos e contradições são constitutivos do processo de inscrição em uma LE (CORACINI, 2003; BERTOLDO, 2003, 2011; CAVALLARI, 2016). Todavia, irrompe, em S42, o sentido de “completude” (FORTES, 2016) mencionado acima (“garantia do aprendizado tranquilo e prazeroso”). Esse sentido é materializado, ainda, nas negações “*não* existe confusão” e “é importante que a forma de acessar o outro idioma *não* seja um obstáculo”; revelando o outro polo do qual a voz autoral e a diretora buscam se desvencilhar. Dito de outro modo, suscita-se que existem outras abordagens de ensino de LE em que há “confusão e obstáculos”, e que essas abordagens não correspondem à proposta da escola em questão. O modelo de educação bilíngue, então, adotado é o de imersão¹³². Trata-se de uma abordagem monoglóssica de ensino na qual a criança é exposta à LE de maneira semelhante ao contexto natural de aquisição da LM. Assim, toda ou parte de sua escolarização se dá através da LE como meio de instrução (HAMERS & BLANC, 2004).

Em um ensaio sobre o ensino por imersão, Garcia (2011, p. 124) observa que esse tipo de instrução ocorre, também, em treinamentos corporativos, e não apenas em contextos de ensino-aprendizagem de LE. Destarte, diz a autora:

O elemento comum entre as diversas variedades de cursos de imersão é, a partir da própria aproximação com a liquidez do termo imersão, que nos remete a fluidos e líquidos, sua caracterização de ambientes nos quais o aluno não tem saída a não ser utilizar o que é esperado dele. Em outras palavras, é um ambiente que se associa à filosofia de *swim or sink* (nadar ou afundar), o que direciona apenas para dois lugares possíveis: o sucesso total ou o fracasso completo. [...] Nesta perspectiva, o EIC [Ensino de inglês para crianças] surge apenas como um índice a ser aferido, como uma produtividade a ser veiculada, enquanto muito pouco do processo de ensino e aprendizado é realmente problematizado. A preocupação parece deslizar dos processos para os produtos e o aprendizado é tomado como certo, pois o sucesso parece ser atribuído ao método em si apenas.

Em contraponto ao efeito de “garantia” de aprendizado “tranquilo”, de ‘sucesso’, associado ao modelo de imersão, apoiamo-nos em Revuz (1998). Segundo a autora, nenhum método é capaz de garantir uma aprendizagem “bem-sucedida”; nem mesmo

---

¹³² Partimos do pressuposto de que a maioria das escolas bilíngues de prestígio brasileiras se encaixa no modelo monoglóssico aditivo de imersão – conforme a tipologia de Garcia (2009), mencionada no capítulo 1. Uma das enunciatórias do recorte analisado classifica a “metodologia” da escola como *dual language immersion* (para o texto integral, com essa informação, vide Anexo C). Segundo García (2009), o tipo de imersão dual é, na verdade, uma educação bilíngue “polidirecional”, posto que as crianças, nesse contexto, não falam simplesmente uma ou outra língua; podendo ser, ainda, de nacionalidades diversas. A autora também assinala que o nome “dual” enfatiza a separação das línguas (materna e estrangeira) e silencia a condição de “bilíngue” do indivíduo – associada a contextos de imigração –, além de não contemplar a práxis heteroglóssica de uma sala de aula bilíngue.

os que se propõem a aproximar a experiência às condições de aquisição da LM (aprendizagem ‘natural’) e/ou privilegiam a língua como instrumento de comunicação, com foco no desenvolvimento da competência comunicativa (comunicação ‘autêntica’). A propósito, tais abordagens de ensino-aprendizagem de LE reproduzem, ainda que de forma silenciada, o mito do falante nativo e a primazia da oralidade (CORACINI, 2013). Nesse prisma, é significativa a anteposição do elemento discursivo “falar” na formulação “falar, escrever ou até mesmo pensar em Inglês se tornará algo natural”, em S42, indicando efeito de relevo ao seu referente (“falar”).

Pennycook (1994) assevera que a primazia da língua falada em detrimento da língua escrita, amplamente difundida no campo da linguística aplicada e nas discursividades de ELT, tange o monolinguismo como norma – haja vista o próprio ensino de imersão, no qual os alunos são impelidos, primordialmente, a *falar* apenas em inglês em qualquer situação. Cremos, assim, que o pensamento do autor (PENNYCOOK, 1994) vem a corroborar o sentido que identificamos, anteriormente, neste capítulo, qual seja: o de que os alunos que *falam* português em aula são representados como desviantes, ou “preguiçosos”; sentido esse filiado ao discurso da monoglossia e, portanto, ancorado no mito do monolinguismo.

Outrossim, Garcia (2011) assinala que o enaltecimento da utilização pragmática da língua – isto é, do inglês como “ferramenta de comunicação” no âmbito escolar – se sustenta, ainda, no discurso da educação neoliberal, marcado pela naturalização da competitividade e pela valorização do mérito individual (cf. BUENO, 2003). Como efeito desse pré-construído, constrói-se o imaginário de que “basta se esforçar [...], o fracasso é o resultado apenas da falta de esforço, ou da preguiça” (GARCIA, 2011, p. 93-94). Desse modo, depreendemos que o sentido ‘evidente’ – reproduzido nas discursividades midiáticas e institucionais – de que o ensino de imersão é “garantia do aprendizado” deriva, na opacidade do enunciado, para o sentido de responsabilização do aluno em caso de ‘fracasso’; uma vez que a escola bilíngue – cujo ensino se dá pela chamada imersão – é representada como uma instituição ‘sem falhas’ (FORTES, 2016). Nessa dinâmica, cremos restar pouca reflexão sobre os discursos e processos que constituem o espaço híbrido do aparelho escolar, determinado pelas “singularidades de línguas-culturas-sujeitos”¹³³ – como a análise do *corpus* tem apontado.

---

¹³³ Emprestamos essa designação de Grigoletto e Fortes (2020).

No mais, julgamos importante destacar a enunciação “a criança vivencia a língua em vez de aprendê-la como algo separado”, que evoca uma contradição. Embora a diretora deixe entrever um desejo de que a língua não seja algo estancável, seu dizer se vincula ao discurso da monoglossia. Expliquemos. “Não aprender a língua como algo separado” significa, aqui, aprender a língua como meio de instrução, ou seja, de maneira integrada a todo o currículo. Porém, dada a proposta de imersão da escola, entrevemos um processo de separação ao qual a língua e o sujeito-aluno são submetidos, materializado em outras passagens do artigo (vide Anexo C): “na educação infantil, a criança vai passar 90% do seu tempo recebendo estímulos em Inglês”, “a partir do ensino fundamental 1, a carga da língua inglesa vai sendo reduzida (...) até chegar a um equilíbrio entre os dois idiomas”, “esses idiomas alternam-se nos tempos e nas disciplinas”¹³⁴ – intriga-nos, inclusive, a percepção de que o tempo alocado para cada língua (materna e estrangeira) é algo mensurável.

Dito isso, cremos que o sentido da formulação “ele (o aluno) vai transitar nas duas línguas com fluência”, em S42, poderia remeter a uma prática heteroglóssica, translíngue. Todavia, evidencia-se a “necessidade da falsa-aparência da homogeneidade lógica, veículo de disjunções e categorizações, tão universalmente ‘humana’” (PÊCHEUX, [1983] 2015, p. 33 e ss.), que, a nosso ver, pressupõe fronteiras entre as línguas (materna e estrangeira) e define conjunturas para cada uma delas.

Ainda que a representação mercadológica do inglês seja regular na FD da educação bilíngue, sublinha-se que “todo texto é heterogêneo [...], afetado por diferentes posições do sujeito” (ORLANDI, 2012, p. 115). A fim de investigar posicionamentos que apontem para possíveis fissuras no imaginário homogeneizante da escola bilíngue como aquela que atende às demandas do mercado e da globalização (FORTES, 2016), vejamos as sequências S43 e S32¹³⁵, a seguir.

S43_C2_B: não sei se todos os pais entendem o que é uma educação bilíngue... *neh...* acho que tudo isso que você tá perguntando... acho que vem muito de perguntas que eles acham que sabem a resposta mas não é bem essa resposta... então por exemplo esse gap que existe entre um bilíngue e um nativo... isso é um gap que não é só que deixa... isso é um gap que é/ ele é desse/ dessa condição

¹³⁴ Este último excerto foi enunciado pela voz autoral. Dado o caráter publicitário do artigo, pode-se dizer que as vozes (da redatora, da diretora-executiva do grupo e da diretora pedagógica) do texto se misturam.

¹³⁵ Retomaremos, mais adiante, a SD n. 32, analisada previamente.

de bilíngue... *néh*... não dá pra entrar no cérebro e/ e mudar... dá pra gente melhorar o máximo possível...

(...)

hoje eu ta/ já tô ouvindo falar de uma outra geração que tá entrando - - os bem pequeninhos - - que já são aqueles pais geração... sei lá... X... Y... e que são pais que têm aquela coisa meio “meu filho... quero que meu filho seja feli::z”... então:: TEM essa neurose por exemplo de “ai... tem que falar uma língua porque ele tem que entrar na carreira... tem que/” sabe... já tem uma/ um outro tipo de perfil... então são pessoas que tão querendo dar muitas possibilidades... de música... de arte... de língua... e língua é mais uma... não é A grande... *néh*... então acho que isso também é interessante... *néh*... traz um/ um novo perfil aí...

No início de S43 – que é parte da resposta à pergunta “Qual o perfil das famílias que matriculam os filhos nessa escola?” –, C2 afirma “existir um *gap* entre um bilíngue e um nativo”, que alguns pais parecem não compreender. Cremos que essa constatação esteja ancorada no sentido circulante do ensino de imersão, qual seja, aquele da aprendizagem “natural”, “garantida”, similar à aquisição da LM pelo falante nativo; com o qual esses pais se identificariam. Porém, a partir de sua experiência subjetiva, a coordenadora entende que o “*gap*” é inerente à “condição de bilíngue”, ou seja, não é simplesmente algo que escapa, uma ‘falha’ (“isso é um *gap* que não é só que deixa”), mas corresponde ao “entre-lugar” (CAVALLARI, 2011), ou “terceiro lugar” (MEGALE, 2017a), vivido pelo sujeito bilíngue – um sujeito constituído pelas línguas ditas materna e estrangeira.

Voltando ao sentido de “*gap*” enquanto ‘falha’, identificado acima, observamos uma contradição no dizer de C2. Embora a entrevistada reconheça a constituição híbrida do sujeito bilíngue, o uso do significante “*gap*” sinaliza uma falta, que remete ao ideário da LE perfeita, associada ao mito do falante nativo. Esse ideário se materializa, ainda, na formulação “dá pra gente melhorar o máximo possível”, na qual suscita-se uma busca por certa ‘completude’. Ademais, a imagem da escola bilíngue como lugar da falta parece significar, ainda, por ancorar-se no pré-construído do monolinguismo como superior ao bilinguismo. Desse modo, a condição de bilíngue enunciada como um “*gap*”, que “dá pra gente melhorar o máximo possível”, sinaliza que não haveria vantagens em ser bilíngue, em transitar por entre línguas-culturas: a vantagem estaria do lado do falante nativo de inglês, que pode ser monoglota¹³⁶.

---

¹³⁶ Agradeço à Profa. Dra. Marisa Grigoletto por essa observação sobre o dispositivo analítico durante a orientação desta pesquisa.

Em última análise, cremos que a enunciação “não dá pra entrar no cérebro ((da criança)) e mudar... dá pra gente melhorar o máximo possível” esteja vinculada ao que Garcia (2017, p. 186) irá chamar de “viés do produto”, que corresponde à “projeção do aprendiz como produto esperado da relação de consumo”. Assim, diz a autora:

o viés do produto [...] age na relação fiduciária estabelecida entre o pai-cliente e a escola bilíngue, que promete operar na consciência da criança aprendiz para torná-la melhor que os outros e garantir-lhe a manutenção do privilégio.

Desse modo, entrevemos, em S43, o funcionamento da “discursividade do mercado” – incidente, também, sobre a mídia (GRIGOLETTO, 2011) –, que reduz os sentidos da escola bilíngue ao objetivo de atender a uma premência utilitarista, qual seja, o “domínio” do idioma inglês, sobretudo, para fins profissionais.

Ainda na tentativa de mobilizar os dizeres sobre a educação bilíngue, em que desponta o atravessamento do saber discursivo predominante, C2 traz à baila um novo perfil de pais, cuja motivação para matricular os filhos na escola bilíngue não é a inserção no mercado de trabalho, mas a possibilidade de aprendizados diversos. É interessante que, ao elencar tais aprendizados, a coordenadora mencione áreas do conhecimento que contribuem para o desenvolvimento da singularidade do sujeito, como música e arte, equiparando-as à língua. No entanto, chama-nos a atenção a ausência de um elemento discursivo adversativo entre as enunciações “tem essa neurose (...) de ‘ai, tem que falar uma língua porque tem que entrar na carreira... tem que... sabe” e “já tem uma/ um outro tipo de perfil... então são pessoas que tão querendo dar muitas possibilidades”, que distinguisse essas diferentes posições. Como compreendemos, a enunciatória busca desconstruir a imagem mercadológica associada à escola bilíngue; mas a ausência de uma marca linguística de oposição em seu dizer indica o retorno dessa representação. Em outras palavras, a distinção entre os perfis de pais que C2 estabelece desliza para o efeito de sentido de adição. Isto é, mesmo que a nova geração tenha desígnios mais fluidos para seus filhos, a preocupação com uma posição de destaque no mercado de trabalho parece ser uma constante.

A fim de concluir esta seção, retomemos S32 abaixo:

S32_A6_A:

A6: um dos meus sonhos é viajar pra fora... então/ ir morar fora... então isso acho que é mais uma chance pra mim... de ter inglês...

E: e por que você gostaria de morar fora?

A6: *éh...* eu queria morar fora pra conhecer outras culturas... *néh...* porque eu sempre quis conhecer/viajar o mundo... assim... então... eu acho isso muito legal...

Entrevemos, no dizer da aluna, um imbricamento entre: i) a representação da língua e da cultura dos países anglófonos centrais (EUA e Inglaterra) como hegemônicas – como analisamos anteriormente – e ii) o desejo por outras culturas, marcado pelo significante "sonho" e pela enunciação "eu sempre quis conhecer/viajar o mundo". Esse imbricamento sinaliza uma tensão que se materializa nas reformulações¹³⁷ “viajar para fora” (a)/“morar fora” (b) e “conhecer” (c)/“viajar o mundo” (d); de modo que, em cada par enunciativo, a primeira formulação (a, c) revela um traço subjetivo da enunciativa, enquanto que a segunda (b, d) ressoa o imaginário social. Assim, o desejo de A6 seria, *a priori*, “viajar para fora” e “conhecer o mundo” – cujo sentido pode ser o de uma expressiva experiência de alteridade. Porém, irrompe, em seu (re)dizer, o discurso ‘padrão’, normatizado, que significa a experiência de “morar fora” (em especial, em um país hegemônico de língua inglesa) como uma “chance” a mais (no currículo), e o turismo em regiões periféricas como uma viagem a passeio, e não uma experiência de “conhecer” o outro. Isso nos remete à problematização que Garcia (2017, p. 187) faz dos sentidos circulantes sobre o ensino de inglês para crianças, vinculados ao discurso do mercado, e do efeito de pressão em cadeia que esses sentidos exercem nos pais, educadores e aprendizes; enquanto as crianças “estão preocupadas mesmo em descobrir o mundo, em quantas línguas [e culturas] for divertido, em quantas línguas [e culturas] fizer sentido”.

3.4 RESUMO

Neste capítulo, nosso olhar se voltou para duas imagens da língua inglesa ressonantes do pré-construído que significa a língua como instrumento, quais sejam, a língua da comunicação e a língua de acesso à globalização e ao mercado de trabalho.

---

¹³⁷ Na medida em que A6 se corrige para explicitar a si própria o que disse, para aprofundar ‘o que pensa’, e formulá-lo mais adequadamente, ela está na zona de esquecimento nº 2, conforme a teoria de Fuchs e Pêcheux ([1975] 1997). Isto é, ao refrear o que diz, A6 crê ter o domínio do sentido de seu dizer. Porém, seu inconsciente irrompe no fio do discurso, revelando um recalque (esquecimento nº1) – nesse caso, a reformulação de seu desejo.

Observamos que, em educação bilíngue, a língua inglesa como veículo de comunicação está relacionada à primazia da oralidade, posto que essa modalidade de ensino é pautada no modelo monoglóssico de imersão. Em decorrência, suscita-se o imaginário estereotipado de que o ‘bom’ aluno bilíngue é aquele que *fala* – ou busca falar – exclusivamente inglês em sala de aula.

A representação do inglês como língua de acesso à globalização e ao mercado de trabalho, por sua vez, é permeada por um “efeito de indeterminação” (GRIGOLETTO & FORTES, 2020), ou de generalização, que, em nosso escopo de pesquisa, pode ser compreendido como: i) a manutenção do sentido de homogeneização da língua inglesa e da cultura americana; e ii) a crença de que a urgência do ‘domínio’ do inglês é certa, independentemente das condições futuras do mercado de trabalho e/ou da carreira que a criança optar por seguir.

A partir da textualidade analisada, vimos que subjaz a ambas as representações (‘língua da comunicação’ e ‘língua de acesso à globalização e ao mercado de trabalho’) a “discursividade do mercado” (GRIGOLETTO, 2011), que funciona colocando as diferentes modalidades de ensino de inglês como LE (escola bilíngue, escola internacional e escola de idioma) em modo de comparação, pressupondo a entrega de um “resultado”, e reduzindo, assim, a educação bilíngue a objetivos e valores pragmáticos.

Nesse funcionamento discursivo, compreendemos que o lugar predominantemente conferido à escola bilíngue é de ‘simulação’ de um ambiente estrangeiro – notadamente, de países hegemônicos, como os EUA. Desse modo, oblitera-se a constituição híbrida dessa modalidade de educação – atravessada pelas línguas e culturas que configuram seus meios de instrução –, que nossas análises (nos capítulos 2 e 3) buscaram apontar.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta pesquisa teve como principal objetivo refletir sobre as possíveis implicações da relação entre língua materna e língua estrangeira na constituição identitária do sujeito-bilíngue (educador e educando) de escolas brasileiras bilíngues português-inglês. Desse modo, fez-se necessário investigar as representações imaginárias de língua (materna e estrangeira) construídas pelos sujeitos aluno, professor e coordenador dessa modalidade de educação. Como nossa análise apontou, essas representações evocam discursos diversos, tais como o discurso institucional, o discurso científico de bilinguismo e educação bilíngue, o discurso escolar, o discurso midiático e o discurso mercadológico.

Partindo da premissa de que as imagens predominantes da formação discursiva da escola bilíngue estão ancoradas em um paradigma “monoglóssico” (GARCÍA, 2009) – segundo o qual as línguas ditas materna e estrangeira são dissociadas e o processo de ensino-aprendizagem de LE se dá, putativamente, de maneira exclusiva nessa língua –, julgamos importante delinear como essa visão de ensino se estabeleceu historicamente e quais sentidos a sustentam a fim de problematizá-los.

Assim, no capítulo 1, teórico, vimos que o ensino-aprendizagem de inglês como LE – seja na escola de idiomas, na escola internacional ou na escola bilíngue – fundamenta-se em princípios linguicistas, decorrentes do imperialismo linguístico empreendido pelos países anglófonos hegemônicos (Inglaterra e EUA). Nessa ótica monoglóssica, privilegia-se a língua inglesa, sob o argumento de conformidade com o modelo do falante nativo, tido como “ideal”.

Dado o caráter inegável do inglês como língua internacional, entendemos que não se trata, apenas, de resignarmo-nos ou resistirmos ao imperialismo linguístico de que goza essa língua, mas urge-se que compreendamos e demos vazão ao que é produzido em contextos particulares – como as escolas brasileiras bilíngues –, na forma de deslocamentos e novas possibilidades (cf. PENNYCOOK, 2000). Esperamos, dessa forma, contribuir com contradiscursos que vêm a pôr em xeque a visão monoglóssica de educação bilíngue.

Nossa pesquisa desenvolveu-se à luz dos pressupostos da Análise de Discurso de vertente pêcheutiana, em uma interface com os estudos culturais pós-estruturalistas e a psicanálise. É importante mencionar que essas três linhas teóricas compartilham da mesma noção de sujeito, qual seja, o sujeito de linguagem, posto

que é submetido à língua para significar e significar-se (ORLANDI, 2012). Nessa perspectiva, o sujeito é concebido como fragmentado, ou seja, atravessado pelos significantes que o precedem, pelas diversas vozes que permeiam o imaginário social. Desse modo, sua identidade está em constante movimento, não podendo ser uma ou fixa. Da mesma forma, não há língua pura ou estanque. Tal qual a noção de identidade, a própria língua é instável e indefinida: uma vez que o signo não coincide com o seu referente, toda língua faz-se incompleta, vacilante e, portanto, permeável.

Apoiando-nos nesse dispositivo teórico-metodológico, buscamos verificar a hipótese de que, embora os sentidos predominantes de bilinguismo e educação bilíngue no Brasil se sustentem no paradigma monoglóssico, a condição heterogênea da língua e do sujeito de linguagem redonda em uma complexa relação entre as línguas ditas materna e estrangeira, cuja hibridação é constitutiva.

Tendo em vista o estatuto discursivo da língua (materna e estrangeira) como nosso objeto de estudo, realizamos o exame do *corpus* – constituído por entrevistas com educadores e educandos e recortes midiáticos –, e desenvolvemos dois gestos de leitura a partir dos sentidos correntes de “língua” que observamos permear o imaginário de educação bilíngue. São eles: a representação de língua como sistema e a representação de língua como instrumento. Nesse prisma, cabe salientar que, como qualquer formação discursiva, a formação discursiva da escola bilíngue é heterogênea, contraditória. Portanto, as representações supracitadas constituem a memória dizível de um saber escolarizado que retorna nos dizeres dos sujeitos desta pesquisa, a despeito de outros sentidos, mais singulares e divergentes, igualmente presentes em seu discurso.

Passemos, então, à síntese dessas imagens institucionalmente estabilizadas. Na base da representação da língua-sistema, encontra-se pressuposta uma concepção de língua como abstrata, fixa e, sobretudo, gramatical – concepção essa, vale dizer, que constitui o discurso do aparelho escolar¹³⁸. Assim, a partir da análise empreendida no capítulo 2, pudemos compreender como tal representação de língua enquanto sistema fechado de regras regula os modos de significar as línguas ditas materna (português) e estrangeira (inglês) em educação bilíngue. Como decorrência desse imaginário, destacou-se que ora o português é reduzido a um sentido estigmatizado de ‘erro’, visto que foge à norma da LE ideal, ancorada no mito do falante nativo; ora

---

¹³⁸ Referimo-nos, aqui, ao discurso escolar ‘universal’, não somente ao discurso institucional da escola bilíngue.

a um recurso excepcional em proveito da aquisição do inglês, dado o apagamento do caráter fluido das línguas (materna e estrangeira) – caráter esse que, por vezes, emergiu na opacidade dos dizeres dos entrevistados de nossa pesquisa – nessa formação discursiva.

No capítulo 3, voltamos nosso olhar aos sentidos da língua inglesa vinculados à representação da LE como instrumento. Nessa perspectiva utilitarista, engendrada pela sociedade neoliberal globalizada, o inglês é concebido como chave de acesso ao mundo e ao capital; figurando-se, ainda, como veículo de comunicação, ou objeto de conhecimento, adquirível com totalidade e perfeição – novamente, aos moldes do ‘falante nativo’ –, em detrimento de sua historicidade e da dimensão subjetiva da língua na constituição identitária do aprendiz. Conforme o exame da textualidade do *corpus* apontou, em educação bilíngue, esse pré-construído que significa a língua (inglesa) como instrumento de comunicação sustenta a tônica dada à oralidade no modelo preponderante de ensino por imersão, que tem o monolinguismo como norma. Paralelamente, o *status* do inglês enquanto língua universal incide sobre a escola bilíngue (pais, educadores e educandos), afilando sentidos mais amplos da instituição ao objetivo pragmático e urgente de instrumentalizar o aluno na LE. Desse modo, entendemos que as predicções de primazia da oralidade e hegemonia da língua inglesa depreendidas em nossa análise delineiam o lugar historicamente ocupado pela educação brasileira bilíngue, qual seja, aquele de simulação de um ambiente estrangeiro – mais precisamente, de um ambiente americano, dadas suas condições de produção.

Sublinha-se que subjaz a ambas as representações, de língua-sistema e língua-instrumento, circulantes em educação bilíngue a injunção do pensamento monoglóssico, o qual pode ser expresso por enunciados do tipo “o falante nativo é aquele que sabe sua língua perfeitamente”, “o português atrapalha o inglês”, “o bom aluno – e, por que não, o bom professor – é aquele que se comunica em inglês” e “a escola estrangeira (monolíngue) é o modelo de ensino legítimo”. Como corolário desse funcionamento discursivo, cremos haver um processo de hierarquização de línguas/culturas/sujeitos da escola brasileira bilíngue, em um patente enaltecimento do outro monolíngue, de sua língua e de sua cultura. Nesse contexto, porque atravessada, ainda, pelos imperativos do mercado, instaura-se a quimera de uma pedagogia totalizante (monoglóssica), em nome da entrega de um resultado: o chamado domínio da LE.

Após essa retomada dos principais pontos identificados neste estudo, seguimos nossa reflexão acerca da relação entre as línguas portuguesa e inglesa, e sua implicação nos processos identificatórios vividos pelos sujeitos da escola brasileira bilíngue.

Como mencionamos anteriormente, a análise dos dizeres dos entrevistados de nossa pesquisa mostrou diferentes posições discursivas que os sujeitos educadores e educandos ocupam, apesar do imaginário predominante. Assim, pudemos observar movimentos de resistência e distanciamento do discurso da monoglossia que, para além de remeterem a contradiscursos preexistentes – ‘heteroglóssicos’ (PHILLIPSON, 1992; GARCÍA, 2009) –, revelaram saberes subjetivos, sinalizando fissuras tanto nas evidências de sentido quanto na própria constituição da língua (materna ou estrangeira), do sujeito e de seu discurso. Todavia, reitera-se uma regularidade dos movimentos de aproximação do saber monoglóssico, na materialidade do *corpus*, que atesta sua manutenção, corroborada pela mídia e pela instituição.

Destarte, a educação bilíngue é considerada um desafio pelos sujeitos-educadores, uma vez que seu efeito de sentido enquanto “natural”, associado ao monolinguismo, logo, à garantia da entrega do resultado, por vezes, desliza para o seu oposto, “artificial”, quando da realização desse resultado na práxis pedagógica. Como compreendemos, isso implica dizer que o espaço discursivo da escola bilíngue é constituído por uma falta. A identificação com o outro e com a língua do outro encerra uma busca por determinado ideal, completo e “natural”, do qual tanto a prática docente quanto os próprios sujeitos educadores e educandos parecem estar permanentemente aquém – incutindo-lhes, porventura, certo anseio ou sofrimento. Ademais, a imagem da escola bilíngue como lugar da falta parece significar, ainda, por ancorar-se em um pré-construído que classifica o ‘monolinguismo’ das línguas hegemônicas como superior ao bilinguismo; e, conseqüentemente, a condição de monolíngue como superior à de bilíngue. Dito isso, indagamos se uma eventual superação desse ideário de completude relacionado à exaltação do estrangeiro, quiçá, não levaria a instituição bilíngue a vislumbrar a possibilidade de um novo espaço para os sujeitos: um espaço mais crítico, híbrido e criativo, posto que é atravessado pelas línguas/culturas que o constituem, e que deixam traços indelévels naqueles que nelas se inscrevem, transformando-se ao transformá-las.

Em suma, o retorno de já-ditos e estereótipos no fio discursivo, não obstante a irrupção de deslocamentos subjetivos, determinados pela própria experiência dos

enunciadores, indica que, sob a égide de uma verdade institucional homogeneizante, os sujeitos-educadores/educandos são tolhidos de singularizar sua relação com a língua (materna ou estrangeira) e com o processo de ensino-aprendizagem bilíngue. Isto é, de refletir sobre o processo conflituoso de inscrição em uma LE; de aprender *sobre* as línguas; de aceitar o estranho no outro (e sua língua) à medida que se desloca do familiar em si; de aceitar o estranho em si à medida que se reconhece o familiar no outro; de tornar-se outro – não o mesmo, tampouco o estrangeiro; de apropriar-se de seu mundo bilíngue, sem fronteiras linguísticas; de desconstruir clichês e atentar a relações de poder; enfim, de melhor compreender e apreciar sua condição de ser-estar entre línguas/culturas e, assim, viver com o (des)conforto da diferença – sua e nossa.

Não pretendemos, com isso, sugerir que tais modos de subjetivação inexistam na escola brasileira bilíngue. Ao contrário, como pudemos analisar detalhadamente ao longo desta dissertação – e vimos insistindo –, o espaço discursivo desse aparelho escolar é permeado por sentidos específicos, mais fluidos, sobre língua e educação bilíngue; sentidos esses marcados pelas singularidades dos sujeitos e das línguas/culturas que os constituem. Nessa direção, vislumbrou-se uma constante imbricação das línguas (materna e estrangeira), seja no processo de aquisição da LE por parte dos educandos, ou na apropriação das línguas portuguesa e inglesa por parte dos educadores, falantes proficientes. Em ambas as circunstâncias, os indivíduos lançam mão de todo o seu repertório linguístico para significar; o que desvela, a nosso ver, a claudicância do modelo monoglóssico.

O ponto que desejamos ressaltar, na verdade, é que, ao escamotear a heterogeneidade e a incompletude constitutivas de sujeitos/línguas/culturas e, com isso, obliterar o investimento subjetivo na relação com o saber, a monoglossia pode acentuar os conflitos inerentes ao processo de inscrição em uma LE. Expliquemos. Uma vez que adentrar uma nova discursividade é desestabilizar-se (REVUZ, 1998), o assujeitamento a certo ideal totalizante contribuiria, a nosso ver, para os movimentos de rejeição da LE, cujos sintomas podem variar desde rotulações a questões atitudinais e insucesso na aprendizagem. Além disso, a identificação com esse modelo poderia corroborar o já-dito que hierarquiza os sujeitos monolíngue e bilíngue.

Em contrapartida, acreditamos em uma abordagem pedagógica que considere o lugar de entremeio do estudante da escola brasileira bilíngue português-inglês, visando a desconstrução de certas representações estereotipadas e uma escuta mais

sensível do professor aos processos identitários vividos pelo sujeito-aluno – que determinam, inclusive, sua relação (de aproximação e/ou distanciamento) com a LE. Como compreendemos, isso seria favorecido por meio de lentes heteroglóssicas, que têm por fundamento uma orientação translíngue (cf. GARCÍA, 2009). Vale assinalar que a heteroglossia, como a própria designação sugere, está vinculada a discursos mais abertos e heterogêneos, que questionam a suposta estabilidade das noções de língua e identidade, e preconizam as vozes do aprendiz e do professor.

Em geral, pode-se dizer que as práticas pedagógicas translíngues, mais comuns nos EUA e em países europeus, são voltadas para o acolhimento de estudantes imigrantes em escolas, na sua maioria, financiadas pelo governo. É evidente que as condições de produção da escola brasileira bilíngue de prestígio – nosso objeto de pesquisa – diferem desses contextos. Visto que sua base ideológica reside, primordialmente, em educar falantes de língua portuguesa para o mercado, *cogita-se* o translanguismo, nessa instituição, na medida em que este colabore para a realização do objetivo primeiro. Nesse âmbito, postulamos, ainda, que práticas translíngues sejam consideradas prescindíveis em função de uma memória vinculada ao seu discurso de origem (EUA e Europa), qual seja, o da formação de expatriados – indivíduos comumente desvalorizados na ordem do capital.

Aproximando essa discussão do pensamento de Pennycook (2000), com o qual iniciamos estas considerações, entendemos que a questão não se resume à absoluta resignação ou resistência à inevitabilidade da hegemonia da língua inglesa – e sua cultura – e do atravessamento do discurso neoliberal na esfera educacional. Desse modo, é legítimo que a escola bilíngue objetive ensinar o aluno a *falar* inglês. Cremos, porém, que essa instituição não deva ser reconhecida ou valorizada exclusivamente por isso pela comunidade discursiva – pais, proprietários, educadores, educandos e mídia enquanto extensão social; mas, sobretudo, por sua potência de constituir um “terceiro-espço” (BHABHA, 1998), no qual é possível celebrar nossa cultura intersubjetiva e ‘interlinguística’, e deslocar-se rumo à interpretação, à criação, à singularização. Nesse sentido, o professor tem um papel fundamental. Ao não se ater à radicalidade da norma – sem denegá-la, pois a ela pertence –, esse profissional tem a oportunidade de mobilizar os sentidos construídos pelo aprendiz, possibilitando a este, também, novos domínios de autonomia e subjetivação.

REFERÊNCIAS

- ALTHUSSER, L. [1969] **Aparelhos ideológicos de Estado**: nota sobre os aparelhos ideológicos de Estado. Trad. Walter José Evangelista e Maria Laura Viveiros de Castro. 10 ed. Rio de Janeiro: Graal, 2007.
- ANDERSON, B. [1983] **Imagined communities**: reflections on the origin and spread of nationalism. London: Verso, 2006.
- ANDERSON, P. Amour des langues/amour de la langue. **Actes du Colloque international L'amour des langues - La formation des maîtres en Europe**. Besançon: IUFM de l'Université de Franche- Comté, 3-4 octobre 2011.
- AUROUX, S. **A revolução tecnológica da gramatização**. Trad. Eni Puccinelli Orlandi. Campinas, SP: Editora da UNICAMP, 1992.
- AUTHIER-REVUZ, J. [1984] Heterogeneidade(s) enunciativa(s). Trad. Celene M. Cruz e João W. Geraldi. **Cad. Est. Ling.**, Campinas, v.19, p. 25-42, jul./dez. 1990.
- _____. **Palavras incertas**: as não-coincidências do dizer. Campinas-SP: Editora da UNICAMP, 1998.
- BACK M., HAN, M. & WENG, S. Emotional scaffolding for emergent multilingual learners through translanguaging: case stories. **Language and Education**, 2020. DOI: 10.1080/09500782.2020.1744638.
- BAGNO, M. **Preconceito linguístico**: o que é, como se faz. 24 ed. São Paulo, SP: Edições Loyola, 2003.
- BAKER, C. Foundations of bilingual education and bilingualism. 3rd ed. Clevedon: Multilingual Matters, 2001.
- BARRETO, R. Análise de discurso: conversa com Eni Orlandi. **Teias**, Rio de Janeiro, ano 7, n. 13-14, jan/dez 2006. Disponível em: <<https://www.icict.fiocruz.br/sites/www.icict.fiocruz.br/files/Analise%20do%20Discurso%20-%20Eni%20Orlandi.pdf>> Acesso em: 3 mai. 2020.
- BAUMAN, Z. **Globalização**: as consequências humanas. Trad. Marcus Penchel. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1999.
- BELSEY, C. **Poststructuralism**: A Very Short Introduction. New York: Oxford University Press, 2002.
- BENNINGTON, G; DERRIDA, J. **Jacques Derrida**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 1996.
- BERTOLDO, E. S. "O contato-confronto com uma língua estrangeira: a subjetividade do sujeito bilíngue", in M. J. Coracini (Org.), **Identidade & discurso**: (des)construindo subjetividades. Chapecó: Argos Editora Universitária, 2003, p. 83-118.

_____. “Ensinar e aprender língua estrangeira: desafios impostos pela problemática da subjetividade”, in CAVALLARI & UYENO (Orgs.), **Bilinguismos: subjetivação e identificações nas/pelas línguas maternas e estrangeiras**. Campinas, SP: Pontes Editores, 2011, p. 337-344.

BHABHA, H. K. Representation and the colonial context: a critical exploration of some forms of mimeticism, in GLOVERSMIT, F. (Org.), **The theory of reading**. Sussex: Harvester Press, 1984, p. 93-122.

_____. Freedom’s basis in the indeterminate. **October**, Cambridge – MA, v. 61, p. 46-57, Summer 1992. Disponível em: < <http://www.jstor.org/stable/778784>>. Acesso em: 15 jun. 2018.

_____. (Org.) **O local da cultura**. Trad. Myriam Ávila et al. Belo Horizonte: Ed. da UFMG, 1998.

BIRMAN, J. **Psicanálise, ciência e cultura**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 1994.

BUENO, S. F. **Pedagogia sem sujeito: qualidade total e neoliberalismo na educação**. São Paulo: Annablume Editora, 2003.

CALLIGARIS, C. **Hello, Brasil! e outros ensaios: psicanálise da estranha civilização brasileira**. São Paulo: Três Estrelas, 2017.

CALVET, L-J. **Sociolinguística: uma introdução crítica**. Trad. Marcionilo, M. São Paulo: Parábola, 2002.

CANAGARAJAH, A. S. [1999] **Resisting linguistic imperialism in English teaching**. New York: Oxford University Press, 2003.

_____. **Translingual practice: global Englishes and cosmopolitan relations**. New York: Routledge, 2013.

_____. Translingual practice as spatial repertoires: expanding the paradigm beyond structuralist orientations. **Applied Linguistics**, Oxford University Press, p. 1-25, 2017.

CARMAGNANI, A. M. G. “A questão da identidade na mídia: reflexos na sala de aula”, in M. J. Coracini (Org.), **Identidade & Discurso: (des)construindo subjetividades**. Chapecó: Argos Editora Universitária, 2003, p. 305-317.

CAVALCANTI, M. Estudos sobre educação bilíngue e escolarização em contextos de minorias linguísticas no Brasil. **D.E.L.T.A.**, v. 15, n. Especial, 1999, p. 385-417.

CAVALLARI, J. “O lugar da língua materna na constituição identitária do sujeito bilíngue”, in CAVALLARI & UYENO (Orgs.), **Bilinguismos: subjetivação e identificações nas/pelas línguas maternas e estrangeiras**. Campinas, SP: Pontes Editores, 2011, p. 127-147.

_____. “Conflitos e significações resultantes do embate entre línguas”, in CAVALLARI & UYENO (Orgs.), **Bilinguismos: subjetivação e identificações nas/pelas línguas maternas e estrangeiras**. Campinas, SP: Pontes Editores, 2011, p. 317-343.

_____. “Emergências subjetivas no processo de ensino-aprendizagem de língua estrangeira”, in CELADA & PAYER (Orgs.), **Subjetivação e processos de identificação: sujeitos e línguas em práticas discursivas – inflexões no ensino**. Campinas, SP: Pontes Editores, 2016, p. 147-167.

CBN. Crianças podem ser introduzidas na educação bilíngue desde o início da vida escolar. Entrevista de rádio com transmissão ao vivo em 19 ago. 2017 no programa **Revista CBN**. Disponível em: <<http://cbn.globoradio.globo.com/media/audio/113287/criancas-podem-ser-introduzidas-na-educacao-biling.htm>>. Acesso em: 21 abr. 2018.

CELADA, M. T. O que quer, o que pode uma língua: Língua estrangeira, memória discursiva, subjetividade. **Letras**, Santa Maria, v.18, n.2, p. 145-168, jul/dez. 2008.

_____. “Linguagem, sujeito: forçando a *barra* em língua estrangeira”, in A. M. G. Carmagnani & Grigoletto, M. (Orgs.) **Língua, discurso e processos de subjetivação na contemporaneidade**. São Paulo: Humanitas, 2013.

CHAUÍ, M. [1979] Ideologia e educação. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 42, n. 1, p. 245-257, jan./mar. 2016. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1590/S1517-97022016420100400>>. Acesso em: 24 mar. 2018.

CORACINI, M. J. “Língua estrangeira e língua materna: uma questão de sujeito e identidade”, in M. J. Coracini (Org.), **Identidade & discurso: (des)construindo subjetividades**. Chapecó: Argos Editora Universitária, 2003, p. 139-160.

_____. **A celebração do outro: arquivo, memória e identidade**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2013.

CUMMINS, J. “The role of primary language development in promoting educational success for language minority students”, in **Schooling and language minority students: A theoretical framework**. Los Angeles: California State University, 1981, p. 3-50.

_____. **Language, power and pedagogy: bilingual children in the crossfire**. Clevedon, England: Multilingual Matters Ltd, 2000.

_____. Bilingual children’s mother tongue: why is it important for education?. **Sprogforum**, n. 19, p. 15-20, 2001. Disponível em: <http://www.lavplu.eu/central/bibliografie/cummins_eng.pdf>. Acesso em: 20 jul. 2019.

DAVID, A. M. F. **As concepções de ensino-aprendizagem do projeto político-pedagógico de uma escola de educação bilíngue**. Dissertação (Mestrado). Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2007.

DE NARDI, F. “Subjetivação na língua do outro: práticas de escrita em blogs para o ensino-aprendizagem de língua espanhola”, in Grigoletto, E.; De Nardi, F.; Schons, C. (Orgs.), **Discursos em rede**: práticas de (re)produção, movimentos de resistência e constituição de subjetividades no ciberespaço. Recife: EDUFPE, 2011.

_____. GRIGOLETTO, E. Entre o desejo da unicidade e o real da língua: o imaginário sobre línguas no processo de ensino-aprendizagem, in E. A. Cazarin; C. R. Schons. (Orgs.), **Língua, escola e mídia: en(tre)laçando teorias, conceitos e metodologias**. Passo Fundo: UPF Editora, 2011, p. 119-143.

DERRIDA, J. [1972] **Posições**. Trad. Tomaz Tadeu da Silva. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.

_____. [1996] **O monolinguismo do outro ou a prótese de origem**. Porto: Campo das Letras, 2001.

_____. **Limited Inc**. Evanston, IL: Northwestern University Press, 1988.

DIAS, J.; NOGUEIRA, L. Base Nacional Comum Curricular (BNCC): sentidos em disputa na lógica das competências. **Investigações**, Pernambuco, v. 31, n. 2, p. 26-48, 2018. Disponível em: <<https://periodicos.ufpe.br/revistas/INV/article/view/238170>> Acesso em: 30 jun. 2019.

DOUGLAS, M. [1966] **Purity and danger**: an analysis of pollution and taboo. London and New York: Routledge, 2001. E-book

DUCHÊNE, A.; HELLER, M. **Language in late capitalism**: pride and profit. London/New York: Routledge, 2012. E-book.

DUNKER, C. **Mal-estar, sofrimento e sintoma**: uma psicopatologia do Brasil entre muros. São Paulo: Boitempo, 2015.

DUNKER, C.; THEBAS, C. **O palhaço e o psicanalista**: como escutar os outros pode transformar vidas. São Paulo: Planeta do Brasil, 2019.

ESTADÃO. “Com a crise, número de brasileiros que deixam o País quase dobra”. Matéria *online* publicada no caderno **Economia & Negócios**, no *site* do jornal O Estado de São Paulo, em 20 jun. 2017. Disponível em: <<http://economia.estadao.com.br/noticias/geral,com-a-cri-se-cresce-numero-de-brasileiros-que-deixam-o-pais,70001849689>>. Acesso em: 11 mar. 2018.

FERREIRA, A. B. de H. **Dicionário Aurélio da Língua Portuguesa**. Coord. Marina B. Ferreira; Margarida dos Anjos. 4ª ed. Curitiba: Positivo, 2009.

FLORY, E. V. **Influências do bilinguismo precoce sobre o desenvolvimento infantil**: uma leitura a partir da teoria de equilibração de Jean Piaget. Tese (Doutorado). Instituto de Psicologia. Universidade de São Paulo, São Paulo, 2008.

FORTES, L. **Sentidos de “erro” no dizer de professores de inglês/língua estrangeira**: uma reflexão sobre representações e práticas pedagógicas. Dissertação (Mestrado), Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas. Universidade de São Paulo, São Paulo, 2008.

_____. **Entre o silêncio e o dizível**: um estudo discursivo de sentidos de bilinguismo, educação bilíngue e currículo em escolas bilíngues português-inglês. Tese (Doutorado), Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas. Universidade de São Paulo, São Paulo, 2016.

FOUCAULT, M. [1979] **Microfísica do poder**. Rio de Janeiro: Graal, 1998.

FREUD, S. [1905] **Os chistes e a sua relação com o inconsciente**. Rio de Janeiro: Imago, 2006.

FUCHS, C.; PÊCHEUX, M. [1975] **A propósito da análise automática do discurso**: atualização e perspectivas, in GADET, F & HAK, T. (Orgs.). Por uma análise automática do discurso: uma introdução à obra de Michel Pêcheux. Trad. Bethânia Mariani et al. Campinas: UNICAMP, 1997, p. 163-252.

G1. “Veja na íntegra: saiba o que muda com a aprovação da Base Nacional Comum Curricular”. Matéria *online* publicada no portal **G1**, no *site* globo.com, em 17 fev. 2018. Disponível em: <<http://g1.globo.com/como-sera/noticia/2018/02/veja-na-integra-saiba-o-que-muda-com-aprovacao-da-base-nacional-comum-curricular.html>>. Acesso em: 31 mar. 2019.

GADET, F., PÊCHEUX, M. [1981] **A língua inatingível**: o discurso na história da linguística. Trad. Bethania Mariani e Maria Elizabeth Chaves de Mello. Campinas: Pontes, 2004.

GALTUNG, J. **The true worlds**: a transnational perspective. New York: The Free Press, 1980.

GARCIA, B. R. V. **Quanto mais cedo melhor (?)**: uma análise discursiva do ensino de inglês para crianças. Dissertação (Mestrado), Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas. Universidade de São Paulo, São Paulo, 2011.

_____. **Por que quanto mais cedo melhor?**: uma análise discursiva da interface entre as neurociências e o ensino de inglês para crianças. Tese (Doutorado), Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas. Universidade de São Paulo, São Paulo, 2017.

GARCÍA, O. **Bilingual education in the 21st century**: a global perspective. West Sussex: Wiley-Blackwell, 2009.

_____; JOHNSON, S.; SELTZER, K. **The translanguaging classroom**: leveraging student bilingualism for learning. Filadélfia, PA: Caslon, 2017.

GAZZOTTI, D. **Resolução de conflitos em contextos de educação infantil bilíngue**. Dissertação (Mestrado). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2011.

_____. **Afetividade, emoção e vínculo nas relações escolares: uma perspectiva histórico-cultural**. Tese (Doutorado), Instituto de Psicologia. USP, 2019.

GHIRALDELO, C. M. “As representações de língua portuguesa e as formas de subjetivação”, in M. J. Coracini (Org.), **Identidade & Discurso: (des)construindo subjetividades**. Chapecó: Argos Editora Universitária, 2003, p. 57-82.

GIROUX, H. **On critical pedagogy**. London: Continuum International Publishing Group, 2011.

_____. **[2005] Schooling and the struggle for public life: democracy's policy and education's challenge**. 2 ed. New York: Routledge, 2016.

GRADDOL, D. **English next: why global English may mean the end of 'English as a Foreign Language'**. UK: The English Company, 2006.

GRIGOLETTO, M. “O discurso do livro didático de língua inglesa: representações e construção de identidades”, in M. J. Coracini (Org.), **Identidade & discurso: (des)construindo subjetividades**. Chapecó: Argos Editora Universitária, 2003a, p. 351-362.

_____. “Representação, identidade e aprendizagem de língua estrangeira”, in M. J. Coracini (Org.), **Identidade & discurso: (des)construindo subjetividades**. Chapecó: Argos Editora Universitária, 2003b, p. 223-238.

_____. “Língua inglesa na mídia brasileira: efeitos da construção de uma memória”, in M. J. Coracini & C. M. Ghiraldelo (Orgs.), **Malhas do discurso: memória, imaginário e subjetividade**. Campinas, SP: Pontes Editores, 2011, p. 297-315.

_____. “Sujeito, subjetivação, inconsciente e ideologia”, in A. M. G. Carmagnani & Grigoletto, M. (Orgs.) **Língua, discurso e processos de subjetivação na contemporaneidade**. São Paulo: Humanitas, 2013.

_____. Mídia e discurso sobre ensino de línguas na escola: circulação de saber e posição-sujeito para o aluno. **Eutomia**, Pernambuco, v. 01, n. 9, p. 308-320, jul. 2012. Disponível em: < <https://periodicos.ufpe.br/revistas/EUTOMIA/article/view/952> > Acesso em: 25 mar. 2018.

GRIGOLETTO, M.; FORTES, L. Sentidos de direitos de aprendizagem e cidadania em documentos curriculares oficiais: discurso, ensino e subjetividade. **Pensares em revista**, São Gonçalo-RJ, n. 17, p. 36-57, 2020.

GUIMARÃES, E. Enunciação e política de línguas no Brasil. **Letras**, UFSM, n. 27, p. 47-53, dez. 2003. Disponível em: <<https://periodicos.ufsm.br/letras/article/view/11897/7319>> Acesso em: 24 mai. 2019.

_____. “Língua oficial”, in **Enciclopédia das línguas do Brasil**. Disponível em: <<https://www.labeurb.unicamp.br/elb2/pages/noticias/lerArtigo.lab?categoria=12&id=75>>. Acesso em: 19 abr. 2019.

HALL, S. Cultural identity and diaspora, in RUTHERFORD, J. (Org.). **Identity: community, culture, difference**. London: Lawrence and Wishart, 1990, p. 222-237.

_____. **A identidade cultural na pós-modernidade**. Rio de Janeiro: DP&A, 1997.

_____. “Quem precisa da identidade?”, in T. T. da Silva (Org.), **Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais**. Petrópolis: Vozes, 2000, p. 103-133.

HAMERS, J.; BLANC, M. **Bilinguality and bilingualism**. 2 ed. Cambridge: Cambridge University Press, 2004.

HAROCHE, C. **Fazer dizer, querer dizer**. São Paulo: Hucitec, 1992.

HENRY, P. [1977] **A ferramenta imperfeita: língua, sujeito e discurso**. Trad. Maria Fausta P. de Castro. Campinas: Editora da UNICAMP, 1992.

HERRMANN, I. **A relação sujeito-língua estrangeira: efeitos de estranhamento e familiaridade**. Tese (Doutorado), Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas. Universidade de São Paulo, São Paulo, 2017.

INDURSKY, F. Polêmica e denegação: dois funcionamentos discursivos da negação. **Cadernos de Estudos Linguísticos**, Campinas, v. 02, n. 19, p. 117-122, jul./dez. 1990. Disponível em: <<https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/cel/article/view/8636829/455>>. Acesso em: 29 abr. 2018.

JORDÃO, C. ILA – ILF – ILE – ILG: quem dá conta? **RBLA**, Belo Horizonte, v. 14, n. 1, p. 13-40, 2014.

KRISTEVA, J. **Estrangeiros para nós mesmos**. Trad. M. C. C. Gomes. Rio de Janeiro: Rocco, 1994.

KUPFER, M. C. M. **Freud e a educação: o mestre do impossível**. São Paulo: Scipione, 2001.

LACAN, J. [1966]. **Escritos**. Trad. de Vera Ribeiro. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1998.

LAPLANCHE, J.; PONTALIS, J.-B. **Vocabulário da Psicanálise**. Trad. Pedro Tamen. 4 ed. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

LEBRUN, J.-P. **La perversion ordinaire**: vivre ensemble sans autrui. France: Denoël, 2007.

LEITE, N. O que é “língua materna”? **Anais do IV Congresso Brasileiro de Linguística Aplicada**. Campinas-SP: UNICAMP/IEL, 1995, p. 65-68.

LEROY, H. **Dos Sertões para as Fronteiras e das Fronteiras para os Sertões**: as (in)visibilidades das identidades performativas nas práticas translíngues, transculturais e decoloniais no ensino-aprendizagem de Língua Portuguesa Adicional da UNILA. Tese (Doutorado), Centro de Educação, Comunicação e Artes. Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Paraná, 2018.

LIBERALI, F.: **Atividade social nas aulas de língua estrangeira**. São Paulo: Moderna, 2009.

_____. Megale, A. Elite bilingual education in Brazil: an applied linguist's perspective. **Colomb. Appl. Linguist. J.**, v. 18, n. 2, p. 95-108, jul./dez. 2016.

_____. Caminhos da educação bilíngue no Brasil: perspectivas da linguística aplicada. **Raídos**, Dourados, v.10, n.23, p. 9-24, jul./dez. 2016. Disponível em: <<http://ojs.ufgd.edu.br/index.php/Raido/article/view/6021>>. Acesso em: 29 jan. 2018.

MAGALHÃES, B.; MARIANI, B. Processos de subjetivação e identificação: ideologia e inconsciente. **Linguagem em (Dis)curso**, Palhoça-SC, v.10, n.2, p. 391-408, mai./aug. 2010. Disponível em: <http://www.portaldeperiodicos.unisul.br/index.php/Linguagem_Discurso/article/view/450/470>. Acesso em: 18 mar. 2018.

MAKONI, S; PENNYCOOK, A. **Disinventing and reconstituting languages**. Clevedon, UK: Multilingual Matters Ltd., 2007.

MEANEY, M. C. **Argumentação na formação do professor na escola bilíngue**. Dissertação (Mestrado). Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. São Paulo, 2009.

MEGALE, A. H. **Memórias e histórias de professores brasileiros em escolas bi/multilíngues de elite**. Tese (Doutorado), Instituto de Estudos da Linguagem. Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2017a.

_____. Do biletamento aos pluriletamentos: alguns avanços conceituais na compreensão dos processos de sistematização da leitura e da escrita por crianças multi/bilíngues. **Revista Intercâmbio**, São Paulo, v. 35, p. 1-17, 2017b. Disponível em: < <https://revistas.pucsp.br/index.php/intercambio/article/view/35645>> Acesso em: 18 jul. 2019.

_____. “Por uma educação bilíngue inter/multicultural”, in MEGALE, A. (Org.) **Educação bilíngue no Brasil**. São Paulo: Fundação Santillana, 2019.

MEJÍA, A. **Power, prestige and bilingualism**: international perspectives on elite bilingual education. Clevedon: Multilingual Matters LTD., 2002.

MELLO, H. **“O português é uma alavanca para que eles possam desenvolver o inglês”**: eventos de ensino-aprendizagem em uma sala de aula de ESL em uma “escola bilíngue”. Tese (Doutorado), IEL. UNICAMP, São Paulo, 2002.

_____. Educação bilíngue: uma breve discussão. **Horizontes de Linguística Aplicada**, v.9, n.1, p. 118-140, 2010. Disponível em: <<http://periodicos.unb.br/index.php/horizontesla/article/view/3898>>. Acesso em: 15 fev. 2018.

MELMAN, C. **Imigrantes**: incidências subjetivas das mudanças de língua e país. Trad. R. Pereira; Org. e Rev. Contardo Calligaris. São Paulo: Escuta, 1992.

_____. **O homem sem gravidade**: gozar a qualquer preço. Entrevistas por Jean-Pierre Lebrun; Trad. Sandra Regina Felgueiras. Rio de Janeiro: Companhia de Freud, 2003.

MENDOZA, M. A. C. L. **Avaliação de desempenho oral**: uma reflexão sobre a oralidade e sobre o valor do erro no processo de ensino/aprendizagem de uma língua estrangeira. 2002. 293 f. Dissertação (Mestrado) – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2002.

MILNER, J. C. [1987] **O amor da língua**. Trad. Paulo Sérgio de Souza Jr. Campinas: Editora da UNICAMP, 2012.

MOURA, S. de A. **Com quantas línguas se faz um país?** Concepções e práticas de ensino em uma sala de aula na educação bilíngue. Dissertação (Mestrado), Faculdade de Educação. Universidade de São Paulo, São Paulo, 2009.

_____. Educação bilíngue e currículo: de uma coleção de conteúdos a uma integração de conhecimentos, in ROCHA, C. H.; TONELLI, J. R. A.; SILVA, K. A. da (Orgs.), **Língua estrangeira para crianças**: ensino-aprendizagem e formação docente. Campinas, Pontes, 2010, p. 269-295.

MRECH, L. M. Lacan, a educação e o impossível de educar. **Educação**, n. 9, ano II, p. 18-29, 2008.

ORLANDI, E. **Palavra, fé, poder**. Campinas, SP: Pontes, 1987.

_____. Identidade linguística escolar, in SIGNORINI, I. (Org.), **Língua(gem) e Identidade**: elementos para uma discussão no campo aplicado. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2001, p. 203-212.

_____. **Análise de discurso**: princípios e procedimentos. 5 ed. Campinas: Pontes, 2003.

_____. **Língua brasileira e outras histórias**: discurso sobre a língua e ensino no Brasil. Campinas: Editora RG, 2009, p. 11-19.

_____. **Discurso e texto**: formulação e circulação de sentidos. 4ª ed. Campinas: Editora Pontes, 2012.

OTHEGUY, R.; GARCÍA, O.; REID, W. "Clarifying translanguaging and deconstructing named languages: a perspective from linguistics". **Applied Linguistics Review** 2015; 6(3): 281–307. Disponível em: <<https://ofeliagarciadotorg.files.wordpress.com/2011/02/otheguyreidgarcia.pdf>> Acesso em: 22 set. 2020.

PALMA, A. M. B. **Representações de falantes nativos e não-nativos de inglês no discurso de alunos brasileiros**: (des)construindo oposições binárias. Dissertação (Mestrado), Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas. Universidade de São Paulo, São Paulo, 2011.

PÊCHEUX, M. [1969] *Análise automática do discurso (AAD-69)*, in GADET, F.; HAK, T. (Orgs.), **Por uma análise automática do discurso**: uma introdução à obra de Michel Pêcheux. Trad. Bethania S. Mariani (et al.). 3 ed. Campinas: Editora da UNICAMP, 1997, p. 61-161.

_____. [1975] **Semântica e discurso**: uma crítica à afirmação do óbvio. Trad. Eni P. Orlandi, Lourenço C. J. Filho, Manoel L. G. Corrêa, Silvana M. Serrani. Campinas: Editora da UNICAMP, 1988.

_____. [et al.] [1981]. **Papel da memória**. Trad. e Int. José Horta Nunes. Campinas: Pontes Editores, 1999.

_____. [1983] **O discurso**: estrutura ou acontecimento. Trad. Eni P. Orlandi. 7 ed. Campinas: Editora Pontes, 2015.

PENNYCOOK, A. **The cultural politics of English as an international language**. Londres, Nova York: Longman, 1994.

_____. **English and the discourses of colonialism**. Londres, Nova York: Routledge, 1998.

_____. English, politics, ideology: from colonial celebration to postcolonial performativity, in RICENTO, T. (ed.) **Ideology, politics and language policies**: focus on English. Amsterdam: John Benjamins, 2000, p. 107-119.

PFEIFFER, C. O saber escolarizado como espaço de institucionalização da língua, in Guimarães, E.; de Paula, M.R.B. (Orgs.), **Sentido e memória**. Campinas: Pontes Editores, 2005, p. 27-39.

PHILLIPSON, R. **Linguistic imperialism**. Hong Kong: Oxford University Press, 1992.

PRETTI, D. (Org.) **Análise de textos orais**. 4 ed. São Paulo: Humanitas Publicações FFLCH/ USP, 1999.

RAJAGOPALAN, K. **Por uma linguística crítica**: linguagem, identidade e a questão ética. São Paulo: Parábola, 2003.

_____. “A geopolítica da língua inglesa e seus reflexos no Brasil”, in **A geopolítica do inglês**. Yves Lacoste & K. Rajagopalan (Orgs.). São Paulo: Parábola, 2004.

REVUZ, C. A língua estrangeira entre o desejo de um outro lugar e o risco do exílio, in Signori, I. (Org.) **Língua(gem) e identidade**: elementos para discussão no campo aplicado. Campinas, SP: Mercado de Letras, 1998, p. 213-230.

RICHARDS, J. C. **Approaches and methods in language teaching**: a description and analysis. New York: Cambridge University Press, 1994.

ROUDINESCO, E ; PLON, M. **Dicionário de psicanálise**. Trad. Vera Ribeiro, Lucy Magalhães. Rio de Janeiro: Zahar, 1998.

SELIGMANN-SILVA, M. **O local da diferença**: ensaios sobre memória, arte, literatura e tradução. São Paulo: Editora 34, 2005.

SERRANI-INFANTE, S. Abordagem transdisciplinar da enunciação em segunda língua: a proposta AREDA, in Signorini, I. & CAVALCANTI, M. C. (Orgs.), **Linguística aplicada e transdisciplinaridade**. Campinas: Mercado de Letras, 1998a, p. 143-167.

_____. Identidade e segundas línguas: as identificações no discurso, in Signorini, I. (Org.), **Língua(gem) e identidade**: elementos para discussão no campo aplicado. Campinas, SP: Mercado de Letras, 1998b, p. 231-261.

SILVA, T. T. da. A produção social da identidade e da diferença, in T. T. da Silva (Org.), **Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais**. Petrópolis: Vozes, 2000, p. 73-102.

SILVESTRE, D. & M. A transferência é o amor que se dirige ao saber, in Gérard Miller (Org.), **Lacan**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 1989, p. 92-101.

SKUTNABB-KANGAS, T. **Bilingualism or not**: the education of minorities. Clevedon: Multilingual Matters, 1984.

SOUZA, L. T. M de. Hibridismo e tradução cultural em Bhabha, in ABDALA JÚNIOR, B. (Org), **Margens da cultura**: mestiçagem, hibridismo & outras misturas. São Paulo: Boitempo Editorial, 2004, p. 113-133.

SOUZA-PINHEIRO-PASSOS, D. M. Autoridade, autoria e livro didático, in M. J. CORACINI (Org.), **Interpretação, Autoria e Legitimação do livro didático**: língua materna e língua estrangeira. Campinas: Pontes, 1999, p. 27-31.

_____. Desejo de completude e a língua do outro: representações de língua estrangeira e concepções de conhecimento em professores de inglês não-proficientes. **Caderno de Resumos do V Congresso Internacional da ABRALIN**. Belo Horizonte: Faculdade de Letras da UFMG, 2007, p. 169-171.

_____. “Facetas do eu no *Facebook*: intermitências (auto)biográficas”, in M. J. Coracini & A. M. G. Carmagnani (Orgs.), **Mídia, exclusão e ensino**: dilemas e desafios na contemporaneidade. Campinas: Pontes Editores, 2014, p. 297-310.

STORTO, A. **Discursos sobre bilinguismo e educação bilíngue**: a perspectiva das escolas. 2015. Dissertação (Mestrado), IEL. UNICAMP, Campinas, 2015.

UYENO, E. “Determinações identitárias do bilinguismo: a eterna promessa da língua materna”, in M. J. Coracini (Org.), **Identidade & Discurso**: (des)construindo subjetividades. Chapecó: Argos Editora Universitária, 2003, p. 37-56.

VALLEJO, A.; MAGALHÃES, L.C. **Lacan**: operadores da leitura. São Paulo: Perspectiva, 1981.

VEIGA-NETO, A. **Foucault & a Educação**. 2 ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

VEJA. “Ser alfabetizado em duas línguas – o que aprender primeiro?”. Artigo *online* publicado no *blog Educação em evidência*, no *site* da revista Veja, em 22 de set. 2017. Disponível em: <<https://veja.abril.com.br/blog/educacao-em-evidencia/ser-alfabetizado-em-duas-linguas-o-que-aprender-primeiro/>>. Acesso em 18 jul. 2019.

WIDDOWSON, H. G. **Defining Issues in English Language Teaching**. Oxford: OUP, 2003.

WILLIAM, R. **Keywords**: a vocabulary of culture and society. New York: Oxford University Press, 1976.

WOODWARD, K. da. Identidade e diferença: uma introdução teórica e conceitual, in T. T. da Silva (Org.), **Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais**. Petrópolis: Vozes, 2000, p. 7-72.

ZIZEK, S; DALY, G. **Arriscar o impossível**: conversas com Žižek. Trad. Vera Ribeiro. São Paulo: Martins Fontes, 2006.

APÊNDICE A – Roteiro das entrevistas semiestruturadas

Professores:

- 1) Para você, o que é ser professor de uma escola bilíngue português-inglês?
- 2) Na sua opinião, a língua materna influencia positiva ou negativamente a aprendizagem de segunda língua? Por quê?
- 3) Como você vê o uso de português em sala de aula? Em que momentos você usa português?
- 4) Em que língua(s) você e seus colegas de trabalho se comunicam nas dependências da escola e em ambientes virtuais? Por quê? Se possível, dê exemplos.
- 5) Você utilizaria material (para)didático em português nas suas aulas bilíngues em inglês? Por quê (não)?
- 6) Você utilizaria material (para)didático em inglês produzido por brasileiros? Por quê (não)?
- 7) Quais recursos, documentos e/ou *websites* você utiliza como referência para o planejamento de suas aulas? Qual o seu critério para a escolha desses materiais?
- 8) Você acredita que o ensino bilíngue ou internacional corresponde a uma vivência escolar no exterior? Por quê (não)?
- 9) Na sua opinião, o que os pais e/ ou responsáveis de seus alunos buscam no ensino bilíngue?

Coordenadores:

- 1) Para você, o que é ser coordenador de uma escola bilíngue?
- 2) Na sua opinião, a língua materna influencia positiva ou negativamente a aprendizagem de segunda língua? Por quê?
- 3) Como você vê o uso de português em sala de aula?
- 4) Em que língua(s) você e seus colegas de trabalho se comunicam nas dependências da escola e em ambientes virtuais? Por quê? Se possível, dê exemplos.
- 5) Como você vê o uso de material (para)didático em português nas suas aulas bilíngues em inglês? Por quê?
- 6) Como você vê o uso de material (para)didático em inglês produzido por brasileiros? Por quê?
- 7) Quais recursos, documentos e/ou *websites* você utiliza como referência para o desenvolvimento do currículo bilíngue? Qual o critério para a escolha desses materiais?
- 8) Você acredita que o ensino bilíngue ou internacional corresponde a uma vivência escolar no exterior? Por quê (não)?
- 9) Qual o perfil das famílias que matriculam seus filhos nesta escola? O que elas buscam no ensino bilíngue?

Alunos:

- 1) Para você, como é ser aluno bilíngue?
- 2) Você se considera fluente em inglês? Por quê?
- 3) Você gosta da língua inglesa? Que língua você prefere, português ou inglês?
- 4) Por que você estuda em uma escola bilíngue?
- 5) Que língua(s) você utiliza com seus colegas de classe em sala de aula? Por quê?
- 6) Que língua(s) você utiliza com seu(s) professor(es) bilíngues? Por quê?
- 7) Você acha que a aula deve ser toda em inglês, ou o português pode ajudar?
- 8) Que língua(s) você utiliza com seus colegas nas outras partes da escola e nas redes sociais? Por quê?¹³⁹
- 9) Você mistura português e inglês? Quando e por quê?
- 10) Você já foi para fora? Como foi sua experiência com a língua?
- 11) Você fala inglês com os seus pais?

¹³⁹ Essa pergunta foi feita a alunos maiores de 13 anos.

APÊNDICE B – Carta de apresentação para as escolas

UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO
FACULDADE DE FILOSOFIA, LETRAS E CIÊNCIAS HUMANAS
Departamento de Letras Modernas

São Paulo, 27 de setembro de 2017.

Prezadas diretoras,

Venho respeitosamente solicitar sua permissão para que minha orientanda Vania Ricarte Lucas Frimm, RG [REDACTED], aluna regular de mestrado do Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos e Literários em Inglês da Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo, colete dados por meio de questionários escritos a alunos, professores e coordenadores de ensino bilíngue dos três segmentos (Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio) da escola que V.S^{as}. dirigem, a fim de dar continuidade a seu projeto de pesquisa de mestrado.

O principal objetivo da pesquisa é analisar as práticas pedagógicas adotadas por escolas que constituem um segmento educacional em constante ascensão no Brasil: o ensino bilíngue.

Gostaria de ressaltar que não serão requisitadas informações sobre os dados pessoais dos alunos, professores e coordenadores entrevistados e que suas identidades, assim como a da escola, serão mantidas em sigilo. As informações coletadas serão utilizadas exclusivamente para fins acadêmicos de pesquisa.

Desde já, agradecemos a atenção e a colaboração de V.S^{as}. e dos alunos, professores e coordenadores que se dispuserem a participar do projeto.

Atenciosamente,

Prof.ª Dr.ª Marisa Grigoletto

DEPARTAMENTO DE LETRAS MODERNAS/FFLCH-USP
Av. Prof. Luciano Gualberto, 403 - CEP 05508-900
Cid. Universitária - São Paulo - SP
Tel: (11) 3091-5041 / 4503 - Fax: (11) 3091-2325
flm@usp.br

APÊNDICE C – Termo de consentimento livre e esclarecido

Título provisório da pesquisa: O uso da língua materna em educação bilíngue: uma questão de identidade?

Responsável pela pesquisa: Vania Ricarte (mestranda)

Orientadora: Profa. Dra. Marisa Grigoletto

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

A diversidade cultural do mundo globalizado alinhada ao *status* da língua inglesa como língua franca no cenário atual abrem a possibilidade e a necessidade de se investigar as práticas pedagógicas adotadas por escolas que constituem um segmento educacional em expansão no Brasil: o ensino bilíngue. O principal objetivo desta pesquisa é investigar a influência da língua materna na aprendizagem de língua estrangeira nessas escolas.

A realização desta pesquisa será feita por meio de entrevistas com alunos, professores e coordenadores de ensino bilíngue português-inglês da Educação Infantil, do Ensino Fundamental e do Ensino Médio. As entrevistas serão realizadas nas escolas participantes da pesquisa, e poderão se constituir de questionários escritos e/ou gravações de áudio, a critério da pesquisadora. As informações coletadas serão utilizadas exclusivamente para fins acadêmicos de pesquisa. Não serão requisitadas informações sobre os dados pessoais dos alunos, professores e coordenadores entrevistados, e suas identidades, assim como a da escola, serão mantidas em sigilo.

Após ler e receber explicações sobre a pesquisa, e ter meus direitos de:

receber resposta a qualquer pergunta e esclarecimento sobre a pesquisa;
retirar o consentimento a qualquer momento e deixar de participar do estudo;
não ser identificado e ser mantido o caráter confidencial das informações relacionadas à privacidade;
ter uma cópia deste Termo de Consentimento Livre e Esclarecido;
procurar esclarecimentos com a Comissão de Pesquisa da Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da USP nos telefones (11) 3091-4584 e (11) 3091-0452 ou na Rua do Lago, 717 – Sala 112 – Prédio da Administração FFLCH – Cidade Universitária, São Paulo – SP, em caso de dúvidas,
declaro estar ciente do exposto e desejar participar da pesquisa.

São Paulo, ____ de ____ de ____.

Nome do participante da pesquisa: _____

Assinatura do responsável do participante: _____

Eu, Vania Ricarte, declaro que forneci todas as informações referentes ao projeto ao participante e/ou responsável.

_____
Data: ____/____/____.

Telefone: _____

E-mail da pesquisadora: _____

E-mail da orientadora: _____

APÊNDICE D – Transcrição integral das entrevistas

Escola B
Sujeito: P1
Professora do F2

E¹⁴⁰: pra você... como é ser uma educadora bilíngue?

P1: então na verdade é até... meio que natural... porque eu vim de uma formação bilíngue... eu mo/ eu sou de uma família de brasileiros... mas eu morei fora e eu estudei em colégio internacional... e aí depois... *néh*... durante a época da faculdade eu comecei a lecionar em escola de idioma... e aí foi indo... porque na verdade eu não vejo muito o lado bilíngue da coisa... na minha área... porque eu só falo inglês mesmo com os alunos... então... vira uma coisa bem:: de uma língua só mesmo... apesar de entender tudo o que eles falam quando eles usam português...

E: e você morou fora? você foi pra lá... com quantos anos?

P1: morei... eu morei nos Estados Unidos... eu morei/ bom... primeira vez nem conta que eu tinha um ano... mas eu morei nos/ na Calif/ lá em Michigan com seis/ dos seis aos oito... então fui alfabetizada lá... voltei pro Brasil... estudei no ((citou o nome de uma escola internacional))... e aí no último ano eu fui pro Japão e estudei no colégio internacional de lá...

E: e era em inglês?

P1: inglês... *éh*... era inglês também... então...

E: e você acha que essa sua vivência te motivou a:: escolher essa profissão?

P1: não... não... eu acho que essa vivência ampliou um pouco a minha visão de mundo... mas relacionado à profissão...

E: *tá*... e:: na sua opinião... a língua materna influencia positiva ou negativamente a aquisição de segunda língua?

P1: difícil... eu acho que positivamente no sentido de que::... eu acho que dentro de sala de aula existe um conforto em saber que tem a língua materna... entendeu... MAS negativamente porque é muito mais fácil você cair na língua materna ao invés de se esforçar numa segunda língua... entendeu... então tem um lado bom e tem um lado ruim...

E: *tá*... e:: na sua experiência como aluna de uma escola internacional... a língua materna também aparecia em sala de aula?

P1: não... não... em ocasião raramente aparecia alguma coisa... mesmo entre os alunos... eu acho que o ambiente era TÃO na segunda língua que::/ na verdade... todo bilíngue ele passa muito por aquele code-switching... *néh*... então a gente usa muito/ até hoje eu com os meus amigos da época de escola... a gente fala nas duas línguas... a gente vai alternando... mas aí... *éh*... é o fato/ nossa cabeça funciona das duas maneiras... então... a gente não pensa muito...

E: *tá*... e em sala de aula com os seus alunos... como você vê o uso de português?

P1: eu acho:: bastante até... e mesmo tentando motivá-los a usar... entre eles existe muito português... comigo não... mas entre eles... *éh*... na grande maioria eles vão falando português e tal... *éh*... eu já tive uma turma - - que é a turma do segundo ano agora do ensino/ ensino médio - - que eles apoiaram a causa... então assim eles/ eu motivei e foi... mas foi uma turma que deu muito certo... a turma era muito unida... então um ajudava o outro e realmente eu percebia que eles saíam da sala de aula falando inglês... *néh*... então...

E: e teve alguma estratégia especial que você usou... ou usa ainda?

P1: então a gente tenta... todo ano a gente tenta mudar e depende muito da turma... *néh*... então o quan/ normalmente o fato de que às vezes entram alunos novos... isso atrapalha bastante... naquele ano... por sorte... a gente teve só alunos que já estavam conosco há um bom tempo... então eles já tinham a aquisição da língua... eles tinham fluência... só não praticavam tanto... então na verdade foi a prática... aqui a gente foi motivando e foi indo... foi indo... mas eu acho que... assim... tudo depende da turma... do número de alunos... e:: quando entram alunos novos... realmente têm muita dificuldade... porque o professor às vezes é obrigado a usar o português pra poder ajudar esse aluno... e isso acaba atrapalhando bastante... até os alunos vão ajudar esse aluno novo... acaba atrapalhando... e aí eles acabam caindo mais pro português...

E: *tá*... e o que que você acha de usar o português pra ajudar o aluno... assim... ( )/

P1: então... eu tento não usar... eu tento falar mais devagar... fazer uma mímica... mostrar... mas como a gente ensina conteúdos diferenciados... diversos/ tem matéria que não tem como... então você vai

---

¹⁴⁰ E – Entrevistadora

trabalhar com Social Studies... tem palavras e vocabulário que se eu jogar isso num colégio de idiomas eles não vão entender... entendeu... então acaba sendo uma maneira... e também pro aluno não se sentir tão perdido... eu acho... (às vezes) ele se sente um pouco acolhido...

E: mas na sua opinião não seria o ideal então...

P1: não seria o ideal...

E: tá... por que você acha que seria melhor só em inglês?

P1: por isso... porque eu acho que o fato de você usar o português dentro da sala de aula... você acaba transformando a atmosfera em literalmente bilíngue... e a ideia de um colégio bilíngue é no período do inglês... inglês... então ser um trabalho de imersão... entendeu... dentro da língua... e acaba quebrando isso...

E: e você já fez algum trabalho contrastando língua mesmo... gramática... contrastando as duas?

P1: não... não...

E: também nunca viu essa necessidade?

P1: não... não...

E: tá... pra facilitar o entendimento... não?

P1: *hum*... nunca... nunca...

E: e:: você faria isso... não também?

P1: provavelmente não... *éh*... assim... por ter uma formação num colégio internacional... eu confesso que o meu português ele é::... meia boca... *neh*... não é excelente... então eu não tenho nem liberdade pra falar "olha"/ ou confiança pra fazer esse tipo de trabalho... sem contar que o português é muito mais complexo que o inglês... então tem muitas coisas que eu não saberia associar... *neh*... o português sai naturalmente por ser língua materna... mas não por ter um estudo por trás disso... *neh*... o inglês já tem todo um estudo por trás... é diferente...

E: e que língua ou línguas você usa pra se comunicar com seus colegas de trabalho... tanto na escola quanto fora... em ambientes virtuais?

P1: os dois... os dois... depende... quando eu sei que a pessoa fala nos dois... a gente faz aquilo de falar mais inglês... mas mudar pro português... quando a gente tá:: com pessoas que são nativas do Brasil mesmo... brasileiros... a gente costuma falar mais português... entendeu... a gente tenta cultivar um/ um ambiente mais inglês... mas às vezes é difícil... então...

E: tem alguma que você se sinta mais confortável... com esses colegas?

P1: acho que com os colegas a gente acaba falando mais português... *éh*... então... eu uso muito inglês assim com o pessoal de fora mesmo... mas... aqui a gente acaba usando mais português...

E: e em reuniões... momentos mais formais?

P1: reuniões é sempre em inglês...

E: *éh*... você usaria material didático ou paradidático em português nas suas aulas bilíngues?

P1: não... não...

E: não... *neh*? um vídeo... que tivesse a ver com o tema da aula...

P1: não... não... acho que uma vez eu INdiquei um vídeo... pra eles assistirem... mas eu n/ em sala de aula... assim... acho que não tem nada a ver com o contexto do que a gente faz...

E: pelo mesmo motivo que você disse antes... *neh*?

P1: isso...

E: e quais os recursos... documentos... ou sites... você usa como referência pro planejamento das suas aulas?

P1: *ah*... não tenho um específico...

E: não... algum currículo que vocês sigam?

P1: então... a gente segue o currículo que a gente fez aqui mesmo na escola... que a gente montou... e eu não tenho nada assim fixo... sabe... eu vou fuçando até achar o que eu acho mais interessante... mas não tem nada muito fixo...

E: e esse currículo que vocês montaram é baseado em algum currículo de fora... não... ou é baseado no daqui?

P1: não... eu acho que é baseado no currículo de fora... mas adaptado pra nossa realidade...

E: *uhum*... então você não chegou participar diretamente desse processo?

P1: então... na verdade... a gente vai montando o currículo a cada ano... *neh*... a gente vai aperfeiçoando... na verdade... o currículo a cada ano... então a gente vai vendo assim... as matérias em si... eu acho que começa por conta da coordenação... e aí a gente vai montando... de acordo com/

E: a partir de uma matriz... *neh*... que já foi feita?

P1: isso...

E: e:: esses/ você disse que não tem nenhum específico... mas geralmente são sites internacionais ou brasileiros também?

P1: não... internacionais a maioria... *éh*... brasileiro acho que raramente eu uso...

E: por quê?

P1: porque eu não vejo muita qualidade... acaba sendo muito::/ muito básico... então a gente acaba usando sites mais internacionais mesmo...

E: e você gostaria de um material brasileiro... ou você não sente falta?

P1: não sinto falta... não... acho que tem muito/ acho que tem muita coisa na Internet... e muita coisa fraca... então no fundo a gente usa material que a gente já acha como base... algo que a gente vai acabar montando...

E: tá... e os internacionais você acha que dão conta do nível de proficiência dos seus alunos?

P1: sim... sim... isso sim...

E: você acredita que o ensino bilíngue ou internacional correspondem a uma vivência internacional no exterior?

P1: não... bilíngue não... internacional sim... o bilíngue eu acho que ele te dá um passo a frente de um colégio de ensino de idiomas... mas eu não acho que o nível é igual... não tem como ser igual... pelo fato de que muitos professores são brasileiros... pelo fato de que essa trans/ essa transferência de uma língua pra outra... (tipo) de manhã português e inglês à tarde... eu acho que acaba dando um/ uma freada no/ nessa ideia de imersão... entendeu... então/ e num colégio internacional... por experiência... eu posso dizer que não é/ acontece bem isso... nós acabamos usando muito mais o inglês do que o português... e a gente faz o code-switching diferente... nosso code-switching é do inglês pro português em algumas palavras... e eu vejo que aqui não... é do português pro inglês com algumas palavras... então... tem diferença...

E: tá... e:: você:: estudou na escola internacional depois que você voltou de lá... você tinha sido alfabetizada lá...

P1: isto... isto...

E: e a experiência na escola internacional foi bem parecida com a escola fora? a rotina...

P1: não... eu não lembro tanto que quando eu fui alfabetizada lá eu era muito nova... eu tinha de seis a oito... não lembro tanto... MAS comparado com o do Japão... o nível era diferente porque esse colégio do Japão era MUITO bom... *néh*... um dos melhores internacionais do mundo... então... era outro nível... assim... os professores também eram muito mais bem preparados... (digamos...) tinham uma cabeça mais aberta do que os que eu estudei aqui... mas... são colégios bons...

E: interessante... e lá no Japão foi high school... *néh*... ( )?

P1: foi high school... eu tava no senior year... foi o último...

E: e na sua opinião... o que que os pais esperam da educação bilíngue? qual a proposta da escola... o que eles imaginam?

P1: *ah*... eles esperam que seja.../ eu acho que eles acham que vai ser muito parecido com a internacional... que:: na verdade eu acho que a maioria das escolas bilíngues vendem isso... entendeu... "*ah*... é como se fosse um colégio nacional/ internacional... mas eles têm também uma carga de português muito grande..."... e eu não vejo isso como realidade... assim... eu vejo pelos alunos... eu vejo no geral... é lógico que você tem alunos que vão ser excepcionais... como (tem em tudo)... mas no geral... a grande maioria... sai falando muito bem informalmente... o lado mais formal... o treino não é tanto...

E: o lado mais acadêmico?

P1: (não...) o lado mais acadêmico É diferente... não tem como ser igual... então... eu acho que os pais esperam que os filhos sejam fluentes e que tenham um nível que eu acho muito difícil um colégio bilíngue atingir... entendeu...

E: e::... *éh*... talvez a longo prazo... uma escola de idiomas... por exemplo... você acha que teria a mesma::/

P1: nunca...

E: não?

P1: um colégio de idiomas eu acho que nunca chega ao nível/ porque no internacional você aprende TUDO em inglês... *néh*... tipo você tem aula de/ eu tinha uma aula de português por dia... então eu tinha uma aula de literatura brasileira... uma aula de gramática... uma aula de história do Brasil... uma aula de geografia do Brasil... ( ) era isso... o resto era tudo em inglês... então ciências... Social Studies... história... matemática... tudo... então... quando você pega uma literatura num colégio internacional... por exemplo... o nível de:: requirements é muito maior do que aqui... entendeu... e não tem como a gente exigir a mesma coisa porque o nível de leitura é diferente... tudo é diferente... *néh*... não tem como... você tá acostumado com a didática diferente... então...

E: não... o que eu quis dizer era:: em relação à escola bilíngue... se a longo prazo seria/

P1: *éh*... então... não... porque a gente trabalha com conteúdos... *néh*... a gente não trabalha só com a língua... então eu acho que não... e a gente trabalha com diferentes gêneros... então num colégio/ numa

escola de idiomas você trabalha SÓ com a formação da língua... e aqui não... a gente trabalha com outros/ outros skills assim... (digamos...) muito mais...

E: e são skills acadêmicos?

P1: acadêmicos... *éh*...

Escola A

Sujeito: P2

Professora do F1 e 2

E: para você... o que é ser professora de uma escola bilíngue inglês-português?

P2: ahh... é trazer a imersão pro dia a dia das crianças... então... fazê-las entender que o:: conteúdo pode ser aprendido tanto na língua materna - - no caso o português - - como na segunda língua que eles estão sendo imersos - - em inglês - - então é vivenciar no dia a dia... o cotidiano delas... nas duas línguas...

E: tá... e na sua opinião... a língua materna influencia positiva ou negativamente na aprendizagem de segunda língua?

P2: depende... *ahn*... em alguns casos positivamente... por exemplo... *ahn*... quando a gente tá trabalhando:: as raízes das palavras gregas e latinas... como a gente tem muita coisa no português também que é similar... ontem mesmo... aqui... aconteceu isso... eles sabiam o que era aquela root word por conta do português... na verdade... não é porque conseguia associar uma coisa com a outra... é porque já conheciam as palavras em português... então nesse sentido... ajuda... *ah*... em outros casos... quando a gente trabalha falsos cognatos... por exemplo... já é um problema... porque:: eles confundem... e pra eles é muito difícil entender o porquê que pretend não é pretender... por exemplo... *néh*... a semelhança das palavras às vezes acaba confundindo... então assim... ajuda e atrapalha... mas assim... eu acredito que o ganho é maior... em termos de aquisição...

E: e como você vê o uso de português em sala de aula?

P2: *ahn*... não uso... não uso nem com as crianças nem no middle school... *ahn*... não acho necessário... *éh*... nesse tempo que eu trabalho como professora bilíngue... *ahn*... nunca precisei recorrer ao português pra uma criança realmente entender o que tava sendo trabalhado... eu acho que há outras formas da gente conseguir fazer a criança ver o conteúdo e entender aquilo mesmo que ela não conheça a palavra em si... através do contexto eu acredito que ela possa inferir o significado da palavra...

E: e entre eles também não?

P2: *ahn*... não permito... é claro que é difícil... é uma coisa que a gente precisa ficar lembrando o tempo todo... English... English... English... English... a gente tá dentro duma sala bilíngue... não é o momento de falar o português... mas... muitos momentos é inevitável... por mais que eu faç/ fale... faça e mostre... porque que é importante falar inglês... eles ainda vão recorrer à língua materna porque é natural...

E: e em que língua você e os seus colegas de trabalho se comunicam?

P2: em inglês...

E: por quê?

P2: *ahn*... eu acho que na verdade é um costume... *ahn*... desde que eu entrei aqui no/ na escola... todo mundo só falava inglês... os alunos quando te encontram fora da sala de aula conversam em inglês com você... então eu acredito que seja u::ma questão de costume... *ahn*... meu português é péssimo... *ahn*... tive que aprender a falar português melhor quando eu entrei aqui pra:: acabar substituindo uma professora ((riu))... então assim... *éh*... eu me sinto mais confortável falando em inglês... então... pra mim é uma coisa pessoal... então assim... eu preciso/ eu me expresso melhor em inglês... pra mim... se você tivesse perguntando em inglês seria mais fácil ((rimos))... aqui dentro... eu acredito que é mais pelo costume mesmo das pessoas se comunicarem em inglês e:: pelo hábito...

E: e você utilizaria material didático em português nas suas aulas bilíngues?

P2: boa pergunta... *ahn*... não vejo porque não... uma vez que as aulas são ministradas em inglês... *ahn*... e as crianças precisam se comunicar em inglês durante a aula... eu não veria nenhum problema em fazer adaptação do material... a versão pra aula e pra que eles pudessem compreender tudo que tá sendo falado do livro na outra língua... não veria problema nisso...

E: mas... no caso... você diz... adaptação por parte deles? você traria em português e eles adaptariam?

P2: sim...

E: de acordo com a atividade?

P2: uhum...

E: e material didático em inglês... produzido por brasileiros?

P2: *ahn...* sem problemas também... *ahn...* eu acho que um grande problema que a gente encontra aqui é que os materiais que são adotados vêm do exterior e eles são voltados para um público que não é o brasileiro... então... textos que não são adequados à nossa realidade... *éh...* conteúdos que muitas vezes as crianças nunca na vida vão saber pra que que elas tão aprendendo aquilo... então... (por exemplo) o nosso material... *ahn...* tem textos sobre os nativos americanos... *néh...* coisas muito específicas... e em que momento da vida eles vão precisar usar essa informação? então assim... não vejo problema... *éh...* acredito que... de repente... nesse sentido... de textos que possam ser realmente condizentes com o cotidiano da criança... seria:: o ideal...

E: e quais recursos... documentos... sites... você usa como referência pro seu planejamento de aulas?

P2: *ahn...* por termos adotado materiais... *ahn...* das editoras... eu uso bastante o site do próprio material... pra::/ pra trabalhar com as crianças... *eh...* vou muito atrás de material bilíngue... vou muito atrás de Common Core também... porque o nosso material infelizmente é Common Core... não é uma realidade brasileira... *éh...* então a gente tem que fazer adaptações... *éh...* vou muito no Pinterest pra procurar ideias visuais... porque as crianças muitas vezes precisam dessa parte visual pra poder aprender... *ahn...* entro muito no Edutopia também... atrás de textos sobre educação bilíngue... então... de alguma forma... eu tento buscar...

E: algum site brasileiro? alguma referência brasileira?

P2: *ahn...* deixa eu pensar... assim de imediato não consigo... lembrar... mas assim... no Pinterest mesmo... nem sempre é material em inglês que eu procuro... às vezes são ideias de professores da língua materna no conteúdo que eu tô trabalhando no inglês... e eu consigo fazer um/ uma adaptação pra atividade dentro do/ do ensino bilíngue...

E: e por que que você prefere então esses outros sites de fora? tem alguma justificativa?

P2: não... na verdade... não... na verdade... às vezes é porque quando você tá buscando um conteúdo específico - - principalmente no caso do nosso que é Common Core - - *ahn...* acaba vindo a referência do exterior... *néh...* então... sites de Ciências... por exemplo... eu uso muito os brasileiros porque:: eu sou professora de Ci/ formada em/ em Ciências... então pra mim é fácil isso... *néh...* fazer isso... *ahn...* é um problema que a gente tem às vezes... a pessoa não consegue fazer a versão daquela atividade pra utilizar na língua inglesa... *néh...* pra mim é mais tranquilo por eu ser formada na área... mas... *ahn...* tem muitos sites brasileiros de Ciências que são interessantes... assim... então... *ahn...* artigos científicos... tem muita coisa... eu pego muita coisa dentro do site da USP por exemplo... *néh...* como referência...

E: nesse caso... por exemplo... você poderia usar um artigo em português...

P2: sim...

E: e você falou do Common Core... é por causa do livro que vocês seguem o Common Core? é uma coisa::/

P2: *éh...* então... o nosso livro é Common Core... tanto o de Ciências como o Cornerstone... eles trazem o Common Core... então foi/ como foi o material que a escola optou por adotar... a gente acaba tendo que fazer uma adaptação pra nossa realidade também... porque eles não são adaptados pra educação brasileira... *néh...* eles seguem toda a base curricular americana... que não é a nossa realidade... então...

E: então... na sua opinião... o currículo/ outro currículo seria mais interessante?

P2: *ahn...* em Ciências... eu não vejo tanto problema em trabalhar o Common Core porque a gente acaba aproveitando... muita coisa... eles veem aqui no Brasil... mas na questão da linguagem... por exemplo... *ahn...* tem muita coisa que atropela... *néh...* são muitos conteúdos... eles têm um pouco de dificuldade maior porque a gramática em inglês é diferente... *néh...* Vania... e:: eles começam a nomear os tempos verbais... trabalha past progressive... past perfect... present perfect... e:: os nossos alunos... eles/ no português... eles ainda não têm todo esse domínio de tempos verbais... então pra eles fazerem a relação inglês-português e conseguirem trabalhar é muito complicado...

E: no:: fourth grade também...

P2: também...

E: e:: você acredita que o ensino bilíngue corresponde a uma vivência escolar no exterior?

P2: não exatamente... *ahn...* como eles têm o contato com a língua materna... o tempo todo... o ganho em relação à língua é inferior... à vivência no exterior... *éh...* quando você vai fazer um curso fora e você entra numa escola normal... (não) numa escola internacional... por exemplo... você não tem contato com pessoas que falam sua língua materna... então você tem que aprender a se virar literalmente na outra língua... você não vai voltar pro português pra tentar se explicar quando você não consegue... então... nesse sentido... eu acho que há diferença... porque aq/ numa escola bilíngue... se você não sabe aquela palavra em inglês... você vai pro português e todo mundo ali tá entendendo o que você falou... por mais que não seja o ideal... *néh...* o ideal seria você procurar um sinônimo ou de alguma forma se expressar na língua inglesa... *ahn...* pra não usar o português... então nesse sentido

eu acho que não é a mesma coisa... mas em termos de conteúdo e aquisição de língua... *éh*... os alunos realmente ganham... não tem como... se você comparar uma escola bilíngue com uma escola com o currículo brasileiro que só tem as aulas do currículo brasileiro em inglês... o ganho dessas crianças é muito superior... assim... nem se compara...

E: em termos de língua?

P2: de língua e vivência... eu acho... mesmo... em sala de aula... de aprender a se virar em situações do dia a dia também... *néh*... não é só aquele inglês que você fica ensinando na lousa pro aluno...

E: e qual o perfil das famílias que matriculam os seus filhos nessa escola? na sua opinião... o que que elas buscam... na verdade?

P2: *ahn*... *éh*... eu acho que tem duas coisas... tem aqueles pais que não tiveram oportunidade de aprender o inglês... *ahn*... e tentam dar aos filhos essa chance... através duma escola bilíngue... *ahn*... e tem aqueles pais que já falam e querem que os filhos falem ainda mais... *néh*... porque já têm ambições de morar no exterior... ou querem que os filhos estudem no exterior em algum momento... então já estão pensando lá na frente... uma forma de prepará-los pra isso... *ahn*... e há a questão do status... infelizmente... pra algumas famílias... falar que o filho estuda numa escola bilíngue é uma questão de status... é:: a realidade...

E: principalmente agora... *néh*?

P2: não... então... *néh*... numa situação de crise econômica... você falar "ah... meu filho estuda numa escola bilíngue"... (muda)... você não faz parte da/ daquela faixa da sociedade que tá sofrendo com a crise... *néh*... por mais que às vezes esteja também... esteja lutando pra pagar aquele curso pro filho... mas já dá um:: upgrade assim total no status da família... ((riu)) falar que tá na/ numa escola bilíngue...

Escola A

Sujeito: P3

Professora do F1

E: pra você o que é ser professora de uma escola bilíngue inglês-português?

P3: é um desafio muito grande... principalmente porque:: até começar no:: no ((citou o nome da escola)) eu dava aula em escola de idiomas... então entenDER a proposta do que realmente é uma educação bilíngue foi um desafio... a gente vem com certos Vícios de:: de como se trabalhar cada uma das habilidades numa escola de idiomas... e:: na educação bilíngue você tem que ir muito além... você usa a língua como um instrumento apenas... não como fim maior... e:: você tem que levar o aluno a refletir sobre... *néh*... sobre a língua e sobre diversos outros aspectos... então... é muito gostoso... é prazeroso... eu consigo ver o resultado muito MELHOR do que em escola de idiomas... pequenininhos... assim... segundo ano... e eles já conseguem falar sobre temas profundos pra idade deles... *néh*... como meio ambien/ como ambiente... meio ambiente não... ambiENTE... muDANças... o que faz... o que interfere... mas é um desafio imenso...

E: você falou refletir sobre a língua... *néh*? você consegue dar algum exemplo disso?

P3: eu acho que... *éh*... é um pensar sobre no que que:: no que que a língua pode te propiciar... *néh*... não só puramente a gramática... mas analisar o porquê das coisas e por que que eu uso determinada palavra... fazer muitas vezes uma comparação com a língua materna... pra ajuda-los a auxiliar... mas sem mexer tanto com a tradução e mais com alguns aspectos que se eles prestarem atenção eles vão conseguir... *ahn*... levar a regra pra outros... outras áreas... enfim... ( )

E: tá... então... você acha que a:: língua materna influencia posiTlva ou negativamente na aprendizagem?

P3: *ah*... ((suspirou)) eu acho que QUANdo você mostra ao aluno alguns aspectos da língua materna que eles consigam transportar pra... pro pro inglês... em termos assim... alguns sufixos e prefixos... por exemplo... em que:: você consegue até fazer uma conexão com a língua materna... eu acho que é muito positivo... acho que dependendo também do que você quer mostrar... *éh*... claro que a gente não pode viciar o aluno... mas uma ou outra coisa que você traz à luz da língua materna ajuda... mas tem alguns vícios que eles carregam... então... por exemplo... no segundo ano... *éh*... ontem mesmo a gente tava aprendendo o futuro... trabalhando com futuro... mas só com will... e no português a gente vai falar no futuro e a gente sempre fala "eu vou brincar"... "eu vou fazer"... "eu vou estudar"... e aí no port/ no inglês... eles fazem essa transferência... então... tu/ tudo pra eles é "I go"... "I go study"... "I go"... "I go"... e QUANdo você traz que não... que você precisa usar um... u::m termo... um elemento... e que esse elemento vai fazer o futuro... até eles pegarem... eles demoram um pouquinho... porque daí a única coisa que eles fazem é colocar esse elemento e fica "I will GO play"... "I will GO study"... "I will GO"... então... outra coisa também é... *uhn*... *éh*... o have e o has... *éh*... como em português tudo é "tem"... eles carregam isso por muito tempo... alunos maiores que eu já dei aula... eles carregam esse vício...

E: *uhum...* e na alfabetização... por exemplo... porque você *tá* com o segundo ano... *neh?* você acha que interfere... que conFUNde?

P3: então... quando eles chegam pra mim... eles já chegam... o que eles têm muito de influência da língua materna *éh* são os sons... eles... escrevem como eles *é::h* falam... mas eles já vêm alfabetizados... porque... de verdade... eu fico imaginando como que é alfabetizar no primeiro ano... por exemplo... então... esse é o meu maior medo... até de me arriscar em dar aula para menores ainda... segundo ano eles já chegam lendo... bem... a gente trabalha mais a influência... mas eles já conseguem ler pequenos textos... e eles já:: escrevem... palavras de uso corrente... eles já vêm com isso mais memorizado... mais internalizado... agora palavras novas... é muito do que eles falam... se eles falam "about"... eles vão escrever com "a-u"...

E: mas você acha que É melhor aprender uma primeiro e depois a outra?

P3: não... eu não vejo dessa forma... isso agora é uma experiência como mãe... *ah...* quando a minha filha entrou... quando ela começou na escolinha... no primeiro ano ela fez um curso regular... e foi que? tudo em português... isso no infantil um... no infantil dois... que eu vim pra *éhn* vim pro B ((nome da escola))... ela tinha bolsa... ela começou no bilíngue... *éh...* quando ela chegou no primeiro ano... que ela começou a ser alfabetizada... na verdade... ela já vinha assim... sendo... mas que ela viu... *ah...* começou a ver o português de uma forma mais sistemática... o que ela teve foi uma ou du/ algumas semanas... um pouquinho... *éh...* ela demorou um pouQUinho mais pra equiparar com o grupo... porque ela vinha... então... dois anos... vendo tudo em inglês... mas eu vejo como um benefício... eu nunca vi a necessidade do aluno aprender primeiro a língua materna pra depois aprender o... o inglês... eu acho que tudo ele transfere... habilidades... conhecimentos... ele... ele... eu acho que ele aprende MUlto mais rápido... muito mais fácil... até...

E: e... então... quando ela tava no infantil... era só inglês... por isso... não tinha português... no bilíngue?

P3: no... dos três anos ao infantil dois foram só em inglês... aí ela tinha acho que cinquenta minutos de aula em português com uma professora especialista... *ahn* mas ela caminhou muito bem... e as dificuldades... o que a gente percebe em aluno bilíngue... é muito engraçado... é que algumas dificuldades que ele tem na língua materna... por exemplo... interpretação de texto... escrita... isso acaba refletindo no bilíngue e vice-versa... porque é uma questão da habilidade... de trabalhar estratégias com esse aluno... uma vez que as estratégias foram trabalhadas... não importa se foi primeiro no currículo inglês ou português... ele só traz a transferência...

E: *tá...* e:: como você usa/ como você vê o uso de português em sala de aula... com você... entre eles?

P3: assim... eles eles recorrem MUlto ao português... o que a gente tenta trabalhar com eles *éh* é o fato de que *tá* se você tiver a experiência de:: via/ eles viajam muito... então a gente usa muito isso *éh* pra ilustrar que se eles usam tanto o português em sala de aula... quando eles se verem numa situação de emergência eles não vão conseguir produzir porque... eles... vão estar num lugar que as pessoas não falam a língua materna... eles... *ahn...* principalmente no segundo ano eles recorrem muito ao português princ/ *eh* entre eles... é um desafio... isso é *uhn...* uma coisa muito negativa... e MUlto porque eles não tem tanta autoconfiança... porque quando eles querem eles conseguem mas eles têm um senso de "ah eu to errando... eu to sendo analisado"... se eu não conseguir falar tudo certinho eu também não vou tentar... isso é a parte negativa... eu Acho que a língua materna ela pode te auxiliar quando ela é... *uhn...* você tem o cuidado ao usá-la... e ela não pode se/ você não pode recorrer a ela o tempo todo... senão você ca/ ela se torna uma muleta... e mais... e no segundo ano é uma coisa negativa porque é o tempo todo e às vezes eles enten/ às vezes não... a maior parte do tempo eles entendem... mas eles precisam traduzir... "*ah* então é isso?"... e eles falam a frase inteira em português... então tirar isso deles é um desa/ tem sido um desafio...

E: *uhum...* e com você eles conversam em inglês?

P3: sim... quando eles con/ procuram... eles procuram em inglês... entre eles... trabalho em DUpla... em GRUpo... ou até no... na hora do play time é mais português...

E: você foi professora do:: grade three também...

P3: do three... four... e five...

E: você acha que... com o tempo eles deixam essa necessidade de traduzir... *eh* é um proCESso... ou é um vício mesmo?

P3: dependen/ depende... depende muito acho que da posTUra do professor... de quais estratégias você vai utilizar pra conseguir diminuir... mas... eles ainda::... diminui... mas não não elimina... acho que é o mais cômodo pra eles... "ah eu já... vão me entender... então"... mas eles têm muito mais propriedade... terceiro em diante... eles têm mais... quarto principalmente... eles já con/ eles têm condição plena de falar o tempo inteiro em inglês...

E: você acha que precisa::... ((reforçar esse hábito))

P3: sim... trabalhar mais estratégias... conscientizá-lo/ conscientizá-los mais...

E: e que línguas você usa com seus colegas de trabalho... na escola... em ambiente virtual... você usa os dois?

P3: a maior parte do tempo português... em reuniões pedagógicas que estejam só professores do bilíngue... inglês... mas fora... quando a gente tá num ambiente que tem professores do regular... mesmo o colega falando inglês comigo... eu falo em português... porque a realidade é uma escola bilíngue... mas não são todos os professores que são bilíngue... principalmente no currículo português... a maioria... pelo menos o que eles trazem é... “a gente fala... inglês é o meu tendão de Aquiles... eu não sei... eu não entendo... entendo poucas palavras... mesmo a grande maioria já tendo feito aulas de inglês em algum momento da vida... português...

E: tá... e:: Whatsapp... quando é só com um professor que fala inglês...

P3: depende... se é um colega que fala inglês e ele manda... a gente vai... vai em inglês... e... (às vezes) mistura...

E: e você saberia explicar por quê... não?

P3: acho que a gente também tem isso *neh*... quando a gente tá falando com um colega é muito engraçado... porque a gente também fica se avaliando... *neh*... e aí se eu usar uma preposição errada... se eu falar alguma coisa errada... porque por mais que a gente estude não é/ *éh*... a gente sabe onde a gente peca... quais são as nossas fraquezas... eu por exemplo dependendo do colega... mas isso também é uma questão de autoconfiança... acho que por isso eu tenho tanta paciência... entendo tanto os meus alunos... escrever pra mim é muito mais simples... falar eu já começo a pensar::r... “será que a pronúncia vai sair certa... será que eu vou lembrar”?

E: e aí você prefere usar o português... então...

P3: quando eu tô relaxada e quando eu tô com colega de trabalho que::... que é tranquilo assim... aí eu vou... vou no inglês... e vou embora... mas depenDENdo... aí... eu até uso... mas eu já fico pensando “ai meu Deus”...

E: entendi... e:: você utilizaria ou gostaria de utilizar material em português nas suas aulas de bilíngue?

P3: ((faz que “não” com a cabeça)).

E: não... por que não?

P3: porque se a gente acredita que o aluno tem a capacidade de:: permea/ de utilizar as duas línguas com tanta facilidade... quanto mais novo eles entram... eles aprendem as du/ dois idiomas... ou mais... eles... eles assimilam melhor... eles desenvolvem mais conexões... se eu colocar material em português é um... é um ( ) como seu eu não acreditasse profundamente naquilo...

E: entendi... e se fosse material em inglês produzido por brasileiros? Você acha que há diferença... o material importado... por exemplo... é melhor?

P3: não que seja melhor... mas eu acho que dependendo da situação você consegue adequar mais pra sua realidade... isso é um desafio... *éh éh* uma questão muito grande... por exemplo... a gente trabalha com six plus one traits of writing... e:: os livros... todos os livros... eles são de::... a bibliografia recomendada pra se trabalhar são livros que são escritos pra alunos que o inglês é a primeira língua... então às vezes o livro é até fácil... fácil assim... a gente olha... aquele livro que a gente julga que é fácil... por quê? tem muito mais imagens... são poucas frases... mas às vezes o livro... ele só tem uma frase em cada página... mas a a frase é muito difícil... então você já não pode utilizar porque se você for pegar esse livro... pra trabalhar com a sua sala... você tem que fazer um trabalho MUlto grande de vocabulário com ele... e sendo que esse livro... ele seria um auxílio pra você trabalhar um trait específico... e aí você já tem que fazer todo um outro trabalho que toma MUlto tempo...

E: então... nesse caso... você gostaria de trabalhar com um material brasileiro?

P3: em algumas situações... sim...

E: e:: quais os recursos... documentos... sites... que você usa como referência pra planejar suas aulas?

P3: a documentação da escola... em primeiro lugar... o projeto educativo... eu também utilizo alguns livros que:: que eu comprei... que eles têm exercícios... e eles são feitos pra alunos que o inglês é a primeira língua... então eu consigo adequar... só que esse/ a gente sempre utiliza de um ano anterior ao que a gente dá aula... porque um livro de segundo ano prum aluno de L1 inglês é é muito desafiador pra um aluno daqui do bilíngue de segundo ano... *ahn*... algum... *ah*... alguns livros do... de quando eu fiz a pós... por exemplo... Ofelia García... acho muito interessante... ela também traz uma fala legal... assim... sobre o uso da língua materna... que mais? sites...

E: o currículo que você se baseia:: é o canadense?

P3: quando a gente criou o framework foi o canadense... de:: Ontario... e... British Columbia... e a gente segue por esse... e alGUNS a gente... dependendo do que a gente quer tratar... e a forma como a gente vai tratar... a gente usa um da Austrália também... de Vitória... mas a maioria foi de:: do Canadá...

E: tá... e você saberia explicar por que um currículo canadense e não um brasileiro... por exemplo?

P3: acho que quando a gente foi olhar as documentações... a forma como o conteúdo era apresentado... como ele vinha se linkar... a verticalidade desse conteúdo e a forma como ele era

explicado... ele era muito mais fácil de a gente transpor pra nossa necessidade... às vezes o problema *éh éh...* ainda é a escri/ eles são muito subjetivos... e aí você tem um desafio maior pra você poder adequar à sua realidade... os do Canadá foi... de todos que a gente olhou e viu que a esCRIta era muito mais clara... porque o o ((mencionou um nome)) que é o nosso assessor... também falou que de todos os disponív/ era bom olhar em vários outros... mas esse seria o que mais traria...

E: mas vários outros currículos internacionais?

P3: internacionais...

E: em português... brasileiro?

P3: português não... não porque daí o que a gente tem é::... principalmente no MEC é o que você trabalharia como inglês... mas como::... língua estrangeira... no... *éh...* conteúdo de especialista... e a gente precisa trabalhar algumas coisas que... por exemplo... são trabalhadas... mas no currículo em português... estratégias... gêneros textuais... então a gente::...

E: e transpor esse currículo em português... pra sua realidade?

P3: seria:: seria muito bom... seria o ideal... mas eu acho que aí o que contou muito aqui foi o tempo que você tem... você não tem aqui uma equipe que vá trabalhar nisso... o que você tem são os professores... dentro da sua rotina diária... tentando trabalhar... tentando criar um framework...

E: e como o de fora já tá pronto...

P3: aí você vai... é claro que... a gente teve um trabalho... a gente não só copiou e colou... muito dessa escrita a gente teve que mudar e adaptar... mas a essência tava lá... muito mais simples do que você pegar o currículo em português... pensar na sua realidade... pegar o do... o currículo inglês como língua estrangeira... mudar tudo... condensar... de alguma forma... é muito engraçado... quando a gente pega o currículo em inglês com o internacional e compara... com o o:: currículo do português aqui no Brasil... em termos de estratégias... gêneros... tudo isso é trabalhado em ambos... o que às vezes acontece é que as séries não são as mesmas... então tem conteúdos de ciências... por exemplo... que a gente trabalha no segundo ano... mas um pouco foi trabalhado no primeiro... um pouco vai ser trabalhado no terceiro... não entra no segundo exatamente...

E: e você acredita que o ensino bilíngue ou internacional equivale a uma vivência no exterior?

P3: eu acho que... te ajuda a ter uma vivência mais tranquila no exterior... mas... por experiência própria... eu acho que:: ter a chance de estudar lá é o que faz muito da/ muita diferença...

E: por quê?

P1: eu estudei/ eu comecei a estudar inglês aos nove anos... eu já tô com trinta e cinco anos... e eu nunca tive a oportunidade de:: estudar fora... tudo o que eu aprendi e vivi foi aqui... e aí você:: você vê que quando você tem a necessidade de ir pra fora... você tem algumas dificuldades assim... *éh...* ainda é um desafio... *néh...* você ter contato com nativos... com a cultura local... com:: eu acho que te:: amplia mais... os horizontes... e você consegue entender tudo o que você estudou na prática... e... e ainda ampliar isso... eu acho que TOdo mundo tinha que ter sim a oportunidade de ir pra fora... estudar...

E: e... na sua opinião... o que os pais ou responsáveis dos seus alunos buscam no ensino bilíngue?

P3: muitos colocam os filhos porque... por frustrações próprias... então... “*ah* eu quero que meu filho faça porque eu não tive condições... porque eu tive muita dificuldade... porque aprender pra mim foi muit/” *néh...* “até hoje eu sofro”... e eu acho que eles... e eu acho que... como pai... o que você busca é o melhor... se você tem um colégio que te oferece uma estrutura... *néh...* que você vai vivenciar a língua:: diariamente... e:: e de uma forma tão mais natural... por que não? mas... muito do que a gente ouve... muito do discurso é isso... eu coloco meu filho porque eu sei que é o melhor... e porque eu não tive essa oportunidade... o que às vezes é um problema porque nós vemos crianças que... não são muitas... a maioria gosta... mas algumas poucas eles não gostariam de jeito neNHUM de estar no bilíngue... porque é uma grade mais puXAda... porque eles estão canSAdos... porque... e ainda assim... os pais insistem... ( )...

E: mas e um curso de idiomas... por exemplo... não supriria essa:: necessidade que eles têm... de oferecer o que eles não tiveram? do ponto de vista dos pais...

P3: eu acho que sim... eu acho que... o que os pais colocam... e é uma verDAde... é que aqui... além de:: além de você ter o seu aluno já no ambiente que ele já fica desde o o contra... desde o horário inverso... é que a forma como o conteúdo é trabalhado... ele é mais rico... e de fato... se você... o aluno ele vai aprender de qualquer forma... eu nunca estudei em escola bilíngue e eu consegui me desenvolver... sempre foi em escola de idiomas... mas se a gente for pegar hoje... por exemplo... um aluno nosso de segundo ano do bilíngue e um aluno que faz o inglês como língua estrangeira... o do bilíngue ele come/ ele conSEgue se colocar melhor... ele usa o inglês com mais facilidade... ele consegue falar sobre diferentes temas... claro que dentro da faixa etária... com muito mais facilidade...

E: você acha que os pais têm essa consciência?

P3: eu acho que sim...

Escola B
Sujeito: P4
Professora do F2

E: pra você... como é ser uma educadora bilíngue? o que é ser uma educadora bilíngue?

P4: it's challenging ((riu))... *éh*... eu acho que:: nas escolas bilíngues... o que eu sinto bastante... *éh*... existe uma resistÊncia em se falar inglês no momento da aula de inglês... então assim... a gente tem que criar um ambiente em que falar inglês venha automaticamente... (vem) com esforço... então esse acho que é o maior desafio... *néh*... que o inglês seja realmente uma segunda língua... *éh*... fluida... *néh*... então você/ “agora então vamos aprender a língua”... porque aí você quebra aquele momento espontâneo de você aprender em um ambiente em inglês... então... apesar de que essa transição entre as línguas... *néh*... a língua materna e a segunda língua... ela acontece... e ela é boa... ela é produtiva... mas a gente precisa muitas vezes forçar o aluno e lembrar “olha... é o inglês agora”... *néh*... então pra mim... *éh*... *éh*... o desafio é fazer com que seja interessante e natural... acho que essa naturalidade que é um pouco mais difícil pra gente fazer acontecer...

E: tá... e por que você acha que os alunos têm essa resistência? você tem algum palpite?

P4: porque é mais fácil falar... é mais confortável falar... *néh*... na primeira língua... existe um esforço em você... *éh*... falar uma mensagem... convey the message... the/ with accuracy... *néh*... com a precisão que você faz no português... você fazer no inglês é um esforço... então... *éh*... muitas vezes existe a frustração de não conseguir falar exatamente o que você quer falar... *néh*... então eu acho que:: é por isso que essa resistência/ “deixa eu falar rapidinho em português”... *néh*... a gente tem muito isso... “posso falar rapidinho em português?”... “não... fala o inglês... eu vou esperar você fazer/ você montar a sua frase... não tem problema”... mas a vontade de se expressar rapidamente porque é mais fácil... porque é mais confortável... *néh*... eles têm um léxico de vocabulário MUITO maior em português do que em inglês... por exemplo *néh*... e as estruturas gramaticais etc....

E: tá... e: você acredita que a língua materna influencia positiva ou negativamente na aquisição de segunda língua?

P4: eu acho que em alguns momentos de forma positiva... *néh*... *éh*... muitas palavras... por exemplo... quando a gente tá trabalhando num contexto mais acadêmico... mais formal... as palavras mais formais em inglês... elas são de origem latina... então... existe uma facilidade nesse/ nesse aspecto... *néh*... “ah ( )”... “sim... a gente já viu essa palavra em português... a gente sabe o que é”... por outro lado... muitas vezes é totalmente diferente... ou aquele... *éh*... falso cognato... *néh*... que te leva a pensar que é um significado... mas não é... então aí existem os deslizos... *éh*... mas eu não vejo por exemplo a interferência do português como algo negativo... eu acho natural... eu acho que/ que aprender uma língua... você vai fazendo hipóteses... *néh*... “eu acho que é assim... eu acho que é assado”... e o erro não necessariamente é um problema... *néh*... a medida que a gente vai repetindo... ele tende a desaparecer... *néh*... então essas influências... principalmente na escrita... que a gente vê bastante... *éh*... eu acho/ eu não vejo como um empecilho ou um problema grave... principalmente no sexto ano... *néh*... quando a gente vê isso no high school já é algo mais problemático porque já é um vício... *néh*... isso já vem de muitos anos... mas no sexto eu acho que tá/ it's in place... sabe...

E: e no high school você é professora do que?

P4: world history...

E: ah... world history... você falou... tá...

P4: são du/ eles têm história em português também e têm história em inglês... a história em português é mais focada na história do Brasil e do inglês história geral...

E: tá... e quando você tá dando aula de::/ de língua... pro sexto ano... você não vê problema por exemplo em contrastar as duas línguas... como você falou...

P4: *éh*... eu não uso o português em sala de aula... *néh*... essa é uma política bem/ bem firme assim... eles usam... *néh*... principalmente pra:: conversinhas paralelas ((rimos))... bilhetinhos e tudo mais... às vezes quando eu pego um bilhetinho eu falo “se tivesse em inglês eu nem brigava” ((rimos))... eles... “ah... tá bom”... ( )... porque eu acho que é isso assim... vamos usar a língua mesmo pra fazer coisa errada... mesmo pra fazer escondido... sabe... tem que/ *ah*... a língua tem que ser usada... *néh*... não só pra seguir as instruções da professora... agora eu esqueci a sua pergunta... acho que eu desviei...

E: *éh*... eu perguntei se você/ se você vê problema em contrastar as línguas... nas aulas de linguagem...

P4: então... muitas vezes quando eu tô ensinando uma palavra nova/ eu posso falar/ eu explico pra eles “it's just like Portuguese... don't we have a word for that in Portuguese? ( )”... e aí eles falam... *néh*... ( ) mas eu não fico tentando/ eu não traduzo... com raras exceções porque a gente tem/ essa escola tem uma política de aceitar alunos sem inglês... então eles chegam às vezes no sexto ano... zero de inglês... o que é legal porque muitos desses alunos são bolsistas... filhos das moças da limpeza... uma coisa que você não vê em outras escolas... *néh*... só professores de/ filhos de

professor... então às vezes ( ) assim eu dou uma instrução em português pra ele conseguir fazer a atividade... mas a gente não usa português em sala de aula...

E: tá... e você disse que era uma política... é uma política da escola ou é uma política sua também?

P4: não... a gente é orientado a não usar o português... acredito que a maioria dos professores não usem mesmo... porque eles tem/ eles chegam no fund dois com um/ uma base boa da língua... eles entendem todas as instruções... quando eles não entendem uma palavra então eles podem perguntar "what is this?"... ( ) néh... mas eles não precisam do/ do português... eles não precisam...

E: então você não vê mesmo uma necessidade?

P4: não...

E: e nas aulas de: World History... você:: traria por exemplo um vídeo em português que tivesse a ver com o tema da aula... você já chegou a abordar algum material/

P4: deixa eu me lembrar... a gente já/ eu já/ eles já fizeram uma atividade sim... éh... a gente tem a plataforma Geek... então... ( ) usar o Geek... e é tudo em português... então... já fizeram atividades no Geek... vídeo-aulas... eu não dou aula em português... mas... éh... algumas coisas eles veem também em história... então eles mesmos fazem essas ligações... "ai... como é que fala isso?"... alguns termos eu dou... principalmente por causa da questão do vestibular... ( ) questões sobre a Idade Média... sobre o Império Romano... em português... então... é preciso que eles saibam alguns termos específicos... então... ( ) que é um termo específico... então sim... algumas palavras eu falo "óh... em português a gente fala assim"... mas eles não escrevem em português e às vezes têm questões múltipla-escolha em português nas provas... mas/ mas a gente não usa o português em sala de aula...

E: que é pro vestibular?

P4: exatamente...

E: então um vídeo... um texto... você não/ não gostaria de utilizar... então... em português?

P4: eu gostaria...

E: ah éh? me fala um pouquinho... então ((rimos))...

P4: eu gostaria... porque eu acho que::... éh... alguns conteúdos são mais facilmente aprendidos se você usa uma variedade de fontes em diferentes línguas... então... por exemplo... eu já usei até um/ um material em espanhol... (eu tinha um material sobre) a conquista do Peru e eu trabalho muito com fontes primárias em história... então a gente pega documentos históricos ou objetos... e a gente analisa... então é muito mais legal você pegar a/ o documento original... néh... ( ) do que foi escrito... do que uma tradução... então... eu acho que não só em português... mas... se eles falassem alemão - - se eu falasse alemão... néh... porque eu não falo - - daria pra gente utilizar também... então eu acho que nesse contexto de:/ porque é um pouco diferente o approach no/ no médio... porque eu dou o conteúdo... mas eu também dou linguagem... néh... então a gente/ eles aprendem uma linguagem através do conteúdo... o que eu acho que também deveria ser feito em português... néh... toda vez que você vai aprender/ vai desenvolver um conhecimento numa área específica... você tem que aprender a linguagem daquela área... néh... você não vai conseguir virar/ se tornar um cientista ou um historiador ou um sociólogo se você não dominar a linguagem daquela área do conhecimento... então eu trabalho muito com isso... éh... "bom... aqui a gente vai analisar um documento... éh... um objeto... a gente pode fazer afirmações assertivas ou a gente vai levantar hipóteses?"... "ah... a gente vai levantar hipóteses?"... "então quais são os/ as estruturas da língua que a gente usa pra levantar hipóteses?"... então... "this might have been/ this could have been"... a gente trabalha modals of probability... néh... que eu não preciso ficar chamando atenção pro nome desse/ desse ponto gramatical... mas ele é aprendido no contexto... então como a gente trabalha com fontes primárias... e muitas vezes ela vêm em línguas diferentes... a gente faz a leitura em outras línguas... mas a gente vai analisar em inglês... é mais ou menos nesse sentido que eu trabalho...

E: tá... éh... tá... então seria mais pela política da escola... mas você como educadora gostaria então...

P4: acredito que sim... acho que enriquece... néh... a gente trazer/ mostrar como as línguas dialogam... como elas são parecidas... como elas são diferentes... não necessariamente analis/ n/ porque não é uma análise linguística... néh... dos documentos... mas querendo ou não a gente precisa da língua pra chegar no conteúdo... néh... chegar numa análise mais profunda... então eu acho que seria bem produtivo... trabalhar com diversas línguas...

E: e que língua ou línguas você utiliza com os seus colegas de trabalho... na escola... em ambientes virtuais?

P4: olha... se fosse pegar pelas nossas conversas de Whatsapp é uma bagunça ((rimos))... porque:: é algumas frases em inglês... algumas frases misturadas... as palavras todas misturadas... assim... normalmente... no ambiente virtual... a gente utiliza a/ a língua que vai falar a mensagem de uma forma mais curta... néh... então pode ser português ou inglês... aqui na escola... quando a gente tá fora da sala dos professores... a gente só fala inglês... também como uma política da escola... néh... estimular os alunos a falarem inglês com os professores de inglês... então... quando eu não tô dando aula... ( )

eu continuo sendo the World History teacher or English teacher... então *éh*... comigo vai falar inglês... eles não seguem ( ) os alunos... mas a gente segue... na sala dos professores... quando tão só os professores da área do inglês... a gente fala inglês... mas quando tem pessoas do português - - por respeito - - a gente acaba falando português... porque... também... vai excluir a pessoa da conversa? mas ( )/

E: e como você se sente... *éh*... falando inglês fora da sala de aula... ou/ como é pra você?

P4: eu me sinto confortável porque:: eu já trabalho com inglês há muitos anos... não me considero... *éh*... fluente como um nativo... *néh*... eu acho que quando a gente tá morando lá... a gente é qua/ fica quase... mas mesmo assim não é a mesma coisa... *néh*... muitas vezes vem um pouco da língua materna no meio... mas eu me sinto confortável... eu gosto de falar inglês... eu gosto de línguas... eu falo um pouquinho de francês... vou voltar a estudar ano que vem... esse ano tá muito caótico... mas eu gosto... acho que é um ambiente inclusive pra manter meu o inglês afiado... *néh*... se eu paro de falar/ se no trabalho eu só falo inglês em sala de aula... eu fico com um inglês muito truncado... muito:: instrucional... *néh*... instructional... dar ordens... explicar ( )... perde a naturalidade um pouco...

E: e:: você sente falta de material em inglês produzido por brasileiros?

P4: MUITA... sinto muita falta... ou não só por brasileiros... mas... *éh*... produzidos/ voltados para o aluno da educação bilíngue... porque o material que a gente usa aqui não é para o ensino bilíngue... é pro ensino nativo... *néh*... é um material ( ) que vem dos Estados Unidos... Canadá... gramáticas britânicas... mas elas não são voltadas/ a gramática é um pouco mais... mas os livros de conteúdo/ meu livro de World History é o único utilizado no high school dos Estados Unidos... *néh*... então... eu acho que perde um pouco... *ah*... essa visão um pouco mais universal da língua... *néh*... não necessariamente que você vai saber todos os detalhezinhos da história dos Estados Unidos... *néh*... a gente tá buscando uma visão mais geral da história... um uso mais/ mais universal do inglês... não só pra falar com nativos... eu sinto bastante falta... acho que::/ *éh*/ o::/ falha ainda/ um GAP muito grande que a gente tem... principalmente nesse mercado que tá expandindo de língua e/ e não tem onde comprar os livros... a gente tava ( ) falando ontem sobre isso... todas as escolas tão num DRAMA porque a ( ) - - eu acho - - que é a editora que todos eles importam/ usavam pra importar os livros fechou a representação no Brasil... então tá um caos... que livro a gente vai usar ano que vem?

E: e você sente isso no sexto ano também?

P4: também... porque a gente usa/ eu também dou Science pra eles... então... às vezes uma linguagem um pouco mais ardida... *néh*... um pouco mais áspera pra eles... então acho que::/ por exemplo... o conteúdo de Earth Science - - que a gente dá layers of Earth... então crust... ( )... vulcões... não sei o que... todos os exemplos são dos Estados Unidos... o vulcão tal... o rio tal... *néh*... pra eles não faz muito sentido... vamo/ tudo bem... não temos vulcões no Brasil... ativos... vamo falar do Chile... *néh*... que tá aqui do lado... é pertinho... Bariloche... vamo falar da realidade latino-americana... então fica um pouco voltado MUITO pra realidade norte-americana... mais até do que a britânica... do que pra realidade deles... acho que dificulta um pouco...

E: e você tenta trazer um pouquinho dessa realidade?

P4: muito... nossa muito... então a gente/ aí eu vou atrás de outros materiais... *néh*... pra complementar... então... justamente... quando a gente aprendeu sobre vulcões eu falei “*ah* então... vamo ver aqui... qual/ quais vulcões ativos que tão mais próximos da gente?”... a gente buscou artigo de jornal sobre um tremor que foi sentido em São Paulo... que foi uma/ acho que foi um terremoto que aconteceu no Chile... alguns anos atrás... então a gente vai tentando trazer isso pra sala de aula de outras maneiras... *néh*... não só no livro...

E: e esses artigos eram em português?

P4: tinham artigos em português... *éh*... *óh* lá... você/ você achou ( ) ((rimos))... tinha um artigo em português... sim... e eu até trouxe essa/ esse caso porque eu lembro de ter sentido no meu apartamento uma mexidinha... e aí eles “como assim?”... “uma mexidinha... achei que eu tava tonta... depois eu fui ver... saiu no jornal”... “*ah*... mas”/ eu nem tinha tido a ideia ou planejado trazer o artigo... “*ah*... mas aonde?”... “vamo ver na Internet”... e aí foi rapidamente... assim... uma matéria rápida em português... *óh* lá... você/ você foi uma boa detetive” ((rimos))...

E: *éh*... você já ouviu falar de translíngua?

P4: já ouvi falar de translíngua... mas eu não/ não sou muito especialista não...

E: mas tem uma ideia assim... uma opinião a respeito... não?

P4: olha... eu acredito que seja justamente esse trabalho duplo... *néh*... de você trabalhar... *éh*... com a lín/ as duas línguas no/ no mesmo contexto... eu acho... interessante... porque eu acho que no contexto bilíngue faz sentido... *néh*... as duas línguas tão sendo aprendidas ao mesmo tempo... é muito difícil você falar “não... agora desliga uma língua e liga a outra”... *néh*... no início do ano eu até brincava com eles... eu ia lá na cabecinha de cada um... “vamo ligar o botão aqui do inglês”... eles adoravam... “mas você esqueceu de ligar o meu”... que eles são pequeninhos... *néh*... sexto ano... eles chegam bebês...

depois eles crescem e ficam terríveis... mas aí já não são mais meus... graças a Deus ((riu))... mas/ mas eu acho inclusive que/ que faz sentido porque é o processo de aprendizagem mesmo... *néh...* eles fazem essas comparações linguísticas o tempo inteiro... mesmo que eu esteja lá reprimindo o português na hora... eu acho que:: essas/ essa conexões estão acontecendo... *néh...* inclusive EU faço isso também... (às vezes eu falo assim) “olha... isso aqui é isso aqui... *néh...* do mesmo jeito”... “olha... parece com o francês”... quando eu comecei a aprender francês eu achei muito interessante isso porque ou a frase e a palavra pareciam com o inglês ou com o português... então eu falava “olha... a terceira língua tá bem mais fácil de aprender”... *néh...* por ca/ justamente por causa dessas relações que a gente estabelece... então eu acho que faz sentido sim... acho que seria bem interessante...

E: e você tinha dito da plataforma Geek... *néh...* eles usam de manhã também no português ou é só nas aulas de inglês?

P4: não... eles usam no português também... isso tudo no médio... *néh...* (o Geek é no médio...)

E: isso... no médio... *éh...*

P4: eles usam no português...

E: no português e no inglês... e a plataforma é em português... mas mesmo assim a escola pede pra que eles usem no/ no inglês?

P4: sim... principalmente no terceiro ano... porque é bem focadinho pro vestibular... são resumos das matérias e algumas atividades... ( ) eu não sei se os outros professores de inglês tão utilizando... eu usei...

E: tá... mas é uma coisa que a escola tá ok com isso?

P4: *éh...* encoraja ( )...

E: e você acredita que o ensino bilíngue corresponde a uma vivência escolar no exterior?

P4: não... não acho que corresponde... acho que elas podem inclusive se complementar... mas não acho que corresponde... eu acho que::... *éh...* o ensino bilíngue... ele instrumentaliza o aluno pra utilizar o inglês em ou/ diferentes contextos... no futuro... diferente do intercâmbio... por exemplo... *néh...* você vai estudar no exterior... a vivência é... tridimensional... *néh...* envolve todos os sentidos... é/é muito diferente... porque ele vai tá inserido num ambiente cem por cento inglês... então (deixa de ser bilíngue)... acho que essa experiência no exterior (deixa de ser bilíngue) naquele momento em que ele está lá... e::/ e você aprende muito da cultura... você aprende sobre o seu/ a sua própria sociedade... estando distante... acho que você faz comparações... é mais enriquecedor ir para o exterior por um período... mas eu não acho que::... a escola bilíngue... *ahn...* perca a sua validade por causa disso... *néh...* ao contrário... acho que demoROU pro bilinguismo chegar... *néh...* eu sinto que eu tenho uma vantagem muito grande em relação a pessoas da minha idade que não falam inglês... e aí no início - - quando eu comecei a fazer inglês - - eu não gostava... e a minha mãe insistiu... e depois de um tempo eu passei a gostar... a partir do momento que eu falei “opa... tô entendendo um pouco... eu consigo me comunicar”... aí/ aí deslanchou... mas... quando eu tinha a idade dos/ pessoal do sexto ano... eu não gostava... eu achava “ah... lá vou eu pro inglês”... não entendia... me sentia meio perdida... mas eu acho que/ então é justamente isso... ( ) na escola bilíngue/ ele vai te instrumentalizar pra você usar o inglês futuramente... mas se você só faz a escola bilíngue e pára/ você não vai perder tudo... porque a gente não perde cem por cento do que a gente aprendeu... *néh...* mas enferruja... perde a fluência... pode reconquistar depois... muito mais rapidamente do que alguém que não aprendeu nada... mas não... não acho que é a mesma coisa...

E: e uma internacional... uma escola internacional... você acha que corresponderia?

P4: *ai...* eu não gosto das internacionais... não... eu não gosto... porque eu acho que a gente tá no Brasil... *néh...* a cultura brasileira tem a sua validade... estudar numa escola que tem o currículo nacional... *éh...* ajuda a construir identidades brasileiras... eu acho que eles têm que ter orgulho de ser brasileiros... não “*ai...* vamo sair daqui”... acho que eles têm que tá aqui pra resolver o nosso país... *néh...* acho que eles podem/ têm grandes chances de ser os represenTANtes do Brasil no exterior... então é importante saber do Brasil e falar sobre o Brasil em inglês... *néh...* e as escolas internacionais/ elas reduzem as aulas de português... não tem aula de história do Brasil... eu acho/ eu acho terrível... pra ser bem sincera... eu acho que as escolas internacionais servem muito bem pra filhos de executivos estrangeiros... faz sentido... agora eu jaMAIS colocaria meu filho numa internacional... mas aí é minha opinião pessoal...

E: e o que que os pais então buscam no ensino bilíngue... na sua opinião?

P4: *hum::...* essa pergunta é difícil... porque os pais são loucos ((rimos))... a grande maioria é tam tam da cabeça... eles querem que o filho seja TUdo E seja feliz também... coitados... tenho pena... mas eu acho que::/ depende/ depende muito da escola... então... aqui... na ((citou o nome da escola))... eles querem que os filhos falem inglês... porque eles acham lindo... é lindo falar inglês... é importante... é lindo... mas eles não sabem muito bem porque que é lindo... porque que é importante... ele não sabe exatamente o que é falar (um “no thanks”)... *néh...* mui/ óbvio... alguns falam bem e tal... mas a maioria

não fala... inglês... *neh*... os pais dos nossos alunos... então... *éh*... eles ficam felizes de vir aqui na/ nas feiras de ciência e verem os filhos falando bonitinho a fala decorada... mas falar inglês é muito mais do que decorar aquela fala... *neh*... muitos nem falam tão bem porque tão nervosos... mas falam maravilhosamente bem... escrevem maravilhosamente bem... e sofrem uma pressão... pra falar... pra aprender... pra performar... *éh*... na outra escola que eu dou aula... na ((citou o nome da escola))... *éh*... já existe um pouco mais de/ de valorização do conhecimento... o perfil das famílias é um pouco diferente... então... eles valorizam o conhecimento... mas também valorizam o aprendizado no tempo do aluno... aqui é uma coisa assim... precisa fazer... precisa tirar notas... e tal... então eu sinto que eles são um pouco massacrados... os alunos... *neh*... e eu tento dar uma aliviada na/ à tarde... a gente tem até uns cinco minutos de relaxation... que a gente (só)/ que eles vêm depois do almoço histéricos... exaustos... da manhã inteira... a gente apaga as luzes e ( ) que não pode fazer nada... não pode estudar... não pode ler... não pode nada... e alguns dormem... conseguem cair no sono em cinco minutos... aí você tem que dar uma acordadinha... “( )... cabou”... “já? tão bom cinco minutos de silêncio”... então assim... os pais eu acho que:/ já no início... lá no toddlers já tão pensando no vestibular... *neh*... alguns com o objetivo de mandar o filho pra uma universidade estrangeira... mas a maioria fica aqui... a maioria vai ficar... então...

E: e tem um retorno bom... *éh*... nas/ nas universidades... dessa escola especificamente?

P4: então... esse é o primeiro ano que a gente tem o terceiro ano... *neh*... acabou de abrir o high school... quer dizer... três anos... então... primeira turma tá formando agora... vamo ver... alguns/ assim... nas particulares ( )...

E: e na ((citou o nome da outra escola)) você é professora do pequeninhos... porque lá é até o fund. um... *neh*?

P4: sexto... abriu o fund. dois...

E: ah... abriu o fund. dois...

Escola A

Sujeito: P5

Professor do F2

E: pra você o que é ser professor de uma escola bilíngue inglês-português?

P5: é bastante:: gratificante... é::... não são/ a gente sabe que não são todas as escolas que têm esse tipo de programa... *éh*... na verdade é a primeira escola que eu trabalho que é assim... eu conheço outras... mas... eu só trabalhei aqui... então também não tenho um parâmetro de comparação... mas eu acho MUItto legal... principalmente pela forma como - - pelo menos na escola que eu trabalho - - é estruturado... então... é isso... *éh*... essa questão de ser um curso livre... tem as suas vantagens e as suas desvantagens... então... assim... essa liberdade pra montar o currículo... *éh*... essa questão das aulas... por exemplo... como eu trabalho com ciências... com uma parte bem prática... então as minhas aulas... elas são praticamente cem por cento em laboratório... é algo que eu não consigo fazer no horário da manhã... por exemplo... *neh*... então o fato de seu um curso livre ajuda bastante nesse sentido...

E: e desvantagens - - que você mencionou?

P5: do curso livre... o fato de::... como os alunos sabem que eles não são reproVAdos... então eles não correm muito atrás de nota... consequentemente a gente tem... problemas de comportaMENTo... e assim... alguns que gostam de tesTAR... desafiar um pouco mais... dá pra trabalhar... não é assim... nenhum bicho de sete cabeças... mas assim... o fato de eles saberem que se eu der uma nota baixa não vai influenciar em nada... é... é complicado... em alguns casos...

E: e na sua opinião... a língua materna influencia positiva ou negativamente a aprendizagem de segunda língua?

P5: não... eu acho que é positivo... tem... tem diferenças bem grandes... *éh*... às vezes eles tentam fazer traduções ao pé da letra... e a gente dá bastante risada... mas assim... eu acho que tem uma influência positiva porque é uma questão cultural... *neh*... então eu ach/ eu acho que justamente na diferença que eles percebem... essa questão da/ do/ da riqueza das duas línguas... das diferenças... e enfim... são origens diferentes... no caso português e inGLÊS... não tem a mesma raiz... *neh*... *éh*... então... eu acredito que é positivo sim... alguns recorrem muito à tradução... o que talvez não seja tão legal num nível mais avançado... mas ainda assim eu não vejo como tão/muito negativo não...

E: e como você vê o uso de português em sala de aula?

P5: eu tento evitar ao MÁximo... até porque é regra da escola... já que a gen/ cê tá no ensino bilíngue... mas eu... como por exemplo... como eu tô em QUÍmica... então assim... eu tento usar em palavras-chaves... tem alguma palavra que é MUItto específica... se é muito parecido com o português... beleza...

ma::s... se é uma palavra muito específica... eu traduzo... aí eu dou SÓ aquele referencial e em sequência eu já volto pro inglês...

E: e em que língua você e os seus colegas de trabalho se comunicam nas dependências da escola e em ambientes virtuais?

P5: normalmente português... normalmente português...

E: por quê?

P5: *ah...* a gente até às vezes fala inglês... de repente... sair de uma reunião... alguma coisa assim... mas é:: é automático... você troca pra língua materna... *néh* ((riu))...

E: e você utilizaria material didático em português nas suas aulas bilíngues?

P5: não... não... pra mim não faz sentido... se a aula é bilíngue... o material/ ou não tem material... ou você usa só o material... *éh...* *éh...* de apoio... ou algum paradidático... mas assim... qualquer outra coisa em inglês... sem dúvida...

E: e material didático em inglês produzido por brasileiros?

P5: não... tudo bem... não vejo problemas... NÃO conheço pra opinar... mas sendo no idioma da aprendizagem deles... ok... se as aulas são em inglês... o material tem que ser em inglês...

E: e você gostaria de utilizar...?

P5: sim... não vejo problema... não vejo problema...

E: mas também não sente necessidade?

P5: não::o... não... acho que dá pra... *éh/* como assim... a gente já/ em ciências... livro de apoio... já faz um ano e meio... eu acho... que não tem mais... a gente seguia um... mas como os conteúdos saíam muito fora... ele acabava servindo em pouquíssimos casos... então a gente acabou não adotando nada... e aí eu pego material da internet... alguma coisa assim... às vezes eu/ às vezes eu mesmo construo... pego partes de algum texto... vou juntando... mas assim... se eu tivesse algum material de brasileiro - - esse tipo de autor brasileiro em inglês - - não tem problema nenhum... é que eu não conheço... mas... não vejo problema nenhum...

E: e quais recursos então - - documentos sites - - você utiliza como referência para o planejamento das suas aulas? só sites internacionais?

P5: normalmente... sites internacionais... aqueles que é indicado pela coordenação... que os próprios professores usam pra fazer planejamento... eu já salvo ali nos favoritos do Google... e::... alguns/ algumas vezes eu até... acesso sites brasileiros... pra ter uma noção... é/ porque a diferença é muito grande... *néh...* entre o currículo daqui e o de fora... então como a gente tem que fazer adaptação... é importante comparar os dois... mas normalmente sites internacionais...

E: e o material que você usa no curricular... você aproveita de alguma forma?

P5: não... não...

E: não? e esse material é em português... *néh*?

P5: é em português...

E: você acredita que o currículo bilíngue corresponde a uma vivência escolar no exterior?

P5: n/ não corresponde... mas eu diria que é como se fosse uma/ é o mais próximo... ok... é o mais próximo que chega... ma::s é inclusive a preparação - - no caso daqueles alunos que fazem o intercâmbio - - inclusive muitos mesmo sem fazer intercâmbio depois vão pro high school... enfim... é::h... é MUITO positivo... é muito útil... se eu tivesse... *éh...* oportunidade... eu colocaria meu filho no ensino bilíngue também... desde o início... *éh...* acho que é mais vantajoso do que um curso de idioma... normal... *éh...* mas eu acho que não exclui a necessidade de uma vivência fora...

E: e porque você acha mais vantajoso que o ensino de::/ em escola de idioma?

P5: pela:: quantidade de horas... e/ e pelo que é abordado... não é só o ensino da língua... mas você... acaba abordando outros aspectos... então vai mais além... acho que é por isso que é mais... eu julgo como mais... *ahn...* relevante mesmo... acho que tem um peso bem maior...

E: mas o ideal ainda seria uma vivência fora então?

P5: complementada com uma vivência fora... não substituída... acho/ acho que as duas podem coexistir assim...

E: e na sua opinião... o que que os pais dos seus alunos buscam no ensino bilíngue?

P5: eles esperam que o filho saia falando... *néh...* e saia falando BEM... e::... eu acho que basicamente/ eu acho assim... a maioria dos pais - - pelo menos que eu tenho um pouco de::/ já ouvi falar... e tudo mais/ contato... a gente acaba tendo mais em reunião - - mas eu acho que o objetivo é fluência... eles acabam sendo até um pouco superficiais... porque a gente sabe que têm coisas bem além disso... mas claro que o foco:: pra eles é isso... "*ah...* meu filho tá falando? então *tá...* tá se comunicando? *ah...* então *tá...*"...

E: e por que não uma escola de idioma... nesse caso?

P5: então ((riu))... então... pra esses pais... *éh...* eu n/ num::... boa pergunta... ((riu))... não... assim... EU vejo claramente o porquê que uma escola de idioma... *éh...* nesse sentido... eu prefiro o ensino

bílingue... com certeza... mas assim... pros PAIS... eu acho que eles não têm clara essa diferença... TANTo que alguns acabam deixando o filho só no inglês fora... e às vez/ é uma desculpa do/ sair do bílingue... *néh*... então...

Escola B

Sujeito: P6

Professora do F1

E: para você... o que é ser professora de uma escola bilíngue inglês-português?

P6: eu acho que é uma tarefa muito importante... levando em conta... assim... a relevância social... *néh*... pra/ pros alunos... assim... questão mesmo de futuro... de mercado de trabalho... e pra mim é uma realização profissional... *néh*... desde a graduação eu tive vontade de trabalhar em colégio... então ser professora num colégio bilíngue... *éh*... é a realização de um sonho... *néh*... um sonho profissional que eu tinha de trabalhar com isso... com educação...

E: e na sua opinião... a língua materna influencia positiva ou negativamente a aprendizagem de segunda língua?

P6: ahn... a língua materna... nesses casos... *éh*... como eu trabalho com duas faixas etárias... eu acho que:... eu/ eu vejo dos dois lados... eu vejo uma influência positiva e negativa... *éh*... a influência positiva eu acho que é mesmo na vontade de falar tudo aquilo que eu consigo falar no português... falar em inglês... isso eu vejo nas crianças de cinco anos... elas têm muita vontade de falar... elas criam palavras... *éh*... elas transformam palavras do português (e) inglês... é muito interessante... e às vezes com as crianças mais velhas... isso atrapalha... *néh*... tem uma influência negativa... mas talvez pela preguiça de usar o inglês... mas isso leva em conta também a:/ na questão da idade... *néh*... eles estão um pouquinho rebeldes... já começa a dar um pouquinho de trabalho... então... *é/* é um pouco do enfrentamento usando a língua materna... mas mais por preguiça mesmo...

E: e como você vê o uso de português em sala de aula?

P6: eu vejo assim... *ahn*... no caso da educação bilíngue... eu considero importante mas como último recurso... *néh*... desde/ desde os pequeninhos até os mais velhos... *néh*... *éh*... às vezes com os pequenos a gente não fala inglês nenhum (pra que eles tenham) esse input... *néh*... já com os grandes... às vezes eles não entendem e a gente até usa um pouquinho mais de português... com as professoras que eu observei e a forma como eu tô construindo a minha didática... *néh*... mas... sim... último recurso mesmo...

E: *éh*... na questão da alfabetização - - eles são um pouco mais velhos... *néh*... quarto ano - - mas você sente alguma transferência... alguma coisa que possa influenciar ali na aquisição da segunda língua...?

P6: *éh*... eu vejo um pouco... mas no caso de alunos que têm mais dificuldade... ou então alunos que começaram agora no colégio bilíngue... *néh*... eles tinham o inglês zerado praticamente... então eles têm mais dificuldade... mas os alunos que estão aqui há mais tempo geralmente muito pouco ou quase nada... assim...

E: e que línguas você usa com seus colegas de trabalho nas dependências da escola e nos ambientes virtuais?

P6: ahn... nas dependências da escola a gente usa inglês o máximo possível... *éh*... nas dependências onde os alunos... passam... *néh*... então... corredores... banheiro... refeitório... *néh*... então a gente sempre tenta manter o inglês... nas dependências exclusivas do/ do staff... *néh*... dos professores... a gente usa português... e nas/ desculpa... qual foi o termo que você usou?

E: *éh*... ambientes virtuais... ( ) redes sociais...

P6: nos ambientes virtuais... *éh*... nas redes sociais a gente usa português...

E: é? nunca acontece de vocês se comunicarem em inglês?

P6: às vezes ( )... como a gente tá o tempo todo falando... acontece um pouco de sair uma palavrinha... assim... sai o inglês... mas acho que isso é questão de quem fica o dia inteiro falando mesmo... isso acontece... mas... a gente acaba indo pro português mesmo...

E: é? e por que será?

P6: eu não sei... eu acho que a gente também tem o nosso momento assim... *néh*... da intimidade... acho que vem um pouco esse conforto... não que o inglês não seja confortável... mas o inglês... assim... aqui é mais o trabalho... *néh*... então acho que no momento da descontração acaba vindo o português...

E: e você utilizaria material didático em português nas suas aulas de inglês?

P6: ai... não vejo problema... mas teria que ter um uso muito específico... *néh*... uma aplicação bem específica... que corroborasse com/ com a questão bilíngue... *néh*... do bilinguismo... não aleatoriamente assim... “*ah*... eu quero dar isso... esse conteúdo... e vou aplicar em português”...

E: e material didático em inglês produzido por brasileiros? o material que vocês usam aqui é produzido pela escola... *néh*?

P6: sim... é produzido pela escola... *éh*... eles têm um material/ *ah* não... mas é do português... que é o material didático... *néh*... que eles usam (por) editoras... *éh*... mas não vejo/ não vejo nenhum problema... se for produzido por brasileiros...

E: e esse material é produzido pelos professores da escola?

P6: creio que sim... eu nunca vi essa troca... *néh*... eu sei que existe uma troca constante... eu nunca presenciei... mas creio que seja resultado de um esforço da coordenação... dos professores...

E: não seria uma::/ uma terceirização... por exemplo?

P6: creio que não...

E: *tá*... *éh*... e que recursos... documentos... sites... você usa como referência para o planejamento das suas aulas?

P6: bom o meu referencial... *éh*... eu gosto assim... de pegar meu grammar/ tem alguns livros que eu uso bastante... por exemplo o Murphy... apesar de a gente já ter um material pronto... *néh*... é sempre bom melhorar... *néh*... o que a gente vai usar a mais... ou então mesmo o nosso próprio repertório... criar atividades extras... worksheets... *néh*... a gente sempre prepara com o nosso repertório... levando em conta o conteúdo... ou então às vezes de *listening*... a gente pega alguns websites... *néh*... que tem aquele áudio... e a gente monta as perguntinhas ali... então... é mais uma criação nossa... esses extras...

E: e esse material então que você busca... essa inspiração... tem algum site... algum documento específico... algum livro? você falou do Murphy...

P6: eu falei do Murphy... e nós temos alguns sites... *éh*... o esl.com... tem o listeningfiveminute(.com)... é de *listening*... *néh*... mas grammar a gente usa mais o nosso repertório mesmo...

E: *tá*... e você acredita que o ensino bilíngue ou internacional corresponde a uma vivência escolar no exterior?

P6: *éh*... eu nunca tive contato com ensino em colégio internacional... eu sei que eles utilizam o currículo corresponde àquele país daquele colégio... *néh*... mas o bilíngue... eu creio que:: seja uma experiência:: relativa... não... assim... muito próxima... porque a gente segue... *néh*... o nosso próprio currículo brasileiro... então... a gente tenta fazer essa imersão no período correspondente de cada série ao/ ao inglês... mas temos sempre o/ esse pezinho ali no português... no Brasil... *néh*... então... creio que seja só relativo... não é algo... que se compare com uma experiência internacional...

E: e você acha que é necessária essa experiência internacional?

P6: pra efetivar esse ensino bilíngue?

E: *uhum*...

P6: *ah*... acho que ajuda... ajuda... com certeza...

E: e qual o perfil das famílias que matriculam os filhos nessa escola? o que que os pais buscam na educação bilíngue?

P6: *éh*... eu acho que o que os pais buscam... *éh*... como eu posso explicar... bom... aqui as famílias têm um nível social mais alto... *néh*... então eu creio/ eu vejo assim... como motivação... que os filhos tenham contato com a língua por conta de viagens mesmo... *néh*... a maioria deles viaja MUItto... muito mesmo... então pros pais é um/ é um conforto... *néh*... saber que o filho tá sendo bem atendido aqui... que ele vai viajar e que o filho vai ficar tranquilo... não vai sofrer... com língua... ou até mesmo pensando numa experiência internacional depois... *néh*... fazer o ensino médio... uma universidade... até morar mesmo... *néh*... (alguns se mandam... *néh*...)

E: e na sua opinião... por que não uma escola internacional... por exemplo?

P6: hum... essa é uma boa pergunta ((rimos))... *éh*... uma escola internacional seria interessante também... mas levando em conta o que eu acredito... *néh*... nessa motivação... não sei... talvez pela:: distância... *néh*... a maioria deles mora perto... talvez seja... seja isso...

E: porque - - como você disse - - o nível social deve ser parecido... *néh*?

P6: sim... *éh*... eu não creio que seja uma motivação financeira... pelo menos pra maioria não... talvez mais a questão da logística...

Escola B

Sujeito: C1

Coordenadora do F1

E: como é para você ser coordenadora de uma escola bilíngue?

C1: bom... é o que eu sei fazer porque eu tô aqui nesse ramo há vinte anos... *néh*... escola bilíngue... eu estudei em escola americana... então eu sempre gostei... meus pais sempre falaram flamengo em casa... inglês... português... então eu vivi imersa nisso desde que eu nasci... então eu acredito muito... na aquisição de línguas... eu acho que cada criança tem o seu desafio mas a gente chega em algum tipo de fluência... algum nível... então eu adoro o que eu faço porque cada criança aprende de um

jeito... os professores também tão aí aprendendo como ensinar todas essas crianças... então acho bem dinâmico e:/ e gostoso...

E: e na sua opinião... a língua materna influencia positiva ou negativamente a aprendizagem de segunda língua? você pode me dar um exemplo?

C1: positivamente... eu vejo muito isso assim... e a gente até conversa bastante com os pais... se a criança tem algum tipo de dificuldade na primeira língua... a gente espera um pouquinho pra introduzir todos os conteúdos da série da segunda língua... ou da terceira no nosso caso que é o espanhol... então se a criança tá bem na escrita... na leitura... tem interesse e foi bem alfabetizada na primeira língua - - que no nosso caso é o português... acho que noventa e oito por cento das nossas famílias são brasileiras - - isso influencia muito positivamente... *néh*... no inglês e no espanhol depois...

E: *tá*... então você acredita que é melhor que seja alfabetizada numa língua primeiro...

C1: sim... sim... na primeira língua...

E: e aqui vocês fazem isso... então?

C1: *éh*... a gente tem poucos casos de crianças que vieram do Canadá... dos Estados Unidos ou de escolas americanas... que tiveram uma adaptação... *éh*... rápida... ao jeito de ensinar... ao jeito de aprender... porque nessas escolas - - não querendo criticar... *néh* - - é um jeito diferente de ensinar... mas é muito mais memorização... *néh*... de algumas palavras-chaves... e aqui a gente permite muito mais o erro ortográfico... a exploração... e aqui a gente vai limpando conforme a gente vai ensinando a gramática... a ortografia em inglês...

E: *tá*... e como você vê o uso de português em sala de aula?

C1: *ah*... é um desafio... é o maior desafio dos professores... porque não adianta só falar speak English... fale inglês... fale inglês... então a gente tem vários recursos... jogos... pra motivá-los a falarem inglês... porque naturalmente eles querem conversar... *néh*... sobre tudo... especialmente quando/ os mais velhos... porque os pequeninhos começam com música... com as repetições... e depois eles vão querendo conversar... *néh*... entre si e com os professores... mas assim... *éh*... além da insistência... a gente tem vários jogos e introdução de vocabulário... eles precisam desse vocabulário... *néh*... precisam desse incentivo... e precisam ter também um/ um purpose... um::... um porquê de falar inglês... então os projetos ajudam muito... então por exemplo a gente tem um projeto no primeiro ano de Egito... eles não estudam isso no currículo nacional... então eles adquirem vocabulário somente em inglês... e aí eles usam esse vocabulário porque não conseguem se expressar em português... então esse é/ ((riu)) é o jogo que a gente faz pra poder incentivá-los a falar... mas é um desafio assim... todo ano... todo dia...

E: e que língua ou línguas você e os seus colegas de trabalho usam pra se comunicar nas dependências da escola... nos ambientes virtuais?

C1: então... agora eu tô num papel duplo... então fica mais complicado pra mim... até três anos atrás eu tava só como coordenadora de inglês... então eu era uma referência importante pras crianças e pros adultos só de inglês... agora eu tô na direção... então eu lido com o currículo nacional E o currículo de inglês... então as crianças tendem a me abordar mais no português... mas eu sempre insisto com o inglês... e eu pessoalmente/ eu falo as duas línguas muito misturadas... assim... *éh*... eu começo uma frase em inglês e termino em português se eu sei que a pessoa é bilíngue... com as crianças eu/ eu/ eu insisto somente no inglês pra terem mais essa referência...

E: e que que você acha disso... desse code-switching?

C1: *ah*... eu acho natural... uma vez que você é fluente... isso na minha casa então... entra até o flamengo da Bélgica... assim... a gente tem palavras que a gente não consegue buscar na língua materna... a gente vai pelo que a gente mais ouviu... usou... *néh*... acho muito interessante...

E: *éh*... mas com os professores de inglês... então... vocês se comunicam em inglês...

C1: sim... a gente insiste... sim... sim...

E: pra que haja essa referência?

C1: eu acho que também pra praticar... porque é aqui nosso ambiente... *néh*... que a gente fala inglês... *néh*... eu com a minha família eu tenho esse/ esse hábito... mas muitos dos meus professores não têm familiares que falam inglês... então acho que a gente tem que insistir pra:/ pra praticar também... *néh*... senão perde...

E: *uhum*... e:: como você vê o uso de material didático em português nas aulas bilíngues em inglês? vocês já fizeram isso... trazer de repente material paradidático... algum vídeo em português que tenha a ver com o tema da aula?

C1: *hum*:: não... a gente tende a fazer tudo em inglês... o que aconteceu muito quando a gente tava forMANdo a escola/ quando a gente saiu do infantil e começou o fundamental um - - porque a alfabetização aqui é no primeiro ano em português - - quando a gente começou o fund dois no segundo ano... eu peguei muito material que eles usaram... *néh*... no primeiro ano... e traduzi em inglês... pra ficar um/ um conceito assim parecido... e:: mas/ mas tudo inglês... assim... *néh*... eu traduzi... então não

sei... *éh... éh...* se isso se isso responde a pergunta... mas a gente não usa muito material em português não...

E: então você também não gostaria de: /

C1: não... *ah...* a gente também... *éh...* quando a criança faz uma pergunta e fala assim... “ai”... sei lá... “tyre é pneu?”... claro que a gente vai falar “yes”... *néh...* não é/ não precisa falar também tudo em inglês... mas material mesmo a gente prefere não usar...

E: e material em inglês produzido por brasileiros... vocês usam?

C1: não... eu nunca achei um material bom o suficiente... nós fazemos nosso próprio material... e a gente tem muito acesso a sites... enfim... *néh...* de/ internacionais hoje em dia... mas os brasileiros eu sempre tenho visto... *néh...* de editoras... mas ainda não achei algo ideal pra nossa escola...

E: e você tá satisfeita com esse material internacional... pra esse perfil?

C1: hoje em dia sim porque eu só uso Science... eu só uso Science... *néh...* ( ) então ele é bem mais lúdico... colorido... até do que o brasileiro... mas de gramática a gente ainda produz... é bem específico pro que a gente precisa... até o quinto... porque eu sei que a ((citou o nome da diretora))... a partir do sexto... ela adota algum livro de gramática...

E: seria uma abordagem um pouco CLIL... assim... de ensino de língua estrangeira mesmo? como você definiria?

C1: não... a gente foca muito em aulas de gramática até o quinto ano... porque eles tão aprendendo a escrever e limpar esse texto com muitos erros... e eles não têm o listen/ *néh...* eles não sabem o que soa certo ou errado... não é como alguém que estudou e viveu numa escola ( )/ internacional... ou num país... *néh...* americano... ou ( )... então a gente tem que ensinar e praticar... a gente acredita...

E: e qual é o currículo que você usa pra se basear... pra montar esse currículo bilíngue?

C1: a gente se pautou muito em currículos canadenses... no início da/ quando a gente formou o ensino fundamental um... porque são os quatro skills... *néh...* a gente trabalha com reading... listening... speaking and writing... e Science... *néh...* (aos cinco anos) ( ) de Science...

E: e esse currículo canadense é o inglês para as cidades em que a língua materna é francês?

C1: isso... *éh... éh...*

E: então é um currículo bilíngue?

C1: *éh...*

E: e: por isso vocês procuraram o canadense... então... por essa realidade?

C1: na verdade... eu fui pesquisando... pesquisando... e eu achei que era o mais... *ahn...* parecido... e a ((citou o nome da dona da escola)) - - que é a dona da escola - - ela também... *ahn...* trouxe esse modelo canadense de bilingual immersion... então ela também me influenciou muito na busca desses currículos...

E: e: você acredita que o ensino bilíngue ou internacional corresponde a uma vivência escolar no exterior?

C1: não... não...

E: nem um nem outro?

C1: não... acho que não dá nem pra comparar assim ((riu))... eu não sei se eu conseguiria comparar...

E: você pode falar um pouquinho?

C1: eu acho que: aqui você tem toda a base... *néh...* e você olha/ apesar de serem grupos heterogêneos... a gente sabe muito bem porque os grupos são pequenos... *néh...* a gente tem esse privilégio de ter esse olhar... de ver em cada: estágio que a criança está... e o nosso foco é que todos progridam... assim... a gente não quer todo mundo chegando lá ao mesmo tempo... mas que todos estejam melhorando e: adquirindo essa fluência... tem muitos que adquirem a compreensão e a fala... e só depois a leitura e escrita... outros tudo de uma vez... outros se arriscam... falam tudo errado e demoram pra falar certo... outros tão aprendendo e de repente quando fala tá tudo maravilhoso... então cada um funciona de um jeito... mas eu acho que uma vivência internacional - - dependendo da idade - - eu acho que você perde um pouco a base... eu não sei... eu/ você tem que se virar... então pode ser um pouco mais sofrido... um choque... eu acho que depende da/ da criança... você tem que bem analisar se a criança... adolescente... ou adulto tá preparado pra isso porque eu já tive colegas que foram e voltaram no mesmo estágio... assim... então... não sei...

E: no seu caso... você estudou em escola americana... você não chegou a estudar fora?

C1: não... nunca morei fora...

E: *tá...* e você disse que cada criança... *éh...* tá num estágio diferente em relação a uma vivência escolar no exterior? você acha que os falantes nativos estariam mais ou menos...

C1: não... aqui... eu acho que aqui mesmo... na escola... *éh...* na sala de aula... aí tenho alunos que acabaram de chegar de escolas brasileiras... têm pouquíssimo vocabulário... e outros que já são praticamente fluentes... e aí o nosso papel é que todo mundo aprenda com todo mundo... *néh...*

E: *éh...* e qual o perfil das famílias que matriculam os seus filhos nessa escola?

C1: *ah...* renda alta... geralmente do ((citou o nome do bairro))... aqui na redondeza... *éh...* ultimamente procurando isso mesmo... de transferir pra uma escola americana... ou estudar pra fora... especialmente agora a gente tá com o ensino médio completo... então:: eles tão pensando nisso... *néh...* “aonde meu filho vai querer ir... não sou nem eu que quero... *néh...* decido por ele... mas eu quero dar todas as oportunidades possíveis”... eu acho que é isso que eles querem... são famílias que viajam muito... *ahn...* especialmente Estados Unidos... então eles veem na prática... *néh...* o que a gente tem ensinado na sala de aula... e... com o currículo de inglês... assim... super satisfeitos... eu acho que eles tão/ tão felizes...

E: e o que que eles buscam especificamente no ensino bilíngue e não numa escola internacional ou numa escola de idiomas... por exemplo... você poderia dizer a/ o diferencial?

C1: eu acho que é isso... é essa oportunidade... então se o meu filho quiser ir pra uma escola forte aqui ou pra uma faculdade... ele tem essa oportunidade... e se ele quiser estudar fora ou ser transferido pra uma escola americana... também tem... porque às vezes isso::/ isso pode acontecer... *néh...* eu por exemplo - - não sei como tá hoje em dia - - mas eu que estudei em escola americana... eu sofri um pouquinho... no cursinho e/ porque é um jeito diferente de ensinar... ( ) *éh...* a minha escola americana não era tão de exatas... eu tive muitas escolhas e não fui pra exatas ((riu))... aí quando deparei com aquela matemática... física... química... e aí eu tive uma adaptação... assim... então tem prós e contras de cada escola... assim... a gente/ a gente... quer oferecer tudo ((riu))... mas não sei também se isso é possível... *néh...* mas eu acho que é isso que as famílias buscam aqui... “*ah...* então a ((citou o nome da escola)) tem um currículo nacional forte e tem um inglês que possibilita... *éh...* um futuro onde ele quiser”...

Escola B

Sujeito: C2

Coordenadora do F2

E: para você... o que é ser coordenadora de uma escola bilíngue?

C2: você diz em relação a ser coordenadora de uma escola não bilíngue? como seria nessa comparação?

E: *éh...* assim... especificamente nesse campo... *éh...* nessa área...

C2: eu nunca fui coordenadora de uma escola não bilíngue... *néh...* não sei como seria isso... mas eu vejo o trabalho por exemplo de coordenadores que trabalham com a parte do currículo nacional... então é uma dimensão bastante diferente porque apesar de você ter matérias... por exemplo... ciências... sociologia... coisas assim... *ahn...* você sempre tem/ é como se você tivesse um pano de fundo que é a língua... e ela sempre tá te dando direção pra/ pra onde olhar... e isso faz muita diferença... e eu acho que seria um/ um bom enfoque pra que todos tivessem... não só para os bilíngues... *néh...* para que os monolíngues percebessem que a língua faz muita diferença na aprendizagem como um todo... seja com matemática... com língua portuguesa... com ciências... com geografia... ( )

E: a língua portuguesa... no caso?

C2: isso... *éh...* então assim... isso faz muita diferença... por exemplo... a gente vai dar... *éh...* estudos sociais em inglês... social studies... então a gente tá dando lá... sei lá... a guerra fria... tudo bem... tem um conteúdo da guerra fria... mas existe linguagem ali que é imprescindível para o entendimento daquilo... e que até pra adquirir um pouco essa/ esse pensamento que consegue pensar daquelas coisas... ou que consegue expressar aquela/ aquele entendimento... precisa daquele tipo de linguagem... e que não é uma linguagem que eles usam... ela não é usual... então é muito incomum você ver um professor de currículo nacional ensinando língua... *néh...* então ( )... “olha... em geografia nós vamos/ tem esses termos que nós precisamos utilizar... esse tipo de verbo... a gente usa esse tipo de verbo... então quando a gente quer falar por exemplo em vez de colocar... a gente quer colocar um outro verbo mais preciso... *néh...* a gente usa esse tipo de verbo”... e isso virar uma parte do ensinar... *néh...* chamar a atenção pra esse tipo de/ de coisa... que a gente faz no bilíngue...

E: *ah...* então vocês ensinam a língua inglesa com esse repertório específico nessas aulas/

C2: *éh...* *éh...* porque por exemplo... a gente ensina a língua inglesa... tem a parte de Language Arts... que é estudo da própria língua... entra gramática... entra o uso da língua... então contextualizar esse uso da língua... entra a escrita... agora tem a aula de Science... (você) tem que dar aula de Science... a gente ensina língua também... então muitas vezes são palavras que não são (...) então muitas vezes você vai ensinar um a aula de Science... mas você vai trazer à luz... não todas as horas... mas em muitos momentos... língua... às vezes a formação de uma frase... às vezes é ler uma pergunta pra entender como está escrito aquela pergunta... que tipo de mensagem tá ali... e que é de Ciências... *néh...* então isso é bastante diferente... isso é um jeito bastante diferente... então essa coordenação é uma coordenação que/ que tem um olhar muito::... *éh...* holístico... *néh...* a gente olha/ a gente tem uma

metalinguagem aí de olhar para a matéria... mas a matéria sob um foco de língua... mas da matéria também... então tem muitos jeitos de olhar... porque é bastante/ eu gosto muito porque você trabalha com Vários tipos de habilidades... *neh*... então você trabalha com a língua... você tá sempre com a língua em mente... então... por exemplo... recentemente... eu comecei a me preocupar com o ensino médio... então eu pensei... eu acho que as quatro dimensões da língua não estão sendo bem aproveitadas... então tá lá na aula de sociologia... World History... Philosophy... eu acho que tem gente ali que tá dando muita ênfase pra escrita e leitura... e tão esquecendo da parte de speaking and listening... porque a gente tem que tá olhando... então... isso já é um foco pra mim pro ano que vem... que eu quero ter no bilingue... entendeu? então é diferente... é bem diferente...

E: tá... e o que você acha... por exemplo... de trazer material em língua portuguesa pra ajudar nesse repertório? pra essas aulas específicas... por exemplo...

C2: você diz trazer o/ do português?

E: isso...

C2: eles não tem no português...

E: é tudo em inglês?

C2: sabe o que aconteceu... por exemplo... com os anos? nós chegamos a ter um nono ano que eu comecei a trabalhar junto com o currículo nacional e falar "olha... eles já tão escrevendo assim no inglês"... vamo passar isso pro português... vamo ver se eles conseguem botar isso no português... eles não tinham vocabulário... não tinham... (assim) "mas como é que fala: furthermore?"... (quer dizer) tinha uma palavra como furthermore no inglês e não tinha a menor ideia do que que (assim)... aí a pessoa/ o professor tá lá... dava um... *neh*... um sinônimo... "*ahn*... que que é isso?"... "é furthermore"... "mas como assim?"... aí soa esquisito... por que? porque ele não teve esse treino de trabalhar com esse tipo de/ de conteúdo... desta forma... *neh*... dentro desse contexto de eventualmente tá discutindo guerra fria... entendeu... então... como eles crescem bilíngues... a gente/ eu diria assim... pra quem realmente começa desde pequeninho... quando ele atinge por exemplo sétimo... oitavo ano... não tem nenhum sentido a gente começar a trabalhar com... *éh*... tentar trazer o português... sabe... *éh*... eu acho que assim... porque aí a gente tá praticamente trabalhando simultâneo... então não é que eu vou trazer um negócio que eles já sabem aqui... pra cá... *éh*... eles tão aprendendo tudo junto... senão... senão às vezes aqui tá indo um pouco mais rápido em algumas coisas... porque eles já têm algumas coisas da língua mãe dele... e a gente aqui tá indo/ tá podendo ganhar em cima disso... *neh*... então assim... a dimensão de trazer do por/ o que eu acho legal do português - - isso é uma tendência recente no bilinguismo - - é tentar criar a/ a reflexão sobre a língua... *neh*... que é essa metacognição... você olhar para as duas e fazer esse paralelo e pensar como é que elas se distinguem enquanto línguas... que/ como que elas funcionam... já tem a ver com a questão de entender o funcionamento da língua... *neh*... é um outro tipo de pensamento... mas que é muito útil porque ele vai criando a consciência de língua... porque não é só falar... escrever... enfim... você começa a ganhar controle sobre a língua... então se você já percebeu que no português tem um prefixo que é assim... e no inglês esse prefixo funciona assim... aí isso já facilita muito porque você pode de repente inventar palavras aí... que às vezes existem mesmo... "existe tal coisa?"... e aí eles podem... tentar... *neh*...

E: e essa prática vocês fazem aqui ou ainda não?

C2: então... ainda é:... assim... a gente tenta... *neh*... eu tenho já há algum/ acho que nos últimos dois anos... eu tenho forçado um pouco esse/ esse processo... alguns professores têm... sim... eles/ isso já é uma coisa natural porque eles já faziam... alguns a gente tem que ficar um pouco lembrando... "olha... é importante"... porque às vezes também/ existem professores que vêm com essa cultura DA língua... *neh*... de ensino de línguas... que foram muito martelados... eu mesma... meu treinamento de professora de inglês era muito isso... assim... era português no way... você pode tá:... a pessoa não tá entendendo nada... você vai virar de ponta cabeça... você vai fazer mímica... você NÃO vai falar a língua... então às vezes é difícil pra esse professor... "mas eu posso colocar o português lá?"... eu SEMpre ponho porque eu acho muito interessante... porque eles em geral se dão conta de um monte de coisas... isso ajuda muito a ganhar: r... sei lá... eu sinto que eles ganham mais alavancas pra... *neh*... pra crescer mais na segunda língua... então...

E: e aquele exercício que você tinha dito de transpor... *éh*... um tema que eles tão aprendendo em inglês pro português... que/ com furthermore... por exemplo... que eles não conseguiram traduzir... isso seria no período do currículo nacional?

C2: nacional... eles tavam no nacional... isso... eles tavam no nacional... eles tavam escrevendo um texto argumentativo... nem lembro que tipo de texto que era... e que era algum coisa:/ que a gente justamente fez uma brincadeira... a gente queria ver como é que/ como é que ia acontecer... e foi bastante chocante... assim... e eu/ na época era um nono ano - - que até meu filho tava nesse nono ano - - e eu comecei a tentar reparar se isso também acontecia com ele... e acontecia... porque eles não tinham aquelas palavras... *neh*... todavia... entretanto... e que no inglês já era... nossa... tavam

canSAdos de repetir... porque desde o sexto ano eles vinham sendo treinados a fazer daquele jeito... mas eles não sabiam falar aquilo em português... então se eles tivessem que fazer uma apresentação oral/ e aquilo foi um divisor de águas... foi um momento que a gente começou a mudar o processo no currículo nacional... que eles precisavam/ eles tavam tendo uma linguagem acadêmica de um nível muito alto em inglês... e tinham um descompasso muito grande no português... eles não conseguiam fazer uma apresentação oral naquele nível que eles tinham em inglês... com aquelas palavras todas rebuscadas... *néh...*

E: e isso principalmente por causa do material didático... que eles usam?

C2: *ah...* o material didático eu pessoalmente acho super bom... muito bom...

E: é um material internacional?

C2: nacional... nacional... *éh...* porque ele se pauta muito em conteúdo... *néh...* ele (traz) habilidade mas o jeito que ele apresenta é todo conteúdo... são nomes... são... *néh...* não são ideias... são assim a nossa terra é... sei lá... a nossa terra é grande mesmo? sei lá... coisas que faz pensar... ele meio que entrega/ entrega:: o... *néh...* a situação respondida... *néh...* então... eu sinto que é um material que não desafia muito assim... não é muito:: propiciante... eu acho que o que acaba acontecendo é que o professor acaba saindo daquele material e criando um jeito de fazer essa/ essa transposição ainda do jeito dele... *néh...*

E: então ele tem a possibilidade trazer vídeos...

C2: *éh...* não... isso todos fazem... mas acho que é desenvolver projetos mesmo...específicos da área... então... sei lá... criar uma maquete... criar um modelo... *éh...* fazer um experimento... *néh...* (a) professor(a) de ciências faz muitos experimentos... então... claro... não tá no livro... de jeito nenhum... os livros internacionais trazem experimento/ pra toda pequena lição tem lá um experimento... *néh...* e o experimento ele é todo desenhado de uma forma que tem muita reflexão em todo o processo... *néh...* ele integra matemática... ele integra estudos sociais... ele é todo/ ele pensa a coisa mais redonda... *néh...*

E: e você tem interesse em adotar um livro internacional?

C2: a gente usa... a gente usa... no/ no ensino fundamental dois... a partir do/ na verdade... hoje em dia... já usa até nos pequenos...

E: é que eu vi o Fusion ali... *néh...* é o que vocês usam?

C2: isso... a gente usa o Fusion...

E: bem bacana... *néh?*

C2: *éh...* o Fusion a gente/ hoje em dia já tá usando no fund 1... então acho que eles começam já no first grade já tem o Fusion/ o Science Fusion... e o Fusion aqui a gente já usa há uns anos... há uns três... quatro anos... desde o sexto e vai até o:: oitavo... o ano que vem eles vão fazer uma/ um teste de usar o Fusion com um dos semestres do nono... e tem uma outra coleção da própria ( ) que a gente usa no Science também... Social Studies também tem... *néh...* o Literature é/ é um livro autêntico... *néh...* é um romance que/ que... enfim... os nativos leem na idade deles... então... tudo é mais ou menos casado aí com um currículo/ do que se imaginaria na idade deles no currículo internacional...

E: isso que eu ia te perguntar... você não sente um gap de um aluno de grade seven... por exemplo... nativo e um de uma escola bilíngue... em termos de repertório linguístico... ou eles consegue cope com o material?

C2: sim... claro ( )... não... é que assim... tem que entender... acho que isso é uma coisa muito antiga... *néh...* já faz muitos anos que já tá caindo por terra... assim... essa coisa do nativo... "*ah...* precisa soar como um nativo... precisa falar como um nativo"... o nativo só fala aquela língua... você tá indo pra sua segunda língua... *néh...* então não pode esquecer essa dimensão (...) então assim... não tem essa pretensão de soar como um nativo... de/ *néh...* claro... *éh...* é proficiente... que ele se torne proficiente nessa língua pra exercer funções aí... funções como aluno... funções como/ eventualmente quando crescer... poder tá numa entrevista/ hoje mesmo tava falando com uma menina do ensino médio... ela "*ai...* se eu for procurar estágio aqui... eu vou ficar no Brasil... quero fazer Direito... se eu for procurar estágio... o TOEFL já resolve?"... "*não...* você não vai precisar de TOEFL... muito provavelmente pra estágio aqui eles vão fazer uma pequena avaliação do seu inglês... alguma coisa escrita... e vai ter uma entrevista... te falo porque eu era uma avaliadora de/ de estagiários... então não é por aí"... então... esse tipo de proficiência... eu não tô procurando ver se ela tem a pronúncia igualzinha à do nativo... claro que dentro do trabalho de pronúncia... de speaking... a gente tenta que eles fiquem o mais proficientes possíveis... agora já se sabe de pesquisas que não/ *éh...* eles têm diferenças muito claras... *néh...* que que acontece? eles têm alguns gaps que/ de language... não sei por que... mas acontece... coisas que n/ não deveriam acontecer... mas acontece... por outro lado... eu por exemplo percebo... meus filhos... eu sempre falei inglês com eles em casa... desde pequenos... então... eles sempre - dentro da/ das/ das matérias que eles faziam em inglês aqui - sempre os professores achavam que sempre tinham algumas palavras que não eram comuns... que na idade deles os alunos não traziam

pra aula essas palavras... era um repertório diferente... que claramente eles tinham esse repertório que vinha de casa... e com eles - - não sei se é por/ por eu ter passado esse tempo todo sempre falando inglês com eles - - eles não apresentam tanto desses gaps que eu percebo nos alunos bilíngues... que é normal... e tem mesmo...

E: você consegue me dar um exemplo?

C2: (ah)... coisas que a gente/ que alguém por exemplo que viveu a língua... eu vivi a língua assim de muito pequena... então teve uma fase que eu só falei inglês... eu não falava português... então... pra mim tem coisa que entra e num/ num dá... *éh*... é como se eu falasse "nóis vai" e você já/ imediatamente alguma coisa em você te fala/ dá aquele click que tá errado... então isso às vezes acontece com os bilíngues... eles não percebem... então eles vão falar um... *éh*... passado... presente... é comum "I go last weekend..." então no sétimo ano isso vai acontecer/ é muito comum... e aí você fala assim "I'm sorry"... "ah... sorry... I went"... eles sabem que é com "I went"... mas por algum motivo... nesse processo... ele fala desse jeito... *neh*... então isso não é só no bilinguismo português-inglês... isso é no canadense francês-inglês... é lá no alemão-francês... sabe assim... é um fenômeno que se observa nesse processo de se tornar bilíngue... *neh*... óbvio que se chama de bilíngue... eu sou bilíngue... mas eu não sou o mesmo bilíngue que são os meus filhos... então... não dá pra gente comparar o meu bilíngue com o deles... é óbvio... eu fui monolíngue em inglês... então... certamente ( ) é diferente... então... é muito complicado esse negócio de bilíngue... (...)

E: *éh*... então só pra contextualizar... você morou fora/ se alfabetizou fora... foi isso?

C2: isso... *éh*... me alfabetizei fora... e diferente da maior parte das famílias... meus pais meio que cederam à pressão de que a gente não queria falar português mais... e pararam de falar português... então a língua - - morando fora - - então gente falava inglês na rua e inglês dentro de casa... então a gente não tinha português ((riu))... (em volta)... pra mim principalmente porque eu fui alfabetizada... então não fazia nenhum sentido pra mim... tudo o que eu lia... tudo que eu via... tudo que eu escutava... era tudo em inglês... então realmente cortou... assim a gente entendia eventualmente... mas não falava nada... e muitas vezes não sabia...

E: e você foi com quantos anos pra lá?

C2: três...

E: e ficou até...

C2: sete... mais ou menos... então assim... é muito diferente por exemplo dos meus filhos... eles nunca tiveram essa experiência nessa fase... mas desde os/ muito pequenos... então desde quatro anos... um desde dois... eu comecei a falar inglês e nunca mais parei... então eles têm essa vivência desse ( )/ mas eles não falam comigo... eles nunca quiseram falar... isso foi uma coisa que eu deixei livre porque eu falei... "*hum*"!

E: eles respondiam em português?

C2: respondiam em português... sempre responderam em português... aos poucos foi virando uma língua que às vezes eles misturam... às vezes eles põe uma palavra que eles aprenderam comigo no/ *neh*... era muito comum eles falarem... (*neh* então) tá jantando "passa o napkin"... por que? porque o napkin ele não fala napkin fora daquele contexto... ele fala naquele lugar e sempre que ele escuta é a palavra napkin... então ficou desse jeito... entendeu...

E: e eles estudaram aqui... não?

C2: estudaram aqui... até o nono ano... depois foram pra/ pro ensino médio fora... e ensino médio numa escola normal... não era bilíngue...

E: e você fez isso pra que eles também tivessem uma experiência parecida com a sua?

C2: pra que eles tivessem uma experiência... *éh*... acho que quanto mais exposição melhor... *neh*... (...)

E: e que língua ou línguas vocês usam aqui na escola em ambientes de formação... reunião... momentos de formação?

C2: com os meus professores eu só falo inglês... *neh*... eu... é uma questão de honra... assim... eu sei que é uma coisa que nem todo mundo segura a onda aqui na escola... mas desde que eu entrei foi uma coisa que sempre existiu porque eu vim do mundo de ensino de língua... e em ensino de língua você bota o pé dentro da escola de língua... não tem/ você não pode falar português/ não existe... é proibido... então é uma coisa:: que:: eu sempre carreguei... eu acredito nisso... eu realmente acredito... é tão difícil a gente aprender... *neh*... a gente tem que tá criando um/ um ambiente super artificial aqui dentro... então se/ quanto mais a gente conseguir fazer esse ambiente realmente... *neh*... SER o que ele se pretende melhor... *neh*... então tudo... todas as conversas que eu tenho com os meus professores... na hora de intervalo... almoço... todas as reuniões... *neh*... de equipe do bilíngue... é claro que tem reuniões que são gerais... então aí eu coloco lá/ tem lá todo mundo junto... *neh*... tanto do currículo nacional quanto bilíngue... mas eu tento ao máximo ter as duas línguas lado a lado... porque eu também quero que o contrário aconteça... que os do currículo nacional olhem pro/ pro inglês e comecem a perceber esse mundo que tá dentro da escola também... *neh*... que às vezes eles também

veem como assim “ah... eu não falo inglês... eu n/”... sabe... e isso não é legal... *néh...* tem que ter esse movimento de eu não falo mas eu vou tentar ver... “ah... eu já aprendi isso na escola”... e de repente perceber que precisa participar desse am/ desse mundo... *néh...* até pra ele ganha::r horizonte aí... *néh...* de aprendizagem... porque é muito restrito falar só essa língua portuguesa... não te dá MUltas coisas... *néh...* você fica meio que no seu país e Portugal... não vai muito longe... *néh...* então eu procuro fazer muito isso... e:: vice-versa... então pra que eles percebam que o que tá em inglês lá eu traduzi pro português pra eles verem... recentemente eu fiz isso... eu peguei um texto... que era sobre neurociência... que era uma::/ uma autora que não tem em português... uma neurologista que hoje é professora... e eu queria muito que eles lessem ESSE texto... então eu traduzi um texto... pra português... não sei o quanto que eles percebem isso... mas é um esforço eNORme meu pra que eles tenham esse acesso à/ ao conhecimento que eles não teriam porque eles não falam a língua... (então... *néh...*)

E: porque você é diretora da escola inteira...

C2: não... eu sou diretora daqui... do fund. dois e de/ de ensino médio...

E: do departamento de::/ mas do currículo nacional também... porque a escola é bilíngue... então...

C2: currículo nacional também... isso... *éh...* o currículo nacional/

E: esses professores também são coordenados por você?

C2: sim... não... eu não os coordeno... *néh...* quem coordena... por exemplo o ((citou o nome do coordenador)) é coordenador do ensino fundamental dois... o currículo nacional... o ((citou o nome de outro coordenador)) do currículo nacional... ensino médio... eu como coordenadora só coordeno a parte do bilíngue... eu do bilíngue... *néh...* e hoje em dia do oitavo até o final... até o/ to twelfth grade... e o sexto e sétimo ficam com a ((citou o nome de uma coordenadora))...

E: mas o institucional ( ) pra você?

C2: é... o institucional... é...

E: e como você vê o uso de português em sala de aula? entre as crianças... entre os alunos...

C2: então... *éh...* é um esforço grande... assim... e eu vou te falar que é um desafio que eu enfrento... nesses dezesseis anos eu enfrento... eu tenho bons... *ahn...* assim... bons respiros nos últimos anos que foi com o nono ano... que eu acho que a professora que assumiu esse nono ano/ na verdade foram duas professoras que assumiram aí nos últimos digamos cinco... seis anos... adotaram MUlto forte essa política do falar dentro de sala de aula... e foi de muito sucesso... *néh...* o tipo de estratégia que elas adotaram foi muito bom... porque os alunos fazem e eles fazem... sentindo que eles tão fazendo uma coisa bacana... que::/ que tá trazendo um plus... *néh...* pra/ pra formação deles... então... você vê eles fazendo aquilo não ( ) mas realmente ficando orgulhosos... *néh...* de tá conseguindo... (...) então assim... agora sexto... sétimo... é um pouco ali... um pouco ali... sabe... *éh...* é muito difícil de você pegar todos os momentos... e eu entendo isso... não sei... eu num/ eu não sou carrasca nesse sentido... como professora eu sempre tive um/ uma certa flexibilidade... porque:: demora um pouco... mas eu... me incomodo com isso... eu sinto que é Minha responsabilidade... que precisaria ter algum tipo de estratégia aí que conseguisse dar conta disso... e eles terem esse/ esse olhar... *néh...*

E: e você pode compartilhar alguma estratégia que elas usaram - - que você mencionou?

C2: a professora do nono... ela/ ela usa uma estratégia de nota e de marcação de quando eles falam português... eles recebem uma marquinha cada vez que ela ouve... ela pode não ter ouvido... *néh...* pode ser que alguém falou lá e ela não escutou... mas o que ela escuta ela vai marcando... e aí:: essas marcas viram desconto na nota...

E: entendi... e você acha que o ensino bilíngue corresponde a uma experiência escolar no exterior... ou deveria corresponder... qual a sua opinião a respeito?

C2: primeiro são coisas bem diferentes... (...) então... *éh...* tem várias coisas... primeiro ensino bilíngue não é igual a ensino internacional... então ir pra uma escola internacional é você ter/ é você ficar lá imerso nesse mundo paralelo... é um mundo... sei lá... inglês... americano... e nesse mundo você/ você meio que finge que tá naquele mundo... naquele país até... *néh...* tem coisas que são até muito arraigadas a/ àquela cultura da/ de origem... *néh...* por exemplo uma escola britânica é muito britânica... as pessoas que trabalham lá... os diretores... *néh...* o leadership é todo inglês mesmo... então tem uma cultura muito forte deles ali dentro... então obviamente que isso tem um impacto em como você vive essa experiência... aqui não... aqui é uma escola brasileira... *néh...* nós somos brasileiros... tem uma aluna americana no sétimo ano mas ela é half and half... ela não é uma ameriCAna... *néh...* ela já mora há muito tempo aqui... É brasileira... *néh...* então assim... essa cultura não tem como a gente negar... agora a língua claro que ela traz a cultura dela e isso com certeza vai dentro desse processo do/ desse... *néh...* currículo aí... desse delivery desse currículo... agora estudar fora daqui é outra experiência... não tem nada a ver... eu falo por experiência própria... mandei meu filho - - faz um ano e meio - - pra fazer um exchange lá fora... pros Estados Unidos... nada a ver... nada a ver... é uma outra experiência... *éh...*

aí é realmente mergulhar numa cultura... é se/ é como se fosse um teatro... vestisse uma outra roupa... vestisse um outro personagem... é um outro jeito de ver o mundo... *neh...*

E: você acha que uma escola internacional estaria mais próxima disso?

C2: talvez um pouquinho... um pouquinho... porque também é um mundo bolha... você sai de dentro da escola e tá lá/ sai da ((citou o nome de uma escola internacional)) e tá lá no meio do Jardim Europa... *neh...* e vai pro shopping Iguatemi... se sai de dentro dum/ dum ((citou o nome de outra escola internacional)) e tá lá no meio da Giovanni Gronchi e vai no shopping Morumbi... shopping Jardim Sul... então é mais ou menos... *neh...* eu acho que eles vivem/ enquanto eles tão lá dentro é/ eu acho que tem uma coisa forte ali de/ de cultura e de língua... todo mundo fala a língua... diferente daqui... *neh...* acho que nesses lugares você vai no refeitório todo mundo fala português... mas... *éh...* o resto é tudo na língua... *neh...* então isso é diferente... *neh...* aqui não... eles têm o currículo nacional de manhã... então são professores falantes de português... é uma outra experiência... *neh...*

E: e:: qual currículo que vocês se baseiam pra desenvolver o currículo bilíngue... é um currículo de fora?

C2: olha... eu usei de tudo... olhei muita coisa canadense... olhei muita coisa americana... então muito dos standards americanos eu olhei... muito Common Core... olhei bastante... e olhava meio que o Common Core canadense... olhei pra escolas internacionais... olhei pro IB... olhei bastante coisa assim... *neh...* realmente muitas procuras... *neh...* agora tem um lado que é inerente que não diz respeito a ninguém... porque ninguém tem/ por exemplo se você for compra::r material de Language Arts pra sixth grade... seventh grade... whatever grade... não tá certo... porque eles aprendem umas coisas que não têm nada a ver com o que a gente chamaria de::/ de necessary grammar... *neh...* então ( ) eles aprendem prefixos/ às vezes são uns prefixos que pra gente são óbvios... *neh...* é óbvio... a gente jamais daria aquilo porque aquilo no português já tá muito claro... pra que que a gente daria aquilo? *neh...* às vezes prefixos de::... coisas de Science... *neh...* que em português é muito conhecido... não ficaria explicando isso... *neh...* “-ão”... *neh...* “-ion”... eu não ficaria explicando isso muito tempo... it doesn't make sense... *neh...* então... *éh...* isso/ isso a gente teve que ir tirando... então... por exemplo a parte de Language Arts por muitos anos eu fazia uma/ uma:: apostila... que foi sendo compilada... compilada... às vezes por coisas que professores sugeriam e assim foi indo até que chegou um dia que os próprios professores falaram “olha... a apostila não tá mais dando... acho que a gente precisa de uma coisa um pouco mais... mais assim... profissional”... então eu falei “ok... então... vocês querem um grammar book?”... “*éh...* acho que é melhor um grammar book mesmo que ele não seja ideal... mas pelo menos é um::/ uma coisa mais assim séria de grammar”... sei lá... acho que eles sentiram falta de ter uma::... meio que uma coisa oficial... sabe? que não fosse da ((citou o nome da escola))... apostilinha da ((citou o nome da escola novamente))... e foi... ok... acho que agora eles já tão na fase de ver que o grammar book num/ num... *neh...* não sana todas as necessidades... porque é muito particular esse tipo de ensino que a gente faz... muito...

E: *éh...* então de Language Arts vocês usam um grammar book... e pra reading/

C2: então... reading tem esse/ esse::/ é um novel de literature que sempre é authentic reading... *neh...* e aí através deste livro é que se faz toda a questão de reading... então desde questões de entender... *neh...* personagens... narrativa... vocabulário... critical thinking... tudo isso vai em torno deste livro...

E: e writing os professores que trazem as propostas?

C2: writing tem/ a gente trabalha com gêneros... *neh...* então todo bimestre tem um gênero a ser trabalhado... e aí são diferentes tipos de essays... *neh...* vão desde expositivo... argumentativo... persuasivo... narrativo...

E: e não tem um material específico pra isso?

C2: não... material que a gente pegou foi/ algumas coisas que eu peguei... *ahn...* na época a gente usava bastante aquele Ed Helper - - não sei se você conhece - - e aí era uma fonte bem interessante... algumas coisas eu usei de lá/ algumas até a gente usa até hoje... outras hoje em dia a gente já faz compilações... de coisas que a gente tinha:: ou vê online e adapta também pra nossa realidade... pra que não seja uma coisa nem gigantesca e nem mínima... *neh...* e aí a gente trabalha muito com rubrics nessa parte de writing e de speaking também...

E: e o currículo nacional ele é como uma escola regular então?

C2: igualzinho... ele tem todos os requirements... todas as matérias... em termos de tempo de hora... *neh...* hora aula de cada matéria... o próprio currículo... os tipos de livros... então leitura... e livros... tem muita leitura... eles tem que ler pra português... tem que ler pra espanhol... e tem que ler pra inglês... então... tem bastante coisa...

E: tá bom... então a última pergunta... qual o perfil das famílias que matriculam os filhos na ((citou o nome da escola))?

C2: então tem... hoje em dia acho que tem vários perfis... *neh...* tem alguns perfis que têm a ver com profissionais... assim... que tão no mercado e que percebem essa necessidade... *neh...* que acho que

já são profissionais globais que... enfim... tramitam aí entre países com negócios... com... enfim... são empreendedores aí no mundo de business ou corporativos que já entendem que o mundo é de todos e a gente tem que ter uma língua aí pra/ pra se... se comunicar... tem alguns que são famílias que... acho que têm um poder aquisitivo bem alto e que têm uma coisa de/ de morar um pouco lá um pouco cá... então têm famílias que têm casa em Miami... têm casa em algum lugar da Flórida... enfim... frequentam esses dois mundos... então meio que entendem que seria importante os filhos também terem essa educação... eu acho que é um pouco por aí hoje em dia... acho que vem mudando um pouco esse perfil... e a gente tá tentando prestar atenção pra ver o que que/ o que que tá vindo... *néh...* não sei se todos os pais entendem o que é uma educação bilíngue... *néh...* acho que tem/ tudo isso que você tá perguntando... acho que vem muito de perguntas que eles acham que sabem a resposta mas não é bem essa a resposta... então por exemplo esse gap que existe entre um bilíngue e um nativo... isso é um gap que não é só que deixa... isso é um gap que é/ ele é desse/ dessa condição de bilíngue... *néh...* não dá pra entrar no cérebro e/ e mudar... dá pra gente melhorar o máximo possível... agora se alguém me perguntar se hoje/ falar “ah... meu filho tá com um aninho... que que você acha que seria melhor?”... “então começa a falar inglês com ele em casa” ((rimos))... eu ia dar essa dica... *néh...* quando chegar mais velho... se você puder mandar pra lá... e ficar uns/ fazer umas imersões... também é legal... *néh...* vai ajudar esse gap ser o menor possível... *néh...* mas... *éh...* eu acho que os perfis ainda tão m/ tão em mudança... hoje eu ta/ já tô ouvindo falar de uma outra geração que tá entrando - - os bem pequeninhos - - que já são aqueles pais geração... sei lá... X... Y... e que são pais que têm aquela coisa meio “meu filho... quero que meu filho seja feli::z”... então:: TEM essa neurose por exemplo de “ai... tem que falar uma língua porque ele tem que entrar na carreira... tem que/” sabe... já tem uma/ um outro tipo de perfil... então são pessoas que tão querendo dar muitas possibilidades... de música... de arte... de língua... e língua é mais uma... não é A grande... *néh...* então acho que isso também é interessante... *néh...* traz um/ um novo perfil aí... *néh...*

E: tá... e:: você disse de poder aquisitivo... elas poderiam colocar numa escola internacional... por exemplo... então por que o ensino bilíngue especificamente?

C2: eu não acho... eu acho que assim... porque tem um pulo... *néh...* do nosso/ que é a nossa anuidade pra anuidade de uma internacional é praticamente o dobro... tá... então assim... sim... existem famílias que estão aqui que certamente poderiam estar numa internacional... mas acho que muitos pensam assim/ porque estar numa internacional... ou você participa desse mundo... você sabe falar a língua... enfim... tramita... ou então... você fica um peixe fora d'água... porque tudo é na língua... *néh...* todos os comunicados... tudo... eles não fazem um esforço pra falar a sua língua... isso dá uma sensação de/ de estar meio que sendo isolado... sabe... eu acho que algumas famílias que por exemplo teriam condições de ir pra uma internacional e ficam aqui/ eu acho que é por causa disso... de ter essa sensação de que ele é acolhido... *néh...* mas sinceramente... se eu pudesse dizer pra eles... eu acho uma experiência melhor... ter as duas... *néh...* e não/ porque senão fica uma coisa estranha... parece que você isola sua cultura... isola sua/ *néh...* e nós vamos viver esta... que esta que é a boa... essa que é a que a gente venera e que a gente quer ter... é meio estranho... sabe... por mais que elas façam aula de Brazilian Studies... não sei o que lá... mas ( ) pequeninho... sabe...

Escola A

Sujeito: C3

Coordenadora do F1 e 2

E: pra você... o que é ser coordenadora de uma escola bilíngue?

C3: pra mim... *éh::*... primar pela qualidade... não só da língua e da instrução... mas de fazer as crianças realmente compreenderem o inglês e vivenciarem o inglês... fazer com que elas... *ahn...* aprendam o inglês de uma maneira efetiva... *ahn...* não só as regras de alguma coisa... mas... *ahn...* aprenderem... a se comunicar... *néh...* a colaborar... naquela língua... fazer transformações entre a L1 e a L2... fazer esse bridging... *néh...* *éh...* fazer o reconhecimento do que ela consegue produzir entre uma língua e outra... *éh...* e poder dar essas esp/ essa instrumentação e estratégias pros/ pras professoras pra que elas consigam fazer isso de uma maneira... eficaz...

E: e na sua opinião... então... a língua materna influencia positiva ou negativamente a aprendizagem de segunda língua?

C3: eu acho que sempre influencia de maneira positiva porque você vai tirar da língua materna elementos pra fazer conexões... *ahn...* de vez em quando você realmente - - dependendo da língua que é a L2 - - você não consegue fazer tantas conexões... eu acho... *néh...* no caso do inglês e do português ainda existem man/ modos de que você consegue fazer... mas você consegue fazer conexões do modo que você faz uma pergunta... do modo que você responde... *ahn...* do modo que você vivencia... através de você::... comunicar... mesmo que você não tenha elemento nenhum daquela língua ainda... como

you vai formatar aquilo... como você vai formular... você consegue... eu acho que a língua/ a/ a primeira língua/ a L1 consegue ajudar a transpor pra L2...

E: e como você vê o uso de português em sala de aula?

C3: *éh...* eu acho um pouco... *ahn...* disturbing esse desesPEro de não poder falar nenhum português em sala de aula... que existe na maioria da/ da/ das/ das... *ahn...* escolas... inclusive aqui... é uma regra... mas... *ahn...* é natural que/ que a criança recorra à primeira língua... eu acho que quando a criança bate papo na primeira língua e não tá nem aí... pra::... pro que tá acontecendo em sala de aula... aí eu acho que assim... a criança tá de pouco caso e *vi/ aí/ ah/* aí eu não gosto... mas se a criança tá tentando se comunicar na/ na primeira língua... pra tentar fazer alguma compreensão da segunda língua... pra poder utilizá-la melhor... principalmente os pequeninhos... nossa... *éh...* eu acho... que pode ser usada como uma ponte sim...

E: e em que língua ou línguas você e os seus colegas de trabalho se comunicam nas dependências da escola e nos ambientes virtuais?

C3: eu me comunico muito mais em inglês... pra mim... é mais natural... eu... eu... *ahn...* switch-code muito... *éh...* pra mim é uma coisa comum... switch-code desde pequena... code-switch... aliás... *ahn...* é:: complicado não falar uma/ uma... uma frase completa... *éh...* *éh...* pra mim é com/... *éh...* falta as palavras de vez em quando... mas é por causa disso... e de vez em quando as pessoas começam a falar em inglês... começam a falar inglês... as pessoas acham que de vez em quando elas SEMpre têm/ têm que falar inglês... por estarem num ambiente bilíngue... mas eu falo português também... quando eu tô... quando eu tô longe das crianças... principalmente... porque ( ) eu acho que a gente tem que modelar... *néh...* acho importante... e nos ambientes virtuais... eu posto:: o que me dá vontade... *éh...* *ahn...* mas eu posto muito mais em inglês...

E: e só pra contextualizar a sua história... você:: morou fora quando era pequena?

C3: eu... morei nos Estados Unidos quando tava/ tinha sete anos... eu fui praticamente alfabetizada lá... *éh...* então... *eh...* pra mim... eu lia/ comecei a ler muito lá... escrever lá... tudo lá... pra mim... e voltei pros Esta/ pro Brasil tinha nove anos e meio... *ahn...* pra mim... leitura é muito mais fácil em:: inglês... quando eu brigo com a minha irmã até hoje... eu brigo em inglês... ((rimos))

E: e como você vê o uso de material didático em português nas aulas bilíngues em inglês?

C3: então... nunca vi... na verdade... nunca vi... e acho que::... talvez possa confundir...

E: por exemplo... um texto em português que tenha a ver com o assunto da aula... ou um vídeo...

C3: eu acho que assim... que nem o ((citou o nome de um professor))... ((citou o nome do professor novamente)) tinha um... um tema a ser desenvolvido... (um tema que ele queria) desenvolver e quem tinha um texto brilhante a respeito era o Leandro Karnal... aí eu até falei pra ele... fala pras crianças lerem... voltarem pra sala de aula com algumas coisas já montadas... com guiding questions a respeito daquilo... então... NESse sentido... acho que/ acho que... é válido então... você pegar e fazer um flipped classroom a respeito disso... desde que ela não traga e (num) fique em cima daquilo o tempo todo... *éh...* mas que... que sirva pra fazer essa ponte... pra trazer ideias... porque SIM... você tem autores extremamente relevantes... em português... que você precisa/ cê quer essas ideias... você quer ouvir o que eles têm pra falar... e... você/ você pode... e o bilinguismo é basicamente isso... *néh...* você ver a transposição do que um/ das ideias que o aluno consegue fazer... eu consigo ler um texto... e baseada em perguntas em outra língua... *ahn...* (sort out the activity)... eu consigo... *néh...* daquele texto... *néh...* sugar all the essence daq/ do que eu preciso daquele texto... e trazer pra discussão... e a discussão vai ser em inglês...

E: e quais documentos... recursos... sites... você utiliza como referência para o desenvolvimento do currículo bilíngue?

C3: *éh...* eu leio... muito::... muitos livros da ASCD... *éh...* mais aí tem diVERsos autores... eu leio muita coisa do:: Grant Wiggins... Jay McTighe... *ahn...* eu leio... *ahn...* pra... sobre formative assessment... do Douglas Fisher... *néh...* eu acho importante... *ahn...* eu... *ahn...* também pego muita coisa da Susan Brookhart... e também ( ) baseiam muito essa/ essa coisa do curriculum... e também pra formar... avaliação/ avaliação de professores... estratégias e tudo mais... coisas da/ da Danielson... do Marzano... tem MUltas coisas do Marzano que é... assim... extremamente importante... *ahn...* sobre differentiation... a Carol Ann Tomlinson e Diane Heacox... são um POço de riqueza pra me guiar... *ahn...* tudo que a gente faz... *ahn...*

E: e currículo tem algum que você se espelha? *éh...* como o Common Core... não sei...

C3: então... a gente:: pega coisas do/ de (SS) pro/ pro Science... de vez em quando... *ahn...* o Cornerstone foi baseado no Common Core... o Science Fusion foi baseado no (de SS)... *ahn...* e::... e o My Perspectives - - que é o material que a gente usa do grade six ao grade nine - - foi/ foi desenvolvido pelo Jim Cummins... *ahn...* baseado no Common Core... mas tambÉM com um viés... um olhar pro:: English language learner... não só praquêle... *ahn...* mainstream learner... também pro English language learner...

E: e você gostaria de usar um material produzido por brasileiros em inglês? conhece algum... não?

C3: eu conheço o material que a ((citou o nome de uma empresa)) tá desenvolvendo... a ((citou o nome da empresa novamente)) tá desenvolvendo um material... e são brasileiros que tão desenvolvendo...

E: e qual a sua opinião?

C3: é um bom material... é um bom material... éh... ainda não é o tipo de material que a gente usaria... ainda é um material... ahn... que ainda não atende às nossas necessidades... eu fui lá ver algumas coisas... porque eles vendem/ a gente pensou em adotar algumas coisas baseadas pra maker... maker... ahn... education... mas eles só vendem tudo (in a bowl)... então... ou você compra... ahn... Language Arts... na na na... na na na... tudo JUNto... ou não...

E: e você acha que esse material internacional atende às necessidades?

C3: esse material da ((citou o nome da empresa novamente))?

E: não... o internacional que você usa... My Perspectives...

C3: eu não tenho... então... ele/ ele atende a uma necessidade... mas ainda não achei um material que atende a minha... minha necessidade maker... a gente precisa criar em cima disso...

E: mas será que existe fora... material pra escolas/

C3: o/ o Science Fusion - - que é dos pequeninhos... e que ainda tem/ que se for o caso... vai até os grandes... é que a gente não tem tempo de desenvolver o course work dele pros maiores... muito grande... não vale a pena... não tem tanto tempo de trabalho assim - - ahn... mas o course work pros pequeninhos já tem bastante embedded STEM... bastante hands on... bastante... ahn... thinking about engineering... é um/ já tem um/ ele já dá uma puxada pra lá... e por isso que a partir do sixth pro ninth... eu queria continuar essa puxada... néh... principalmente porque a escola tá pensando e tá desenvolvendo um maker space já...

E: e qual o perfil das famílias que matriculam os filhos aqui... na educação bilíngue?

C3: é uma classe média... de vez em quando média alta... que quer que esses filhos tenham um futuro bom ou melhor do que eles tiveram... ahn... no sentido de: careerwise... e são pais que querem/ quando levem o filho pra Disney... que o filho se vire sozinho ((riu))... ahn... mas muitos são bem conscientes do:/ de que querem que o filho seja autônomo... éh... desenvolva novas habilidades... novas competências... éh... que seja uma pessoa mais completa... néh... que tenha um edge acima dos outros...

E: e a última pergunta... você acredita que o ensino bilíngue ou internacional corresponde a uma vivência escolar no exterior?

C3: não...

E: por quê?

C3: porque o ensino bilíngue não/ não dá conta da cultura... do dia a dia... ahn... do ser estrangeiro num país diferente... e se adaptar a essa situação... porque quando você é uma pessoa diferente num país diferente... você... éh... você:: é visto de uma maneira diferente... tem que se adequar a regras diferentes... tem que conhecer o modo de comportamento deles... tem que abraçar esse modo de comportamento... você não impõe o seu... e:: uma vivência cultural é muito mais rica... néh... éh... é assim... é saber o que que é exatamente um St. Patrick's Day... não só vir de verde... o que que é um celebrate um Halloween lá... o que que é um Thanksgiving de verdade... o que que é essa partilha... o que que é esse significado desse ho/ desse holiday pra eles... que é muito mais do que cantar uma música no palco... o que que... what lies underneath all this... qual o sentimento desse povo... neNHUma escola bilíngue vai suprir isso nunca...

E: nem internacional?

C3: nem internacional...

Escola A

Sujeito: A1

Aluno do F2

E: pra você... o que é ser bilíngue?

A1: hum... ah eu acho que/ eu posso dizer as vantagens de ser bilíngue?

E: pode...

A1: ah... eu acho que ser bilíngue abre muitas oportunidades pra mim... por exemplo... eu consigo ver conteúdos em sites em inglês... consigo ver vídeos em inglês... eu consigo:: me comunicar com pessoas... porque o inglês é uma língua assim que/ meio que universal... fala na maior parte do mundo... eu consigo me comunicar com várias pessoas... e... ah... abre várias oportunidades... eu acho...

E: e você se considera bilíngue... então?

A1: sim...

E: e você gosta da língua inglesa?

A1: sim...

E: por que?

A1: *ah...* eu/ eu acho que ela não é uma língua muito/ assim... quando você aprende ela... ela não é uma língua com muita/ muito complexa... que nem a nossa... a nossa tem um monte de acento... um monte de coisa que complica um monte a língua... a língua inglesa/ acho que ela é uma língua... que quando você entende ela... é meio simples... e::/ não... não é simples... *ah...* qual é a pergunta... você pode repetir... por favor?

E: se você gosta da língua inglesa...

A1: *ah...* gosto... não sei porquê...

E: alguma influência que você tem no inglês?

A1: *ah...* meu pai... meu pai fala inglês... ele sempre quis que eu fizesse... e eles/ ( ) meus pais sempre me disseram como é importante aprender inglês... e é uma vontade que eu tinha também... porque eu sabia quantas oportunidades abria pra mim... assim... quantas possibilidades...

E: e você gosta de coisas que são produzidas em inglês?

A1: sim... a maioria/ acho que a maior parte do conteúdo que eu assisto/ assim que eu vejo... é em inglês...

E: série... música?

A1: *uhum...*

E: e por que que você estuda em uma escola bilíngue?

A1: ((riu)) *ah...* porque minha mãe trabalha aqui... *néh...* (...)

E: mas ela optou pelo bilíngue...

A1: sim... ela optou pelo bilíngue...

E: você poderia falar um pouquinho sobre isso?

A1: sim... *éh...* como eu disse... meus pais sempre me disseram que era importante ser bilíngue... o quanto isso ia me ajudar no futuro a::/ as possibilidades que eu ia ter por causa disso... e eles sempre me incentivaram a aprender inglês o máximo que eu pude...

E: e que língua você usa com os seus amigos na sala de aula do bilíngue?

A1: ((riu)) olha... acho que até o sexto ano eu falava/ eu falava inglês com eles... mas a partir do sétimo ano a gente fala mais em português na sala mesmo...

E: por quê?

A1: *ah...* porque:: com os meus amigos acho que às vezes eu sinto um pouco de vergonha de falar inglês com eles/ é meio / eu sinto meio estranho... porque ( ) conversar em português e a gente usa/ é uma linguagem mais assim... com gíria... mais informal... e inglês é diferente... ( )

E: e com os professores?

A1: com os professores... inglês...

E: por quê?

A1: *ah...* *ah* porque eu prec/ de qualquer forma eu vou precisar ter uma comunicação em inglês... eles incentivam a gente falar inglês com eles... *néh...* e:: é uma nova forma de aprender também... eu conversando inglês com eles... eles me corrigem se eu falar alguma coisa errada...

E: e na sua opinião... a aula tinha que ser toda em inglês... ou o português pode ajudar?

A1: eu acho que quanto mais a gente falar inglês... mais a gente vai aprender inglês... ( ) a gente vai buscar aprender novas palavras... a gente vai poder usar vocabulário... mais a gente vai ir treinando a língua... então acho que seria::... quanto mais/ mais inglês a gente falar na aula melhor vai ser pra gente...

E: e você acha que o ingl/ o português te ajuda ou te atrapalha... nesse processo?

A1: *ah...* não acho que ajuda nem atrapalha... mas acho que eu tô perdendo a oportunidade de tá falando inglês... falando em português...

E: e:: que língua você usa com seus amigos em outros lugares... nas redes sociais?

A1: *ah...* eu posso por exemplo (tá jogando/ se eu for jogar vídeo-game)... inglês... vou tentar e vou falar (com o pessoal) só inglês... acho que é uma ótima forma de eu praticar também o inglês... eu falando com/ eu jogando jogos em inglês... essas coisas... (só que quando não é um) brasileiro eu falo inglês... ( ) eu tô com um amigo brasileiro e outro americano... aí eu acabo falando em inglês também...

E: e:: as coisas que você/ você usa redes sociais... não?

A1: uso...

E: então as coisas que você posta... você posta em inglês às vezes... escreve em inglês?

A1: *ah...* eu já tive... por exemplo... página em inglês no::/ em rede social... mas na minha mesmo eu posto em português... mas/ *éh...* é isso...

E: e tem momentos que você mistura as duas línguas... que você sente que escapa/

A1: às vezes eu sei uma palavra em inglês... mas eu não sei em português... selfie... selfie é uma palavra simples que eu não sei falar em português... em inglês... eu sei...

E: e aí você tá conversando em português... e:./

A1: *éh...* aí eu acabo falando assim "*ah...* essa palavra em inglês... você sabe como é que é em português?"...

E: *tá...* e você já foi pra fora... já morou fora?

A1: já... não eu já fui pra Disney... só... acho que ano retrasado...

E: foi a primeira vez que você foi?

A1: foi...

E: e como foi a sua experiência com a língua?

A1: *ah...* então... eu não tava falando muito... eu acabei conversando com o monitor do parque... assim... mas fora isso... (eu fiquei lá o maior tempo) eu tava com a minha família... então... quando eu precisava... tipo restaurante... eu falava e achei bem legal essa experiência de poder conversar com outras pessoas em inglês... e ver que elas realmente tavam entendendo o que eu tava falando... fiquei bem feliz de ver que elas tavam entendendo... que eu tava conseguindo ter um papo com elas...

E: e você conseguiu falar numa boa?

A1: sim...

E: não fico:./

A1: não... às vezes eu dava uma enrolada... às vezes eu ficava/ tava meio... tipo... *éh...* não é sob pressão... eu me sentia:.... *éh... éh...* é pressão assim... de tá falando inglês com a pessoa e de errar... de falar alguma merda... falar alguma coisa... errada...

E: *uhum...* mas no geral...

A1: sim... no geral eu consegui... falar...

E: ficou satisfeito?

A1: sim...

E: *uhum...*

Escola B

Sujeito: A2

Aluno do F2

E: como é pra você ser um aluno bilíngue?

A2: pra mim é normal... porque... tipo... minha mãe/ ela é professora de inglês e ela morou nos Estados Unidos... então eu já comecei falando inglês... e depois eu comecei a aprender mais ou menos português... pra mim o bilíngue foi o português...

E: então... *éh...* em casa quando você era bebê... pequeno... sua mãe falava inglês com você?

A2: só falava inglês...

E: seu pai também?

A2: não... meu pai não... meu pai eu não entendia o que ele fa/ tipo... eu entendia o que ele falava... mas eu não sabia responder... eu respondia em inglês... essas coisas... mas bem pequeno... depois eu/ eu fui acostumando... depo/ daí eu fui na casa de um amigo/ daí eu fui ver TV na casa dele... e como eu assistia só em inglês... tava em português... eu não entendia nada... tipo... daí a minha mãe falou ( ) "*ah...* mãe... a TV dele tá bugada"... uma coisa assim... daí ela falou "*não...* é que é outra língua"... daí eu comecei a perceber que sabia falar outras línguas...

E: isso você tinha quantos anos... mais ou menos?

A2: não lembro...

(...)

E: *éh...* você chegou a morar fora... não?

A2: não...

E: nunca? você nasceu aqui no Brasil e sempre viveu aqui?

A2: sim...

E: *tá...* e você gosta de inglês?

A2: gosto... gosto... mas tipo... não é aquelas coisas...

E: por quê?

A2: eu gosto de faLAR inglês... (mas eu não gosto de)/ tipo... eu gosto de ver filme em inglês... essas coisas... mas tipo... eu não gosto de... tipo... ficar na escola... e aprender inglês... porque como eu já sei... eu já sei e eu fico "meu... eu já estudei isso... não preciso estudar de novo"...

E: e você sente isso com o português?

A2: mais ou menos... porque com o português... eu acho mais difícil... acho a língua mais difícil do que inglês...

E: que que você prefere... inglês ou português?

A2: inglês porque eu acho mais fácil e eu já tô (acostumado)... eu falo desde bebê...

E: por que você acha mais fácil?

A2: porque:... não sei... porque eu acho que os verbos são mais fáceis pra mim... conjugar eles é mais fácil... palavra é mais fácil...

E: e:: na aula de inglês... que língua você usa com os seus amigos?

A2: depende da hora... tipo... na aula aula às vezes eu falo português... porque meus amigos/ tipo... eu tenho que falar baixo assim... mas quando... tipo... é alguma apresentação... ou outra coisa... tipo... alto... é sempre em inglês...

E: e por que você acha que quando você tá falando mais baixo você prefere usar o português?

A2: porque:... não sei... porque/ é que... tipo... as pessoas/ os outros/ os meus amigos... tipo... que eu mais fico... eles entendem mais o português... tipo... um/ ele entende igual os dois... e outro/ mais... ele é mais/ ele tem meio que um probleminha com língua... assim... ele fala meio errado... assim... e às vezes ele não entende... tipo hoje... a gente foi apresentar... ele::/ a gente ia/ negócio de verdade ou falsa... ele não conseguiu pegar nada... entendeu... ( )

E: você disse que você acha que você fala um pouco errado?

A2: inglês? *éh*... às vezes sim... às vezes... tipo... ou eu falo muito rápido... ou às vezes eu erro tipo sem querer... porque:: é muita palavra igual... tipo... o teatro é em inglês... nosso teatro... daí eu eu tenho que falar "well... well"... tudo igual assim... um monte de hora... daí eu esqueço... ( )

E: e aí você prefere falar português?

A2: sim... eu acho/ daí é mais fácil...

E: *tá*... mas você disse pra mim que você achava inglês mais fácil...

A2: sim... mas (é duas) ocasiões eu acho que português poderia ser mais fácil...

E: na gramática...

A2: sim... na gramática...

E: mas pra falar... o português é mais fácil que o inglês?

A2: *éh*... *éh*... porque também eu escuto mais o português... porque... tipo... eu vivo... não sei quantas horas na aula de português/ nas aulas de português... e só duas horas e dez em inglês... e todo mundo fala em português nessas horas que... tipo... não tá tendo aula... ou quando tá tendo aula... então eu escuto bem mais português...

E: você nunca fala inglês com seus amigos fora da aula?

A2: fora da aula não... porque eu acho que... tipo... eles/ é mais fácil falar em português nessas horas...

E: e:: na sua opinião... a aula deve ser toda em inglês?

A2: não... porque a gente/ como a gente mora no Brasil... a gente também tem que saber falar em português... a gente tem que saber as grama/ a gramática... verbo... conjugações... essas coisas...

E: mas a aula da tarde... você acha que ela deve ser toda em inglês?

A2: *ah*... não... depende... porque a maioria das vezes... *éh*... quase ninguém fala inglês... daí às vezes erra... mas... podia ser uma coisa mais fácil pra mim... mas não é só a minha opinião que decide isso...

E: mas na sua opinião... deveria ser tudo em inglês ou o português ajuda?

A2: o português ajuda... porque algumas palavras são parecidas... daí como eu escuto MAIS o português... daí às vezes... tipo... eu esqueci... daí na hora eu lembro em português... e daí eu lembro em inglês...

E: e aí você prefere então pra ajudar?

A2: sim... *éh*...

E: que que você acha... por exemplo... de um vídeo ou um texto em português na aula da tarde... que tenha a ver com a matéria... com a aula?

A2: eu não gosto de vídeo em português... é que... tipo... *éh*... eu prefiro ver... vídeo educativo... essas coisas... em inglês... e ler texto também... eu leio... tipo... a maioria em inglês... tudo...

E: por que você prefere?

A2: não sei... porque... *ah*... porque... tipo... eu gosto mais da língua inglesa... porque ela é original... assim... porque às vezes dubla e não é muito bom ( )... e... *éh*... qual é a outra dúvida? eu esqueci...

E: *éh*... *éh*... por que que você prefere vídeos... textos em inglês na aula do inglês?

A2: *ah*... e texto porque:: eu acho mais fácil... porque... tipo... eu leio mais rápido o texto em inglês... porque em português às vezes eu erro uma palavra... daí... tipo... me perguntam alguma coisa... eu falo "*ah*... putz... esqueci"... daí eu leio em inglês... e perguntam... e eu já sei... tipo mais ou menos que que é pra falar... e acho que eu entendo mais as gramáticas...

E: mas e se fosse um vídeo em português... feito no Brasil... por brasileiros... que tenha a ver com a aula... mas na aula em inglês?

A2: não... aí sim ( )... mas aí é melhor porque não tem a dublagem... essas coisas...

E: e aí tudo bem ser em português?

A2: sim... tudo bem... mas acho meio difícil disso acontecer porque:: eles ficam meio bravos quando a gente fala português... ( )... se escutam...

E: tá... mas na sua opinião... poderia:: ajudar?

A2: poderia ajudar... pra algumas pessoas seria melhor...

E: você não acha que tem que ser TUdo em inglês?

A2: não... não precisa ser tudo em inglês...

E: mas com os professores você fala inglês?

A2: com os professores eu falo inglês...

E: por quê?

A2: (...) porque senão eles ficam bravos e... de/ tipo... eles falam... “não... éh... tem que falar essa palavra *bla bla bla bla*”... daí fica complicado... então eu já falo tudo... assim... em inglês... porque daí não precisa ficar::r repetindo... (repetindo... repetindo...)

E: e você mistura português e inglês?

A2: muitas vezes... em apresentação de inglês... ( ) apresentação de português... eu tava no estudo de meio... ( ) assim... (eu falei uma palavra em) inglês... assim... daí eles ficaram me zuando... mas tudo bem... éh... (é suave) em português às vezes eu er/ não em inglês eu também erro... pra tipo/ quando eu fa/ é que inglês eu falo meio rápido... daí eu... tipo... as pessoas (não pegam a/) o que eu tô falando e eu tenho que falar inglês/ tipo... em português... ( ) ... mais devagar... (tenho que falar) “ah... é isso daqui”...

E: e o que você acha de misturar... como você se sente?

A2: ah... não é ruim... mas às vezes não é bom... porque... tipo... ruim/ é ruim... quando você fala/ tipo... quando você tá numa apresentação muito importante... uma coisa assim... daí você fala um pouco de português... desconta alguma coisa... fica meio... mas quando você tá falando com algum amigo... algo assim... tanto faz... daí pode ser bom...

E: você fala inglês com seus pais?

A2: com o meu pai não porque ele não sabe falar inglês... com a minha mãe eu falo...

E: é? porque ela sabe falar inglês...

A2: ela sim... ela é professora de inglês do nono ano...

E: e quem que começa... é você ou é ela?

A2: como assim?

E: a falar inglês...

A2: ela...

E: é? por que será?

A2: porque... tipo... normalmente... eu fico escutando música... (então) essas coisas... daí eu não começo a falar... ela começa a falar... daí ela começa a falar inglês e eu tenho que responder em inglês...

E: e que que você acha disso?

A2: ah... não é ruim... mas eu acho que eu prefiro ficar escutando música... mesmo... do que de conversar ((rimos))...

E: mas falar inglês... você não se incomoda?

A2: não...

E: e:: você já foi pra fora?

A2: já fui pros Estados Unidos...

E: quando você foi?

A2: dois mil e doze... faz tempo...

E: faz tempo? você lembra como foi falar inglês lá... você falou inglês lá?

A2: falei... eu tive que ajudar meus primos porque eles não entendem essa língua... tipo... falava alguma coisa... eu tinha que falar de volta... ( )... a minha mãe falava com os meus tios e com as minhas tias...

E: foi a família inteira?

A2: não... foi/ na verdade foi pro meu tio e pra minha tia... e meus primos que é o meu primo e a minha prima...

E: e como foi pra você falar inglês lá... o que que você sentiu?

A2: nada de diferente naquela época... agora... se eu fosse... já ia ser mais diferente... mas naquela época não era muito diferente...

E: como você acha que ia ser agora?

A2: agora ia ser... tipo... às vezes eu não ia entender alguma coisa... porque agora como... tipo... eu tô crescendo... eu tô esquecendo MUITa coisa... porque... tipo... eu aprendi uma coisa lá no terceiro ano... agora eu tô aprendendo uma coisa aqui que é totalmente diferente... às vezes eu esqueço... daí pode ser mais difícil agora pra mim... ou mais fácil... depende... depende da ocasião... se tá numa loja... num restaurante... assim... eu acho que pra mim é mais fácil... se for uma ocasião/ alguma hospedagem... coisa assim... vai ser mais difícil...

E: você acha que você sabia mais quando você era mais novo?

A2: eu acho porque eu falava bem mais inglês quando eu era mais novo... eu só fa/ quando eu chegava em casa... eu e a minha mãe só falava inglês naquela época... a gente não falava em português... aí quando a gente tava com a minha vó... mas depois... agora... eu falo muito português em casa... só português...

E: e por que você acha que mudou?

A2: não sei... porque como eu acho que eu fui crescendo... tipo... porque naquela época também meus amigos falavam mais inglês... tipo... na aula de inglês eles não falavam português... agora na aula de inglês eles falam português... toda hora... eles falam português... eu vou escutando... daí vai... tipo... melhorando o meu português... ( )

E: e você acha que você é fluente me inglês?

A2: mais ou menos... *néh*... às vezes trava... tipo... saber falar... eu sei... mas às vezes não é tão fluente como/ eu sei falar fluente... mas não é muito bom...

E: que que é ser bom pra você?

A2: tipo falar tudo certinho... mas não... eu não faço isso...

E: e que que você acha de dar umas travadas?

A2: *ah*... não é tão ruim porque daí eu aprendo... ( ) aquele ditado que quando você erra... você aprende... *éh*... eu num a/ *éh*... isso...

Escola A

Sujeito: A3

Aluna do F2

E: pra você o que que é ser bilíngue?

A3: nossa... pra mim... pra mim ser bilíngue é ter uma experiência a mais... *néh*... ter/ porque desde o começo eu sabia que o bilíngue ia ser muito bom pra mim... pro meu futuro... meus pais sempre me apoiaram... e pra mim é:: muito legal ser do bilíngue... é uma outra experiência...

E: e:: você gosta da língua inglesa?

A3: sim... bastante... (me é/) se eu pudesse ia ser minha primeira língua... eu adoro...

E: *ah éh*? por quê?

A3: *ah* eu acho até mais fácil de falar porque eu falo desde pequena... meus pais também tentavam me ensinar quando eu era pequena... então pra mim é a coisa mais fácil... inclusive eu tenho dificuldade em aprender espanhol porque::/ eu prefiro inglês... eu...

E: e o português... você acha que atrapalha... ajuda...

A3: *uhn*... não sei... português pra mim:: não tem/ nem atrapalha nem ajuda... fica nesse meio...

E: o inglês não influencia... quando você tá aprendendo português...?

A3: não...

E: e o português influencia quando você tá aprendendo inglês?

A3: às vezes... (...) algumas vezes eu::/ quando eu tô falando com alguém eu esqueço a palavra em português e eu falo em inglês... porque:: não sei o que acontece eu esqueço a palavra em português... aí eu falo inglês... mas... pra mim não influencia nem atrapalha mesmo...

E: e:: por que que você estuda numa escola bilíngue e não numa escola de inglês... por exemplo?

A3: *ah* porque minha mãe acha muito importante eu ter essas/ essas três influências na verdade... *néh*... português espanhol e inglês... ela acha muito importante eu ter isso porque:: quando eu for trabalhar ou alguma coisa assim eu vou ter essas três:: facilidades vamos dizer falando três línguas...

E: e o espanhol você estuda onde?

A3: aqui mesmo...

E: *ah* tá... na escola...

A3: é... sim...

E: tá... mas então... por que não numa escola de inglês por exemplo?

A3: hmm... não sei mesmo...

E: sabe dizer? não? e:: que língua você usa com seus amigos na sala de aula... do bilíngue?

A3: do bilíngue? a gente fala bastante inglês... mas assim... quando a gente tem dúvidas alguma coisa a gente fala mais português... mesmo...

E: *uhun*... e isso te ajuda?

A3: sim... a dúvida vai em português e a resposta vai em inglês... ajuda bastante...

E: e tudo bem perguntar em português?

A3: sim...

E: e com seus professores bilíngues... que língua você usa?

A3: ah os professores a gente/ quando é uma conversa assim mais informal a gente usa português mesmo... mas quando é pra aula a gente usa o inglês... que é bem/ (ela)/ as professoras acham bem importante falar inglês com/ entre/ na sala *néh...* pra poder:: estudar... *néh...* como falar a língua...

E: e por que que quando é mais informal vocês usam português?

A3: ah não sei muito bem... acho que é porque no dia a dia a gente/ é mais fácil... *néh...* usar nossa língua/ nossa primeira língua...

E: e:: nas redes sociais... você usa inglês?

A3: às vezes sim... que é/ algumas frases por exemplo que eu uso em legenda de foto... assim... eu acho mais legal em inglês porque dá mais um... choque... vamos dizer...

E: e você conversa com seus colegas/ com seus amigos em inglês nas redes sociais? no Whatsapp?

A3: às vezes sim ((riu))... às vezes sim...

E: *éh...* por quê?

A3: *ah...* não sei... às vezes eu/ alguma::... piadinha que a gente faz tá em inglês... ou algum... *éh...* não sei... algumas piadinhas mesmo...

E: então... são nesses momentos que você mistura... inglês e português/

A3: *éh...* *éh...*

E: você já foi pra fora?

A3: sim... já fui... já fui pros Estados Unidos... que eu usei bastante... *néh...* o inglês... e:: pra:: Europa mesmo que eu fui... que eu usei bastante inglês... que eu não sabia falar espanhol ainda... aí eu usei o inglês... bastante...

E: e:: foi tranquilo... de usar o inglês...

A3: foi... foi bem tranquilo...

E: quando você foi pros Estados Unidos?

A3: *vixi...* foi ano:: ano passado ou ano retrasado...

E: você já falava bem... *néh...* E pra Europa?

A3: pra Europa foi... faz mais tempo ainda... era/ tinha... acho que dez anos... tô com quinze... faz uns cinco anos...

E: tá bom (...)

Escola B

Sujeito: A4

Aluna do F1

E: pra você... o que é ser bilíngue?

A4: pra mim ser bilíngue é ser uma pessoa que consegue falar duas línguas diferentes... que... *ahn...* não tem tanta dificuldade em falar uma lin/ em diferenciar as duas línguas... e::... *éh...* basicamente isso...

E: e você gosta da língua inglesa?

A4: gosto... adoro...

E: *ah é?* por quê?

A4: porque eu tenho MUltas gente na minha família que mora fora do Brasil... a mãe do meu pai mora lá no Canadá... minhas primas... meu primo mora... meus tios moram fora do Brasil e eu acho também muito legal aprender a falar outra língua...

E: e você gostaria de morar lá também?

A4: gostaria... adoraria...

E: *ah é?* *éh...* e por que que você estuda numa escola bilíngue?

A4: eu estudo numa escola bilíngue porque minha mãe também trabalha aqui... e a gente gostaria de/ ela disse que gostaria de me influenciar a aprender a falar inglês... porque ela fez uma faculdade nos Estados Unidos e ela gostaria que eu fizesse uma também...

E: *ah...* ela morou lá... então...

A4: sim... ela morou...

E: e você tá aqui desde quando?

A4: desde o segundo ano... que faz há quatro anos atrás...

E: *tá...* então antes disso você nunca tinha estudado inglês?

A4: não... eu estudava... eu já estudei num/ numa escola que só ensinava português... aí eu fui pra ((citou o nome de uma escola de idiomas))... que também é bilíngue... pra ((citou o nome de uma escola bilíngue))... que é aqui perto e também ensina inglês... aí eu vim pra cá...

E: e você:: já foi pra fora? já viajou?

A4: já... bastante vezes... pro Canadá... principalmente... pra ver pessoas da minha família... geralmente...

E: e como foi a experiência com o inglês nessas viagens?

A4: foi ótima porque eu já sabia falar inglês... então eu não tive dificuldade... meus avós não sabem falar inglês fluentemente... então foi mais fácil pra eles... porque eu e o meu irmão... a gente já fala inglês... *néh*... então foi mais fácil pra eles...

E: em algum momento você achou difícil?

A4: não... porque depois que você se acostuma... você fica mais de cinco ou seis anos estudando inglês... você já se acostuma e fica mais fácil...

E: e que línguas você usa com os seus amigos na sala de aula?

A4: *ahn*... no português... eu uso português... e no inglês... eu geralmente uso inglês... mas tem situações que a gente fala português um com o outro...

E: você pode me dar um exemplo de uma situação... por que que seria em português?

A4: sim... por exemplo... quando a gente tá lendo um livro junto... a gente tá lendo ( ) ... e a gente tá lendo alguma coisa e a aí outra pessoa não entende... a gente traduz pra ele... e:: aí a gente começa a falar... volta pro assunto do livro...

E: *tá*... e com os professores?

A4: com os professores é sempre em inglês... não pode falar em português... porque a gente também tem um meio de sistema chamado Classo Dojo... e:: por exemplo... se a gente falar português... muito português... a gente perde pontos... aí se ganha pon/ tira dez... ganha pontos... e assim por diante...

E: e na sua opinião... a aula deve ser toda em inglês ou o português pode ajudar?

A4: pra mim... a aula deveria ser toda em inglês... mas deveriam ter situações que... por exemplo... se a professora/ a professora poderia explicar ou traduzir alguma coisa em português/ pra português...

E: e isso geralmente não acontece?

A4: não... geralmente não acontece...

E: *tá*... e você acha que os seus colegas falam mesmo inglês o tempo todo... como que é?

A4: bom... alguns sim... alguns não... *néh*... tem aqueles meio que palhacinhos da classe que ficam falando português o tempo todo... e:: aí depois ficam falando que falam inglês... mas a maioria fala inglês...

E: *éh*... e tem situações que você mistura português e inglês?

A4: tem... agora que a gente tá lendo esse livro... tem algumas palavras bem difíceis... e na listening graded eu também/ a gente pergunta bastante pra professora... *ahn*... o significado de palavras... ela/ ela nem sempre fala o significado de palavras porque tem atividades que valem nota e aí... *ahn*... aí tem uma pergunta sobre qual o significado dessa palavra... então ela não fala... ela só fala palavras... assim... ( ) BEM difíceis...

(...)

E: e às vezes você tá falando português e escapa uma palavra em inglês... por exemplo?

A4: sim... mas não acontece diariamente... mas quando a gente não sabe falar uma palavra em inglês... então a gente traduz pro português... e aí a professora deixa e fala também...

Escola B

Sujeito: A5

Aluna do F2

E: pra você... como é ser uma aluna bilíngue?

A5: pra mim é muito importante porque assim eu posso me comunicar com as minhas tias... que são americanas... e:: eu posso:: ir pra qualquer lugar do mundo e ter essa possibilidade de falar com a maioria das pessoas...

E: e você já viajou pra fora... então?

A5: já...

E: quantas vezes... pra onde você foi?

A5: *ah*... muitas vezes... eu sou de fora... *néh*... eu sou americana... eu vim pra cá com um ano de idade... pra:: morar aqui no Brasil de volta... *éh*... eu acho/ eu já fui bastante vezes lá pra fora... já fui pra Europa... pros Estados Unidos... pra:: muitos lugares... não sei todos...

E: e por que que você estuda numa escola bilíngue?

A5: eu estudo numa escola bilíngue porque minha mãe achou muito importante aprender inglês pra poder::r passear lá fora também... e:: ter uma facilidade pra estudar lá fora... e:: saber a minha língua natal...

E: e seus pais moravam lá então... quando você nasceu?

A5: isso... meu pai foi lá morar quando tinha doze anos... e minha mãe foi lá um pouco mais tarde... com vinte... morar até eu nascer... aí eles voltaram e o meu irmão nasceu aqui...

E: e você sabe por que que eles voltaram?

A5: por causa dos meus avós... *éh*... na verdade... a minha outra tia também foi morar lá fora... e eles ficaram meio sozinhos aqui... e a minha mãe voltou pra dar uma ajuda com eles...

E: e vocês pensam em voltar um dia ou não mais?

A5: é um plano longe... mas um dia... se der... com certeza a gente iria...

E: e você tem vontade de estudar fora... então?

A5: sim... fazer quem sabe... um mestrado... fazer uma faculdade... depende bastante do que eu for estudar... quando eu for estudar... essas coisas...

E: e por que que você gostaria de estudar lá?

A5: *ah*... porque::... eu não te/não sei... mas seria/ acho que seria bem diferente ter que sair do meu ambiente... que eu tô acostumada e ir pra um lugar... distinto...

E: e as suas tias... elas são americanas... ou elas são brasileiras e moram lá?

A5: todas são brasileiras e foram morar lá fora...

E: e:: você conversa em inglês com elas?

A5: elas sabem português... mas... *éh*... tá meio enferrujado... então a gente costuma falar inglês com elas...

E: elas foram pra lá novinhas... igual seu pai?

A5: elas foram/ sim... *éh*... ele foi/ *éh*... meu/ meus avós se separaram e meu avô foi morar lá nos Estados Unidos... levou os filhos... aí alguns voltaram... alguns iam e voltavam... *éh*... as minhas tias ficaram e meu pai voltou...

E: e você gosta de inglês?

A5: adoro... eu realmente gosto... poder entender música... falar com as minhas amigas... brincar... e:: *éh*... a minha tia/ ela tem um namorado que fala só inglês... então se a gente não falasse inglês seria difícil falar com ele... e quando ele vem... é bem mais fácil se comunicar com ele...

E: e seus pais não trabalham aqui na escola... então?

A5: meu pai trabalha... ele é professor de inglês do sétimo ano B...

E: que legal... e que língua você usa com os seus amigos na aula de inglês?

A5: a gente fala... de vez em quando... português quando não sabe uma palavra... mas a maioria das vezes fala sempre inglês... o máximo possível... eu e a minha amiga/ a ((citou o nome da amiga)) do sétimo ano B... a gente sempre fala inglês... porque a gente adora... *éh*... falar assim...

E: e como que os colegas recebem isso... numa boa?

A5: sim... eles acham meio engraçado que a gente fala bastante inglês... mas a gente gosta mesmo... pra pratica::r... *éh*... ficar mais fluente... essas coisas...

E: e com os professores?

A5: sempre inglês... (professor) de inglês... aí (nos professores) na parte de português... sempre português...

E: na parte da tarde é sempre em inglês?

A5: *uhum*...

E: e na sua opinião... a aula deve ser toda em inglês?

A5: cem por cento? não...

E: por quê?

A5: mas... na parte de inglês... sim... na parte de português... de jeito nenhum...

E: na parte/ à tarde... você acha/

A5: *éh*... é a melhor coisa pra se fazer... porque:: acaba praticando tudo... acaba praticando a gramática... acaba praticando a pronúncia... é bem importante... porque já fica acostumado a toda essa coisa de:: utilizar o inglês... *éh*... colocar ele em prática...

E: *tá*... e que que você acha... por exemplo... de um vídeo em português... um texto em português que tenha a ver com o assunto da aula...

A5: eu acho que:: não ajuda tanto... teria que ser em inglês também... porque a gente acostuma com um... sotaque... quem sabe... diferente... um jeito de pronúncia diferente... *éh*... se acostumar com alguém falando inglês... cada um tem o seu ritmo... um jeito de falar... é importante ter um texto em inglês... acostumar a ler em inglês... escutar outras pessoas falarem inglês também...

E: e:: então o português você acha que não ajudaria?

A5: na aula de inglês não...

E: e que que você prefere... português ou inglês?

A5: eu aDOro inglês... mas português eu acho bem importante... porque tem aquela/ tem uma grande variedade de verbos... essas coisas... em português... inglês é um pouco mais simples... *éh*... um pouco mais fácil... um pouco mais espontâneo...

E: mas você tem uma favorita?

A5: eu gosto bastante de inglês... porque:: *éh*/ cada um tem um jeito diferente de se expressar e eu gosto da maioria das vezes como se expressa em inglês...

E: como você se expressa em inglês ou como as pessoas que falam inglês se expressam?

A5: os dois... eu gosto muito das pessoas/ o jeito que as pessoas utilizam inglês... e:: as palavras que se utiliza pra:: expressar o que você tá sentindo... essas coisas...

E: e como você se expressa em inglês... como você se sente?

A5: eu me sinto um pouco mais naturalizada... mas não que o português não seja tão natural pra mim... *éh...* pra mim/ pra mim ingl/ me expressar em inglês... *éh...* tenho mais facilidade... é mais fá::cil... é mais fluente... assim...

E: por que será?

A5: eu não sei... parece um pouco mais espontâneo... e mais simples de se utilizar... porque:: o português eu tenho que:: pensar bastante no que eu vou usar/ falar... e o jeito que você vai falar... porque dependendo da pronúncia... *éh...* a formulaçã/ como você vai formar a frase muda um pouco o sentido...

E: em português?

A5: *uhum...*

E: e em inglês você nunca sente um desconforto pra falar?

A5: não... é bem mais fácil... e:: (se/ é rapidinho) também...

E: e nas redes sociais você usa que língua?

A5: eu utilizo o português na minha pessoal... e na outra que é das minhas cachorras... eu só utilizo inglês...

E: por quê?

A5: porque é um pouco mais fácil de as pessoas entenderem... porque na maioria das vezes... as pessoas que utilizam... *éh...* podem usar o/ uma pessoa que fala português pode usar o tradutor... e:: o tradutor de português pra inglês não é bom... e de inglês pra português é bom... o que é engraçado... e::/ mas é mais fácil essa coisa de tra/ do traduzir alguma frase em inglês pra português... no computador...

E: e por que você escolheu o inglês pra página das/ dos seus cachorros... e o português pra você... qual a diferença?

A5: na realidade... na minha pessoal... eu utilizo o português porque a maioria dos/ todos/ *éh...* cem por cento dos meus amigos falam português... e:: eu só deixo as pessoas me seguirem se eu conheço elas... e:: *éh...* o de/ dessas cachorras é que tem essa facilidade de traduzir mais fácil...

E: e você sentiu vontade de escrever em inglês?

A5: *éh...* e:: que é mais simples... é mais legal...

E: por que mais legal?

A5: porque as pessoas... *éh...* têm um pouco mais de facilidade de entender que quando você fala... sei lá... sueco... traduzir uma frase de português pra sueco é bem mais difícil do que traduzir uma frase de inglês pra sueco...

E: e:: você mistura português e inglês?

A5: sim... bastante...

E: em que situações?

A5: *ahn...* ()... eu tô falando inglês com a minha professora... mas eu esqueci uma palavra e eu começo/ eu falo a palavra em português... aí eu começo a misturar o inglês com o português... e:: e em português... a mesma coisa...

E: e que que você acha disso?

A5: eu acho engraçado... e/ e que parece que uma língua completa a outra de alguma forma...

E: e:: como você se sentiu falando inglês nos Estados Unidos?

A5: eu me senti melhor que... ter que perguntar pra minha mãe “como é que fala isso... como é que fala aquilo”... eu já sabia mais ou menos o que que tinha que falar... como tinha que falar... eu já me sentia um pouco mais independente...

E: e teve algum momento que foi desconfortável?

A5: de vez em quando... quando a pessoa perguntava... *éh...* sei lá... tá falando da Coca... aí fala “medium... small... (rare)”... aí confunde um pouco porque você não tá acostumado com perguntar... sei lá... o tamanho da coisa... e você não sabe muito bem o que responder... aí você tem que ir lá perguntar pra sua mãe ou pra alguém o que/ o que/ pra falar...

E: e o que que você sentiu nessa hora?

A5: eu/ eu/ eu me senti um pouco:: constrangida... mas eu falei... *éh...* eu dei um jeito pra perguntar pra minha mãe bem rapidinho e voltar...

E: e você fala inglês com os seus pais?

A5: com o meu pai... bastante... mas eu falo mais português com a minha mãe...

E: e quem começa a falar inglês... você ou ele?

A5: eu... eu acostumei a falar inglês com ele... e:: ele acostumou de vez em quando falar português comigo... que como ele/ *éh*... ele é professor... eu brinco que ele é o meu professor de inglês em casa...

E: *aham*... então partiu de você?

A5: isso...

E: e vocês conversam sempre em inglês?

A5: na maioria das vezes... não sempre... na/ no carro a gente fala bastante inglês... quando tá indo pra escola... quando tá voltando... mas quando a gente tá::... assim... em público... fala português... em casa bastante inglês...

E: e que que ele acha disso... de conversar/

A5: ele acha::/ ele acha importante pra praticar... e:: engraçado que:: parece que a gente realmente é um professor e uma aluna... não um pai e uma mãe/ um pai e uma:: filha... aí a gente acha engraçado... a gente brinca de vez em quando que ele é realmente o meu professor...

E: mas ele é seu professor aqui o::u você tá em outra aula?

A5: eu tô em outra sala porque não é permitido ter um pai e uma filha... tendo aula...

Escola A

Sujeito: A6

Aluna do F2

E: pra você... o que que é ser bilíngue?

A6: eu acho que te::r mais uma chance... assim... vida profissional... sabe... ter assim acho que um futuro também mais garantido... pra gente... porque eu acho que:: no mundo que a gente vive tá muito difícil conseguir um trabalho... pra muitas pessoas... *néh*... então eu acho que quando a gente tem o bilíngue... além de a gente ter... tipo... é outra/ *é::h*... ai... saber outra cultura... *néh*... saber outra língua - - eu acho isso/ eu acho isso muito legal - - a gente também tem mais chance de trabalho no futuro... assim...

E: e como você acha que você aprende essa outra cultura?

A6: *ah*... eu acho que é:: pela aula... *néh*... ((riu)) mas eu também assisto muitas coisas em inglês... então eu amo assistir só filme legendado... eu não vou no cinema assistir filme dublado... então eu acho isso bem legal... que daí a gente poder (entender)/ viajar também... porque um dos meus sonhos é viajar pra fora... então/ ir morar fora... então isso acho que é mais uma chance pra mim... de ter inglês...

E: e por que você gostaria de morar fora?

A6: *éh*... eu queria morar fora pra conhecer outras culturas... *néh*... porque eu sempre quis conhecer/ viajar o mundo... assim... então... eu acho isso muito legal...

E: e você gosta do inglês... então?

A6: eu gosto...

E: e:: que língua você usa com os seus amigos em sala de aula?

A6: *ah*... eu uso muito o português ((riu))... eu acho que não/ não tem como escapar... *néh*... porque... *éh*... eu já tentei falar inglês na sala... mas num/ num funciona... às vezes não... sabe... a pessoa não/ não quer conversar com você... e daí às vezes até a pessoa acaba rindo de você porque você tá falando em inglês... então isso acaba virando uma coisa meio que::/ de:: xin/ não de xingar... mas tipo de ofensa pra pessoa... *néh*... (ficar) falando inglês...

E: e:: por que será então que elas preferem falar português?

A6: *ah*... acho que é porque no dia a dia... a gente sempre usa o português... *néh*... então acaba ficando mais fácil... então eu acho que se você tem dificuldade em falar inglês... mesmo você tando na sala do bilíngue... eu acho que fica muito mais fácil você falar português do que inglês... e a pessoa se sente muito mais confortável...

E: e com os professores?

A6: inglês...

E: por quê?

A6: porque... *ah*... eles são os professores... *néh*... eles só falam inglês com a gente... então... a gente/ às vezes fica automático responder em inglês... a gente nem pensa mais em português... a gente já pensa em inglês e responde em inglês...

E: e você acha que a aula deve ser toda em inglês ou você acha que o português pode ajudar em alguns momentos?

A6: *ah*... eu acho que deve ser tudo em inglês... *néh*... porque no bilíngue a gente tá lá pra aprender e ser ensinado... então eu acho que é em inglês mesmo...

E: e nas redes sociais ou em outros lugares... que língua você usa com os seus amigos?

A6: eu tenho amigo de fora... então... como esse amigo de fora... eu uso inglês... mas com os amigos daqui... eu uso português mesmo...

E: e você mistura inglês e português às vezes?

A6: eu acho que/ pra mim já virou muito automático... então assim... outro dia eu tava na sala assim... eu já pensei em inglês... já respondi em inglês... já/ quando eu tô assistindo série... eu tô assistindo TV... eu coloco tudo em inglês... então pra mim já virou uma coisa bem automática...

E: na sala... no bilíngue... você diz?

A6: *aham...*

E: e às vezes o inglês escapa... quando você tá falando português?

A6: escapa... escapa...

E: você consegue me dar um exemplo... quando isso acontece?

A6: tipo... (uma vez foi) muito com o meu pai... porque às vezes eu converso com o meu pai... tipo... quando eu tô assistindo... assim... só que eu sou muito automático que... tipo... eu tava assistindo uma coisa em inglês e daí eu começo a falar inglês com ele... daí ele me responde em inglês também... aí começa a virar uma:: conversa em inglês...

E: e:: as coisas que você posta nas redes sociais... às vezes você posta em inglês?

A6: sim...

E: por quê?

A6: eu acho legal ((riu))... eu acho uma coisa muito::... tipo::... eu acho que a gente é muito influenciado pelo pessoal de fora... *neh...* pessoal internacional... tipo... "*ai...* tal pessoa internacional fala não sei tal coisa"... tipo... também legenda de foto... Instagram... assim... eu acho bem legal...

E: pessoal internacional da onde?

A6: dos/ principalmente dos Estados Unidos... *neh...* Estados Unidos... *éh...*

E: e você:: nasceu nos Estados Unidos?

A6: não... eu fui pros Estados Unidos com seis meses... daí eu morei lá até o/ cursar o primeiro ano... que daí eu voltei com seis/ seis anos...

E: então você aprendeu inglês lá?

A6: aprendi inglês lá... e daí meus pais queriam que eu continuasse o inglês... e eles me colocaram numa escola bilíngue...

E: e português você aprendeu lá também?

A6: aprendi com os meus pais... porque a minha família/ a minha mãe/ (teve) muita/ muita família... e ela só sabia falar português... minha mãe não sabia falar inglês e meu pai sabia falar inglês... então... com o meu pai eu falava português e minha mãe também... mas fora... e com todo mundo eu falava inglês...

E: e:: hoje/ você aprendeu os dois ao mesmo tempo?

A6: ao mesmo tempo...

E: e qual você considera a sua língua materna... então?

A6: *ah...* o português...

E: por quê?

A6: porque eu acho que é (coisa) de família... *neh...* de família... de:: conversar com família... eu acho que é mais... sei lá... é mais... (não dá pra falar)... é relação de amor... assim... com a família... *neh...* com português... que a gente fala com a família que a gente ama ela... então...

E: e uma relação de amor com a língua também?

A6: *uhum...*

Escola A

Sujeito: A7

Aluna do F1

E: ((nome da aluna))... para você... como é ser uma aluna bilíngue? ((silêncio)) ... que que você acha disso?

A7: nossa...

E: não tem resposta certa... só quero saber a sua opinião... como você se sente... que que você acha de ser uma aluna do bilíngue?

A7: eu acho legal... aprender inglês... porque aí quando eu for em um lugar que falam inglês eu vou conseguir falar...

E: e você gosta de inglês... da língua inglesa?

A7: gosto...

E: gosta? por quê?

A7: porque::... *éh...* *ah...* não sei... eu acho legal... aprender outras línguas...

E: e tem alguma outra língua que você gostaria de aprender também?

A7: espanhol...

E: espanhol? por que o espanhol?
A7: *ah...* porque eu queria saber como é...
E: e::... qual das duas você gosta mais... inglês ou espanhol?
A7: inglês... porque eu já sei mais...
E: e porque que você estuda em uma escola bilíngue? ... você sabe dizer?
A7: porque... eu faço bilíngue porque... se um dia a gente viajar pra outro lugar que as pessoas falam inglês... a gente consegue se comunicar...
E: e que língua você usa com os seus amigos na aula do bilíngue?
A7: inglês...
E: todo o tempo?
A7: não...
E: não? você conversa um pouco em português?
A7: *uhum...* porque algumas coisas eu não sei falar...
E: você acha que é só por isso?
A7: acho...
E: é? ou às vezes você sabe mas você conversa em português mesmo assim?
A7: ah... às vezes é porque eu esqueço as palavras...
E: *uhum...* e com a professora?
A7: eu falo inglês... só que quando eu não sei alguma coisa eu falo em português...
E: *tá...* e por que que você fala inglês com ela?
A7: porque é aula de bilíngue...
E: e na sua opinião... a aula de bilíngue tem que ser todinha em inglês ou o português pode ajudar?
A7: *ah...* eu acho que o português pode ajudar porque quando a professora fala umas palavras que a gente não entende... ela podia traduzir pra gente... pra gente saber o que é... pra gente poder usar... essa palavra em inglês...
E: e isso não acontece? ((fez sinal com a cabeça que não)) tudo *in English*?
A7: a ((nome da professora)) não deixa...
E: então você fala tudo em inglês mesmo... nunca deixa escapa um pouquinho de português?
A7: não... raramente...
E: e que língua você usa com seus amigos do bilíngue FOra do horário do bilíngue? nas outras partes da escola?
A7: português... o tempo todo...
E: é? mas vocês falam inglês... *neh...* então porque português o tempo todo?
A7: porque eu já tô acostumada... é mais fácil... porque a gente fala inglês na hora do bilíngue... e tem gente que não faz bilíngue... então não entende muito bem inglês... e eu também não sei falar fluENTE...
()
E: que que é fluente para você?
A7: fluente é que você já sabe falar assim BEM... você já sabe tipo... TUDO... você vai falando e vai falando assim... sem dúvida...
E: e no seu caso... você mistura um pouco de português e inglês?
A7: é... porque tem palavra que eu não sei... não sei falar... entendeu? a maioria...
E: e já aconteceu de você estar falando português e escapar alguma coisa em inglês?
A7: sim... um dia eu tava falando com os meus pais... aí... sem querer... eu falei alguma coisa em inglês... é que eu não o que...
E: e como que foi? que que eles falaram?
A7: *ah (...)*
E: desculpa... como que foi? que que eles falaram?
A7: aí ((riu))... eu disse... aí... *ahn...* eles falaram... *éh...* “mas você falou inglês... não português”... eu disse “*ah* verdade... desculpa... eu esqueci...”... e também... um dia... eu tava falando com a professora... aí eu chamei “*Miss*”...
E: professora do português? ((confirmou que sim))... e já aconteceu de você estar falando inglês e... daí... você termina a frase em português?
A7: sim...
E: é? por que será?
A7: *ah...* não sei...
E: e::... você conversa em inglês com seus pais?
A7: não...
E: nunca?

A7: não... minha mãe... ela não sabe muito falar inglês... mas ela sabe o básico... algumas coisas... só que o meu pai... ele já entende o que a gente escreve... ele consegue falar porque ele faz aula de inglês *online*...

E: então com ele você conversa um pouco... ou também não?

A7: não... a gente conversa em português... mas quando tem trabalho de bilíngue... assim... ele conversa inglês com a gente... quando tem uma apresentação do bilíngue... aí ele vê... ele fala inglês com a gente...

E: e com o seu irmão... você conversa em inglês... às vezes... em casa?

A7: não...

E: nunca nunca nunca?

A7: falo em português...

E: mas escapa uma palavrinha?

A7: não... não...

E: e você já:: foi para outro país que fala inglês?

A7: não...

E: nunca foi... nunca viajou?

A7: não... pra dentro do Brasil já... mas pra fora não...

E: e você já falou inglês com alguém de fora?

A7: não...

E: um gringo?

A7: não... mas eu tinha uma amiga que a mãe dela falava espanhol... ela era do Chile... só que aí ela saiu da escola... ela voltou pro Chile... só que aí ela... ela não me ensinou algumas palavras...

E: mas você falava com ela em português e ela respondia em espanhol?

A7: a mãe dela só falava em espanhol... e minha mãe sabe falar espanhol... então... só que ela falava muito rápido... aí não dava pra entender... aí ela traduzia pra gente... mas ela falava em português comigo... porque eu não entendia... ela veio pro ((citou o nome da escola)) no primeiro ano... aí ela saiu...

E: e com a mãe dela você não conversava muito?

A7: não... porque ela falava em espanhol... ela falava "lalalalalala" ((rimos))... ela falava *móh* rápido...

Escola B

Sujeito: A8

Aluna do F2

E: pra você... como é ser uma aluna bilíngue?

A8: é bem legal porque... tipo... se no futuro eu decidir fazer alguma coisa fora do país... eu vou ter mais possibilidades... poder falar outra língua sem ser português...

E: uhmm... e por que que você estuda em uma escola bilíngue?

A8: porque:: quando/ na minha antiga escola não tinha muita aula de inglês... e meus pais queriam que eu falasse inglês por conta do futuro... aí eles me colocaram nessa escola...

E: e eles não trabalham aqui... então?

A8: minha mãe trabalhava... aí ela saiu... agora meu pai trabalha aqui...

E: *ah éh*... então os motivos são pra trabalhar... mais algum motivo pra você estudar numa escola bilíngue?

A8: e porque eles queriam que eu tivesse aprendizado em inglês...

E: e:: por que... pra viajar... pra trabalhar?

A8: *éh*... (tipo... no futuro quando) for trabalhar e daí ter mais possibilidades ( )...

E: e você gosta de inglês?

A8: gosto...

E: por quê?

A8: eu não sei explicar... porque... tipo... a maioria das coisas hoje em dia é em inglês... sei lá... série... música... a maioria das coisas... é legal saber inglês...

E: então você assiste essas coisas em inglês... ouve... e que língua você usa com os seus colegas na aula de inglês?

A8: a maioria é português... mas fala (tem hora que a gente fala) inglês também...

E: e em que momentos você fala inglês?

A8: mais... tipo... quando a gente tá conversando com o professor... aí a gente costuma conversar em inglês pra poder desenvolver...

E: e por que que a maioria é em português?

A8: é porque é meio que costume... é a primeira língua de todo mundo... e a gente já fala de manhã... então acaba sendo em inglês...

E: e você se considera fluente em inglês?

A8: sim...

E: por quê?

A8: eu acho que... sei lá... é muito tempo estudando... ( ) já sabe mais ou menos se você viajar pra algum lugar... você já sabe/ tem a noção que você vai conseguir falar com alguém...

E: você já foi viajar?

A8: não... eu iria/ eu ia ir quando era mais nova... mas eu não fui... e aí eu vou ir ano que vem... agora...

E: *ah* é? legal... e:: com os professores você fala inglês... então?

A8: sim... na aula de inglês...

E: por quê?

A8: porque::... primeiro que é uma regra... e porque aqui/ *ahn*... a gente tem que desenvolver... porque os professores falam que a gente tem que *pe/* não só aprender a escrever... ler e tal... a gente tem que falar fluentemente...

E: e você concorda?

A8: concordo...

E: na sua opinião... a aula deve ser toda em inglês ou o português pode ajudar?

A8: o português pode ajudar... tipo... se você não entender alguma coisa em inglês... se você tiver dificuldade... mas seria interessante falar na maior parte em inglês...

E: por quê?

A8: porque como a gente já tá pra aprender inglês... se a gente falar inglês... eu acho que a gente aprende mais rápido do que ( )...

E: e o que que você acha... por exemplo... de um vídeo em português que tem a ver com o assunto da aula... ou um texto em português que tem a ver com o assunto da aula?

A8: se fosse uma matéria de português faria sentido... mas inglês não tem sentido... porque (a gente precisa) aprender as palavras e tal... então...

E: e você sente falta do português às vezes na aula de inglês?

A8: não...

E: *éh*... você mistura português e inglês?

A8: sim... às vezes você tá falando numa aula e acaba saindo... ou você esquece uma palavra... e aí você acaba falando em português ou inglês...

E: às vezes você tá falando português e sai uma palavra em inglês?

A8: sai...

E: por que será?

A8: é o costume de fala::r... e tem todas aquelas palavras que às vezes você tem dificuldade... porque quando você fala inglês... a maioria das vezes... as pessoas acham que você tem que enrolar a língua... e quando você tenta falar em português... você acaba enrolando do mesmo jeito... aí sai em inglês...

E: e:: você tem redes sociais?

A8: tenho...

E: tem? que línguas você usa nas redes sociais?

A8: a maioria é português porque é costume... todo mundo usa... mas tem algumas coisas às vezes que eu uso inglês...

E: você sabe me dar um exemplo... uma situação que você usa inglês?

A8: tipo... não é muito uma situação... mas tipo... você vai colocar uma foto no Instagram e aí se você quer colocar uma legenda... alguma coisa interessante... você pode colocar em inglês...

E: e você faz isso?

A8: faço... às vezes eu faço...

E: por que?

A8: sei lá... alguma coisa mais... tipo... *ai*... não sei... intelectual... sabe... outra língua... *tan ran ran*...

E: ok... e:: você fala inglês com seus pais?

A8: não...

E: não? eles não sabem falar inglês?

A8: não...

E: tem alguém em casa que você conversa em inglês?

A8: *ahn*... não na minha casa... mas na minha família tem umas pessoas... tipo a minha prima... ela sabe falar inglês... aí às vezes a gente fala inglês...

E: *ah* é? por que que vocês conversam em inglês?

A8: sei lá... algumas coisas/ (você) fala uma coisa que você não quer que as pessoas saibam... aí você sabe que a pessoa não vai entender... aí você acaba falando...

E: e aí vocês conversam bem assim?

A8: sim...

E: ela é aluna daqui?

A8: não... ela não é...

E: você tem irmão?

A8: não...

E: e qual língua você prefere... o inglês ou o português?

A8: eu acho que eu prefiro inglês porque é muito mais fácil... tipo... vamos supor... inglês/ como eu também tem aula de espanhol aqui na escola... você acaba confundindo muito português com espanhol... inglês é... tipo... é muito difícil de você confundir com alguma coisa... e a maioria das coisas hoje em dia são em inglês... então... (mais fácil)...

E: você disse que confunde/ você tá aprendendo espanhol e aí você confunde com inglês...

A8: *éh*... não... com português porque muitas coisas em espanhol são parecidas com português... não são muito diferentes.... aí você confunde...

E: e o inglês é diferente... então é mais tranquilo?

A8: *éh*... sim...

Escola A

Sujeito: A9

Aluna do F2

E: pra você... como é ser uma aluna bilíngue?

A9: *ah*... é legal... porque tipo... eu sei um pouco mais de inglês... então eu acho que isso vai melhorar no meu trabalho... essas coisas...

E: e é por isso que você estuda aqui... então?

A9: *éh*... por causa do bilíngue... mas tipo eu vim pra essa escola porque tinha período integral...

E: *ah*... (você já podia ficar)... e outros motivos pra fazer o bilíngue... você disse trabalho... *néh*... tem mais algum motivo?

A9: *ah*... eu acho que... tipo... você se diverte... de uma maneira divertida de aprender... tipo você faz com seus colegas... e é isso...

E: e você gosta da língua inglesa?

A9: ((fez que sim com a cabeça))

E: por quê?

A9: *ah*... eu gosto da língua inglesa porque pra mim já é fácil... entendeu...

E: uh... tem alguma coisa na língua que te chama atenção... que você gosta?

A9: antes eu gostava mais da língua inglesa porque... tipo... a gente tinha aula de matemática... e eu amo matemática...

E: *ah*... e aí você tinha matemática em inglês?

A9: *éh*...

E: pena que não tem mais... *néh*?

A9: *éh*...

E: e o que que você prefere... inglês ou português?

A9: português porque... tipo... eu sei bem mais português... porque é minha língua que eu sempre falo...

E: e:: que línguas você usa com seus amigos na aula do bilíngue?

A9: *éh*... com os meus amigos... eu uso português... mas de vez em QUANdo... eu tento usar inglês...

E: e por que você sente essa vontade de falar português?

A9: porque... tipo assim... eu sempre falo português lá em casa... com a minha família... aqui no colégio... e tipo:: todo mundo fala português... então a gente vai falar português e... tipo... eu não sei falar algumas coisas em inglês... e eu sei falar em português... aí por isso...

E: e com os professores você fala inglês?

A9: sim...

E: por quê?

A9: porque:: eles falam inglês comigo... aí eu falo inglês com eles...

E: e se os seus amigos falarem inglês com você?

A9: aí depende... aí posso falar português e algumas coisas em inglês com eles...

E: depende do que?

A9: tipo... depende se eu sei... e se eu tô disposta a falar inglês com eles...

E: e por que às vezes você não tá disposta... que que você sente?

A9: não... é que eu demoro muito pra falar... e tipo:: é mais fácil falar português...

E: e você acha que você fala bem inglês?

A9: *ah... éh... acho...*

E: o que que é falar bem pra você?

A9: tipo:: não é só saber um diálogo simples... é saber mais algumas coisas...

E: e você consegue?

A9: ((fez que sim com a cabeça))

E: e na sua opinião... a aula do bilíngue... ela deveria ser T Oda em inglês... ou o português pode ajudar?

A9: toda em inglês...

E: é? por quê?

A9: porque tipo::... assim... você se acostuma falando inglês... aí acho que fica mais fácil na hora de você precisar falar realmente em inglês...

E: tá... e que que você acha... por exemplo... de algum material em português... um texto em português que tenha a ver com a aula... um vídeo em português...

A9: acho que atrapalha um pouco...

E: por quê?

A9: porque a gente não sabe se a gente fala português ou inglês... essas coisas... com o professor...

E: mas a regra é falar inglês... *neh*... e mesmo assim você conversa em português com os amigos... por quê?

A9: porque:: é mais fácil... mais divertido... e tem algumas coisas/ algumas palavras que eu não sei em inglês... aí demora muito pra eu falar... em português é rápido...

E: e:: que línguas você usa com os seus amigos do bilíngue fora do horário do bilíngue... aqui na escola?

A9: português... mas tipo... se a gente for falar de conteúdo do bilíngue... de vez em quando a gente tem uma mistura de português... inglês... na frase... aí por isso...

E: *ah* é? eu ia te perguntar se você mistura português e inglês/

A9: tipo um dia que eu cheguei em casa... eu tava brincando de esconde-esconde com o meu tio... aí eu esqueci de/ como contava um a dez em português... então eu comecei a contar em inglês...

E: e você já foi pra algum país de língua inglesa?

A9: pros Estados Unidos... duas vezes...

E: é? quando foi a última vez?

A9: a última vez... eu acho que foi em junho (de dois mil e dezesseis)... mas tipo eu treinei/ eu treinei meu inglês também no Japão porque eu não sabia falar japonês...

E: *ah*... você foi pro Japão também... e como foi falar inglês nesses outros países... como foi a experiência?

A9: tipo assim... no começo foi bem estranho... mas tipo depois... era normal... sabe... entendia tudo...

E: e por que foi estranho no começo... porque você não entendia?

A9: *éh*... porque eu acho que... tipo... eu sempre tava acostumada a falar em português... português... português... porque aqui é Brasil e é português... aí... nos Estados Unidos... tipo... já/ como (eles sempre falam) inglês... então eu também sempre falei inglês...

E: e teve algum momento que foi desconfortável... que você não se comunicou direito... foi difícil?

A9: pode ser em país/

E: tanto faz...

A9: no Japão... que um dia eu queria um donut... só que/ de chocolate... só que como eles falam muito ruim inglês... então/ então eu não sabia que tinha acabado o de chocolate... eu fiquei insistindo... insistindo... aí foi isso...

E: e nos Estados Unidos isso não aconteceu... nenhuma confusão?

A9: não...

E: e você fala inglês em casa?

A9: depende... se meus pais começarem a falar comigo... até falo...

E: eles sabem falar inglês?

A9: sabem...

E: e às vezes eles começam a falar com você?

A9: sim... é que tipo assim... como eu também aprendo japonês... então a gente mistura tudo...

E: *ah*... eles falam japonês também...

A9: a minha mãe sim... tipo eles perguntam alguma coisa em japonês ( )...

E: e em que situações eles começam a falar inglês com você?

A9: tipo... meu pai... antes ele fazia aula de inglês... aí ele começava... tipo... a falar "hi..." ((citou o próprio nome))... aí eu... "how was your day?"... ( ) entendeu... aí eu repetia em inglês...

E: pra ele treinar?

A9: *éh*... e pra mim também... eu acho...

E: e com a sua mãe?

A9: a minha mãe... acho que nunca...

E: você tem irmãos?

A9: não...

ANEXO A – Artigo midiático publicado em um *blog* de educação da revista *Veja* (2017) (M1)

JOÃO BATISTA OLIVEIRA

Educação em evidência

O que as evidências mostram sobre o que funciona de fato na área de Educação? O autor conta com a participação dos leitores para enriquecer esse debate.

Educação

Ser alfabetizado em duas línguas – o que aprender primeiro?

No caso do Português e Inglês, é mais fácil para uma criança bilíngue se alfabetizar primeiro em Português e depois aprender as diferenças na outra língua.

Por **João Batista Oliveira**

© 22 set 2017, 09h17

A alfabetização em duas línguas é um desafio para crianças e famílias que, no mundo globalizado, vivem em ambientes cada vez mais multiculturais: famílias com pais de países diferentes, crianças que se encontram em outro país na idade da alfabetização ou filhos de pais monolíngues que estão aprendendo uma segunda língua. Curiosamente, o problema não é diferente de um indígena que mal fala português e é alfabetizado em nossa língua.

O tema é interessante, e a resposta, relativamente simples. É interessante porque tem a ver com o conceito de alfabetização: o que a criança tem que aprender para ser alfabetizada é um código – a língua escrita. As situações são as mais variadas possíveis. Estamos falando aqui apenas de línguas alfabéticas – existem outros sistemas de escrita, como os sistemas silábicos, por exemplo, aos quais isso não se aplica.

Agora vamos à resposta: é melhor para a criança se alfabetizar primeiro na língua dominante. Este é o caminho recomendado para quem pode fazer isso antes de se alfabetizar na segunda língua. A alfabetização em uma segunda língua será muito mais fácil, mesmo que a criança não seja proficiente nela. Isso porque ela já conhece o princípio alfabético e já sabe como estabelecer as regras de correspondência. Restará apenas aprender o que é diferente. Tipicamente, há menos variação nas consoantes. O desafio estará sempre nas vogais.

No caso do Português e Inglês, é muito mais fácil para uma criança bilíngue se alfabetizar primeiro em Português e depois aprender apenas as diferenças na outra língua. Mas obviamente, quem já se alfabetizou em uma língua como o Inglês terá facilidade ainda maior para se alfabetizar em Português. Alfabetizar ao mesmo tempo em duas línguas cria uma demanda cognitiva desnecessariamente elevada para a criança, e pode criar interferências indesejáveis. De toda maneira, restará sempre o desafio de aprender a ortografia. No Português, há poucas irregularidades, mas há muitas regras. No Inglês é pior – há muitas irregularidades, e as regras ajudam relativamente pouco.

Vale um aviso: a criança nunca vai perder o que aprendeu na alfabetização. Mas para ser um leitor em cada língua, ela precisa ler em ambas – para desenvolver o vocabulário e adquirir as nuances próprias de cada uma delas.

ANEXO B – Transcrição integral da entrevista cedida à rádio CBN¹⁴¹ (M2)

J – Jornalista

A – Antonieta Megale

J: Antonieta Megale... muito boa tarde...

A: boa tarde... é um prazer tá aqui com vocês hoje...

J: Ah... muito obrigada... igualmente... explica pra gente o que é exatamente uma escola que oferece um ensino bilíngue...

A: uma escola que oferece um ensino bilíngue é uma escola nas quais conteúdo é ministrado por meio de duas línguas... então ao invés de ter aula só de inglês por exemplo - - se for uma escola bilíngue português inglês - - esse aluno ele vai ter aulas também em inglês... isso quer dizer o que... que ele vai também ter aulas de matemática em inglês... de ciências em inglês... e não apenas aulas de inglês como existe por exemplo nas escolas regulares...

J: entendi... quer dizer... é transversal... *neh*... o/ o idioma entra em todas as disciplinas...

A: não precisa necessariamente entrar em todas as disciplinas... mas a escola vai estruturar um currículo no qual existirão disciplinas/ algumas... dependendo da seleção e do objetivo que aquela escola tem de formação de crianças/ de alunos... algumas dessas disciplinas vão também ser ministradas por meio de outra língua...

J: agora... é o mesmo professor... que vai dar aula em português... ele vai fazer também uma versão em inglês... como é que funciona ((riu))?

A: *éh*... geralmente não... geralmente temos professores diferentes que ministrarão as disciplinas por meio - - se for inglês português... por meio da língua inglesa... ou por meio da língua portuguesa - - agora nada impede que seja esse o professor/ que seja o mesmo professor... não é o modelo mais difundido aqui no Brasil... porém há escolas nos Estados Unidos e no México que o mesmo professor ministra disciplinas em diferentes línguas... o que não tem acontecido aqui no Brasil...

J: mas aí numa mesma aula ele/ ele dá a disciplina em dois idiomas... ou não... uma aula vamos aprender em português... a outra aula vamos aprender na outra língua...

A: não... sim sim... e aqui no Brasil isso não é o modelo adotado... geralmente o que a gente vê aqui no Brasil são aulas separadas com professores separados ministrando conteúdos em uma única língua... ou em português ou em inglês...

J: *uhum*... e esse método... *éh*... funciona a partir de que idade... que o aluno já pode tomar contato com o inglês nesse nível... *neh*... de ter o conhecimento da/ da disciplina em outra língua?

A: na verdade... quando a gente fala de educação bilíngue a gente não está falando de método... a gente tá falando de uma:: modalidade... de uma forma de educar... *éh*... a criança pode ser inserida em/ na educação bilíngue desde o início da vida escolar... assim como acontece em uma escola regular...

J: *uhum*... a partir de:: pequenininho... na recreação... já dá pra ir introduzindo algumas palavras em outro idioma?

A: já... desde o início... hoje temos escolas que funcionam muito bem com crianças desde um ano de idade... ou há também exemplos de berçários bilíngues... aqui no Brasil já...

J: *éh*... porque o ideal - - eu imagino - - seria começar desde o início porque senão... *éh*... algum aluno pode perder conteúdo se ele não acompanha o idioma e ele chega na escola assim no meio do caminho... ou não?

A: o que as escolas precisam é de fato estar preparadas pra receber alunos quando eles ingressam mais tardiamente... o que quer dizer isso... essa escola ela tem que ter algum tipo de apoio pra essa criança que ainda... não/ não tem bastante desenvoltura na língua... então se a escola tem um programa:... *éh*... tem/ que pensa nessa criança que ingressa mais tardiamente... isso *num*/ não é um problema...

J: não é um problema? não teria que ter um/ fazer um teste pra avaliar o nível do idioma pra que ela POSSA entrar numa escola bilíngue?

¹⁴¹ CBN. Crianças podem ser introduzidas na educação bilíngue desde o início da vida escolar. Entrevista de rádio com transmissão ao vivo em 19 ago. 2017 no programa **Revista CBN**. Disponível em: <<http://cbn.globoradio.globo.com/media/audio/113287/criancas-podem-ser-introduzidas-na-educacao-bilingue.htm>>. Acesso em: 10 jul. 2018.

A: então depende... isso vai depender se a escola possui algum:: programa:: de suporte pra essas crianças... muitas delas possuem... e as crianças - - eu sempre brinco - - elas são muito melhores que nós adultos... então... *éh...* elas se desenvolvem com bastante rapidez... então se existe algum apoio... ou se essa professora de sala/ esse apoio às vezes não precisa nem ser extra... mas se a professora da classe ou os professores eles estão ali pensando em como integrar essa criança... geralmente isso funciona...

J: *éh...* e essa questão das crianças aprenderem com mais facilidade é fato... *neh...* quanto menorzinho o cérebro é mais maleável... especialmente para o idioma?

A: sim... e as crianças também aprendem umas com as outras... então estar inserido num grupo que também recebe instrução por meio de uma outra língua facilita esse processo...

J: bom... Antonieta Megale... qual a diferença entre uma escola bilíngue e uma escola internacional?

A: a escola bilíngue - - como eu disse inicialmente - - *éh...* nela a gente vai ter a instrução por meio das duas línguas... a escola internacional... além dela seguir um calendário que geralmente se refere ao país de origem e uma grade curricular... *éh...* que também se remete a esse país de origem... o português... por exemplo... se a gente pensar numa escola internacional aqui no Brasil... ele vai ter muito mais características relacionadas ao ensino de uma língua estrangeira do que de uma primeira língua... então essas escolas/ as grandes diferenças que a gente pode apontar... elas são o/ ela/ elas se resumem ao calendário dessa escola... a própria grade curricular... o aluno sai da escola internacional geralmente habilitado a completar os seus estudos no exterior nos dois países... tanto no Brasil quanto no país de origem dessa escola... porém... o que a gente vê hoje aqui no Brasil tanto no que se refere à educação bilíngue quanto no que se refere às escolas internacionais é uma variedade muito grande de programas e de propósitos... então eu tô explicando aqui em linhas gerais... porque como a gente não tem por exemplo pras escolas bilíngues uma regulamentação específica em âmbito nacional... elas se diferem muito uma das outras... então assim... essas seriam as principais diferenças de uma escola internacional e de uma escola bilíngue... em/ embora a gente às vezes pode ter algum tipo de sobreposição nos itens que eu falei...

J: entendi... tem gradações... *neh...* agora uma/ uma escola internacional... mais autêntica... *éh...* quando/ quando fala do calendário/ quer dizer... vai comemorar as festividades referentes ao país da::/ relacionados àquele::/ àquele idioma?

A: não apenas isso... mas é o calendário letivo... então por exemplo no Brasil o calendário letivo geralmente começa no mês de fevereiro... certo... nas escolas internacionais geralmente a criança inicia o ano letivo no segundo semestre... como acontece em alguns países europeus/

J: mas/ mas... *uhum...* quer dizer... reproduz/ é como se estivesse estudando lá fora... só que aqui no Brasil...

A: sim... ela/ ele vai seguir os principais parâmetros do país de origem daquela escola internacional... o que não acontece com uma escola bilíngue que é uma escola brasileira na qual eu vou ter também disciplinas ministradas em outra língua... porém festividades... o calendário letivo... *ess/ éh/* tudo isso segue as orientações dadas aqui no pa/ no Brasil... além de também ser uma escola que vai seguir todas as exigências do/ do MEC... e/ e cumprir o currículo... a grade horária... e tudo mais...

J: *uhum...* bom você falou que tem um leque aí gigantesco que entra nesse guarda-chuva todo aí da escola bilíngue... então uma escola pode se dizer bilíngue:: apenas por introduzir algumas palavras em inglês em determinadas disciplinas... e outras por efetivamente dar uma AULA em inglês ou outro idioma... *neh...* eu tô usando inglês mais isso serve pra qualquer outro idioma...

A: sim... teoricamente a escola bilíngue/ ela teria que ministrar conteúdos... *neh...* por meio dessa outra língua... mas como eu disse... como a gente não tem um/ uma:: regulamentação ampla em âmbito nacional e como ser bilíngue hoje em dia... *neh...* uma escola se denominar bilíngue acaba sendo um grande chamariz mercadológico... mas idealmente... a gente teria que ter um ensino que vai muito além de palavrinhas como você mencionou... *neh...*

J: *uhum...* então tem que/ tem que observar isso... *neh...* mais com lupa... assim... mais profundamente... *éh...* e eu falei do inglês... as escolas bilíngues aqui no Brasil/ a grande maioria:: usam o inglês como segunda língua?

A: a grande maioria... *neh...* até pela importância que o inglês adquiriu na nossa sociedade... na contemporaneidade... então a gente assiste a um crescimento muito grande... *éh...* até muito grande mesmo... drástico... das escolas bilíngues português-inglês...

J: *éh...* porque é uma demanda muito grande... *neh...* essa nova geração em especial... assim... precisa... de fato... ter o domínio do inglês... e numa escola bilíngue você tem o domínio/ você fica fluente... chega nesse ponto... não subes/ ou não tem jeito... a pessoa precisa sair mesmo... morar um pouco fora pra/ pra ter essa fluência toda?

A: não... a pessoa não precisa morar fora pra ter essa fluência toda... isso é um mito... que eu tenho que ir pra ess/ prum país que fale aquela língua pra ser um falante dito competente... então sim... acho

que as escolas bilíngues que tem um trabalho sério e comprometido/ elas forma sujeitos que são/ que têm de fato possibilidades de se comunicar nas duas línguas de instrução...

J: certo... aqui o::/ bom estamos com transmissão de imagem pelo Facebook... o:: ((citou o nome do ouvinte))/ ele fala aqui da/ da... *éh...* learning English is life e tal... enfim... *éh...* mas *éh/* aí eu queria aproveitar esse gancho... das experiências... *éh...* reais que você vive quando você vai prum outro país e quando você tem uma aula em inglês... *éh...* as experiências/ quer dizer... uma escola bilíngue ela/ ela tem como oferecer uma vivência para o aluno... uma aula é uma vivência... dá pra dizer que sim?

A: claro... claro que sim... construir conhecimentos relacionados a diversas áreas por meio de uma língua outra é uma grande experiência... então a escola bilíngue/ ela parte do princípio que não é que o aluno primeiro aprende a língua pra depois utilizá-la... ele aprende a língua enquanto ele constrói conhecimentos em diferentes áreas...

J: uhum... a ((citou o nome da ouvinte)) quer saber se uma escola bilíngue também é apropriada para o ensino a distância... existe um/ aí é mais difícil... *neh...* porque aí voc::/

A: geralmente a::/ a educação/ bom... não sei se eu vou saber responder essa pergunta... mas geralmente a educação básica/ a gente tá falando aqui de/ da educação básica... *neh...* geralmente ela acontece de forma presencial... pelo menos/ eu nunca vi uma escola bilíngue... *éh...* referente à educação básica... funcionar a distância... nem sei se é/ se isso é permitido... *neh...*

J: *éh...* porque aí as crianças nem têm disciplina pra isso... mas aí existe bilíngue em todos os níveis... não existe... de formação... um ensino bilíngue/ uma escola bilíngue/ *ãhn...* necessariamente se restringe/ *éh/* limita a/a esse público mais infantil...

A: à educação básica?

J: *éh...*

A: não... quando eu falo de educação básica eu tô falando até:: o término do terceiro ano do ensino médio... mas uma experiência interessante que a gente tem aqui no Brasil é o caso da Unila... que é uma universidade bilíngue português-espanhol... se localiza/ que é localizada na cidade de Foz do Iguaçu... e ali nós temos cursos diversos... *neh...* a nível de graduação... que são oferecidos em português... com matérias ministradas em português e com matérias ministradas em inglês...

J: o ((citou o nome do ouvinte)) diz o seguinte... tenho um neto de três anos que já está numa escola/ uma pré-escola ou jardim bilíngue... é válido?

A: olha... é super válido... agora a gente não pode esquecer um detalhe que é muito importante... a função da escola bilíngue não é simplesmente ensinar essa língua... porque senão/ se a gente for pensar bem... nós já te/ tem/ nós já temos quem de fato ensine língua estrangeira... *neh...* agora a escola bilíngue ela tá formando um aluno que além de ter... *éh...* ser muito competente nessa língua estrangeira... pode desenvolver outras competências como competências interculturais... e outros saberes... *neh...* a educação bilíngue ela não se resume a:: formar um sujeito fluente em duas línguas... isso seria muito pouco...

J: entendi... a questão não é especificamente o idioma...

A: não é... é/ é também o idioma... mas a gente não pode resumir a escola bilíngue simplesmente a isso... mas é super válido... agora é óbvio que isso vai depender de que escola é essa... *neh...* de como eles pensam a formação da criança... então a gente tem que olhar::r com amplitude... *neh...* a educação bilíngue e entender quais são as experiências que essa escola específica proporciona pra crianças...

J: a ((citou o nome da ouvinte)) é nossa ouvinte... ela trabalha com educação... e:: ela disse que escola/ que conhece uma escola bilíngue para surdos e que é muito interessante... puxa...

A: sim... hoje em dia nós temos aqui no Brasil escolas bilíngues pra surdos... escolas bilíngues pra comunidade indígena... escolas bilíngues de fronteiras... escolas bilíngues em contextos de imigração... a educação bilíngue/ ela não se resume às escolas inglês-português... que tiveram um crescimento muito maior e com isso ganharam destaque... mas é um movimento amplo...

J: bom... acho que já respondemos aqui... ((citou o nome da ouvinte)) pergunta se tem uma idade mínima pra matricular uma criança numa escola bilíngue...

A: não tem... não...

J: não... desde pequenininho... vai introduzindo as palavrinhas...

A: desde quando essa escola determinar... se ela atende crianças com um ano... existem berçários bilíngues... como eu mencionei... ou se é uma escola que começa a partir do primeiro ano... isso depende da escola... não existe uma idade mínima...

J: agora quando você vai se alfabetizar... *éh...* e aí você tem um estudo bilíngue... isso não pode dar uma confusão na cabeça da criança? quer dizer... você vai estruturar sua linguagem com um contato com dois idiomas...

A: sim... isso é uma dúvida muito comum... então é uma pergunta bem interessante... na verdade língua não confunde... *neh...* língua ajuda... porque essa criança... *éh...* o que ela vai fazer é transferir conhecimentos que foram aprendidos adquiridos em/ de uma língua pra outra... então na verdade não

existe uma confusão... existe uma transferência desses conhecimentos que essa criança/ ela/ - - com o tempo e com a ajuda com a intervenção dos adultos envolvidos no processo de aprendizagem - - ela vai aprendendo que “ah... esse conhecimento que eu construí... linguístico... por exemplo... ele é aplicável nessa situação... este não”... ela vai apren/ como se e/ a gente pode falar que ela vai aprendendo a inibir certas características que pertencem a uma língua e naquela... por exemplo... naquela produção escrita... éh... não faz referência nenhuma e vai utilizando outros conhecimentos... então não existe uma confusão... existe uma transferência que é muito boa e saudável... e essa criança vai aprendendo que há certos aspectos que ela pode transferir... outros não... de uma língua pra outra... J: sim... porque tem alguns conceitos que são básicos... eu imagino... que gerais a todas... néh... o sujeito... é isso? o predicado... o verbo...

A: éh... depende da língua... néh...

J: também ainda assim há variações...

A: sim... porque há línguas nas quais o verbo por exemplo vai sempre ao final da frase... não é o caso do inglês... então há muitas coisas/ a maioria das coisas/

J: ah... sim... a ordem muda... claro...

A: sim... pro/ do inglês pro português/

J: o adjetivo também muda...

A: isso... e do inglês pro português muitas características podem ser transferidas de uma língua pra outra...

J: é que tem gente que não tem conceito do que seja um adjetivo... quer dizer... aí já é uma outra história... néh... nós já estamos falando/ quer dizer/

A: não... no caso da criança... ela vai aprendendo e vai/ pra ela não/ e:: com intervenção de adultos ou mesmo/ às vezes/ muitas vezes a criança mesmo sozinha ela vai percebendo e ela mesma aponta “nossa... em português eu coloco o adjetivo aqui... em inglês aqui...”

J: é meio intuitivo...

A: ela vai contrastando as línguas... não/ não existe uma confusão... não tem nada que é prejudicial... muito pelo contrário... éh... essa criança ela ganha mais repertório e com isso esses conhecimentos vão sendo transferidos de uma língua pra outra...

J: ela não vai aplicar no português o que ela aprendeu no inglês... não vai falar “bonita menina”... não vai fazer isso...

A: ela pode até fazer isso uma vez... e com a interferência... com a intervenção de algum adulto ela vai marcando esse parâmetro... “ah não... isso eu faço no inglês... no português é diferente...”

J: muito bom... o ((citou o nome do ouvinte)) quer saber se os pais devem ser fluentes numa segunda língua para que a criança seja... éh... educada no ensino bilíngue... a formação dos pais é importante?

A: não...

J: não?

A: não necessariamente... essa crian/ é claro... quanto mais exposição ela tem às línguas maior a possibilidade dela ter um desenvolvimento... éh... um desenvolvimento talvez... éh... em termos de vocabulário... então se de repente ela também ouve histórias em inglês em casa... ela vai... ganhando um repertório maior... porém... isso não deve ser um pré-requisito pras escolas bilíngues... as escolas bilíngues elas/ elas teriam que de fato atender... éh... as demandas de formação desses alunos nas duas línguas... então não... não necessariamente...

J: (...) éh... sobre o aprender inglês... o:: ((citou o nome do ouvinte)) disse o seguinte “fui professor de inglês nos anos dois mil... e sempre dizia aos alunos que antes de buscar o intercâmbio fora era importante vivenciar entre aspas o idioma... música... filmes sem legenda... enfim... tem muitas ferramentas para desenvolvermos nossa habilidade no idioma”... essas ferramentas são/ não sei se na escola bilíngue/ daí imagino que não porque aí vocês usam a aula em si...

A: não...

J: também? éh?

A: mas elas também são interessantes... éh... como eu disse... quanto maior a exposição... maior esse aluno vai/ mais esse aluno vai ganhando repertório... eu sempre brinco... éh... quem come dois hamburgers engorda mais que quem come um... então quanto maior sua exposição possivelmente isso vai facilitar o desenvolvimento do aluno na língua...

J: claro... claro... e aí a dica é o que... as pessoas assistirem filme com legenda em inglês... que que você diz aqui pro aluno:: ( )/

A: então... mas a gente não pode esquecer de algo bem importante... quando a gente fala de educação bilíngue a gente também está falando do aprendizado de línguas... mas não apenas... então aí a gente/

J: sim... não... agora uma dica assim extra/ extra curso bilíngue...

A: pra aprender inglês... néh?

J: sim... só pra aprender inglês aqui...

A: eu acho que:: há muitas possibilidades hoje em dia... principalmente em decorrência da Internet... então a gente tem filmes... documentários... a gente tem fórum de discu/ de discussão que você pode participar por meio dessa língua que você tá aprendendo...

J: bom tem:: *éh...* aqui... tem uma professora de uma escola fran/ Brasil França... *éh...* e aí ela diz o seguinte... que existem cursos em inglês espanhol francês e chinês... e tem uma outra questão aqui de um outro ouvinte (...) falando do aumento da procura por cursos... *éhn...* no idioma... em chinês... *néh...* no/

A: mandarim...

J: sim... mandarim... que já é um indicativo... *néh...* de tendência...

A: sim... a gente::... hoje em dia... a gente vive um/ o nosso mundo tá muito interconectado... então... o/ a possibilidade de se comunicar em línguas diversas pode ajudar muito nesse/ na/ nessa navegação por esse mundo virtual quanto físico... *néh...* quanto...

J: a ((citou o nome da ouvinte)) ela quer saber o seguinte... uma criança cujos pais falam uma segunda língua - - que seja um nat/ vamos imaginar que um dos pais seja nativo:: de um/ de outro país e fale em casa com essa criança - - ela não precisaria de um/ de um ensino bilíngue porque ela já teria essa formação em casa... do idioma... especificamente do idioma?

A: então... se a gente tiver falando só de língua... depende... *néh...* porque:: o vocabulário utilizado em casa ele é um vocabulário diferente do vocabulário utilizado em aulas por exemplo de ciências... *néh...* então... quando a gente pergunta "não precisaria?"... a gente teria que pensar "não precisaria para o quê?... qual é a finalidade?"... essa criança possivelmente vai conseguir... *éh...* *éh...* transitar em assuntos familiares por meio dessas línguas que são faladas em casa... mas muito possivelmente ela não vai ter vocabulário referente a questões de álgebra ou de equação de segundo grau que eu imagino... *néh...* aqui eu tô fazendo uma hipótese... que não é um vocabulário que permeia as relações familiares...

J: não... não... com certeza ((riu))... (...) uma última pergunta... os professores que vão dar a aula das respectivas disciplinas na ou/ no outro idioma necessariamente precisam ser estrangeiros ou não/ não tem/

A: não... eles não precisam ser estrangeiros... o:: o que que eles precisam... eles precisam obviamente como qualquer professor... *éh...* conhecer o objeto de ensino dele... então se é um professor de matemática ele tem que ser um BOM professor de matemática e além disso ele precisa também ter condições de transmi/ de construir esse conhecimento com as crianças por meio dessa língua estrangeira...

J: diFícil achar esse profissional... não é?

A: esse profissional é muito difícil... *éh...* ele é um profissional que a gente disputa aqui no Brasil... não é um profissional fácil/ não só no Brasil... acho que em diversas instâncias em outros países também é um profissional que não é fácil de se achar...

J: e é um profissional caro... um professor bilíngue de uma disciplina... qualquer disciplina que não seja o idioma... claro... *néh...*

A: olha... é que/ *éh...* como eu disse... as escolas bilíngues elas se diferem tanto em relação à organização curricular... à estrutura... inclusive em termos de salário... então sim... há escolas que remuneram o professor muito bem e há escolas que remuneram não tão bem... elas são bem diversas essas escolas...

J: entendi... mas de qualquer forma não é fácil achar um professor de matemática bilíngue por exemplo...

A: não... o que a gente podia/ pode dizer é que um bom professor de matemática e que também tenha boas condições de construir esse conhecimento com a criança por meio dessa língua é um professor que tem muitas condições de ter um salário bom... e é claro que a gente também entra em outra discussão... o que é um salário bom... então vamo falar um salário bom comparado com professor que/ com outro/ comparando com outro professor... *néh...*

J: *éh...* não vai ser aquele salário muito alto ((riu))... mas de qualquer forma acima da média do magistério...

A: não... eu acho que há escolas que pagam/ que remuneram bem esse professor... eu acho que/

J: *éh...* porque tem escolas de elite... tem escolas/

A: não... *éh...* e mui/ acho que há escolas muito sérias aqui no nosso contexto... pensando até na cidade de São Paulo... que/ que formam um aluno bem interessante... que pra isso também tentam construir um grupo de docentes que tenha todas as possibilidades de fazer um bom trabalho e pra isso há uma boa remuneração...

J: *éh...* pois *éh...* faz sentido... (...)

ANEXO C – Artigo midiático publicado no jornal *O Estado de S. Paulo* (M3)

Escola bilíngue abre possibilidades para experiências multiculturais

Além de ensinar um novo idioma, educação amplia conhecimentos diversos

“O mundo não fala apenas uma língua, fala várias. Mas, há, entre elas, algumas predominantes”, afirma [REDACTED] diretora-executiva do [REDACTED]. Hoje e no futuro, seja para pesquisar, obter informações ou se comunicar, o domínio da língua inglesa é indispensável. Por isso, ao montar o projeto da [REDACTED], que está inaugurando uma unidade em São Paulo, o grupo optou por promover o ensino bilíngue (Português-Inglês).

A preocupação com o multiculturalismo está na raiz da nova escola. Para criar a metodologia da [REDACTED] representantes do [REDACTED] visitaram vários países com o objetivo de conhecer novos modelos educacionais. “Nós viajamos a outros países porque acreditamos que a educação se faz na diversidade, mas não copiamos essas práticas. Conhecemos o que tinha de mais inovador em cada país, para só então contextualizar e, assim, criar nossa própria metodologia, baseada na experiência de um grupo que atua há 50 anos na educação básica, no Brasil”, diz a diretora-executiva.

Países como o Canadá e a Finlândia tiveram influência importante no desenvolvimento da metodologia adotada pela [REDACTED], segundo [REDACTED] diretora da unidade São Paulo. “Nosso ensino se dá por meio do processo *dual language immersion*, no qual o aluno transita entre os dois idiomas – Inglês e Português – ao mesmo tempo, de forma natural. Ele aprende todo o conteúdo exigido pela Base Nacional Curricular, enquanto aprende também um novo idioma”.

de acordo com [REDACTED], “na educação infantil, a criança vai passar 90% do seu tempo recebendo estímulos em Inglês e, no tempo restante, por morar no Brasil, evidentemente, vai receber estímulos em língua Portuguesa. E é assim que ela conseguirá assimilar o idioma no qual não é nativa. A partir do ensino fundamental 1, a carga da língua inglesa vai sendo reduzida, aos poucos, até chegar a um equilíbrio entre os dois idiomas”.

Naturalidade

Mesmo com crianças pequenas ou na fase de alfabetização, o processo visa garantir o aprendizado tranquilo e prazeroso. “Não existe confusão, porque a criança vivencia a língua em vez de aprendê-la como algo separado”, garante a diretora da [REDACTED]. Dessa forma, falar, escrever ou até mesmo pensar em Inglês se tornará algo natural. “É importante que a forma de acessar o outro idioma não seja um obstáculo, algo que o aluno tende a evitar. Para nossos alunos, o Inglês vai ser apenas mais uma ferramenta de comunicação. Ele vai transitar nas duas línguas com fluência”, diz [REDACTED].

[REDACTED] objetos nos quais esses idiomas alternam-se nos tempos e nas disciplinas. “Em um período, por exemplo, a aula de Geografia poderá ser ministrada em Inglês e a aula de Matemática, em Português. Na unidade seguinte, isso pode ser invertido. E esse tipo de experiência só será possível porque todos os nossos professores são bilíngues”, afirma [REDACTED].

Para que essa metodologia pudesse ser implementada, o recrutamento cuidadoso do quadro docente foi uma etapa fundamental no projeto que resultou na criação da escola. [REDACTED] conta que ficou surpresa ao perceber que existem muitos professores bem preparados no mercado de trabalho, com formação sólida e vivência em outros países.

Ensino trilingue

Além das aulas em Português e Inglês, a [REDACTED] prepara os alunos para dominar um terceiro idioma: a linguagem de programação. A intenção não é formar pequenos programadores, mas pessoas capazes de entender e participar ativamente da evolução tecnológica atual. “Existe uma lacuna entre a escola tradicional e as exigências do mundo. Está na hora de uma mudança na educação. A [REDACTED] traz para São Paulo essa evolução tão necessária”, afirma [REDACTED].